

المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية محكمة / العدد الواحد والعشرون / شتاء / 2018

أ. عمر شبلي	"المنافذ الثقافية" لا بدّ من وطن
إدريس الخضراوي	ما بعد النقض. الدراسات الأدبية في العصر الرقمي
د. دريّة فرحات	علامات التقييم وتغيّراتها في الترجمة والتعريب
أ. فاطمة يوسف	إضاءة على صورة المرأة في قصص د. علي حجازي
د. ليلى سعد	البنية الإيقاعية في " الدردارة" لحسن عبدالله
د. وشاح فرج	الكيان اللبناني الجديد بين القبول والرفض
بلال علي الحاج سليمان	متى تصبح التنمية البيئية مستدامة؟
عبدالرزاق المصباحي	الرواية العربية والفنون السمعية والبصرية
د. عيدا زين الدين	التاريخ الشفويّ : مقارنة في المفاهيم والمنهج
كفاح الامام	الصورة السلبية للمرأة في الإعلام العربي
د. فواز فرحات	الفتوحات الاسلامية في الأندلس
د. خليل بيضون	حال اللغة في الإعلام العربي
سوسن زهير عيتاني	البدانة عند الأطفال
د. غنوة نظام	دور الصوائت في تحديد البنى الصرفية
أ. شربل غانم	التقويم التربوي في المدارس الأنطونية
محمد قاسم جابر	العمارة والمشاعر

- موقف "المنافذ الثقافية"

من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي
للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدي

المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية محكمة تُعنى بأحوال الثقافة والفكر والأدب

رئيس التحرير
عمر محمد شبلي

الهيئة الثقافية والإدارية

د. خديجة شهاب	د. هالة أبو حمدان	د. درية فرحات
د. نصر قرحاني	د. هبة الحشيمي	د. عيدا زين الدين
د. عماد هاشم	د. ندى الرمح	د. منى دسوقي
د. رضا العليبي (تونس)	د. ماغي عبيد	د. زهور شتوح (الجزائر)
أ. سوزان زعيتر	أ. زينب راضي	أ. حكمت حسن
أ. سهام انطون	أ. مروان درويش	أ. إيمان صالح

اللجنة المحكّمة

د. ديزيرييه سقّال	د. حسن جعفر نور الدين	د. محمد فرحات
د. فؤاد خليل	د. لارا خالد مخول	د. علي حجازي
د. جمال زعيتر		

تصميم المجلة عبير سمير نجم	إخراج عبد القادر نجيب كرزي ٧٠ / ٦٢١٤١٠	المدير المسؤول علي حمود

قرار رقم : ٥٨

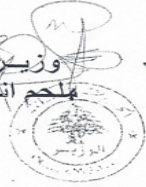
نقل نصف ملكية مطبوعة " المنافذ الثقافية " الفصلية ، غير السياسية

ان وزير الاعلام
بناء على المرسوم رقم ٣ تاريخ ٢٠١٦/١٢/١٨ (تشكيل الحكومة) ،
بناء على قانون المطبوعات الصادر بتاريخ ١٩٦٢/٩/١٤ وتعديلاته ،
بناء على القرار رقم ٨٢٨ تاريخ ٢٠١٢/٨/٢٢ (الترخيص بإصدار المطبوعة)
بناء على عقد التنازل المنظم لدى الكاتب العدل في شمسطار الاستاذة هبة ناجي الحسيني ، والمسجل تحت
عدد ٥٤٢٥ تاريخ ٢٠١٧/٦/١٣ والذي بموجبه تنازل السيد علي مهدي زيتون عن حصته في ملكية مطبوعة
" المنافذ الثقافية " الفصلية ، غير السياسية ، لمصلحة السيد عمر محمد شبلي .
بناء على الطلب المقدم من السيد عمر محمد شبلي والمسجل تحت رقم ١٥٢٦ تاريخ ٢٠١٧/٦/٥ (طلب نقل
نصف ملكية المطبوعة).
وبعد استشارة نقابة الصحافة اللبنانية .
بناء على اقتراح المدير العام لوزارة الاعلام .
يقرر ما يأتي :

المادة الاولى: ينقل نصف ملكية مطبوعة " المنافذ الثقافية " الفصلية ، غير السياسية ، من اسم
السيد علي مهدي زيتون الى اسم السيد عمر محمد شبلي بحيث يصبح مالكها الوحيد ،
على ان يستمر الصحفي علي احمد حمود بتحمل مسؤوليتها .
المادة الثانية: ينشر هذا القرار ويبلغ حيث تدعو الحاجة .

بيروت في : ٥ - تموز ٢٠١٧

وزير الاعلام
ملحم انطون الرياشي



يبلغ نسخة الى :
رئاسة مجلس الوزراء
المديرية العامة للامن العام
دائرة الصحافة والعلاقات العامة والتنسيق
الجريدة الرسمية
صاحب العلاقة
المحفوظات
١٥٢٦

٥ - تموز ٢٠١٧

موقع المجلة الإلكتروني - www.al-manafeth.com

مركز المجلة: ريفيرا سنتر - كورنيش المزرعة - دار العودة - الطابق الخامس

الاشتراكات السنوية:

لبنان - للأفراد ١٠٠ ألف ليرة لبنانية - للمؤسسات ١٥٠ ألف ليرة لبنانية

باقي الدول العربية:

للأفراد ١٠٠ دولار - للمؤسسات ٢٠٠ دولار

للمراسلات: chebli_omar@hotmail.com

المحتويات

٥	 لا بدّ من وطن عمر شبلي
٧	 إضاءة على صورة المرأة في «مجموعات قصص» د. علي حجازي أ. فاطمة يوسف
١٠	 علامات التّرقيم وتغيّراتها في التّرجمة والتّعريب الدّكتورّة دريّة كمال فرحات
٢١	 الوحدة العربية بين الواقع والخيال: الوحدة المصرية - السورية نموذجاً الملازم الأول عماد عامر
٣٣	 الكيان اللبناني الجديد بين القبول والرفض د. وشاح فرج
٥٨	 قراءة في رواية «أورويل في الضاحية الجنوبيّة» د. حسن جعفر نور الدّين
٥٨	 محاولات لا ابتكار أساطير جديدة في شعر شوقي بزيع داود مهنا
٦١	 البنية الإيقاعية في ديوان (الدردارة) للشّاعر حسن عبد الله ليلي محمد سعد
٦٩	 متى تصبح التنمية البيئية مستدامة؟ وجهة النظر الاقتصادية والاجتماعية بلال علي الحاج سليمان
٨٩	 ملكيّة الأرض في عهد الدولة العثمانية مصطفى عثمان الأيوبي
٩٧	 الرواية العربية والفنون السمعية البصرية جدة الموضوع والصرامة المنهجية عبدالرزاق المصباحي
١١٧	 التاريخ الشفوي: مقارنة في المفاهيم والمنهج د. عيدا زين الدين
١٢٥	 التحولات البنيوية لفن الرسم والتمهيد للحدث الأوروبي بين فنون الأطفال وفن الطفولة حسين شرارة
١٤٣	 التّقويم التربويّ تقويم أداء المعلّمين في المدارس الأنطونيّة أ. شربل غانم
١٦٠	 الحراك السياسي والأحزاب اللبنانية عشية حرب ١٩٤٨م زينة يحيى سليم
١٩٤	 «الروائي وإشكاليّة العلاقة بين الضمائر المستخدمة في النّص المروي» محَمَّد أحمد حمّود
٢٠٥	 الصورة السلبية للمرأة في الإعلام العربي كفاح الإمام
٢١٦	

	العمارة والمشاعر (نماذج العمارة الكلاسيكية والقديمة)
٢٢٨	المهندس محمد قاسم جابر دراسة المضامين الشعرية للشاعر المخضرم: الحطينة في العهدين الجاهلي والإسلامي
٢٤٩	د. جواد غلام علي زاده اللاجئون السوريون في بلدة الفاكهة
٢٦١	د. عبيدة سكرية المعاملة الوالدية والسلوك الإنساني بين الحب والعدوان
٢٧٦	محمد عبد الأمير جابر بحيرة القرعون... ثروة منسية تعاني من التلوث
٢٩٨	منى محمد يونس في تيسير كتابة همزة «ابن» و«ابنة» مناقشة اقتراح الدكتور أميل يعقوب
٣٠٩	طاهر محمد حمد الفتوحات الإسلامية في الأندلس
٣٢٥	د. فواز فرحات دور الصوائت في تحديد دلالة البنى الصرفية في الكلمة العربية
٣٤٥	د. غنوة نظام مرثية رجل غامض
٣٥٨	محمد وهبة (طالب جامعي) يوميات لاجئ (فانتازيا في الأيام الموحشة)
٣٥٩	علي شمس الدين عائلة نكديّة
٣٦١	محمد إقبال حرب قرأت في العدد العشرين
٣٦٥	حكمت حسن ما بعد النقد الأدب والدراسات الأدبية في العصر الرقمي
٣٦٩	إدريس الخضراوي حال اللغة في الإعلام العربي
٣٨٤	د. خليل بيضون البدانة عند الأطفال
٤٠٣	سوسن زهير العيتاني NAGEMENT LINGUISTIQUE POUR UN AM
٤٢٥	MAYA KHALED Need of Innovation and Depth in the Teaching and Learning Process
٤٣٢	Dr. Janet Ayoub Teaching Communicative English Language in Non-Native Contexts using Simulations
٤٤٨	Lamis Fanous

لابدّ من وطن

عمر شبلي

تجلّيا في حبّ وإد غير ذي زرع. إنّ الوطن لا يعطي وجدانه إلا للذين هم جزء من ترابه. وملكية الأرض تُعرّف بموتاتها، وتوافق جينات التراب مع جينات الجسد. ولذا سيبقى نتاج الصهيونية البشري غير متصلح مع التراب الفلسطيني، وغير مقبول حتى ولو حاولوا ترجمة التراب ومزجه بخرافاتهم وأساطيرهم وقوّتهم الباغية. سيقفون مستعمرة بيضاء غريبة في وطنٍ أسمر كفتيانه

وهذا لا يعني أنّ الإنسان لا يحبّ أرضاً أخرى رعتّه وأطعمته من جوع وأمنته من خوف، ولكن الروح في حنينها الأعماق كحنين قصبة الناي إلى الغابة التي قُصفت منها تقول: «ما الحبّ إلاّ للحبيب الأول» والإنسان لو كان مقيماً في الجنة لنازعته نفسه إلى وطنه كما يقول أحمد شوقي:

وطني لو شُغِلْتُ بالخلد عنه

نازعتني إليه في الخلد نفسي.

وهذا الحبّ ينبعث من حرية الداخل

في الحديث الشريف: «حبّ الوطن من الإيمان». وهذا يعني أنّ نقص حبّ الوطن نقص في الإيمان، وحبّ الوطن ليس مرتبطاً بنفعية عابرة وآنية، وإنما هو ارتباط المكوّن بالمكوّن، ويتأصل حبّ الوطن بهذا المفهوم العميق بالتنشئة الأولى وما تولّده حفنة الطين المصنوعة من صلصال كالفخار من دفقٍ روحيّ يتحوّل فعلاً عالي الدلالة، وقد يكون الوطن/المكان/مقفرًا ولكن حبّه يجعله مُمرّعا وخصبًا، لقد كانت مكة مبنية «بوادٍ غير ذي زرع»، ومع ذلك فقد بكى النبيّ، وهو يغادرها إلى مكانٍ خصبٍ ومُمرّع، وكان يقول وهو مهاجر من مكة: «اللّهُ، يا مكة ما أطيبَ ريحكِ، الله يعلم أنك أحبّ بلاد الله إلى الله، وأحبّ بلاد الله إلى رسوله، والله لولا أن أخرجني أهلُك ما خرجتُ منك»، وكم نرى أناسًا أغنياء مرفّهين ومكتنزين بنعيم مقيم في غير أوطانهم، ومع ذلك تظل قوة عالية تشدهم إلى أوطانهم ولو كانت مغمورة بالفقر والموت والخراب. حبّ النبي وإيمانه بمكة

الإنساني القائم على ائتلاف الواجد والموجود بمنأى عن السلطة وتصرفاتها، القضية أعمق وأبقى وأنقى، ولذا تنتفي حرية الإنسان بمعناها الأعمق حين يكون غريباً، ورائعٌ ذلك المثل الإنكليزي: «إذا كنتَ في غير وطنك فلا تنسَ نصيبك من الذل». في الغربة يُحذَفُ شيءٌ من الإنسان، وهو معنى أن يكون، وكما قال بدر شاكر السياب: / إن خان معنى أن يكون / فكيف يمكن أن يكون / والإخلاص للكينونة يستوجب الدفاع عن المكون، أعني الوطن. وهذا ليس نتاجاً ثقافياً يتراكم عبر التربية، وإنما هو فطرة لا تبديل لها.

فالبدوي منذ جاهليته أدرك هذا، وأدرك أن الدفاع عن الوطن يعني «معنى أن يكون»، وعميقة جداً دلالة قول زهير بن أبي سلمى: «ومن لم يذد عن حوضه بسلاحه / يُهدَّم...» والحوض هنا وطن، وهو سبب استمرار الحياء وأشياءها الأولى.

وإذا كانت للأشياء آيات، فإنَّ حبَّ الوطن لا يمكن أن يُزاحَمَ بحبٍّ آخر، وإذا حصل هذا فإنه يعني نقصاً في جرعة الإيمان. وكان العرب يترجمون حبَّهم أوطانهم بالإعلان العميق بالموت في سبيل حياة الوطن. لأن الوطن ليس تراباً فحسب، وإنما هو أهل وتراث وذاكرات وثقافة وانتماء لا يقبل الانزياح. كان الوطن عرض الإنسان وشرقه، وكان يعني أن يكون، وكانت تقام

الأعراس للشهداء وهم راجعون من الموت في سبيل الذود عن الوطن، وهذا يعني أنَّ الشهادة في سبيل الوطن تعني الولادة نفسها، فالعرس يُقام للولادة وليس للوفاة، فإذا أقيم للشهادة، فالشهادة عرسٌ، لأنَّ الإنجاب في وطن ذليل لا يلد إلا إنساناً ذليلاً، لقد قال شاعر بني شيبان يوم ذي قار:

إِنْ كُنْتَ سَاقِيَةً يَوْمًا عَلَى كَرَمٍ
فَاسْقِي فَوَارِسَ مِنْ ذُهْلِ بْنِ شَيْبَانَ
وَاسْقِي فَوَارِسَ حَامِؤًا عَنْ دِيَارِهِمْ
وَاعْلِي مَفَارِقَهُمْ رَاحًا وَرِيحَانًا

إننا نريد وطنًا مصنوعًا منّا، وهذا يعني أنه لا بدَّ من وطن. وإذا كان الوطن هويةً فهو أعلى من كل ما يمزقه، وإذا كان الوطن إيمانًا وحبًّا فهو أعلى من الطوائف والمذاهب والعنصرية، لأنها بغضاء، ولأنها تمزق الوطن، وما زالت تمزقه، والحب والإيمان يجمعانه تحت راية نظيفة. كيف يمكن أن يوحِّدنا ما مزقنا. لا بد من وطن. لابد من الحب والإيمان لأنهما مكوِّنا الوطن قبل كل شيء.

إضاءة على صورة المرأة في «مجموعات قصص»

د. علي حجازي

أ. فاطمة يوسف

حياة الجنوبيين في قصصهم التي أظهرت إبداعه الأدبي، عبر العصور، فصورت التاريخ بطريقة انسيابية خالية من أي تعقيد أو مبالغة، إنما جاءت مؤلفاته راقية تسمو بالأدب فتجعله أكثر سموًا وإبداعًا.

وهنا كثرت التساؤلات حول ما كتبه الكاتب من مواضيع تحاكي وجدان القارئ وتحرك خياله لما في ذلك من أهمية للموضوعات التي تناولها، ولهذا رأينا أن نبرز صورة المرأة العاملة كما تراءت لنا في قصصه وكما رآها هو باعتباره أديبًا ملتزمًا بالقضايا الوطنية التي تحاكي الأدب المقاوم، ولكن السؤال، كيف كانت نظرة القاص للمرأة؟ وكيف جسّد قوة إيمانها بالقضية التي جاهدت بكلّ قواها من أجلها؟ وما هي علاقة ذلك بالفكر العاملي الفدّي، وهل فعلاً أخذت دوراً في مجتمعها أم ظلت راضخة للاحتلال والظلم؟

كلّ هذه التساؤلات وغيرها تحرك الفكر

لقد أخذت الفنون الأدبية حيّزاً كبيراً في الآونة الأخيرة، سيّما الفن القصصي، لما في ذلك من أهميّة بارزة لدى كتّاب القصص الذين طرّقوا أبواباً قديمة واستحدثوا أبواباً جديدة، وفي كلّ ذلك برزت جدارتهم ومهارتهم في بثّ حركة الوعي الثقافيّ الذي يعمل دائماً على بناء جيل واع، يعرف تمام المعرفة كيفيّة التعامل مع كلّ ما يحيط به، في مجتمع احتضن الخير والشرّ، الجميل والقيبح معاً.

وإذا ما عدنا إلى ما كتبه الأديب «علي حجازي» في مؤلفاته التي تصدح كحدّ السيف في أرجاء الوطن، لا بل وتعدّت ذلك لتصل إلى الوطن العربيّ وبعض الدول الأخرى كالصّين وبلاد فارس، لرأيناها تهزّ الكيان وتفتح نوافذ جلية تشعّرنّا بالارتياح لانتمائنا إلى وطن مقاوم من جهة والتدّمّر من كلّ خائن يريد تدمير الوطن من جهة أخرى. كيف لا وهو الأديب الذي صوّر لنا

فتأخذنا إلى عالم البحث والتنقيب في أعمال الكاتب الباحث في التراث الشعبي، القصة القصيرة والرواية، ومن هنا رأينا ما يحمله فكره من معرفة تامة لصورة المرأة التي تحتم عليه المحافظة عليها، لأنها تعني له الكرامة والشرف، فرسم صورتها بألفاظ سلسة، وعبارات تحمل غنى دلالاته، ودقة معانيه، وما يحمله من شغف وحب لبيئته ووطنه.

وقد رأينا نظرة الكاتب للمرأة نظرة عمق وحضارة، فالمرأة ظهرت في مجموعات القصصية امرأة مدافعة عن بيئتها ووطنها بكل صبر وعزيمة، مبتعدة عن كل ما يؤذي كيائها وحضارتها ووطنها، ولهذا كانت المرأة الأنموذج - المثال - والتي استطاعت التغيير مع محافظتها على قيمها وعاداتها، وهذا لم يقف عائقاً أمامها في انفتاحها على القيم الجديدة التي جعلتها أقدر على قبول الخيارات، فما رسمه القاص «علي حجازي» نلاحظه اليوم في مجالات العمل لدى النسوة اللواتي يطمحن إلى المراكز العليا، والعمل بكل جد واجتهاد عاملة على بناء وطن يليق بسمو الرسالة، بعيداً عن العمالة والاحتلال. فمن هنا كان لا بد من الإشارة إلى أن عملها يحسن من لياقتها النفسية - الاجتماعية ويعمل على تحريك الخيال والفكر وما لهذا من أهمية بالغة في الحياة، فالمرأة العاملة بحسب نظرة الكاتب لن

تلغي أنوثتها، لأن هذه الأخيرة تهبها الرقة والحنان، الأمومة والأمان..

فهذا جعلها تعتز بأنوثتها، لأنها جعلت منها كائناً فعلاً ذا وجود حقيقي مهم في الحياة.

هذا وقد اتضحت في المجموعات القصصية «العيون الغاربة»، «القبضة والأرض»، و«عناقيد العطش» صورة المرأة الشجاعة، المرأة البطلة والمقاومة، التي هزت الكيان الصهيوني بنضالها وشجاعته في الدفاع عن الوطن إلى جانب ذويها وزوجها في كل شيء.

وخير مثال قصة «خديجة»، التي عانت الكثير من الضغط النفسي أثناء الاحتلال فتسارعت الويلات والآهات في نفسها لكنها حاولت جاهدة بكل ما تملك من قدرات جبارة على أن لا تخضع لعدو جبان يحاول تدمير وطنها، بل ظهرت بصورة المرأة الصبور والحنون.

هذه القصة الأنموذج قربت القارئ من النص لما فيه من جمال التعبير ورصانة الأدب المتمثل بصور بيانية جعلت القارئ أكثر حماسة ومتابعة ما يقرأ، هذا إلى جانب تسلسل الأحداث وتسليط الضوء على الزمان والمكان، مع التركيز على الاسترجاع والاستباق اللذين كان لهما الدور البارز في بناء الأحداث وأفعال الشخصيات في ضوء المعاناة والألم. هذا

إلى جانب الهجرة التي أثّرت في حضور المرأة اجتماعياً في مجالات الحياة كافة. وهنا علينا أن لا ننسى أنّ الكاتب قد ركّز في مجموعاته القصصيّة على القيم والعادات والتقاليد النّابعة من البيئة العامليّة، فتوصّلنا إلى نتيجة مفادها أنّ هذه القصص ولدت من رحم الحرب ومآسيها، وعلى الرّغم من ذلك كان للمرأة حضور بارز في المجتمع كونها امرأة عبّرت بصدق وواقعيّة عن هموم مجتمعتها الجنوبيّ، فبرزت امرأة مكافحة في سبيل إظهار الحق ونشر الثقافة وتنوير العقل. وقد لمّح الأديب إلى أنّ المرأة لم تهمل واجباتها الأسريّة والتّربويّة التي من خلالها أرادت نشر القيم والوعي للدّفاع عن لبنان عامّة والجنوب خاصّة، على الرّغم من كلّ ما مرّت به من معوقات بقيت الأنموذج والمثال في صون الوطن، وحفظ المقاومة وما زالت حليفة للنّصر والتّقدّم.

ختاماً نقول: «علي حجازي»، استطاع أن يعبر بصدق وشفافيّة عمّا رآه في مجتمعه المقاوم فرسّمت صورة المرأة بريشة فنّان يعشق الأدب، وجسّدت صورة المرأة، صورة مقاومة، قادرة، وشجاعة لا تضحّل البتّة والنّصر حليفها دائماً.

ويبقى السّؤال الأخير، هل يا ترى ستحافظ الأجيال القادمة على الأرض والتّراب؟ وهل ستُصان كرامة الوطن وتحفظ كيانه كالأسلاف؟

علامات الترقيم وتغييراتها في الترجمة والتعريب

الدكتورة درية كمال فرحات (*)

توطئة:

عُرفت الكتابة منذ أقدم الحضارات، وتوالت النصوص والكتابات، وتمّ تناقلها وتداولها عبر المشافهة حيناً، وعبر التدوين حيناً آخر.

وإذا كان الكلام مشافهة احتاج المرسل والمرسل إليه إلى نبرات معيّنة، ما يسهم في الفهم والإدراك، فلا بدّ من تمييز القول بين الاستفهام أو التعجب أو الإخبار بما يقتضيه الحال.

ومن هنا جاءت علامات الترقيم والوقف لأنها يَسِّرَت القراءة ومنعت الخلط بين الجمل، لكنّ ذلك يتطلّب حسن استخدامها، ومعرفة مواضعها الصّحيحة، وإلا أدّى ذلك إلى نتيجة عكسية، فلم تؤدّ دورها المطلوب.

ولعلنا في حاضرنا نلمس افتقار الكثير من الأبحاث والكتابات إلى الاستخدام

السليم لعلامات الوقف والترقيم، وتبرز في رسائل الطّلاب الجامعيين هذه الثغرة، ما يعمّق المشكلة.

وقد تطوّرت الكتابة عبر العصور بتطوّر التقنيات من طباعة وصولاً إلى الكتابة عبر تقنيات المعلوماتية. ولا تكتمل هذه الكتابة إلّا بتدعيمها بعلامات الترقيم والوقف والتنقيط، فماذا نعني بها؟ وما قيمتها؟ وما دورها في تأدية المعنى؟ وما هو الدور الذي تؤدّيه في عملية الترجمة والتعريب؟

إشكاليات وقضايا تُطرح للنقاش والتداول والبحث، وستحاول هذه الورقات غوص غمارها واكتشاف مكنوناتها ومضامينها.

أولاً: التعريف بعلامات الترقيم

التعريف لغوياً كما جاء في لسان العرب: «رقم: الرّقم والترقيم: تعجيم الكتاب. ورقم

(*) دكتورة محاضرة في الجامعة اللبنانية - كلية الآداب الفرع الخامس.

الكتاب يرقمه رقماً أعجمه وبيّنه. وكتاب مرقوم أي: قد بيّنت حروفه بعلاماتها من التَّنْقِيط»^(١).

أما اصطلاحاً فقد تعدّدت التعريفات التي وُضعت لتحديد علامات الوقف والترقيم، ومن هذه التعريفات، الترقيم: «هو وضع رموز مخصوصة أثناء الكتابة لتعيين مواقع الفصل، والوقف، والابتداء، والحصص، والإبراز، وكذا أنواع النبرات الصوتية - والأغراض الكلامية سواء أثناء القراءة أم أثناء التَّلَفُّظ أو غيرهما»^(٢). أي وضع رموز مخصصة أثناء الكتابة، بغرض تعيين مواضع الفصل والوقف والابتداء، وأنواع النبرات الصوتية، والأغراض الكلامية أثناء القراءة.

ويمكن تعريف علامات الترقيم على أنها الرموز التي يتم وضعها بين أجزاء الكلام من أجل تمييز بعضها عن بعض، ولتحديد نبرة اللّـهجة عند القراءة جهراً، وتنويع الصّوت بالكلام، ومعرفة مواضع الوصل من الوقف، حيث أنّ علامات الترقيم تتّصل بالإملاء بشكل مباشر، فعندما نرى رسم الحروف في عدّة مواضع خاصّة الهمزة يختلف إملائياً، بالإضافة إلى اختلاف المعنى لو تمّت إساءة استخدام علامات الترقيم.

والترقيم في اللّـغة هو نظام من الحركات والعلامات التي تستعمل في تنظيم الكتابة. يستعمل الترقيم في الفصل بين كلمات، أو أجزاء من الجملة. علامات الترقيم هي علامات ورموز متّفق عليها توضع في النّص المكتوب بهدف تنظيمه وتيسير قراءته وفهمه. علامات الترقيم لاتعدّ حروفاً وهي غير منطوقة. تختلف استخدامات علامات الترقيم وقواعدها حسب اللّـغة وحسب تطوّر تلك اللّـغة عبر الزّمن، ومن الاستخدامات الشّائعة لعلامات الترقيم في اللّـغة العربيّة: الفصل بين أجزاء الحديث والمعاني، تحديد مواقع الوقوف في النص، الاقتباس النصّي، إظهار التّعجب أو الاستفهام وتحديد علاقة الجمل بعضها ببعض.

ومنهم من خصّ تعريف الترقيم في الكتابة العربية بأنّه وضع رموز اصطلاحية معيّنة بين الكلمات أو الجمل أثناء الكتابة؛ لتعيين مواقع الفصل والوقف والابتداء، وأنواع النبرات الصوتية والأغراض الكلامية، تيسيراً لعملية الإفهام من جانب الكاتب أثناء الكتابة، وعملية الفهم على القارئ أثناء القراءة.

من خلال هذه التعريفات يمكن الوصول إلى أنّ علامات الوقف:

(١) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين: لسان العرب، مادة رقم، الجزء السادس، بيروت، دار صادر، ١٩٩٢.

(٢) محمد رضا المامقاني: علامات الترقيم قديماً وحديثاً، مولود كعبة، مطبعة اعتماد، ط. الأولى، لا ت، ص ٦٩.

- هي رموز توضع بين أقسام الكلام.
- تحدّد نبذة المتكلم.
- تساعد على التنويع الصوتي.
- تنظّم عملية الكتابة.
- تعيين مواقع الوقف والابتداء والفصل.

- تختلف علامات الترقيم باختلاف اللغة.
- هذه العلامات قابلة للتغيير والتطور.
- انطلاقاً من ذلك فإنّ هذه العلامات تؤدي دوراً مهماً، ولها أهمية في الكلام.

ثانياً: أهمية علامات الترقيم

من الحكايات التي تُروى بأنّه يُحكى أنّ رجلاً حُكّم عليه بالإعدام في جريمة يُعتقد أنه اقترفها، وفي اليوم المقرر إعدامه اكتشف القاضي أنّه بريء من الجريمة التي تُسبت إليه، فأمر كاتبه بأن يكتب خطاباً إلى مأمور السّجن. بدأ القاضي يملّي نصّ الخطاب على كاتبه فقال: اكتب يا رجل: «براءة فاصلة مستحيل الاعدام»، لكنّ الكاتب أخطأ في وضع الفاصلة في محلها الصّحيح فكتب «براءة مستحيل، الاعدام».

ولما وصل الخطاب إلى مأمور السّجن وقرأه فهم أنّ براءة هذا الرجل مستحيلة ويتوجّب اعدامه، ففعل. وعليه فهذه الفاصلة قد قتلت الرّجل. إنّ هذه الحكاية تضعنا أمام إشكالية مهمة تتعلّق بأهمية علامات الترقيم، باختلاف موضع الفاصلة أدّى إلى تغيير الحكم.

وفي كثير من الأحيان لا يمكن للقارئ أن يتعرّف إلى مواقع فصل الجمل، أو الوقوف على المواضع التي يجب السّكوت عندها، ما يؤدي إلى التباس المعنى، واختلال القراءة في عبارة قد تكون سهلة، ومن الأمثلة على ذلك فإنّ للفردق الشاعر الأموي بيتاً معروفاً وهو:

وَكُلُّ رَفِيقِي كُلِّ رَحْلٍ، وَإِنْ هُمَا

تَعَاطَى الْقَنَا قَوْمَاهُمَا، أَخَوَانٍ^(١)

فجاء الإمام ابن هشام وروى الشطر الثاني منه بهذه الكيفية: تَعَاطَى الْقَنَا قَوْمًا هُمَا أَخَوَانٍ.

ويتّضح تأثير موقع الفاصلة، ولو التزم في موضعها لما وقع هذا الخطأ الكبير^(٢).

لذلك نصل إلى أهمية علامات الوقف والترقيم، وإلى أنّ إغفالها أو إهمالها سينتج

(١) معنى البيت: إنّ كلّ رجلين يترافقان في أية دار كانت فهما أخوان، ولة أن قوميها يتعاطيان القنا ويشترجان في الخصام.

(٢) أحمد زكي باشا: الترقيم وعلاماته في اللغة العربيّة، قدّم له عبد الفتاح أبو رغدة، بيروت، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر، ط. الثانية، ١٩٨٧، ص ٤-٥.

عنه الكثير من الالتباس والخطأ، فهي تساعد القارئ على القراءة السليمة، وتحميه من تداخل الكلمات، وربما تصعب القراءة على القارئ إذا لم يُحسن استعمالها. ويمكن أن نجمل دور هذه العلامات بما يأتي:

- تُسهّل الفهم على القارئ، وتوضح المعنى المقصود، من خلال القراءة والتلفّظ بالعبارّة، «علامات الترقيم خير وسيلة لإظهار الصّراحة وبيان الوضوح في الكلام المكتوب، لأنّه يدلّ النّاظر إلى تلك العلامات الاصطلاحية على العلاقات التي تربط أجزاء الكلام بعضها ببعض بوجه عام، وأجزاء كلّ جملة بوجه خاص»^(١)، فعلى سبيل المثال، يمكن أن نضع لهذه الجملة واحدة أكثر من علامة ترقيم:

ما أحسن الكلام.

ما أحسن الكلام!

ما أحسن الكلام؟

إنّ الاختلاف في وضع علامات الوقف والترقيم أدّى إلى اختلاف المعنى، وإن بدت في ظاهرها أنّها تكرار للجملة ذاتها، فالنقطة جعلت الجملة الأولى خبريّة منفية بما النافية، وفي الجملة الثانية أدّت علامة التّأثّر

إلى تحويل الجملة إلى تعجبيّة و«ما» تعجبيّة، إما علامة الاستفهام فحوّلت الجملة إلى استفهام و«ما» أصبحت اسم استفهام، إذا فإنّ علامات التّرقيم «وُضعت أصلاً لضمان وضوح الفكرة، وسهولة الاستيعاب والتّعبير...»^(٢).

- استناداً إلى ما سبق فإنّ اتّباع هذه العلامات يحافظ على وقت القارئ، فيبعده عن إشغال التّفكير في فهم هذه الجمل، فالوقت الذي يقضيه القارئ في نصّ مرقوم أقلّ من النصّ غير المرقوم، «وذلك أنّ الكاتب ليس من مصلحته أن يُتعب ذهن القارئ، وبصره، لئلا يُدركه الملل، فتضيع الفائدة المقصودة، كلّها أو بعضها»^(٣).

- تؤدّي دوراً في معرفة مواقع فصل الجمل، وتقسيم العبارات، تبيان المواضع التي يجب السّكوت عندها، وتؤدّي إلى «فهم معنّى مستقلّ بنفسه وكامل في حدّ ذاته»^(٤).

- تتشابه علامات التّرقيم مع الحركات اليدويّة، والانفعالات النّفسيّة والنبرات الصّوتيّة التي يستخدمها المتحدّث أثناء كلامه، فمعرفة «وضع كلّ واحدة من هذه

(١) المرجع نفسه، ص ٣١.

(٢) محمد رضا المامقاني: علامات التّرقيم قديماً وحديثاً، ص ٧١-٧٢.

(٣) أحمد زكي باشا: التّرقيم وعلاماته في اللغة العربيّة، ص ٣١.

(٤) المرجع نفسه، ص ٣٢.

العلامات علامة على فهم النص، ودليل على سلامة التعبير والأداء»^(١).

- تساعد علامات الترقيم على تجميل النص وتحسن عرضه، ما يريح القارئ ويدفعه إلى القراءة والاستمتاع بها.

وإذا كان لهذه العلامات هذه الأهمية، فمن الطبيعي أنها تؤدي دوراً في عملية النقل والترجمة بين اللغات، وقد أظهر علماء اللغات استخدامهما، مع الاختلاف في مواضع استعمالها في مختلف اللغات، وقبل تبين هذا الدور سنتطرق إلى أهمية الترجمة والتعريب.

ثالثاً: أهمية الترجمة والتعريب

المعارف تتناقل بين الشعوب، وكان لكل أمة حضارتها الفكرية والعلمية والأدبية، وما يساعد على هذه النهضة الفكرية هو تنشيط حركة الترجمة. والترجمة عملية قديمة، ففي العصور القديمة، قامت حركة ترجمة فاعلة ومؤثرة من اللغة اليونانية إلى اللغة اللاتينية، وكان لها في العصر العباسي الدور الفعال في تنشيط الحركة العلمية، وساهمت في تطور المعارف في ذلك العصر، وقد شجع الخلفاء وخصوصاً المأمون على إحياء حركة الترجمة، حتى عدّ العصر العباسي هو العصر الذهبي في

العصور الأدبية، وفيه تم نقل تراث الأمم التي سبقت العرب كالفرس والروم خلال القرنين السابع والثامن وما بعدهما إلى العربية بواسطة الترجمة السريانية، ثم عن اليونانية مباشرة. فتم ترجمة العديد من الكتب في الطب والفلك والرياضيات والفلسفة والمنطق، بالإضافة إلى ترجمة الكتب في الآداب. وقد أثرى ذلك في بروز المعارف وظهور الفرق الإسلامية التي اعتمدت على الجدل والتفكير المنطقي.

أما أوروبا التي استطاعت الخروج من ظلام العصور الوسطى من خلال تنشيط حركة الترجمة، فنقلت آثار الأقدمين إلى اللغات الأوروبية، ما ساهم في نقل المعارف إلى أوروبا.

وفي عصر انبعاث النهضة في العالم العربي، استطاع العودة إلى خارطة العالم المنتج من خلال الترجمة، ومن ذلك ما قام به رفاعة الطهطاوي حيث أنشأ «مدرسة الألسن» للترجمة عن اللغات الأوروبية، فتم نقل العلوم. وقد قامت الترجمة هنا بإعادة العلوم التي نقلت منها.

ويمكن القول إن الترجمة بعد هذه المراحل المتعددة قد تطورت لتصبح علماً له مبادئ وقواعده، ولم تعد تكتفي فقط بقدرات المترجم. ولم تعد مجرد نقل

(١) محمد رضا المامقاني: علامات الترقيم قديماً وحديثاً، ص ٧٢.

لنتائج الآخرين، إنما بات الانتفاع بها أمراً بديهياً، وباتت تتجه منذ منتصف القرن العشرين بقوة إلى أن تكون علماً موضوعياً بكل ما في الكلمة من معنى.

وخلاصة يمكن تبين أهمية الترجمة في أنها وسيلة التواصل بين الشعوب ما يسهم في التفاعل الثقافي بينها، ما ساعد على انفتاح أوروبا على علوم العرب ومن ثم انفتاح العرب على علوم الغرب. ورافقت الترجمة الحركة الفكرية للشعوب، مع مراعاة كل التغييرات التي تستجد على العلوم الاجتماعية المختلفة.

ومن الطبيعي أن على المترجم أن ينقل الأفكار كاملة من النص الأصلي، وأن تعكس الترجمة أجواء النص، من حيث الأسلوب وخصائصه، وهذا يتطلب من المترجم أن يكون متمكناً من لغته واللغة الأخرى من الجوانب كافة، وعليه أن يحسن استخدام العبارات فلا تكون ترجمته حرفية. ومن الطبيعي أن لعلامات الترقيم تأثيراً في النص المترجم، فهي تختلف بين اللغات وإن اشتركت في معظمها، وهذا ما سنحاول عرضه وتبينه، فلا غنى لأي مترجم من وإلى اللغة الإنكليزية (وغيرها من اللغات) عن الوقف والترقيم، فإن أي خطأ في استعمالها يؤدي إلى إرباك القارئ، وإبعاده عن القصد أحياناً.

رابعاً: تغييرات علامات الوقف والترقيم والتنقيط في عملية الترجمة والتعريب

الحديث عن علامات الوقف والترقيم والتنقيط ودورها في عملية الترجمة، تتطلب عرضاً موجزاً لدور هذه العلامات في اللغات، وسيتم التركيز على اللغة العربية واللغة الإنكليزية. وإذا كان أي خطأ في العلامات يؤدي إلى إرباك القارئ - كما ذكرنا سابقاً -، فمن المهم أن يتم تحديد هذه العلامات. وتجدر الإشارة هنا إلى قول العلامة أحمد زكي باشا^(١) حول آلية استخدام هذه العلامات فيذكر في كتابه الترقيم وعلاماته في اللغة العربية: «تلك هي القواعد الواجب مراعاتها في كل حال. ولكن للكاتب مندوحة في الإكثار أو الإقلال من وضع هذه العلامات، بحسب ما ترمي إليه نفسه من الأغراض ولفت الأنظار والتوكيد في بعض المحال ونحو ذلك مما يريد التأثير به على نفوس القراء. فكما يختلف الناس في أساليب الإنشاء، وكما تختلف مواضع الدلالات كما هو مقرر في علم المعاني، فكذلك الشأن في وضع هذه العلامات. ولكن الترقيم إذا كان يختلف باختلاف أساليب الإنشاء، فليس في ذلك دليل على جواز الخروج على قواعده الأساسية التي شرحناها. وإنما يكون ذلك بمثابة تكثير لبيان الأحوال التي تستعمل

(١) أحمد زكي باشا (١٢٨٤-١٣٥٣هـ) من رواد هذا الفن، وكان له دور فعال في نقل علامات الوقف.

علاماته فيها»^(١) لكن لا يعني ذلك الإسراف في استعمالها، فالكثير من الكتاب والمؤلفين وخصوصاً في مجال اللغة الأجنبية يسرفون في استعمالها أو يخطئون استعمالها^(٢). وللتوازن في ذلك لا بد من تحديد مواضع هذه العلامات.

أ - عرض موجز لعلامات الوقف والترقيم ودورها:

كثرت الأبحاث التي تناولت علامات الترقيم ودورها، وعند الرجوع إلى أقدمها سيقودنا ذلك إلى العلامة أحمد زكي باشا، وتقسم هذه العلامات إلى علامات للوقف وهي التي تمكن القارئ من الوقوف عندها ومن هذه العلامات هي الفاصلة والنقطة والفاصلة المنقوطة. والقسم الثاني هي علامات تتمتع بكونها علامات للوقف أيضاً فإنها تتميز بنبرات صوتية ومنها علامة الاستفهام وعلامة التعجب والتأثر. أما القسم الثالث فهي علامات الحصر التي تؤدي دورها في تنظيم الكلام المكتوب، ومنها القوسان علامتا التنصيص. وتُعرف هذه العلامات في معظم اللغات الأجنبية بـ (Punctuation) وسنعرض فيما يلي لهذه العلامات في اللغتين العربية والإنجليزية، ومعرفة مواضع استخدامها.

والمقارنة بين هذه العلامات يتبين أنها

تتشابه بشكل عام، مع وجود بعض الاختلافات البسيطة بينها، وعدم معرفة مواضع استخدام هذه العلامات تؤدي إلى الوقوع في الترجمة الخاطئة. وعلى من يقوم بالترجمة الانتباه أيضاً إلى بعض العلامات التي تتسم بها كل لغة من دون غيرها، فمثلاً نجد في اللغة العربية ما يُسمى القوسان المزهرتان (أو العزيزيتان أو الحاضنتان)، وتستعملان لحصر الآيات القرآنية الكريمة. أما اللغة الإنجليزية فتتطلب ما يُسمى (Capital letter) ولها استخدامات عدة:

- أول حرف في كل جملة يجب أن يكون كبيراً.
- الحرف الأول من اسم دولة، جنسية، لغة، ديانة، اسم شخص أو مكان، حدث مهم، منظمة، ماركة تجارية، أيام الأسبوع، أسماء الشهور.
- عناوين الكتب.
- الاختصارات تُكتب بأحرف كبيرة.
- وتتميز الإنجليزية عن العربية بعلامة Apostrophe وتسمى الفاصلة العليا، ولها استخدامان هما:
- لاختصار بعض الأحرف ولكتابة الصيغ القصيرة.
- للدلالة على الملكية.

(١) أحمد زكي باشا: الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، ص ٣٢.

(٢) انظر: السيد حبيب الراوي، علامات الترقيم، مجلة المعلم الجديد، ج ١، كانون ثاني ١٩٦٦.

الرقم	العلامة	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
١	النقطة Full stops Period	- بعد نهاية الجملة التامة المعنى ، ولا كلام بعدها ، ولا تحمل معنى التعجب أو الاستفهام . - بعد نهاية الجملة أو الجملة التي تم معناها في الكلام . - بين الحروف المرموز بها للاختصار .	- النقطة تأتي في نهاية الجملة التعبيرية ولا يترك فراغ قبل النقطة . - بعد الاختصارات للدلالة على أن هذه الأحرف تدل على عدة كلمات وليست كلمة واحدة أو بعد الألقاب - في عالم الانترنت تأتي لتفصل بين عنوان البريد الإلكتروني واسم الموقع الذي يقدم هذه الخدمة أو لفصل أجزاء اسم الموقع .
٢	الفاصلة الشؤلة - الفارزة Commas	- بين الجمل التي يتكوّن من مجموعها كلام تام الفائدة في معنى معين . - بين الجمل القصيرة المعطوفة المستقلة في معانيها . - بين أنواع الشيء أو أقسامه . - بين الكلمات المعطوفة المرتبطة بكلمات أخرى تجعلها شبيهة بالجملة في طولها . - بعد لفظ المنادى المتصل . - بين الشرط وجوابه إذا كانت جملة الشرط طويلة . - بين القسم وجوابه . - قبل الجملة الحالية وقبل الجملة الوصفية . - قبل الجملة أو شبه الجملة شبه الاعتراضية وبعدها . - بعد حروف الجواب .	- تشير الفواصل إلى توقفات موجزة في الجمل المعقدة . - فصل مفردات قائمة طويلة وهي تنفع في تقسيم الجمل لتظهر التوقف الطبيعي فيها
٣	الفاصلة المنقوطة (بالشؤلة) المنقوطة والقاطعة (Semicolons)	- توضع بين الجمل التي بينها قوة في الترابط أو ترابطها غير لازم ومن أشهر هذه المواضع : - بين جملتين تكون ثانيتهما مسببة عن الأولى أو نتيجة لها . - بين جملتين تكون ثانيتهما سبباً في الأولى . - بين جمل طويلة ، يتألف من مجموعها كلام تام الفائدة ، فيكون الغرض من وضعها إمكان التنفّس بين الجمل ، وتجنب الخلط بينها بسبب تباعدها . - بين جملتين تامتين إذا جمعت بينهما أداة ربط . - بين جملتين تامتين مرتبطتين بالمعنى دون الإعراب . - بين الأصناف الواردة في جملة واحدة عندما تتنوع أقسامها .	- تستخدم لكي تفصل الجمل أو العبارات (أشياء الجمل) التي تكون على الدّرجة نفسها من الأهمية أو التأكيد . - تربط الجمل الرئيسية في الجمل المركبة إن لم يستخدم رابط من روابط الجمل المركبة الفاصلة المنقوطة تستخدم قبل الظرف الرّابط (الكلمات الانتقالية) التي تربط بين جمل الجملة المركبة . - تعمل على تجنب استخدام الفاصلة comma في بعض الأحيان .
٤	النقطتان الرأسيّتان Colons	- بعد القول أو ما هو في معناه . - بين الشيء وأنواعه ، أو أقسامه . - بين الكلام المجمع ، والكلام الذي يتلوه موضحاً له . - قبل الكلام المقتبس .	- تتبع النقطتان الجمل الرئيسية التي تستخدم لاستعراض الانتباه للمعلومات التي تأتي بعدها . - تستخدم قبل الجمل الرئيسية والتي يأتي بعدها بعض الكلمات أو العبارات أو الجمل التي تقدم لها هذه الجملة الرئيسة . - لتقديم قائمة من الأشياء . - تستخدم في الرّسائل بعد اسم المرسل للدلالة على أن الخطاب موجّه له .

٥	الشرطة (الوصلة والمعرضة) Dashes	- في أول الجملة الاعتراضية وآخرها . - في أول السطر في حال المحاوراة بين متحاورين ؛ استغناء عن تكرار اسميهما . - بين العدد رقماً أو لفظاً وبين المعدود إذا وقعت الأعداد ترتيبية في العناوين في أول السطر . - بين المبتدأ والخبر إذا طال الكلام بينهما . - بين الشرط وجوابه إذا طال الكلام كثيراً بينهما . - للفصل بين الكلمات المفردة أو الأرقام في التمثيل .
٦	علامة الاستفهام Question marks	- توضع بعد الجملة الاستفهامية ، سواء أكانت أداة الاستفهام مذكورة في الجملة ، أم محذوفة . - عند الشك في معلومة أو عدم التأكد من صدقها .
٧	علامة التأثر والتعجب Exclamation marks	- توضع بعد الجمل التي تعبر عن الانفعالات النفسية : التعجب ، والحزن ، والدعاء ، والدهشة ، والاستغاث ، والترجي ، والتمني ، والتأسف ، والممدح والذم ، والإغراء والتحفيز ، وبعد الاستفهام الإنكاري .
٨	علامة التضييق (الاقتراس أو المزدوجتان) Speech marks	- توضع بينها العبارات المقترنة بنصها من كلام الآخرين ، والموضوعة في سياق كلام الناقل ؛ تمييزاً للكلام المقترن عن كلام الناقل . - توضع بينها العبارات والمصطلحات التي تأتي بعد القول كالتسوال ، والتسمية ، والجواب ، والتداء . - عند الحديث عن لفظة ومناقشة معانيها واستخداماتها .
٩	القوسان Parentheses	- يوضع بينهما الجمل والألفاظ التي ليست من الأركان الأساسية للكلام : كالألفاظ التفسيرية ، وألفاظ الاحتراس . - عند ذكر مصطلح بديل بجانب المصطلح المذكور . - التمثيل لمجمل . - العبارات التي يراد لفت النظر إليها .
١٠	القوسان المعكوفتان (أو العضادتان) Brackets	- تستعملان لما يزيده المحقق للكتب القديمة من عنده لاقتضاء السياق أو تصحيح النص ، أو ما يضيفه من مصدر آخر ، ولا بد للإضافة أن تكون نافعة ، وإلا لم تصح .
١١	علامة الحذف (أو نقط الاختصار أو الإضممار) triple dots	- عندما ينقل الكاتب جملة أو فقرة أو أكثر من كلام غيره ؛ للاستشهاد بها في تقرير حكم . - للدلالة على الإيجاز والاختصار . - توضع عوضاً عن الكلام الذي يُستقبح ذكره .
١٢	إشارة بداية الفقرة	تكون بترك فراغ بمقدار كلمة ، ويتكرر مثل هذا الفراغ في بداية الفقرات التالية كلها . تكون بترك فراغ بمقدار كلمة ، ويتكرر مثل هذا الفراغ في بداية الفقرات التالية كلها .

They felt bored while waiting for the ceremony, the graduation of their children.

لكن عند تعريبها إلى اللغة العربية يمكن الاستعاضة عن النقطتين بكلمة (ألا وهو) أو يمكن استخدام أداة الربط (أي):

أصابهم الملل وهم ينتظرون الاحتفال الكبير، ألا وهو تخرّج أولادهم من الجامعة.

– أمّا الفاصلة المنقوطة Semicolons في الجملة:

The members of the meeting decided to strengthen the cooperation between the village individuals in various deepen specially when into consideration the lace of resources; the destitution of the families.

فهي تعرّب إلى (الأمر الذي أدّى):

قرّر المجتمعون تعميق التعاون بين أفراد القرية في المجالات كافة، خصوصاً إذا أخذنا في الحسبان مدى النقص في الموارد، الأمر الذي أدّى إلى إفقار بعض الأسر.

– أمّا الفاصلة في الجملة التالية، وهي تفيد التتابع:

While he was jogging in the garden, the rain started to fall down over his head.

فيمكن تعريب العبارة واستخدام كلمة (فإذا) بحيث تفيد هذا التتابع:

بينما كان يتريّض في الحديقة، فإذا بالأمطار تنهمر فوق رأسه.

– تشترك اللغات بما يُسمّى بالجملة الاعتراضية، وقد تطول بعض الجمل الاعتراضية في اللغة الإنجليزية مثلاً:

The countries faced, after experience

ب – تغيير علامات الترقيم في الترجمة والتعريب:

من خلال تمكّن المترجم من اكتشاف هذه العلامات يتطلّب منه إقامة بعض التغييرات في الترجمة نظراً لاستبدال بعض العبارات بكلمات في اللغة الأخرى، وهذا ما سيتبين لنا من خلال هذه الأمثلة.

– قد تُستخدم الشرطة Dashes في العبارة:

He studied well expecting to success in the exam, but he found -a hard question.

والشرطة في هذه العبارة تدلّ على الدهشة والمفاجأة، لذا يمكن عند تعريب هذه الجملة استبدالها بكلمة تعبر عن هذا المعنى: درس جيداً متوقعاً النجاح، لكنّه صُعق (دُهِش) بصعوبة الأسئلة.

– وقد تأتي الفكرة في الجملة باللغة الإنجليزية متّصلة:

It is hard to neglect the role of the family in the society, but it is even harder to ignore its role. The family is closely connected with the building of the society.

وعليه تُستبدل النقطة Period عند التعريب بكلمة (إذ):

يصعب حقّاً تجاهل دور الأسرة في المجتمع، والأصعب هو تجاهل حقّها في البناء، إذ ترتبط الأسرة ببناء المجتمع.

– وقد تؤدّي النقطتان Colons دوراً في توضيح الفكرة التي تسبقها:

prosperous touristic seasons which helped achieve financial recovery in the previous years, set backs in the heuristic business after terrorists attacks.

وفي هذه الحال من الصعب تعريب أو ترجمة الجملة مع الحفاظ على الجملة الاعتراضية في موقعها، لأنه قد يُسبب ضياع الفكرة عند القارئ أو السامع، وعليه يمكن تغيير تراتبية الأفكار:

واجهت البلاد انتكاسات في العمل السياحي بعد عمليات الإرهاب، وذلك بعد أن شهدت مواسم سياحية مهمة في السنوات السابقة ما ساعد على الانتعاش المادي. ولا يقتصر الأمر على التعريب، إنما يمكن عند الترجمة من العربية إلى الإنجليزية أن تختلف علامات الوقف والترقيم، فتُستبدل بكلمة أخرى، وعلى سبيل المثال:

حُرمت البلديات من حقوقها المالية، فالسياسات الحكومية الروتينية من شأنها تعطيل كل الأعمال.

فيمكن ترجمتها إلى:

The municipalities were deprived of the financial rights; the bureaucratic government policies is responsible for the cessation of all activities.

فيتم تحويل فاء السببية إلى فاصلة منقوطة.

هذه الأمثلة تُشير إلى ضرورة الانتباه إلى علامات الوقف والترقيم، وتبيان دورها وتأثيرها واختلافها بين اللغات، إضافة إلى

معرفة كيفية تغييرها في الترجمة. وهذا يتطلب من المترجم أو المعرّب أن يفهم الفقرات فهماً جيداً، ويعيد ترتيب أفكارها، ثم يصوغها صياغة جديدة تؤدّي المطلوب، وحكماً هذا يتطلب منه الاستخدام السليم للعلامات.

خاتمة:

تناول هذا البحث القصير علامات الوقف من زاوية محددة، وهي علاقة علامات الوقف في الترجمة بين اللغات، وكان لازماً التطرّق إلى أهمية علامات الوقف ودورها، مع تبيان وظيفتها خصوصاً في اللغتين العربية والإنكليزية.

وقد تمّ تقديم بعض الأمثلة على ذلك، ولا يمكن القول إنّ هذه الوريقات تستطيع أن تستوفي كلّ القضايا المرتبطة بالموضوع، لكنها تُسجّل لبنة من لبنات هذه القضية التي تتشعب موضوعاتها.

لكن الحديث عن علامات الوقف والترقيم له كلّ الأهمية خصوصاً ما نراه في رسائل الماجستير والدكتوراه أو الكتب، فهي تفتقر إلى الاستخدام الدقيق لعلامات الترقيم؛ ممّا يزيد الرسالة ضعفاً ولما كانت الدقة في التعبير في الرسائل العلمية مطلباً أساسياً، كان الاهتمام بعلامات الترقيم أمراً طبيعياً كذلك، فمن شأن استخدام علامات الترقيم أن يؤدي إلى إزالة اللبس، وإجلاء المعاني في ذهن القارئ.

الوحدة العربية بين الواقع والخيال: الوحدة المصرية - السورية نموذجاً

الملازم الأول عماد عامر

بمثابة (الحلم العربي) كما درجت تسميته؟. وهل كان قيام الوحدة المصرية - السورية عام ١٩٥٨، مثلاً حقيقياً على إمكانية تحقيق هذا الحلم؟، أم أن سقوطها عام ١٩٦١ دليل قاطع على فشله؟.

١ - مشاريع الوحدة العربية بين عامي ١٩١٨ و١٩٥٨

عرف المشرق العربي مبكراً موجة القومية، التي ابتدأت رياحها في أوروبا في ثلاثينيات القرن العشرين. فقبل هزيمة العثمانيين وجلائهم عن العالم العربي عام ١٩١٨، نشط الكثير من المثقفين العرب في المناداة بالقومية العربية وإحياء مجدها وتراثها^(١). لكن قيام دولة إسرائيل عام ١٩٤٨، جعل من هذه القومية العربية ذات غاية أساسية وهي تحرير فلسطين^(٢)، من

منذ جلاء العثمانيين عن البلاد العربية عام ١٩١٨، والدعوات إلى تحقيق الوحدة بين الأقطار العربية وإحيائها، لا تكاد تخلو من الخطاب السياسي العربي. فهناك من دعا إلى تحقيقها تحت راية القومية العربية، معللين دعواتهم بأن اللغة عامل كاف لإنجاح الوحدة، وآخرون قالوا إن اللغة وحدها ليست كافية لتحقيقها، بل الدين، فنادوا بوحدة البلاد العربية على ركيزتي اللغة العربية والدين الإسلامي. وبموازاة تلك المشاريع الوحدوية، ظهرت دعوات إلى تحقيق وحدة البلاد السورية (سورية الطبيعية) تحت لواء القومية السورية، وغيرها الكثير من دعوات الوحدة تلك. فما هي واقعية تلك الدعوات؟، وهل من الممكن تحقيقها في عالمنا العربي؟، أم ستبقى

(١) زين نور الدين زين، نشوء القومية العربية مع دراسة تاريخية في العلاقات العربية التركية، دار النهار للنشر، بيروت ١٩٨٦، ص ٩٠.

(٢) حركة القوميين العرب نشأتها وتطورها عبر وثائقها ١٩٥١ - ١٩٦٨، الكتاب الثاني - الجزء الأول، تحرير هاني الهندي، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت ٢٠٠٨، ص ٢٣٩.

دون الالتفات إلى تنظيم هذه القومية ووضع أسس منطقية لها. فبقي مفهوم العروبة راية براقعة، من دون أرض تستند إليها، حتى لدى أكثر أرباب القومية العربية (= جمال عبد الناصر)، بحيث فشلت لاحقاً أول تجربة وحدوية عربية ترأسها ناصر، عندما انهارت الوحدة المصرية - السورية عام ١٩٦١^(١).

لقد كمنت الأفكار الوحدوية العربية، والدعوة إلى إحياء التراث الثقافي والحضاري العربي، في صدور معظم العرب الخاضعين للحكم العثماني، وبخاصة المسيحيين منهم. وظهرت إلى العلن عقب إعلان الدستور العثماني في العام ١٩٠٨، وانتشار الأفكار القومية العربية، فأخذت تنمو في ظل هامش من الحرية ولا سيما في مناطق جبل لبنان والبلاد الشامية. فازدهرت الحركات العربية التحررية التي حاولت الانعتاق من السيطرة العثمانية المباشرة^(٢).

خلال الحرب العالمية الأولى، حازت تلك الحركات التحررية على دعم القوى الاستعمارية الكبرى كبريطانيا، التي هدفت من وراء هذا الدعم، إلى الضغط على السلطنة العثمانية المتحالفة مع ألمانيا^(٣) أما أيديولوجيات تلك الحركات التحررية، فتفاوتت بين العلمانية - القومية، المتأثرة بالمفهوم الغربي للقومية، وبين الدينية (العروبة - الإسلامية)، التي تربط العروبة بالإسلام، وتمجد العنصر العربي^(٤).

أما أبرز الحركات القومية والوحدوية العربية التي نشأت قبيل انهيار السلطنة العثمانية هي:

«المنتدى الأدبي»، الذي تأسس في اسطنبول في العام ١٩٠٩^(٥)، و«الجمعية القحطانية»، و«جمعية العهد»^(٦)، و«الجمعية العربية الفتاة»^(٧)، و«حزب اللامركزية العثماني»، الذي تأسس في القاهرة عام ١٩١٢ من قبل مثقفين عرب ولبنانيين^(٨)، و«جمعية العرب السبعة»، التي تأسست في

(١) حركة القوميين العرب نشأتها وتطورها عبر وثائقها ١٩٥١ - ١٩٦٨، الكتاب الثاني - الجزء الأول، تحرير هاني الهندي، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت ٢٠٠٨، المرجع نفسه، من الصفحة ٢٥ إلى الصفحة ٣٣.

(٢) الأمير شبيب أرسلان، سيرة ذاتية، دار الطليعة، بيروت ١٩٦٩، ص ٦٦ - ٦٧.

(٣) Henry Laurenš Le Grand Jeu Armand Coliñ Paris 1991 p 99.

(٤) Henry Laurenš Le Grand Jeu Armand Coliñ Paris 1991 p 155.

(٥) سليمان موسى، الحركة العربية، دار النهار للنشر، بيروت ١٩٧٧، ص ٣٤.

(٦) عبد العزيز الدوري، التكوين التاريخي للأمة العربية، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٤، ص ٢٤٢.

(٧) زين نور الدين زين، نشوء القومية العربية، دار النهار للنشر، بيروت ١٩٨٦، ص ٩١.

(٨) عبد العزيز الدوري، التكوين التاريخي للأمة العربية، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٤، ص ٢٤٢.

العام ١٩١٨ من قبل لبنانيين وسوريين^(١). وهناك العديد من المؤرخين، ممن أكدوا أن الأهداف الضمنية لتلك الجمعيات كان السعي إلى تحقيق استقلال البلاد العربية عن السلطنة العثمانية^(٢).

وبالنسبة إلى فكرة الوحدة العربية، فقد تعددت المفاهيم والتعريفات حول ماهيتها، ولا سيما حول ما يعنيه مصطلح «العروبة». وربما لم تجد تلك المفاهيم تعريفاً محدداً وواضحاً حتى يومنا هذا، فهل هي مشروع اتحاد كامل للبلاد العربية في وحدة اندماجية؟، أم هي اتحاد كونفدرالي أو فدرالي لتلك البلاد؟، وما هي المرتكزات الاقتصادية والثقافية لمصطلح العروبة؟. وفي هذا الصدد، فإن ما يمكن الجزم به، هو أن مفهوم القومية العربية، الذي طرح بشدة عشية تحرير الشعوب العربية من السيطرة العثمانية، تلخص بتلك المشاعر والعواطف الدفينة التي حملها العرب طوال مدة خضوعهم لتلك السيطرة، وظهرت إلى العلن عشية تحررهم هذا وبداية عهد الانتداب، كمحرك لتوجهاتهم الوحدوية، سيما وأن العرب قد حملوا ذاك الموروث الثقافي الذي

يشعرهم بالثقة والتفوق في عالمهم الإسلامي، فبلغتهم أنزل القرآن الكريم، وفي قومهم بُعث رسول الله (ص).

ولعل المعلم بطرس البستاني، كان من أوائل الذين نادوا بشعار العروبة، التي لم تتخطَ حدود سورية الطبيعية في مفهومه لها^(٣). أما فكرة القومية العربية، فشهدت رواجاً في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ولا سيما في بلاد الشام. إذ ظهرت أولى بواكير الجمعيات والتنظيمات والأحزاب التي نادى بتحرير بعض الأقطار والشعوب العربية^(٤) والإسلامية، بعد الهزائم العثمانية المتتالية جراء الحرب الروسية - العثمانية (١٨٧٧ - ١٨٧٨). ففي تلك الحقبة، تعزز الشعور الاستقلالي لدى العديد من رعايا السلطنة العثمانية في الحجاز والبلقان وبلاد الشام، واعتبر العديد من أركان هذا التوجه كأحمد باشا الصلح، ويوسف بك كرم وغيرهما، أن الفرصة مؤاتية وهكذا تحرك استقلالي، بسبب هزيمة السلطنة في تلك الحرب. لكن دوافع كرم ورؤيته لمستقبل البلاد السورية، كانت مغايرة لدوافع نظرائه من المسلمين،

(١) جورج انطونيوس، يقضة العرب، مرجع سابق، ص ٣٧٨.

(٢) المرجع نفسه، ص ١٨٤.

(٣) كمال الصليبي، تاريخ لبنان الحديث والمعاصر، دار النهار للنشر، بيروت ٢٠٠٢، ص ١٩٩.

(٤) أحمد خليل محمودي، لبنان في جامعة الدول العربية ١٩٤٥ - ١٩٥٨، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، بيروت ١٩٩٤، ص ١٣.

كالصلح وغيره... ففي الوقت الذي أراد فيه كرم تحقيق استقلال ذاتي (كونفدرالية) لمناطق جبل لبنان، أراد رؤاد المشروع الاستقلالي من المسلمين، تحقيق استقلالية معينة للبلاد السورية، مع إبقائها ضمن مظلة الخلافة العثمانية. فالأول أراد تحقيق أكبر قدر من استقلالية المناطق التي يشكل فيها المسيحيون أغلبية أي (جبل لبنان)، مع إدراكه استحالة تحقيق استقلال تام لتلك المناطق عن السلطنة العثمانية، لذا اقترح الكونفدرالية كحل وسط. أما الاستقلاليون من العرب المسلمين، فلم يصلوا إلى حدود المطالبة باستقلال البلاد العربية التام عن السلطنة، بل رغبوا بحكم ذاتي للبلاد السورية ضمن مظلة السلطنة، لضمان عدم نفاذ التدخل الأجنبي الاستعماري إلى داخل السلطنة وتفكيكها^(١).

ثم أخذت فكرة العروبة تتبلور شيئاً فشيئاً في إطار ثقافي وأدبي، حيث نظم الشيخ إبراهيم اليازجي قصيدة مشهورة، حثَّ فيها العرب على التحرر والثورة ضد العثمانيين^(٢). ودعا المفكر عبد الرحمن

الكواكبي إلى اعتبار الخلافة العثمانية خلافة غير شرعية، ونادى بوجوب قيام خلافة عربية قرشية في الحجاز^(٣). ومن أجل التسوية بين مطلب المسلمين بوحدة إسلامية وبين مطلب المسيحيين بدولة علمانية، دعا نجيب عازوري إلى قيام إمبراطوريتين: الأولى عربية، تمتد من دجلة والفرات إلى خليج السويس، ومن البحر المتوسط إلى بحر عمان، والثانية إسلامية في الحجاز^(٤).

عقب الحرب العالمية الأولى، ودخول المنطقة العربية مرحلة مخاض ولادة خارطتها السياسية الجديدة، تعددت طروحات الوحدة العربية، التي كان أبرزها ما نادى به الشريف حسين عن وعود بريطانيا له بتنصيبه ملكاً على مملكة عربية مستقلة، شرط إعلان ثورته على العثمانيين. وسمي هذا المشروع بـ «الوحدة العربية الهاشمية»، وقد ارتسمت ملامح هذا المشروع الوحدوي العربي كما طرحه الشريف حسين، من خلال مراسلاته الشهيرة إلى المعتمد البريطاني في مصر السير هنري مكماهون (McMahon)

(١) عبد الرؤوف سنو، النزعات الكيانية الإسلامية في الدولة العثمانية ١٨٧٧ - ١٨٨١، بلاد الشام - الحجاز - كردستان - ألبانيا، بيسان للنشر والتوزيع، بيروت ١٩٩٨، ص ٤٨ - ٥٠ - ٥١.

(٢) أنيس المقدسي، الإتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، الطبعة ٦، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٧، ص ١٠٧.

(٣) علي المحافظة، جامعة الدول العربية، الواقع والطموح، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٨٣، ص ٣١.

(٤) نجيب عازوري، يقضة الأمة العربية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ١٩٧٨، ص ٢١٩.

(Henry) في العامين ١٩١٥ و ١٩١٦^(١) (المعروفة بمراسلات الحسين - مكماهون)، والتي تعمد الشريف حسين أن يُغنيها بعبارات مثل: «الأمة العربية»، «الخلافة العربية»، «الشعب العربي»، «المملكة العربية»... وكأنه يريد تسويغ موقعه أمام بريطانيا كقائد للعرب وناطقاً باسمهم، من خلال اللياقة الدبلوماسية في رسائله تلك، لكن من دون أن يكون قد حصل فعلياً على تأييد الدول المنتصرة في الحرب وعلى رأسهم بريطانيا بذلك. وقد بان ذلك جلياً من خلال الردود البريطانية على الحسين، التي لم تُشر ولو مرة واحدة إلى اعتراف بريطانيا بقيادة الشريف حسين للأمة العربية، ولم تتضمن أي وعد بريطاني بتنصيبه ملكاً على رأس مملكة عربية موحدة كما هو شائع في الأوساط التاريخية. وهكذا، لم يكتب لمساعي الحسين تلك النجاح، لاصطدامها بسياسات القوى العظمى حينها (بريطانيا وفرنسا) من جهة، ولعدم قيام الحسين بتنسيق مساعيه مع الأمراء العرب ورجال الفكر فيهم، من جهة أخرى^(٢).

أما مشروع الملك فيصل للوحدة

العربية، فأعلنه في الخطاب الذي ألقاه عقب دخوله دمشق بتاريخ ٣ تشرين الأول ١٩١٨، حيث أورد رؤيته لمشروعه الوحدوي العربي وفق الآتي:

- قيام دولة مستقلة في كل من العراق واليمن والحجاز.
- إتحاد بلاد الشام في دولة سورية موحدة علمانية.
- تولي الشريف حسين خلافة المسلمين في مكة.
- تأليف مجلس اتحاد عربي.

وفي ما يتعلق بلبنان، فقد اعتبره الملك فيصل جزءاً من الوحدة السورية، وبأن حدوده لا تتخطى جبل لبنان، وقال بأنه على الرغم من احترامه لاستقلاله الإداري، فإنه كيان غير قابل للاستمرار والحياة بمعزل عن الداخل السوري^(٣). ثم جاء مشروع سورية الكبرى على يد الأمير عبد الله بن الحسين، والتي ضُمَّت حسب رؤيته البلدان التالية: لبنان - فلسطين - شرق الأردن - سورية. وأراد أن يكون ملكاً على أجزاء كبيرة ومهمة منها، لأنها بحسب

(١) للإطلاع على نصوص هذه الرسائل كاملة، راجع كتاب الدكتور أنطوان حكيم وماري كلود بيطار: السلطنة العثمانية - العرب والدول الكبرى ١٩١٤ - ١٩٢٠، سلسلة التاريخ بالوثائق، الجزء السادس، الدار اللبنانية للنشر الجامعي، بيروت ١٩٨١، من الصفحة ٥ إلى الصفحة ٢٢ (من الجزء العربي).

(٢) حافظ وهبي، جزيرة العرب في القرن العشرين، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ١٩٣٥، ص ٣٦٠ - ٣٦١.

(٣) يهوشوع بوراث، السعي إلى الوحدة العربية ١٩٣٠ - ١٩٤٥، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت ٢٠٠٩، ص ٣٤ - ٣٥.

حثه فيها بوجوب دخول القوات البريطانية سورية لمواجهة الوحدة السورية - العراقية المقرر إعلان قيامها بدعم من الألمان^(٤). ثم قام الأمير عبد الله بن الحسين بطرح مشروع سورية الكبرى، في بيان ملكي بتاريخ ٤ آب ١٩٤٧، تضمن بالإضافة إلى مشروع سورية الكبرى، مطالبة بوقف كافة الأعمال الاستيطانية اليهودية في الأراضي الفلسطينية^(٥).

أما مشروع الهلال الخصيب، كما طرحه رئيس الوزراء العراقي نوري السعيد، فتلخص بإمكانية تحقيق وحدة عربية بموجب دستور سياسي يراعي الخصوصيات الثقافية والمذهبية العربية، ويراعي المفاهيم الحديثة في أنظمة الحكم ومندرجات الثقافة والاقتصاد للنهوض بهذه الوحدة وفق تلك المفاهيم^(٦). واستغل السعيد العوامل الإقليمية والدولية السائدة أثناء توليه رئاسة الوزراء عامي ١٩٤٢ و١٩٤٣، فتوجه إلى القاهرة في أواخر

مفهومه إرثاً شرعياً له، بكونه أحد أبناء الشريف حسين (الوريث الأول لخلافة العرب الدينية والسياسية). وبالتالي، فقد شكل التربع على عرش سورية الكبرى، جُلّ طموحات الأمير عبد الله الوجدانية، والتي أطلقها في الأربعينيات انطلاقاً من إمارة شرق الأردن^(١). وكانت قد ظهرت تلك المشاريع الوجدانية لدى الأمير عبد الله بعد وفاة شقيقه الملك فيصل، باعتباره حامل الراية الهاشمية المطالبة بالعرش السوري^(٢)، وذلك من خلال مراسلاته إلى الدول الكبرى طارحاً رؤاه الوجدانية تلك. فبتاريخ ١ تموز ١٩٤٠، وجّه مذكرة إلى المندوب السامي البريطاني في القدس هارولد مكميكل (Mc Micheal Harold)، طالبه فيها بإصدار تصريح رسمي من الحكومة البريطانية بتأييد الوحدة السورية^(٣). وبتاريخ ١٨ أيار ١٩٤١، وجّه مذكرة إلى الحاكم العسكري الإنكليزي السابق للعراق الجنرال ولسون (Wilson)،

(١) أحمد خليل محمودي، مرجع سابق، ص ١٥٧.

(٢) يهوشوع بوراث، السعي إلى تحقيق الوحدة العربية، مرجع سابق، ص ٥٣.

(٣) علي المحافظة، مرجع سابق، ص ٣٨.

(٤) حقبة من تاريخ الأردن، الآثار الكاملة للملك عبد الله بن الحسين، الجزء الثالث، الدار المتحدة للنشر، بيروت ١٩٧٩، ص ١٩٦.

(٥) مطيع النونو، شاهد على التاريخ في القرن العشرين (١٩٠٠ - ١٩٦١)، من اغتيال الوحدة السورية - المصرية؟، عويدات للنشر والطباعة، بيروت ٢٠٠٤، ص ٢٢٥ - ٢٢٦.

(٦) سعاد رؤوف، نوري السعيد ودوره في السياسة العراقية حتى العام ١٩١٥، مكتبة اليقظة العراقية، بغداد ١٩٨٨، ص ٢٤٨.

شهر كانون الأول ١٩٤٢، لبحث موضوع الاتحاد العربي، وذلك بعد تولي مصطفى النحاس رئاسة الحكومة المصرية في شباط ١٩٤٢، والمعروف بتأييده لأمانى وتطلعات الشعوب العربية الوجدانية^(١). وهنا تجدر الإشارة إلى أن الظروف الإقليمية والدولية كانت تصب في مصلحة هذه المشاريع الوجدانية، فانشغال بريطانيا حينها في الحرب العالمية الثانية، وظروفها العسكرية الصعبة، أدت إلى قبولها بفكرة إنشاء اتحاد عربي حينها ضمن إطار الهلال الخصيب^(٢). وقام السعيد بتقديم مشروعه الوجداني إلى وزير الدولة البريطاني في الشرق الأوسط ريتشارد كاسي (Richard Kassy) أثناء مقابله له في القاهرة أوائل العام ١٩٤٢، وتضمنت المذكرة ضرورة تحقيق الوحدة العربية، سيما وأن بريطانيا أصبحت اللاعب الدولي الوحيد في الشرق الأوسط بعد سقوط فرنسا بيد الألمان^(٣). وبتاريخ ١٤ كانون الثاني ١٩٤٢، قام بشرح مشروعه ضمن مراسلة رسمية أرسلها إلى الحكومة البريطانية، كما قام السعيد بنشرها

وتوزيعها على عدد من الدبلوماسيين والسياسيين العرب والأوروبيين والأمريكيين، وعرفت تلك المذكرة بالكتاب الأزرق، بسبب طبعها ضمن كتيب بغلاف أزرق. وقد تضمنت تلك المذكرة الأطر العامة لمشروع الهلال الخصيب كما طرحه نوري السعيد وهي^(٤):

- أن يعاد توحيد سورية ولبنان وفلسطين وشرق الأردن في دولة واحدة.
- إنشاء عصبة عربية تضم العراق وسورية، مع إمكانية انضمام أي من الدول العربية إلى تلك العصبة متى شاءت.
- إنشاء مجلس دائم لتلك العصبة، ترشحه الدول المؤلفة لها، ويرأسه أحد رؤساء تلك الدول، الذي يتم اختياره بموافقة الدول ذات الشأن.
- وجوب اعتراف الأمم المتحدة وإقرارها، بأن ضمان الأمن والسلام الدائم، والتقدم في المنطقة العربية، يتم عبر تحقيق المشروع المذكور وتأكيد.
- منح اليهود إدارة شبه ذاتية في المناطق التي يكونون فيها أكثرية، وجعل

(١) إبراهيم محمد، محمد إبراهيم، مقدمات الوحدة المصرية السورية ١٩٤٣ - ١٩٥٨، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٨، ص ٤٩.

(٢) إبراهيم محمد، محمد إبراهيم، مقدمات الوحدة المصرية السورية، مرجع سابق، ص ٥٠.

(٣) سعاد رؤوف، نوري السعيد، مرجع سابق، ص ٢٤٩ - ٢٥١.

(٤) عصمت السعيد، نوري السعيد رجل الدولة والإنسان، دار الساقي، بيروت ١٩٩٢، ص ٦٦.

القدس مدينة مفتوحة لأبناء جميع الديانات، لدخولها بقصد العبادة أو الزيارة.

- منح الموارد في لبنان إدارة ممتازة (إن شاؤوا)، على غرار الامتيازات التي كانت ممنوحة لهم خلال الحكم العثماني.

وبالإضافة إلى المشاريع الوحدوية المذكورة، تشكلت جمعيات في بعض الأقطار العربية، ضمت العديد من المثقفين والسياسيين العرب، بحيث طرحت مفاهيم جديدة للوحدة العربية، ومن أبرز هذه الجمعيات: «نادي الاتحاد العربي»، الذي تأسس في مصر في أربعينيات القرن العشرين، فأصدر النادي المذكور ميثاقاً عاماً لدستور عربي موحد لأمة عربية واحدة، ومن أهم بنود هذا الميثاق^(١):

- يؤلف العرب أمة واحدة... توحيدها الأصول الواحدة والتاريخ المشترك.

- تحتفظ الشعوب العربية في نطاق الوحدة بخصائصها ومزاياها، وكل شعب عربي شقيق للشعوب العربية الأخرى، يساعدها ويهرع لمساعدتها ويطالب بحريتها التامة...

- تتطلع الأمة العربية نحو وحدتها الثقافية والاقتصادية.

- ليس للوحدة العربية شكل محدد للحكم، ولا نظام معين من أنظمة الحكم الدولية يُفرض على الشعوب العربية، ولهذه الشعوب أن تختار بحرية شكل الوحدة التي تريد.

وتجدر الإشارة إلى عدة مبادرات وحدوية بقيت ضمن إطارها المحدود، ولم تلقَ الصدى الدولي والإقليمي المطلوب، كقرار مجلس الوزراء الأردني رقم ٣٣٧ بتاريخ ١ تموز ١٩٤١ لتحقيق الوحدة السورية. ومعاهدة الأخوة والتحالف بين الأردن والعراق بتاريخ ١٤ نيسان ١٩٤٧. كما طرح الملك عبد الله بن الحسين مقترحات لتوحيد الأردن والعراق بتاريخ ٢ حزيران ١٩٥٠، وأعلن رئيس الوزراء السوري ناظم القدسي بتاريخ ٢٧ كانون الثاني ١٩٥١ عن مشروعه لتحقيق اتحاد بين الدول العربية^(٢).

كذلك، شكلت المشاريع الوحدوية مادة استراتيجية في سياسات بعض الدول العربية، ولم تقتصر على مبادرات فردية لزعيم من هنا وسياسي من هناك. فالعراق مثلاً، قام بطرح مشروعه للاتحاد العربي أثناء انعقاد اللجنة السياسية لجامعة الدول

(١) مطيع النونو، شاهد على التاريخ في القرن العشرين، مرجع سابق، ص ٢٢٤.

(٢) أحمد بدران، موقف لبنان من المشاريع الوحدوية العربية والأحلاف الغربية ١٩٤٣ - ١٩٥٨، المركز الثقافي اللبناني، بيروت ٢٠٠٦، ص ٦.

كذلك: الموقع الإلكتروني: <http://vb.arabsgate.com/showthread.php?p=535827>.

العربية في القاهرة بتاريخ ١١ كانون الثاني ١٩٥٤، عندما قام رئيس الوزراء العراقي الدكتور فاضل الجمالي، بعرض مشروع بلاده لإقامة اتحاد عربي على المشاركين في الجلسة التي انعقدت برئاسة الزعيم المصري جمال عبد الناصر. وتضمن المشروع دعوة عامة لجميع الدول العربية، للمشروع في مفاوضات في ما بينها، لتحديد طبيعة وشكل الاتحاد، وكافة التفاصيل المتعلقة به، على أن يتم انضواء الدول في ذلك الاتحاد طواعية وبدون ضغط أو إكراه^(١). وبموازاة مسعى الجمالي هذا في الوسط العربي، سعى الأخير للحصول على تأييد الولايات المتحدة الأمريكية لقيام اتحاد فدرالي بين العراق وسورية، كخطوة أولى في سبيل تحقيق المشروع الوحدوي الهاشمي، لكن الأخيرة بقيت على مواقفها المعارضة لقيام أي اتحاد عربي سواء سوري أم هاشمي، لكنها أيدت قيام مؤسسة رسمية عربية جامعة ترعى التضامن وتنسيق المصالح والشؤون العربية على غرار جامعة الدول العربية. وهكذا، لم يكتب للطرح العراقي النجاح بسبب الرفض الدولي والإقليمي له، فاتجه العراق حينها إلى توثيق علاقاته مع دول

الجوار المنضوية ضمن المظلة الأمريكية كتركيا وباكستان، وذلك بهدف جعل العراق مركز ثقل إقليمي في المنطقة العربية^(٢).

٢ - الوحدة المصرية - السورية ١٩٥٨ - ١٩٦١: أمل للوحدة الشاملة؟ أم أفول لها؟

كان لقيام الوحدة بين مصر وسورية أو ما عرف بالجمهورية العربية المتحدة في شباط ١٩٥٨، صدى واسع في الأوساط الشعبية العربية، فلأول مرة رأت الجماهير العربية بأعينها حلمها بوحدة عربية يتحقق على أرض الواقع. وعشية قيامها عام ١٩٥٨، غدت بعض أحياء بيروت، بمثابة صورة مصغرة عن باقي العواصم والمدن العربية، في ما شهدته من مظاهر الزينة والابتهاج بقيام دولة الوحدة. ففي بيروت، سارت التظاهرات احتفاءً بالحدث، ولم يتوجه معظم الطلاب إلى المدارس الرسمية والمعاهد، وعمت مظاهر الزينة وصور الرئيسين المصري والسوري (جمال عبد الناصر وشكري القوتلي) معظم الأحياء البيروتية المؤيدة للوحدة^(٣).

لكن وبعد انهيار دولة الوحدة عام ١٩٦١، برزت عدة تساؤلات، طرحت نفسها بشكل تلقائي: لماذا لم يدم هذا الحلم

(١) النونو، مرجع سابق، ص ٢٣٧.

(٢) رغيذ الصلح، لبنان والعروبة، الهوية الوطنية وتكوين الدولة، دار الساقى، بيروت ٢٠٠٦، ص ٣٢٧.

(٣) جريدة النهار، ٦ شباط ١٩٥٨، العدد ٦٨٠٠، السنة ٢٥.

المصرية في إدارة شؤون الإقليم الشمالي لدولة الوحدة (سورية)، وتصرف المصريين على أنهم مواطنون من الدرجة الأولى^(٢).

ج - تقديم أمجاد الحضارة الفرعونية المصرية في برامج التعليم السورية على الحضارة العربية، على الرغم مما تمثله سورية كمعلم للحضارة العربية^(٣).

د - إبعاد البورجوازية السورية والضباط السوريين عن المراكز الحساسة في سورية^(٤).

هـ - الوضع الاقتصادي السيئ الذي آلت إليه الأوضاع في الإقليم الشمالي، بسبب قوانين التأميم المصرية وانهايار قيمة الجنيه المصري^(٥).

بالإضافة إلى تلك العوامل، فهناك من اتهم عبد الناصر بأنه أراد التوسع في البلدان العربية تحت ستار القومية العربية^(٦)، وفي ذلك دليل واضح على حالة

العربي أكثر من ثلاث سنوات؟ (١٩٥٨ - ١٩٦١)؟، وهل كان هناك عيوب بنيوية في هذه الدولة؟، أم كان هناك ارتجال وتسرع بقيامها؟، وهل كانت دولة الوحدة تلك قابلة للحياة، فيما لو تم التريث ببنائها على أسس اقتصادية وثقافية ومنطقية؟، وبالتالي تكون مقدمة لقيام الوحدة العربية الشاملة؟.

للإجابة على تلك التساؤلات، لا بد لنا من استعراض أبرز أسباب سقوط النموذج الوجودي المذكور. وفي ذلك الصدد، تعددت آراء المؤرخين والباحثين، لكنها أجمعت على عدد من النقاط الرئيسية وهي:

أ - حالة التخبط السياسي الداخلي في سورية عام ١٩٥٧، مما أدى إلى إمساك العسكريين بزمام السلطة الفعلية في البلاد من خلف الستار، وتسارع القادة العسكريين والسوريين نحو الارتقاء في الحزن المصري، من دون تهيئة الوسطين الاقتصادي والاجتماعي السوريين لذلك^(١).

ب - الهيمنة والسطوة البوليسية

(١) سليم بركات، الوحدة السورية - المصرية، مراجعة نقدية لتجديد الفكر القومي العربي، مطبعة الاتحاد بدمشق ١٩٩٦، لا دار نشر، ص ٤٢١.

(٢) سليم بركات، الوحدة السورية - المصرية، مرجع سابق، ص ٤٣٠ - ٤٣١.

(٣) جريدة لسان الحال، ٦ تشرين الأول ١٩٦١، العدد ١٨٩٦٥، السنة ٨٤.

(٤) عبد الرؤوف سنو، مقالة بعنوان: الوحدة المصرية - السورية ١٩٥٨ - ١٩٦١: لماذا لم تصح تلك المحاولة؟، مجلة نوافذ، ٢٥ أيلول ٢٠٠٤، (خانة مناسبات).

(٥) جريدة العمل، ٨ تشرين الأول ١٩٥٨، العدد ٣٨٤٦، السنة ٢٠.

(٦) تبني ذلك الإتهام القيادي الشيوعي السوري خالد بكداش. للمزيد، راجع: جريدة الأخبار، ٣٠ نيسان ١٩٦١، العدد ٣٥٢، السنة ٨.

عدم الثقة التي وصلت إليها الأمور بين إقليمي الجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٦١، وبأن انهيار هذه التجربة الوجدانية غدا وشيك الحدوث حينها، إلى أن وقع الانفصال بتاريخ ٢٨ أيلول ١٩٦١ على يد مجموعة من الضباط الدمشقيين، من الذين مثلوا النبض الشعبي السوري حينها. عندها، أقدم عبد الناصر على إرسال قوات مصرية مجوقلة إلى سورية، لقمع الحركة الانفصالية تلك. وبعد أن تيقن عبد الناصر من استحالة منع الحركة الانفصالية، أوعز إلى تلك القوة - وهي في طريقها جواً إلى سورية - بالعودة إلى مصر، فرجع جزء منها، لكن وبسبب خطأ في الاتصال، تابع الجزء الآخر من القوة طريقه، وهبط في مطار اللاذقية، بحيث حاصرتها القوات السورية وأسرتها، ثم أعيدت إلى مصر. وكانت تلك القوات المجوقلة المصرية بأمره الراحل المصري جلال هريدي^(١).

الشعوب العربية، فجميعها تواقعة للاتحاد. وإن استمرارية هذه التجربة الوجدانية لسنوات ثلاث، فهي دليل أيضاً على قابلية هذه التجربة للاستمرار لسنوات أخرى، فيما لو توافرت لها شروط الحياة. لكن ما يجدر التوقف عنده، قبل سرد حسنات هذه الوحدة، هو البحث في مسببات انهيارها. فقد حملت دولة الوحدة بذور فشلها، منذ اللحظة الأولى لولادتها، وذلك عبر التسرع بقيامها، من دون ارتكازها على مرتكزات منطقية لجهة الاقتصاد والثقافة والاجتماع. فعلى الرغم من رغبة الجانبين المصري والسوري بالوحدة، إلا أنه هناك من العوامل ما يكفي لكي لا تكون هذه الوحدة اندماجية، بل أن تتدرج من التكامل في الاقتصاد، إلى الثقافة والاجتماع، وصولاً إلى تحقيق أعلى درجات الاتحاد بما فيها الاندماج.

٣ - إستنتاجات

أ - إن عاملي اللغة والدين غير كافيين لتحقيق وحدة اندماجية بين قطرين عربيين، فلكل من تلك الأقطار هويتها الفردانية وخصوصياتها المجتمعية والثقافية المميزة. وبالتالي، فإن احترام تلك الخصوصيات ومراعاتها، يصب في مصلحة أي نموذج وحدوي منشود وليس العكس.

إن السرعة القياسية لولادة أولى التجارب الوجدانية العربية بعد سايكس بيكو (الجمهورية العربية المتحدة)، فهي دليل واضح على عمق المشاعر الوجدانية التي حملها الشعبان العربيان المصري والسوري في ضمائرهما. وإن ما ينطبق على هذين الشعبين، ينطبق أيضاً على سائر

(١) جريدة لسان الحال، ٢٩ تشرين الأول ١٩٦١، العدد ١٨٩٨٥، السنة ٨٥.

ب - إن تفاقم الخلافات العربية الداخلية، يجعل من أي مشروع وحدوي عربي، يُفهم وكأنه وسيلة ابتلاع وضم من قبل الدولة العربية الكبيرة لشريكها الصغيرة.

ج - إن أولى مقتضيات التكامل ومن ثم الوحدة هو الاقتصاد، وإن غياب التكامل الاقتصادي العربي، يعدم أي مشروع وحدوي عربي إمكانية التطبيق.

د - إن السياسات الدولية التي لم تقبل لغاية تاريخه بأي نموذج وحدوي عربي موسع، لا يجب أن يقف عائقاً أمام التكامل العربي في كافة مندرجات السياسة والاقتصاد والثقافة، والذي هو لبنة الأساس لأي مشروع وحدوي مستقبلي.

الكيان اللبناني الجديد بين القبول والرفض

د. وشاح فرج

مقدمة

عاش اللبنانيون منذ أواخر القرن التاسع عشر وحتى أوائل القرن العشرين حالة تجاذب بين ثلاثة تيارات فكرية قومية سياسية.

التيار الأول: «وطني قومي لبناني»، معظم أتباعه من أبناء متصرفية جبل لبنان، يدعو إلى إنشاء وطن لبناني مستقل، بعد إعادة البقاع والمدن الساحلية إليه، وكانت تتجسد فيه طموحات المسيحيين، وبالأخص المواردنة بغية الحفاظ على وجودهم الحر وبالتالي ضمان حقوقهم.

التيار الثاني: «قومي عربي»، عمل على قيام وحدة قومية تشمل كل العرب آخذاً بالحسبان اللغة والتراث العربيين، أرادته المسيحيون علمانياً في مبادئه، بينما توخى منه أكثرية المسلمين وبالأخص السنة

منهم، من سكان (بيروت وطرابلس وصيدا)، سبيلاً لقيام دولة عربية إسلامية على أنقاض السلطنة العثمانية.

التيار الثالث: «قومي سوري عربي»، يسعى إلى إقامة دولة علمانية واحدة تشمل: سوريا ولبنان وفلسطين والعراق، أو ما يعرف بـ «سوريا الكبرى»، تجمع المسلمين والمسيحيين، على قاعدة لغة عربية وتراث ثقافي مشترك بين السوريين جميعاً^(١).

وعلى الرغم من وجود بعض القواسم المشتركة بين أهداف التيارات الثلاثة، كتحرير الشعوب العربية والتخلص من نير الاحتلال العثماني، والحفاظ على الأقليات المسيحية وتعزيز مكانتها في المناطق العربية، إلا أنّ دخول القوات البريطانية والفرنسية إلى الشرق خلال الحرب العالمية الأولى وانهزام الأتراك، أحدث تغييرات

(١) باسم الجسر، ميثاق ١٩٤٣، بيروت، دار النهار للنشر، ١٩٨٧، ص ٤٥.

مهمة على أرض الواقع، انعكست سلباً على هذه التيارات القومية ما أدى إلى نشوء صراعات في ما بينها.

في العام ١٩١٩م، نشر مؤتمر الصلح معاهدة فرساي، وفيها ميثاق عصبة الأمم الذي أقر في المادة ٢٢ منه الانتداب على البلاد العربية المنفصلة عن السلطة العثمانية. وأثناء انعقاد مؤتمر الصلح تباينت المواقف بين دعاة الوحدة العربية ودعاة الاستقلال. ففي ١٣ شباط ١٩١٩م، توجه وفد جبل لبنان الأول برئاسة داوود عمون لمطالبة المؤتمر بتوسيع نطاق جبل لبنان، وذلك بإعادة ضم المناطق التي فصلت عنه بموجب نظام المتصرفية، وتحقيق استقلال لبنان بمساعدة فرنسا، لكن الوفد عاد من دون الحصول على وعود واضحة. وبموازاة ذلك، كان الأمير فيصل قد تقدم من المؤتمر بمذكرتين في الأول

وفي التاسع والعشرين من كانون الثاني ١٩١٩م، وتتلخصان بالمطالبة باتحاد الأقطار العربية في ظل حكومة واحدة ذات سيادة، مع الاعتراف لبريطانيا بدور ممتاز في العراق، وحكم ذاتي لجبل لبنان بمؤازرة فرنسا.

ثم تشكل الوفد الثاني إلى مؤتمر الصلح برئاسة البطريرك الياس الحويك^(١)، الذي تقدم بمذكرة شبيهة بمذكرة فؤاد عمون، وقد توالى إثر ذلك المذكرات والبرقيات من الداخل، ومن الجاليات المسيحية المنتشرة في العالم تطالب باستقلال لبنان وتكبير مساحته وانتداب فرنسا عليه^(٢).

ثم تشكّل الوفد الثالث برئاسة المطران عبد الله الخوري، وكرّر المطالب السابقة التي عرضها الوفدان السابقان أمام مؤتمر الصلح، أما الوفد الرابع الذي تشكّل لرفع الاحتجاج على فرض الانتداب فقد اعتقلته

(١) في رسالة موجهة من البطريرك الياس الحويك إلى رئيس وزراء فرنسا كليمنصو يهنئ فيها فرنسا ويحدد وجهة مطالب الطائفة المارونية: إن الموارنة المعجبين بفرنسا منذ ٨٠٠ سنة... يجدون بأن ثقتهم بها قد تحققت أخيراً، وأن لبنان لن يفصل عن الدولة التي هي بمثابة الأم... ففرنسا التي حررت بلدنا، نأمل بأنها ستبقى فيه نهائياً... واللبنانيون الذين بمساعدتكم تخلصوا من النير التركي المجحف، يتمنون لبلدهم مستقبلاً أفضل في ظل حماية فرنسا... وخلال ترؤسه للوفد اللبناني الثاني إلى مؤتمر الصلح عام ١٩١٩، نقل السفير الفرنسي في روما عن البطريرك تصورات وأمنيته بشأن مستقبل لبنان، فكتب إلى وزير الخارجية الفرنسية يقول: «إن البطريرك يطالب بالاعتراف باستقلال لبنان تحت الحماية الفرنسية أياً كان مصير سوريا. وأن يكون للشعب اللبناني بلسان البطريرك حكومة تساعد فرنسا في تأسيسها، على أن الحاكم بإمكانه أن يكون من الوطنيين. وأن البطريرك يميل إلى أن يكون الحاكم فرنسياً، لما لهذه الصفة من ضمان عالية، وأن اللبنانيين يطالبون بحدود لبنان الملحوظة في خريطة الحملة الفرنسية سنة ١٨٦١م».

د. حكمت أليير الحداد، لبنان الكبير، دار نظير عبود، ط ٣ ١٩٩٦، ص ١١٥-١٢٣.

(٢) وجيه كوثاني، الاتجاهات الاجتماعية والسياسية في جبل لبنان والمشرق العربي (١٨٦٠-١٩٢٠)، معهد الإنماء العربي، بيروت ١٩٧٦، ص ٣٠٩.

السلطات الفرنسية وقضت عليه بالنفي. والجدير ذكره أن الوفود الأربعة التي تشكلت كانت بقرار من مجلس إدارة جبل لبنان.

اجتمع الحلفاء في سان ريمو في ٢٥ نيسان عام ١٩٢٠م، وقرروا وضع سوريا ولبنان تحت الانتداب الفرنسي، وفلسطين والعراق تحت الانتداب البريطاني، فكان صك الانتداب بالنسبة إلى لبنان تحت شعار «تدريب اللبنانيين على حكم أنفسهم بأنفسهم من دون وصاية خارجية»، بمثابة أول وثيقة دولية أساسية تصدر بعد الحرب العالمية الأولى يرد فيها ذكر لبنان صراحة ومن دون تحفظ ككيان مستقل. ولكن على خلاف ذلك، مارست إدارة الانتداب وصاية حقيقية على السوريين واللبنانيين على السواء. تباينت المواقف بين الدعوات الاستقلالية والدعوات الاتحادية على وقع الانقسام الطائفي.

وكان صدور نظام الانتداب انتصاراً كبيراً للاتجاهات الانفصالية، وبخاصة الاتجاه الماروني في جبل لبنان، فهي لم تقتصر عليه، فالمستفيدون من الانتداب

الفرنسي على جزء من المشرق العربي، تواجدوا في مختلف أنحاء البلاد خاصة وأن الاتجاه الفرنسي العام كان يحاكي تركيبات طائفية وقبلية وعائلية. إلا أن المرتكز المؤسسي للموارنة جعلهم الأكثر بروزاً إن لم يكونوا البارزين الوحيدين. أما الفئات الأخرى، فقد كان ضمورها ناتجاً عن هامشيتها السياسية، وضعفها الاقتصادي بسبب استئثار البرجوازية المسيحية بالفائدة الأولى من ارتباطها بحركة الاقتصاد الرأسمالي العالمي والفرنسي.

١ - إعلان دولة لبنان الكبير (مخاوف واعتراضات)

بعد مأساة ميسلون^(١)، وهزيمة الوجدويين في سوريا كما في لبنان، اعتبر الجنرال غورو المفوض السامي الفرنسي، أنه بات عليه أن يباشر عملية إعادة تكوين لبنان على أسس تختلف عما كان عليه أيام المتصرفية، كما اعتقد أنه صار بإمكانه تنفيذ ما التزمت به دولته من وعود حيال الوفود التي قصدت باريس منذ أوائل العام ١٩١٩م، مطالبة بتوسيع حدود لبنان المتصرفية لاعتبارات تاريخية في الظاهر،

(١) هي معركة غير متكافئة قامت بين قوات من المتطوعين السوريين (عددهم ٣٠٠٠ مقاتل) بقيادة وزير الحرية يوسف العظمة من جهة، والجيش الفرنسي بقيادة الجنرال لغورو» قوامه (٩٠٠٠ جندي) من جهة أخرى في ٢٤ تموز ١٩٢٠م، دامت ساعات، اشتركت فيها الطائرات الفرنسية والدبابات والمدافع. مقابل أسلحة خفيفة كانت بحوزة الثوار (بنادق إنكليزية)، استشهد خلالها يوسف العظمة، وكان انتصار الفرنسيين في هذه المعركة إيذاناً بسقوط مملكة فيصل.

ولكن في الحقيقة والواقع لجعله أكثر قدرة على الحياة والازدهار اقتصادياً. وخلافاً لروح الانتداب وأهدافه.

وبمعزل عن رأي فريق كبير من اللبنانيين ومصالحهم، أعلن قيام دولة لبنان الكبير في الأول من أيلول عام ١٩٢٠م.

وبموجب هذا القرار المؤلف من أربعين مادة، قسمت دولة لبنان الكبير إلى أربع متصرفيات هي: متصرفية لبنان الشمالي، متصرفية جبل لبنان، متصرفية لبنان الجنوبي و متصرفية البقاع، بالإضافة إلى مدينتين مستقلتين في بيروت وطرابلس، كما قسمت المتصرفيات إلى ١٢ قضاء والأقضية إلى مديريات^(١). وقد أشرف على هذا التقسيم الإداري جهاز تابع للإدارة الفرنسية في لبنان وسوريا، كما مثل نظام الانتداب المظلة الشرعية للفعل والممارسة الاستعمارية في البلدان التي خضعت له، ومنها لبنان، فأتبعوا سياسة الغطرسية والاستبداد، وسيطروا على الإدارة وعلى مفاصل الحياة الإدارية والمؤسساتية للدولة الجديدة.

وقد ضم لبنان الكبير فئات اجتماعية جديدة بصفتها طوائف مشاركة في السلطة السياسية، على خلاف ما تعودت عليه في

السابق، فتمثيل هذه الطوائف في نظام المتصرفية كان رمزياً بسبب حجمها العددي. أما الإضافات الأساسية، فكانت للطوائف الإسلامية: سُنّة، في المدن الكبيرة، وشيعة: في الأرياف البقاعية والجنوبية، مع إضافات أقل أهمية للدروز في حاصبيا وراشيا، والأورثوذكس في بيروت وعكار، والكاثوليك في بعلبك.

وهكذا فإن معركة ميسلون غير المتكافئة، أتت نتائجها لتشكيل انكساراً للتيار الوحدوي في سوريا ولبنان، في حين شكلت في الوقت نفسه انتصاراً للسلطات الفرنسية التي أخذت تمارس سياسة الانتداب بما يعزز سيطرتها المطلقة في شتى مرافق الدولة الجديدة، وتعمل على دفع حلفائها في التيار القومي اللبناني وأحزابه إلى الواجهة، وتعزز مكانتهم في مؤسسات الدولة الناشئة.

واستناداً لما سبق، نرى أن هناك عوامل عدة رجّحت كفة إعلان لبنان الكبير. فالمصالح الاستعمارية التجارية والاقتصادية الفرنسية كانت أوسع مدى من جبل لبنان، إذ إنّ الفرنسيين كانوا ينظرون إلى أبعد من حدود الجبل، إلى كيان يمتلك مقومات العيش والاستمرار في محيط غير

(١) شفيق جحا، معركة مصير لبنان في عهد الانتداب الفرنسي (١٩١٨-١٩٤٦)، مكتبة رأس بيروت ١٩٩٥، ص ٢٣٦-٢٣٩.

متجانس معه، ويسيطر عليه في الوقت نفسه.

كما أن الانتداب الفرنسي، لم يعدل حقيقة النظام القديم القائم على التعدد الطائفي، بل على العكس، عملت سلطات الانتداب على تعزيزه بصورة هائلة عبر التشديد على فروق التعددية الثقافية، وبالتشجيع المباشر أو غير المباشر على المشاريع القومية - الطائفية.

ومن هنا فإنّ لبنان الكبير كان مطلباً مارونياً على وجه العموم، وحاجة فرنسية ماسة لوجود حلقة وصل بين الداخل العربي والخارج الرأسمالي الأوروبي. لكن هذا الاستحداث للدولة الجديدة، أثار معارضات واعتراضات متنوعة داخلياً وخارجياً تبعاً لمصالح وانتماءات القوى المشكلة طائفيّاً بما فيها الطائفة المارونية التي طالبت قياداتها السياسية والدينية بلبنان الكبير كوطن كبير ذي سيادة تحت إشراف الانتداب الفرنسي وحمايته، لكن هذا التشكل، تواجه مع متنافرين طائفيين هما: **الاعتراض الماروني** الخائف من التوسع السكاني (إشكالية الاختلال السكاني في الوطن الموسع، إذ فقد المسيحيون فيه الأكثرية العددية الحاسمة)، و**المعارضة الإسلامية** الفاقدة للسلطة والمنسلخة عن محيطها الديني. فقد تم جمع المتنافر بالإكراه، وأعلن لبنان الكبير تلبية

لمصالح بعضها خارجية «فرنسية»، وبعضها الآخر داخلية، واستمرت الاعتراضات التي اتخذت طابعاً طائفيّاً تنهل من تنافرها، ومن ممارسات السلطة الفرنسية التي أقامت تمايزاً طائفيّاً منذ اللحظة التي دخلت فيها إلى لبنان.

وقد استغرقت العملية السياسية التي أدت إلى تثبيت لبنان الكبير بصفته كياناً موحداً ومستقلاً ومعتزلاً به زهاء ربع قرن (١٩٢٠-١٩٤٣م)، تخللها كل أشكال المد والجزر بين مُطالب بلبنان الكبير، ومؤيد للوحدة العربية، وداعٍ للاتحاد مع سوريا.

٢ - التكون السياسي للبنان والانقسام الطائفي

منذ دخول الفرنسيين وإعلان دولة لبنان الكبير، كان موقف المسلمين بمعظمهم منوئاً للانتداب، ومعارضاً للكيان الجديد. وقد تجسّد ذلك على شكل قطيعة شبه تامة مع المنتدب الفرنسي، وعدم المشاركة في أي من تجلياته السياسية والتنظيمية، أضف إلى ذلك أعمال المقاومة العسكرية التي انتشرت في الأرياف التي ضمت إلى لبنان الكبير، في ما بعد المدن الساحلية الرئيسة والتي تقطنها أغلبية سنية، وكانت تشهد الاضرابات والتظاهرات والمؤتمرات المتتالية معبرة عن الرفض الإسلامي للانتداب.

أما مرحلة القطيعة الرئيسة فقد كانت

في مطلع عهد الانتداب (١٩٢٠-١٩٢٦ م)، وهي التي تميزت بإحجام غالبية المسلمين عن التعاون مع السلطات الانتدابية على الرغم من تعاون قلة منهم مع الانتداب في مواقف وظروف خاصة أملت لها طبيعة المرحلة والتغيرات الحاصلة بين عثماني آفل، وفرنسي مقبل وما يترتب على ذلك من إعادة جدولة للمصالح المفترض وجودها مع المحتل^(١).

منذ عام ١٩٢٠ م، انتقل عهد الطوائف اللبنانية إلى مرحلة بناء النظام الطائفي اللبناني باسم «لبنان الكبير»، على أسس عصرية وحديثة حتى باتت الطائفية أعجز من أن تستمر في قيادة الكيان السياسي في لبنان، وإنقاذه من أزماته الحادة، كأزمات لنظام طبقي رأسمالي واضح، لا كنظام طائفي وحيد الجانب، أو متعدد الوجوه الطائفية^(٢).

ولا يمكن التسليم أن اللبنانيين جميعاً كانوا ينوون تحقيق إلغاء الطائفية. ولكن كل ما سُنَّ من قوانين وتشريعات في لبنان، جاء ليكرس الطائفية في مجالات التنظيم السياسي والإداري للدولة كلها. فأصبحت

مشكلة لبنان الأساسية مشكلة الطائفية. فالمسيحي غير مطمئن، والمسلم يشعر أن عليه أن يؤدي دوراً فاعلاً في الدولة اللبنانية.

وهكذا يتبين جلياً، أن الطائفة هي القاعدة الجوهرية للدولة والمجتمع في لبنان، وهذا الوضع الطائفي كرسه الدستور بمادته الخامسة والتسعين التي تقول: «بصورة مؤقتة والتماساً للعدل والوفاق، تمثل الطوائف بصورة عادلة في الوظائف العامة، وفي تشكيل الوزارة من دون أن يؤول ذلك إلى الإضرار بمصلحة الدولة»^(٣). وقد استمرت أنظمة المحاصصة الطائفية في الدستور في الممارسة العملية من تشكل مجلس الوزراء إلى أنصبه الطوائف داخل المجلس النيابي والوظائف العليا، وبقيت الإدارة الاستقلالية تنسج على منوال الإدارة الانتدابية السابقة، إذ ظلت الطائفة قاعدة الدولة ومحور الدستور، وبقي التخطيط الطائفي هدف الدولة اللبنانية ونهجها السياسي والإداري والاجتماعي^(٤).

وإذا كانت الطائفية قد طبعت طريقة تقاسم السلطة بطابعها الخاص، فإنها

(١) شفيق جحا، معركة مصير لبنان في عهد الانتداب الفرنسي ١٩١٨-١٩٤٦، ج ١، مكتبة رأس بيروت، ص ٢٩٦.

(٢) مسعود ضاهر، تاريخ لبنان الاجتماعي، دار الفارابي بيروت ١٩٧٤، ص ٦١.

(٣) Edmond Rabbat, la formation Historique du liban politique et constitution-nel, librairie orientale, Beyrouth 1968, p 377.

(٤) د. مسعود ضاهر، لبنان الاستقلال، الميثاق والصيغة، معهد الإنماء العربي بيروت، ط ١٩٧٧، ص ٢٧٥.

رسّخت مع الزمن مفاهيم ثقافية توحى أن هذا النوع من الانقسام حتمي، ولا يمكن تجاوزه إلا عبر تسوية قاعدتها الأحجام الطائفية، فقد احتل الموارد موقعا متميزا في سلم السلطة السياسية والإدارية والاقتصادية وهرمها، ما شكّل هيمنة واضحة على سائر الطوائف المكونة للانتظام السياسي اللبناني. أضف إلى ذلك التفوق العددي للطوائف الإسلامية الذي لا يقابله موقع مماثل في السلطة السياسية وهيكلتها الإدارية ومنافعها الاقتصادية. هذه الأسباب وغيرها، كانت تجدد الصراع الطائفي داخل الكيان، ومعه كانت تتجدد العصبية الطائفية والانتظام الطائفي بتسويات لا تلبث أن تكون موضع تنازع جديد. وبما أن هذه التسويات كانت تقوم بين جماعات طائفية تتطلع كل منها إلى الغلبة وإلى تحقيق رصيد جديد لما كسبته، فسوف تظل الأزمات تتوالد من رحم التسويات إلى ما لا نهاية.

ولتخفيف حدة المعارضة الطائفية في البلاد، اقترحت فرنسا ترشيح شارل دبّاس لرئاسة الجمهورية كونه كان الأكثر قبولا لدى السنة والشيعة والدروز من أي زعيم ماروني، وبالتالي محبا لفرنسا. كما أرضى

اختياره طائفة الروم الأورثوذكس، فانتخب رئيساً في عام ١٩٢٦م، ثم أعيد انتخابه في عام ١٩٢٩ م لثلاث سنوات أخرى، وقد برهن خلال فترة رئاسته كفاءة عالية، كما حافظ من خلال سياسته على العلاقات الحسنة مع الفرنسيين واللبنانيين على السواء^(١).

أما بخصوص التكون السياسي للبنان، فقد كانت الفترة الممتدة بين ١٩١٨-١٩٤٣م، مرحلة انتقالية فاصلة، ففي إطار تقاسم مناطق الأمبراطورية العثمانية المهزومة وتجزئتها على يد الحلفاء في نهاية الحرب العالمية الأولى، يمكننا القول، إن إعلان فرنسا المنتدبة دولة «لبنان الكبير»، بضم المناطق الإسلامية الساحلية والجبلية إلى جبل لبنان، قد وضع شعب هذه الدولة الناشئة في معركة التعايش مع هذه الازدواجية: القبول بالانتداب، والاعتراف بالكيان السياسي المعلن^(٢).

وفي الوقت الذي لم ينظر أغلبية الموارد إلى الفرنسيين على أنهم دولة احتلال، على الرغم من كل أعمال التسلط والبطش التي مارسوها، كان الفرع كبيراً في أوساطهم بعد سحق الفرنسيين للحكومة العربية في موقعة ميسلون، كما

(١) كمال الصليبي، مرجع سابق، ص ٢١٦.

(٢) رشيد شقير، مفاهيم الدولة والنزاعات، دون دار نشر، ط ٢، ٢٠٠٩، ص ١٩٧-١٩٨.

كان للتظاهرات المؤيدة للفرنسيين، التي جرت في بيروت أثر كبير في الأوساط الإسلامية، زادها تمسكاً بمطلب الاتحاد مع سوريا ورفض السلطة الانتدابية.

ولا يفوتنا هنا، أن فرنسا كان لديها مشاريع تقسيمية انفصالية هدفت من ورائها إلى تحقيق انقسامات طائفية، كشفت عنها مراسلات «الجنرال غورو»، ورئيس وزراء فرنسا «ميلران» قبيل معركة ميسلون وبعدها، فقد اقترح «ميلران» على الجنرال «غورو» تقسيم سوريا إلى ١٣ شكلاً من أشكال الانفصال، على أساس الانقسام الطائفي والكيانات العرقية، والمدن المستقلة والإدارات الخاصة وغيرها، في حين كان رأي الجنرال «غورو» أن تقام أربع دويلات فقط، وهذا ما حدث فعلاً في أيلول ١٩٢٠م، عندما أعلن «غورو» تقسيم منطقة الانتداب الفرنسي إلى أربع دويلات هي: لبنان الكبير، دمشق، حلب واللاذقية.

لم تتوقف فرنسا عن سياستها الرامية إلى تشجيع إقامة الأوطان الدينية العرقية، فقد استخدمت الأشوريين والأكراد في لواء الجزيرة للانتفاض على مركزية دمشق، كما استخدمت الفرقة الشركسية لقمع الثورة

السورية الكبرى عام ١٩٢٥م، ووعدت بإقامة وطن قومي خاص للشركس في الجولان في عام ١٩٣٩م، فضلاً عن تقديم الدعم الفرنسي لإقامة دويلات مارونية وعلوية ودرزية^(١).

في الواقع إن إعلان «دولة لبنان الكبير» أثار انقسامات بين اللبنانيين، فسكان الساحل المسلمين رفضوا رفضاً قاطعاً إعلان «غورو» ولا سيما بعد شعورهم بعدم الاطمئنان والخوف من الانتداب الفرنسي، بخلاف سكان الجبل لا سيما الموارنة الذين أعلنوا تأييدهم القاطع لدولة لبنان الكبير. كما اختلفت آراء بعض المؤرخين^(٢) حوله، فالمؤرخ محمد جميل بيهم، رأى أن هذا الإعلان كان مؤلماً للوحدويين، ولم ينحصر المهم في ما وقع من التجزئة، وإنما لشعورهم أن وراء ذلك مخططاً يرمي إلى إضفاء صبغة مليّة على هذا الكيان الجديد، يساعد فرنسا على إقامة مركز استراتيجي دائم لها في الشرق الأدنى. أما فيليب حتّي، فقد انتقد ذلك الإعلان، واعتبر أن لبنان كسب فعلاً مساحات واسعة ومرافق جديدة، ولكن هذا الكسب في مساحة الأرض كان يقابله عدم تجانس في السكان ونقص في التمازج والترابط، كما فقد

(١) أنطوان حرب، الموارنة تاريخ وثوابت، منشورات التراث الماروني، بيروت ١٩٩٨، ص ٩٠.

(٢) أنظر د. حسان حلاق، تاريخ لبنان المعاصر ١٩١٣-١٩٥٢، دار النهضة العربية بيروت، ط ٢ ١٩٩٤، ص ١٠٢-١٠٣.

التوازن الداخلي الذي كان ينعم به سابقاً، ولكن من الناحية الجغرافية والاقتصادية أصبح لبنان دولة تستطيع البقاء. أما الأكثرية المسيحية فلم تعد لها تلك الأكثرية الساحقة التي كانت تتمتع بها من قبل. أما جورج أنطونيوس، فقد أكد بدوره أن المسيحيين أصبحوا أقلية، وأن هذا الكيان إنما هو كيان مفتعل، ثم أدان فرنسا لإعلانها دولة لبنان الكبير، واعتبر أن توسيع حدوده دلالة على قصر النظر، لأنه حرم سوريا من منافذها الطبيعية إلى البحر، كما عرّض الأغلبية المسيحية لتصبح مع الزمن أقلية في دولة افتعل كيانها لتحفظ الأكثرية فيها بسيادتها، والأسوأ من ذلك، فإن هذا الإجراء أوجد عنصراً جديداً من عناصر النزاع في بلد حافل بدوافع التفرقة. كما اعتبر وليد فارس أن إعلان غورو أثار أكبر مشكلات القرن العشرين وهي «القضية اللبنانية»، لأنه جمع داخل حدود واحدة مجموعتين قوميتين كانتا على صراع منذ ثلاثة عشر قرناً تمثل في صراع القومية العربية الإسلامية ضد القومية اللبنانية المسيحية.

وهكذا، فإنه منذ إعلان الجنرال «غورو» قيام دولة لبنان الكبير عام ١٩٢٠م، اقترنت ولادة الكيان اللبناني بطرح إشكالية هوية هذا الكيان وانتمائه، وذلك لعدم قبول سكان المناطق الملحقة به بحقيقة وجوده

ومطالبتهم الدائمة بالانضمام إلى سوريا. فبرز تياران متنافران: **تيار مرحب** بالانتداب يدعو للتعامل معه وهو التيار الواسع الانتشار في صفوف المسيحيين، و**تيار معارض** للانتداب ويستمر في دعوته إلى الوحدة مع سوريا وهو التيار الغالب في صفوف المسلمين. ولما كانت فرنسا تسعى لبسط سلطانها في لبنان، فقد سلكت سبيل التفرقة والانقسام، حيث اتخذ هذا الانقسام وجهاً طائفيًا، وتحققت دولة لبنانية ذات توازن إقليمي وسكاني وطائفي أقامها الفرنسيون وفقاً لمخططاتهم.

وعندما تم إلحاق باقي المناطق بها، لم يتغير شيء، وظلت أسس الكيان اللبناني المتميز بمارونيته السياسية على حالها السابقة، واقتصر التغيير على المساحة فقط.

٣ - الكيان الجديد ومواقف (خيارات) الطوائف

على الرغم من التباين في المواقف حيال الكيان الجديد، إلا أن ذلك لا يعني أن هذه المرحلة المهمة من تاريخ لبنان، قد أسست لقيام الكيان السياسي للدولة اللبنانية الناشئة حيث راحت سلطات الانتداب تنشئ المؤسسات الإدارية والسياسية لبناء الدولة الجديدة، فظهرت مؤسسات جديدة مثل البرلمان، الوزارة، الدستور ثم القوانين والتشريعات الإدارية لها. وانطلاقاً

من هنا، توزعت المواقف، وأصبحت الخيارات السياسية بعد إعلان دولة لبنان الكبير في هذه المرحلة تعكس مواقف الطوائف في مشروع الدولة الجديدة.

بالنسبة إلى موقف السنة في لبنان، فمن المفيد ذكره أن الحكم العثماني دام أكثر من ٤٠٠ سنة، شكّل المشرق أثناءها جزءاً من الامبراطورية العثمانية، فكان المطلوب من السنة تناسي هذا التاريخ والانضمام إلى كيان جديد بأغلبية مسيحية صنّعه دولة أوروبية، ساهمت في هزيمة الخلافة الإسلامية في الشرق^(١)، وبالتالي سوف ينحدر مركزهم من أغلبية مطلقة في السلطنة العثمانية، إلى أقلية في دولة ذات أغلبية مارونية ومسيحية، فمسلمو الشرق كانوا يشعرون بانتماء عميق للدولة العثمانية التي يعتبرونها دولتهم^(٢). كما رأوا أن انضمامهم إلى دولة لبنانية يهيمن عليها المسيحيون، قد يؤدي إلى فصلهم عن العالم العربي - الإسلامي الذي ينتمون إليه، وقد عاشت الطائفة السنية أزمة

انسلاخها عن عمقها الديني، ثم أزمة تمثيلها في النظام الجديد الذي لا يوازي حجمها الفعلي، فهي لا تتحمل تمثيلها كإحدى الطوائف فيه بعد أن كانت تمثل المذهب الرسمي للطائفة. وبمجرد إعلان دولة لبنان الكبير هب المسلمون في بيروت والبقاع ومناطق طرابلس وصيدا وصور إلى المعارضة، ومقاومة هذا الانضمام والمطالبة بإلحاق مناطقهم بسوريا خاصة بعدما لمسوا بعض التأييد في هذا الموقف من الروم الأورثوذكس، وبعض المسيحيين اللبنانيين والدروز أيضاً الذين لجأوا إلى المعارضة التي استمرت طوال عهد الانتداب بعد أن أزججتهم العناية الخاصة التي أولاها الفرنسيون للموارنة دون سواهم^(٣).

أما بالنسبة إلى الموارنة، فإن العوامل والأسباب التي أظهرت الاعتراض المسيحي - الماروني على الصيغة الكيانية الجديدة كانت كثيرة، ولعل أهمها التغيرات الديمغرافية التي نتجت عن توسيع حدود جبل لبنان، والتي فرضت نمطاً جديداً من

(١) محمد عفيفي، عرب وعثمانيون رؤى مغايرة، القاهرة، دار الشرق، ٢٠٠٥، ص ٧٣.

(٢) في ظل الحكم العثماني كان المسلمون السنة مواطنين من الدرجة الأولى يتمتعون بامتيازات ويحصلون على الوظائف الرفيعة والتمثيل في البرلمان العثماني. لكن بعد أن أيقنوا باستحالة العودة إلى العهد السابق بسبب التحول الجذري في تركيا الجديدة بقيادة مصطفى كمال أتاتورك التي أدارت ظهرها للشرق واعتنقت الثقافة الأوروبية، وأنهت الخلافة الإسلامية عام ١٩٢٤م، لذلك وجدوا خلاصاً في الحكومة الفيصلية في دمشق التي أبدت اهتماماً ملحوظاً بزعماء بيروت والساحل، وهذا ما جعل السنة بين موقفين: الأول: رفض الواقع الجديد «لا للانتداب»، والثاني: «لا لدولة لبنان كبير منفصلة عن الشام».

(٣) كمال الصليبي، تاريخ لبنان الحديث، دار النهار للنشر، ط ٤، بيروت، لبنان، ١٩٧٨، ص ٢١٤ - ٢١٥.

التوازن السكاني، لم يعد الموارد معه يمثلون الأكثرية العددية في لبنان الكبير كما في عهد المتصرفية. وباتت هذه المسألة تشكل عبءاً حقيقياً على مستوى الانتظام السياسي الذي كان يكفل الهيمنة المارونية على مجريات العمل والسلطة السياسيين. فأصبح هذا العامل هو سبب إضعاف تلك السيطرة، ومحور الرفض المسيحي وإن يكن بنسب متفاوتة بين المذاهب المسيحية. ولا شك أن هذا الخوف من البحر الإسلامي المحيط بالجبل وبلبنان الكبير، عزز الطروحات المسيحية حول «الوطن القومي المسيحي» تحت الحماية الفرنسية، وأظهر حالة من التناافر مع الفرنسيين الذين لم يركزوا إلا على مصالح أسواقهم وبضائعهم. كذلك أظهر التناافر مع الطوائف الأخرى التي انقطع تواصلها مع جسمها الحيوي الطائفي السياسي (دروز، سنّة، ورروم، أورثوذكس) بنشوء لبنان الكبير.

وأما الدروز الذين كانوا حكاماً للجبل وسادته قبل مضي نحو قرن من الزمن، فقد شعروا أنهم طائفة تزداد حالتها سوءاً، وحقوقها تنتزع منها شيئاً فشيئاً، ورأت أنه باستمرار هذه الحال ستصبح أصغر الطوائف في لبنان الكبير نسبةً إلى ما كان

لها من شأن في لبنان الصغير^(١).

أما طائفة الروم الأورثوذكس التي كانت تستهويها فكرة القومية العربية، فقد كانت تناهض الانتداب على أكثر من صعيد^(٢).

وأما الخيار السياسي الشيعي في هذه المرحلة، فقد كان يعكس موقف الطائفة الشيعية من مشروع الدولة الجديدة. ولم يختلف الشيعة عن السنّة كثيراً في الخيارات التي أملاها عليهم وقوعهم تحت الانتداب الفرنسي في أعقاب هزيمة الدولة العثمانية، هذه الدولة التي اتبعت مع الشيعة سياسة القمع والإبادة، فإن اضطهاد الشيعة اللبنانيين على مدى قرون طويلة، عزز اندفاعهم وحماسهم أيضاً في سلوك درب النضال والمواجهة أيضاً.

فمنذ ذلك الوقت لم يستسلموا لهذا الواقع الصعب، وتجنبوا السكن في المدن، مفضلين الجبال المنيعّة التي تضمن لهم الأمن والحماية. وقد توهم بعض الباحثين والمؤرخين، ولا سيما الأوروبيون منهم، أن مصير هذه الطائفة هو الزوال والتلاشي. فالمستشرق والمؤرخ الفرنسي «فولني» (volney)، الذي زار لبنان عام ١٧٨٢م، في فترة صعبة من تاريخ الشيعة، رأى أن «من المرجح أن ينتهوا بالزوال وأن يواروا معهم

(١) د. سعيد مراد، الحركة الوحدوية في لبنان بين الحربين العالميتين، معهد الانماء العربي، ط١، ١٩٨٦، ص ١٦٠.

(٢) كمال الصليبي، تاريخ لبنان الحديث، مرجع سابق، ص ٢١٢.

حتى اسم هذه الأمة»^(١)، لكنّ التوهم هذا لم يتحقق بفضل عوامل تتعلق بظروف تاريخية عامة، وعوامل أخرى ذاتية تتعلق بالجهد الذاتي، والسياسة الناشطة التي اعتمدتها هذه الطائفة وأدت إلى سقوط الرهانات كلها.

فكما أنّ السنّة كانوا يعارضون الانتداب الفرنسي، ويميلون في سياستهم إلى الملك فيصل، لم تتوانّ الجماعتان الوازنتان من الشيعة في البقاع والجنوب عن الانتساب إلى المشروع الفيصلي أيضاً.

لكن ما يميز موقف الشيعة عن السنّة، هو مطلب الوحدة مع سوريا، الذي لم يكن حاسماً كموقف السنّة، إذ لم يكن هناك ما يخسرهُ الشيعة بعد زوال الامبراطورية العثمانية، كما أن بعضهم لم يرغب بالوحدة، ورأى حسنات في دولة لبنان الكبير متشابهة مع تلك التي رآها المواردنة، فهناك ذكرى مؤلمة، هي ذكرى قرون الاضطهاد العثماني، والتمييز السني للشيعة في مراحل سابقة، وخاصة عدم اعتراف الأتراك بملتهم، وإخضاع أحوالهم الشخصية بتصرف قضاة الشرع السنّة. وفي هذا المجال يذكر كمال صليبي: أن جانباً كبيراً من الشيعة أُلّغ عن مقاومة الدولة الجديدة لأنهم أدركوا أن وضعهم

كأقلية كبرى في لبنان خير لهم من وضعهم كأقلية صغيرة في دولة سورية شاملة، بينما بقيت المقاومة السنيّة الصارمة على حالها حتى نهاية الانتداب^(٢).

ومنذ ضم المناطق إلى الجبل كان الشيعة لا يزالون يظهرون على الملأ في صورة جماعات تتقدم فيهم الصفة العشائرية على الصفة الطائفية على الأصح، ولم يكن بين جماعتي جبل عامل والبقاع الشمالي إلا وشائج ضامرة، كما أن حضور علماء الدين خافتاً بإزاء حضور مشايخ العشائر والأعيان، فلم يكن لهم أية بنية سياسية مؤسسية لتأطيرهم في هيئة قائمة بذاتها^(٣).

وهكذا فإن الخيار الشيعي توزع بين اتجاهين مختلفين: الاتجاه الأول، أعياني ينزع إلى السلطة، عبّر عن استعدادهِ للمشاركة في مشروع الدولة، ووجد هذا الخيار ترجمته الفعلية من خلال الانخراط في مؤسسات الدولة السياسية، فاستمر يحافظ على المكانة الاجتماعية التي اكتسبها خلال العهد العثماني في ظل أنظمة الاستتباع والالتزام، حيث دأب الفرنسيون والشخصيات المارونية على جذبهم لتأدية دور أكبر في الحياة السياسية، فاقتصر تركيز المواردنة والانتداب على الشيعة

(٢) كمال صليبي، مرجع سابق، ص ٢١٥.

(١) Voyage en syrie et en egypte, Volney, P242.

(٣) أحمد بيضون، الجمهورية المتقطعة، دار النهار، بيروت ١٩٩٧، ص ٤٤.

التقليديين والإقطاعيين الذين تعاملوا بسهولة مع الأمر الواقع، وأهملوا المثقفين أو المنادين باستقلال البلاد.

لقد كان واضحاً أن أغلبية السكان الشيعة كانوا شديدي الولاء للإقطاع على أساس قبلي، لذلك كان استرضاء زعمائهم ضرورياً لاستمالتهم، كما أنه كان لابد من اتباع سياسة كسب ود الشيعة، ويعود الفضل في تلك الفترة لإميل إده لاتباع هذه السياسة تجاه شيعة لبنان، فاستطاع أن يجمع حوله في البرلمان كل القادة الشيعة من الجنوب وبعلمك باستثناء «صبري حماده» عضو الكتلة الدستورية «معسكر بشارة الخوري»، وقد ساعد الفرنسيون الرئيس إده في استمالة الشيعة لأنهم كانوا يعتقدون أنه لا يمكن جذب السنة إلى قضية لبنانية محضة منفصلة عن الداخل السوري^(١).

والاتجاه الثاني، خيار شعبي عبّر عن رفضه للكيان الجديد، ونادى بالوحدة مع سوريا العربية بوصفها العمق التاريخي، والمخزون التراثي والثقافي العربي - الإسلامي لأبناء الشيعة كجماعة عربية أصيلة، فالمناصب والاعتراف بالحقوق الطائفية لم تكن كافية لإبعاد الشيعة عن القضايا الكبرى، فقد دعموا بحماس مقاومة

الانتداب، واشتركوا في أحداث كثيرة في سوريا ولبنان، وبقيت الدعوة إلى الوحدة العربية أقوى من الهوة المحلية بين السنة والشيعة.

٤ - الشيعة والدروز في مواجهة الاحتلال

منذ إعلان دولة لبنان الكبير عام ١٩٢٠م، وانضمام الأقضية الأربعة إليه شكّل الشيعة في لبنان الثقل الإسلامي العددي فيه، من دون أن يكون لهم ثقل سياسي لافت في تلك الفترة باستثناء بعض البيوتات الإقطاعية التي استأثرت بولاء معظم العشائر والعائلات التي يتألف منها المجتمع الشيعي في جبل عامل والبقاع.

وعلى الرغم من ضعف الشيعة الاقتصادي والاجتماعي والسياسي في الكيان، فإنهم أبدوا تأييدهم للوحدة مع سوريا بشدة في بداية الانتداب، وشاركوا في أعمال عنف مع الدروز ضد الفرنسيين عامي ١٩١٩ و ١٩٢٠م، وفي الثورة السورية الكبرى عام ١٩٢٥م، حيث ثار الدروز في الشوف، وحاولوا اغتيال المفوض السامي، وأميرال الأسطول الفرنسي اللذين كانا يزوران المنطقة، كما هاجمت فرق من الشيعة الفرنسيين في جنوب لبنان، ولكن حادثة كبيرة قلبت

(١) اسكندر رياشي، قبل وبعد، بيروت، مكتبة العرفان ١٩٥٥، ص ٢١٥.

الموازين في وجه فرنسا، عندما قاد الشاب أدهم خنجر من بلدة المروانية هجوماً على قاعدة فرنسية في صيدا، استطاع خلالها تدمير منشآت لهم وإحراق طائرة، وبعد اتهامه بمحاولة قتل الجنرال غورو، وقائد القوات الفرنسية في الشرق لجأ إلى جبل الدروز واحتوى في دار سلطان باشا الأطرش.

ويذكر أن احتفاء أدهم خنجر الشيعي بالدروز كانت شرارة الثورة السورية الكبرى، إذ عندما اعتقل الفرنسيون أدهم في السويداء جنوب دمشق، وحاولوا نقله إلى دمشق بالمصفحات، وحفاظاً على الشرف والتقاليد وحماية لكرامة أدهم، طالبهم سلطان الأطرش بإطلاق سراح ضيفه على أن يقدم لهم أية فدية في المقابل، وعندما رفض الفرنسيون كمن لهم رجال الأطرش وقتلوا أربعة منهم، لكن الفرنسيين نجحوا في نقل أدهم بطائرة من السويداء إلى دمشق ومن هناك إلى بيروت حيث أعدموه في ٢٩ آب عام ١٩٢٢^(١).

٥ - الديمغرافية والسلطة في لبنان

شهد الكيان اللبناني تغيرات جغرافية كان لها انعكاساتها على الانتظام السياسي والحكم فيه. فمن متصرفية جبل لبنان،

حيث التعايش الماروني - الدرزي، إلى دولة لبنان الكبير والتعايش المسيحي - الإسلامي، مرّ الكيان اللبناني بتحويلات ديمغرافية وسياسية، ولا يزال حتى يومنا هذا. فالأطماع الإقليمية بهذا الكيان، والطوائف اللبنانية المتصارعة على السلطة، إضافة إلى الخلاف على هوية الكيان الجديد للبنان، دفع ببعض الطوائف إلى تحقيق أهدافها من خلال اعتماد اللعبة الديمغرافية لمعرفة حجم كل طائفة، وما يمثل كل منها على الأرض، لما لها من أبعاد اقتصادية واجتماعية وسياسية، وما يترتب على ذلك من تمثيل الطوائف والمذاهب في مختلف مؤسسات الدولة.

ولأن أحجام الطوائف مختلفة، وأنصبتها داخل المؤسسات الرسمية، وفي الوظائف، فإن التمحور حول الطائفة لتحسين الموقع داخل النظام الطائفي، كان يعطي الاستمرارية لانتظام طائفي دائم التجدد من خلال الصراع والمشاحنة كلما حدث متغير في الحجم أو الدور أو المعطى السياسي - الاقتصادي. وهذا ما يجعل البلد المتعدد الطوائف والمذاهب كلبنان، في حالة عدم استقرار سياسي وأمني واقتصادي، وخاصة في ظل عدم تفاهم مكوناته.

(١) أحمد أبو سعد، «معجم أسماء الأسر والأشخاص، ولمحات من تاريخ العائلات»، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، كانون الثاني ١٩٩٧، بيروت، لبنان. ص ٣٣٧.

وفي هذا المجال، يذكر سليم الدحداح، أن نفوذ الموارنة في جبل لبنان، بدأ يتزايد منذ القرن الثامن عشر، خاصة بعد تنصّر الشهابيين السنّة واللمعيين الدروز، وقد شكلوا غالبية سكان جبل لبنان^(١). كما أجمعت معظم المراجع على أن الموارنة شكلوا أكثرية سكان جبل لبنان خلال القرن التاسع عشر، إن كان خلال العهد المصري (١٨٣٢-١٨٤٠ م)، أو عهد القائمقاميتين (١٨٤٢-١٨٦٠ م)، أو عهد المتصرفية (١٨٦١-١٩١٨ م)، وقد شكل المسيحيون ٨٠٪ تقريباً، مقابل ٢٠٪ للمسلمين بمختلف طوائفهم^(٢).

إن هذا التفوق المسيحي أو بالأحرى الماروني، جعل الموارنة يطالبون بالحكم، وهذا ما لاقى رفضاً عند الدروز، بعدما كانت السلطة لهم، يحكمون من خلال نظام الإقطاع، لكن الوضع الديمغرافي جعل الموارنة يتمسّكون بمطلبهم فاندلعت فتنة ١٨٤١ م، وأدت إلى قيام نظام القائمقاميتين، واحدة جنوبية درزية يديرها قائمقام درزي، وأخرى شمالية نصرانية، يديرها قائمقام

ماروني، لكن استمرار رفض الموارنة لهذا الواقع أدى إلى اندلاع فتنة ١٨٤٥ م^(٣).

لم تدم تجربة نظام القائمقاميتين سوى خمس عشرة سنة، انتهت باندلاع فتن وأحداث بين المسلمين والمسيحيين عام ١٨٦٠ م، أدت إلى قيام نظام المتصرفية، أو ما عرف ببروتوكول ١٨٦١ م، الذي نص على إنشاء مجلس إدارة مؤلف من ١٢ عضواً يمثلون جميع الطوائف، فكان لكل طائفة ممثلين اثنين.

وبعد إعلان دولة لبنان الكبير، انخفضت نسبة المسيحيين من مجموع السكان في المتصرفية من ٨٠٪، إلى ٥٥٪، في حين ارتفعت نسبة المسلمين من ٢٠٪ إلى ٤٥٪ من سكان لبنان^(٤).

أ - الواقع السكاني خلال فترة الانتداب

لتبيان الواقع الديمغرافي للطوائف لا بد لنا من العودة إلى إحصاء سكان لبنان في حدود المتصرفية الذي جرى عام ١٩١٩ م، فمع قيام نظام المتصرفية، بلغ عدد سكان جبل لبنان حسب تقديرات السلطات

(١) سليم الدحداح، «تنصّر الأمراء الشهابيين واللمعيين في لبنان»، دار المشرق، مجلد ١٨، ١٩٢٠، ص ٥٤٣-٥٤٤.

(٢) دومينيك شوفالييه، «مجتمع جبل لبنان في عصر الثورة الصناعية في أوروبا»، ترجمة منى عبدالله عاقوري، دار النهار، ط ٢، بيروت، ٢٠٠١، ص ١٣٥.

(٣) فيليب وفريد الخازن، «مجموعة المحررات السياسية والمفاوضات الدولية عن سوريا ولبنان، من ١٨٤٠ إلى ١٨٦٠». دار نظير عبود ١٩٩٦، ص ٢١٢-٢١٩.

(٤) شوقي عطية، السكان في لبنان من الواقع السياسي إلى التغير الاجتماعي والاقتصادي، دار نلسن، بيروت ٢٠١٤، ص ٤٥.

الفرنسية ٤١٣ ألف نسمة، شكّل المسيحيون الأغلبية الساحقة إذ بلغ عددهم ٣٢٩ ألف نسمة، بمعدل ٧.٧٩٪ من المجموع العام للسكان (موارنة ٢٤٢ ألف، أورثوذكس ٥٢ ألف، كاثوليك ٣٢ ألف وبروتستانت ٣ آلاف)، والمسلمون ٨٤ ألف أي ما يوازي ٦.٢٠٪ (دروز ٤٧ ألف، شيعة ٢٣ ألف، وسنة ١٤ ألف)، والأقليات ١٥٣ نسمة^(١).

وبعد دمج المتصرفية ذات الغلبة المسيحية، مع مدن الساحل، والأقضية ذات الغلبة الإسلامية، تحققت رغبة «الفرنسيين» في إيجاد توازن طائفي في لبنان بدل الوطن المسيحي الذي شكلته المتصرفية بحماية دولية. لم يسعوا إطلاقاً، كما يظن البعض، لصالح طائفة مسيحية في لبنان، بل خططوا لمصالحهم هم بالذات عبر دولة متوازنة طائفيّاً تصلح منطلقاً لرساميلهم نحو الداخل الإسلامي^(٢).

ب - الأبعاد السياسية الطائفية لإحصاء عام ١٩٢١م

وبعد نشأة الدولة الحديثة في العام ١٩٢٠م، عمّدت السلطات الفرنسية الانتدابية في البلاد التي سيطرت عليها، ومنها سوريا ولبنان، على استحداث المؤسسات الإدارية والسياسية لا سيما

المؤسسات التمثيلية منها، التي تعكس رغبات السكان وتطلعاتهم، باعتبار أن هذا سيتوافق مع شعارات تأهيل وتدريب الشعوب الخارجة من السيطرة العثمانية على حكم نفسها بنفسها. إلا أنها في الواقع مارست سياسة تتوافق مع التوجهات العامة للانتداب، وتستجيب لمصلحة فرنسا كدولة لها حضورها الوازن في المشرق العربي والعالم.

ومن هنا ظهرت مؤسسة البرلمان اللبناني منذ قيام المجلس التمثيلي الأول عام ١٩٢٢م على أساس التوزيع الطائفي وفقاً لحجم كل طائفة، وقد نتج عن هذه السياسة التي انتهجها المنتدب الفرنسي ظهور نخبة سياسية طائفية من تجار المدن، ومن العائلات والعشائر في المناطق الملحقة في البقاع والجنوب والشمال، والتي كان كبار ملاك الأراضي يمثلون السلطة الاجتماعية - السياسية المسيطرة فيها. وعلى هذا النحو فإنّ العلاقة مع الانتداب كانت المعيار الأساسي في وصول الزعامات الجديدة إلى القيادة السياسية، أو في هبوط أخرى إلى صفوف الممانعة والمعارضة.

وبعد إعلان دولة لبنان الكبير، أصدرت السلطات الانتدابية القرار رقم ٧٦٣ تاريخ

(١) مسعود ضاهر: «تاريخ لبنان الاجتماعي ١٩١٤-١٩٢٦»، دار المطبوعات الشرقية، بيروت ١٩٨٤، ص ٤٩.

(٢) المرجع نفسه، ص ٨٢.

٩ آذار ١٩٢١م، الذي يقضي بالقيام بإحصاء شامل للدولة، كما ويطلب فيه من وكيل المندوب السامي «روبير دي كي» ضرورة إجراء إحصاء للسكان خلال ثلاثة أشهر من تاريخ صدور القرار، لأن إحصاء السكان في دولة لبنان الكبير، ملزم للقيام بتمثيل الحكومة اللبنانية، وتوزيع التكاليف والموارد العمومية على قواعد عادلة^(١).

وفي مطلع العام ١٩٢٢م نشرت السلطات الفرنسية إحصاء للسكان موزعين حسب المناطق والطوائف. اعتمدت هذا الإحصاء أساساً لتوزيع المقاعد النيابية في أول مجلس تمثيلي للبنان جرى انتخابه وفقاً لأول قانون انتخابي حمل الرقم ١٣٠٧ تاريخ ١٠ آذار ١٩٢٢م. حيث اعترض الوجدويون المسلمون آنذاك، على شكل الهويات التي تقرر تزويد المواطنين بها، وأعلنوا تصميمهم على مقاطعة الإحصاء. وعلى الرغم من موافقة الجنرال غورو «بأن يقص من تذكرة الهوية شطرها الأدنى، الذي يشير إلى أن حامل التذكرة لبناني»^(٢) إلا أنّ قسماً كبيراً من المسلمين قاطع هذا الإحصاء، وبقي عشرات الألوف منهم

«مكتومين» ومن دون هويات^(٣). فالمشكلة الديمغرافية اللبنانية، هي سياسية أكثر منها اجتماعية - اقتصادية أو علمية، فالأساس الطائفي للحياة العامة، جعل التعداد الديمغرافي الدقيق يعتبر كأنه انتقاص حقوق بعض الطوائف، وزيادة عدد طوائف أخرى، وهذه النظرة للأمور هي السبب المباشر لعدم وجود إحصاءات دقيقة لسكان لبنان، فباتت التقديرات الدورية المحتسبة مشكوك بأمورها، لأنها كانت أقرب إلى البيانات الوهمية أكثر منها إلى مسوحات إحصائية دقيقة يمكن الركون إلى صحتها. وقد جاءت نتائج الإحصاء على الشكل الآتي:

التوزيع الطائفي للسكان في لبنان لعام ١٩٢٢م^(٤)

الطائفة	عدد السكان	النسبة المئوية
سنة	١٢٤٧٨٦	٢٠,٤٨
شيعة	١٠٤٩٤٧	١٧,٢٣
دروز	٤٣٦٣٣	٧,١٦
موارنة	١٩٩١٨١	٣٢,٧٠
روم كاثوليك	٤٢٤٦٢	٦,٩٧
روم أرثوذكس	٨١٤٠٩	١٣,٣٦
بروتستانت	٤٢١٥	٠,٦٩
مختلف	٨٤٣٦	١,٣٨
المجموع	٦٠٩٠٦٩	٪١٠٠

(١) نشرة الأعمال الإدارية ١٩٢٠-١٩٢١، مؤسسة المحفوظات الوطنية، ص ١٦٧.

(٢) محمد جميل بيهم: «النزعات السياسية بلبنان، عهد الانتداب والاحتلال ١٩١٨ - ١٩٤٥م»، بيروت، دار الأحد ١٩٧٧م، ص ١٢.

(٣) ستيفن هامسلي لونغريغ: تاريخ سوريا ولبنان تحت الانتداب الفرنسي، دار الحقيقة، بيروت ١٩٧٨م، ص ١٦٣.

(٤) أرشيف مؤسسة المحفوظات الوطنية التابعة لمجلس الوزراء اللبناني، بيروت:

Centre des Archives nationales: Correspondance, deuxième série, carton 8, Dossier 63.

يستدل من خلال هذا الجدول أن الكتلة المسيحية قد انخفضت من ٧٩,٧٪ في متصرفية جبل لبنان إلى ٥٤٪ من إجمالي السكان في دولة لبنان الكبير، فجاءت النسب على الشكل الآتي: موارد ٣٢,٧٪، أورثوذكس ١٣,٣٦٪، كاثوليك ٦,٩٧٪، وبروتستانت ٠,٦٩٪. بينما شكلت الكتلة الإسلامية حوالي ٤٥٪ من إجمالي السكان: سنة ٢٠,٤٨٪، شيعة ١٧,٢٣٪ ودروز ٧,١٦٪. ومختلف ١,٣٨٪.

أما أبرز الدلالات التي يعكسها هذا الإحصاء، هو الوزن الواضح للطائفة المارونية، بحيث شكلت وحدها حوالي ثلث سكان لبنان، أي ما نسبته ٣٢,٧٪، تليها الطائفة السنية، ثم الطائفة الشيعية، الأمر الذي سيترك نتائج مهمة في ما بعد على تطور الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع اللبناني. فالتكوين اللبناني المتنوع، سوف يؤسس لاحقاً إلى مزيج من التفاعلات بين تلك المكونات، بغية إعادة إنتاج السلطة، ومواقع النفوذ، على أساس الأنصبة السلطوية، التي ستفرد لكل طائفة من الطوائف. فسلطات الإنتداب، عمدت منذ أن وضعت يدها على سوريا ولبنان، إلى تركيز هيمنة مسيحية بشكل عام، ومارونية بشكل خاص في مؤسسات الدولة الجديدة. ومن هنا نرى أن الإحصاءات السكانية، لا سيما إحصاء عام ١٩٢١م، لم يأت ليندرج

في إطار عملية المسح الإحصائي، من أجل توظيفه في مشاريع تنموية، إنما اعتمدت نتائجه كأساس لتوزيع السلطات السياسية، والإدارية بحسب الانتماء الطائفي، مع العلم أن طبيعة إنتاج السلطة، تعود إلى ما قبل هذه المرحلة، أي إلى زمن الوجود العثماني، الذي أتاح وجود عائلات مقاطعية، تستند في سلطتها إلى تحصيل الأعشار والضرائب من الفلاحين بحسب النظام المعمول به لدى السلطنة العثمانية.

من هنا، ظهرت مؤسسة البرلمان اللبناني منذ العام ١٩٢٢ م على أساس التوزيع الطائفي بحجم كل طائفة، وبنى المرشحون تحالفات ما بين الطوائف، وكانت سلطة الانتداب ضالعة بشدة فيها، فراحت تقوي الرغبات الموالية لها، في حين مارست سياسة الإقصاء والإبعاد لعناصر تنتمي إلى أحزاب سياسية أو مجموعات غير طائفية. أفضت هذه المسألة إلى نشوء نخبة سياسية طائفية تنتمي إلى تجار المدن من جهة، وإلى أصول عائلية وعشائرية في المقاطعات المضمومة في البقاع والجنوب والشمال من جهة أخرى، والتي كان كبار ملاكي الأراضي يمثلون السلطة الاجتماعية - السياسية المسيطرة فيها.

واستناداً إلى هذا الإحصاء، تم توزيع مقاعد المجلس التمثيلي الأول الذي انتخب

التوزيع الطائفي للسكان في لبنان لعام ١٩٣٢م^(١)

الطائفة	عدد السكان	النسبة المئوية
سنة	١٧٥٩٢٥	٢٢,٥٧
شيعة	١٥٤٢٠٨	١٩,٧٨
دروز	٥٣٠٤٧	٦,٨٠
موارنة	٢٢٦٣٧٨	٢٩,٠٤
روم كاثوليك	٤٥٩٩٩	٥,٩٠
روم أرثوذكس	٧٦٥٢٢	٩,٨١
بروتستانت	٦٧١٢	٠,٨٦
أرمن أرثوذكس	٢٥٤٦٢	٣,٢٦
أرمن كاثوليك	٥٦٩٤	٠,٧٣
سريان أرثوذكس	٢٥٧٤	٠,٣٣
سريان كاثوليك	٢٦٧٥	٠,٣٤
كلدان أرثوذكس	١٨٦	٠,٠٢
كلدان كاثوليك	٥٢٨	٠,٠٦
موسوي	٣٥١٨	٠,٤٥
المجموع	٧٧٩٤٢٨	١٠٠٪

لم تتغير نسبة التمثيل الشيعي كثيراً في الإحصاء التي أجرتها سلطات الانتداب عام ١٩٣٢م، بحيث بلغ عددهم ١٥٤٢٠٨ نسمة أي ما يعادل نسبته ١٩,٧٨ في المئة، مقابل الموارنة ٢٩,٠٤ بالمئة والسنة ٢٢,٥٧ بالمئة، والأورثوذكس ٩,٨١ بالمئة، والدروز ٦,٨٠ بالمئة. ومنذ ذلك الحين وحتى اليوم لم تلجأ السلطات الوطنية اللبنانية إلى إجراء مسح سكان يعول عليه، إذ ثمة فقط إحصاءات تقديرية.

على الرغم من استحالة الحصول على تعداد دقيق للسكان، غير أنه بالاستناد إلى

في ٢٤ أيار ١٩٢٢ م، على أساس نسبة عدد كل طائفة من الطوائف الموجودة في دولة لبنان الكبير. وهكذا شكّل المجلس التمثيلي الأول على أساس طائفي، وانتخب إميل إده الماروني رئيساً له.

وبعد حلّ المجلس المذكور من قبل الجنرال ساراي، انتخب مجلساً تمثيلاً ثانياً في تموز ١٩٢٥ م، وهو المجلس الذي وضع الدستور اللبناني عام ١٩٢٦ م.

ج - إحصاء عام ١٩٣٢م

هو الإحصاء الرسمي الذي أجرته سلطات الإنتداب الفرنسي، في ٣١ كانون الثاني ١٩٣٢م، ولا يزال معتمداً في سجلات دوائر النفوس للأحوال الشخصية حتى اليوم. وقد جاء هذا الإحصاء بعد ضغوطات محلية كبيرة، في الوقت الذي كانت تسعى فيه سلطات الانتداب لتعزيز المواقع السياسية على القاعدة العددية في مجتمع طوائفي تدخل الأرقام أساساً في تركيبته السياسية - الاجتماعية.

سجلت نتائج الإحصاء ما مجموعه ٧٧٩٤٢٨ لبنانياً مسجلاً في دوائر النفوس اللبنانية. توزعوا بين ٣٩٢٧٣٠ مسيحياً من مختلف الطوائف و ٣٨٣١٨٠ مسلماً (شيعة، سنة ودروز) و ٣٥١٨ موسوياً، كما هو مبين في الجدول الآتي:

(١) أرشيف مؤسسة المحفوظات الوطنية التابعة لمجلس الوزراء اللبناني، بيروت:

Centre des Archives nationales: Correspondance, deuxième série. carton 8, Dossier 63.

الأرقام الموجودة بين أيدينا تظهر بما لا يقبل الشك أن المسيحيين قد فقدوا منذ زمن طويل نسبة عالية كانوا يتفوقون فيها على المسلمين. وإذا نظرنا إلى إحصاء ١٩٣٢م، لرأينا أن الشيعة هم ثالث أكبر طائفة في البلاد، حيث يشكلون حوالي ٣٠٪ أو أكثر من مجموع السكان، وحتى اعتراف إحصاء ١٩٣٢م، بالشيعة كثالث أكبر طائفة في البلاد، لم يشكل حافزاً قوياً لدراسة طائفة ذات فعالية سياسية متواضعة مقارنة مع عددها، لذلك بقيت هذه الطائفة معزولة سياسياً ومتجاهلة في أحيان كثيرة، فبقيت زمناً طويلاً على هامش الاقتصاد والمجتمع اللبناني أيضاً.

وفي حين لعب المسيحيون دوراً في دولة لبنان الكبير وفي النشاط الاقتصادي، بقي الشيعة من دون راع خارجي، وبقاعدة اقتصادية لا شأن لها، على الرغم من أن حجمها الديمغرافي لم يبتعد كثيراً عن حجم السنة، وهي مسألة استغلها زعماء الموارد، لا سيما إميل إده في ما بعد، لذلك كان من الطبيعي أن يكون السنة والموارنة المصدر الرئيسي للشرعية لأي نظام سياسي سينبثق عن الانتداب، وأن يؤدي الدروز دوراً أكبر من حجمهم الديمغرافي.

لكن هذا الإحصاء، وما أفصح عنه من

التقارب العددي بين المسيحيين والمسلمين، كونه رغبة عند بعض الزعماء المسلمين لتولي منصب رئاسة الجمهورية، خصوصاً أنه مضى على تأسيس الجمهورية سنوات عدة، كان من شأنها تخفيف إحجام المسلمين بحكم الأمر الواقع عن معارضة مبدأ المشاركة في الدولة اللبنانية. فكان أن ترشح الشيخ محمد الجسر لرئاسة الجمهورية حاصلاً على دعم المسلمين من ناحية، وعلى دعم إميل إده الذي اعتبر من ناحية أخرى أن الفرنسيين خذلوه بوقوفهم مع بشارة الخوري في معركة الرئاسة، وهذا ما رفع من حظوظ الجسر بكسب معركة الرئاسة، الأمر الذي دفع المفوض السامي الفرنسي إلى تعليق الدستور عام ١٩٣٢م، وتثبيت شارل دباس رئيساً للجمهورية لأجل غير مسمى لأن السلطة الفرنسية لم تكن مستعدة لقبول مسلم رئيساً للجمهورية^(١).

٦ - الاندماج الإسلامي في الدولة اللبنانية

تنوعت الاعتراضات الإسلامية ومواقف زعاماتها من الانتداب، وانفصال لبنان عن سوريا، وإلحاق الأقضية وبيروت بجبل المتصرفية على مدى السنوات الأولى للانتداب لتتبلور في معارضة جماعية

(١) كمال الصليبي، تاريخ لبنان الحديث، دار النهار للنشر، ط ٤، بيروت ١٩٧٨، ص ٢٢١-٢٢٢.

وجدية برزت من خلال المؤتمرات الإسلامية المتعددة التي عقدت من أجل مواجهة تلك الاستحقاقات.

وإذا كانت الفترة الواقعة ما بين ١٩٢٠ و١٩٢٦م، تعتبر فترة تفاقم التناقضات الوطنية بين المسلمين والمسيحيين في لبنان، فإن فترة ١٩٢٦-١٩٣٦م، شهدت هدوء التناقضات الوطنية وعقلمتها، فترشح محمد الجسر لرئاسة الجمهورية لم يكن منعزلاً عن توجه مجموعة من القيادات الإسلامية. وفي الوقت نفسه كانت الكتلة الوحيدة في سوريا تقترب من استلام السلطة في سوريا عبر تفاهمات مع الفرنسيين تؤمن مصالح الفريقين، وبالمقابل برزت في لبنان مؤشرات دلت على تحولات في الساحة الإسلامية، كان أهمها العريضة التي قدمها وجهاء بيروت إلى وزير الخارجية الفرنسية في ٢٣ الثاني ١٩٣٤م، والتي أثارت مسألة الحقوق والواجبات وابتعدت بشكل واضح عن الأهداف والشعارات الوحيدة السابقة. وكان من الموقعين على العريضة، قادة التيارات الاتحادية، ولفيف من الأعيان

والملاكين والصيادلة والمحاسبين والأطباء ورجال الأعمال و٦١ تاجراً^(١). ومع ذلك فإن «الذهنية الإسلامية العامة بقيت مأخوذة بفكرة الوحدة، وبقي الشارع الإسلامي بغالبية ينظر إلى الدولة الناشئة نظرة يشوبها الارتياح وعدم المشروعية، ويتطلع إلى ما بعدها، إلى حلم الدولة العربية الواحدة»^(٢).

وبعد سنتين من العريضة المقدمة إلى السلطات الفرنسية عقدت «٢٥» شخصية إسلامية مؤتمراً في منزل عمر بيهم، حضره شخصيات ومشايخ إسلامية^(٣)، وقد صدر عن المؤتمر مجموعة مقررات تضمنت تغييراً جوهرياً في موقف المسلمين السياسي من المسألة اللبنانية، وأبدوا لأول مرة في مؤتمر عام استعدادهم المبدئي للاعتراف بالكيان اللبناني كإطار رسمي لممارسة وجودهم. ومن الملفت أن التركيز في المؤتمر، لم يكن على مطلب الوحدة مع سوريا كما كان في السابق، إنما على طلب إنصافهم وإزالة الإجحاف اللاحق بهم وبمناطقهم، وذلك بمساواتهم بالحقوق والواجبات مع المواطنين الآخرين وبتطبيق

(١) عصام خليفة، أبحاث في تاريخ لبنان المعاصر، بيروت دار الجبل ١٩٨٥، ص ١٣٢.

(٢) عماد عبد الغني، الحركات الإسلامية في لبنان، إشكالية الدين والسياسة في مجتمع متنوع، بيروت، دار الطليعة ١٩٧٧، ص ٢٠.

(٣) كان من أبرز الحاضرين: سليم سلام، رياض الصلح، عبد الحميد كرامي، الشيخ عارف الزين، الشيخ أحمد رضا والأمير أمين إرسلان.

اللامركزية الإدارية والمالية في نظام الحكم اللبناني.

وكان من نتائج المؤتمر أن عقدت المعاهدة اللبنانية الفرنسية، وتم تكريس حدود لبنان نهائياً، وتسارعت في أعقابه تطورات الاندماج الإسلامي في الدولة مع ما صدر من موثيق تستبعد الماضي الاتحادي في تسابق على منافع الحاضر اللبناني ومستقبله.

وهكذا استبدل المسلمون دعوتهم للوحدة السورية بدعوة للانتماء العربي لا تلغي اعترافهم بالدولة اللبنانية. وبالمقابل تلقف المسيحيون ذلك الموقف بالنظر إلى حاجتهم لتأكيد الدور الاقتصادي اللبناني بوصفه ساحة التقاء بين الغرب والشرق. ومن رحم هذه النظرة الميثاقية وفي سياق مستجدات دولية أخرى، توافق المسيحيون والمسلمون على المطالبة باستقلال لبنان، فتعزز الشعور الوطني بالاستقلال على قاعدة التخلي عن الحماية الفرنسية مقابل التخلي عن شعار الوحدة الاندماجية مع سوريا.

وحسب محمد جميل بيه، كانت بيروت أول المتصلين مع الكيان اللبناني حيث

يقول: «...منذ صيف ١٩٢٦م، اتجه المسلمون في بيروت اتجاهًا جديدًا في السياسة اللبنانية: فإنهم مع بقائهم على عهدهم لمبدأ الوحدة مع سوريا، تحولوا إلى المطالبة بحقوقهم المهضومة في هذا الكيان»^(١)، وكانوا لا يرون أي تعارض بين مشاركتهم السياسية في السلطة والاعتراف بالكيان، وبين اشتراكهم في المؤتمرات الإسلامية في بيروت ودمشق، ويوقعون العرائض والمذكرات التي تطالب بالانفصال عن لبنان والانضمام إلى سوريا^(٢). ومع هذا التحول تقاطرت جماعات جديدة من الشخصيات الإسلامية، خلال العقد الأول الذي تلا إعلان الجمهورية والدستور اللبناني، إلى الالتحاق في حقلي الوزارة والنيابة، وكان لبعضهم أدوار مهمة في الحياة السياسية، وجلّهم من أبناء العائلات الغنية المرموقة، الذين لحقوا بمن سبقهم من الأعيان المسلمين الذين تعاونوا مع سلطات الانتداب قبل عام ١٩٢٦م.

وبعد مضي زمن طويل على المطالب الإسلامية بالاتحاد مع سوريا من دون أية استجابة، بينما التكريس الحقوقي والسياسي والاقتصادي للكيان الجديد يرسى مداميكه المتتالية، حيث يصبح معها الحلم الوحدوي أكثر استحالة وبعيد المنال

(١) محمد جميل بيه، النزاعات السياسية بلبنان، عهد الانتداب والاحتلال (١٩١٨ - ١٩٤٥)، بيروت، دار الأحد ١٩٧٧، ص ٢٦-٢٧.

(٢) حسان حلاق، مؤتمر الساحل والأقضية الأربعة، ١٩٣٦، الدار الجامعية، بيروت ١٩٨٢، ص ٢٠-٢١.

أكثر من أي وقت مضى، بدأت القيادات والنُخب الإسلامية تُغير من مواقفها وتتنجّه للتعاون مع الكيان السياسي الذي فُرض عليها كأمر واقع مع الاحتفاظ بمطلب الاتحاد مع سوريا.

في عام ١٩٣٦م، تم انتخاب إميل إده رئيساً للجمهورية اللبنانية، الذي فاز على خصمه التقليدي بشارة الخوري، وبإيعاز من الحكومة الفرنسية قام بتعيين مسلم سنّي هو خير الدين الأحذب لأول مرة منذ قيام الدولة اللبنانية رئيساً للوزارة. ومنذ ذلك الحين أصبح من التقليد إسناد رئاسة الجمهورية إلى ماروني، ورئاسة الحكومة إلى مسلم سنّي، فتولت بذلك الطائفتان الأكثر عدداً في لبنان مسؤولية المشاركة في الحكم. وقد نتج عن هذا التقليد تحول كبير في مواقف هاتين الطائفتين السلبية إزاء الدولة اللبنانية، بعد أن كان يتولى رئاسة الجمهورية أورثوذكسي، وبعد أن كانت مشاركة المسلمين السُنّة ثانوية وشبه رمزية في الحكم.

الخاتمة

منذ نشأة الكيان اللبناني عام ١٩٢٠م، والميثاق الوطني عام ١٩٤٣م، عانى المجتمع اللبناني من انقسامات وتصدعات حادة، كانت تبرز بين الحين والآخر في أزمات وطنية تطال عموم أبنائه مصحوبة بالاصطفافات الطائفية، وبالشحن الطائفي.

وبما أن لبنان متعدد الطوائف، فإن تشكيلته الاجتماعية - الاقتصادية تنتظم من خلال نظام سياسي، يؤدي العامل الطائفي دور المحور فيه من خلال المحاصصة والتراتبية الطائفية على مختلف الصعد السياسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية.

فالمشكلة الطائفية في لبنان، تعتبر ظاهرة ملازمة للانتظام الاجتماعي والسياسي اللبناني منذ تكونه في عهد المتصرفية حتى يومنا هذا. استمرت تواكب كل المتغيرات والتطورات التي شهدتها المجتمع اللبناني، في ظل ظروف مؤاتية حتى باتت تسيطر على مفاصل الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية لهذا المجتمع. وقد أرخت بظلالها على كل الخلافات والانقسامات والحروب والتسويات التي شهدتها هذا المجتمع قبل تشكله في دولة حديثة وبعده.

وعلى هذا النحو الذي تجسّدت فيه هذه الانقسامات التي تَمَسَّك بها كل فريق، نشأ الواقع الطائفي في لبنان الذي يفرض على كل فريق التّعصب لطروحاته الطائفية.

فالطائفية، هي المشكلة الأساس التي تتفرع منها أكثر منطلقات الأزمة اللبنانية وتشعباتها ومضاعفاتها في أبعادها الداخلية. لذلك بقيت روح الطائفية أقوى من روح المواطنة، وبقي الانتماء الطائفي أعمق في النفوس من الانتماء الوطني.

ومع إعلان الجنرال «غورو» دولة لبنان الكبير في الأول من أيلول، كان الانتداب الفرنسي الراعي الوحيد لذلك الانتظام وفرضه بالقوة.

من الواضح أن الموارد تمتعوا في عهد الانتداب بمركز أفضل من مركز السنة والشيعية والدروز، وأفضل حتى من الطوائف المسيحية الأخرى. فقد شغل الموارد من بينها جميعاً أغلب المراكز البارزة في الدولة. إلا أن الطائفية التي عمل الفرنسيون على تشجيعها، لم تكن مقبولة لدى الجماعات الأخرى، وخاصة المسلمين. وبعد إعلان استقلال لبنان كانت معظم المبادئ الطائفية في دولة لبنان الكبير بحاجة إلى تعريف واسع النطاق لكي تكون مقبولة لدى المجموعات الدينية المختلفة.

وقد استغرقت العملية السياسية، التي أدت إلى تثبيت لبنان الكبير، بصفته كياناً موحداً ومستقلاً ومعتزلاً به، زهاء ربع قرن (١٩٢٠-١٩٤٣م)، تخللها كل أشكال المد والجزر، بين مطالب بلبنان الكبير، ومؤيد للوحدة العربية، وداع للاتحاد مع سوريا، بجملة من المشاريع والمشاريع المضادة، التي عصفت بالكيان طيلة الفترة، من دون أن تؤدي إلى انهياره.

كانت هناك حاجة إلى تغيير جذري في الدولة، بحيث يخلق توازناً طائفيًا تقبله الطوائف كافة في لبنان. فكانت النتيجة

الإعلان الرسمي للميثاق الوطني عام ١٩٤٣م، الذي قام بإعداده رئيس جمهورية لبنان المنتخب بشارة الخوري بالمشاركة مع رئيس الوزراء السني رياض الصلح، وقد مثل الميثاق الوطني عملياً، جوهر التسوية الطائفية. تلخص برفض القادة الموارد أية حماية غربية، وخاصة فرنسية للبنان، مع الاعتراف بالوجه العربي للبنان، مقابل تخلي القادة المسلمون من جبهتهم، عن كل فكرة اندماج في إطار دولة سورية، أو عربية أوسع، على أساس ضمان مشاركتهم في نظام توزيع السلطات السياسية، ولم تكن هذه المشاركة محصورة بالسنة وحدهم، بل أعطي الشيعة الحق في رئاسة المجلس النيابي، وبذلك يكون قد عكس الميثاق حجم القوى الطائفية والاجتماعية القائمة آنذاك.

وبقبول الطرفين: الاسلامي والمسيحي بهذا الحل، طويت صفحة من التنافر الطائفي، كادت أن تؤدي إلى فشل المساعي التوافقية السابقة بين الطرفين. كما أن حجم الانخراط الإسلامي في الكيان اللبناني، ظهر جلياً خلال المؤتمر، الذي انعقد لهذه الغاية، فلم يلجأ المؤتمر إلى رفع شعار الوحدة السورية، ولا حتى التذكير بما كانوا يفعلون في مؤتمراتهم السابقة، بل شددوا على نيل حصة عادلة في عملية التقاسم الطائفي للسلطة السياسية.

المصادر والمراجع

- ١ - باسم الجسر، ميثاق ١٩٤٣، بيروت، دار النهار للنشر، ١٩٨٧.
- ٢ - د. حكمت ألبير الحداد، لبنان الكبير، دار نظير عبود، ط٣ ١٩٩٦.
- ٣ - وجيه كوثراني، الاتجاهات الاجتماعية والسياسية في جبل لبنان والمشرق العربي (١٨٦٠-١٩٢٠)، معهد الإنماء العربي، بيروت ١٩٧٦.
- شفيق جحا، معركة مصير لبنان في عهد الانتداب الفرنسي (١٩١٨-١٩٤٦)، مكتبة رأس بيروت ١٩٩٥.
- ٥ - مسعود ضاهر: «تاريخ لبنان الاجتماعي ١٩١٤-١٩٢٦»، دار المطبوعات الشرقية، بيروت ١٩٨٤.
- ٦ - Edmond Rabbat, la formation Historique du liban politique et constitution- nel, librairie orientale, Beyrouth 1968.
- ٧ - د. مسعود ضاهر، لبنان الاستقلال، الميثاق والصيغة، معهد الإنماء العربي بيروت، ط١ ١٩٧٧.
- ٨ - رشيد شقير، مفاهيم الدولة والنزاعات، دون دار نشر، ط٢، ٢٠٠٩.
- ٩ - أنطوان حرب، الموازنة تاريخ وثواب، منشورات التراث الماروني، بيروت ١٩٩٨.
- ١٠ - د. حسان حلاق، تاريخ لبنان المعاصر ١٩١٣-١٩٥٢، دار النهضة العربية بيروت، ط٢، ١٩٩٤.
- ١١ - محمد عفيفي، عرب وعثمانيون رؤى مغايرة، القاهرة، دار الشرق، ٢٠٠٥.
- ١٢ - د. سعيد مراد، الحركة الوحدوية في لبنان بين الحربين العالميتين، معهد الانماء العربي، ط١، ١٩٨٦.
- ١٣ - أحمد بيضون، الجمهورية المتقطعة، دار النهار، بيروت ١٩٩٧.
- ١٤ - اسكندر رياشي، قبل وبعد، بيروت، مكتبة العرفان ١٩٥٥.
- ١٥ - أحمد أبو سعد، «معجم أسماء الأسر والأشخاص، ولمحات من تاريخ العائلات»، دار العلم للملايين، بيروت، كانون الثاني ١٩٩٧، الطبعة الأولى، لبنان.
- ١٦ - سليم الدحداح، «تنصّر الأمراء الشهابيين واللمعيين في لبنان»، دار المشرق، مجلد ١٨، ١٩٢٠.
- ١٧ - دومينيك شوفالييه، «مجتمع جبل لبنان في عصر الثورة الصناعية في أوروبا»، ترجمة منى عبدالله عاقوري، دار النهار، ط٢، بيروت، ٢٠٠١.
- ١٨ - فيليب وفريد الخازن، «مجموعة المحررات السياسية والمفاوضات الدولية عن سوريا ولبنان، من ١٨٤٠ إلى ١٨٦٠». دار نظير عبود ١٩٩٦.
- ١٩ - شوقي عطية، السكان في لبنان من الواقع السياسي إلى التغير الاجتماعي والاقتصادي، دار نلسن، بيروت ٢٠١٤.
- ٢٠ - محمد جميل بيهيم: «النزعات السياسية بلبنان، عهد الإنتداب والإحتلال ١٩١٨-١٩٤٥»، بيروت، دار الأحد ١٩٧٧.
- ٢١ - ستيفن هامسلي لونغريغ: تاريخ سوريا ولبنان تحت الإنتداب الفرنسي، دار الحقيقة، بيروت ١٩٧٨.
- ٢٢ - أرشيف مؤسسة المحفوظات الوطنية التابعة لمجلس الوزراء اللبناني، بيروت: Centre des Archives nationales: Correspondance, deuxième série. carton 8, Dossier 63.
- ٢٣ - كمال الصليبي، تاريخ لبنان الحديث، دار النهار للنشر، ط٤، بيروت ١٩٧٨.
- ٢٤ - عصام خليفة، أبحاث في تاريخ لبنان المعاصر، بيروت دار الجبل ١٩٨٥.
- ٢٥ - عماد عبد الغني، الحركات الإسلامية في لبنان، إشكالية الدين والسياسة في مجتمع متنوع، بيروت، دار الطليعة ١٩٧٧.
- ٢٦ - حسان حلاق، مؤتمر الساحل والأقضية الأربعة، ١٩٣٦، الدار الجامعية، بيروت ١٩٨٢.

قراءة في رواية «أورويل في الضاحية الجنوبية» للروائي فوزي ذبيان الصّادرة عن دار الآداب عام ٢٠١٧

د. حسن جعفر نور الدين

الموصلة إلى المنازل بما يسمى (ديليفري) بالنص الأجنبي، والدكاكين والمحال التجارية ومبيع البيرة المحللة دينياً وغير ذلك من الأعمال التي تكشف عن طبيعة هذه الفئات من المجتمع اللبناني بحيث تظهر من خلال ممارساتها وأعمالها وكأنّها ساحة منفصلة بمعزل عن الدولة واهتماماتها، وسبب ذلك عدم وجود فرص للعمل المنتج وتقصير الدولة في رعاية شؤون مواطنيها مما يدفعهم إلى الاعتماد على ذواتهم في سبيل توفير متطلبات الحياة والاستمرار. وما هذه المشاهد التي يعرض الراوي ذبيان إلا لتأكيد المفهوم الذي أشرت إليه، فهو يقدم بشفافية وصدق وبأسلوب مرن، خاصة أنه عايش هذه المنطقة أكثر من عشرين عاماً، فخير أسرارها وخبايها وطبيعة سكانها وعلاقاتهم في ما بينهم ومع الآخرين، لذلك ومن باب الأمانة والحرص والاهتمام كانت هذه الرواية، وهي برأيي عدا كونها قصصاً مشوقة فهي

رواية (أورويل في الضاحية الجنوبية) للروائي الشاب فوزي ذبيان نسيج فريد من السرد المتنوع المغربي، فهو قصص أو أقاصيص في رواية، أو نماذج سردية في قصة كبيرة، مكنت فيها العقد الكبرى والمآزق والمفاجآت، وهي في ما قدمته تؤرّخ لمرحلة من مراحل حياة مساحة جغرافية تضج بالسكان. ومقاربة هذا الموضوع فيه شجاعة ومغامرة وجرأة أحسد الكاتب عليها، أن يقرر ويتناول منطقة مكتظة بالسكان مختلفي الأذواق والمشارب والاتجاهات والميول، ودراسة الأسباب التي جعلت من هذه المنطقة مرتعاً للبؤس والفقر والحاجة، والحرمان، هذا بحدّ ذاته يعتبر عملاً جريئاً وانطلاقة موفقة.

يعرض الكاتب مجموعة صور ومشاهد لهذا الفقر المدقع ولعلاقة هذه المنطقة بمرجعيتها الدينية والاجتماعية، وما هذه الأعمال التي كانوا يمارسونها كالنراجيل

دراسة اجتماعية سيكولوجية إنسانية، يستطيع القارئ أن يستخلص منها طبائع الناس وأوضاعهم النفسية وأسباب ما هم فيه من ضياع لدى البعض وانحراف لدى البعض الآخر، كما يبدو من سردها أنها صرخة يطلقها الراوي للناس أنفسهم في مواقعهم وأعمالهم، للدولة في ضرورة القيام بواجباتها، وللسلطات الدينية كي تتابع ما تقوم به من نصيحة ومراقبة ووعظ وإرشاد. علاوة على ذلك فالرواية مصدر لغوي رائع، يعبر عن دربة لغوية كبيرة مكتوبة في قلب الراوي ذبيان.

من جهة أخرى، إن الضاحية الجنوبية معظم سكانها جنوبيون من قرى الجنوب اللبناني ومدنه قصدوا العاصمة للاستزاق والعمل في شتى المهن، لذلك حملوا معهم لغتهم العامية وسيلة التواصل بين الناس، ثم إنهم تأثروا بإنجازات العصر الحديث من وسائل إعلام وتواصل، وجاوروا من هم في مدينة بيروت أصلاً، لذلك لا نتفاجأ بما يعرضه الكاتب ذبيان من تنوع اللغات واللهجات في الضاحية، وقد قسمها إلى أربع لغات: اللهجات العامية واللغة الفصحى واللغة الأجنبية واللغة المعربة أي التي هي في الأصل أجنبية ثم عربت وأدخلت القاموس العربي، وسأضع في نهاية الدراسة رسماً بيانياً لهذه اللهجات.

تتألف الرواية من أربعة وأربعين فصلاً،

متصل كل منها بالآخر، بحيث أنك تشعر بوحدة العمل وتسلسل الأحداث وارتباطها العضوي، ولعل أكثر المستفيدين من هذه الرواية عدا المثقفين ومحبي المطالعة ودراسة حياة الشعوب هم طلاب العلوم الاجتماعية الذين يهتمون بدراسة السكان وعاداتهم وتقاليدهم وثقافتهم ولغاتهم، بحيث يجدون مادة غنية لم تخرج من التخمين والاحتمالات، إنما خرجت من الواقع الملموس الذي عرف الروائي ذبيان كيف يقدمه بطريقة مشوقة جريئة. بحيث أنها أضحت نسيجاً فريداً متاعاً لضاحية من أكثر مناطق لبنان كثافة سكانية هي الضاحية الجنوبية خزان المقاومة كما يطلق عليها، وفيها صورة حقيقية لشعب كادح مناضل مستهزئ بالصعاب، فقير محتاج يعيش معظم أفرادها حياة التعب والمعاناة ويسلّون أنفسهم بافتعال الهرج والصخب أحياناً كي ينسوا ما هم فيه من معضلات شتى.

وهذه الجماعات التي يعيش معظمها على الكفاف، تكاد تدير أمورها بنفسها في غياب شبه كلي للدولة، وهذا يدفع ودفع كثيرين إلى أعمال خارجة عن القانون، ومن هنا كذلك جاء التعلّق بالمثال الذي جسّده السيد حسن نصر الله لهذه الرواية في مجملها عمل أدبي قصصي سينمائي روائي ممتع وحيوي وغني بأقصوصاته وأحاديثه، يبدو

فيها الرّايي مصدراً حاذقاً، يصل في رؤيته العميقة إلى دقائق الأشياء وأعماق الناس وتقاليدهم وعاداتهم وأمزجتهم. والرواية مصدر ثقافي رائع، فمنها تستطيع أن تحصي شوارع بيروت وأسماءها وأسماء أماكنها ومناطقها وزعمائها، بمعنى أنّها مرجع اجتماعي مناطقي.

رواية أعدت لتقرأ بروية وعمق وهي جاذبة للفكر والقلب في آن معاً تضع يدها على الجروح وتصف الدواء في أنساق مترابطة وفصول يقول الفصل للآخر جميل أن أتواصل معك واتصل بك.

وأيضاً بالنسبة إلى بيروت، بيروت سأقرأها بعمق من هنا من هذه الرواية التي ستكون علامة فارقة في بناء الروايات. وقد تناولت الرواية من وجهتها المعجمية واللغوية، فوجدت أنّ الرواية تأسست على بناء لغوي مختلط يجمع بين اللغة الفصحى والعامية واللغة المعربة واللغة الأجنبية التي دخلت كما هي القاموس العربي وجميعها تهدف إلى توصيف الأوضاع الحياتية والنفسية والمعيشية لسكان الضاحية.

يسير الرّايي في مطلع الرواية على نمط لغوي يتسم بالقوة والانسياب، وعندما يدخل صميم الحياة الشعبية أو يصبح بين الناس. أمّا الألفاظ العامية فقد حصلت على نسبة كبيرة من التداول قياساً إلى الألفاظ الأخرى، وهذا دليل على أنّ معظم السكان

هم من الفئات التي عاشت في القرى ثم انتقلت إلى بيروت حاملة معها هذا القاموس العامي تتداول التواصل به في حياتها الذاتية والعملية، أمّا القاموس الثالث فهو الألفاظ المعربة أي الكلمات الأجنبية التي عربها اللغويون وأدخلوها القاموس العربي. كما أنّ الكلمات الأجنبية التي بقيت على حالها استعملها الإنسان العربي ككلمات وافدة. وما هذا كلّه إلا دليل على ثقافة المجتمع في الضاحية الجنوبية، وتنوع الثقافات فيه.

وأخيراً وليس آخراً... لا يمكننا أن نغفل عن السيرة الحافلة للرّايي الشاب فوزي ذبيان، الذي ترك بصمته على بنية العمل الرّايي اللبناني بعدة إصدارات كان أولها رواية «إكمال» وآخرها «مراتب الموتى»، وأخيراً هذه الرواية التي بين يدينا اليوم التي شكّلت علامة فارقة في إصدارات العام ٢٠١٧ في معرض بيروت الدولي للكتاب، وقد اتّسمت كلّ هذه الإصدارات بدقّة في العمل من قبل الكاتب، ورؤية شاملة منفتحة ولكنة محببة ساخرة. لذلك مهما أوغلنا في تفاصيل هذه المخطوطة فإننا لن نستطيع أن نفحص حقّها من الدراسة والتقدير. نشدّ على يدك أيّها العزيز فوزي، أعدت ذاكرتنا إلى أورويل وآيامه وما كتبه، بالفعل رواية عريقة وماتعة.. فلنقرأها.

محاولات لابتكار أساطير جديدة في شعر شوقي بزيع

داود مهنا

تعاقب الليل والنَّهار، وإشراقة الشمس نهاراً
والقمر ليلاً، وبدأ في عبادتها»^(٥).

إنَّ قيمة الأسطورة تتعدَّى تصوير العالم
وما وراءه، فهي «ترمز لحالات أو أوضاع
وظروف ثقافيَّة واجتماعيَّة معيَّنة تمثِّل
مرحلة من مراحل تطور الفكر الإنسانيِّ في
حالاته البدائيَّة، يوم كان الإنسان أكثر
انسجاماً مع الطبيعة، فهي ثمرة تأمل أوليِّ
عفوي وساذج بعيداً من محاولات العقل
المنطقيَّة، فرضتها حيرة الإنسان وخوفه
أمام ظواهر الطبيعة، ومحاولته الربط بينها
وتعليلها، واستسلامه إلى الإيمان بقوى
خفيَّة تدير الكون، أو تمدُّ الإنسان بالأمل
في مواجهة الموت أو الظلم»^(٦).

إنَّ الأسطورة تمثِّل مرحلة من مراحل
تطور الفكر الإنسانيِّ في حالته البدائيَّة،
يوم كان الإنسان أكثر انسجاماً مع الطبيعة،
فهي ثمرة تأمل أوليِّ عفوي بعيداً من
محاولات العقل المنطقيَّة. والأساطير هي
«أحاديث لا نظام لها»^(١). و«الأسطورة هي
حكاية عن كائنات تتجاوز تصورات العقل
الموضوعيِّ، وما يميّزها عن الخرافة هو
الاعتقاد بها»^(٢). «فالأسطورة موضوع
اعتقاد»^(٣). وهي نتاج الحياة الاجتماعيَّة،
و«تعبير عن مخاوف إنسانها المصيريَّة،
وهي نتاج ثقافة المجتمع بوصفها قوة أكثر
فعاليَّة في تيسير التاريخ»^(٤) ولعل
الأسطورة «بداية ساذجة لخيال الإنسان
الأول، وجذور فكره المبكر، عندما رأى

(١) ابن منظور: لسان العرب، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط١، ٢٠٠٥، مادة سطر، ص: ١٨١٥.

(٢) مجلة العربي، العدد ٦١٠ - ٩/٢٠٠٩ - ص ٩٤.

(٣) خليل، خليل أحمد: مضمون الأسطورة في الفكر العربي، دار الطليعة، بيروت، ط٣، ١٩٨٦، ص: ٨.

(٤) زيتوني، لؤي: مفهوم الأسطورة ورمزيَّتها الأدبية، دار فكر للأبحاث والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٩م، ص: ١٨.

(٥) عز الدين، يوسف: التجديد في الشعر الحديث، دار المدى للثقافة والنشر، سورية، دمشق، ط٢، ٢٠٠٧، ص: ٢٢٦.

(٦) أرناؤوط، عبد اللطيف: عبد الوهاب البياتي رحلة الشعر والحياة، بيروت، مؤسسة المنارة، ٢٠٠٤م، ص: ٤٨.

تزخر دواوين الشعراء في مختلف العصور العربيّة، بالأساطير السائدة. فالشاعر دائماً يبحث عن وسائل تمكّنه من التعبير عن مشاعره وأفكاره ومعاناته وانفعالاته، فيلجأ إلى الأسطورة السائدة في عصره، أو ما يعرفه منها. من هنا، فإنّه قد يستخدم الأساطير أو بعض الأحداث التاريخية التي تحمل دلالات عميقة، وقل مثل ذلك عن الشخصيات الشهيرة التي تحيط بها هالة من العظمة وتحمل مخزوناً عميقاً، أو تتسم بصبغة معيّنة أصبحت ملازمة لها.

وقد يستمدّ الشاعر من التراث الدينيّ، أو من الشعائر الدينية المقدسة، كل ما يمكن أن يعينه في تعميق تجربته، لأنّ الدين يحتوي على قيم أخلاقية عالية، ويزخر بدلالات إنسانية غنيّة.

ثم إنّ الشاعر قد يستخدم البناء الأسطوريّ، أو يلجأ إلى الأمثال الشعبيّة، وهي التي استطاعت عبور مضيق الزمن بسبب كونها تحتوي على خلاصة تجارب الإنسان وخبراته المتراكمة.

كلّ هذه المعطيات، وغيرها، يمكن

اعتبارها مواد أوليّة تغني موهبة الشاعر إذا ما عرف كيف يستثمرها»^(١).

وتُعدّ الأسطورة «مصدراً من مصادر الغموض في الشعر الحديث. فهي مكوّن تشترك فيه معان عدة، وهي معيّنة يمدّ التجربة الشعرية بالحياة والحركة، مما يشكّل عامل إثراء للقصيدة، بما تتناوله من نواح مختلفة ورموز متباينة»^(٢).

ويلجأ الشعر الحديث إلى الرمز والأسطورة «حين تستعصي التجربة الشعوريّة على اللغة الشعرية العادية، فلا يستطيع سوى الرمز أو الأسطورة التعبير عن الحالة المكثّفة التي بلغت حدّ الاشتعال»^(٣).

إنّ قصائد شوقي بزيغ تحتوي على جزء كبير من الرموز الأسطوريّة. «فالشاعر يغرف من معرفته بالتاريخ القديم وبأساطير الإغريق مادة يلقّح بها خياله الخصب»^(٤)، حيث يشكّل الرمز الأسطوريّ ظاهرة بارزة في شعره، إذ يتوسله مستوحياً كل عناصره، أو بعضاً منها، ليبنى على أساسها قصائد كاملة، أو أجزاء منها، وذلك بإعادة بناء الأسطورة بصورة

(١) حلاوي، يوسف: الأسطورة في الشعر العربي، دار الحداثة، بيروت، ط ١، ١٩٩٢، ص: ٧٣.

(٢) حمزة، مريم: غموض الشعر ومصاعب التلقي، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، ط ١، ٢٠١٠، ص: ٩٠.

(٣) زيتون، علي مهدي: الحداثة الشعرية، حركة الريف الثقافية، لاط، ص: ١٣٩.

(٤) بزيغ، شوقي: الأعمال الشعرية، ج ١، ص: ١٠.

جديدة تتلاءم مع تجربته الخاصة. فالشاعر لا يقلد الأقدمين في توظيف أسطوريته، إنما تحتفظ تجربته الشعرية بتلك الأساطير في رحمها، وتقوم بتوليدها من جديد، حيث تولد الأسطورة حاملة ملامح خاصة. وأحياناً نراه يبتكر أسطوريته الخاصة، فتكون مهمة الرمز الأسطوري هي إخراج الحي من الميت، والوجود من العدم، والحضور من الغياب.

وإنَّ شوقي بزيغ متأصل في تراثات المشرق العربي المتنوع. فعبقريته تصهر هذا التراث ليخرج لماعاً كالذهب من خيميائه السحري. فهو لا يرضى لنفسه أن يكون مجرد شاهد على التراث أو وريثاً له، بل نراه يخرج من بئر الذاكرة نابضاً بروح جديدة تبثها فيه رؤياه الشعرية التي تصدر عن حضور كثيف في مناخ العصر^(١). ولم يكتف الشاعر بهذا فحسب، بل راح يبتكر الأساطير، ويروي ما يمليه عليه خياله، لتصير رموزاً خاصة^(٢). والرمز الخاص «مجال الشاعر فيه أوسع من مجاله

في الرمز التراثي، لأنه هنا أكثر حرية في اختياره، ولهذا يكون رمزاً خاصاً به على الأغلب لأنه يختاره عادة من بين آلاف الجزئيات التراثية والحياتية الصغيرة»^(٣). ومن هذه الأساطير:

١ - دير قانون النهر^(٤):

في قصيدته التي تحمل عنوان «دير قانون النهر»، يعتمد الشاعر شوقي بزيغ إلى ابتكار أسطورة تحكي قصة تكوّن هذه القرية والنهر، معتمداً السرد، معلناً عن زمان تكوّن القرية والنهر، وهو زمان لا ماء فيه، حينما كانت الأرض ضباباً رقيقاً، والساعة صفراً. أما الناس فكانوا أسماكاً «تتضاعف في مرآة الدهر»، وطيوراً «تتكرر في مجرى لا ماء به». يقول: (من بحر المتدارك)

وَتَشِيْعُ مَوْتَاهَا بِدُمُوعٍ صَافِيَةٍ
ظَلَّتْ تَتَعَاظَمُ
حَتَّى صَارَتْ نَهْرٌ
وَعَدَتْ لِلنَّهْرِ ضِفَافٌ

(١) بزيغ، شوقي: الأعمال الشعرية، ج ١، ص ٩.

(٢) إن اللغة كائن وحشي يلتهم باستمرار ما يقع في طريقه من صيغ وتعبير، ويبحث عن المزيد. لذلك فهي بحاجة دائمة إلى تجديد أسطورتها وإلى التغذي من أجساد المخيالات الطازجة ودمها الفتى. وهو ما يمكن أن نجده في بنات خيال الشعر أو في بنات خيالنا الشخصي. وإذا كان الناقد كمال أبو ديب يتحدث في الشعر عن الفجوة الضرورية بين الدال والمدلول وبين الحقيقة والمجاز، فإن هذه الفجوة ليست في جوهرها سوى الأسطورة التي نصنعها هذه المرة بمادة اللغة وعجينها الخلاق. (بزيغ، شوقي: أبواب خلفية، ص: ٢٠٧).

(٣) ساعي، أحمد بسام: حركة الشعر الحديث، دار المأمون للتراث، دمشق، ط ١، ١٩٧٨، ص: ٣٦٣.

(٤) «دير قانون النهر» قرية في جنوب لبنان، تقع على نهر الليطاني الذي يمر بمحاذاتها.

يَتَكَاتَرُ فِي هَدَاتِهَا الْفَلَّاحُونَ

وَيَبْنُونَ عَلَى الْمُنْحَدَرَاتِ مَنَازِلَ مِنْ
قَصَبٍ

وَقَصَائِدَ شِعْرٍ

وَجَرَى النَّهْرُ إِلَى الْبَحْرِ

وَالنَّاسُ إِلَى الْقَبْرِ

وَجَرَتْ أَعْمَارُ النَّاسِ وَيُئَدَّى فِي النَّسِيَانِ

تُفْتَحُهُمْ عِنْدَ طُلُوعِ الشَّمْسِ رِيَّاحٌ وَاحِدَةٌ

مَا تَلَبَّثَ أَنْ تُغْمِضَهُمْ عِنْدَ نَهَايَاتِ
الْعُمْرِ^(١).

ظل الأمر سائراً هكذا، إلى أن بدأ الحدث
المبدل فجأة. فذات صباح من كانون، حيث
لم يكن شيء بالحسبان، أصيب النهر بشيء
كالجنون - لم يفصح الشاعر عن سبب
ذلك، وربما كان السبب كثرة الأمطار التي
تهطل في هذا الشهر من السنة - وأحس
فجأة بأن البحر يناديه، فأسرع نحوه.
ولشدة سرعته، أحس بأن ذئاب الريح
ستفقد عينيه، فغادر المجرى خوفاً، و(على
بحر المتدارك)

أَنْشَبَ فِي عُنُقِ الْفَلَاحِينَ مَخَالِبُهُ
الْخَضْرَاءُ

وَدَقَّ بِفَأْسٍ دَامِيَّةٍ أَعْنَاقَ الزَّهْرِ^(٢)

حينها، غرقت القرية، وقام القرويون

مذعورين، يصرخون بأصوات تجوب
الوديان «يا ليطاني»، مطالبين إياه أن يرجع
الغرقى من جوف السيل: (على بحر
المتدارك)

كَانَتْ أَلْسِنَةٌ تَتَجَمَّعُ فِي حَنْجَرَةِ الْغَرَقَى

وَتَدُقُّ كَمِطْرَقَةٍ جُدْرَانَ اللَّيْلِ

يَا لَيْطَانِي طَانِي طَانِي طَانِي^(٣)

وماذا عساهم يفعلون؟ جاء الحل بأن
يفعلوا كما فعل أهل مصر عندما كان يفيض
النيل. فقد أهدوا النهر خواتمهم، وطرحات
عرائسهم، وأساورهم، ومفاتيح منازلهم،
وقمح الأعمار، وأرغفة القهر، وما اختزنوه
من الذهب المتوارث. كل ذلك رموه مهراً
للنهر. إلى أن هدا النهر بعد شهور، وعاد
إلى سيرته الأولى، وأقسم بأنه لن يغضب
ثانية. ولكي يصبح هذا الوعد منيعاً، نقش
الناس أحرفه المائية فوق الصخر، و«بنوا
في مكان القرية نفسه ديراً كي يحرس
قانون النهر».

٢ - أساطير مائية:

تحت عنوان «أساطير مائية»، وضع
شوقي بزيع ثلاث قصائد، وكل واحدة منها
تحكي أسطورة هي من ابتكار الشاعر
نفسه. ومن هذه الأساطير:

(١) بزيع، شوقي: المجموعة الشعرية «مرثية الغبار»، ص: ٥٨.

(٢) المصدر نفسه، ص: ٥٩.

(٣) المصدر نفسه، ص: ٦١.

أ - وادي الحجير^(١)

يرمز وادي الحجير لدى الشاعر شوقي
بزيع إلى التراث العريق والأصالة والبطولة.
تأتي الطيور إليه لكي تشرب كعادتها، لكنّها
لا ترى سوى الظمأ والنسيان. وهو يحاول
أن يجمع ما تبقى من أعشابه، علّه يجد ما
يرويهها. فهو الشيخ الموغل في السنين
«تجلّله الطحالب، والصباحات الكسولة
والذباب». وأيامه خراب خالية من
المتنزهين. يحضن في أعماقه ماء الجنوب
المر.. وهو رمز البطولة حيث:

على أديم ضفافه

يتقدّم الفرسان نحو الموت^(٢)

ووداي الحجير يجمع قرائح الشعراء
المتبارزين حول الجمال الأنثوي الغارب
خلف التلال. أما طواحينه، ففي دورانها
جرح مرير وبكاء أليم على قمر تطارده
الذئاب. وهو رمز الحنين إلى الماضي
الجميل، حيث مجالس الأنس مع الذين:

تركوا صدى ضحكاتهم

في عهدة الوادي وغابوا

وظلّ الماء يرمقهم بغصّته

إلى أن أصبحوا رجّع المياه
ونزفها الأبدى^(٣)

أما الطواحين، فتبكي «على قمر تطارده
الذئاب». فوادي الحجير، في العصر
الحاضر، لم يعد كما كان. إنه يقف وحيداً من
دون أنيس، «يعوي وحيداً في العراء». وكل
ذلك المجد أصبح الآن يتجسّد في امرأة
تغزل ثياب زفافها الموعود عند مجرى النبع.

ب - عين التينة^(٤)

عرف الشاعر «عين التينة» عندما كان
صغيراً. فقد كان مرهف الحس، تصغي
روحه لما تمليه مياه أنفاقها الدائمة الشجو
على حسّه. هي دائماً تستدرج الأعماق إلى
ذلك الحزن السرمدي. و«عين التينة» هي
التي تمدّ الريح بشتاءاتها المتنوعة. ولا
يأتي شتاء، إلا ويكون ملوّناً بألوان «عين
التينة» الخاصة: (على بحر الرّمّل)

وتَرْمِي لِكَلابِ الرِّيحِ

قُطْعَانِ شِتَاءٍ بِمِائَاتِ الأَلْسِنَةِ^(٥)

(١) وادي الحجير يقع بين أقضية مرجعيون بنت جبيل والنبطية. ويمتد من مجرى نهر الليطاني في فقعقة الجسر أسفل مدينة النبطية حتى بلدة عيترون في قضاء بنت جبيل. وهو ذو طبيعة خضراء رائعة. وفيه عقد مؤتمر عام على رأس نبع الحجير في ٢٤ نيسان ١٩٢٠ للدعوة لمقاومة الاحتلال الفرنسي وذلك بطلب من السيد عبد الحسين شرف الدين عرف بمؤتمر وادي الحجير. فيه نبع الحجير ومطاحن ثمان قديمة مشيدة فوق مياه النبع.

(٢) بزيع، شوقي: المجموعة الشعرية «قمصان يوسف»، ص: ٥١.

(٣) المصدر نفسه، ص: ٥٢.

(٤) عين التينة نبع ماء في واد قريب من قرية زبقين الجنوبية، مسقط رأس الشاعر. وزبقين قرية في محافظة الجنوب في لبنان. تقع في قضاء صور على بعد ١٧ كلم من صور، و١٠٣ كيلومترات من بيروت.

(٥) بزيع، شوقي: المجموعة الشعرية «قمصان يوسف»، ص: ٥٥.

والأسطورة عند الشاعر، تقسم «عين التينة» إلى «عين» و«تينة». حيث تتحوّل «عين التينة» إلى عين حقيقية، ولكنها عمياء. والشاعر يراها تجري في الشرايين على غير هدى. تجري مياهها في شرايين الشاعر، وذلك لشدة تعلقه بذلك المكان وحبّه له. أما أمواجهها، فتبدو مثل فقاعات على الجلد، وصابونها المنسي يلمع في أقبية الرأس. ولشدة توحد الشاعر مع هذا النبع، فإنّه يحسّ بأنّ الذي يجري ليس الماء، بل العمر. والنهر يبقى صامتاً في الظلمة، أما الذي ينشج، فهو رغوته المختزنة.

أما التين، فينتظره الشاعر وهو راغب فيه. وهل تكفي هذه الرغبة لكي يجيء التين؟ وهل يكفي انتظار الخيل لتأتي الأحصنة؟ لم يأتِ التين. انتظره الشاعر مذ كان صغيراً، لم يره على السفح:

وَلَكِنَّا تَبِعْنَا شَمْسَهُ الْفَجَّةَ

مِنْ جَيْلٍ إِلَى جَيْلٍ

وَوَارَيْنَاهُ فِي أَوْدِيَةِ الشَّهْوَةِ

عَبْرَ الْأَرْمَنِ

رُبَّمَا
رَائِحَةُ الْجَنَّةِ تَكْفِي
لِتَعُودِ الْأَمَكْنَةِ^(١)

لم تعد «عين التينة» نبع ماء وحسب، إنما هي مكان أخذ حيّزاً في ذاكرة الشاعر وتجاوزت المكان والزمان لتنتقل في فضاء الخلق والإبداع. لقد أعطاهما شوقي بزيع دلالات أخرى من عنده، فأضحت مليئة بالشحنات الدلالية، حيث إن «جمالية الصورة الرمزية تكمن في مقدرتها على خلق التجاوز الدلالي وشحن النص بفيض من الدلالات»^(٢).

ج - علي النهري^(٣)

يبدأ شوقي بزيع أسطوريته بالسرد، معلناً عن المكان: النهر. والشخصيات هي: امرأة، وطفلتها، وملكة تلقي صراخهن على حفيف السنديان. (على مجزوء الوافر)

وَخَلَفَهُنَّ ثَلَاثُ أَوْدِيَةٍ

يُنْحَنُ عَلَى شَهِيدٍ

تَنْحَنِي الْأَقْمَارُ فَوْقَ سَرِيرِهِ الْوَرْدِيِّ

ثَلَاثًا كُنَّ،

(١) المصدر نفسه، ص: ٥٨.

(٢) شرتح، عصام: بدوي الجبل، رند للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط١، ٢٠١٠، ص٢٤٦.

(٣) علي النهري هي إحدى القرى اللبنانية من قرى قضاء زحلة في محافظة البقاع. تقع بلدة علي النهري في البقاع الأوسط، تبعد عن مدينة زحلة مركز القضاء حوالي ٦ كلم. يخترق البلدة نهر كبير يسمى حالا، وهو يشطر البلدة شطرين. تدعى «علي الزهري» نسبة لوجود ولي يدعى «علي الزهري» يوجد مقام له قرب النهر. ومن ثم تطورت التسمية لتصبح كما هي عليه الآن «علي النهري».

يَتَّبَعُهُنَّ سَهْمُ الرِّيحِ،

الشعري مكانة تكافئ مكانة الأسطورة»^(٣).

لَمْ تَسْقُطْ عَلَى سَهْلِ الْبِقَاعِ دُمُوعُهُنَّ^(١)

وإذا كان «الرمز بشتى صورته المجازية والبلاغية والإيحائية تعميق للمعنى الشعري، ومصدر للإدهاش والتأثير وتجسيد لجماليات التشكيل الشعري»^(٤)، فإنَّ شوقي بزيغ قد وُفِّق في استخدام الرمز الأسطوري الذي ذهب من خلاله إلى تعميق المعنى الشعري، من دون الوقوع في فخ التقليد أو الغموض المجاني والإبهام.

هؤلاء، كن قبل التكوين. فهن وجدن منذ الأزل، قبل أن يتكون سهل البقاع الذي لم يحض بشيء من دموعهن فوقه. وقبل واقعة كربلاء، حيث لم يكن الحسين قد جُرح بعد، ليلهب جرحه الدفلى، وزهر «بخور مريم» لم يكن قد نبت على الجبال لكي يخضَّب بالشقائق سفحها الشرقي. طالما أنَّ كلَّ ذاك لم يكن، فمن أين جاء علي؟ ومن الذي دعاه لكي ينام هناك: (على مجزوء الوافر)

فِي تَرْنِيمَةِ السَّهْلِ الَّذِي مَا زَالَ

يَحْفَظُ كَالْتَّمِيمَةِ

سِرِّهِ النَّهْرِيِّ^(٢)

لم يكن شوقي بزيغ مُقلِّداً في استخدام الأسطورة في شعره، ولم يأت الرمز الأسطوري عنده اجتراراً لما سبقه، بل جاءت رموزه تنبض بإيحاءات ودلالات خاصة استمدتها من تجربة الشاعر الفريدة.

إنَّ اطلاع الشاعر على الثقافات القديمة اليونانية والإغريقية وغيرها، جعله يوظف بعض أساطير تلك الثقافات في شعره. ثم راح يبتكر الرموز الأسطورية الجديدة، لتأتي معبرة عن قدرته الكبيرة على الخلق والإبداع. فليست «دير قانون النهر» أو «وادي الحجير» أو «علي النهري» أو «عين التينة»، سوى أماكن تركت أثرها عميقاً في نفس الشاعر وفي ذاته. ولم ينظر إليها

من خلال هذه الرموز الأسطورية، نرى فرادة شوقي بزيغ في توظيف أسطورته الشعرية في النص الشعري، لتأتي منبثقة عن تجربة فريدة تدفع المتلقي إلى متابعة الرمز من دون أي شعور بالغموض أو البعد عن الواقع. «ولا يخفى أن شوقي من الشعراء العرب القلائل الذين يعرفون كيف يستلهمون الأسطورة ويجعل للعمل

(١) بزيغ، شوقي: المجموعة الشعرية «قصان يوسف»، ص: ٥٩.

(٢) المصدر نفسه، ص: ٦١.

(٣) مجلة العربي، الكويت، العدد ٦٤٢ - ٥ / ٢٠١٢ (ملف، شوقي بزيغ: الذات / المعرفة / الكونية).

(٤) الزعبي، أحمد: أسلوبيات القصيدة المعاصرة، دار الشروق، عمان، الاردن، ط١، ٢٠٠٧، ص: ١٠٤.

كأماكن وحسب، إنما أصبح يراها أساطير
قريبة من الخيال لشدة ما فيها من المعاني
الخاصة التي اكتشفها الشاعر بنفسه. من
هنا نرى ثورة شوقي بزيع على القوالب
والأشكال الشعرية المألوفة التي استخدمها
الكثير غيره ممن سبقه.

إنَّ شوقي بزيع قد وُفق في استخدام
الرمز الأسطوري بشكل جمالي منسجم مع
ال قالب الشعري، مما أسهم في الارتقاء
بشعرية القصيدة وعمق دلالتها. فلم يكن
الرمز الأسطوري عنده مصدراً للغموض،
وإنما جاء متناسباً مع التجربة الذاتية
للشاعر. فهو يخلق الجو الملائم للأسطورة
في القصيدة.

لقد أعاد شوقي بزيع بعث الأسطورة
من سباتها العميق، ووظفها في نقل أفكاره،
فاستطاع أن يطوِّعها ويستحضرها بما
يتناسب وتجرُّبته الشعرية ليعبِّر عن خلالها
عن رؤاه وأفكاره، فكانت مهمته سبر
الأغوار واكتشاف المُخبأ وراء مظاهر
 الوجود. ومن خلال ذلك، عمد إلى تعميم
التجربة الذاتية لتعبِّر عن تجربة الجماعة.

البنية الإيقاعية في ديوان (الدردارة) للشاعر حسن عبد الله

ليلي محمد سعد (*)

تمهيد

الحديث يُعنى بالكشف عن عالم يظل أبداً
في حاجة إلى الكشف»^(١).

يُحسب الشاعر حسن عبد الله من شعراء
الشعر الحداثي، كتب الشعر الحر وانقاد إلى
الموجة الأسلوبية، وشهد انتاجه الأدبي
ولادة أشكال ذات نظام خاص مبني من
الأنماط التي استحدثها رواد شعراء
الحداثة، وظهرت في عمله الأدبي القصيدة
الطويلة أو ما يسمى بالمطولة، وبالمقابل
كتب القصيدة الصُغرى أو قصيدة الومضة
التي تتألف من بيتين أو ثلاثة.

وكانت الإشكالية: ما خصائص البنية
الإيقاعية وجمالياتها في الخطاب الشعري
عند الشاعر حسن عبد الله؟ ما نظام التقفية
والهندسات الصوتية والتدوير الذي وظفه
في خطابه؟ وما أشكال البنية التكرارية

يتناول هذا البحث دراسة قصيدة
(الدردارة) للشاعر حسن عبد الله، في
محاولة منهجية للكشف عن الخصائص
الإيقاعية الجمالية التي اعتمدها الشاعر في
ديوانه، وبحث عن عناصر شعريته، وقد
اعتمدت أدوات المنهج الأسلوبي أداة
للتحليل وللوقوف على تشكيلات البنى
الإيقاعية والصوتية والتكرارية والمعجمية
والتركيبية والدلالية للخطاب الشعري،
وتأسيساً أسلوبياً لجماليات القصيدة
العربية الحديثة، فالشعر «الحديث رؤيا،
والرؤيا طبيعتها قفزة خارج المفاهيم
القائمة. هي إذاً تغيير في نظام الأشياء وفي
نظام النظر إليها. أو كما يقول الشاعر
الفرنسي المعاصر رينه شار: الشعر

(*) دكتورة في الجامعة اللبنانية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الفرع الخامس.

(١) محمد حمود، الحداثة في الشعر العربي المعاصر بيانها ومظاهرها، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط ١، ١٩٨٦، ص ٥٩.

ودلالاتها؟ وما يهمننا في بحثنا هذا دراسة
البنية الإيقاعية في القصيدة الطويلة والتي
حملت عنوان الديوان (الدردارة) وارتكزت
على «التعقيد والصراع فاستوغلّت عمودياً
وتشابكت خطوطها وتداخلت حركاتها
وتعددت أصواتها واقتربت من بنية القصة
حيناً ومن بنية المسرحية حيناً آخر..»^(١).

بنية عنوان الديوان

تُركز الدراسات الأسلوبية على الكلمات
المفاتيح والعناوين، ويحسب العنوان «ذو
صلة عضوية بالقصيدة أو العمل الأدبي
عموماً.. إنه الإشارة الأولى التي يرسلها
المبدع إلى قارئه، وهو النداء الذي يبعثه
العمل الأدبي إلى مبدعه، إنه الرابطة الأولى
والأخيرة بين الكاتب والعمل الأدبي
والقارئ»^(٢).

الديوان عبارة عن قصيدة مطولة تتألف
من ٧٥٤ سطراً شعرياً، وبلغ عدد مقاطعها
٢٧ مقطعاً، وقد اختار الشاعر لديوانه كلمة
واحدة (الدردارة)^(٣) وتتشكّل من النسق
المكاني/الطبيعي، وتحسب بؤرة مركزية
لها سمة أسلوبية تتفاعل من خلال تكريرها

بمعدل خمس مرات في الخطاب الشعري،
فيقول:

«والدرداره

عينٌ رأَتْ حُلماً وفَسَّرَهُ المزارعُ
لوبياء»^(٤).

يتكرر النسق المكاني في الخطاب
الشعري، وينزاح في تركيب بلاغي،
فالدردارة عين ترى حلماً، وتحكي هذا
الحلم للمزارع الذي يفسره «لوبياء» فتنتشر
دلالات بنية الخصب والحياة والنماء
الزراعي بفعل ريّ الأرض بالماء، وتتكتف
النواة الدلالية للنسق المكاني (الدردارة) ما
يضعها في محور بين الماضي واليوم،
الحركة والسكون، الثبات والتحول.

يشكّل المكان المجال الطبيعي لمنطلق
مسيرة الإنسان في الحياة ويسعى فيه إلى
قيم الاستقرار والأمان إلا أن سلطة الزمان
تفرض عليه الهجرة القسرية، فتلمع في
ذاكرته أيام ماضية مشرقة اختزنت دلالات
الحياة القروية بعاداتها وبساطتها
وعفويتها، فيقول:

«وأذكر الدردارة الصفراء ترفعني

(١) المرجع نفسه، ص ٨٣.

(٢) شكري عياش، علم الأسلوب مدخل ومبادئ، ص ٦٢.

(٣) الدردارة: هي نبع ماء يخرج عنه غدير واسع تحفّ به كروم التين ما عدا الجهة الغربية منه حيث ينهض بستان واسع، غصّ
ومتساقم الأشجار من شتى الأنواع بما فيها التين.. والدردارة هي المتنزه الأساسي في مرج الخيام الذي هو جزء من سهل
مرجعيون. حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ١٩٨١، ص ١١٨.

(٤) حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، ص ١٠.

فأسبح صاعداً
نحو السماء»^(١).

الدردارة الصفراء
وابنتها الخيام»^(٤).

تطغى بنية زمنية الفعل «أذكر - أسبح»
ما يُعزز سيطرة الماضي السعيد وأجواء
السباحة والفرح في ذلك المتنزه.

«مرقت... ولم تنزل إلى الدردارة»^(٢).

وأجواء الماضي تعود باطلالتها
الصورية في الحاضر وذلك بأسلوب
خبري، فيقول:

«وتلمع الدردارة

تحت الركam»^(٣).

تتجلى بنية المكان في الخطاب بأبعاد
ثلاثة: بُعد تاريخي وبُعد نفسي أو تعبيرِي
وبُعد واقعي زمني، ففي الماضي سادت
أجواء الفرح، أجواء الريف السعيد بترائه
وعاداته، وفي الحاضر فإنّ الدردارة «تحت
الركam»، فتتكشف بنية التحول والتغير من
خلال دلالة الدمار، وتتحول أجواء الحياة
إلى أجواء الدمار والعدم، وفي ختام
الخطاب يقول:

«سَلِّمْ عَلَيَّ

وعليهما.. يا أيّها الماء السلام

عليهما

ينتقل إلى الأسلوب الإنشائي الطلبي
بصيغة النداء «يا أيّها الماء السلام» ليلقي
دلالات التسليم على الدردارة وعلى ابنتها
الخيام، ويشكل المحيط الإنشائي خلفيّة
فكرية وإنسانية واجتماعية، ومما لا شك أنّ
هوية المكان في النهاية تحسب جزءاً من
هوية الإنسان، وارتباطه بمكانه يشكّل
خلفيّة للذات المنسحقة وقد عصفت بها
أيدي الظلم وزعزعتها أحداث الحرب التي
أجبرتها على تركها، وشهدنا حركة انتقالية
من القرية (الخيام)^(٥) إلى المدينة (بيروت)،
ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ تاريخ إصدار
الديوان يعود إلى العام ١٩٨١م، في إشارة
إلى زمنيّة احتلال بلدة الخيام وقتذاك، يوم
كانت تحت سيطرة الميليشيات الحدودية.
ونبرز الحيز المكاني في فضائه الدلالي
ومساحته في الخطاب في الترسّمة الآتية:

الماضي ← الحاضر

الصعود الهبوط

الحياة الموت

الخصب العقم

+ الدردارة - الدردارة

(٢) المصدر نفسه، ص ٧٦.

(٤) المصدر نفسه، ص ١١٧.

(١) حسن عبدالله، الديوان، الدردارة، ص ٦٧.

(٣) المصدر نفسه، ص ٩٨.

(٥) الخيام: بلدة الشّاعر، تقع في أقصى الجنوب اللبناني للبنان، مهذمة ومهجرة كلياً وتحت سيطرة الميليشيات الحدودية. حسن عبدالله، الديوان، الدردارة، ص ١١٨.

البنية الإيقاعية في الخطاب

بنية نظام القافية

ينتمي الشاعر حسن عبد الله إلى شعراء العصر الحديث، وقد سعى إلى هدم البناء الشكلي للقصيدة العمودية، وخرق قواعد النظام القديم، إلا أنه حافظ على نظام التفعيلة في الديوان، وقد جاءت قصيدة الدردارة على وزن تفعيلة بحر الكامل، ومن أهم عناصر البنية النصية في الشعر الحديث هو مصطلح (نظام الأصوات) الذي يضم الإيقاع والوزن والقوافي والرّوي والنّبر والتّنعيم والتّكرار وسندرس السمات الصوتية في الخطاب عند حسن عبد الله.

تشكل بنية القافية «في الأساس من عدة أصوات تتكرر في أواخر الأسطر أو الأبيات من القصيدة وتكررها هذا جزءاً مهماً من الموسيقى الشعرية فهي بمثابة الفواصل الموسيقية يتوقع السامع تردها، ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الأذان في فترات زمنية منتظمة، وبعد عدد معين من مقاطع ذات نظام خاص يسمى الوزن»^(١). وتتأسس القوافي في القصيدة الحداثيّة على مبدأ التّجانس الصّوتيّ

والتّقارب الدلاليّ. والقافية تمنح القصيدة «بُعداً من التناسق والتماثل يضيف عليه طابع الانتظام النّفسي والموسيقيّ والرّمزيّ»^(٢).

اكتسبت القافية في القصيدة العربيّة الحديثة أهميّة خاصة، ولم يستخدم الشاعر قافية واحدة في القصيدة كلها، بل نوع في القوافي وفي حرف الرّوي لتتناسب مع البنية الإيقاعية للخطاب بما يتلاءم من تجربته الشعريّة، وقد كان لهذا التّنوع وتكرار حرف الرّوي في الوحدات الشعريّة الأثر الموسيقي الذي يسري في جسد القصيدة ومنحها سمةً جماليّة القصيدة الحداثيّة، وسنحدد الأنظمة الأكثر التفاتاً وظهوراً في الخطاب عند حسن عبد الله.

- **النّظام الأوّل:** (أ - أ - أ) - أ) ترديد حرف الرّوي نفسه في أسطر متتالية.
«وفراشة صفراء في حقل البصل (أ)
أحد الدخان على الجبل (أ)
والبيت أطفأ نفسه ورحل»^(٣). (أ)
«الأربعون تساقطوا مثل الظلال (أ)
ولم يسئل دمههم وسأل (أ)
داء المفاصل (أ)

(١) محمد صابر عبيد، القصيدة العربيّة الحديثة بين البنية الدلاليّة والبنية الإيقاعيّة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق سنة ٢٠٠١، ص ٨٤.

(٢) أدونيس، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، لبنان، طبعة سنة ١٩٨٥، ص ١٣.

(٣) حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، ص ١٢.

والسُّعال»^(١). (أ)

«متخفياً بالليل يُنهي التين قصته
ويرحل

والعصافير النشيطة تنتهي في أن تملّ

ويستمر السهل مبطوحاً أمام التلّ

لكن بعد أن تحتلّ»^(٢).

«ولّى الصيفُ

ولّى حاملاً حسكاً وماءً يابساً وجذوع
تينُ

الصيفُ ولّى من قرون

فطستُ عصافير الحنين»^(٣).

«إحدى الضفادع ساعدتني

إحدى الضفادع أيقظتني

ذكرتني»^(٤).

«لا وقت في يومي أضيّعه حنيئاً

أو أنيئاً

أو جنوناً»^(٥).

«وتصبُّ في وجهي يتيماُ الغيوم

وصُفرةُ الشجر الخرابُ

وتصبُّ في وجهي ميازيبُ السرابُ

وتصبُّ نازُ مدافعٍ لمعتْ على كَتِفِ
الهضابُ»^(٦).

«أهلاً وسهلاً. قال كلب الماء

قال الماء:

جئتُ بتينةٍ وهواء وماء

أهلاً وسهلاً. قال كلب الماء»^(٧).

بلغ عدد المقاطع المهندسة بهذا الشكل
ثمانية مقاطع في القصيدة، ويحتلّ المرتبة
الأولى، وقد اعتمد الشاعر النظام المقطعي
من خلال تكرير حرف الرّوي عينه في
أسطر متتالية تتفاوت بين ثلاثة أسطر أو
أربعة أسطر، وقد تكرر فونيم (اللام) وهو
من الأصوات المائعة ويسمى «بالصوت
المنحرف، وهو حرف شديد»^(٨) و(النون)
و(الباء) و(الهمزة) وهي أصوات جهرية.

– النظام الثّاني: (أ – أ – ب – ب) أيّ
تكرار حرف الرّوي نفسه في سطرين
متتاليين، وتسمى بالقافية المنبسطة.

«حملوا كأكياسٍ مُعبّاةً سنين (أ)

حملوا إلّ الأربعين (أ)

وكان أكبرهم غلام (ب)

(٢) المصدر نفسه، ص ٧٧.

(٤) المصدر نفسه، ص ٩٦.

(٦) المصدر نفسه، ص ١٠٧.

(١) المصدر نفسه، ص ٢٦.

(٣) حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، ص ١١١.

(٥) المصدر نفسه، ص ١٠٢.

(٧) المصدر نفسه، ص ٢٠.

(٨) عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية «الفونيتيكا»، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ١٩٩٢، ص ٢٢٧.

يحبو على صدر الخيام»^(١). (ب)

«صيفٌ

ناشفٌ

يغشى الخيامَ

تغادرُ الأشباحُ عَثمَها وتحتلُّ الصبَاحَ

العامَ»^(٢).

«يا مرجُ انطفا الصيفُ

وشَعشَعَ - حيث كان التَّين - في

أحداقنا الخوفُ

وهذا الماء ضيفٌ حلَّ وارتحلا

ومهدي لم يصل... وصلا»^(٣).

«فحنني روحنا

وجروحنا

ونقول كان الماءُ أجملَ صفحةٍ بكتابِ

هذا العمر..

نادينا الغدير»^(٤).

«مهدي رأى التَّينَ

منهوبة الزَّينَ

ورأته.. ثم بَكَتْ

مهدي رأى... وسكتُ»^(٥).

«وإنني في الصَّيف... من عشرين عامُ

أفعى على برِّ الخيام

وضفدُ في الماء

والدَّرداره

عينُ رأث حُلماً وفَسَّرَه المزارعُ

لوبياء»^(٦).

ويأتي في المرتبة الثانية نظام (أ - أ -

ب - ب) وهذا النظام الإيقاعي يتيح للشاعر

إمكانية التَّحول من حرف روي إلى آخر من

دون التَّقيد برويٍّ واحد، وهذا التَّنوع يبعث

في القصيدة التَّنوع والحركة.

- النظام الثالث: (أ - ب - أ - ب)

ويسمى بالتقفية المتناوبة وهو أسلوب

حديث عرفه الشاعر المعاصر في توزيع

القوافي، وتتناوب وتتقاطع في تصميم

شكليِّ هندسي يُعزز الوحدة الدلالية

للقصيدة.

«والمرجُ ممدودٌ أمام البيت (أ)

كحديقةٍ في قَبْرِ (ب)

ويشَقُّه خَطٌّ من الإسمَنت (أ)

ودخانُ جيشٍ مرَّ»^(٧). (ب)

«كنتُ أصغرَ من أخي الأكبر (أ)

ومن الكناية (ب)

(١) حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، ص ١٧.

(٢) المصدر نفسه، ص ٥٦.

(٣) المصدر نفسه، ص ١١.

(٤) حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، ص ١٥.

(٥) المصدر نفسه، ص ٢٧.

(٦) حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، ص ٦٠.

(٧) المصدر نفسه، ص ١٠٩.

كنت أكبر من أخي الأصغر (أ)

ومن الفراشة^(١) (ب)

يتكوّن النّموذجان الأول والثّاني من
النّظام التقفوي (أ) ويضمّ البيت -
الإسمنت/ (الكناية - الفراشة)، والنّظام
التقفوي (ب) ويضم (قبر - مرّ)/ (الأكبر -
الأصغر).

«يا خالتي وأنا ابن أختك

لا تمنعيني من صعود الحور والحيطان

يا خالتي... وأنا ابن أختك

إنّ تمنعيني من صعود الحور
والحيطان»^(٢).

«وأنا وابن الضفدعه

عشنا معاً في الماء بين التين

وأنا وابن الضفدعه

واثنان من ديين»^(٣).

بلغ عدد النّظام الثّالث بهذا الشّكل أربعة
مقاطع، وقد تكرّرت فونيمات النّون وهو
صوت مجهور والتّاء وهو صوت مهموس
والراء وهو صوت مجهور.

- النّظام الرّابع: (أ - ب - ب - أ)
وتُسمى بالقافية المتعاقبة.

«ألا إنّ الظّلام... مئات الآف الظّلام (أ)

تدور من بيتٍ إلى بيتٍ (ب)

ومن موتٍ إلى موتٍ (ب)

ألا إنّ الرُّكام... مئات آلاف الرُّكام»^(٤).

(أ)

«في ذات يوم كانت الدُّنيا قديمه

وأنا جديّد

بيتنا عيدٌ

وتعمل في فضاء البيت أرجوحه»^(٥).

بلغ عدد النّظام الرّابع مقطعين (أ - ب -
أ - ب) حيث تناوب رويّ الميم (صوت
جهر) والتّاء (صوت همس) والدّال (صوت
جهر).

- النّظام الخامس: (أ - أ - ب - ب -
ج - ج) ويسمى بالتقفية المتنوعة حيث
نوع في استخدام القوافي على شكل
أضلاع هندسيّة ترسم سطرين متتاليين
للرويّ عينه.

«واليمام يفرّ من بريّة الرّيتون مذعوراً

إلى حور الشّمال (أ)

وكومتان من التّلال (أ)

وبوق نائحة تنوح (ب)

والشّمس تغدو أو تروح (ب)

وتبدع الرُّمان (ج)

(٢) المصدر نفسه، ص ٣٨.

(٤) المصدر نفسه، ص ٥٧.

(١) المصدر نفسه، ص ٣٣.

(٣) حسن عبدالله، الديوان، الدّردارة، ص ٢١.

(٥) المصدر نفسه، ص ٨٤.

و

الفئران»^(١). (ج)

يُحسب هذا النظام الأقل استعمالاً في الخطاب الشعري، ومن خلال التوزيع يظهر النظام التقفوي (أ) ويشمل (الشمال - التلال) واستبدله بالنظام (ب) ويشمل (تنوح - تروح) ثم النظام (ج) ويضم (الرمّان - الفئران) كما استبدل الروي المكرر (اللام) بالروي (الحاء) ثم تحوّل إلى الروي (النون) ولا شك أنّ التحول في القوافي بين حرف روي وروي تبعث على التنوع ولها سمة جمالية في الخطاب الشعري الحدائي.

وإذا تأملنا الأنظمة المقطعية، فإننا نلاحظ أنّ الشاعر اعتمد على تكرير حرف الرّاء في المرتبة الأولى، وقد نوع في استخدام حروف الروي بين أصوات الهمس والجهر كالنون واللام والتاء والميم، ويُعبّر حرف الروي النون عن ذلك الطنين المتواصل والأنين القوي المستمر الذي يسكن وجدان الشاعر، وبوصله مع أحرف المد الألف يُحاكي صوت الشاعر الذي يجعله مريضاً يئنّ من الحنين للمكان، ويختزن حرف الروي الميم في حال السكون عن التوتر الذي أصاب بلدة الخيام

بفعل الدمار والعدوان عليها، ويومئ حرف الروي اللام إلى دلالات الغضب والرحيل والثورة على التحول الواقعي، ويعبّر حرف الروي التاء عن دلالات الموت والعقم والعدم. ولا شك أنّ هذا التنوع في حروف القافية وفي النظام القافية تستجيب لتلوين الحالة النفسية التي تمرّ بها الذات الشاعرة، كما يمكن أن نعد أنظمة التقفية سمة من سمات أسلوبية الديوان في خطاب حسن عبد الله.

الهندسة الإيقاعية

لقد أحدثت الهندسات الإيقاعية إيقاعاً داخلياً في القصيدة، وتولدت من خلال الهندسة الفاتحة التي تكون عند تكرار المقطع الصوتي في أول كلّ جزء أو شطر من البيت، وتواترت في أكثر من مقطع شعري، فيقول:

«طلع الصّباح على طريق المدرسه

طلع الصّباح على الدّجاجة والكتّاب

طلع الصّباح على القمر»^(٢).

«الأربعون تساقطوا مثل الثّياب

الفارغه

الأربعون تساقطوا مثل الظّلال»^(٣).

«عاش الديك

(٢) المصدر نفسه، ص ٢٦.

(١) حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، ص ٢٤.

(٣) حسن عبد الله، الديوان، الدردارة، ص ١٠٧.

عاش الديك.

عاش الأصفر العصفور بين الثور
والمجرى»^(١).

«وتصبُّ في وجهي يتيماث الغيوم
وصُفْرَةُ الشَّجَرِ الخرابُ

وتصبُّ في وجهي ميازيبُ السَّرابِ»^(٢).
الهندسة المحيطة جاءت من خلال تكرار
المقطع الصوتي في بداية البيت وفي نهايته.
«الصَّيفُ كُلُّ الصَّيْفِ»^(٣).

الهندسة الخاتمة تبدو من خلال تكرار
المقطع الصوتي في آخر كل جزء أو شطر
من البيت الشعري، فيقول:
«سَلِّمْ على... سَلِّمْ على...
وعلى الَّذي في القبر

واسقِ القبر
واطلُعْ وردةً بيضاء فوق القبر».

«دبابةٌ في الجوّ
لكنْ

جدّتي في الجوّ
لكنْ

طابتي في الجوّ»^(٤).

التدوير

يُعرَّف البيت المدوّر عند العروضيين،
هو ذلك البيت الذي «اشترك شطراه في
كلمة واحدة بأن يكون بعضها في الشّطر
الأوّل وبعضها في الشّطر الثاني»^(٥).
والتدوير هو ظاهرة حدائية «توزع جملة
واحدة على أكثر من منظومة إيقاعية»^(٦).

أما في الشّعر الحرّ، فتُحسب تقنية
التدوير خرقاً شكلياً للبنية الشعرية القديمة
ورغبة الشّاعر الحديث في خلق حالة
متكاملة تستجيب لفيض أفكاره ومشاعره
بحيث أصبح التدوير «امتداد البيت وطوله
بشكل لم يكن معروفاً في الشّعر العمودي،
ولم يكن مألوفاً في الشّعر الجديد في
مراحله الأولى. فقد يمتد التدوير حتى
يشمل القصيدة كلّها أو يشمل أجزاء كبيرة
منها، بحيث تصبح القصيدة أو يصبح
المقطع المدوّر فيها بيتاً واحداً مما يؤكد
المحاولة الواضحة لهذه التجربة في تلوين
البناء الموسيقي للقصيدة العربية الحديثة،
ولإحداث شيء من الخشخشة لنبضها
الإيقاعي الذي بدا مستقرّاً وقليل التنوع
أيضاً»^(٧).

(٢) المصدر نفسه، صص ٩٨ - ٩٩.

(٤) المصدر نفسه، ص ٢٢.

(١) المصدر نفسه، ص ١٠٩.

(٣) المصدر نفسه، ص ١١.

(٥) نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ص ١١٢.

(٦) كمال خير بك، حركة الحدائث في الشّعر العربي المعاصر - دراسة حول الإطار الاجتماعي والثقافي للاتجاهات
والبنى الأدبية - دار نلسن، بيروت، لبنان، طسنة ٢٠٠٩، ص ٢٧٥.

(٧) ينظر: محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، ص ١٦٠.

لن مستفعلن مستفعلن متفاعِلن
مستفعلن متفا الرّبط العروضي

١٣ - وطيرٌ راکضٌ تحت الشّتاء

/ ٠ // ٠ / ٠ // ٠ / ٠ //

علن مستفعلن مستفعلن م

١٤ - وإنّني في الصيف... من عشرين
عامٌ

٠٠ // ٠ / ٠ // ٠ / ٠ //

تفاعِلن مستفعلن

١٥ - أفعى على برّ الخيام

/ ٠ // ٠ / ٠ // ٠ / ٠ //

مستفعلن مستفعلن م

١٦ - وضفدعٌ في الماء

/ ٠ / ٠ // ٠ // ٠ //

تفاعِلن مستفعلن

١٧ - والدّرّداره الرّبط العروضي

٠ // ٠ / ٠ / ٠ //

لن مستفعلن

١٨ - عينٌ رأّت حُلماً وفَسَّرَهُ المزارعُ

لوبياء».

/// ٠ // ٠ // ٠ // ٠ // ٠ //

٠٠ // ٠ //

مستفعلن متفاعِلن متفاعِلن متفاعِلن

جاءت القصيدة على وزن تفعيل البحر
الكامل (متفاعِلن) وقد أصابها الإضمّار^(١)
فأصبحت (متفاعِلن / مستفعلن) ولحقها
المذال (متفاعِلن / متفاعِلن) كما تنوعت عدد
التّفعيلات وأشكالها، فتراوحت في الأَسطر
الشّعريّة بين تفعيلتين أو ثلاث أو أربع أو
خمس، ويحضر التّدوير الجملي بين الجمل
الشّعريّة في الأَسطر الثلاثة الأولى (١ - ٢
- ٣)، ويتوزع التّدوير الجملي على مساحة
المقطع الشّعريّ توزيعاً شبه منتظم،
ويحصل التّدوير في الجملة المدورة الثّانية
ويستغرق ويشمل ثلاثة أَسطر متتالية (٥
- ٦ - ٧) ويعود لينهض التّدوير ويشمل
الأَسطر (٩ - ١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣ -
١٤) ويحصل مرة رابعة ويشمل الأَسطر
الشّعريّة (١٥ - ١٦ - ١٧ - ١٨) ويجري
في حركة هندسيّة توافقيّة منظّمة، يدعم
البنية الإيقاعية في الخطاب الشّعري.

البنية التكرارية وأشكالها

يُعدُّ التكرار أحد عناصر الأسلوب التي
يقوم عليها العمل الأدبيّ، وله دور في بناء
القصيدة العربيّة الحديثة، بعدما تحوّل

(١) الإضمّار: تسكين الثاني متفاعِلن = متفاعِلن وتنقل إلى مستفعلن.

المذال: ما زيد على اعتداله من عند وتده حرف ساكن. متفاعِلن / متفاعِلن.

ينظر: علي جميل سلوم، حسن نور الدين، الدليل إلى البلاغة وعروض الخليل، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان،
ط٣، سنة ١٩٩٧، ص ٢٥١.

الكلمة	عدد تواترها	نسبتها
الماء	٥٢	٣٠,٢٦٪
التين	٢٣	٨٠,١١٪
الصيف	٢٠	١٠,١٠٪
مهدي	١٤	١٠,٠٧٪
سلم	١٣	٥٩,٠٦٪
ضفدع	١٢	٥٩,٠٦٪
البيت	١٢	٥٩,٠٦٪
الصباح	٩	٦٥,٠٤٪
الخيام	٨	٠٦,٠٤٪
الطائرة	٨	٠٦,٠٤٪
الدردارة	٥	٥٣,٠٢٪
حسن خليل	٥	٥٣,٠٢٪
أفعى	٥	٥٣,٠٢٪
خرنوب	٤	٠٣,٠٢٪
المساء	٣	٥٢,٠١٪
مرجعون	٣	٥٢,٠١٪
بيروت	١	٥٠,٠٠٪

بالاستناد إلى الجدول أعلاه، نجد أنَّ كلمة (الماء) هي الأكثر تواتراً في الخطاب وقد تكررت (٥٢ مرة) بنسبة (٣٠,٢٦٪) وتحسب بؤرة دلالية في الخطاب، تجري في شرايين القصيدة كجريان الدّم في جسد الإنسان، وقد شكلت مفتاحاً أساسياً لعدد من المقاطع الشعريّة بحيث لا يكاد مقطع من دون ذكر كلمة (الماء)، وتنامت إيقاعات الجرس اللفظي في الخطاب، فالماء هو ريّ وإخصاب للأرض واختزنّت دلالات الحياة الرّيفية والخصب، ويعود السّبب إلى تواترها إلى انفعال الشاعر انفعالاً شديداً،

التكرار في العصر الحديث إلى أسلوب فنيّ تتكئ عليه القصيدة الحديثة بل أصبح «تكنيكاً فنياً من تكنيكات القصيدة الحديثة» على أيدي شعراء التّفعية الذين استخدموه على نطاق واسع وبأشكال متنوّعة ودلالات عميقة^(١). كما يسهم في بناء القصيدة وتلاحمها من خلال ربط الأسطر الشعريّة وعلائقها بعضها ببعض، وجعلوه جوهر الخطاب الشعري لما له من «فعالية مؤثرة في الأداء الشعري سواء على المستوى الصّوتي أم على المستوى الدّلالي»^(٢).

إنّ للتكرار - عند حسن عبد الله - دوراً إيقاعياً في الخطاب الشعري، والقصيدة غنيّة بأشكال تكراريّة متنوعة بين تكرار كلمة أو عبارة أو جملة أو مقطع.

وقد قمنا بعملية إحصائيّة للكلمات التي تواترت في الخطاب الشعري، نبرزها في الجدول الإحصائي الآتي:

(١) نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط١٤، حزيران / يونيو سنة ٢٠٠٧، ص ٢٣٠.

(٢) فهد عاشور، التكرار في شعر محمود درويش، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط١، سنة ٢٠٠٤، ص ١١.

وقد تضافرت دلالتها مع دلالة تواتر ألفاظ الطَّبِيعَة، وتأتي في المرتبة الثانية مفردة (التين) يليها في المرتبة الثالثة مفردة (الصَّيف) جاءت بنسبة (١٠،١٪) للدلالة على صيف الخيام بمنتهزاته (الدَّرْدَارَة) وتهبط بشكل انحداري مقارنة مع مفردة الخريف التي شكلت نسبة (٢،٠٣٪)، وفي الحيز المكاني تحتل مفردة (الخيام) النسبة الأعلى مقارنة مع مفردات الدَّرْدَارَة ومرجعون وبيروت، وكأنته في حالة من الهيجان الداخلي والاضطراب النفسي على ما حلَّ بالعين (الدَّرْدَارَة) وتحولت من مكان حمل دلالات الخصب والحياة إلى مكان حمل دلالات العقم والموت، ولا شك أنَّ هذا التردد هو الذي يمنح الخطاب «بعداً دلالياً إيقاعياً يخدم البنية الصوريَّة للقصيدة ويغذي بنيتها من الدَّاخل»^(١).

تكرار الحرف

يستخدم الشاعر أسلوب التَّكرار الحرفي من خلال إيقاعات الجرس الموسيقي للحروف، فتنسجم الفونيمات والأصوات وتتماوج شدة وليناً وهمساً وكثافة وفقاً للحالة الشعوريَّة عند الشاعر، وتكرار الحرف وهو «نوع دقيق يكثر استعماله في شعرنا الحديث»^(٢).

«كيف تكون في العصفور؟

لا أدري...

وفي عُقُ الفتاة

وفي هدير الحور

وفي وحل الغدير

وفي...

وفي...

يكرر الشاعر حوف العطف (الواو) كما يتخذ من حرف الجر (في) بؤرة تكريرية في بنية تركيبية تتألف من بنية نحوية (اسم مجرور + مضاف إليه) ومن الملاحظ أنَّ الشاعر في السطرين الأخيرين حذف البنية النحوية للدلالة على توسيع حيز المكان.

يأتي الأسلوب الأدبي من خلال تكرار حرف من الحروف كحرف الجر، ومن صور تكرار الحرف، تكرار حرف النداء بشكل عمودي، لإضفاء الروح الغنائية على القصيدة، فيقول:

«أنتِ يا منازلُ

يا جداولُ

يا جنائنُ

يا قفارُ».

لتكرار حرف النداء دور إيقاعي

(١) عصام شرحت، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سنة ٢٠٠٥، ص ١٦.

(٢) نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ص ٢٣٩.

وتعبيري يسهم في خلق بنية تناقضية بين الحركة والسكون، الجنائن والقفار.

تكرار اللفظة في السطر نفسه

تتكرر في الخطاب لفظة في السطر الشعري نفسه وتكون متقاربة (أي ألفاظ مكرورة متتالية) أو تكون متباعدة (أي الألفاظ المكرورة مقطوعة بألفاظ أخرى)، ومن أمثلة هذا التكرار:

«أراك يا هذا... أراك يا هذا...»

«تراك ترى عظامي بين أطلال الفصول؟»

«يعيش يعيش ديك الماء».

«جريان أيام وأوهام، تعبت تعبت من هذا التراب».

تتكرر الأفعال (أراك - تعبت - يعيش) بشكل أفقي وذلك لتقوية المعنى وتأكيده، وتُعبر القيمة الصوتية لجرس الحروف والكلمات عن القيمة الفكرية عند الشاعر، كذا القيمة الشعورية الدالة على التعب.

ومن النماذج التي تتكرر فيها اللفظة بشكل متباعد:

«والفتاة تمر من رَجُلٍ إلى رجلٍ ويضربها أخوها».

«في صفحة الماء التي اتسعت لتشمل صفحة الأيام».

«وتعمل في فضاء المَرَج شمسُ المَرَج».

«ألا إنَّ الظلام... مئات الآف الظلام

تدور من بيتٍ إلى بيتٍ

ومن موتٍ إلى موتٍ

ألا إنَّ الركام... مئات الآف الرُكام».

من الملاحظ أنَّ هذا النوع من التكرار، يتكرر فيه لفظ الفعل بشكل متقارب، ويتكرر لفظ الاسم بشكل متباعد. فالكلمة المكرورة مرتين في النماذج لها قيمة صوتية وحركة إيقاعية في الخطاب الشعري ترتبط بالدلالات عبر الخيوط التعبيرية والسياقات، وتكثف إحياءات دلالات الرُكام والدِّمار والموت والعقم، وتخزن البعد الزمني لواقع الدردارة الذي أصابها الخراب.

تكرار الأسطر

يأتي تكرار الأسطر في الخطاب الشعري بشكل متقارب (تكرار أسطر متتالية) أو بشكل متباعد في أسطر غير متجاورة، وقد يكون التكرار تاماً أو ناقصاً، فالتكرار «يؤدي إلى رفع مستوى الشعور في القصيدة إلى درجة غير عادية، وباستناد الشاعر إلى هذا التكرار يستغني عن عناء الإفصاح المباشر وإخبار القارئ بالألفاظ عن مدى كثافة الذروة العاطفية»^(١).

(١) فهد عاشور، التكرار في شعر محمود درويش، ص ٤٥.

ومن النماذج التي تكررت فيها الأسطر
بشكل متقارب.

«عاش الديك». (مرتين)

«أنا هناك». (مرتين)

وتكرر السطر الشعري بشكل متقارب
مرتين ومتباعد مرة:
«قولوا لها».

وقد مال الشاعر إلى الإكثار من
استخدام هذا النوع من التكرار فأفرغ
الأشكال التكرارية بطريقة إرادية أو غير
إرادية نتيجة الحادثة المؤلمة التي أثرت
عليه، والواقع المتغير الذي يعيشه بعد
تهديم قريته كما عكست كثافة شعوره
المتعالي وأكسبت الخطاب طاقة إيقاعية
غذت البناء الدلالي للقصيدة.

ومن النماذج التي تكررت فيها الأسطر
بشكل متباعد، وكانت بمثابة المنبه الذي
يتيح للذهن الانتباه لأهمية المعاني وحالات
التبدل والتغير التي تطرأ في القصيدة،
وتبدو كأنها سلسلة مترابطة بنسيج إيقاعي
جمالي.

«سلم على... سلم على...» (٤ مرات)

«وأنا وابن الضفدع».

«يا خالتي وأنا ابن أختك».

«لا تمنعيني من صعود الحور
والحيطان».

«عشرون ألفاً ينهرون الطائرات تقدّما».

«أين باب البيت؟!».

«ليكن خريفاً».

«مهدى رأى وسكت». (٣ مرات)

«الاف الآف الضفادع». (مرتين)

«الصيف ولّى حاملاً حسكاً وماءً يابساً
وجذوع تين الصيف ولّى من قرون».
(مرتين)

«كنا ننام على بساط الماء في تلك
الظهيرة من...»

نسيئ. (مرتين)

«كنّا ننام...»

يكرر السطرين بشكل هندسي منتظم
في الوحدة الشعرية (مرتين بشكل متباعد)
ثم يعرضهما للحذف والاختصار، فيقول:

في تلك الظهيرة من...

نسيئ.

يحسب التركيب (كنا ننام على بساط
الماء)، بحيث يحذف فعل الكينونة الماضية
وفترات الراحة، ويبقى على الدال الزمني
(الظهيرة)، ويتبعها بالفعل (نسيئ) الدال
على النسيان.

«كنّا...»

نسيئ...

ومن النماذج التي تكررت فيها الأسطر
بتغييرات، وأحدث هذه التنسيقات التكرارية
إيقاعاً داخلياً في القصيدة:

«طلع الصَّبَاخُ على طريق المدرسه
 طلع الصَّبَاخُ على الدَّجاجة والكتابُ
 طلع الصَّبَاخُ على القمرِ».

«الأربعون تساقطوا مثل الثَّياب الفارغه
 الأربعون تساقطوا مثل الظلال».

«يعيشُ يعيشُ ديكُ الماء
 عاش الديك
 عاش الديك».

عاش الأصفر العصفورُ بين الثُّور
 والمجرى».

«وتصبُّ في وجهي يتيماُ الغيوم
 وصُفْرَةُ الشَّجر الخرابُ
 وتصبُّ في وجهي ميازيبُ السَّرابِ
 وتصبُّ نارُ مدافعٍ لمَعَتْ على كَتِفِ
 الهضابُ».

«دبابةٌ في الجوّ
 لكنْ
 جدّتي في الجوّ
 لكنْ
 طابتي في الجوّ».

«مهدي رأى وسكثُ
 مهدي رأى السَّمكه

في قبضة الشَّبكه
 ورأته واضطربتُ
 مهدي رأى... وسكثُ
 مهدي رأى الثَّينه
 منهوبة الزَّينه
 ورأته ثم بَكَثُ
 مهدي رأى... وسكثُ
 مهدي رأى ورأى...
 مهدي رأى... ونطقُ
 لكنْ بقاف الحقّ».

يبلغ التَّكثيف ذروته من خلال التَّنويع
 في أشكال التَّكرار من تكرار صوتي لفونيم
 الرء (١٠ مرات) وبتكرار الاسم (مهدي)^(١)
 بشكل عمودي (٧ مرات) لتبقى المعاني
 مشدود ومرتبطة باللفظ المكرر، وتكرير
 الفعل (رأى) بمعدل (١٠ مرات) ويتعلق
 مع اعتماد تكرار عبارة (مهدي رأى...
 وسكث) (مرتين) فنرى الشاعر يغير كلمة
 (سكث) بكلمة (نطق) محدثاً نوعاً من
 المفارقة في بنية التَّكرار ما يسهم في
 تلوين البنية التَّكرارية بإحياءات تعمق بنية
 التَّضاد بين السَّكون والحركة، بين السَّكوت
 والنَّطق، وهذا التَّغيير يدعم بنية غياب الحقّ

(١) مهدي عامل : هو صديق الشاعر ، المفكر الكبير الراحل حسن حمدان المعروف باسم مهدي عامل ، ويتردد هذا الاسم في نتاجه الأدبي . حسن عبد الله ، راعي الضباب ، رياض نجيب الريس للكتب والدراسات ، بيروت ، لبنان ، ط١ ، سنة ١٩٩٩ ، ص ٧٣ .

وفقدانه في الحياة. كما نجد أن الشاعر
يجمع مجموعة أسطر بطريقة عمودية في
سطر واحد.

«ومضيتُ من ماضٍ

مضى

يمضي

يعودُ».

«ماضٍ مضى يمضي يعودُ».

وما يسترعي الانتباه عندما يرتب
السُّطر الشعريّ بطريقة عمودية في
مجموعة أسطر متتالية.

«ومضيتُ من ماضٍ

مضى

يمضي

يعودُ».

التكرار الاستهلاكي

يُبنى التكرار الاستهلاكي على «تكرار
كلمة أو عبارة في أول كلّ البيت من
مجموعة أبيات متتالية»^(١). وتسميه نازك
الملائكة (التكرار الشعوري)^(٢) بحيث
تتكرر كلمة بشكل عمودي في بدايات
الأسطر الشعريّة وتحسب كلمة جوهريّة في
الخطاب الشعري لها وظيفة جماليّة تحقق
الانسجام والتكامل للنص.

«وهي الفضاء وقد تجمّع في إناءٍ
الساحر

وهي القرى اضطربت على قمم التلال

هي القرى انقلبت

وظلت عامره

في صفحة الماء التي اتسعت لتشمل
صفحة الأيام

تمخر في محيط الذاكرة

وهي المواسم والفتاة العابره

عند الصّباح

وفي يديها سهل مرجعيون

وهي الطائر

ضربت على كتف الفتاة... فأسقطتها...

وتدحرج الزيتون...»

يضغط الشاعر على الضمير الغائبة
(هي) ويكررها في أسطر المقطع الشعري،
ويأتي تكرار كلمة (هي) للإشارة إلى
النسق المكاني (الدّردارة/ الخيام/
مرجعيون)، وتتناسق بشكل تركيبّي مع
سلسلة من الأسماء كما في التّرسّمة الآتية:

الفضاء

القرى

هي القرى

(١) عصام شرّح، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، ص ٨.

(٢) نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ص ٢٨٧.

المواسم/الفتاة العابرة

الطائرة

تنكشف ثنائية ضدية تعكس الماضي /
الدردارة والحاضر/ لا دردارة، وحركة علو
(هي الفضاء) وحركة هبوط (أسقطتها)،
وتحسب عبارة (هي الطائرة) علامة بنيوية
- سيميائية وهي التي تنبئ بالحدث، إذ
تؤكد التحول البنيوي الدلالي للتأكيد على
التحول الذي أصاب الدردارة والاضطراب
والانقلاب الذي قلب القرى العامرة فتحوّلت
إلى قرى لا عامرة بفعل ضربات الطائرات
الحربية التي التهمت حقول الزيتون والتين،
وسيطرت بنية اليباس والقحط والدمار.

ويضغط الشاعر على أداة الاستفهام
(أين) ويكررها خمس مرات، فيقول:

«أين السماء على البحيرة

أين باب البيت

هل من فيلسوف؟

أين مهدي

أين يا مهدي السماء على البحيرة

أين باب البيت؟».

تدلُّ بنية الاستفهام على التساؤل في
حركة دائرية تعكس اضطراب الذات
الشاعرة وضياها وتغيير ملامح النسق
المكانيّ للمنتزهات (الدردارة) وحتى

البيوت فقدت مكانها.

تكرار المقطع

ومن صور التكرار الهندسي «تكرار
مقطع بعينه داخل القصيدة أو تكرار عبارة
ما في نهاية عدد من المقاطع أو بدايتها»^(١).
وفي الخطاب الشعري يتكرر المقطع
الشعري:

«يا أيها الماء الذي وثب الزمان وبللاً

روحاً مصوَّحةً

وجسماً ذابلاً

سلمٌ على...

سلمٌ على

وعلى الذين

سقطوا

وكانوا أربعين».

يشكل هذا المقطع الشعري بؤرة
محورية في الخطاب الشعري، فيتكرر في
داخل القصيدة إلا أنه يعرضه الشاعر إلى
استبدالات، فيستبدل «عبارة وعلى الذين
سقطوا وكانوا أربعين» بعبارة «وعلى
أقاربنا من الأسماك»، فيسبّتل بنية
المجازر الاسرائيلية بالبنية القروية، فيقول:

«يا أيها الماء الذي وثب الزمان وبللاً

روحاً مصوَّحةً وجسماً ذابلاً

(١) فهد ناصر عاشور، التكرار في شعر محمود درويش، ص ٣٨.

سَلَّمَ على...

سَلَّمَ على

وعلى أقاربنا من الأسماك...

وللتكرار المقطعي دافع نفسي من أجل تحقيق النغمية وتكثيف البؤر الإيقاعية «لأنّ للتكرار المقطعي خفة وجمال لا يخفيان ولا يغفل أثرهما في النفس، حيث أنّ الفقرات الإيقاعية المتناسقة تشيع في القصيدة لمساة عاطفية وجدانية يفرغها المفردات المكررة بشكل تصحبه الدهشة والمفاجأة»^(١).

وتتنامي بنية القصيدة من خلال تكرير اللازمة التي يشحنها بالدفقة الإيقاعية، فينتخب عبارة:

«سَلَّمَ على... سَلَّمَ على».

ويكرر هذه العبارة الموسيقية بمعدل ١٣ مرة في الخطاب الشعري، ولهذا التردد أثر في النفس، كان لها بعداً نغمياً على النص، فقد شدت طاقة القصيدة التعبيرية.

البناء الدائري للقصيدة

تبني القصيدة في حركة دائرية وهذا ما يسمى بالقصيدة الدائرية المغلقة «تنتهي

من حيث تبدأ وكأنّها دائرة مغلقة. وهذا النوع من البناء، يوهم بترابط الجزئيات والوحدات المكونة للنص ترابطاً عضوياً حياً، وبتوالدها وانعكاساتها وإضاءتها بعضُها بعضاً»^(٢). ويظهر ذلك من خلال تكرار المقطع الشعري في أول القصيدة وفي آخرها، فيقول في بداية القصيدة:

«سَلَّمَ على... سَلَّمَ على...

يا أيّها الماء التحيّة

أيّها الماء الهدية

أيّها الماء السلام

سَلَّمَ على... سَلَّمَ على...

وعلى الذي في القبر».

ويكشف هذا النوع التكراري عن أزمة الشاعر النفسية، وتبدّل معالم المكان جعلت هذا المقطع يتردد في ذهنه لتشكل هاجساً يسيطر على الذات الشاعرة، فيقول في ختام القصيدة:

«سَلَّمَ عَلَيَّ

سَلَّمَ عَلَيَّ

وعليهما... يا أيّها الماء السلام

عليهما

(١) عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، دار العودة، بيروت، لبنان، ط ٣، سنة ١٩٨١، ص ١٦٦.

(٢) نبيل أيوب، البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة، منشورات المكتبة البولسية، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ١٩٩٢، ص ٤٢١.

الدردارة الصفراء

وابنتها الخيام».

وقد استطاع من خلال التكرار أن يسكب عما يجول في نفسه من ألم ويأس، حب وحنين، وتكرار (سلم على...) تشكل بؤرة مركزيّة في الخطاب، يلحّ الشاعر عليها، وتسيطر نوازع لا شعوريّة تعكس دلالات القاء السلام على بنية المكان.

وهكذا، لقد نوّع الشاعر في التكريرات من تكرار لفظة واحدة في السطر نفسه إلى تكرار أسطر شعريّة بشكل متقارب أو متباعد في الخطاب، وهذا التنوع يمنح القصيدة تماسك البنية الإيقاعية، ويدل على ابتداء الشاعر لأنماط أسلوبية جديدة تُغني البنية الصوتية والموسيقية في القصيدة وإلى كسر رتابة القوالب المألوفة في الشعر.

خلاصة

لقد شكل الحدث التاريخي الذي أصاب قرية الشاعر صراعاً في نفسيته، وعكست البنية الإيقاعية للمكان تضافر الأبعاد التاريخية والنفسية والزمنية، ففي الماضي سادت أجواء الفرح في الدردارة، إنها أجواء الريف السعيد بترائه وعاداته، وفي الحاضر انكشفت إيقاعية بنية التحول والتغير فأصبح المكان تحت الركام والردم.

وقد استخدم النظام الإيقاعي القائم على

توزيعات هندسية وتكريرات مصممة وتنويعات في القوافي عززت الوحدات الدلالية للخطاب، وبحركات إيقاعية امتدت من بداية القصيدة حتى نهايتها ودارت في دوران دائري فسكبت دلالات الألم والحزن والأمل والحب والحنين.

كما نبضت الإيقاعات التي عزفتها الظواهر الإيقاعية من تكرار للفونيمات والكلمات والعبارات والأسطر والمقاطع، تكثيف البؤر الدلالية للركام والدمار والموت والعقم، وتغير بنية ملامح الدردارة التي أصابها الخراب.

كما استجابت الهندسات الصوتية والتنسيقات الإيقاعية التي تشكلت من البنية التقفوية وموسيقى حرف الروي والتجانسات الصوتية، والتنويعات التكرارية لتلوينات الحالة النفسية والتحويلات التي مرّت بها الذات الشاعرة من حال السكون إلى حال الغضب والثورة على التحول الواقعي، واختزنت أيضاً دلالات لنوازع لا شعورية تمثلت بالقاء السلام على المكان، كذلك تضافرت البنى الإيقاعية ورسمت مسار جمالية الخطاب الشعري عند الشاعر وتلاحم دلالاته ومنحته جمالية فنية غذتها التنويعات الإيقاعية ودلت على ابتداء الشاعر لقوالب فنية وكسر رتابة القوالب المألوفة في الشعر.

متى تصبح التنمية البيئية مستدامة؟ وجهة النظر الاقتصادية والاجتماعية

بلال علي الحاج سليمان

مقدمة:

عندما أشرف مؤتمر القمة المعني «بالأرض» والمنعقد في العام ١٩٩٢ في البرازيل على الانتهاء أصبحت رسالته الموجهة إلى العالم واضحة، حيث لفتت إلى أنه بدون إدارة بيئية أفضل ستتهلك التنمية، وبدون التنمية المستدامة في البلدان الفقيرة ستفشل السياسات البيئية.

من هنا يطرح موضوع الحوار بين الشمال والجنوب وضرورة تقبُّل الشمال لمطلب الجنوب ولو بالحد الأدنى، فالشركات المتعددة الجنسيات العابرة للقارات أولى عناوينها أن لا حدود لأنشطتها، وهي فعل اقتصادي يُعبّر عن هيمنة أو سيطرة، لا بل هي استعمار بنمط جديد على مجتمع الدول النامية والفقيرة، وهي تشعل مداخلها وينتشر التلوث وتستثمر البشر كيدٍ عاملة مملوكة لصالح

دول الشمال. إن هذه الشركات العالمية العابرة للقارات لا تؤمن بحدود، وهي تفرض بكافة وسائلها الاقتصادية والسياسية وعلى رأسها النظام العالمي الجديد الذي انتشر تحت اسم العولمة وعمل من أجل تسهيل انتقال الرساميل والاستثمارات في الأماكن التي تُعدّ ملائمة وغنية بالمواد الأولية وتتوفر فيها يد عاملة إخصائية ورخيصة، وهذا ما فرض تكثفها في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية لتكون أيضاً سوقاً واسعة لتصريف منتجاتها، إلا أنها تُعدّ اليوم مصدر تلوث كبير يفترض حلولاً سريعة لحماية البيئة والإنسان. والتنمية المستدامة فعلٌ أساسيٌ لخلق الحافز الذي يجب أن يتنامى شيئاً فشيئاً من أجل تأمين المستقبل الذي هو أمانة في أعناقنا للأجيال القادمة.

وتتنوع المشاكل البيئية الملحة العالقة التي تتصل بالزراعة، والصناعة، والخدمات،

وبمعايير البيئة، ومعايير العمل، وحماية مصالح العالم الثالث^(١).

- الواقع البيئي المتردي:

تتوافر من حولنا الأدلة التي تؤكد الفعل السلبي في البيئة، والذي ينعكس سلباً على الاقتصاد والإنسان، إذ إن في أفريقيا «جنوب الصحراء» تعمل أساليب القطع والحرق في الزراعة المتزايدة على خلق حلقات مفرغة في كيفية تحصين البيئة فتتدهور التربة وتتراجع الإنتاجية، فمثلاً مدن كساو باولو ومكسيكو سيتي، وغيرهما، يشكل الهواء والمياه الملوثان تهديداً خطيراً للصحة، وانبعاثات الغازات الدفيئة في البلدان الصناعية بفعل تكثيف الاستغلال للموارد، ولكن من جهة أخرى ستخفّض نسبة التلوث البيئي بشكل فعال إذا استُخدمت وسائل التطور التكنولوجي الحاصل فيها بشكل صحيح.

ولا بد أن نعترف أنه حتى الآن لم يصل التدهور البيئي إلى المستويات المهددة للحياة، فإنه من الممكن أن يسفر عن تدني كبير في نوعية العالم الذي نعيش فيه. ولا بد لنا من النهوض بمسؤولياتنا تجاه الأنواع الحية الأخرى، وضرورة حماية

التنوع الإحيائي، وإيجاد طريقة ما تُمكن كل الناس حاضراً ومستقبلاً من الاستمتاع بالهواء النقي، والتربة الخصبة والمياه الصالحة.

١ - المشاكل التي تؤسّس لتدهور الاقتصاد والمجتمع، والحلول الملائمة:

برغم هذه المشاغل الأساسية، يواجه العالم في الوقت الحاضر قدراً هائلاً من المهام المتأخرة وغير المنجزة في مجال توفير هذه الحاجات الأساسية للفقراء والمحرومين وخاصة لدى الجنوب النامي، ويزيد من تفاقم المشكلة هجرة اليد العاملة الفنية المتخصصة في سياق سياسة الانتقاء المتبعة من قبل دول الشمال الصناعية، مما يفرغ دول الجنوب النامية من أصحاب الابتكار في التخطيط. «أصبحت بعض البلدان وبالأخص الولايات المتحدة الأميركية مقصداً جذاباً جداً للعلماء من الشباب من دول الجنوب إليها، كما أن هناك تيارات هجرة داخل الشمال وفقاً لما تحتويه من مجالات اقتصادية»^(٢)، فكيف يمكن للدول النامية أن تتمكن من إيجاد مخرج لها من مأزق الهيمنة والاستنزاف المستمرين للطاقة والبيئة، وهي تفقد

(١) مجلة عالم المعرفة، ما العولمة، الاقتصاد العالمي وإمكانات التحكم، العدد ٢٧٣، سبتمبر، ٢٠٠١، ص، ٣١١.

(٢) د. علي فاعور، جغرافية الشتات الهجرة وشبكات الشتات في بلدان الإغتراب، المؤسسة الجغرافية، مركز السكان والتنمية، طبعة أولى ٢٠١٥. ص، ١٤٢.

قدراتها من الموارد البشرية ورؤوس الأموال التي يمكن من خلالها ابتكار ما يلزم لحماية مقدّرات الجنوب.

هنالك أكثر من مليار نسمة غالبيتهم في البلدان النامية لا يتيسر لهم الحصول على المياه الصالحة للشرب، وأكثر منهم بكثير لا تتوافر لهم مرافق الصرف الصحي، إضافةً إلى أكثر من ثلاثة ملايين طفل يموتون سنوياً بسبب الأمراض المرتبطة بنقص المياه وعدم توفر مرافق للصرف الصحي، كما أن هناك الملايين من الذين يعيشون بأقل من دولار واحد في اليوم. وهناك مشاكل متعدّدة، تثير تحديات هائلة لوضعي السياسات، وعندما يوازنون بين احتياجات وأمان السكان المتزايدين، وبين القيود التي يمثلها عالم الطبيعة، وهذا ما يخلق بيئة غير مستقرة قوامها الجرائم والانحرافات، وغيرها... ومن هذه الأوضاع تبرز تحديات هامة أبرزها:

١ - إنتاج الغذاء: عندما يصل تعداد السكان إلى تسعة مليارات نسمة تقريباً خلال الإربعين سنة القادمة فسوف يرتفع الاستهلاك من الأغذية، مع أن معدل نمو الإنتاج الغذائي المطلوب يساوي ١,٥ ٪ سنوياً، سيكون أقل من معدل ٢ ٪، الذي تحقق في العقود الثلاثة الماضية. إن علماء الزراعة يتفقون على أن المهمة قد تكون أكثر صعوبة لأن كثيراً من مصادر النمو

السابق لم تعد متاحة في الوقت الحاضر، ويوجد الآن خياران:

أ - تكثيف الإنتاج في الأراضي المستغلّة فعلياً: عن طريق التوسع في مساحات جديدة، وفي العقود الثلاثة الماضية كان خيار تكثيف الإنتاج مسيطراً، وكان هو السبب في أكثر من ٩٠ ٪ من النمو الزراعي، ومن المشكوك فيه كثيراً أن يكون بمقدوره إنتاج ثورة خضراء جديدة تُحقّق المكاسب الضخمة في الغلة والإنتاج.

ب - التحضر والتلوث: تكاد الزيادة السكانية في العالم في المناطق المتحضرة تنحصر في المدن الكبرى، مما يسبّب مشاكل مفزعة في التغيير الاجتماعي والمؤسّساتي، ويحتاج إلى الاستثمار الصحيح في البنى الأساسية والحد من التلوث، خاصةً وأن عدم توازن ديمغرافي واقتصادي يسود بين الريف والمدينة.

ج - الزحف البشري: كلما ازدادت أعداد البشر ومستوى أنشطتهم ازداد الضغط على النظم الإيكولوجية الهشة. ففي العقد الماضي تم تدمير من ٧ إلى ١٠ ٪ من الغابة الاستوائية ومن الأراضي الرطبة، كما تم استنزاف العديد من طبقات المياه الجوفية، وتلويث المناطق الساحلية بدرجة غير مسبوقة، حيث سادت ظاهرة الاكتظاظ السكاني بفعل عدم التوازن بين الموارد المتاحة والحاجات.

من هنا نلتمس جشع المنتج وعدم التزامه بمعايير حماية البيئة والسلامة الإنسانية وكذلك الاستنزاف الكبير والسريع للموارد التي جعلت منها شركات الشمال بوابة الاستثمار في أرض الجنوب واستغلاله كما في القارة الإفريقية وجنوب شرق آسيا وغيرها من المناطق والدول التي تقع فريسة الهيمنة السياسية والسيطرة الاقتصادية.

٢ - التنمية المستدامة:

أصبح مصطلح «التنمية المستدامة» شائع الاستخدام على يد اللجنة العالمية المعنية بالبيئة والتنمية (لجنة بروتلاند) في عام ١٩٨٧.

«وقد دعت اللجنة إلى التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر دون أن تُعَرِّض للخطر احتياجات أجيال المستقبل، فقد أبرز تقريرها الحاجة إلى معالجة الاحتياجات الإنمائية والبيئية في وقت واحد. ومنذ ذلك الحين، تم الاضطلاع بجهد كبير بمحاولة لتحديد الآثار الإيجابية العملية لمفهوم التنمية المستدامة. ولتحقيق تقدُّم في هذا المجال لا بد من دمج وجهات نظر ثلاث فئات من المتخصصين:

أ - وجهة نظر علماء الاقتصاد: الذين

يُلتمس نهجهم في الوصول بالرفاه البشري إلى حده الأقصى، في إطار القيود الحالية على أرصدة رأس المال والتكنولوجيا، ويرتكز علماء الاقتصاد من جديد في الوقت الراهن على أهمية رأس المال الطبيعي.

ب - وجهة نظر علماء الإيكولوجيا:

الذين يشددون على أهمية الحفاظ على سلامة النظم الإيكولوجية الفرعية، ذات الأهمية الحاسمة للاستقرار العام للنظم الإيكولوجية العالمية، وهناك من ينادي بصيانة هذه النظم.

ج - وجهة نظر علماء الاجتماع: الذين

يؤكدون أن البشر هم القوى الفاعلة الرئيسة وأن تنظيمهم الاجتماعي يعتبر عاملاً حاسماً في وضع الحلول القابلة للتطبيق من أجل تحقيق التنمية المستدامة، والواقع أن الدلائل تتزايد على عدم إيلاء اهتمام كافٍ للعوامل الاجتماعية في العملية الإنمائية مما يعرِّض للضياع فعاليات شتى تعمل في البرامج والمشاريع الإنمائية.

في حين أن علماء الاقتصاد والبيئة والاجتماع يتفقون على أهمية مشاغل الآخرين، فقد يكون عالم الاقتصاد مثلاً على استعداد لأن يقر بأهمية العوامل الاجتماعية والبيئية ولكنه يفسر هذه العوامل من خلال عدسات عالم الاقتصاد^(١).

(١) غرو هارلم بروتلاند (أبريل ١٩٣٩) - ويكيبيديا - الموسوعة الحرة.

تميل الهموم الاجتماعية إلى الاقتصاد على حساب المسائل المتعلقة بالحد من التفاوت الاجتماعي والفقر، وتقتصر الهموم البيئية على المسائل المتعلقة بإدارة المصادر الطبيعية، وتنسى أموراً ذات أهمية مثل الترابط الاجتماعي والهوية الثقافية وسلامة النظم الإيكولوجية.

ولما كان واضعو السياسات يريدون أن يجمعوا الخبراء في كل مجال من هذه المجالات من أجل المتابعة والتنسيق السليم فإن عدداً من المسائل الفكرية والمنهجية والإدارية تحتاج إلى معالجة لتدارك السلبات التي قد تنجم عن خلل ما أو تقصير ما في التخطيط والتنفيذ.

وتقع المسائل الرئيسية التي لم تُحل في أربع فئات عريضة:

أ - المسائل المتعلقة بالتقييم.

ب - المسائل المتعلقة بصنع القرار في وجود الحدود القصوى وعدم اليقين.

ج - المسائل المتعلقة بالسياسات وتصميم المؤسسات.

د - المسائل المتعلقة بالاستدامة الاجتماعية.

ويدخل في السياق الاجتماعي دور

المرأة في التنمية ومدى دورها في النشاط الاقتصادي، «لا يوجد عمل اقتصادي ينفصل عن القيم المادية والمعنوية والخدمية. إن نشاط المرأة يجب أن لا يتمثل بالإنجاب والتربية فقط، ولكن يجب إشراك المرأة في قضية النمو الاجتماعي الشاملة، وبذلك نلمس مردود هذا النشاط مستقبلاً، لأن الطفل عبارة عن مؤسسة إنتاجية كامنة سوف تبرز في كافة النشاطات الاقتصادية، وفي هذا المجال نعتبر أن دور المرأة في التنمية هو أكبر مما تُبينه الأرقام الإحصائية المنشورة والتي تغطي المرأة حقوقها وتحرمها من خانة النشاط الاقتصادي»^(١).

٣ - كيفية تقييم البيئة والاهتمام بها:

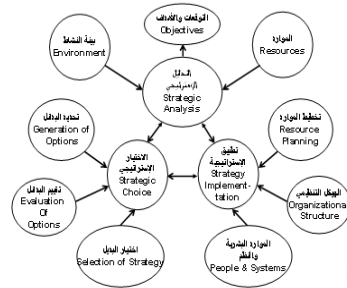
إن نقطة البداية في الإدارة البيئية السليمة هي إدراك تكاليف الأضرار البيئية وإدخالها في عملية صنع القرار، إلا أن القول أسهل من الفعل، إذ أن ذلك لا يتطلب فقط تقدير الفوائد المباشرة التي تعود على البشر (مثل فوائد إنتاجية التربة الصالحة والفوائد الصحية للمياه الصالحة للشرب)، ولكنه يتطلب أيضاً تقدير المنافع غير المباشرة^(٢).

(١) مجلة دراسات عربية، المرأة العربية ودورها في التنمية، «د. صلاح الدين أبو صالح»، العدد ٢، السنة السابعة والعشرون، ك (١)، ١٩٩٠ ص، ٥٩.

(٢) قمة الأرض ١٩٩٢ مؤتمر - ويكيبيديا - الموسوعة الحرة.

يفترض في إدارة العمل الناجح والمثمر البناء على قواعد وإستراتيجية عمل تحدد المسار السليم الذي يفضي إلى النتائج المرجوة. لذلك لا بد من تحديد النظم والأطر التي يبنى عليها، والجدول التالي يُحدّد عناصر العملية الإدارية الإستراتيجية الخاصة بالتقييم، فهي عبارة عن نقاط انطلاق تؤمن العناصر الأساسية المطلوبة لنجاح الخطة.

عناصر العملية الإدارية الإستراتيجية
A MODEL OF ELEMENTS OF STRATEGIC MANAGEMENT



المصدر: د. فارسين أغابيكان، ٢٠٠٨.

يمكن من خلال الجدول السابق اعتماد الإستراتيجية المتعلقة بحماية البيئة والمحافظة على نظمها عن طريق خلق دمج منسق بين جميع العناصر الواردة، فلبعض الأرصد الطبيعية، مثل التنوع الإحيائي قِيم الخيار التي قد لا تذكر (مثل توفير أدوية جديدة مستقبلاً) ويكون من الصعب تقديرها ويعتقد غالبيتنا أن العالم الطبيعي له قيمة (متأصلة) تفوق قيمته للبشر

وتعداده، ولعل أفضل ما يمكن أن نفعله هنا هو تقدير تصورات البشرية لتلك القيمة. لقد استُحدثَ عدد من التقنيات (بما فيها التقييم الاجتماعي وتقدير تكلفة الحلول اللازمة واستخدام الأسواق البديلة) من أجل تقدير قيمة الخدمات البيئية غير المسبوق، وهنا يبرز الدور البشري في صناعة البيئة السليمة، علماً أن المجتمعات تتأثر يتنوع ثقافتها ومدى امتلاك الرؤية السليمة والقدرات المادية أو توفر الدعم من خلال مؤسسات عامة أو خاصة، ومدى تمكنهم من تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

التخطيط الاستراتيجي

هو العملية التي يتم من خلالها تنسيق الموارد مع الفرص المتاحة لها على المدى الطويل فهو يرسم طريق الانتقال من الوضع الحالي إلى ما نطمح اليه...توقع حال المستقبل والاستعداد لمواجهة متغيراته.. (هو حاجة ضرورية وليس خياراً إضافياً).

أهداف وأهمية عملية التخطيط الاستراتيجي:

- تهدف عملية التخطيط الاستراتيجي في هذا المجال إلى ما يلي:
- مواجهة حالة عدم التأكد التي تهيمن على بيئة العمل.
- التوصيف والتقييم المنهجي لبيئة

العمل ووضع استراتيجيات التعامل الفعّال معها.

- تطوير إمكانيات للتعرف عليها وتحليل الفرص والقيود والتهديدات وتقويمها ووضع سبل التعامل الفعال معها.

- تدعيم القدرة في تحديد نقاط القوة وأوجه الضعف لديها وتحديد متطلبات التعامل الفعال معها.

- توفير المرونة للتكيف مع المتغيرات غير المتوقعة.

- توفر أدوات التنبؤ والتقدير لاتجاهات عناصر بيئة العمل.

- خصائص الأفراد ذوي التفكير الاستراتيجي:

- الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية.

- القدرة على تكوين الرؤى وصياغة الأهداف الاستراتيجية.

- الدقة والبصيرة النافذة في تقييم الأمور المستقبلية.

- المهارة في استشعار البيئة الخارجية بما توفره من فرص أو ما تفرضه من معوقات.

- المهارة في توفير وتصنيف وتحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها.

- المهارة والدقة في المفاضلة أو الاختيار من بين البدائل الاستراتيجية.

- المهارة في تحديد الموارد والامكانيات اللازمة وترشيد استخدامها.

- القدرة على التجاوب أو التفاعل الاجتماعي مع الظروف والمتغيرات البيئية.

- القدرة على اتخاذ القرارات الاستراتيجية.

- القدرة والرغبة في مواكبة عولمة الفكر الإداري.

٤ - كيف ندمج الاستدامة في الحسابات القومية؟

تُستخدم تقنيات التقييم عادةً حتى تبني القرارات على علم دقيق وذلك على مستوى المشروع والقطاع، إلا أن الأمر يقتضي أن تؤثر أيضاً على القرارات وكيفية القياس للتقدم على الصعيد الوطني. وقد تفيد الحسابات القومية التقليدية علماء الاقتصاد ورجال المصارف المركزية، ولكنها لا تستطيع قياس الدخل المستدام، والتغيرات التي تطرأ على القدرة الإنتاجية لعاملٍ ما، وهي تتضمن تقديرات إهلاك رأس المال الطبيعي، وعلى سبيل المثال، عندما يتم استخراج النفط واستهلاكه لا تجري عملية تصحيح استخدام مخزونات الطاقة النفطية، وعندما يتم قطع الغابة الإستوائية، لا يتم إعداد تقدير لفقدان رصيد لا يمكن تعويضه، وعندما يزيد حرق الأرض من فقدان التربة السطحية والتي تتراكم بالتالي

في حوض ماء لا يعمل أي حساب للآثار الضارة التي لحقت بالتربة وتخزين المياه. من هنا كيف نقيّم المستقبل؟ وماذا ينتظرنا؟

ولأن البحث العلمي يفرض وضع الحلول من أجل الوصول إلى بيئة سليمة، لا بد من خارطة طريق تتبناها الدول الصناعية التي بدأت اعتداءاتها السلبية على البيئة مع انطلاقة الثورة الصناعية التي سمحت لنفسها عبر شركاتها العالمية التي تعتمد على أدواتها الكونية المتمثلة بالأقمار الصناعية والتطور السريع الحاصل بوسائل النقل والاتصال والأساطيل البرية والجوية والبحرية التجارية التي تمتلكها، من هنا فإن الحلول تكمن بوضع الضوابط والتنظيم واعتبار أن الآثار السلبية الناجمة عن البيئة لن تقف عند حدود أماكنها فإنها ستنتشر حتماً.

إن الحوار ضروري بين قطبي المشكلة، بين دول صناعية منتجة بلا رحمة ودول نامية متلقية وراضخة تحتوي مخلفاتها، ومن أجل أن تصبح التنمية البيئية مستدامة، لا بد من تكثيف اجتماعات الدول الصناعية الكبرى وإدارة الحوار البناء والفاعل بين عالمي الشمال والجنوب لوضع المشاكل، وتحديد الحلول لها، والاستمرار في متابعة تطبيق حماية البيئة والإنسان. فالتلوث والمرض لا ينتظران الحلول على ورق وإنما التطبيق الفعلي، فالاهتمام الجدي يؤدي إلى انتظام البيئة وحمايتها.

ملكيّة الأرض في عهد الدولة العثمانية

مصطفى عثمان الأيوبي

والأفكار المبنية على المساهمات الأسلم والأكثر فائدة. ومن الملاحظ أنّ الامبراطورية العثمانية، بعد دخولها إلى هذه البلاد، قلّما غيرت في البدء بنى ومؤسسات الأراضي الواسعة التي احتلتها، مقلّدةً بذلك الممارسات السياسية لكثير من الدول الآسيوية الأخرى.

ففي معظم أجزائها، أبقت الدولة العثمانية على علاقات الإنتاج الزراعي والمراتب الاجتماعية والسلطات المحليّة والمؤسسات الدينيّة على الوضع الذي كانت عليه عند نهاية القرون الوسطى. واكتفت الدولة الجديدة بتبديل الرؤوس وبإقرار شرعيّة البنى الاجتماعية- السياسية القائمة، مستخدمة إياها كوسائل لكي تقتطع أو تُمسح، على شكل ضريبة أو خراج، قسماً كبيراً غالباً من الفرائض المنتجة على يد الفلاحين والحرفيين أو التراكم على يد التجار^(١). وإذا ما قارنّا بين ما جاء به سليم

بعد أن دخلت الدولة العثمانية بلاد الشام وفتحتها، منذ عام ١٥١٦م، ودامت فيها حتى العام ١٩١٨م، كانت الأراضي التي تشكّل اليوم، ومنذ عام ١٩٢٠م، لبنان وبلدان الشرق الأدنى العربي، وطوال أربعة قرون، واقعة تحت سيطرة الامبراطورية العثمانية، إذاً كانت مناطق لبنان الحالي مندمجة، بأشكال ودرجات مختلفة، في التشكيلة الاجتماعية العثمانية، وتابعة، حسب الفترات وبناءً على التغيرات الإدارية، لمقاطعات (إيالات ثم ولايات) دمشق وطرابلس وصيدا وعكا. وللإحاطة بطبيعة العلاقات الاجتماعية وتطورها خلال هذه الحقبة، يقتضي أولاً إبراز التمهيد النوعي والمتغير تاريخياً لأنماط الإنتاج والتبادل المكونة للتشكيلة الاجتماعية العثمانية.

ولمّا كان التحليل الاجتماعي - التاريخي لهذه التشكيلة غير مكتمل بعد، فإنّه لا يسعنا إلا أن نعرض بعض العناصر

(١) سليم نصر وكلود دوبار، الطبقات الاجتماعية في لبنان، تعريب جورج أبي صالح مؤسسة الأبحاث العربية، الطبعة العربية الأولى، بيروت عام ١٩٨٢، ص ٢١.

نصر من معلومات، وبين ما زودنا به «جيب وبدون» حيث يقولان: «كان عامل المحافظة هو حجر الزاوية في الإدارة العثمانية، بحيث وجّهت كلّ نظم الحكومة إلى الإبقاء على الحالة القائمة.

ولما كانت قوانين السلطانين سليم الأول وسليمان تعتبر صورة مجسّمة لأقصى درجات الحكمة السياسية، فقد اقتصر التحسين على التخلّص من ألوان الفساد التي طرأت بعد وضعها، ولهذا فإنّ مباشرة حكام أو موظّفين صغار للروح العامة وللحرية العامة في التصرف لم تكن ساقطة من الحساب بقدر ما كانت مشلولة ومحصورة، كما أنّ شبكة واسعة من المصالح المكتسبة التي خلّفتها الفتوح قد أقامت حجر عثرة في وجه مصلحي المستقبل»^(١).

وهكذا أدّى دخول العثمانيين المنطقة إلى إحداث بعض المتغيّرات على مستوى البنى السياسية والإدارية بالدرجة الأولى. ولكن هذه التغيرات كانت أكثر بروزاً في قمة الهرم الساسي حيث تمّ تغيير الجهاز الإداري برمّته، وتقلّ تدريجياً كلما نزلنا إلى المستويات السفلى من هذا الهرم، وتصل

إلى درجة الانعدام تقريباً على صعيد القاعدة الاقتصادية والاجتماعية. وبمعنى آخر، فإنّ الدولة العثمانية أتت ببناء فوقي - سياسي جديد من دون إحداث تعديل جوهري في البناء التحتي - الاقتصادي - الاجتماعي.

لكن الوضع لم يبق على حاله في ما بعد. ففي مجال الأرض عرفت الامبراطورية العثمانية تطوراً ملحوظاً، وكان له نتائج أفرزها على مستوى العلاقات السائدة بالريف، ولن نتعرّض الآن لقضية الريف، لأننا سنبحث فيها لاحقاً.

وبما أننا في طور الحديث عن ملكية الأرض في عهد الدولة العثمانية، فسوف نتابع الكشف عن كيفية الاستيلاء على الأرض في ظلّ مجيء العثمانيين على بلاد الشام وكيفية استيلائهم على الأراضي.

لقد استولى العثمانيون على الأراضي بواسطة الحرب والقوة، فاعتبروها من الأراضي المأخوذة عنوة، أو أراضي «الغنيمة»، وطبّقوا عليها الشرع الإسلاميّ بجعل خمسها لبيت المال أو أراضٍ أميرية تعود رقبته إلى الدولة، ووزّعوا أربعة أخماس الأراضي الباقية على المجاهدين من الأتراك العثمانيين^(٢). وبعد انتصاراتهم في

(١) هامتلون جيب وهارلود بوون، المجتمع الإسلامي والغرب، ترجمة أحمد عبد الرحيم مصطفى، الجزء الثاني، دار المعارف بمصر، لا تاريخ، ص ٦.

(٢) حكمت فقلجمني، التاريخ العثماني رؤية مادية، ترجمة فاضل لقمان، الطبعة الأولى، دار الجبل، دمشق، ١٩٨٤، ص ١١٥.

معركة مرج دابق عام ١٥١٦م، لم يغيّر سلاطين آل عثمان جذرياً في نظام الإدارة المملوكي الذي كان سائداً في بلاد الشام، بل أبقوا على نظام المقاطعة شبه العسكرية قاعدة لحكمهم الجديد ومصدراً لمواردهم المالية. ولتوطيد أسس إدارتهم، استبدلوا النيابة المملوكية بالولاية أو الإيالة - وقد ذكرناها سابقاً - وأقرّوا من والاهم من أصحاب المقاطعات من الأمراء والمقدمين والمشايخ على مقاطعاتهم السابقة^(١)

فلذلك قسّموا بلاد الشام إلى ثلاث ولايات: الشام (دمشق)، وحلب، وطرابلس. وقُسّمت كل ولاية إلى عدد من السناجق أو الأولوية. ووزعت بعض أراضي الدولة كإقطاعات عسكرية عرفت بالتيمار والزعامات حسب مدخولها السنوي^(٢) وبما أنّ الدولة العثمانية اعتبرت أراضي الشام من المناطق المفتوحة التي أخذت بقوة الحرب، فقد اعتبرت نفسها المالكة الحقيقية لرقبة تلك الأراضي الزراعية تحت اسم «ملكية السلطان»، حيث كان من حقه أن يمنح تلك الأراضي لمن يشاء أو يحرم من

يشاء أن يحرمه من الأتباع، بحيث لم يكن للناس العاملين أو المالكين لتلك الأراضي أي حق في الملكية العقارية المنقولة وغير المنقولة، بل كانوا يستعملون ريعها كحق انتفاع حسب الشرع الإسلامي^(٣).

وكان العثمانيون «عندما يستولون على قطر من الأقطار يحصون القرى الموجودة فيه، ثم يقسّمونها إلى مقاطعات، بعضها صغيرة وبعضها كبيرة، ويمنحون المقاطعات الصغيرة إلى الجنود المحاربين والكبيرة إلى القوّاد الأمراء، وذلك بعد أن يخصّصوا طائفة من المقاطعات الكبيرة للسلطان»^(٤).

أمّا في بلاد الشام، فأبقوا أصحاب المقاطعات المحليين في التزام حكم مناطقهم، كما كان متوارثاً تحت الإدارة المملوكية، «يضمنون الخراج مقابل أموال يتعهّدون بها، ويعرّفون اللحم والعظم بعد ذلك لحسابهم، مثل... الأمير فخر الدين المعنيّ الأوّل (حاكم الشوف)، وجمال الدين الأرسلائي حاكم الغرب، وبني شهاب في وادي التيم، وبني الحرفوش في بعلبك

(١) عباس أبو صالح، التاريخ السياسي للإمارة الشهابية في جبل لبنان، ١٦٩٧-١٨٤٢، الطبعة الأولى، بيروت، ١٩٤٨، ص ١٦.

(٢) عبد الكريم رافق: بحوث في التاريخ الاقتصادي والاجتماعي لبلاد الشام في العصر الحديث، دمشق، ١٩٨٥، ص ٢.

(٣) VOLNEY. *Voyage en Egypte et en Syrie en 1783, 1784, 1785*, Document II, Publié avec introduction et des notes du Jean Gaulmier, Morton Co, La Yaye, Paris, 1959, p.375.

(٤) ساطع الحصري، البلاد العربية والدولة العثمانية، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٦٠، ص ٢٩.

وغيرهم، وكلّهم أشبه أمراء صغار يخضعون الخضوع التام لحكام المدن...»^(١) في دمشق وحلب، وصيدا، وطرابلس.

وإذا أمعنا النظر في نظام حيازة الإقطاع، لوجدنا أنّ نظام الإقطاع العثماني يشبه في بداية تشكله «الإقطاع السلجوقي العسكري، ولكنّه يختلف عنه في عدد من السمات التي تبين أصالته وخصوصيته. كأن يمنح السلطان لصاحب الإقطاع (التيماري) حقّ جباية الضرائب الحكومية على الأرض مقابل الالتزام من جانب المقطع بالخدمة الحربية (أو المدنية) وبتوفير عدد من الجنود أو البحارة يتناسب مع إيراد الإقطاع»^(٢) والتيمار شكّل من أشكال الراتب العسكري يجمعه المقطع له بمعرفته. وكان هذا النظام يُطبّق على المناطق التي تفتح عنوةً بأن تعطى «أراضيها للغزاة باعتبار التيمار راتباً

والباقى من الأراضي الخاصة التي يتعيّن منها قسم للأمراء والباقي لخزينة الدولة بعنوان «خواصّ همايونية»^(٣) أو القرى السلطانية. وبذلك كان يتزايد عدد الفرسان ذوي التيمار كلّما اتسعت البلاد العثمانية واحتاجت الدولة لمزيد من الجيوش لتوطيد الأمن والاستقرار في الولايات.

وهكذا «تصرّف العثمانيون بعد فتحهم بلاد الشام بأراضي الجولة (الأراضي الأميرية) التي آلت إليهم من السلطنة المملوكية، فأعطوا معظمها على شكل إقطاع بأنواعه الثلاثة الخاصة، ويقدر واردة بما يزيد عن مائة ألف أقة»^(٤) (وحدة نقدية من الفضة)، وأعطى إلى أفراد الأسرة الحاكمة وكبار الموظفين، أو ألحق بمناصب الولاة وغيرها لينفق واردة على أصحابها، والزعامت، ويزيد واردة بأقلّ من عشرين ألف أقة، وأعطى للضباط والتيمار الذي قدّر واردة بأقلّ من عشرين ألف أقة،

(١) محمد كرد علي، خطط الشام، الجزء الثاني، ص ٢٢٤.

(٢) أحمد صادق سعد، تاريخ العرب الاجتماعي، تحوّل التكوين المصري من النمط الآسيوي إلى النمط الرأسمالي، الطبعة الأولى، دار الحداثة، بيروت، ١٩٨١، ص ٤٣.

(٣) أحمد جودت باشا، تاريخ جودت، ترجمة عبد القادر الدنا، المجلد الأول، مطبعة جريدة بيروت، ١٣٠٨هـ، ١٨٩٠م، ص ٣٩.

الخواص همايون أو الهمايوني: هي الأراضي السلطانية الخاصة بمصاريف السلطان وأفراد أسرته وحاشيته. أما الإقطاعات من النوع الخاص فهي التي «ألحقت ببعض المناصب للانتفاع بها مثل والي الولاية، أو مُنحت لبعض كبار الموظفين والمقرّبين من السلطة الحاكمة». عبد الكريم رافق، المرجع المذكور، ص ٤٣.

(٤) الأقة تساوي ثلث بارة، والقرش يساوي أربعين بارة. والأقة كلمة تركية معناها الضارب أو الضاربة إلى البياض، وهي نقد تركي صغير. فلاديمير لو تسكي، تاريخ الأقطار العربية الحديث، ترجمة عفيفة البستاني، مراجعة بوري روستين، الطبعة الأولى، دار التقدّم، موسكو، ص ١١.

ووزّع على أفراد الجيش من الفرسان والسباهية ليكون معاشاً لهم»^(١).

وعُرف أفراد الجيش الذين منحوا الإقطاع من نوعي «التيمار والزعامت» باسم الفرسان السباهية وأصحاب التيمار «تيمارجية»، وأصحاب الزعامت «زعماء»^(٢) فاستغل هؤلاء الأرض كراتب لهم ولأتباعهم مقابل تلبيتهم دواعي القتال مع عدد مناسب من الجند أتباعهم على فقتهم الخاصة من واردات التيمار أو الزعامت^(٣). لذلك كان التيمار وثيق الصلة بالتزامات الخدمة العسكرية. وكان يحدّد عدد الفرسان بموجب سعة الإقطاعية.

ويجنّد فارس واحد عادةً لقاء كل ثلاثة آلاف أقة من الدخل، ويشمل هذا النظام أيضاً أصحاب التصرف بالإقطاع الخاص^(٤)، من درجة الوزراء وكبار موظفي الدولة. «وكان يشترط على الفرسان السباهية من التيمارجية والزعماء إلى جانب

تلبيتهم الخدمة العسكرية، أن يتوطنوا ضمن مقاطعاتهم ليشفروا عليها ويجبوا الضرائب ويجمعوا الجنود والأتباع عند الضرورة»^(٥). وبذلك اقترب الإقطاع العثماني من الإقطاع الأوروبي حيث كان الفرسان «يقيمون في إقطاعاتهم ويمارسون نوعاً من السلطة التشريعية إزاء فلاحهم، بما في ذلك إجبار من يهجرون الأرض على العودة إليها، ولكنهم كانوا تحت رقابة من جانب الحكومة المركزية أشدّ صرامة مما كانت عليه الحال في أوروبا»^(٦) ولقد كان صاحباً التيمار والزعامت يخضعان مباشرة للسلطان الذي أقطعهما، وفرض عليهما نظام تفتيش دائم يقوم به موظفو الحكومة العثمانية، وهم الدفترداريون^(٧)، ومن ثم لجأت الدولة إلى تعيين قاضي العسكر في كلّ سنّجق لمراقبة ومحاسبة السباهية والإنكشارية في ما بعد^(٨).

(١) عبد الكريم رافق، بحوث في التاريخ الاقتصادي...، ص ١٣٥، علي الزين، العادات والتقاليد في العهود الإقطاعية، الطبعة الأولى، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٧، ص ٣٢.

(٢) P. Joseph CHAOU, *Le Régime foncier en Syrie, Aix-en Province, imprimerie Paul Rombaud, Lille, 1928*.

(٣) عمر عبد العزيز عمر، تاريخ المشرق العربي ١٥١٦ - ١٩٢٢، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥، ص ٥١.

(٤) دعميس المر، كتاب أحكام الأراضي المتبعة في البلاد العربية المنفصلة من السلطنة العثمانية، مع ملحق لقانون الأراضي العثماني وتعديلاته المختلفة، وملحق لنظام الطابو، بيت المقدس، القدس، ١٩٢٣، ص ١٣.

(٥) أحمد جودت باشا، المرجع المذكور، ص ٣٩.

(٦) شارل عيساوي، التاريخ الاقتصادي للهِلال الخصيب ١٨٠٠-١٩١٤، ترجمة رؤوف عباس حامد، الطبعة الأولى، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٠، ص ٢٥٥.

(٧) عمر عبد العزيز، تاريخ المشرق العربي ١٥١٦-١٩٢٢، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥، ص ٥٢.

(٨) أحمد جودت باشا، تاريخ جودت...، المرجع المذكور، ص ١٢٢.

ولقد مارست الدولة رقابة دقيقة وصارمة لتضمن عدم إساءة التصرف بالأرض، إلا أنّ هذه الرقابة بدأت تضعف بعد أن قلّ اعتماد الدولة على السباهية، وأخذ هؤلاء يتخلون عن واجباتهم العسكرية وسمحت الدولة لهم بدفع «مال البديل النقدي» لقاء عدم الخدمة العسكرية^(١). وكان السباهية والجنود يجمعون لقاء بدلهم من الفلاحين والمزارعين في مناطق نفوذهم. ومن البديهي أن يطرح السؤال على الوجه الآتي: هل عرفت الدولة العثمانية تطورات جديدة بالنسبة إلى الأرض، أو بقيت الأرض على ما كانت عليه قبل حلول الحكم العثماني؟

بالإضافة إلى ما اقتبسته الدولة العثمانية مما سبق وطورت فيما لحق، وخاصّة في ما يخصّ الريف وملكية الأرض. فيمكن أن نعتبر أنّ الريف ونظام الملكية الزراعية في الدولة العثمانية عرف ثلاثة أطوار أساسية، وسنحاول أن نحدّد هذه الأطوار من خلال السمة الأساسية التي كانت تميّز نظام ملكية الأرض الزراعية. على الرغم من أنه قد تعايش أحياناً ضمن الطور الواحد سمات مرتبطة بأطوار مختلفة.

ففي ظلّ نظام الالتزام كنّا نشاهد وجود بعض التيمارات في سجلات المحكمة الشرعية بطرابلس العائدة لتلك الفترة. وعلى سبيل المثال، ما ورد في الوثيقة الآتية العائدة لسنة ١٠٨٨ هـ لغاية ١٠٨٩ هـ:

التزام نفس جبيل للحاج حسن دزدار^(٢) القلعة عن سنة كاملة (١٩٠٨-٥٨٨).

النصّ «بموجب قلعة نفس جبيل من إيالت طرابلس شام خراج أشجار ودارين ومعر ونحل ومال مشاهرة رجال، أملاك ميري ودواليب حرير وجزية نصاري ودخانية، وعداد جاموس وعيدية وقدمية وطواحين ومال دعوي غير إذ جرم غليظ وأوقاف وزعامت وتيمار موجب أسلوب سابق غير إذ مواجب أنفار قلعة جبيل در عهدة الحاج حسن دزدار القلعة المزبورة عن أول مارت ١٠٨٨ إلى غاية ١٠٨٩ بوجه التزام ١٢٠٠ غرش أسدي»^(٣).

إذاً كانت التيمارات والزعامت تذكر في سجلات المحكمة الشرعية في طرابلس. أمّا الأطوار الثلاثة، فهي كما يحددها أنطوان عبد النور في مقالته «الريف والمجتمع الفلاحي: عرف الريف في الدولة العثمانية ثلاثة أطوار من التنظيم الضرائبي:

(١) -عبد الكريم رافق، «مظاهر من الحياة العسكرية العثمانية...»، من كتاب بحوث في التاريخ الاقتصادي والاجتماعي...، ص ١٣٧.

(٢) دزدار القلعة: محافظ القلعة.

(٣) سجلات المحكمة الشرعية في طرابلس، السجل ٢، ١٠٧٨ - ١٠٩٠ هـ / ١٦٦٨ - ١٦٨٠ م، رقم ٢٠، ص ١١٧ (وثيقة رقم ١ في ملحق الوثائق).

- نظام التيمارات، وهو مؤسسة عسكرية، سياسية تقوم على تخصيص بعض عائدات مجموعة زراعية محلية لتأمين النفقات اللازمة لتجهيز وإعالة عدد من الجند، مقابل قيامهم بالمهام الحربية التي توكل إليهم. بقي الرابط بين صاحب التيمار والأرض ضعيفاً في هذا التنظيم، ذلك أن سلطة المستفيد من التيمار على المجتمع القروي محددة قانوناً ومحصورة بشكل واضح.

- نظام المالكانات: عُرف أيضاً بالجفتك أو المقاطعة في جبل لبنان. يقوم هذا التنظيم على تلزيم الضرائب المتوجبة على قرية أو أكثر لشخص مدى الحياة. شاع هذا النظام مع القرن الثامن عشر، وتحول بسبب الضعف المتزايد للإدارة المركزية، إلى سيطرة فعلية، وراثية، لعائلات الأعيان في الريف.

- نظام الجباية الإدارية المباشرة للضرائب، وهو التنظيم الذي حاولت الإصلاحات العثمانية فرضه في أواخر القرن التاسع عشر^(١) هذا على مستوى الضرائب، ولكن نحن سنسحب ذلك على

نظام ملكية الأرض الزراعية الذي شهده الريف الزراعي، فيكون لدينا ثلاث مراحل متعاقبة ومتداخلة:

- الإقطاعية العسكرية العثمانية، أو ما يعرف «بالسباهية». وليس التيمار بحد ذاته الذي كان نوعاً من أنواعها، حيث تخصص بعض الأراضي، أو بعض عائدات مجموعة زراعية محلية لتأمين النفقات اللازمة لتجهيز وإعالة الجند الذين يقومون بالدفاع عن النظام وعن أراضي السلطنة ضدّ الخطر الخارجي، أو أية مهمات حربية توكل إليهم.

- الالتزام والمالكانات: وهو التزام ناحية تشمل عدداً من القرى لمدة سنة لشخص أو لعدة أشخاص يتصرفون بها. أمّا المالكانة، وهي صيغة متطورة للالتزام، فكانت تُعطى الأرض بموجبها للشخص مدى الحياة. ولعلّ السبب في تحويل الالتزام السنوي إلى التزام الحياة في شكل مالكانة فيعود على ما يظهر إلى الحيلولة دون انهيار الزراعة في الأرياف وذلك بالتخفيف من أعباء الفلاحين والحدّ من جشع الملتزمين الذين كانوا لا يتركون للفلاح ما يسدّ رمقه وفي حاجاته البسيطة^(٢).

(١) أنطوان عبد النور، «الريف والمجتمع الفلاحي - صفحات من تاريخنا لم تزل مطوية»، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد ١٢، أيار ١٩٨١.

(٢) ناصر الدين سعيدون «نظرة في أراضي الميري بلاد الشام أثناء العهد العثماني»، المؤتمر الدولي الثاني، لتاريخ بلاد الشام، ٢٧ تشرين الثاني ١٩٧٨ - ٣ كانون الأول ١٩٧٨، ٩٢٢ - ١٣٥٨ هـ / ١٥١٦ / ١٩٣٩ م، جزءان، منشوران جامعة دمشق، كلية الآداب، دمشق، ١٩٧٩، الجزء الأول ص ٣٨٠.

ولقد جرت العادة أنه عند فتح المالكانة «كان على صاحب الالتزام أو المقاطعجي أن يحدّد مبلغاً دائماً من المال، يدفعه إلى خزانة الدولة العثمانية. وهكذا كان الحصول على المالكانة مشروطاً بدفع مبلغ كبير، لقاء الترخيص أو البراءة السلطانية، أي السند المالي المؤجل الذي كانت قيمته تتراوح ما بين ثلث الضريبة المجبّية ثلاثة أو أربعة أمثالها»^(١).

- تركيز الملكية الخاصة للأرض: وهذا ما حاولت الإصلاحات العثمانية فرضه في أواخر القرن التاسع عشر.

وبناءً على المشروع الأكاديمي الذي نحن بصدد، فسوف نتكلم على ما يتناول العمل من هذه النقاط، ونركّز بحثنا على الطورين الأول والثاني. أما في ما يخصّ الطور الأول، فسنتكلم عليه بإيجاز ونركّز على الطور الثاني. وخصوصاً مرحلة الالتزام الذي يتجدّد سنوياً والذي كان سابقاً لنظام المالكانات والتي شكلت بدورها بداية تركّز الملكية الخاصة للأرض بأيادي الأعيان والوجهاء والملاكين العقاريين الكبار.

أول من أسّس نظام «التيمار» و«الزعامت» هو مراد الأول في الستينيات من القرن الرابع عشر في الأناضول. وبعد أن فتح العثمانيون بلاد الشرق الأوسط، استولوا على أراضي المماليك، والأراضي غير المملوكة، ووضعت الدولة العثمانية يدها على هذه الأراضي^(٢).

ولمّا كان السلطان هو رأس السلطة، فقد تصرف بها، وأخذ يعطيها كمنح للعسكريين الذين ساهموا بمهام حربية. وكان القصد من وراء ذلك هو تخفيف عبء جمع الضرائب وأداء مرتبات الجند نقداً عن الإدارة المالية للدولة، وكذلك ظهرت ميزة أخرى في فترة الاتساع السريع للإمبراطورية نتيجة الفتوحات الجديدة، تجلّت في نشوء طبقة من الفرسان المسلمين المرتبطين بسكّان الريف في المقاطعات. وقد حال ذلك دون اتخاذ هذه الفتوحات طابع الاحتلال العسكري. من هنا اعتبر الفلاحون والفرسان أنفسهم، مع مرور الزمن، شعباً واحداً مهما كانت أصولهم الجنسية.

ولكن المناطق الخاضعة للإمبراطورية العثمانية، لم تشهد هذا النظام بالمستوى

(١) إيرينا سميليا مسكاي، البنى الاقتصادية والاجتماعية في المشرق العربي على مشارف العصر الحديث، نقله إلى العربية يوسف عطالله، راجعه وقدم له مسعود ظاهر سلسلة تاريخ المشرق الحديث، الطبعة الأولى، دار الفارابي، بيروت، ١٩٨٩، ص ١٣٥.

(٢) لو تسكي، تاريخ الأقطار العربية الحديث، دار التقدم، موسكو، ص ١١.

السباهية والإقطاع العسكري من «تيمار» و«زعامت» بالأرض والفلاحين كان ضعيفاً حتى إنه ليس من الضروري أن يتولى التيماري بنفسه الإشراف على تيماره، إنما قد يعين من ينوب عنه في ذلك لأنه قد يكون مشغولاً بمهامه الحربية. وهذا ما يؤكده بيرس أندرسون، فيقول: على الرغم من أن السباهية قد يكونون [مشغولين] بمهام إدارية معينة لصالح السلطان في إدارة مناطقهم وضبط الأمن فيها، فإنهم لم يمارسوا أية سيادة أو سلطة إقطاعية على الفلاحين الذين كانوا يعملون في تيماراتهم»^(٤).

ولكن هذه التغيرات، في ما يتعلق بإجرائها على أراضي الدولة، فقد قللت من مصادر دخل الخزانات المختلفة التي أصبحت على أية حال - كما لاحظنا - أكثر ارتباطاً منذ أواخر القرن السادس عشر، وذلك بسبب توقف الفتوحات، ومن ثم توقف الغنائم...

وتزايد نفقات كل من الإدارة والجيش، ولهذا فقد لجأ السلطان إلى إلغاء الإقطاعات.

نفسه. فقد اختلف من منطقة إلى أخرى حتى إن بعض المناطق لم تعرفه أبداً... وكان نظام الإقطاعية العسكرية سائداً في آسيا الصغرى وفي شبه جزيرة البلقان. ولكنه لم يكن متطوراً تطوراً كبيراً في الأقطار العربية إلا في الأقسام الواقعة شمالي سوريا والعراق، وفي إيالة حلب وفي إيالة الموصل^(١). وأثناء بحثنا عن هذه المعلومة قرأنا شيئاً ممثلاً عند بيرس أندرسون وجب وبوون في المراجع المذكورة، ص ٨٢، وكان سبب هذا التباين يعود إلى القرب من جبهة دار الحرب^(٢) وامتدادها أو البعد عنها.

أما السباهية، فقد كانوا أكثر أنواع «ملاك الأراضي ارتباطاً وثيقاً بالفلاحين. فهم من ناحية لم يكونوا يزدون على كونهم فلاحين ذوي مركز مرموق. ويتضح في الواقع من أحكام مختلفة أنه كان يحدث أن يصبح السباهية فلاحين عادييين عن طريق التسجيل كما يصبح الفلاحون سباهية بسبب منحهم إقطاعية»^(٣). ومن جهة ثانية، يعتبر آخرون أن ارتباط

(١) المرجع نفسه، ص ١٢.

(٢) دار الحرب بمفهوم الجهاد. هي البلدان التي تدخل في حرب دائمة مع المسلمين، دارالعدو: المنجد في اللغة، الطبعة الثانية والعشرون، دار المشرق، بيروت، لا تاريخ.

(٣) الجب، بوون، المجتمع الإسلامي، المرجع المذكور، الجزء الثاني، ص ٧٢.

(٤) بيرس أندرسون، دولة الشرق الاستبدادية، ترجمة بديع عمر نظمي، الطبعة العربية الأولى، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ١٩٨٣، ص ١٧.

فحين كان يموت السباهي ولا وريث مناسب له، فإنَّ الإقطاعة تصبح شاغرة، فتحتفظ بها الخزانة وتدفع بها إلى الملتزمين بدلاً من إعادة منحها إلى أحدهم كما كان ينصَّ القانون، وبهذه الطريقة قلَّت موارد فرسان السباهية حتى أصبحت في القرن الثامن عشر لا تزيد عن ربع ما كانت عليه في الأصل. غير أنَّ الخزينة لم تتأثر بمثل ذلك، إذ أصبحت تتحكم في ذلك الوقت بمصادر الإقطاعيين كافة والذين اكتفوا بجمع الموارد مباشرة قبل ذلك، وينطبق هذا الإجراء على كلِّ الإقطاعات المخصَّصة أصلاً لمعرفة موظفي كلِّ من الحكومة المركزية وحكومات الولايات والتي تحوَّلت كذلك إلى أرض تابعة للدولة.

ولأنَّ الأرض كانت، في السلطنة العثمانية، من أهمِّ مصادر الثروة، إن لم تكن مصدرها الوحيد آنذاك، «اهتمَّت الحكومة بشأنها في آخر أيامها، فاعتبرت نظمات الأرض من الموارد الأساسية وعمدت إلى إصلاحها وتعديلها، بحيث يتمكن أصحابها المتصرفون بها من الانتفاع منها بصورة تقرب بقدر الإمكان من انتفاعهم بالبضائع والمنقولات، فيمكنهم

من زراعتها والتصرّف بها ونقلها وبيعها والاستدانة عليها بسهولة تامّة وسرعة كاملة، فتصبح رأس مالٍ لصاحبها وأساساً للاعتماد المالي (الكرديتو)، وهو العامل الذي يؤدي في عموم الاقتصاد والتجارة دوراً مهماً»^(١).

ولقد دفع الإقبال على شغل الأرض في الولايات العثمانية، واتجاه السلطنة تثبتت سلطتها المركزية، وحاجتها إلى الموارد لتغطية عجزها الاقتصادي بعد حرب القرم وحروبها الداخلية، إلى إصدار سلسلة تشريعات عقارية تناولت أحكام الأراضي الأميرية والمملوكة، كالمجلة الشرعية «التي صدرت الإدارة الشاهانية من السلطان عبد العزيز عام ١٢٨٩ هجرية وقانون الجزاء سنة ١٢٨٤ هجرية وقانون الطابو سنة ١٢٨٤ هجرية، وكل هذه القوانين مقتبسة من القوانين الفرنسية مع مراعاة نصوص الشريعة الإسلامية»^(٢).

وبما أنَّ التقسيمات الإدارية في الدولة العثمانية بقيت على ما كانت عليه في العهد المملوكي فكيف كانت أحكام الأراضي في الدولة العثمانية، بعد أن أفدنا منها في صدر الإسلام والعهد المملوكي؟ لقد كانت قوانين الملكية قبل تأسيس

(١) دعبس المرّ، كتاب أحكام الأراضي، مطبعة بيت المقدس، ١٩٢٣، الافتتاحية، ص(أ).

(٢) محمد فريد المحامي، تاريخ الدولة العليا العثمانية، دار الجيل، بيروت، ١٩٧٧، ص ٤٠٧.

الدولة العثمانية، خاضعة لأحكام الشريعة وفقاً لنصوص الكتب الفقهية. فإذا كان فتح البلاد على أساس الصلح، فإن الأراضي تبقى بأيدي الأهالي غير المسلمين ويُطبق عليها الخراج وتعتبر مملوكة، أما إذا كان الفتح عنوة، فتُعتبر الأراضي المفتوحة، بما فيها غنيمة الفاتحين، فيوزعها الإمام في ما بينهم: للخيلالة ضعفي المشاة بعد إفران الخمس لبيت المال، على أنه قد يُستنسب إبقاؤها بيد الأهالي غير المسلمين بشرط أن تعتبر رقبته لبيت المال^(١) ثم يوضع عليها خراج. ولذلك كانت الأراضي تُقسم إلى قسمين: أراضٍ مملوكة وأراضٍ غير مملوكة. وكانت الأراضي المملوكة تقسم إلى أربعة أقسام:

١ - عشرية^(٢)، وهي المفتوحة والمعطاة للفلاحين المسلمين، والباقية بيد الداخلين في الإسلام وأراضي الموات الحاصل إحيائها.

٢ - خراجية، وهي المفتوحة من دون

حرب والمتروكة بيد الأهالي مع فرض الخراج عليها.

٣ - مقاطعة^(٣)، وهي التي يمنحها الإمام للمسلمين من غير الفاتحين، بشرط دفع المقاطعة.

٤ - الأراضي التي تكون تنمة للسكن. أما الأراضي غير المملوكة، فكانت تُقسم إلى:

١ - أراضي بيت المال أو أراضي المملكة، وهي الأراضي الباقية بعد التوزيع على الفاتحين والمحفوظة لبيت المال من جهة، والخراجية من جهة أخرى.

٢ - الأراضي الخراجية العائدة رقبته إلى بيت المال، وهي خلاف تلك العائدة رقبته للمتصرف بها التي مر ذكرها.

٣ - الأرض الموات^(٤)، وهي حسب الكتب الفقهية، الأرض التي لا أثر للبناء فيها، ولا زرع، ولم تكن فيئاً لأهل قرية ولا مسرحاً ولا موضع مقبرة، ولا موضع

(١) الماوردي، الأحكام السلطانية، الطبعة الثانية، القاهرة، ١٩٦٦، ص ١٢٧.

(٢) الأراضي العشرية، هي الأراضي المملوكة التي أسلم أهلها ويتصرف بها أصحابها بجميع التصرفات في الإسلام، ولا جزية على رؤوسهم ولا خراج على أراضيهم. محمود جمعة الزريقي، النظام العقاري في الشريعة الإسلامية، الطبعة الأولى، دار الآفاق، بيروت، ١٩٨٨، ص ١٤٢.

(٣) قبل الدولة العثمانية، الإقطاعات غير وراثية، ومع مجيء الدولة العثمانية، أصبحت تعطى «للقادة والأسبادة، أي للأرستقراطية، التي لم تدفع سوى الزكاة»، بينما ضريبة الخراج على هذه الإقطاعات، نفسها، كان يدفعها العوام من المسلمين وغير المسلمين. فؤاد قازان، «نظام ملكية الأرض والضرائب، والطبقات الاجتماعية والاقتصادية في عهد الخلفاء»، مجلة الطريق، العدد الأول، ١٩٧٣، ص ٥٤.

(٤) بوليات، المرجع المذكور، ص ٦٠.

مرعى.. فمن أحيائها أو أحياء منها شيئاً فهي له^(١)، وفقاً للشرعية الإسلامية.

٤- المحميّة، وهي أراضي المشاع أو المتروكة ورقبتها عائدة لبيت المال والتصرّف بها عائد للعموم أو لجماعة كالمراعي^(٢). إنّ الدولة العثمانية لم تغيّر شيئاً من الأحكام السابقة، بيد أن التغيرات بدأت على مرّ السنين عندما أخذت الدولة العثمانية تفقد سيطرتها على الولايات البعيدة، فانحصر همها بتحصيل الضريبة السنوية.

وبعد الإلمام بالنقاط الهامة: بالملكيّة وآراء المؤرخين بها، والتي كانت محصورة بالدولة العثمانية، وهي الدولة الحاكمة طوال المدّة الزمنية لموضوع البحث، لا بدّ من طرح السؤال عن نظام الملكيّة في جبل لبنان، لأنّه المثال الذي يحتذى به بالنسبة لبقية المناطق.

فقد كثرت النظريّات حول هذه الملكية، إنّما في اختلافها منفعة، إذ أدّت في النهاية إلى نتيجة تركزت على عدالة الدولة، ومنها الوالي أو الأمير أو الملتزم وليس على حساب الناس العاديين الذين يتفانون في

خدمة الأسياد حتّى يحافظوا على مراكزهم، ولو كان على سلب الناس وغالباً تجويعهم، وهذا ما حصل مراراً.

ولا بدّ لنا من ذكر بعض هذه النظريات بالنسبة إلى جبل لبنان. تعتبر إحدى هذه النظريات أنّه لم يكن هناك من ملكيّة في جبل لبنان، بل فقط سماح بحيازة الأرض والتصرّف بها على أساس أنّ الملكية للسلطان. وهذا الوضع مثبت تماماً في جبل لبنان. ولكن «هذه الظاهرة، وإن كانت بيّنة في جبل لبنان المحميّ من التعسّف العاثر في السواحل والسهول، فإنّها لا تشكل خصوصيّة على الإطلاق، ففي المناطق التي كان بلوغها بسهولة أكبر في الإمبراطورية العثمانية، حيث تمت أيضاً مراعاة العمل المتواصل للفلاحين وارتباطهم بالأرض، أقرّت الشرائع بحريّة التصرّف بالأراضي المستخدمة لهذا الغرض مصطلح «التصرّف» الذي تمّ إدراجه شرعياً في إطار حقوق وواجبات الفلاحين إزاء المسؤولين عن المال الميريّ فوق هذه الأراضي^(٣). ولم يتّجه مفهوم الحيازة مع حريّة التصرّف، والملكيّة، نحو التطابق إلا في النصف الثاني

(١) أبو يوسف، القاضي يعقوب إبراهيم صاحب الإمام أب الحنفى، الخراج، الطبعة الثانية، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٣٥٢هـ/١٩٣٣م، ص ١٧٥.

(٢) ديبس المر، كتاب أحكام الأراضي، المرجع المذكور، ص ٢-٤.

(٣) جيب ويون، المرجع المذكور، ج ٢، ص ٢٣٦.

من القرن التاسع عشر، تبعاً لضغوطات القوى الأوروبية والإصلاحات التي أدخلتها المحكمة التركية^(١). وبالتالي فإنّ المقاطعة لم يكونوا إلا وسطاء بين الدولة والفلاحين لجباية الضرائب. ويعتبر صاحب هذه النظرية أن هذه الاتفاقات المكتوبة قبل القرن التاسع عشر قليل ولا يعود اختفاؤها مجرد سوء الحفظ، وإنما كانت للكلمة قيمة أخلاقية «بمعنى الرجولة» ولا فرق إن كانت العقود شفوية، فهي لا تختلف عن النص المكتوب^(٢).

غير أنّ صاحب النظرية لا يكتفي بذكرها من الناحية النظرية، إنما يعلق عليها من الناحية العملية حيث يضيف: «كان الحفاظ على تنظيم الجبل واستخدامه الحتمي من قبل ولاية طرابلس وصيدا مرتبطاً برفع الجباية، وهي التعبير الأفضل عن الولاء للسلطان، وبالتالي عن الاعتراف الضمني بامتلاكه العملي للأراضي المحروثة. ويشكل هذا الاعتراف حلقة نظرية لا غنى عنها، لأن الممارسة الجبائية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بملكية السلطان الشاملة لجميع الأراضي التي قلبها المحراث، والمراعي، والغابات، ولا يستثنى منها

سوى الأراضي البائرة والأراضي الموهوبة للوقف، والبساتين الصغيرة الواقعة في ضواحي المدن والمعتبرة ملكاً، أي أنها تعود لأصحابها كملكية تامة^(٣).

ويشير مصطلح الميري إلى ممتلكات الدولة العلية، ولكنه يشير أيضاً إلى الأموال التي تتم جبايتها لحساب السلطان. ويشدد شوفاليه Chevalier على هذا الأمر، معتبراً أنّ بعض المؤلفين أنكره أو أهمله، لا سيما المواردية منهم الذين ادعوا أنّ جميع الأراضي اللبنانية كانت ملكاً، أي أنها كانت تخضع بشكل تام للمقيمين عليها^(٤). ... ويمكن تفسير هذا الالتباس للعودة إلى تقاليد الشرع الإسلامي في القرون الوسطى حيث جاء تصوّر ملكية الأمة على مستو راق، إلى درجة أنّ الوجود، في الواقع العملي، كان للملكية التامة. لذا يكون من الضروري إبراز الحقيقة الآتية: تحت حقّ سلطان الأساسي في الملكية الأصلية، وهذا الوضع مثبت تماماً في الجبل اللبناني.

لقد ابتعدنا عن المرحلة المطلوبة، ولكن لا نزال تحت سيطرة الدولة الحاكمة، فكان لابدّ لنا من الأخذ بالتطوّرات التي أخذت هذا البلد إلى مرحلة بعيدة عن الناس الذين

Domnique CHEVALIER, *La Société du Mont- Liban à l'époque de la Révolution industrielle en Europe*, (١) Librairie orientaliste, Paul Geutner, Paris, 1971, p. 183.

(٣) جب ويرون، المرجع المذكور، ص ٢٣٦.

Ibid, p.184. (٢)

D. CHEVALIER, *La Société du Mont- Liban...., op. cit, p.183.* (٤)

يتمسكون بهذه الأرض والذين دافعوا عنها، وضحو في سبيلها بكل ما يملكون.

الفترات اللاحقة، لأنّ اليد الأوروبية لم تكن قد مدّت إليها بعد.

ونعود إلى الفترة الزمنية التي نحن بصدها، ولا بدّ من القول إنّ كتابة التاريخ هي من أصعب الكتابات. لأنّه يتوجّب على المؤرّخ أن يتجرّد من عواطفه ومن انتماءاته وعليه أن لا ينتمي إلى أي طائفة أو بلد - أخذاً بالموضوعيّة - حتّى يصل إلى الحقيقة فبعد أن أخذنا بالحسبان هذه النظريّات وقلنا كلمة حقّ، صحيحة كانت أم لا، مقتنعة أو لا جدوى منها، فهي نابعة من اقتناع تامّ. فهل يا ترى هناك نظريّات أخرى غير التي أطلعنا عليها بالنسبة إلى ملكيّة الأراضي وكيفية التصرف بها؟

يذكر «فولني» Volney أنّ «كلّ رجل يعيش في أمان تامّ بالنسبة إلى حياته وممتلكاته، عكس الأتراك»^(١). وأرجع ذلك إلى التوسع في التصطيب والتحسينات الأخرى التي أدخلها الفلاحون. وكل ما جاء به السلاطين من خطوط وقوانين كانت مجرد رسائل ميّة^(٢)، ولذلك كانت الفترة الزمنيّة التي نحن بصدها أفضل من

لهذا غالباً ما يتناقض الكاتب مع نفسه. فعلى سبيل المثال لا الحصر، أنكر عبد الله سعيد ملكيّة جبل لبنان لأرضه فيقول: «وبما أنّ أراضي جبل لبنان كانت من الأراضي الخراجية التي تدفع الخراج إلى الموظف أو الأموال الأميريّة المقطوعة (الميري)، لذلك اعتبرت من الأراضي المملوكة بالعرف والعادة منذ العهد المقاطعي الذي استغل حكّامه كدح وتعب الفلاحين في إحيائها واستصلاحها وتحويلها إلى أراضٍ مملوكة إفرادياً وعائلياً وجماعياً».

ويتابع في مكان آخر «هكذا اقتصرت الأراضي المملوكة بأكثريتها على الأراضي المشجرة وأحراج السليخ التي نشأت بفعل قوّة عمل الفلاح الجبلي. وهذا طبيعيّ لأنّ الأرض المشجرة بفعل قوّة عمل الإنسان وحيواناته - ولا يزال يتصرّف بها أباً عن جدّ - كانت تعتبر من الأراضي المملوكة ملكيّة تامّة في الولايات العثمانية بموجب قانون الأراضي وأحكام المجلة العدليّة وباعتراف دوائر الطابو العثمانية»^(٣).

(١) C.F. VOLNEY, *Voyage en Syrie et en Egypte, pendant les années 1783, 1784, 1785*, Document 11, Paris, Volland, Librairie, Quai de Augustins, M DCC. LXXX, p.375.

(٢) هلا سليمان، أثر الحملة المصريّة على بلاد الشام، ١٨٣١ - ١٨٤٠، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ٢٠٠١، ص ٥٦.

(٣) عبد الله إبراهيم سعيد، أشكال الملكيّة وأنواع الأراضي في متصرفيّة جبل لبنان وسهل البقاع، ١٨٦١ - ١٩١٤، بيروت، ١٩٩٥، ص ١٢٠.

وهكذا فإنَّ الحقيقة التاريخية تظهر في النهاية بعد أن يقوم المؤرخ بجولات عدّة على دفاتر المساحة والصكوك والحجج وآراء المؤرخين الذين كتبوا عن المرحلة الزمنية ذاتها، وهي متعدّدة يمكن لكاتب التاريخ، أيّ المؤلّف، من استخلاص العبر، ومنها يلمس الحقيقة حيث يذكرنا مؤلّف كتاب «أشكال الملكية وأنواع الأراضي»، بأنّ الملكية الخاصّة في المقاطعات اللبنانية الجبلية ترقى إلى ما قبل القرن التاسع عشر حيث تدلّ الحجج والصكوك إلى التملك الخاصّ والحرّ على نطاق واسع في جبل لبنان، مع اختلاف كبير في حجم الملكية ونوعيتها بين أفراد المجتمع الواحد.

بعد توضيح الآراء السابقة يقول إدمون الرباط: «خلافًا للنظام الإقطاعي المعتمد في البلاد الإسلامية، وخلافًا للنظام الإقطاعي الغربي، كان الفلاح اللبناني يتمتّع بكامل الحرية الشخصية في أن يكون مالكا لأرضه التي يعمل فيها^(١) كما يؤكد فرادة النظام اللبناني وتمايزه على باقي الولايات العثمانية.

فجبل لبنان لم يكن خاضعاً للأحكام والقوانين الإسلامية التي تحصر الملكية

الخاصّة وترى أنها محميّة بواسطة النظام المقاطعجي، الذي كان يدفع بالمقابل الضريبة الشخصية (الجزية) والضريبة على الأراضي (الخراج) للدولة العثمانية، ويُعتبر خاضعاً لسلطة السلطان العثماني ويمدّ السلطنة بالجنود عندما تحتاج إلى ذلك^(٢).

ومن الجدير بالذكر أنّ العثمانيين لم يكونوا متحمسين للمغامرة في الأودية والجبال اللبنانية ليفرضوا ما يريدونه من نظام مالي أو عقاري، بل كان همهم أن يحصلوا على المال بشنّى الوسائل التي كانوا يتفنونون باختراعها عن طريق استحداث ضروب جديدة من الضرائب ويكلّفون بطانتهم جبايتها من أقاليمهم المنتشرة^(٣). ومن الأمور التي تؤكد على الملكية الفردية الخاصّة في جبل لبنان، هي الآتية:

١ - حرية الهبة والوقف، وهي تعني أنّ الواقف مالك شرعي لأرضه، بإمكانه أن يتصرف بها كيفما يشاء. له حق البيع، والهبة، والإرث، والوقفية.

٢ - في عقود الشراء والبيع، يكفي أن يصرح البائع بأنّ ما كان له أصبح للشاري من دون أية حاجة للممثّل عن السلطان

(١) Edmond RABBA, *La Formation historique du Liban politique et constitutionnel*, Beyrouth, publications de l'Université Libanaise, 1973, p.170.

(٢) هلا سليمان، أثر الحملة المصرية على بلاد الشام، المرجع المذكور، ص ٨٢.

(٣) Edmond RABBATH, *La Formation historique du Liban...*, op. cit., p.171.

العثماني، أو لشيخ مسلم لإتمام العقد وشرعيته^(١).

٣ - تبعاً للشرعية الإسلامية، لا شهادة شرعية لزمي إذا كان الطرف الآخر مسلماً، ولكن المسيحيين في جبل لبنان لم يلتزموا بهذه الشريعة، حيث كان بإمكان المسيحي أن يشتري من المسلم أو أن يبيعه أو أن يدعي عليه - في حال الاعتداء - ويكون عمله شرعياً وقانونياً.

٤ - للبائع الحق في أن يتكفل للشاري بكل ما يختص بالشفعة، وهذا يعني أن أرضه ملك وليست أميرية أو خراجاً.

٥ - وبما أن الضريبة تقع على الشاري في عقود الشراء والبيع في جبل لبنان، هذا ما يؤكد على الملكية الشخصية، لأنه في الدولة الإسلامية حيث الملك هو للدولة، تقع الضريبة على المتصرفين في الأرض لأنه لا يحق لأحد شراء الأرض، فهي ليست في متناول التداول التجاري.

غير أن الملكيات الفردية والخاصة توسعت ونمت على حساب الأراضي الأميرية والمشاعية والموات وهذا ما يشير إليه تطور ملكية الأراضي الزراعية في

قضاء الكورة، حيث تحولت الأراضي الموات إلى أراضٍ زراعية مملوكة أو متصرف بها، عن طريق إحيائها وتعميرها بالأبنية وغرس الأشجار.

وبما أن هذه الأراضي ملك اسمي للدولة، سميت «بالبكاليات» نسبة إلى «الملك»، الحاكم الممثل للسلطان العثماني من الولاة والأمراء. وعلى الرغم من إطلاق تسمية «البكاليات»، أي أراضي الدولة على الأراضي الأميرية في جبل لبنان، كانت هذه الأراضي بتصرف الفلاحين والعاملين فيها بموجب عادة وضع اليد، تماماً كما كان التصرف بالأراضي الأميرية في البقاع وولايتي بيروت وسوريا. فمن أصل /٢٤/ قرية أميرية في قضاء الكورة كان هناك /١٨/ قرية بتصرف الأهالي و/٦/ قرى لتسلم عائلات مقاطعية من آل الأيوبي والمرعبي والحسن والقاوقجي ويعمل عليها سكانها الأصليون^(٢).

وعندما أقام بعض الأمراء كالأمرير يوسف الشهابي ومشايخ آل حمادة، المزارع الخاصة بهم على الأراضي الأميرية والموات غير المملوكة آنذاك وأطلقوا عليها تسمية «البكاليات» تشبهاً بأملاك الدولة الخاصة، و«جفتليكات»^(٣) السلاطين

(١) Ibid, p.196.

(٢) عبد الله سعيد، أشكال الملكية...، المرجع المذكور، ص ٩٢.

(٣) الدستور العثماني، ترجمة إلى العربية نوفل نعمة الله نوفل، مراجعة وتدقيق خليل الخوري، طبع برخصة نظارة المعارف الجليلة، المطبعة الأدبية في بيروت، ١٣٠١هـ/ ١٨٨٣ - ١٨٨٤م، ص ٤٢.

والولاة العثمانيين، وهذا ما أوقع الالتباس بين الأراضي الخاصة بالأمراء والمشايخ والأراضي الأميرية (البكاليك)، في جبل لبنان. ومما زاد في هذا الالتباس انتقال مزارع البكاليك الخاصة بالأمراء والمشايخ. إلى عهدة المسيطرين الجدد من المقاطعبيين المحليين أو الحاكمين. وذلك عملاً بعادة مصادرة الأراضي الزراعية واعتبارها من أراضي الغنيمة في الإسلام أو الأراضي الأميرية المملوكة في السلطنة العثمانية ولكن هذا التصرف لم يشمل الأراضي كملكية حق الرقبي، بل حق جباية أعشارها وخراجها والاستثمار بريعتها العقاري فقط. ومما يرجح هذا الاحتمال هو ما قام به مقاطعيو جبّة بشرّي الجدد من آل كرم، وحنّا ضاهر، وعيسى الخوري، وبيت سليمان عوّاد، وأبي يوسف إلياس وأبي خطّار وغيرهم، من مصادرة أملاك بكاليك آل حمادة ووضع اليد عليها، بعد انكسار آل حمادة وانتقالهم إلى الهرمل نتيجة معاركهم مع الشهابيين والمقاطعبيين المحليين آنذاك^(١).

وبعد أن قمنا بهذا البحث عن ملكية الأرض في عهد الدولة العثمانية، وشرحنا كيفية تقسيمها، لابدّ لنا من كلمة أخيرة نذكرها في هذا المجال.

يعتبر عدم استقرار الملكية وعدم ثبات حق ممارستها بالصفتين البارزتين في كلّ أنواع الأراضي العثمانية، وقد وجدنا من خلال البحث الذي قمنا به، أنّ الملكية المطلقة أو ملكية الرقبة، هي للسلطان، وقد لاحظنا في مستهل دراستنا لنظام الأراضي أنّ السلاطين العثمانيين كانوا دائماً يخشون تشكّل أرستقراطية إقطاعية في ممتلكاتهم، حتى قد تتمكن في يوم من الأيام منازعتهم سلطتهم المتزعزعة لا سيما في ولايتهم النائية، وهذا ما حمل السلاطين دائماً على إقرار ارتباط أهمية الأسر التركية الكبرى بالمناصب التي يشغلها أفرادها أكثر من ارتباطها بالأراضي (الإقطاعات أو أي نوع آخر من الملكيات) التي بحوزتها، وكان ملوك آل عثمان عندما يريدون مكافأة أحد ضباطهم لشجاعته أو إظهار رضاهم عن نشاط موظف من موظفيهم، يمنحون أحداً ممن استحقوا نعمهم حقّ تملك أرض ملكية مطلقة. أمّا في ما يتعلّق بنظام ملكية الأراضي في ظل الحكم العثماني، فقد استولى الأكراد على البلاد الآسيوية التي كانت من قبل خاضعة للبيزنطيين والمماليك. «فقد سعى سلاطين آل عثمان لإبقاء ولايات إمبراطوريتهم في ظلّ تبعيتها

(١) يوسف الدبس (المطران)، من تاريخ سوريا الدنيويّ والدينيّ الجامع المفضّل في تاريخ الموارنة المؤصّل، تاريخ سوريا، تسعة أجزاء، الجزء الثامن والتاسع، المطبعة العمومية، بيروت، ١٩٠٥، ص ٤٢٣.

إلى الحكومة المركزية في الآستانة من دون أن يقوموا بتغيير النظم التي نقلوها عن البيزنطيين والفرس والعرب، تغييراً جوهرياً إن كانت قيمة وبتمكين سيادة السلطان وتثبيت الحق المطلق الذي كان عواهل العثمانيين ينوون ممارسته بإيذاء ملكية الأرض.

وكما رأينا سابقاً، فقد جعل السلطان العثماني نفسه مكان خليفة الملمين أو إمامهم فأخذ يمارس حق إدارة الممتلكات العامة، مبتغياً ألا يجد عائق ما مماريته لهذا الحق المطلق، فهو حر ولا يحاسب عن عمله. وأول ما قام به الأتراك في هذا الحقل نزعهم حق الملكية المطلقة من الأهالي، في حين لم يتعرض المسلمون أبداً في صدر الإسلام إلى الملكيات الخاصة بسوء»^(١).

فعندما فتح السلطان سليم الأول بلاد الشام، فحص حالة أراضيها، فعزل ما كان

تابعاً للممالك وجعله من الأملاك الخاصة بالأسرة الحاكمة، وستكون هذه الأراضي بمثابة أملاك التاج العثماني. أو ما يعدّ «بالأملاك الهمايونية الخاصة»، كما راجع السلطان نفسه حالة الأراضي التي تؤلف أملاك الأهليين، واهتم أخيراً بفحص الأراضي التي كانت تابعة للأقطاعات العسكرية. وقد وجد المؤرخون أنّ هذا النظام يستند إلى اعتبار أراضي البلاد ملكاً للسلطان تنازل عنها إلى المزارعين وفق شروط قاسية جداً لدرجة أنّه كثيراً ما لا يبقى لهؤلاء في نهاية العام بعد كدح مضمّن وعمل شاقّ في زراعتها سوى ذكر المتاعب التي قاسوها في سبيل ذلك، وقد لاحظوا كذلك قيام العثمانيين في كلّ ثلاث أو أربع سنوات بتبديل الأسر المستثمرة للأراضي، فلخشيتهم أن ينمو ميل تلك الأسر إلى التملك لبعض من الأراضي التي بدأت تتعلق بها.

(١) Ferdinand PERRIER, *La Syrie sous le Gouvernement de Méhémet- Ali*, jusqu'en 1840, Arthus Bertrand Librairie, Paris, 1842, P.84.

المصادر والمراجع

الجليلة، المطبعة الأدبية في بيروت،
١٣٠١هـ / ١٨٨٣ - ١٨٨٤م.

دعيس المر، كتاب أحكام الأراضي المتبعة
في البلاد العربية المنفصلة من السلطنة
العثمانية، مع ملحق لقانون الأراضي
العثماني وتعديلاته المختلفة، وملحق لنظام
الطابو، بيت المقدس، القدس، ١٩٢٣.

ساطع الحصري، البلاد العربية والدولة
العثمانية، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين،
بيروت ١٩٦٠.

سجلات المحكمة الشرعية في طرابلس،
السجل ٢، ١٠٧٨ - ١٠٩٠هـ / ١٦٦٨ -
١٦٨٠م، رقم ٢٠، ص ١١٧ (وثيقة رقم ١
في ملحق الوثائق).

سليم نصر وكلود دوبار، الطبقات
الاجتماعية في لبنان، تعريب جورج أبي
صالح مؤسسة الأبحاث العربية، الطبعة
العربية الأولى، بيروت عام ١٩٨٢.

شارل عيساوي، التاريخ الاقتصادي للهلل
الخصيب ١٨٠٠ - ١٩١٤، ترجمة رؤوف
عباس حامد، الطبعة الأولى، مركز الدراسات
الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٠.

عباس أبو صالح، التاريخ السياسي للإمارة
الشهابية في جبل لبنان، ١٦٩٧ - ١٨٤٢،
الطبعة الأولى، بيروت، ١٩٤٨.

عبد الكريم رافق: بحوث في التاريخ
الاقتصادي والاجتماعي لبلاد الشام في
العصر الحديث، دمشق، ١٩٨٥.

عبد الكريم رافق: «مظاهر من الحياة
العسكرية العثمانية...» من كتاب بحوث في
التاريخ الاقتصادي والاجتماعي..

عبد الكريم رافق، بحوث في التاريخ
الاقتصادي...، ص ١٣٥، علي الزين، العادات
والتقاليد في العهود الإقطاعية، الطبعة الأولى،
دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٧.

أبو يوسف، القاضي يعقوب إبراهيم صاحب
الإمام أب الحنف، الخراج، الطبعة الثانية،
المطبعة السلفية، القاهرة، ١٣٥٢هـ / ١٩٣٣م.

أحمد جودت باشا، تاريخ جودت، ترجمة عبد
القادر الدنا، المجلد الأول، مطبعة جريدة
بيروت، ١٣٠٨هـ، ١٨٩٠م.

أحمد صادق سعد، تاريخ العرب
الاجتماعي، تحوّل التكوين المصري من
النمط الآسيوي إلى النمط الرأسمالي،
الطبعة الأولى، دار الحداثة، بيروت، ١٩٨١.

أنطوان عبد النور، «الريف والمجتمع
الفاشي» - صفحات من تاريخنا لم تزل
مطوية»، مجلة الفكر العربي المعاصر،
العدد ١٢، أيار ١٩٨١.

إيرينا سميليا مسكاية، البنى الاقتصادية
والاجتماعية في المشرق العربي على
مشارف العصر الحديث، نقله إلى العربية
يوسف عطالله، راجعه وقدم له مسعود ضاهر
سلسلة «تاريخ المشرق الحديث، الطبعة
الأولى، دار الفارابي، بيروت، ١٩٨٩.

بيرى أندرسون، دولة الشرق الاستبدادية،
ترجمة بديع عمر نظمي، الطبعة العربية
الأولى، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت،
١٩٨٣.

الجب، بوون، المجتمع الإسلامي، المرجع
المذكور، الجزء الثاني.

حكمت فقلجمي، التاريخ العثماني رؤية
مادية، ترجمة فاضل لقمان، الطبعة الأولى،
دار الجيل، دمشق، ١٩٨٤.

الدستور العثماني، ترجمة إلى العربية نوفل
نعمة الله نوفل، مراجعة وتدقيق خليل
الخوري، طبع برخصة نظارة المعارف

- عبد الله إبراهيم سعيد، أشكال الملكية وأنواع الأراضي في متصرفية جبل لبنان وسهل البقاع، ١٨٦١-١٩١٤، بيروت، ١٩٩٥.
- عمر عبد العزيز عمر، تاريخ المشرق العربي ١٥١٦-١٩٢٢، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥.
- عمر عبد العزيز، تاريخ المشرق العربي ١٥١٦-١٩٢٢، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥.
- فلاديمير لو تسكي، تاريخ الأقطار العربية الحديث، ترجمة عفيفة البستاني، مراجعة بوري روستين، الطبعة الأولى، دار التقدم، موسكو.
- الماوردي، الأحكام السلطانية، الطبعة الثانية، القاهرة، ١٩٦٦.
- محمد فريد المحامي، تاريخ الدولة العليا العثمانية، دار الجبل، بيروت، ١٩٧٧.
- محمود جمعة الزريقي، النظام العقاري في الشريعة الإسلامية، الطبعة الأولى، دار الآفاق، بيروت، ١٩٨٨.
- ناصر الدين سعيدون نظرة في أراضي الميري بلاد الشام أثناء العهد العثماني، المؤتمر الدولي الثاني، لتاريخ بلاد الشام، ٢٧ تشرين الثاني ١٩٧٨ - ٣ كانون الأول ١٩٧٨، ١٩٧٨، ٩٢٢ - ١٣٥٨هـ / ١٥١٦ / ١٩٣٩م.
- جزءان، منشوران جامعة دمشق، كلية الآداب، دمشق، ١٩٧٩، الجزء الأول.
- هامتلون جيب وهارلود بوون، المجتمع الإسلامي والغرب، ترجمة أحمد عبد الرحيم مصطفى، الجزء الثاني، دار المعارف بمصر، لا تاريخ.
- هلا سليمان، أثر الحملة المصرية على بلاد الشام ١٨٣١-١٨٤٠، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ٢٠٠١.
- يوسف الدبس (المطران)، من تاريخ سوريا الدنيوي والديني الجامع المفصل في تاريخ المواردة المؤصل، تاريخ سوريا، تسعة أجزاء، الجزآن الثامن والتاسع، المطبعة العمومية، بيروت، ١٩٠٥.
- المراجع الأجنبية:
- C.F. VOLNEY, Voyage en Syrie et en Egypte, pendant les années 1783, 1784, 1785, Document 11, Paris, Valland, Librairie, Quai de Augustins, M DCC.LXXXX, p.375.
- D. CHEVALIER, La Société du Mont-Liban..., op. cit, p.183.
- Dominique CHEVALIER, La Société du Mont-Liban à l'époque de la Révolution industrielle en Europe, Librairie orientale, Paul Geutner, Paris, 1971, p.183.
- Edmond RABBA, La Formation historique du Liban politique et constitutionnel, Beyrouth, publications de l'Université Libanaise, 1973, p.170.
- Ferdinand PERRIER, La Syrie sous le Gouvernement de Méhémet- Ali, jusqu'en 1840, Arthus Bertrand Librairie, Paris, 1842, P.84.
- Joseph CHAOUL, Le Régime foncier en Syrie, Aix- en Province, imprimerie Paul Rombaud, Lille, 1928. P.23.
- VOLNEY. Voyage en Egypte et en Syrie en 1783, 1784, 1785, Document II, Publié avec introduction et des notes du Jean Gaulmier, Morton Co, La Yaye, Paris, 1959.

الرواية العربية والفنون السمعية البصرية جدة الموضوع والصرامة المنهجية

عبدالرزاق المصباحي

تمهيد

لكن هذا التنافس في الجماهيرية لم يمنع حدوث تعاون مثمر بين هذين الفنَّين والرواية، ويكفي أن عددا من المخرجين المبرزين اقتنصوا أعمالاً روائية شهيرة، وصنعوا منها تحفاً إبداعية بصرية آسرة، ويكفي أن نذكر، مثلاً لا حصراً، رائعة «الطر: قصة قاتل» للروائي الألماني باتريك زوسكيند، التي كتبها سنة ١٩٨٥، وظلت الأطول مبيعاً، قبل أن يجدد سحرها المخرج الألماني «توم تيكوير Tom Tykwer» في فيلمه الذي ظهر في الشاشة الكبيرة سنة ٢٠٠٦، الذي أدى فيه الممثل الإنجليزي الشاب «بين ويشاو Ben Whishaw» شخصية «جون بابتيست غرونوي» بكامل رعبها وأثرها النفسي والدرامي كما تقدمه الرواية. وكذا رواية «١٩٨٤» لجورج أرويل، أو «غاتسبي العظيم» لسكوت فيتزجيرالد الذي أدى دوره، أي غاتسبي، «ليوناردو ديكابيرو»، وأخرجه «باز لورمان»... وغيرها من الروايات العالمية

صارت الرواية العربية في الآونة الأخيرة جنساً أدبياً جماهيرياً، يُقبل عليه القراء من مختلف المشارب والتخصصات، حتى لكأنها «ديوان العرب» الجديد، وإن كان تفسير هذه الجماهيرية عند كثير من المتتبعين يعزى إلى الجوائز الكبرى: البوكر، كتارا، الشيخ زايد، الطيب صالح... التي أسهمت في تسليط كثير من الضوء الإعلامي والنقدي على الرواية، فإن تفسيراً أعمق ينبغي تتبعه في انشغالات الأكاديميين ودراساتهم التي تستكنه قدرة الخطاب الروائي على الاغتناء ببنيات خطاب مجتزأة من أجناس وفنون أخرى. والرواية تحوز هذه القدرة الخلاقة التي بموجبها تتحول إلى نص حوار مفتوح، بنية ودلالة، لذلك فإنها تنافس جماهيرية السينما والموسيقى بما هما لغتان إبداعيتان عالميتان تتساميان على الحدود الجغرافية واللغات القُطرية.

التي انتقلت إلى السينما عبر مخرجين حاذقين. وفي عالمنا العربي تظهر نصوص النوبلي «نجيب محفوظ» على قائمة أهم وأكثر الأعمال الروائية التي انتقلت من النسق اللغوي إلى النسق السمعي البصري، السينما خصوصاً، ثم مؤخراً رواية (ساق البامبو) للروائي الكويتي الشاب سعود السنعوسي التي صارت مسلسلاً عرضته قناة MBC في رمضان ٢٠١٦. أما في رواية مائزة مثل (سيدة المقام) لواسيني الأعرج فقد كانت الموسيقى وخاصة باليه «شهرزاد» لريمسكي كورساكوف، أساس الكون التخيلي المؤثر في هذه الرواية.

غير أن جوهر الإشكالية التي يضيئها الدكتور حسن لشكر في كتابه «الرواية العربية والفنون السمعية البصرية» (كتاب المجلة العربية، السعودية، ع ١٦٩)، ليس هو التأريخ للروايات التي حولها مخرجون إلى أفلام سينمائية، أو مسلسلات تلفزيونية، بل إضاءة «قضية انفتاح الرواية على مجالات الفنون السمعية البصرية»^(١)

(ص ٨). ففي نظر د. حسن لشكر، فإن اهتمام النقاد والأكاديميين «تمحور حول دراسة مظاهر تحول اللغة والخطاب ومسالك التخيل» (ص ٨). أي أن التركيز انصبّ على دراسة مكونات الخطاب الروائي

في الأغلب، من دون الانتباه إلى قدرته على تجديد بنيات خطابه، عن طريق التواشج مع أنساق فنية هي من صميم أنواع فنية أخرى، وخاصة منها الفنون السمعية البصرية التي هي وليدة التكنولوجيا الحديثة. ولعل المدخل الذي يقترحه د. حسن لشكر، سيسعف في تقديم تفسير علمي «لجماهيرية الرواية» التي تختلب عقول القراء، وتحفز الشعراء، وكتاب القصة، وبعض المشتغلين بالنقد والفكر والفلسفة على دخول غمارها. والحاجة قائمة إلى هذا المدخل لتبين كيفية اغتناء الرواية العربية بأنساق فنية جديدة. وهذا معناه أن وكد الكتاب هو مقارنة سفر مفاهيم وتقنيات الفنون السمعية البصرية التي يحدها أساساً في السينما، الموسيقى، التشكيل، والمسرح إلى الرواية العربية. وهذا الانتقال هو إحدى المسارات التي اتخذها الخطاب الروائي الجديد لتحديث بنياته وأنساقه، وضمان تفاعله مع هذه الخطابات التي تحظى بجماهيرية معتبرة.

ولا شك أن الحوارية المفترضة للخطاب الروائي مع الخطاب السينمائي، الموسيقي، التشكيلي، والمسرحي... هي عملية تضمّن بعض الخطورة والصعوبة الظاهرة، ذلك أن كثيراً من المحاولات تجابه الفشل ما لم

(١) سنشير إلى الإحالات الخاصة بكتاب (الرواية العربية والفنون السمعية البصرية) داخل متن الكتاب.

يتوفر الداخل غمارها على معرفة بالخطابين الروائي وأحد هذه الخطابات أو جميعها، كثيراً ما تفقد بعض النصوص، التي ترمي إلى تجريب بعض من آليات الخطابات السمعية البصرية، اتساقها ويصيبها الترهل حين ينعدم التحكم في آلية الخطابين، الروائي والسمعي البصري، وغير بعيد ذلك النقاش الذي أثير حول رواية «مصائر: كونشيرتو الهولوكست والنكبة» للروائي الفلستيني ربعي المدهون المتوجة بجائزة البوكر العربية لسنة ٢٠١٦^(١)، والتي وظفت مفاهيم الموسيقى (الكونشيرتو) لبناء عالمها السردى. من ثم فإن دراسة هذا التفاعل بين الخطاب الروائي والخطابات السمعية البصرية، أمر بالغ الأهمية، ود. حسن لشكر يرى أن هذا التفاعل صار «ظاهرة سردية»، أي أنه لم يعد مجرد محاولات فردية معزولة، بل صارت مشروعاً سردياً عند كثير من كتاب الرواية، صحيح أنه قد لا يكون هناك تنسيق بين هؤلاء الروائيين العرب لتتحول هذه الظاهرة إلى نزعة روائية، لكن هذه الظاهرة السردية تستحق أن تضاء نقدياً وتدرس أكاديمياً،

لتعرف بينات خطابها، وفاعليتها في تحديث الخطاب الروائي وتجويده.

موضوع الكتاب

يقدم كتاب (الرواية العربية والفنون السمعية البصرية) دراسة في أشكال تأثر الخطاب الروائي العربي بالفنون السمعية البصرية: السينما، الموسيقى، التشكيل، والمسرح، عبر «رصد بعض مستويات تشكل وأنباء الخطاب الروائي العربي الجديد، لإبراز التجريب كأفق للكتابة وانفتاح النصوص على الفنون السمعية البصرية» (ص ٧). والدال هنا، هو وسم د. لشكر الخطاب الروائي «بالجديد» وربطه بـ «أفق التجريب»، أي أن وكده هو رصد بعض المسارب التي يجدد عبرها الخطاب الروائي العربي أدواته الفنية لتحقيق أثر تخيلي وأفاق قرائية أوسع، أما التجريب فهو قرين الخطاب الروائي الجديد، ومنه نتحدث عن «الرواية الجديدة» التي «تحتفي بجماليات التفكك، وتواكب غموض الواقع والذات وتتواءم مع تشظي الأبنية الاجتماعية»^(٢)، فلا غرو أن يكون هذا الخطاب الروائي الجديد منفطحاً على فنون

(١) انظر مثلاً التحفظات اللغوية في مقال محمود الغيطاني (مصائر المدهون تُعلن انهيار دولة نقاد «أكل العيش»: فيصل دراج. . السقوط الشامل)، موقع بتانة، نشر بتاريخ ٢٨/٠٦/٢٠١٦، تحت رابط <http://www.battana.org/news-details.aspx?Q=14895&C=3>

(٢) عزيز، شكري الماضي. أنماط الرواية العربية الجديدة، عالم المعرفة، الكويت، ع ٣٥٥، سبتمبر، ٢٠٠٨، ص ١٤/١٥.

الإبداعية، هو تأكيد على أهمية الوعي ببنيات الخطاب الروائي وباقي الخطابات الإبداعية وذروته القصوى. وبمنطق التضاد، فإن غياب النضج الفني في النصوص الروائية، لن يؤدي إلا إلى إنتاج نصوص مفككة، تتراص فيها البنيات والتقنيات، من دون أن تحدث بينها الكيمياء الضرورية والتفاعل الخلاق للذات يصدر عنهما العمق الفني والتلقي المنتج. فكثير من النصوص الروائية التي يحاول أصحابها دخول غمار تجريب آليات الفنون الأخرى من دون أن يتوفروا على مقومات تطويع تلك الآليات، تتحول، أي نصوصهم، إلى مسخ سردي من دون هوية واضحة.

تبعاً لذلك، فقد اختار د. حسن لشكر، أن يشتغل في هذا الكتاب على نماذج روائية متعددة، وهي نصوص مكرسة لروائيين معروفين، وهي: (تحريك القلب ١٩٨٢) لعبده جبير، (الحرب في بر مصر ١٩٧٨) ليوسف القعيد، (ثلاثة وجوه لبغداد ١٩٨٤) لغالب هلسا، (الحب في المنفى ١٩٩٥) لبهاء طاهر، (الضوء الهارب) لمحمد برادة،

أخرى، مشتبكاً مع أدواتها، وآلياتها، بغاية تطويعها لتكون جزءاً من هذه الخطاب المتجدد، ود. لشكر ينتبه إلى هذه الجزئية وينبه عليها؛ لذلك يعرف الرواية الجديدة بأنها «خزان معارف وخطابات وأنساق لغوية متعددة...» (ص ٨). والطابع الانفتاحي للرواية الجديدة، وتفككها القصدي، يمنحها شرعية أن تنضد بنيات وأنساق معرفية، فكرية، وفنية... في نسقها الداخلي. ولقد أكدنا في التمهيد على أن هذه العملية ليست باليسر الذي يمكن أن يظنه بعض «غشماء السرد»^(١) بتعبير د. عبدالله إبراهيم، بل هي عملية محفوفة بالخطورة والصعوبة، وتحتاج إلى خبرة ومعرفة بالخطاب الروائي والخطابات المعنوية بمحاولة استرفاد تقنياتها. لذلك فإن د. لشكر، ينبه على أهمية أن تكون الأعمال الرواية المعنوية بالدراسة تمتاز «بالنضج الفني والتماسك البنائي، وتنتمي إلى مرجعيات إبداعية مختلفة، ولبلدان متفرقة حتى يكون الاستقراء شاملاً» (ص ٩). والتنصيص، هنا، على النضج الفني وتعدد المرجعيات

(١) انظر حوار مع خالد بيومي، «عبدالله إبراهيم: دخلاء على السرد «يعبثون» بالرواية العربية»، جريدة الحياة، الثلاثاء، ١٨ أغسطس/ آب ٢٠١٧ (٠١:٠٠ - بتوقيت غرينتش)، تحت رابط شوهذ بتاريخ ٢٠١٧/١٠/٠٥.

<http://www.alhayat.com/Articles/23186017/%D8%B9%D8%A8%D8%AF%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%87-%D8%A5%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%87%D9%8A%D9%85--%D8%AF%D8%AE%D9%84%D8%A7%D8%A1-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B1%D8%AF--%D9%8A%D8%B9%D8%A8%D8%AB%D9%88%D9%86--%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%88%D8%A7%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9>

(البحث عن وليد مسعود ١٩٧٨) لجبرا إبراهيم جبرا، (خطوط العرض والطول ١٩٨٣) و(الوشم ١٩٧٢) لعبدالرحمان مجيد الربيعي، (وردية ليل) و(عصافير النيل ١٩٩٩) لإبراهيم أصلان، (اللجنة) و(بيروت بيروت) لصنع الله إبراهيم، (أوراق) لعبدالله العروي... وغيرها من النصوص الروائية، التي رأى أنه يتوفر فيها شرط التعدد الجغرافي والانتماء الثقافي حتى تكون نتائج الاستقراء أدق، وأكثر علمية. غير أن الملاحظ هو كون النصوص الروائية أعلاه، قد ظهرت في مرحلة زمنية متقدمة، صحيح أنها حقبة تاريخية ازدهرت فيها محاولات تجريب تقنيات روائية جديدة، لكن انتماء هذه الروايات إلى هذه الحقبة يشي أيضاً بقدوم محاولات تطويع تقنيات الفنون السمعية البصرية وتذويبها في النصوص الروائية العربية. وهي محاولات تجريب مسؤولة لسببين:

١ - الأول أن الأعمال الروائية التي اختارها د. لشكر لامتحان فرضية التفاعل بين الخطاب الروائي والخطابات السمعية البصرية، هي أعمال ناجحة، فنياً وجماهيرياً. بل إنها وسمت التلقي السردى العربى لمدة طويلة، وكانت محور اهتمام الباحثين الأكاديميين لاختبار فروضهم العلمية في الجامعات والمختبرات السردية.

٢ - الثاني، أن كتاب هذه الروايات

تحصلوا على تكوين أكاديمي حقيقي في الفنون السمعية البصرية، أو كانت ضمن اهتماماتهم وبحوثهم الخاصة، فنجيب محفوظ رائد التوجه نحو السينما، تعلم صنعة السيناريو من صلاح أبو سيف (ص ١٥)، عبدالرحمان مجيد الربيعي له تجربة محترمة في كتابة السيناريو، وأعد أعمالاً للإذاعة والسينما، وتحصل على بكالوريوس في الرسم سنة ١٩٦٨ (ص ٣٧، و ص ١٠٩)، إبراهيم أصلان تلقى تكويناً بروسيا في «المؤلف السينمائي» وعمل مساعداً للمخرج السوري «محمد ملص» (ص ٤٢)، أما بهاء طاهر فقد كان مولعاً بالموسيقى الكلاسيكية (ص ٧٧)، وله كتابات عنها...

من ثم، فإن تجارب هؤلاء الروائيين، لم تكن مغامرة غير محسوبة العواقب، بل إنها جاءت ترجمة لخبرة ناتجة عن تكوين أكاديمي أو اهتمام بحثي أو ذوقي...، وهي عوامل ضمننت لنصوصهم النضج الفني والتماسك البنائي اللذين اشترطهما د. لشكر في متون الكتاب.

منهجية الكتاب

وزع د. حسن لشكر كتاب (الرواية العربية والفنون السمعية البصرية: مظاهر التفاعل) إلى مقدمة وأربعة فصول هي: السينما، البناء الموسيقي، الرسم والفنون

الروائية تنتمي إلى أحياء ثقافية وإبداعية مختلفة، إذ هي نصوص يمكن أن تكون موضوع دراسات ومقاربات أكاديمية ونقدية أخرى، قد تخصص لعمل واحد أو اثنين. ويؤكد د. حسن لشكر في التقديم أن «العمل ذو طابع تطبيقي يعتمد الوصف والاستقراء النصي المباشر» (ص ٩)، وهو أمر يمنح الباحثين فرصة تعرف النصوص الروائية التي حاورت الفنون السمعية البصرية بغية استثمارها لامتحان فروضهم البحثية.

من معالم الاتصال المنهجي أن د. لشكر عمد إلى اعتماد المتن الروائي نفسه في الفصول الأربعة لكتابه، فالرواية نفسها تكون مقاطع منها وظفت للتمثيل على حضور التقنيات السينمائية، وأخرى على المفاهيم والتقنيات التشكيلية، والموسيقية... وهذا يتواءم مع حدة الخطاب الروائي بأنه «خزان معارف وخطابات وأنساق لغوية متعددة» (ص ٨)، ومن ثمة، فإن المتن الروائي المدروس يحوز، إضافة إلى التماسك البنائي والنضج الفني، شرط تعدد المرجعيات الفنية والإبداعية. وهي صرامة منهجية تحسب للكتاب وصاحبه. ومن مظاهرها أن رواية مقاطع (تحريك القلب) للروائي المصري عبده جبير، وظفت لاستقراء نماذج التقنيات السينمائية كتركيب الأحداث والصور والأحداث، ونقل

التشكيلية، والمسرح. ولم تخل مقدمة الكتاب من احتراسات مفهومية ومنهجية، ومنها مفهوم «الجديد» المقرون بالخطاب الروائي، مخلصاً إياه من أي حكم جاهز أو قيمة تقييم مبتسر حين يقع مقابلاً للبناء والتمن الكلاسيكيين، وهو ما تقع فيه كثير من الدراسات حين يحركها الانتصار لشكل فني ما على حساب شكل آخر، تراه منافساً، فتتخذ المفاهيم شكل «أحكام القيمة» التي تنتقص من نوع أو جنس فني. وهو أمر يقلل من مصداقية النتائج المتوصل إليها. ومنذ البداية تعلن المقدمة عن المسار الموعود المنتصر للمقاربة الموضوعية المتجردة من أية نزاع ذاتية. ومثلما أن العنوان الفرعي (مظاهر التفاعل) يحدد الهدف من الدراسة، فإن المقدمة توضح شكل هذا التفاعل عبر مساهمة الفنون السمعية البصرية في جعل الخطاب الروائي العربي الجديد يغتنى بتقنياتها ليدخل غمار التجريب، وينتج نصوصاً منتفحة. وصولاً إلى المرمى الأبعد الذي يبتغيه د. لشكر الذي هو تحويل الاهتمام الأكاديمي من «تحولات اللغة والخطاب ومسالك التخيل إلى انفتاح الرواية على الفنون السمعية البصرية» (ص ٨). والكتاب إذ، هو مدخل يتضمن دعوة إلى جعل هذا التفاعل المنتفح في صلب اهتمام النقاد والباحثين، ومن هنا، نفسر استقراءه لعدد كبير من النصوص

المشاهد بالصورة والصوت، واستخدام المونتاج المتناوب والمقاطع التناوبية، والمركبات التكرارية (ص ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣)، فإن مقاطع سردية أخرى من الرواية نفسها وظفت في فصل (البناء الموسيقي) للوقوف على بنيات موسيقية استسغفتها الرواية من قبيل: بنية الطباق الإيقاعي، بنية التعددية الصوتية، بنية الأزمنة... (ص ٧٩، ٨٠). وفي السياق نفسه تحضر رواية (الضوء الهارب) للروائي المغربي محمد برادة للحديث عن تقنية «اللقطة المكبرة close up» السينمائية (ص ٣٢)، كما تحضر مقاطع أخرى من الرواية نفسها للتفصيل في ميولات الشخصية الرئيسية الذي هو رسام مثقف يرى الرسم أهم من الكلمات، ويخلص د. لشكر إلى أن «السارد اعتمد على مفردات تقنية ذات هوية تشكيلية (الضوء، خطوط، ألوان...) لصياغة محكيات سردية تنسجم مع وضعه الاعتباري ووظائفه السردية» (ص ١٣٣). ينسحب الأمر نفسه على رواية (الحب في المنفى) للروائي المصري بهاء طاهر التي نلّفت استقرأ لمقاطعها السردية في فصل السينما، وفصل الرسم والفنون التشكيلية، وفصل الموسيقى... ويشي تعدد الأنساق السمعية البصرية في الخطاب الروائي العربي الجديد بقدرته، أي الخطاب الروائي، على تطويع هذه الأنساق والتقنيات في بنيته، لكن

بشرط وجود وعي حاد، وخبرة مراسية عند الروائي. فالتجريب يتحول إلى فوضى ما لم يصاحبه هذا الوعي.

ترتكز منهجية كل فصل من الفصول الأربعة لكتاب (الرواية والفنون السمعية البصرية) على الانطلاق من تأطير العلاقة بين الخطاب السمعي البصري المعني بالدراسة وبين الخطاب الروائي، ففي الفصل الأول الخاص بالسينما، انطلق من الحديث عن بداية التفاعل بين الرواية العربية وبين السينما انطلاقاً من فيلم «آثار على الرمال» المأخوذ من رواية بالعنوان نفسه ليويسف السباعي، ثم الوقوف عند مرحلة الستينيات الحافلة بهذه العلاقة، مع التركيز على تجربة النوبلي «نجيب محفوظ»، قبل استقراء النصوص الروائية الجديدة التي استعارت التقنيات السينمائية. وفي الفصل الثاني المعنون «بالبناء الموسيقي» أطر العلاقة بين الموسيقى والأدب انطلاقاً من كتاب (بين الأدب والموسيقى) لأسعد محمد علي، ثم من تجربة «هرمان هيسه» و«بيت هوفن»، فالمرور إلى توصيف النصوص الروائية التي استسغفت الموسيقى وبناءها. أما الفصل الثالث الخاص بتفاعل الرواية والفنون التشكيلية، فقام تأطير العلاقة بينهما على رصد عناصر التماثل بين

الصورة والرواية، تدعمها قولة جوزيف كونراد بأن على الرواية «أن تتعلم من فنون النحت والتصوير والموسيقى» (١٠٨)، أما الفصل الرابع والأخير فيجعل الرواية العربية منبثقة من تضاريس المسرح التكوينية، فيكون انفتاحها على تجاربه التأسيسية أمراً محسوماً إلى درجة الاندماج بينهما في تجارب محمود المسعدي وحنا مينة (١٤٤). ولا يخلو فصل من الفصول الأربعة المكونة للكتاب من تأطير العلاقات قبل استغوار النصوص الروائية المدروسة، واستقراء ما تضمنه من تقنيات سمعية بصرية.

يمتاز كتاب (الرواية العربية والفنون السمعية البصرية) للدكتور حسن لشكر بالوضوح المنهجي، والاحتراس في توظيف المفاهيم، وينم عن جهد بحثي واضح، يؤكد الحرس على الإحالة على مراجع اهتمت بالعلاقات بين الخطابين، الروائي والسمعي البصري، على قلتها، بله نذرتها. ولا شك أنه يفتح الباب أما الدارسين والباحثين، لاختيار بعض هذه النصوص الروائية لتكون مشاريع دراسات وأبحاث أكاديمية أخرى، أو الاشتغال على نصوص من المدونة الروائية العربية الجديدة، وذلك لسد الفراغ الحاصل في هذا المبحث.

التاريخ الشفوي: مقارنة في المفاهيم والمنهج

د. عيدا زين الدين^(١)

المقدمة

العلاقة بين الرواية والتاريخ، بينما يطرح آخرون أسئلة حول المقابلة وكيفية إجرائها وقدرتها على تقديم معلومات تاريخية قيّمة: «كيف يمكن للمؤرخ أن يخدم نفسه باعتقاده أنه يحتاج فقط إلى أن يستجوب السكّان المحليين؛ لكي يتعرّفوا على تاريخهم؟»، ويعلق روبرت لوي Robert Lowie على ذلك بالقول: «إنني لا أستطيع أن أعلق أيّة قيمة تاريخية على الروايات الشفوية، تحت أيّة ظروف»^(٢). وهذا يتناقض مع بعض الوقائع الحقيقية في تاريخ الناس، والتي لم تدوّن في حينه على الرغم من صدقيتها وواقعيتها، ولم يتمّ التعامل معها إلاّ من خلال النصوص المدوّنة^(٣).

تكمن أهمية التاريخ الشفوي باعتباره مصدراً تاريخياً يمكن من خلاله الإضاءة على جوانب مهمة من الوقائع التاريخية، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى أنّ التاريخ يطال مجمل نشاط الإنسان من خلال علاقته بالمكان والزمان. وما تمّ تدوينه حتى اليوم لا يشكّل سوى جزء بسيط من أعمال البشر على مرّ الزمان، وما كُتب عن نشاط الناس متواضع بفعل النقص في التدوين وغياب الوثائق. وفي هذا المجال تُطرح تساؤلات حول علاقة الرواية الشفوية بالتاريخ؟ وأهمية المصادر الشفوية؟ وكيفية تحويل الرواية الشفوية إلى تاريخ؟

تبدو أهمية التاريخ الشفوي في مقارنة الحقائق والوصول إلى معلومات لا تتوفّر

وتلقى هذه التساؤلات رواجاً في الأوساط العلمية، فيؤكد البعض ترابط

(١) أستاذة منهجية البحث التاريخي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الجامعة اللبنانية .

(٢) Robert Lowie: "Oral Tradition and History", JAF, 1917, P.163.

(٣) Ibid., p.598.

في التاريخ المدوّن، وفي الكشف عن تاريخ الشرائع والفئات والطبقات، وفي رصد حياة الأفراد والمجتمعات المستبعدة من التاريخ الرسمي. وهذا يتيح الفرصة لتصوير العلاقات الناتجة عن التفاعل بين البشر، وللكشف عن معارف جديدة تمّ استبعادها واعتُبرت ثانوية.

ويكتسب البحث أهمية علمية انطلاقاً من كونه يعالج موضوعاً مهماً، وهو: «التاريخ الشفوي: مقاربة في المفاهيم والمنهج»؛ ويهدف إلى جمع أكبر قدر من المعلومات عن التاريخ الشفوي، والإضاءة على المعلومات غير المتوفرة في الوثائق، وإغناء البحوث العلمية بمعلومات جديدة، وإلقاء الضوء على العوامل والأنماط الثقافية والأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمعات، وفهم طبيعتها والتغيرات التي عرفتتها، ومعرفة طبيعة الجماعات واهتماماتها ونشاطاتها وأنظمتها، والمساهمة في سدّ ثغرة معرفية لم يقدر لها أن تنتقل إلى مرحلة الكتابة.

وتتلخّص منهجية البحث بالتقصّي والمقارنة والتدقيق في المعلومات وممارسة النقد المنهجي، وتحليل المصادر الشفوية باعتبارها أرشيف الذاكرة الحيّة التي يمكن من خلالها البحث في أوضاع لم تتضمّن المصادر المكتوبة، واستخدامها في إعادة بناء التاريخ.

فما هو دور المصادر الشفوية في صنع التاريخ؟ وأيّ دور للتاريخ الشفوي في كتابة تاريخ الناس، كلّ الناس؟ وما هو دور التاريخ الشفوي في حفظ الذاكرة المنسية وصونها؟ وكيف يساهم التاريخ الشفوي في تطوّر الكتابة التاريخية؟ وهل يمكن للروايات التاريخية أن تكشف عن ذاكرات مخبوءة ومنسية، وأن تتحوّل إلى تاريخ؟ وما هي الإضافة المعرفية التي تقدّمها الروايات التاريخية؟ وما هي الثغرات التي تؤثر في صدقية الرواية؟ وكيف يمكن تحويل الرواية الشفوية إلى نصّ مدوّن؟ وكيف يمكن ضبطها بطريقة منهجية؟ وما هي علاقة التاريخ الشفوي بالتاريخ؟

تتركّز الإشكالية البحثية حول: «من يُؤرّخ للذين لا تاريخ لهم؟!»، أي من لا تاريخ مكتوباً لهم، أي الذين عاشوا، وعملوا، وعانوا، وتشردوا، وخضعوا للعذاب، وقاوموا. وتهدف هذه الدراسة إلى إظهار دور التاريخ الشفوي في كتابة تاريخ الناس وفي الاهتمام بفعاليات الناس وبالقضايا والمسائل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وإلى تبيان دور الذاكرة الشعبية كمصدر من مصادر التاريخ.

وتسعى هذه الدراسة إلى تتبّع الذاكرة التاريخية، التي تضطلع بدور مهم في ما يتعلّق بتذكّر صُور وأحداث تاريخية تكوّنت عبر زمن تاريخي. ومن هذا المنطلق تتبدّى

أهمية التاريخ الشفوي في الوقوف على الأحداث، وفي إغناء الدراسات التاريخية بمعلومات أصلية تتضمن مستجدات معرفية وذهنية وفكرية، وإضافة استعدادات معرفية ووعي إنساني جديد يجري من خلالهما نقل ما تحتزنه الذاكرة من أحداث ومشاهد وعواطف وقدرات ومعرفة، وتقديم إجابات عميقة عن مشاهد وأوضاع معيشة.

ما هو المقصود بالتاريخ الشفوي؟

اختلفت آراء الباحثين حول تعريف التاريخ الشفوي، فرأى بعضهم أنه تسجيل وحفظ وتفسير المعلومات التاريخية لأشخاص عاصروا أحداثاً تاريخية، وكانوا شهوداً عليها أو فاعلين ومؤثرين فيها، وذلك اعتماداً على خبراتهم الشخصية، أو ما سمعوه من أحداث، أو ما عرفوه عن شخصيات، أي أنه التاريخ المروي عن الناس، ويعتمد الكلمات المنطوقة والألفاظ الشفوية، ويُقدّم إجابات عميقة عن تاريخ معيش ومشاهد معاصرة تؤدّي فيها الشهادة الشفوية والذاكرة دوراً في سدّ الثغرات التي يخلّفها الأرشيف المكتوب، ما يحفظ الذاكرة من الضياع.

كما عرّفه البعض بأنه «حكاية تُنقل مشافهة»^(١)، بينما أشار إليه آخرون على أنه أحد الروافد المهمة في التاريخ الإنساني، وأنه يرتبط بالبحث المروي، جمعاً وحفظاً ودراسة. وهو تاريخ مكتوب بشكل رئيس استناداً إلى مرويّات وتحقيقات شفوية، بمعنى أنه التاريخ المروي عن الآخرين وعن الأحداث والوقائع، وهو الوسيلة لإعادة رسم الحياة بأحداثها وتفاصيلها، ويعكس مزاج الناس ويسجل تفاصيل معيشتهم اليومي اعتماداً على الرواية الشفوية. وعلى هذا الأساس، اعتبروا أنّ الروايات الشفوية هي منتج تأمل للناس متّصل بالماضي. وهدف هذا التأمل الذي لا ينقطع ليس تبين ما حدث فعلاً، بل الاطلاع على ما وقع في الماضي، والاعتقاد بحقيقته، والوقوف على مساسه بالحاضر^(٢).

وتكمن أهمية التاريخ الشفوي بأنه ليس مجرد سرد للأحداث، بل هو عبارة عن صور متفاعلة تتيح للمؤرخ إمكانية التواصل مع الشرائح والفئات والطبقات كافة، وتسمح له باستخراج الحقائق التي لا يذكرها التاريخ المكتوب، واعتماد أساليب

(١) حكمت النوايسة: «من حكايات الماء الشعبية وطقوسه»، مجلة «الثقافة الشعبية»، السنة ٦، العدد ٢١، ربيع ٢٠١٣، ص ٣٩.

(٢) Jan Vansina: "Oral Tradition as History", University of Wisconsin Press, Madison, September 1985, pp. 91 and 187.

التاريخ الشفوي وتقنياته ومناهجه في كتابة التاريخ. وقد أشارت روز ماري صايغ أثناء إعدادها لدراسة «الفلاحون الفلسطينيون من الاقتلاع إلى الثورة»، بأنّ التاريخ الشفوي هو تاريخ الجماعات المستثناة من المعرفة، ومن الثقافة العالية والسلطة. ورأت أنّ «هذا التاريخ لا يُعثر عليه في وثائق الجامعات أو سجلات الحكومات، بل حيث يتجمّع الناس، وفي المنازل، والسجون. إنّهُ الحكايات التي يرويها الأهل لأطفالهم ليلاً، إنّهُ ذكريات الشيوخ والعجائز، أولئك الذين يصفهم الصحراويون بكونهم متحفّاً حياً»^(١). وفي ذلك ما يغني المقاربات التاريخية الاجتماعية في ما يُعرف بقراءة «التاريخ من الأسفل»، أي الاستماع إلى صوت من لا صوت لهم، بسبب أهمية الشهادات التي يمكنهم الإدلاء بها، ولكونها تتضمّن معلومات تشتمل على فائدة كبيرة للباحثين، ويمكنهم الاستفادة منها في كتابة التاريخ، وخاصة التاريخ الاجتماعي.

كما مزج باحثون بين التاريخ والتراث الشفوي، وطرحوا تساؤلات حول العلاقة التي تربطهما، وقاموا بتحديد خصائصهما، وميّزوا بينهما، ورأوا أنّ كلاّ منهما يتضمّن

إيضالاً شفويّاً للمعرفة. وعلى هذا الأساس، أشادوا بأهمية التراث الشفوي، واعتبروا أنّه يجب أن يكون مقبولاً لأنّهُ يستحقّ الثقة، فهو الدّعمّة الأولى في تشكّل العقل الإنساني في كلّ زمان ومكان، ومنه مفتاح الوصول إلى الأصول الأولى للحياة المعاصرة^(٢)؛ ويتميّز بكونه كياناً من المعرفة الثقافية، بما في ذلك طرائق العيش والمعتقدات والقيّم. وهذا الكيان من المعرفة تتقاسمه الجماعة وتتناقله الأجيال، وغالباً ما يكون ذلك بصيغ معيّنة أو في إطار أجناس محدّدة. فضلاً عن خصائص أخرى، وهي: العراقة والواقعية والجماعية والتداخل مع فروع المعارف والفنون. وهو لا يقوم على أساس تجربة الراوي الشخصية الفريدة.

ويشير التاريخ الشفوي إلى «أشخاص يتكلّمون عن تجاربهم الخاصة»، أو ضمن الجماعة. أمّا التراث «فيجب أن يُمارَس أو يُفهم على نطاق واسع في مجتمع، وأن يجري تناقله بين بضعة أجيال على الأقل. وبكلام أدقّ، التراث الشفوي ذكريات الماضي المعروفة على نطاق أوسع أو شامل في ثقافة ما. أمّا تلك الذكريات التي لا تُعرَف على نطاق واسع، فيجب أن تُعدّ

(١) روز ماري صايغ: «الفلاحون الفلسطينيون من الاقتلاع إلى الثورة»، تقديم ابراهيم أبو لغد، تعريب خالد عايد، ط ١، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت ١٩٨٠، ص ٢.

(٢) فاروق خورشيد: «الموروث الشعبي»، دار الشروق، القاهرة - بيروت، ١٩٩٢، ص ٧.

«شهادة». فإذا ما ارتبطت بحوادث أخيرة باتت تنتمي إلى التاريخ الشفوي»^(١). وعلى الرغم من توفر عناصر التجربة الفردية والجماعية في التاريخ الشفوي، فإنّ قدرة الباحث العلمية، واستخدامه لعملية النقد المنهجي يتيحان له إمكانية التحقق من معلومات شهود العيان.

والغناء والرقص والتمثيل والنحت، الجِرف والأدب والأساطير والملاحم والقصص والحكايات، والسَّير الذاتية؛ والتي تمثّل بمجملها روح الشعوب^(٢). ويمكن للمؤرّخ الاستفادة من كلّ هذه المكوّنات لتعزيز الثقة بالتاريخ، وذلك من منظور التاريخ المدوّن واللغة^(٣).

كما أنّ التراث الشفوي يُعدّ مرآة للمراحل الحضارية التي يعيشها النّاس، ويعبّر عن أفكارهم وتجاربهم، ويصوّر نظمهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وهو صدى الماضي وصوت الحاضر، وما يصدر عن الناس وما أبدعوه خلال الأجيال وفي مختلف المجالات، وأكّدوا به وجودهم وصراعهم وحياتهم وحضارتهم^(٤). ويتكوّن من المصادر المعروفة أو الثابتة أو المتغيرة الصحيحة أو المحرّفة، ومن مجمل المأثورات التي انتشرت في المجتمع: اللغة والأمثال والنوادر والأحاجي والحكم، التقاليد والمعتقدات، الرسم والشعر والموسيقى

وانطلاقاً من ذلك، أعطى باحثون أهمية قصوى لدور اللغة في توضيح مقولات تاريخية معيّنة، إذ إنّ «اللغات مشتركة بين البشر الذين يتكلّمونها ويكتبونها، وهي موضوع من دون أي قرار من أحد، وجميعها منتجة شفويّاً من خلال الجهاز الصوتي المشترك [لدى البشر]، وهي عديدة ومتنوّعة»^(٥). كما طرّحت تساؤلات حول ما معنى أن يتكلّم الإنسان؟ وكيف يمكن الاستفادة من الكلام المنطوق؟ وكيف تتحوّل اللغة إلى نصّ مكتوب؟

وقد أجابت كلاريس هيرينشميت على هذه التساؤلات بالقول: «عندما تكتب، هذا يعني أنك تنقل وأنك تمرّر الكلام الشفوي

(١) David Henige: "Oral Historiography", Longman, London - New York, 1982, P.2.

(٢) عباس الجراي: «في الإبداع الشعبي»، ط١، دار المعارف الجديدة، الرباط ١٩٨٨، ص ١٢٦.

(٣) أندريه سيغفريد: «روح الشعوب»، تعريب عاطف المولى، ط١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة - بيروت، ٢٠١٥، ص ١٣.

(٤) David Henige: "Oral Historiography", Op. Cit., p.20.

(٥) كلاريس هيرينشميت: «الأبجديات الثلاث، اللغة والعدد والرمز»، تعريب جمال شحيد، ط١، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة ٢٠١٦، ص ٢٣-٢٤.

أو الداخلي، وأنتك تجرّ اللغة إلى شكلها الجوّاني غير المفصّح عنه، وتقود الفكر الغائم أو شتات الذاكرة إلى علامات كتابية ثابتة. ويشكّل هذا النقل تحوّلاً لا يتمّ مصادفة وإنّما استناداً إلى محورين على الأقل: الثقافة والألسنية، والتقانة والسياسة، ويربط أعضاؤها فيها لغتهم بحامل ملموس وبمرحلة إنشائهم إياها»^(١).

كما نظر بعض الباحثين إلى أهمية الحوار الذي يمكن من خلاله إعطاء إجابات على الأسئلة المطروحة، ورأوا أنّ «الحوار بين الأحياء يتمّ عن طريق الأسئلة والأجوبة، انطلاقاً من قوة الحرية التي تمكّن الجميع من جذب الآخر إلينا»^(٢). وكلّ سؤال من الأسئلة يرمي إلى إعادة بناء الماضي، حيث يسعى الباحث إلى استعادة ما صدر عن الناس من أقوال وأفعال، واسترجاع «ما ولّى ولم يترك سوى أثر يلزم اقتفاؤه»^(٣). وهذه الاستعادة تتحدّد بوظيفة تعبيرية، لها مستوى معيّن من العمق، وتفصح عن التفكير، وتعبر عن مدى التجربة والخيال واللاشعور^(٤).

وعلى هذا الأساس، فإنّ التراث الشفوي وثيق الصّلة بالتاريخ، ويُعدّ انعكاساً للمرحلة التي يعيشها الناس، ويعبر عن أفكارهم وأعمالهم، ويصوّر حركة المجتمعات ونظمها الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية، فضلاً عن أنّ مكوّناته هي مكوّنات التراث الشفهي^(٥). وهنا تظهر أهمية النصوص الشفوية التي احتفظت بها الذاكرة الجماعية، مثل: الحكايات والأمثال والمرويات والألغاز وسلاسل النسب والرقص الشعبي والأغاني الشعبية. وهذه بمجملها تنتقل شفويّاً ومن جيل إلى جيل، ويمكن للمؤرّخ الاستفادة منها في كتابة التاريخ.

ويتميّز التاريخ الشفوي بِسِمَات عدّة، أبرزها:

١ - تسجيل الخبرات التاريخية التي تُستقى من مصادر غير متوفّرة في التاريخ المكتوب، والولوج إلى دوائر ومواقع اجتماعية غيّبتها الوثائق المكتوبة، بالاعتماد على الذاكرة الفردية والجماعية، ومنها: ذاكرة الناس الذين طُمس دورهم في

(١) المرجع نفسه، ص ٣١.

(٢) Karl Jaspers: "Les grands philosophes, Socrates, Bouddha, Confucius, Jésus", T.1, Agora, Paris 1990, P.66.

(٣) ميشيل فوكو: «حفريات المعرفة»، تعريب سالم يفوت، ط ٤، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، ٢٠١٥، ص ٨.

(٤) ميشيل فوكو: «حفريات المعرفة»، ص ٢٤.

(٥) David Henige: "Oral Historiography", Op. Cit., p.20.

المشهد اليومي للتاريخ المدوّن كالمهمّشين والمستضعفين والمعذّبين والمضطهدين والمجهولين والمنبوذين والمقموعين والكادحين والبؤساء وضحايا العنف والحروب، وذاكرة الشعوب التي تروي تاريخها وليس لديها تاريخ مكتوب^(١).

٢ - تكوين ذاكرة لم ينصت إليها المجتمع من قبل، وتسجيل التحوّلات الأساسية التي تعرفها المجتمعات والشعوب والمجتمعات والدّول.

٣ - رصد خبرات الأفراد والشعوب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ووصفها.

٤ - إظهار العوامل والضغوط النفسية والوطنية والسياسية التي يتعرّض لها الأفراد والشعوب.

٥ - كسر حاجز الصمت، وإعادة بناء الواقع، وإبراز الأحداث المكبوتة.

التاريخ الشفوي والذاكرة

اعتبر بعض المؤرّخين أن كتابة التاريخ تستند إلى الذاكرة أوّلاً، وأشاروا إلى أنّ «كتابة التاريخ هي أوّلاً ذاكرة مؤرشفة»^(٢)، وأنّ أهمية الذاكرة، سواء كانت شفوية أم وثائقية، تبدو من خلال قدرتها على تمثّل

الماضي واستحضاره، وترتبط بالمخزون الثقافي والاجتماعي للأفراد والمجتمعات، وذلك عن طريق استعادة صُور الماضي في الحاضر، والقدرة على التعبير المباشر في الزمان والمكان عن الحوادث التي حصلت، إذ إنّ الحدث يستمرّ في التاريخ وفي الذاكرة معاً.

وتتجلّى الذاكرة من خلال رؤية الناس للحياة ومظاهرها، وللظواهر والأفكار الاجتماعية، وقدرتهم على التواصل، وتظهر في عدد من الأشكال التعبيرية التي تقود إلى استكشاف المضمّر الثقافي في المجتمع، وفي استحضار لحظات مُعايشة للحوادث والوقائع، وفي محاولة التدخّل للتأثير فيهما. ومهمّة المؤرّخ تكون بتنقية ما ينتج عن الذاكرة، وبفصل الذاتي عن الموضوعي في رواية الحوادث التي يتمّ تذكّرها، فيتعامل معها من خلال التحليل والنقد، بهدف الوصول إلى الحقيقة التاريخية، ويبحث في ظروف تشكّلها، ويستنتج أبعادها التاريخية ووظائفها الاجتماعية.

إنّ معرفة الماضي لا تركز إلى الوثائق فقط، وإن كانت مشبعة بلغة الذاكرة، بل

(١) حمد حبيدة: «كتابة التاريخ، قراءات وتأويلات»، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط ٢٠١٣، ص ٤٤.

(٢) بول ريكور: «الذاكرة، التاريخ، النسيان»، تعريب وتقديم وتعليق جورج زيناتي، ط ١، دار الكتاب الجديد، بيروت ٢٠٠٩، ص ٢٢٥.

تستند أيضاً إلى التاريخ الشفوي، حيث يمكن توظيفه لدراسة حقبات من التاريخ تعتبر مجهولة بالنسبة إلى المؤرخين ويعوزها المصادر الموثقة، وهنا تتجلى مهمة المؤرخ في الاستفادة من المصادر الشفوية للإضاءة على الأحداث وإغناء الكتابة التاريخية، وخاصة في التعبير عن مشكلات المجتمع وحاجاته وتطلعاته.

ويكتب جاك لوغوف Jacques Le Goff عن الذاكرة والتاريخ، ويميز بين نوعين من التواريخ: تاريخ الذاكرة الجماعية، وتاريخ المؤرخين. ويصف النوع الأول بالأسطورية أو الأسطرة، ويرى بأنها مشوهة وخالطة للأزمنة، لكنه يعترف بأنها واقع معيش (Le Vécu) للعلاقة «التي لا تنتهي بين الماضي والحاضر. هذا في حين أن تاريخ المؤرخين يصحح، ويضيء الذاكرة ويساعدها على تصحيح أخطائها»، وبالتالي فهو مصحح للتاريخ التقليدي المغلوط. والتاريخ بهذا المعنى الاحترافي يضيء الذاكرة ويساعدها على تصحيح أخطائها وانحرافات^(١). وما يقصده المؤرخ بالتاريخ هنا هو علم التاريخ، وما يقصده بالذاكرة هو مجموعة الصور التي تتشكل في المخيلة، في الوعي واللاوعي. وهذا يعني بأن الذاكرة لا تفارق التاريخ، لأن الحدث مستمر في التاريخ

وفي الذاكرة التي تنشط في تشكيل الصورة بألوانها وتفصيلها، وعندها تتلاءم الذاكرة مع التاريخ، فتخترق صورها ومفرداتها ومصطلحاتها الخطاب التاريخي العلمي. وسرعان ما يصطدم الباحث المؤرخ بمعوقات معرفية عندما يحاول أن يفصل بين مستويين: مستوى البحث التاريخي الذي يتوخى العلمية والموضوعية والحياد من جهة، ومستوى تعبيرات الذاكرة الجماعية التي تتجلى في الرواية والثقافة الشفوية والعقلية والذهنية، بل إنها تبدو أيضاً في السلوك والمواقف والرموز واللغة والتقاليد والأعراف وضغوطها نفسياً واجتماعياً.

وهنا تبرز إشكالية العلاقة بين الذاكرة والنسيان، ولعل أبرز من أثار إشكالية العلاقة بين الذاكرة والتاريخ مضيئاً بُعد النسيان إلى هذه العلاقة الثنائية، هو بول ريكور Paul Ricoeur في كتابه «التاريخ، الذاكرة، النسيان». نبّه فيه المؤرخين لأنواع من الانحرافات الممكنة والمحتملة للذاكرة، وأشار إلى انحرافات تبدو من خلال بعض الأغراض المقلقة، ومنها: الإفراط في الذاكرة، وسوء استعمال الذاكرة، ونقص في الذاكرة في مكان ما، بما يعني أيضاً وجود سوء استعمال للنسيان،

(١) Jacques Le Goff: "Histoire et mémoire", Gallimard, Paris 1988, P.194.

والسبب في ذلك، هو «هشاشة الذاكرة المتلاعب بها في إشكالية الهوية»^(١). هذه الهشاشة تضاف إلى الهشاشة المعرفية الناتجة من القرابة القائمة بين الخيال والذاكرة، ولا سيما عبر رابط الشهادة الشفوية. وذكر ريكور ثلاثة أسباب لهشاشة الهوية القائمة على الذاكرة، وهي:

- العلاقة الصعبة مع الزمان، وهذه صعوبة أولية تبرّر اللجوء إلى الذاكرة، بما هي عنصر مكوّن زمني للهوية وعلى صلة بتقدير الحاضر وإسقاطه على الماضي.
- مواجهة الآخر الذي يُشعّر به كتهديد.
- إرث العنف المؤسس لمجد أو لمذلة؛ فالحوادث تعني لبعض المجد؛ وتعني لبعض آخر المذلة.

يضاف إلى ذلك القدرة على تمثّل الماضي وتصوّره في أذهان الناس، وما يعرض من أحكام مسبقة وانطباعات تختلط أحياناً بالصّور الشخصية والخيالية، وبالانتقائية، وبتغذية بعض المظاهر على حساب الأخرى، لكن ذلك لا يقلل من أهمية الذاكرة، خصوصاً بالنسبة إلى أشخاص عاشوا المرحلة التاريخية وكانوا مؤثرين فيها أو على صلة مباشرة بالأحداث. لذلك لا بدّ للباحثين من وعي القيمة المعرفية والتاريخية لهذا النوع من التاريخ،

واستخدام أدوات النقد التاريخي، من خلال الدراسة والتحليل والمقارنة والاستنتاج.

الشفوية كمنطلق لتوثيق أحداث التاريخ

تطرح إشكالية العلاقة بين النصّ الشفوي والمكتوب مسألة صدقية النصّ الشفوي واستخدامه كمنطلق لكتابة الأحداث التاريخية.

ليس ثمة مؤرّخ ينكر أهمية الكتابة التاريخية المستندة إلى الوثائق، ولكن تطرح تساؤلات حول: كيف يمكن للمؤرّخ الكتابة إذا لم تكن الوثائق متوفرة بشكل دائم؟ وهل بإمكان الوثائق تغطية كافة المجالات التي ينوي المؤرّخ البحث فيها؟ وكيف يمكن الاستفادة من الشهادة الشفوية في كتابة التاريخ؟

يصعب على أيّ مؤرّخ الاستغناء عن المصادر الشفوية، إذ فرض تعدّد مجالات البحث تجاوز مجالات البحث التقليدية، والانطلاق نحو محاور جديدة، واستخدام المعارف العلوم والأدوات المتوفرة.

إنّ اهتمام المؤرّخين بالتاريخ الشفوي لم يكن وليد صدفة، إذ إنّ ازدياد النشاط الإنساني، والكمّ الهائل من أعمال البشر، فضلاً عن تشعّبات المعرفة وضرورة التفتيش عن الحقيقة والنقص في التدوين،

(١) بول ريكور: «الذاكرة، التاريخ، النسيان»، مرجع سابق، ص ١٣٦-١٣٧.

ساهم في زيادة اهتمام المؤرّخين بميادين التاريخ المختلفة.

وقد كان للعرب عند ظهور الإسلام نصيبهم من الأخبار التاريخية، إذ بدأوا بإثبات الأخبار وتسجيل الأحداث، وأقبلوا على تفسير القرآن وجمع الحديث النبوي واستقصائه. واستخدم المؤرّخون العرب والمسلمون المادة الشفوية بشكل واسع، واستفاد أغلب المحدثين والإخباريين والمؤرّخين من المصادر الشفوية، فالبلاذري (ت. ٢٩٨هـ.) والطبري (ت. ٣١٠هـ.) والمسعودي (ت. ٣٤٦هـ.) وابن خلدون (ت. ٨٠٨هـ.) اعتمدوا بشكل كبير على الروايات الشفوية عند تأليف كتبهم.

ونجحت الرواية منطلقاً لجمع الأخبار وتسجيل الوقائع، وسعى المؤرّخون إلى المصادر الموثوقة والرواية الشفوية، واستخدموا الإسناد، وبذلوا جهدهم في التفريق بين الأحاديث الصحيحة والزائفة، ودفعهم ذلك إلى درس طبقات المحدثين والأحوال التي تناولوا فيها الأحاديث، وأوجدوا أصولاً نقدية لتمييز الصحيح من الأحاديث، وتصنيفها. واتّبَعُوا تلك الأصول للتحقق من صحّة الخبر، وعُرفَ الأسلوب

النقدي الذي ساروا عليه بـ «الجرح والتعديل»^(١). وعلى هذا الأساس، فقد فرضوا وجوب «تحرّي الرواية والمجيء باللفظ»، ووضعوا شروطاً، منها: الضبط، وعدالة الراوي، والثقة، والصدق والأمانة، والحفظ والقراءة^(٢).

وطُرِحَت تساؤلات حول أهمية الرواية في تأدية دور الإسناد في التاريخ. ومن هنا برز مصطلح «التأريخ بالرواية الشفوية»، وهناك دراسات علمية تناولت تطوّر الكتابة من الشفوية إلى التدوين، وتنّب العلماء إلى ضرورة تحليل الأسباب والوصول إلى نتائج. ومن أهمّ من اهتمّ بالتحقق من صحة الحدث التاريخي وسيكولوجية الخبر وصدق الرواية والراوي كان ابن خلدون الذي قال: «إنّ فحول المؤرّخين في الإسلام قد استوعبوا أخبار الأيام وجمعوها، وسطّروها في صفحات الدفاتر وأودعوها، وخلطها المتطفلون بدسائس من الباطل وهموا فيها وابتدعوها، وزخارف من الروايات المضعفة لفقوها ووضعوها، واقتفى تلك الآثار الكثير ممن بعدهم واتبعوها، وأدّوها إلينا كما سمعوها، ولم يلاحظوا أسباب الوقائع والأحوال ولم يراعوها، ولا رفضوا ترّهات الأحاديث ولا

(١) صبحي الصالح: «علوم الحديث ومصطلحه»، عرض ودراسة، ط ١٧، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٨، ص ٣-١٠.
(٢) أسد رستم: «مصطلح التاريخ»، ط ٤، منشورات المكتبة البولسية، بيروت ١٩٨٤، ص ٥٩-٧٩.

دفعوها، فالتحقيق قليل، وطرف التنقيح في الغالب قليل، والغلط والوهم نسيب للأخبار وخلييل، والتقليد عريق في الأدميين وسليل، والتطفّل على الفنون عريض وطويل»^(١).

وتشكّل مقدّمة ابن خلدون مصدراً مهماً في مجال نقد الرواية التاريخية، وضرورة التنبّه إلى الأسباب المؤدّية إلى الكذب، ومنها ما له علاقة بجهل الرّواة، أو بالضعف في النّفس البشرية، أو بالتودّد إلى أصحاب السلطان أو الخوف منهم، أو بفعل الاتصال الوثيق بالعصبيات العائلية والقبلية والدينية والسياسية. ونبّه إلى مغالطات المؤرّخين، خصوصاً من لا يشغل نفسه بنقد الرواية والراوي، ونصح بضرورة التمحيص والتحقيق في الحدث التاريخي، وأشار إلى بعض المؤرّخين الذين ينقلون على الأخبار على غاربها، بالقول: «فيجلبون الأخبار عن الدول، وحكايات الوقائع في العصور الأول، صوراً قد تجرّدت من موادّها، وصفاحاً انتضيت من أعمادها، ومعارف تستنكر للجهل بطارفها وتلادها، إنّما هي حوادث لم تعلم أصولها، وأنواع لم تعتبر أجناسها ولا تحققت فصولها،

يكررون في موضوعاتهم الأخبار المتداولة بأعيانها، اتباعاً لمن عني من المتقدّمين بشأنها، ويغفلون أمر الأجيال الناشئة في ديوانها، بما أعوز عليهم من ترجمانها، فتستعجم صحفهم عن بيانها، ثم إذا تعرّضوا لذكر الدولة نسقوا أخبارها نسقا، محافظين على نقلها وهما أو صدقا، لا يتعرضون لبدائيتها، ولا يذكرون السبب الذي رفع من رايّتها، وأظهر من آيتها، ولا علّة الوقوف عند غايتها...»^(٢).

وفي أوروبا، نشطت حركة الاستفادة من التاريخ الشفوي في العصر الحديث، بعد أن تنبّه المؤرّخون إلى أنّ الوثائق المكتوبة لا تشكّل سوى جزء بسيط من تاريخ الناس، ونتج عن ذلك الاهتمام بتاريخ المجتمع والبنى والمسائل الاجتماعية والطبقات الشعبية والعادات، بمعنى «تاريخ الناس، كلّ الناس»^(٣)، وضرورة كتابة التاريخ ليس فقط بالاستناد إلى المصادر الوثائقية، بل أيضاً إلى الشفوية التي يمكن للمؤرّخ جمعها من خلال الاستماع إلى روايات شهود عاينوا الأحداث وعاشوها وكانوا فاعلين ومؤثّرين فيها. وقد تعرّز هذا

(١) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: «كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر»، ج. ١ (المقدمة)، مؤسسة جمال للطباعة والنشر، بيروت ١٩٧٩، ص ٣.

(٢) المصدر نفسه، ص ٤.

(٣) جاك لوغوف: «التاريخ الجديد»، ط ١، تعريب محمد الطاهر المنصوري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ٢٠٠٧، ص ٩٩-١٠٠.

الاتجاه في منتصف القرن العشرين، وبدأ استعمال تعبير «التاريخ من الأسفل»، حيث وظّفه مؤرّخون ممّن اهتمّوا بكتابة تاريخ المهمّشين في الثورة الفرنسية^(١).

وقد بادر بعض الباحثين الأميركيين من تخصّصات مختلفة في علوم الاجتماع، والتاريخ، والأنثروبولوجيا، والأرشفة، والمكتبات، والتراث الشعبي، إلى الاهتمام بالتراث الشفوي، لأنّه يشكّل مصدراً للسكان المحليين والمهاجرين، ونظّموا ندوة مهمة حول التاريخ الشفوي، وقرّروا تشكيل «الجمعية الأميركية للتاريخ الشفوي»، وبدأت أعمالها في نوفمبر ١٩٦٧م، وأصدرت مجلة فصلية في عام ١٩٧٣م، ثم مجلة سنوية باسم «مجلة التاريخ الشفوي». وسرعان ما توسّعت دائرة الاهتمام العالمي بالتاريخ الشفوي، وبدأت تنتشر، وقد أفردت بعض الدول متاحف خاصة لهذا النوع من التاريخ^(٢).

الشهادات الشفوية ومكان القوة والضعف فيها

تعتبر الشهادة الشفوية منتوجاً اجتماعياً

يحمل نمطاً ثقافياً، وتتجلّى أهميتها بالنسبة إلى التاريخ، وخاصة في التاريخ الراهن أو المباشر، وتكتسي بعداً أكاديمياً. ويترافق ذلك مع التطوّر التكنولوجي والانتشار السريع لتقنيات التواصل من جهة، ومع اهتمام الباحثين بالسماع من شاهد العيان مباشرة أكثر من قراءتها من جهة أخرى^(٣)، ما يؤكّد على أهميتها وجاذبيتها بالنسبة إلى المؤرّخ.

ويمكن من خلال التاريخ الشفوي تقديم إجابات عن واقع معيش ووقائع معاصرة تؤدّي فيها الشهادة الشفوية دوراً في سدّ الثغرة التي لا تتوفّر للوثائق، وتقديم إجابات عنها بما يساهم في حفظ المصادر من الضياع.

وتكشف المصادر الشفوية الغموض الذي يحيط ببعض الأحداث، وبإمكان المؤرّخين بيان قوّتها ومكان ضعفها، وضبطها منهجياً بهدف الارتقاء بها إلى مستوى الوثيقة، ما يضمن صدقيتها وتحسينها وتعزيز قيمتها التاريخية. لذلك تطرح مجموعة من الأسئلة حول: ما هي

(١) إبراهيم القادري بوتشيش: «تغيّر مجالات اهتمام المؤرّخ لقراءة التاريخ من الأسفل، تاريخ المهمّشين نموذجاً»، في ندوة: «إشكاليات البحث في التاريخ العربي»، مجلة «أسطور»، العدد ٤، تاريخ تموز ٢٠١٦، ص ٢٨٣.

(٢) مسعود ضاهر: «منهجية التاريخ الشفوي والاستفادة منها عربياً»، مجلة «عالم الفكر»، المجلد ٣٦، العدد ٣، تاريخ يناير-مارس ٢٠٠٨، ص ٥٦-٥٧.

(٣) Philipppes Joutard: "Histoire orale", dans: "Dictionnaire des sciences historiques", sous la direction de André Burguière, Presses Universitaires de France, Paris 1986, PP. 495-497.

القيمة المعرفية التي تقدّمها الشهادة الشفوية؟ ما هي الثغرات التي تؤثر في صدقيتها؟ وكيف يمكن ضبطها منهجياً لتكون من المصادر الموثوقة؟

تتسم الشهادة الشفوية بالبساطة والعفوية، وهي عبارة عن سرد للوقائع يتخلّله صورٌ تتفاعل من خلال حركة الراوي وتعابيرهِ وتعبيراته، وتسمح بالوصول إلى النَّاس كافة، بحيث يُسمَع من خلالها أصوات مختلف الفئات والشرائح، سواء كانوا من أصحاب الشأن والنفوذ أو من المهمّشين ومن لا صوت لهم من الكادحين والمنبوذين والبؤساء الذين طُمِس دورهم في التاريخ المكتوب، مع التركيز على ضحايا الحروب والعنف الذين غيّبتهم الوثائق^(١).

وتهتمّ الشهادة الشفوية باليومي من الأحداث، كونها تقدّم رواية من لحظة وقوع الحدث التاريخي، وتُبرز موقف الشاهد وتضيء على ذاكرة المجتمع الذي ينتمي إليه، وتصور الواقع اليومي المعيش، وتغطّي واقع الحياة الفردية والجماعية وأسلوب وطريقة وعلاقات الإنتاج والعادات والتقاليد والسلوك والذهنيات، وتقدّم نماذجاً عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي،

وتتيح إمكانية الحوار والتواصل بين الماضي والحاضر؛ ويجري من خلالها استكشاف النفس البشرية وإبراز الأحاسيس والانفعالات والمشاعر المكبوتة التي يسقطها التاريخ المكتوب من حساباته، ما يميّط اللثام عن فترات زمنية طويلة وأحداث كانت تعتبر مخفية، وبعض هذه الميزات قد لا تتوافر في النص المكتوب.

أمّا مكامن الضعف في الشهادة الشفوية، فتتجلّى في ما يلي:

– انعدام المسافة الزمنية بين فترة وقوع الحدث والزمن المروي، أي المسافة الضرورية للمؤرّخ لتقويم الحدث وتحليل نتائجه.

– تأثر الشاهد بضغوط، عائلية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية، ما يؤدي إلى تضيق مساحة التعبير والإفصاح عنه، ويترك ثغرة في المادة التاريخية.

– الاعتماد على الذاكرة، وقد تكون قريبة جداً أو بعيدة عن الحدث، ما يؤثر في موضوعية الشاهد.

– تعرّض الذاكرة للنسيان، إذ من الممكن أن تفصل فترة زمنية طويلة بين وقوع الحدث والسرد التاريخي، ما يعرّض الذاكرة لنسيان بعض التفاصيل.

(١) محمد حبيدة: «كتابة التاريخ، قراءات وتأويلات»، مرجع سابق، ص ٤٣.

– الرقابة الذاتية التي يمارسها الشاهد، وقد يعتمد بعض أصحاب الذكريات إلى إخفاء معلومات تتعلق بدورهم في بعض المسائل أو إلى تضخيم دورهم بهدف إبراز شخصيتهم أو دور أسرهم أو الجهة التي ينتمون إليها.

– صعوبة ضبط التواريخ، خصوصاً إذا مرّ وقت طويل على وقوع الأحداث.

ومع ذلك، فإنّ الشهادات الشفوية تسمح بتكوين ذاكرة لم ينصت إليها المجتمع، وتعطي أبعاداً مختلفة للأحداث والزمن والتقاليد والتجارب، وتعمل على بناء الواقع وفهمه، وتشكّل قيمة تاريخية مهمة تسمح بتحري الحقيقة وبكتابة علمية تاريخية.

ويجب الانتباه إلى عدد من المشكلات التي يمكن أن تعترض المؤرخ، ومنها:

١ – مشكلة تتّصل بسلطة الوثيقة المكتوبة، حيث يجد المؤرخ نفسه أمام تحدٍّ منهجي وهو جمع الشهادات الشفوية ومقابلتها بالمصادر المكتوبة.

٢ – التمييز بين المروي الحقيقي والمروي المتخيل، إذ على الباحث التأكد من صدقية الشهادات التي يسجلها، لذلك عليه أن يقارنها ويحاول التمييز بين الصحيح منها والمتخيل. وعلى الباحث إدراك جملة من القواعد تتعلق بصدق الشاهد وأمانته وتجرده، ولغته، وهنا تبرز شخصية

المؤرخ ونباهته وقدرته على إدراك المقاصد.

٣ – مشكلة الزمن، إذ يواجه المؤرخون مشكلة وهم يستمعون إلى روايات الشهود، وبعضها يفتقد القدرة على التحديد الزمني.

ومن هذا المنطلق تظهر شخصية المؤرخ الذي ينبغي أن يتّصف بسمات وخصائص متميزة من قبيل الثقافة التاريخية والتمتع بالحس المنهجي النقدي، فيقوم ببناء الوقائع التاريخية، ويعمل على مساءلة شواهد الماضي، ويحلل ويستنتج، ويمارس عملية النقد التاريخي، فيخضع المصدر الشفوي للنقد الخارجي والداخلي، ويطرح الأسئلة المتعلقة بموضوعه، ويجري المقارنة، بما يشكّل إثراء وغنى للبحوث التاريخية التي تلقي الضوء على واقع المجتمعات وقضاياها ومشاكلها.

منهجية التأريخ الشفوي

يتبع التأريخ الشفوي منهجية تقوم على الدقة، وتتطلب من المؤرخ معرفة علمية معمّقة بهدف تقديم مادة غنية تتحوّل من مجرد رواية للأحداث إلى نصوص محفوظة، سواء على آلات تسجيل أو أشرطة فيديو أو أقراص كومبيوتر، ثمّ إلى نصوص مكتوبة للاستفادة منها بعد التأكد من صحتها وخلوها من الدس والإضافات والتزوير، وترتيبها وتبويبها.

ويتم الاحتفاظ بالمعلومات التاريخية التي تحتفظها الذاكرة، على آلات التسجيل، وأشرطة الفيديو، وأقراص الكمبيوتر، وذلك لتسجيل الصوت والصورة بشكل يظهر من خلاله ما خفي من معلومات تفيد الكتابة التاريخية.

وتبرز أهمية التاريخ الشفوي من خلال المجالات الآتية:

١ - أهمية إقامة حوار بين صاحب الذكريات والمؤرخ الذي يعمل على استنطاق الأحداث وتحليلها، ومعرفة الأسباب وتحليلها والوصول إلى نتائج، والقيام باستخدام التقنيات الحديثة لتدوين الأحداث والوقائع، والجمع بين النص الشفوي والنص المكتوب، وإجراء مقارنة بينهما.

٢ - أنه يتطلب من المؤرخ التنبّه إلى مغالط الرواية الشفوية، إذ إنّ الفترة الطويلة ما بين حصول الأحداث ورواية الحدث تعرّض الشاهد للنسيان، كنسيان بعض التفاصيل والتواريخ، ما يؤدي إلى عدم الدقة في المعلومات. فضلاً تعرّض الشاهد للمؤثرات الشخصية أو العاطفية أو الاجتماعية أو السياسية، وينتج عن ذلك التحيز والميل والهوى والابتعاد عن الموضوعية. وهنا تظهر شخصية المؤرخ الذي يعمل على كشف الحقيقة.

٣ - ينبغي أن يتحلّى المؤرخ بشروط

ومميّزات تمكّنه من تحويل الشهادة الشفوية إلى مصدر تاريخي مكتوب على أسس علمية، كي يتم الاستفادة منه ويصبح على قدم المساواة مع الوثيقة. لذا يتوجّب على المؤرخ أن يؤكّد على صاحب الذكريات ضرورة التوقيع على كلّ صفحة من صفحات المقابلة. وفي حال عدم معرفة صاحب المقابلة القراءة والكتابة يُستعان بأحد أفراد أسرته لحضور المقابلة والقراءة والتوقيع، أو يوقع ببصمة إبهامه. ومن اللازم على المؤرخ عند تحويل الرواية الشفوية إلى نصّ مكتوب أن يذكر اسم صاحب الذكريات، وتاريخ ولادته، وصفته ساعة وقوع الحدث وصفته عند إجراء المقابلة، ومكان إجراء المقابلة وتاريخها.

٤ - إنّ عدم معرفة المؤرخ بشروط إجراء المقابلة وضبط النصّ الشفوي يقود إلى صعوبة واضطراب في ضبط المعلومات، والابتعاد عن الدقة والموضوعية، ويساهم في تسريب معلومات خاطئة وغير دقيقة تسيء إلى سمعة المؤرخ العلمية، وتضعف من قدرته على النقد المنهجي، إذ إنّ واجب المؤرخ هو الشك وليس اليقين.

٥ - يشكّل التاريخ الشفوي مدخلاً لفهم الأفراد والجماعات، ولمعرفة تاريخ الجماعات، وتكمن أهميته في القدرة على إجراء الحوار المباشر، سواء مع الأفراد أم

مع المجموعات التي شاركت في حدث واحد.

٦ - قدرة التاريخ الشفوي على رسم مشاهدات عيانية للحركات الاجتماعية وإبراز صورة الصراع التاريخي وحركة تطوّر المجتمعات، ورصد النشاط الإنساني.

٧ - يعمل التاريخ الشفوي على رصد الكثير من الظواهر الاجتماعية المستمرة عبر الأمثال والحكم والعادات والتقاليد والفنون الشعبية والموسيقى والرقص، ومحاولة تدوينها.

٨ - يتطلب التاريخ الشفوي من المؤرّخ امتلاك مهارة تحضير الأسئلة واستخدام آلات التسجيل والفيديو والكومبيوتر، والتحليّ بالمعرفة، بما يتعلّق بالموضوع المطروح وبالتاريخ والثقافة والمجتمع والعلوم المساعدة، وتدوين المعلومات وعرضها على صاحب الذكريات للتوقيع عليها، ثمّ تحويلها من نصّ شفوي إلى نصّ مكتوب. ومن هنا ضرورة تدريب الباحثين على منهجية التاريخ الشفوي للاستفادة منه في الكتابة التاريخية، وتشجيعهم على زيادة المعرفة والاكتشاف والإبداع.

وتبرز شخصية الباحث في إدارة الحوار والمقابلة، واكتشاف خفايا الذاكرة، وطريقة تدوين الملاحظات الدقيقة، والتحليل والتوصّل إلى استنتاجات. وللوصول إلى هذه التفاصيل، يجب أن يكون الباحث

مصدر ثقة للراوي، فلا يستفزّه ولا يشعره بالتشكيك، وأن يتقن لهجته، وتكون لديه معرفة بالعادات والتقاليد، وأن يمتلك مهارة عالية في طرح الأسئلة وتوجيهها بطريقة ذكية.

الخاتمة

تشكو الكتابة التاريخية من نقص في المعلومات حول بعض الأحداث التاريخية التي لا تتضمنها الوثائق. وليس ثمة مؤرّخ يستطيع أن ينكر أهمية التاريخ الشفوي في كتابة التاريخ على الرّغم من أولوية الوثيقة.

لقد فرضت تشعبات المعرفة البحث في محاور وحقول جديدة بعيداً عن الأطر التقليدية، ولم يعد التاريخ الشفوي مجرد ترف معرفي، بل أصبح جزءاً من التاريخ لا يمكن تجاهله، واقتضت الضرورات المنهجية والمعرفية ذلك.

وتبدو أهمية التّاريخ الشّفوي في الحقول الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية بمثل أهمية الوثائق والمصادر المكتوبة، خصوصاً أنّه كان من المصادر الرئيسية لنقل تجارب وتاريخ الأمم والشّعوب وإنجازاتهم قبل انتشار الورق والمطابع ووسائل الاتصال الحديثة.

ويُعتبر التّاريخ الشّفوي مصدر إثراء وغنى للذاكرة، فهو يسدّ ويملاً ثغرات التّاريخ المكتوب، ويعطي الفرصة لتضمين

سجلّ التاريخ بالأصوات والصُّوَر والتَّصوُّرات المهملة، ويساهم في تحليل عناوين وقوى كانت مجهولة وغامضة في الكتابات التاريخية. ويشتمل على أصوات لم تكن جزءاً من الكتابات التاريخية.

ويساهم التَّاريخ الشفوي في الكشف عن كثير من المعطيات التي لم تذكرها الوثائق، على الرغم من أنَّ كثير من المؤرِّخين لا يزالون ينظرون إليه باعتباره لا يغني عن الوثائق المكتوبة بل يسدّ النقص فيها، ولا تزال وظيفة الرِّواية الشفوية لديهم مقتصرة على تقديم جوانب إضافية لتفسير الحدث التاريخي، وينظرون إليها بكثير من الشك والريبة.

إنَّ رواية الحدث التاريخي تساهم في تخليده، وتحوِّله إلى مفهوم تعطيه الذاكرة بعداً يصل إلى المستوى التاريخي الذي تحضر فيه العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وخبرات الأفراد والشعوب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وتساهم في الولوج إلى دوائر ومواقع اجتماعية غيّبتها الوثائق المكتوبة كالفئات المهمّشة وضحايا العنف والحروب، وتظهر التحوّلات الأساسية التي تعرفها المجتمعات والشعوب والمجتمعات والدول، وترصد العوامل والضغط النفسى والوطنية والسياسية التي يتعرّض

لها الأفراد والشعوب، وتعيد بناء الواقع، وتبرز الأحداث المكتوبة.

بيد أنَّ الرِّواية الشفوية تحتاج إلى منهجية علمية لكي تتحوّل إلى مصدر أساسي للدراسات التاريخية العلمية، وتحتاج إلى باحث مدقّق وبارع يمكنه أن يقدّم دراسة متميِّزة ويرسم حياة حافلة بتفاصيلها وأحداثها، وهنا تظهر شخصية المؤرِّخ.

إنَّ البحث التاريخي لم يعد يقتصر على النصوص المكتوبة، بل ينبغي على المؤرِّخ الاستعانة بمصادر التاريخ الشفوي التي تُعدّ مصادر لا تقلُّ أهمية عن المصادر المكتوبة، إذا أُحسنَ استعمالها. فالتاريخ الشفوي يعطي أبعاداً إنسانية طالما كانت مجهولة ومهمّشة ومنسية في التاريخ المكتوب، والاقتصار على التاريخ المكتوب من شأنه أن يختزل دور الناس.

واليوم يُنظر إلى التاريخ الشفوي باعتباره حقلاً معرفياً مهماً، ولا بدّ من إدراك قيمته المعرفية والتاريخية، ورصدها وجمعها حفظها وإتاحتها للباحثين، للقيام بكتابة علمية تساهم في تعزيز المعرفة التاريخية.

المصادر والمراجع

أولاً - العربية

- ١ - ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: «كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر»، ج. ١ (المقدمة)، مؤسسة جمال للطباعة والنشر، بيروت ١٩٧٩.
- ٢ - الجراري، عباس: «في الإبداع الشعبي»، ط ١، دار المعارف الجديدة، الرباط ١٩٨٨.
- ٣ - حبيدة، محمد: «كتابة التاريخ، قراءات وتأويلات»، دار أبي رقيق للطباعة والنشر، الرباط ٢٠١٣.
- ٤ - خورشيد، فاروق: «الموروث الشعبي»، دار الشروق، القاهرة - بيروت، ١٩٩٢.
- ٥ - رستم، أسد: «مصطلح التاريخ»، ط ٤، منشورات المكتبة البولسية، بيروت ١٩٨٤.
- ٦ - الصالح، صبحي: «علوم الحديث ومصطلحه، عرض ودراسة»، ط ١٧، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٨.
- ٧ - صايغ، روز ماري: «الفلاحون الفلسطينيون من الاقتلاع إلى الثورة»، تقديم إبراهيم أبو لغد، تعريب خالد عايد، ط ١، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت ١٩٨٠.

ثانياً - المعربة

- ١ - ريكور، بول: «الذاكرة، التاريخ، النسيان»، تعريب وتقديم وتعليق جورج زيناتي، ط ١، دار الكتاب الجديد، بيروت ٢٠٠٩.
- ٢ - سيفغريد، أندريه: «روح الشعوب»، تعريب عاطف المولى، ط ١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة - بيروت، ٢٠١٥.
- ٣ - فوكو، ميشيل: «حفريات المعرفة»، تعريب

سالم يفوت، ط ٤، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت، ٢٠١٥.

٤ - لوغوف، جاك: «التاريخ الجديد»، ط ١، تعريب محمد الطاهر المنصوري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ٢٠٠٧.

٥ - هيرينشميت، كلاريس: «الأبجديات الثلاث، اللغة والعدد والرمز»، تعريب جمال شحيد، ط ١، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة ٢٠١٦.

ثالثاً - الأبحاث والمقالات

- ١ - بوتشيش، إبراهيم القادري: «تغير مجالات اهتمام المؤرخ لقراءة التاريخ من الأسفل، تاريخ المهتمشين نموذجاً»، في ندوة: «إشكاليات البحث في التاريخ العربي»، مجلة «أسطور»، العدد ٤، تاريخ تموز ٢٠١٦.
- ٢ - ضاهر، مسعود: «منهجية التاريخ الشفوي والاستفادة منها عربياً»، مجلة «عالم الفكر»، المجلد ٣٦، العدد ٣، تاريخ يناير - مارس ٢٠٠٨.
- ٣ - النوايسة، حكمت: «من حكايات الماء الشعبية وطقوسه»، مجلة «الثقافة الشعبية»، السنة ٦، العدد ٢١، ربيع ٢٠١٣.

رابعاً - الأجنبية

- Henige, David: "Oral Historiography", Longman, London - New York, 1982.
- Jaspers, Karl: "Les grands philosophes, Socrates, Bouddha, Confucius, Jésus", T. 1, Agora, Paris 1990.
- Joutard, Philippes: "Histoire orale", dans: "Dictionnaire des sciences historiques", sous la direction de André Burguière, Presses Universitaires de France, Paris 1986.
- Le Goff, Jacques: "Histoire et mémoire", Gallimard, Paris 1988.
- Lowie, Robert: "Oral Tradition and History", JAF, 1917.
- Vansina, Jan: "Oral Tradition as History", University of Wisconsin Press, Madison, September 1985.

التحويلات البنيوية لفن الرسم والتمهيد للحدث الأوروبية بين فنون الأطفال وفن الطفولة

حسين شرارة



والتسطيح فظهر ما عرف بفن الطفولة، وانطلق البحث عن خصائص جديدة تحمل معاني ودلالات أكثر عمقاً من مجرد نقل الصورة الواقعية خارج دائرة الشكل الجمالي الظاهري الذي قدمته اللوحة الكلاسيكية. بل فناً يعتمد على رؤية الفنان وتقديره لأبعاد الموضوع الفني، لتعطي الفن الجديد مفاهيم جديدة ذات طابع انتقالي حديث ينسجم مع مبدأ الحدث.

أهمية البحث

يمثل البحث محاولة جادة لكشف أثر المعطيات الفكرية والطروحات الجمالية

ملخص البحث

يرصد البحث التحويلات البنيوية لفن الرسم انطلاقاً من نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ويدرس الأسباب والدوافع التي أثرت على بنيوية الفن الكلاسيكي، فمع مطلع القرن العشرين ظهرت تيارات فنية نادت بالبحث عن أطر جمالية حديثة ذات دلالات رمزية وتعبيرية، بعد أن قدمت آلة التصوير الفوتوغرافي ما يضاهي الرسم الكلاسيكي واقعية. ظهرت المدرسة التجريدية التي استوحى فنانوها من فنون الأطفال مبادئ التبسيط

الفاعلة في صياغة وتوظيف خصائص فن الطفل وتجلياته في رسوم الحداثة الأوروبية، وكيفية تأثير هذه الظاهرة على المسار التاريخي للفن انطلاقاً من المتغيرات والتحولات في نهاية القرن التاسع عشر.

تكمن أهمية البحث في دراسة وتحليل هذه الظاهرة ومعرفة مدى تأثيرها على مسار الفنون بشكل عام. وتحديد الأطر النظرية والفكرية للتحويلات والمستجدات المعاصرة بهدف اكتشاف حقائق جديدة تساهم في استقراء المستقبل واستشراف مضامين التحويلات ومسارها.

المقدمة

وصل الفن الكلاسيكي في أواخر القرن التاسع عشر إلى مرحلة من الجمود الفني، وتكرار الذات، بعد أن تحولت الصورة الفوتوغرافية إلى موضوع إشكالي كبير ودخلت في دائرة النقاش حول اعتبارها عملاً فنياً إبداعياً وجمالياً أم منتجاً صناعياً لا يرقى إلى مستوى الفن. لقد جاءت فكرة الاستلهام من فنون الأطفال لتفتح مساراً جديداً بدأه عدد من الفنانين في أوروبا انطلاقاً من المدرسة التعبيرية ومن ثم التجريدية التي استوحت من رسوم الأطفال والفن الشعبي الحرية والبساطة في التعبير والتفكير. فشهدت نتاجات الرسم الأوروبي الحديث تحولاً كبيراً، واهتماماً واسعاً

برصد المتغيرات المفاهيمية والبنائية، التي تناولت عناوين مختلفة في ميدان الفن لتصل إلى توظيف صور وموضوعات الطفولة وإدخالها في الخطاب الجمالي. بحيث شغلت معطياتها حيزاً كبيراً في واقع تلك النتاجات التي ترافقت مع انبعثات التغيير في الفكر الفلسفي والجمالي. وبالنتيجة فإن التغيير الذي حدث في ذلك الفكر انعكس على طبيعة التيارات الفنية ومنجزاتها، فبرزت مقاربات جديدة في طبيعة تناول الرسوم لتكشف عن أطر تعامل حديثة في اللوحة التشكيلية من خلال تمظهر لمسات وخصائص فاعلة من رسوم الأطفال.

أهداف البحث

يهدف البحث للمساهمة في دراسة وتحليل التحويلات التي صاحبت ظهور الحداثة وأسباب هذه الظاهرة، وبلورة أطر جديدة تعنى برصد الظواهر الفنية المستجدة وتجلياتها بين رسوم الأطفال والفن الحديث. من حيث منظومة الدلالات التعبيرية والرمزية.

يتوخى البحث تأسيس قراءة منهجية لخصائص فن الطفل والأثر الذي تركه في رسوم الحداثة، وفقاً لمعايير تحليلية تمنح المتلقي انطباعاً عن تبادلية الأثر وعمق التجربة البنائية في صياغة رؤى تستجيب

لتصورات التأثير القائم بين واقع الطفولة ومفهوم الفن الحديث بأبعاده وتحولاته.

إشكالية البحث

فنون الأطفال، ما قبل الحداثة وما بعدها، هل شكلت بداية التحول الفني الذي تطلبه الفن الجديد، أم أن تطور تقنيات التصوير حثت الفنانين على استلهم بساطة الطفل في التعبير والتخيل لخلق إبداع فني يفوق ما أنتجته الكلاسيكية وآلة التصوير تقدماً ورقياً فظهر ما عرف بفن الطفولة؟

ما هي الخصائص الفنية المستوحاة من فنون الأطفال التي أثرت في الأبعاد الفكرية والنظرية للفن الحديث والتي أسست لمدارس الفن التجريدي، وكيف نجح فنانون الحداثة في إنتاج فن راقٍ انطلاقاً من البساطة.

الفرضيات

أسست الثورة الفرنسية في نهاية القرن الثامن عشر لمفهوم الحرية في بعده الإنساني والحضاري. وفي ما بعد جاءت الثورة الصناعية في أوروبا لتعزز مفهوم الفرد وقدرته على التأثير في المجتمع. لقد انعكست هذه المفاهيم على الفن ووضعت حجر الأساس لمبدأ الشخصية والفردية التي تجلت في أعمال الفنانين التجريديين في أواخر القرن التاسع عشر. من هنا كانت ثورة الفنانين على الكلاسيكية ما أدى إلى

ظهور حركات فنية معاصرة برزت فيها فردية الفنان وتحرره الكامل من حرفية النموذج الطبيعي.

لقد انعكس اختراع آلة التصوير الفوتوغرافي على فن الرسم بشكل مباشر، وأصبحت الصورة عملاً إبداعياً تضاهي اللوحة الكلاسيكية، ما دعا عدداً من الفنانين إلى الانتفاض على القواعد الكلاسيكية في الرسم والمناداة باللانمطية. مستلهمين من فنون الأطفال خصائص ساعدت على ابتكار فن جديد عرف بالفن الحديث.

١ - بداية الحداثة، التحولات الكبرى انطلاقاً من الصورة الفوتوغرافية وفن الطفل

١.١ - التصوير الفوتوغرافي واثره على الفن الكلاسيكي

رافق تطورات بداية القرن العشرين وتغييراته على المستوى العالمي مزاج لتذوق نوع جديد من الفن يختلف عن مدرسة الفن الكلاسيكي التي كانت قائمة منذ الإغريق مروراً بعصر النهضة، فكانت فنون الحداثة التي تخطت حدود الأشياء الظاهرية والمرئية ولا مست بواطن الإدراك والوعي الإنساني، لا سيما بعد اختراع آلة التصوير الفوتوغرافي التي أعفت الفنان من مجرد تسجيل الواقع المرئي إلى محاكاته، والقت عليه عبء البحث في جوهر الأشياء وابتداع صور جديدة غير نمطية، فاعتبار



صورة ١: أول صورة فوتوغرافية في التاريخ،
جوزيف نيبس ١٨٢٧ المصدر: <http://www.arabency.com>

١.٢ - الخصائص التعبيرية والرمزية لفن الطفل

تعتبر رسوم الأطفال شكلاً من أشكال التواصل «وإدعاءً نفسياً له خصائص متعددة، سواء في المجال المعرفي العقلي أو المزاجي الوجداني»^(٢)، فهي بمثابة رسائل ولغة موجهة إلى الآخرين، وتعبير صادق عن استعدادات الطفل وحالته المزاجية الانفعالية وطاقاته التعبيرية الفنية والإبداعية، كما أنها مؤشر على النمو الحسي العقلي والانفعالي الاجتماعي للطفل، ومصدر لإمداده بمشاعر الثقة والكفاءة والرضا والإشباع والإحساس بالسعادة.

إن البحث في جوانب رسوم الأطفال السيكولوجية يأتي في خط مواز مع القيم الجمالية لهذه الرسوم، ففي عام ١٨٨٥ م بدأ كل من رجل التربية إبنزر كوك

الصورة الفوتوغرافية إبداعاً فنياً أثار الجدل حول مستقبل فن الرسم فقل «إن التصوير الضوئي فن محدد للغاية لأن القوى الحقيقية للانتقاء والرفض محدودة للغاية ومأسورة بأسوار ثابتة وحدود ضيقة، أما الرسام التشكيلي يمزج بين الموجود والغائب وبين المحدود واللامحدود ومن هنا يكمن سحر وجمال الفن التشكيلي»^(١).

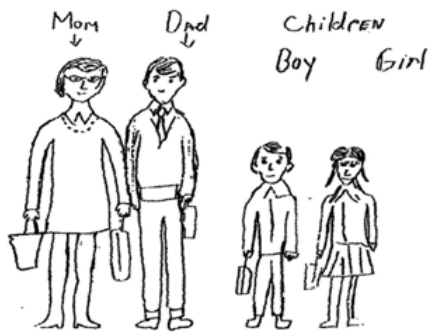
من هنا بدأ البحث عن مسارات فنية جديدة شكلت فيها رسوم الأطفال والفنون البدائية نقطة التحول للتغيير الذي ألهم فكر وعقل الفنان في مسيرة الحداثة ليفتح أمامه أبواباً لا حصر لها من الطرق والأساليب المختلفة بحسب كل فنان كما هي عند الأطفال مع اختلاف منطلقاتهم وأساليبهم في نقل الرسوم من الخيال إلى الواقع.



صورة ١: بوابة فلود، ابتفس، رسم واقعي
للرسام شارلز دبغني المصدر: <http://allart.org>،
تاريخ الزيارة ٢٠١٢/١/١٣

(١) محمد نيهان سويلم، التصوير والحياة، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٤، ص ٨٦.
(٢) صفوت، فرج، الذكاء ورسوم الأطفال، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٢.

حريته في التعبير عن مشاعره وأفكاره»^(٢). ينظر إلى رسوم الأطفال أنها عملية تفكير إبداعية خلاقة مصحوبة بنمو عقلي، وهي تعبير صادق وعفوي عن مشاعرهم وانفعالاتهم الذاتية، وتعتبر من أشكال النشاط العقلي. وفي ضوء نتائج الدراسات والأبحاث ظهر أن الرسم بالنسبة إلى الطفل عملية ذهنية خيالية تتضمن أنماطاً فنية لا يستطيع البصريون معرفتها، وتنمو هذه الأنماط وتتطور منذ الطفولة، فالطفل عندما يرسم ينظر إلى الأشياء بعقله وليس ببصره.



صورة ٣: طفل بعمر الثانية عشر رسم عائلته لكن والده بدون فم لانه متوف، رسم تعبيري، المصدر: فرج، صفوت: الذكاء ورسوم الأطفال، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٥.

١.٣ - خصائص رسوم الأطفال

إن لرسوم الأطفال خصائص محددة تعتمد قواعد فطرية بسيطة بناءً لرؤيتهم

Ebenzer Cook وعالم النفس الإنجليزي جيمس سولي *James Sully* ومعلم الفن فرانز تشزك *Franz Cizek* في إنجلترا دراسة رسوم الأطفال وتعبيراتهم التشكيلية باعتبارها أعمالاً فنية لها قيمتها الجمالية ومظاهرها الإبداعية المميزة.

«وقد عرف الرسم أنه من أهم الطرق والوسائل التي يعبر من خلالها الأطفال عن ذواتهم إذا كان يتعلق دائماً بتعبيراتهم وشخصيتهم وعواطفهم. وكان يعكس عالمهم الداخلي واصفاً مشاعر مختلفة ترتبط بمعلومات عن أوضاعهم النفسية وأسلوب تعاطيهم. أيضاً قد يستخدم الأطفال الرسم للاستكشاف، ولحل المشاكل أو ببساطة لإعطاء شكل بصري للأفكارهم ومراقبة محيطهم»^(١).

«إن المدارس الفنية الحديثة بما تميزت به من تنوع وثراء في المعالجات والأساليب التشكيلية. وتحرر من القواعد والتقاليد، وبما أرسته من معايير جديدة في اللون قد ساعدت بدورها فرانز تشزك *Franz Cizek* على الكشف عن القيم الفنية المميزة لرسوم الطفل، وخصائصه التعبيرية التي كان ينظر إليها من قبل على أنها أخطاء يجب تصحيحها لكي تكون الرسوم أكثر مطابقة للواقع كما شجعت دعوته إلى إعطاء الطفل

(١) Cathy A. Malchiodi, *Understanding Children's Drawings*, Guilford Press, New York, 1998, p 1.

(٢) عبد المطلب امين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٥٣.

لتمثيل جسم الإنسان حيث يبدو الجسم مثل الشرغوف *Tadpole*، يعتبر التمثيل في هذه المرحلة غير واقعي لأنه يفتقر أحياناً لرسم الرقبة أو اليدين أو الساقين أو الأصابع، وأحياناً يرسم جسمين بشكل شرغوف لتمثيل الأم والأب من دون إظهار فروقات واضحة بين الشكلين^(١).



صورة ٤: في الحديقة رسم طفل سبع سنوات
المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ١٠ / ٥ / ٢٠١٤



صورة ٥: في أنا الحديقة رسم طفل ست سنوات
المصدر: عبد المطلب امين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٥، ص ٤٤

البصرية للأشكال وبحسب قدرتهم الجسدية على التعبير الخطي واللوني فهم يمارسون التسطيح بين المسطحات والمجسمات في حيز واحد، المبالغة والحذف أو الإهمال، الشفافية، خط الأرض القاعدة. التمثيل الزماني والمكاني، الجمع بين اللغة الشكلية واللغة اللفظية، تنظيم العناصر في الفراغ، التنظيم التناثري، التنظيم الحشوي، التنظيم التصفيقي، التنظيم شبه التصفيقي، التنظيم المحوري.

١.٣.١ تطور الرسم بحسب المراحل

العمرية

يمكن رصد أربع مراحل لتحولات رسوم الأطفال، حيث يبدأون بالخربشة في السنة الأولى والثانية، ثم يظهر تمثيل الأشكال في السنة الثالثة أو الرابعة حيث تظهر الرموز البيانية لتمثيل الأشياء التي يواجهونها في بيئتهم، ثم في سن التاسعة والعاشر يسعى الأطفال نحو الواقعية البصرية في رسوماتهم. من المهم أن نلاحظ أن هذه التغييرات لا تحدث فجأة، فهي غالباً ما تكون مصحوبة بمراحل فرعية صغيرة أو نقاط قد يظهر فيها الأطفال خصائص من مرحلتين في رسم واحد.

١.٣.٢ الرمزية في رسوم الأطفال

«يبدأ الطفل من سن الثالثة إلى الرابعة بالجمع بين الدائرة والخطوط في محاولة

(١) ROLAND, Craig, Young in Art - a developmental look at child art, Published Reaserch, 2006.

يمارسون الفن المفاهيمي *Conceptual Art* في حين أن فناني عصر النهضة كانوا يصورون ما يرون الفن الإدراكي *Perceptual Art*، فعمل الفنان البدائي هو شكل أساسي لا غنى عنه لأي تمثيل واقعي يستحق اسم الفن، وإن الشكل الذي يرسمه الطفل ليس إلا مخطط أو موجز شكلي، إذ «يرى بعض الباحثين أن فنون الأطفال في مرحلتها المتقدمة توضح المراحل التي مر بها فن الجنس البشري»^(١). «إن اتصال الطفل بفنه اتصال مباشر جداً، ومخلص وأساسي، إلى حد لا يستطيع معه أي شخص بالغ أن يؤديه. ولذلك فرسم الطفل يحوي سلامة ذوق، وعقلاً مباشراً وصدقاً حقيقياً»^(٢).



صورة ٦: في رسم أطفال المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ١٠/٥/٢٠١٤



صورة ٧: في رسم ذاتي طفل ست سنوات المصدر: فرج، صفوت: الذكاء ورسوم الأطفال، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٤

لذلك عكف المتخصصون على دراسة الفنون البدائية والشعبية وبيان خصائصها، بالإضافة إلى اكتشاف الفن الزنجي. إن انتشار المعارض الفنية التي أقيمت في أوروبا لهذه الفنون في ما بين عامي ١٨٧٤ و١٨٨٩ م، قد أسهم في الكشف عن قيمتها الفنية، وتقدير تلقائيتها وبساطتها ورمزية التعبير فيها ما ساعد على تهيئة الأذهان لتقبل فن الطفل لوجود أوجه شبه كثيرة بينه وبين الفنون البدائية والشعبية، كالتخطيطات والرسوم التي مارسها

٢. - القسم الثاني: خصائص الفنون الشعبية والفن البدائي وفن الطفل

٢.١ - الفنون البدائية والشعبية وخصائصها المشتركة

إنّ الأطفال والبدائيين أو أهل القبائل

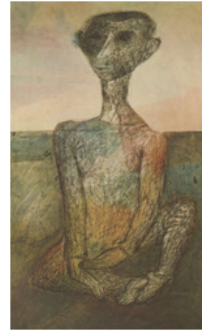
(١) أبو صالح، الألفي، الموجز في تاريخ الفن العام، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ص ٣٠.

(٢) جورج فلانجان: حول الفن الحديث، ترجمة كمال الملاخ، دار المعارف، مصر ١٩٦٢، ص ١٩٢.

الإنسان البدائي على جدران الكهوف قبل أن يعرف اللغة اللفظية كوسيلة للاتصال والتعبير.



صورة ٨: مثال رجل، ٣٠٠٠-٢٠٠٠ ق.م
المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ١٣/١/٢٠١٢



صورة ٩: الرجل المجنون «أريستد غيلود»
١٩٤٢ المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ١٣/١/٢٠١٢

٢.٢ - التلقائية والبساطة وابعادها الدلالية بين رسوم الطفل والفن الشعبي والبدائي

تتميز رسوم الفنانين الشعبيين

والتلقائيين بكونها لا تخضع للتقاليد والأصول الأكاديمية في الفن، وهي تخلق من قواعد المنظور في رسم المشاهد وتمثيل الفراغ، وتتسم بالرمزية والمبالغة بالبساطة والصرامة وصدق التعبير، وتتميز بالتحريف واستخدام الألوان المتباينة وكلها خصائص تتفق مع ما يتسم به التعبير الفني لدى الطفل. «الفن الشعبي هو فن فطري انتجه الفنانون المغمورون من غير المتخصصين أو المحترفين في عمق التاريخ، انتقل عبر الذاكرة أو السلوك إلى التوارث، وهو الذي أنجزه أفراد أو جماعات من عامة الناس بشكل عفوي ليسجل أحاسيس ومشاعر وحكايات وأحداثاً جمعية أو فردية»^(١).

وقد قارنها العديد من الباحثين بهذه الفنون من أمثال هلجا أنج *Helga Eng* ورودولف آرنهايم *Rodolf Arnheim* الذي أكد وجود تشابهات ملفتة للنظر بين فن الأطفال في سنيهم الأولى والفنون الشعبية والبدائية في مختلف أنحاء العالم، وكذلك في ما ينتج عن المحاولات الأولى لأي مبتدئ في أي عمر زمني وفي أي مكان يمكن أن يجرب يديه في وسيلة ما، وأية مادة للتعبير الفني.

لقد استمد الفن على طول تاريخه

(١) عادل، قديح: المقاربة اللبنانية للفن التشكيلي الحديث ١٨٧٥-١٩٧٥، Encyclomedia، بيروت ٢٠١٧، ص ١١١.

معطيات الفن البدائي حتى أصبحت صيغة ملازمة للفن وجزءاً هاماً من منظومته الجمالية، لاعتماده الفن البدائي على خواص تشكيلاته الجوهرية التي تعطي اهتماماً كبيراً للجوانب الترميزية وإعادة تركيبها وبالتالي تناغمه مع الروح التي تدعيها الطفولة وتداعبها. ومن خصائص الفن الشعبي أنه رسم بلا كتابة وهو يرجع إلى الطبيعة والعرف، ويرمز إلى الخوارق الطبيعية.

إذا تتبعنا مرجعية الرسوم عند البدائي لوجدنا ثلاثة مناشئ لها **أولها:** التجريد والاختزال الذي يقترب من الأشكال البسيطة السهلة الإدراك مع التكرار والتناظر، **وثانيها:** التمثيل الواقعي الذي ينتج عن المراقبة ومصادفات الطبيعة والرغبة في تجسيدها كرسوم الحيوانات والأشخاص، **وثالثها:** كمصدر حسي نشأ عن حاجاته النفعية في التزيين أو تمجيد إنجازاته، وهذا أيضاً ما نراه في رسوم الأطفال عندما يرسمون أنفسهم في صدارة اللوحة وبحجم مبالغ به لإثبات النفس.

إن العمل الذي يقدمه الفن البدائي وفن الطفل لا يتمظهر بشواهد طبيعية فقط بل

يتجاوز ذلك إلى العوالم الغريبة ذات المعاني والدلالات. وهنا يأتي تقليد الأثر لخلق نوع من الحاجة عند الطفل والفنان البدائي لرسم تلك الأحداث التي تجري حوله. فآثار الطبعات التي بصمها البدائي على جدران الكهوف نتيجة كفه الملوث بدماء صيده أوجد نوع من الانعكاس المماثل لتلك الظواهر التي تجري في محيطه، لتمد في ما بعد إلى ما يعرف بالحيازة والملكية لتلك المواطن والأجزاء المختومة بتوقيعه.

«كان هدف رجل الكهوف ينشد موضوعاً بسيطاً، كان الهدف الوحيد هو الحيوانات وخاصة تلك التي يتغذى بها كالغزلان والثيران والدابة المتوحشة والماموث والحياد المتوحشة والتي كان يذبحها ويأكلها بدلاً من ركوبها. كانت هذه الموضوعات الدائمة لتصويره. فهو لم يصور قط منظرًا لزراع أو صخر أو جبال أو ما شابه»^(١). وعندما يرسم الطفل على جدران غرفته يؤدي الفعل نفسه في رغبته بامتلاك المساحة التي يعتبرها جزءاً من كينونته، كذلك عندما ينشر ألعابه في ما بعد حنايا البيت كأنه يقول هذا المكان لي.

(١) جورج فلانجان: مرجع مذكور، ص ١٧٩.



صورة ١٣: امرأة جالسة على كرسي قش، بيكاسو، المصدر: عبد المطلب أمين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٥. ص ٥٥

٣. - القسم الثالث: فنون الأطفال كمصدر الهام للحدثة ٣.١ - المسارات الممهدة للحدثة وأثر فن الطفل عليها

مما يلاحظ في المدارس الفنية الحديثة أنه يوجد أوجه تشابه بينها وبين فن الطفل من حيث الأسلوب، مع الفروق بين كل من الفنان البالغ والطفل من حيث الدوافع والمقدرات العقلية ومدى الإلمام بطرق الفن، ولقد تأثرت بعض المدارس بفن الطفل إلى الدرجة التي استخدم معها بعض الفنانين خصائص الطفل في التعبير واستلهموا طريقته، من هذه الخصائص التسطيح في الأشكال والألوان والاستخدام الذاتي للون والخيال والرمزية ورسم الأشياء من أوضاع مزدوجة كما لو كانت مرئية من الوضعين الأمامي والجانبى في آن واحد والمبالغة والتحريف وغيرها من المظاهر



صورة ١٠: رسم طفلة جالسة، ١١ سنة، رسوم أطفال، المصدر: عبد المطلب أمين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٥. ص ٥٥



صورة ١١: رسم طفلة جالسة، رسوم أطفال، المصدر: عبد المطلب أمين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٥. ص ٥٥



صورة ١٢: بورتريه دورامار، بيكاسو، ١٩٣٧، المصدر: عبد المطلب أمين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٥. ص ٥٥



صورة ١٦: مصارعة الثيران ١٩٤٥، جوان ميرو، متحف الفن الحديث في باريس، المصدر: عبد المطلب امين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الاطفال، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الاولى، ١٩٩٥. ص ٥٧

ونلاحظ من خلال رسم الأسد (صورة ١٤-١٥-١٦) التشابه بين كل من الفنان الشعبي والطفل وفنان الحداثة، في طريقة الرسم التلقائي وأسلوبه والبساطة في التعبير بالاعتماد على الخط والتباين كأساس لبناء الشكل.

«لقد أدت الدراسات التي تناولت فنون الحضارات القديمة كالفن المصري والهندي والآشوري دوراً بارزاً في تدعيم اكتشاف فرانتز تشزك Franz Cizek لرسوم الأطفال، وتهيئة المناخ لتقديرها والاعتراف بها من الناحية الفنية التشكيلية. ويرجع ذلك إلى التشابه بين أسلوب الطفل في التعبير والفنان القديم على الرغم من الفروق المختلفة في ما بينهما، سواء من حيث المقدرات الجسمية والعقلية، أو من حيث الظروف البيئية الثقافية والحضارية، أو في

المميزة للطفل في التعبير، من أمثال هؤلاء الفنانين بول كلي Paul Klee، بابلو بيكاسو Pablo Picasso، جوان ميرو Joan Miro. إلا أنه لم يكن من السهولة على الفنان الذي تخطى مرحلة الطفولة تقليد رسوم الأطفال والعمل بأسلوبهم الذي ينبع من خلفيات وظروف اجتماعية وثقافية ونفسية متعددة، فكان لا بد لمحاكاة هذه الفن من العودة إلى الفنون البدائية ودراستها على ضوء الإبداع الفطري مروراً بفن الطفل وكيفية تبسيطه وتجريده للأشكال وجعلها عناصر جمالية تحمل أكثر من طابع ودلالة تعبيرية.



صورة ١٤: أسد، فن شعبي، المصدر: عبد المطلب امين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الاولى، ١٩٩٥. ص ٥٧



صورة ١٥: أسد، رسم طفل ثمانية اعوام، المصدر: عبد المطلب امين القريطي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الاولى، ١٩٩٥. ص ٥٧

الفنية المبكرة ثمانية عشر رسماً انتجه خلال سني طفولته بين الثالثة والعاشره، لأنها كانت خالية من الفساد على حد قوله، وأغفل الأعمال التي أنتجها في المدرسة لأنها كانت مبنية على النسخ وفرض القواعد من قبل المدرسين. يقول بودلير «إنَّ الحداثة هي العابر والهادي والعرفي إنها نصف الفن الذي يكون نصفه الآخر هو الأبدى والثابت»^(٢).



صورة ١٧: الجسر المغطى لويس موود، المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ٢٠١٢/١/١٥



صورة ١٨: ليريشز فاسيلي كندنسكي ١٩١١ المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ٢٠١٢/١/١٥

دوافع كل منهما إلى التعبير»^(١). من هنا عكف العديد من الفنانين التجريديين على دراسة خصائص رسوم الأطفال وأساليبها وتحليلها بغية الاستفادة منها في استنباط عناصر ومفردات تشكيلية ساهمت بشكل فعلي في تطور الفن الحديث. «إنَّ بعض أصحاب الأفكار المتحررة جذبهم التصوير ذو الصبغة الصبغانية واكتشفوا فيه بعض الصفات الجمالية الهامة، وحيوية لا تنكر، وجاذبية لطيفة، فضلاً عن هذا كله حظاً من القوة»^(٢).

٣.٢ - فن الطفولة

لقد كان بول كلي Paul Klee ١٨٧٩ - ١٩٤٠ م من أكثر الفنانين دفاعاً عن فن الطفل، وعارض الأفكار التي نادى بها بعض الباحثين الألمان الأوائل في مجال رسوم الأطفال عند مطلع القرن العشرين ومنهم «كير شنشتاينر *schensstiener Kir*، ومفادها أن أعمال الأطفال التلقائية ناقصة غير كاملة، وأنها لا تمت بأية صلة للفن والجمال، وأنه من الضروري التركيز على تعليم الأطفال مهارات الرسم بحيث يكونون أكثر مقدرة على إنتاج رسوم أكثر واقعية، وقد ذهب بول كلي إلى أن أصل أي فن يمكن أن يكون مصدره الأول الأعمال المبكرة للطفل، حتى أنه عرض ضمن أعماله

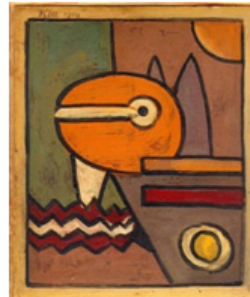
(١) عبد المطلب أمين القريطي، مرجع مذكور، ص ٥٧. (٢) جورج فلانجان: مرجع مذكور، ص ٢٠٣.

(٣) محمد، برادة: اعتبارات نظرية لتحديد مفهوم الحداثة، مجلة فصول، العدد ٣، ١٩٨٤، ص ١٢.

كاختراع آلة التصوير الفوتوغرافي»^(١) وظهور بعض البحوث والنظريات في كل من العلوم الطبيعية والإنسانية لا سيما ما تناول منها الإدراك البصري وتحليل الطيف الشمسي والتبلور.

ونظرية فرويد *Freud* في التحليل النفسي التي أكدت دور اللاشعور والآليات الدفاعية والأحلام في سلوك الفرد، «ومن الطبيعي إذاً أن يتحول الفن من دون حاجة إلى نقاد وإلى تنظير فني من اتجاه واقعي نحو اتجاه تجريدي هندسي، مروراً بأنواع من الأساليب الواقعية الرمزية والتصويرية»^(٢).

كان معرض الانطباعيين عام ١٨٧٤ م بداية لظهور مجموعة من المذاهب والمدارس الفنية الجديدة المتنوعة كالتأثيرية، الانطباعية، التأثيرية الجديدة، الوحشية، التكعيبية، لتعبيرية، المستقبلية، الدادائية، السريالية، التجريدية وغيرها، وقد عرفت هذه المدارس بأساليبها المتحررة وبالعزوف عن محاكاة الطبيعة ونقل الواقع، والنزوع إلى تحطيم القواعد التقليدية في الرسم والتصوير، وعدم الالتزام بالمنظور الفوتوغرافي والنسب وغيرها من قواعد الواقعية البصرية التي انحدرت من فنون



صورة ١٩: كيس بول كلي ١٩١٤، المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ١٥/١/٢٠١٢



صورة ٢٠: حرب هنري روسو، ١٨٩٤، المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ١٥/١/٢٠١٢

٣.٣ - الحداثة والتحويلات الفنية

«تغيرت فلسفة الرسم والتصوير مع الربع الأخير من القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين وذلك نتيجة عوامل عدة لعل من أهمها التطورات والصراعات الاجتماعية والسياسية، التي بلغت ذروتها بعد قيام الحرب العالمية الأولى بالإضافة إلى التحويلات العلمية والتكنولوجية

(١) عبد المطلب أمين، القريطب: مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٥١-٥٢.
(٢) أحمد عسيلي: فن التصوير، الجامعة اللبنانية معهد الفنون الجميلة الفرع الأول، السنة الأولى، ص ١٩.

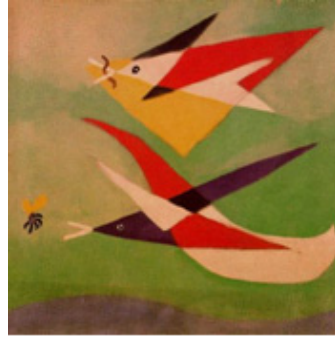
الإغريق والرومان ومن فنون عصر النهضة
في أوروبا.

الخاتمة

مما لا شك فيه أن نزعة التحول من الكلاسيكية إلى الحداثة كانت بحاجة إلى الهام فطري يعتمد على المشاعر والأحاسيس لا على التقاليد والقواعد، إذ كان لا بد لفناني الحداثة من العودة إلى الجذور البدائية والطفولية بغية صناعة نهضة جديدة في الفن تبدأ بنقل الصورة من الداخل إلى الخارج وليس العكس، أي من داخل الفنان وما يكتنزه من قدرة على التعبير لنقل الصورة إلى المتلقي من خلال كسر النمطية وفتح حدود الفكر.

تقول سارة نيومير *Sara Neumeyer* «إن الفنان الحديث يشبه الطفل أو الرجل البدائي»، في ما يتعلق بالفن على الأقل في تحرره من الصور الذهنية المحفوظة غير أن هذه الحرية ليست شيئاً غريباً عند الفنان الحديث كما هي عند الطفل أو الرجل البدائي فهو لا يصل إليها إلا بعد جهد وعناء حتى تتاح له رؤية العالم الخارجي أو عالمه الباطني رؤية جديدة، ولعله ما يؤكد هذا الشيء ما ذكره بابلو بيكاسو من أنه عندما كان في سن الأطفال استطاع أن يرسم مثل رفائيل بيد أنه لكي يحرر نفسه من ذلك ويتعلم ثانية كيف يرسم مثل الأطفال فقد اقتضى الأمر سنوات طويلة.

«من هنا كانت ثورة الفنانين على الكلاسيكية الجديدة سياقاً واضح المعالم أدى إلى الحركات الفنية المعاصرة التي برزت فيها فردية الفنان وتحرره الكامل من حرفية النموذج الطبيعي»^(١).



صورة ٢١: ابتلاع، بابلو بيكاسو، ١٩٣٢،
المصدر: <http://allart.org>، تاريخ الزيارة ١٥ / ١ / ٢٠١٢



صورة ٢٢: بقعة حمراء، فاسيلي كاندينسكي،
١٩٢١، المصدر: <http://www.artcyclopedia.org>،
تاريخ الزيارة ٢٥ / ١ / ٢٠١٢

(١) أبو صالح الالفي: الموجز في تاريخ الفن العام، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ص ١٩٤.

Harvard University Press, Cambridge, MA.

- KOSSLYN, S. M.: 1996, **Image and Brain**, MIT Press, Cambridge, MA.
- MALCHIODI, Cathy A, **Understanding Children's Drawing**, the Guilford press, new York, 1998.
- MOSZUNSKA, Anna **Abstract Art**, Thames and Hudson LTD, 1990.
- MCCLOUD, S.: 1993, **Understanding Comics: The Invisible Art**, Harper Collins, NY.
- HURWITZ, A. & Day, M. **Children and Their Art**, Hoarcout Brace Jovanvich. NewYork, 2007.

المقررات

عسيلي، احمد: فن التصوير، الجامعة اللبنانية
معهد الفنون الجميلة الفرع الأول، السنة
الأولى.

- شعبان، حسين: تذوق فنون تشكيلية،
الجامعة اللبنانية كلية التربية الفرع الأول،
للسنة الثانية.

المجلات

- برادة، محمد: اعتبارات نظرية لتحديد
مفهوم الحداثة، مجلة فصول، العدد ٣،
١٩٨٤، ص ١٢.

مراجع من الانترنت

http://www.arabency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=disp;ay_term&id=15358&m=1.
http://allart.org/history564_naive_art.html.
http://allart.org/art_20th_century/picas-sol.html.
<http://www.artcyclopedia.org/art/wassily,kandinsky>
<http://galleryforrent.com/GalleryNicastro/Pastels/VanGogh.jpg>
<http://www.eyeconart.net/history/ArtContext/Palei.jpg>

ملحق المصادر والمراجع

المراجع العربية

- القريطي، عبد المطلب امين: مدخل إلى
سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف،
القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٥.
- فرج، صفوت: الذكاء ورسوم الأطفال، دار
الثقافة، القاهرة، ١٩٩٢.
- فياض، لميحة ليلي: موسوعة اعلام الرسم
العرب والأجانب، دار الكتب العلمية، بيروت،
الطبعة الأولى، ١٩٩٢.
- فلانجان، جورج: حول الفن الحديث، ترجمة
كمال الملاخ، دار المعارف، مصر ١٩٦٢.
- قديح عادل، المقاربة اللبنانية للفن التشكيلي
الحديث ١٨٧٥-١٩٧٥، Encyclomedia،
بيروت ٢٠١٧.
- الالفلي، ابو صالح: الموجز في تاريخ الفن
العام، دار نهضة مصر للطباعة والنشر،
القاهرة.
- سويلم، محمد نبهان: التصوير والحياة،
عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٤.
- عبد الفتاح، رياض: التحميمض والطبع
والتكبير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،
١٩٦٢.
- نيوماير، سارة: قصة الفن الحديث، تعريب:
رمسيس يونان، سلسلة عالم الفكر المعاصر،
مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٠.

المراجع الاجنبية

- CRAIG, Roland, **Young in Art - a developmental look at child art**, Reaserch, 2006.
- KELLOGG, R.: 1969, **Analyzing Children's Art**, National Press, Palo Alto, CA.
- KIRSH, D.: 1995, **The intelligent use of space, Artificial Intelligence**, 73, 31-68.
- KOSSLYN, S. M.: 1980, **Image and Mind**,

ملحق أسماء العلم

- ابينزركوك Ebenzer Cook (١٧٣٢-١٦٦٥)، شاعر وكاتب، انجليزي.
 - بابلو بيكاسو Pablo Picasso رسام تكعيبي، اسباني.
 - بول كلي Paul Klee (١٨٧٩ - ١٩٤٠) رسام تجريدي، الماني سويسري.
 - جوان ميرو Joan Miro (١٨٩٣ - ١٩٨٣) رسام تجريدي، اسباني.
 - جوزيف نيبس Joseph.N. Niépce (١٧٦٥ - ١٨٣٣)، مخترع أول صورة فوتوغرافية، فرنسي.
 - جيمس سولي James Sully (١٨٤٢ - ١٩٢٣) عالم النفس، انجليزي.
 - رودولف أرنهايم Rodolf Arnheim (١٩٠٤ - ٢٠٠٧) عالم نفس وباحث في شؤون الأطفال، الماني.
 - شارل دبغني Charles,F, Daubigny (١٨١٧ - ١٨٧٨) رسام فرنسي.
 - فرانز تشزك Franz Cizek (١٨٦٥-١٩٤٦)، فنان ومدرس رسم، نمساوي.
 - فاسيلي كاندنسكي Vassily Kendinsky (١٨٦٦ - ١٩٤٤)، رسام تجريدي، فرنسي من اصل روسي.
 - كير شنشتاينر G. Kirschenstiener (١٩٥٤ - ١٩٣٢) بروفيسور في مناهج التعليم، الماني.
 - لويس موود Maud Lewis (١٩٠٣ - ١٩٧٠)، رسام كندي تجريدي.
 - هلجا انج Helga Eng. (١٨٧٥ - ١٩٦٦) عالمة نفس وباحثة في شؤون الأطفال، نرويجية
- ## ملحق الصور التوضيحية
- صورة (١) أول صورة فوتوغرافية في التاريخ، جوزيف نيبس ١٨٢٧ (موقع <http://www.arabency.com>)
 - صورة (٢) بوابة فلود، ابتفس، رسم واقعي
- ## للسام شارلز دبغني
- صورة (٣) طفل ١٢ رسم عائلته لكن والده بدون فم لانه متوف (كتاب الذكاء ورسوم الأطفال)
 - صورة (٤) رسوم اطفال، سبعة سنوات (موقع <http://allart.org>)
 - صورة (٥) انا في الحديقة، رسم طفلة ستة سنوات (كتاب مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال)
 - صورة (٦) رسم اطفال (موقع <http://allart.org>)
 - صورة (٧) رسم ذاتي، طفل ستة سنوات (كتاب الذكاء ورسوم الأطفال)
 - صورة (٨) تمثال رجل، ٣٠٠٠، ٢٠٠٠ ق.م (موقع <http://allart.org>)
 - صورة (٩) الرجل المجنون «اريسند غيلود» ١٩٤٢ (موقع <http://allart.org>)
 - صورة (١٠) طفلة جالسة، رسوم أطفال ١١ عاماً. (كتاب مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال)
 - صورة (١١) طفلة جالسة، رسوم اطفال. (كتاب مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال)
 - صورة (١٢) بورترية دورامار، بيكاسو، ١٩٣٧ (كتاب مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال)
 - صورة (١٣) امرأة جالسة على كرسي، بيكاسو ١٩٤٣ (كتاب مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال)
 - صورة (١٤) أسد، فن شعبي عب الغني الشال ١٩٥٦. (كتاب مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال)
 - صورة (١٥) أسد، طفل ثمانية اعوام، حمدي خميس ١٩٦٢. (كتاب مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال)

- صورة (١٦) مصارعة الثيران ١٩٤٥،
«خوان ميرو»، (كتاب مدخل إلى سيكولوجية
رسوم الأطفال)
- صورة (١٧) الرسام «لويس موود»، الجسر
المغطى (موقع <http://allart.org>).
- صورة (١٨) ليريشز «فاسيلي كندنسكي»
١٩١١ (موقع <http://allart.org>).
- صورة (١٩) كيس «بول كلي» ١٩١٤ (موقع
<http://allart.org>).
- صورة (٢٠) الرسام «هنري روسو»، حرب
١٨٩٤ (موقع <http://allart.org>).
- صورة (٢١) الابتلاع، بابلو بيكاسو، ١٩٣٢
(موقع <http://allart.org>).
- صورة (٢٢) بقعة حمراء، فاسيلي
كاندينسكي، ١٩٢١ (موقع <http://www.artcyclopedia.org>).
- صورة (٢٣) بورتريه ذاتي، بابلو بيكاسو
(موقع <http://allart.org>).

التقويم التربوي

تقويم أداء المعلمين في المدارس الأنطونية

أ. شربل غانم

أولاً: مقدمة

التقويم عملية لا غنى عنها في المؤسسات التربوية وخاصة تقويم أداء المعلمين من قبل المديرين والمنسقين، حيث أنها تساعد على تشخيص نقاط القوة فتعززها، ونقاط الضعف فتعالجها في أداء المعلمين من الناحيتين الفنية والإدارية.

ولقد كان تقويم أداء المعلم عملية إدارية تفتيشية، هدفها اتخاذ قرارات بحق المعلم، من تغيير في المهام والوظائف أو الصرف من التعليم، الأمر الذي يولد عنده شعوراً بعدم الأمان الوظيفي إضافة إلى مواقف سلبية تؤثر في أدائه العملي، وهذه المواقف تتكون نتيجة لأسباب عديدة، منها ما يتعلق بالأساليب المعتمدة في التقويم، ومنها ما يتعلق بقلّة خبرة وكفاءة وقدرة الأشخاص الذين يقومون بالعملية، سواء كان المدير نفسه أو منسق المادة التعليمية، أو من يعاونهما.

تطوّر مفهوم تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين حتّى أصبح الرّكيزة الأساس في إدارة الموارد البشرية، باعتبار أنّ هذه الوظيفة ونشاطاتها هي وسيلة مهمة، لتنمية قدرات وجهود المعلمين وأدائهم إنسانياً ووظيفياً.

وقد غدا تقويم الأداء الوظيفي من أكثر الميادين حيوية في المؤسسات والإدارات الحديثة التي تنشد التطوير والتنمية، بما تشمله من معايير سلوكية، مادية، وإنسانية معقدة، تهدف إلى التحسن والتطوير بناء على عملية قياس سلوك المعلمين في البيئة التعليمية، وكفاءتهم ذات الصلة بوظائفهم ونتائج تعليمهم.

ومن أجل أن يكون تقويم الأداء موثقاً وناجحاً، لا بدّ من أن يقوم به أشخاص مؤهلون، إخصائيون، يمتلكون ثقافة تقويمية شاملة لجوانب عملية التقويم كافة، كما لا بدّ وأن تتوفر معايير الموضوعية

والدقة والشمولية في بناء الأدوات المستعملة في عملية تقويم الأداء، كما يجب أن تراعي السهولة والبساطة وعدم التعقيد في بناء النماذج لكي يحسن تطبيقها وفهمها من قبل المديرين والمنسقين وكذلك من قبل المعلمين أنفسهم.

يتضح مما سبق أهمية تقويم أداء المعلم في العملية التعليمية، وأهمية دور الشخص المقوم، وتمتعه بالكفاءة والقدرة على استخدام الأساليب المتنوعة بشكل فاعل ما يحقق الهدف المرجو من عملية تقويم الأداء، ويساعد في تقبل المعلمين نتائج تقويمهم برحابة صدر، ويحفزهم على إحداث تحسن بارز في مستوى الأداء، من خلال تعزيز نقاط القوة وتطويرها وتجنب نقاط الضعف والقصور والعمل على تلافيها، وكل هذا يستدعي تقويم عملية التقويم ذاته من خلال دراسة الواقع المعمول به. وبناء عليه، ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتية: إلى أي مدى يتحقق تقويم فاعل لأداء المعلمين في مدارسنا؟ وكيف؟

ثانياً: أهداف الدراسة

تحاول دراسة عملية تقويم أداء المعلمين في المدارس الأنطونية.

١ - التعرف على كيفية ممارسة المديرين لعملية تقويم أداء المعلمين.

٢ - دراسة مدى التوافق بين ممارسة المديرين لعملية تقويم أداء المعلمين والواقع والمرتجى الذي يجب أن تكون عليه هذه الممارسات.

٣ - دراسة المعوقات التي تواجه المديرين في تقويم أداء معلمهم.

٤ - الإطلاع على وجهات نظر كل من المعلمين والمديرين والمنسقين في الأساليب المعتمدة لتقويم الأداء.

ثالثاً: أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١ - تسلط الضوء على دور المدير في عملية تقويم أداء المعلمين في المدارس الأنطونية من خلال رصد الواقع.

٢ - تؤكد على أهمية قيام المدير بعملية التقويم مع تأكيد ضرورة تمتعه بمواصفات شخصية ومهارات إدارية للقيام بهذا الدور.

٣ - تحاول الكشف عن أهم المعوقات التي تعترض هذا الدور الرقابي للمدير.

٤ - تتعرف على واقع الممارسات وتقويم الأدوات في عملية تقويم الأداء من وجهة نظر المديرين والمنسقين والمعلمين.

٥ - تؤمن تغذية راجعة للمديرين والمنسقين في أسلوب العمل المتبع في عملية تقويم الأداء من خلال كشف نقاط

الضعف لتجنبها ونقاط القوة لتعزيزها وتطويرها.

رابعاً: الإشكالية

إنّ الاهتمام بتقويم الأداء الشامل للمعلّم وأساليبه، وكذلك بتقويم الأساليب التي يعتمدها القيّمون على عملية التقويم - من مديرين ومنسّقين - هو مدخل فعّال لتطوير جميع مكونات العملية التعليمية، لأنّ العلاقة بين تقويم الأداء وعملية التعليم علاقة قويّة متبادلة.

إنّ تقويم أداء المعلّم لا يعتبر نهاية العملية التعليمية، بل هو بدايتها؛ لأنّه يساعد في التخطيط لها كما يساعد في تطويرها وتحسينها. وبما أنّ المعلّم هو أحد أبرز عناصر العملية التعليمية المؤثرة في تحقيق أهدافها، فإنّ تقويم أدائه أصبح أمراً ضرورياً لنجاح هذه العملية. وهذه العملية لا يمكن أن تحقّق أهدافها بعيداً عن الشّروط العلميّة والأكاديميّة الواجب توافرها في هذه العملية بسهولة ويسر، الأمر الذي يستوجب دراسة الأسباب التي تعيق نجاحها والتي يمكن حصرها في:

١- عدم اعتماد أساليب تقويمية دقيقة تنطبق عليها مواصفات التقويم الجيد.

٢- عدم أهلية القائمين بعملية التقويم.

ويمكننا الافتراض، أنّ إدارة المدارس الخاصّة في لبنان بشكل عام - ومنها

المدارس الأنطونية - يترأسها أشخاص لم يُعدّوا للقيام بهذه الوظيفة، وبالتالي فإنّ قيامهم بعملية تقويم أداء المعلّمين يشوبها الكثير من النقص، وبهذا تكون عملية التقويم عملية شكلية، أو عملية غير علمية، تنتج مشكلات كثيرة على أكثر من صعيد في المدرسة.

وفي ضوء المعاشية الحيّة لجوانب هذه العملية بكلّ تعقيداتها، ستحاول دراستي هذه الكشف عن الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية في عملية تقويم أداء المعلّمين، بغية الوقوف على واقع الأسلوب المتبع في تنفيذها والتّعرف بأهمّ المعوّقات التي تواجه تنفيذها بشكل جيّد، وذلك من خلال تبين الأحوال التي تحيط بعملية التقويم في المدارس الأنطونية.

خامساً: تساؤلات الدراسة

تسعى هذه الدراسة، لإلقاء الضّوء على كيفية قيام المديرين ومن يعاونهم بعملية تقويم أداء المعلّمين في المدارس الأنطونية. وتطرح هذه الإشكالية السّؤال الرئيس الآتي: ما مدى تحقيق عملية تقويم أداء المعلّمين للأهداف التي تنشدها في ظلّ الاتّجاهات التربويّة المعاصرة؟ وينتج عن هذا السّؤال أسئلة فرعيّة عدّة هي:

١ - كيف يقوم المديرين والمنسّقون أداء المعلّمين؟

٢ - ما هي الجوانب السلبية والإيجابية في عملية تقويم أداء المعلم؟

٣ - ما المعوقات التي تواجه المديرين والمنسقين في تقويم أداء معلمهم؟

٤ - هل يتمتع المديرين والمنسقين بمواصفات شخصية ومهارات إدارية وعلمية وفنية تؤهلهم تقويم أداء معلمهم بشكل صحيح وموثوق به؟

٥ - ما هو رأي المعلمين والمنسقين والمديرين في عملية التقويم المعتمدة؟

٦ - هل تختلف وجهات النظر في عملية تقويم أداء المعلمين في المدارس الأنطونية؟

سادساً: فرضيات الدراسة

يترتب على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها الفرضيات الآتية:

١ - إن المعلمين في المدارس الأنطونية غير راضين تماماً عن آلية التقويم المعتمدة في مدارسهم.

٢ - لا توجد فروق ظاهرية بين إجمالي آراء عينة المعلمين حول آلية تقويم أداء المعلمين تبعاً للمتغيرات الآتية: نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، والخبرة التعليمية.

٣ - يتم تقويم المعلمين في نوعي المدارس في معظمه عن طريق استخدام أساليب تقليدية.

٤ - المقومون لا يملكون الخبرة الكافية لتقويم أداء المعلمين أكان من حيث إعدادهم أو لجهة تدريبهم.

٥ - تختلف الأساليب المتبعة في تقويم أداء المعلمين في المدارس الأنطونية.

سابعاً: المنهج المعتمد في الدراسة

المنهج الذي اعتمد في الدراسة هو المنهج الوصفي - التحليلي، فهو الأنسب بين المناهج لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وللإجابة عن تساؤلاتها واختبار فرضياتها للتحقق من صدقها أو عدمه.

وللتحقق من صحة الفرضيات، تم إعداد أدوات الدراسة، وهي عبارة عن ثلاثة استبيانات، مختلفة الصياغة، موجهة لكل من المديرين والمنسقين والمعلمين، من أجل التعرف إلى واقع المشكلات التي تعيق عملية تقويم أداء المعلمين في الثانويات الخاصة فقط ضمن منطقة النبطية. وقد صيغت محاور كل استبيان بعبارات ومفردات واضحة، في ضوء أدبيات البحث التربوي، وغطت أهم مجالات الواقع الفعلي لعملية تقويم أداء المعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن جميع الاستبيانات قد وُضعت وجمعت تحت إشراف المديرين في عينة الدراسة بناءً على طلبهم، الأمر الذي كان له تأثير سلبي مباشر على آراء أفراد عينة المعلمين والمنسقين.

وفي المعالجة الإحصائية للدراسة، تمّ الاستفادة من برنامجي (spss) الإحصائي و(Excell)، لتحليل البيانات والحصول على النسب المئوية، واختبار X^2 لمعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المنسّقين.

ثامناً: حدود الدراسة

إنّ تقويم أداء المعلّم من العمليّات الضّرورية في المؤسّسات التّعليمية، ولكن من الصّعب إجراء مثل هذا البحث على مستوى لبنان نظراً لتنوّع المؤسّسات التّعليمية من جهة وللكلفة العالية التي يتطلّبها إجراء مثل هذا البحث. كما أهملت الدراسة القطاع العام لأنّ آلية تقويم المعلّم فيه تختلف كثيراً عن تلك المعتمدة في القطاع الخاص لذا فقد حصرت حدود الدّراسة في المدارس الأنطونية علّها تكون مقدّمة لإجراء دراسة أوسع تشمل لبنان.

عاشراً: مسرد المصطلحات

وردت في هذه الدّراسة مجموعة من المصطلحات التي يجب تعريفها إجرائياً حسب استخدامها:

١ - وصف وظيفة معلّم Teacher Job Description: «هو غالباً خليط من المهمّات، المسؤوليّات، والسلوكيّات التي تحاول تمثيل الوظائف المختلفة والتي يجب أن يقوم بها المعلّم».

٢ - المعيار Norm: «هو مبدأ عام يرتضيه الفرد لنفسه أو تتوافق عليه الجماعة في حياتها. وترادف المعايير في التّربية الغايات والمرامي المرسومة للتّعليم برمّته. ومن الممكن تعريف المعايير أنّها «التّوقّعات حول أداء المعلّم في العمل».

٣ - المحكّ Criterion: ويقصد به الصّفة أو الحالة التي ننطلق منها لتقويم أداء المعلّم، وتقدير مدى إلزامه بهذه الصّفة أو تحقيقه لها. ويمكن تعريف المحكّات أنّها «أمثلة للسلوك المتوقّع من المعلّم والتي غالباً ما ترتبط بمعيار أداء محدّد».

٤ - التّقويم Evaluation: هو «عملية منهجيّة مخطّطة، لكنها تتضمّن إصدار الحكم على سلوك أو واقع معيّن جرى قياسه، وذلك بعد مقارنة الموصفات والحقائق لذلك الواقع أو السلوك بأساس أو معيار معيّن جرى تحديده بدقّة ووضوح».

٥ - تقويم أداء المعلّم Teacher's performance evaluation: ويقصد به «إصدار الحكم على سلوكيات المعلّم وما يقوم به داخل الصف، من حيث إدارته واستخدامه لأساليب التّقويم وكفايات الشّرح المتوفّرة فيه، وقدرته على طرح الأسئلة والمناقشة داخل الصف».

الإطار النظري وظيفة المعلم ومهامه

تمهيد

يحتل المعلم دوراً مركزياً في عملية التعلم - التعليم، فهو يخطط لها وينفذها، بل ويقومها أيضاً، فعلى الرغم من كل مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تسيير العملية التعليمية - التعلمية، إلا أن المعلم يبقى وسيظلّ العنصر الأهم في هذا المجال، فهو الذي يعدّ الخبرات التعليمية وينظمها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. لذا، لا بدّ أن تتوافر للمعلم خلفية علمية واسعة وعميقة في مجال تخصصه إلى جانب تمكنه من العلوم التربوية.

ونظراً لأهمية دور المعلم، وجب تحديد وصف كامل لمسؤولياته وواجباته والمهام الملقة على عاتقه خلال تأديته لوظيفته، والتي سيتمّ الاعتماد عليها في ما بعد كمرجع لتحديد محكات تقويم أدائه. لذا، سنفرد الفصل الأول للإطالة على وظيفة المعلم ومهامه، وتوصيفها من خلال تحديد أدواره، صفاته، واجباته، ومسؤولياته الفنية والإدارية.

أولاً: تحليل توصيف وظيفة معلم

تحتاج الوظائف إلى تحليل كامل لوصفها وتوصيفها وذلك من أجل استخراج مسمّى وظيفي واضح المهام والمتطلبات، يُعتمد عليه في تحديد مقاييس الأداء. ويحتاج التعليم، كوظيفة لها مهام محدّدة، إلى تحليل دقيق من أجل تحديد مسمّاها الوظيفي ومهامها ومتطلباتها، على أن يراعى أثناء عملية التحليل مبادئ عدّة، أهمّها^(١):

- التعرف إلى المهام الحقيقية المرتبطة بالوظيفة.

- وضوح المفاهيم والإجراءات والابتعاد عن التجريد لتسهيل القياس.

- تعريف المهارات والمعارف والقدرات التي تتطلبها تعريفاً إجرائياً.

والهدف من تحليل وظيفة المعلم هو تحديد واجبات المعلم الأساسية، وتحديد مقاييس واضحة للأداء الفعّال لهذه الواجبات، وذلك من خلال إعداد بطاقة توصيف لوظيفة المعلم، تشمل:

- الأدوار

- طريقة الاختيار والتعيين

- المسؤوليات والمهام

(١) راجع سيزلافي (أندرودي) ومالاس (مارك جي)، السلوك التنظيمي والأداء، ط ٤، ترجمة: أبو القاسم أحمد، السعودية: معهد الإدارة العامة، ١٩٩١، ص ٣٩٠.

– المواصفات والمؤهلات.

وبعد الانتهاء من تحليل وظيفة المعلم، ينبغي توصيف دوره، من خلال جمع المعلومات المتعلقة بمكونات هذا الدور كافة، للوصول إلى وضع وصف وظيفي يتضمّن المهارات والمسؤوليات وأنواع السلوك، والتي تحاول بدورها تمثيل المهام المختلفة التي على المعلم القيام بها. وهذا الوصف لا يمكن اعتباره مرادفاً للمعايير أو المحكّات التي تصف الأداء الجيد للمعلم^(١).

يوجد الكثير من التّوصيفات الوظيفيّة لدور المعلم، ولكنها ليست ثابتة، الأمر الذي يجعل الرّبط المباشر بين أيّ توصيف وظيفي لدور المعلم ومعايير ومحكّات الأداء أمراً صعباً للغاية. وعلى الرغم من صعوبة تحويل البنود الواردة في وصف وظيفة المعلم كافة، إلى معايير، إلا أن لجان التّقييم قد تسترشد بها في تطوير معايير ومحكّات محدّدة لعملية تقويم الأداء. وقد وجد الباحث التربوي Valentine، بعد محاولاته في إعداد نظم تقويم لأداء معلّم، أنّ آية محاولة لإيجاد موازنة بين الأداء والمهام المحدّدة، من شأنها أن تزيد التّشويش لا الإيضاح في كتابة المعايير. وهذا الأمر

يؤكّد رأيه في دعوته إلى عدم الاعتماد الكليّ على بطاقة الوصف الوظيفي – حين الشّروع في إعداد نظام تقويم – والاكتفاء بالعمل على ضوئها.

كما رأى أنّ معظم الأوصاف الوظيفيّة لا تنفع عند الشّروع بتطوير أنظمة التّقويم أيّ عند تحديد معايير ومحكّات الأداء الجيد للمعلّم، وأنّ معظم ما يرد في بطاقة الوصف الوظيفي يحاكي المسؤوليّات أكثر من محاكاته للأداء نفسه^(٢). فلنأخذ على سبيل المثال هاتين العبارتين من الوصف الوظيفي لدور المعلم:

– مسؤوليّة المعلم في المحافظة على الجوّ العام داخل الصّف.

– مسؤوليّة المعلم في إعطاء اختبارات معيارية في أوقات محدّدة.

فالمسؤوليّة الأولى تشير إلى النّاتج المستحبّ لسلوك المعلم وهذا الدّور يصعب تحديد معايير قياسيةّ له، أمّا المسؤوليّة الثانية فتشير بكلّ وضوح إلى سلوك يقوم به المعلم بشكل مباشر، وهذا الدّور يسهّل تحديد معايير قياسيةّ له لأنّه يتضمّن سلوكاً وليس نواتج سلوك^(٣).

وهنا يطرح التّساؤل الآتي: من أين لنا أن نستنبط معايير ومحكّات التّعليم

(١) Cof. Valentine (J.W), Principles and Practices for Effective Teacher Evaluation, Op.cit, p.p: 46-47.

(٢) Cof. Ibid, p.p: 46-47.

(٣) Cof. Ibid p. 47.

الجيد إذا لم نعتمد على بطاقة الوصف الوظيفي للمعلم؟ والجواب هو أنه من الأفضل لنا أن نرتبط بالأدبيات التي تناولت التربية والتعليم الفعّال. وأن نطلع على أمثلة من نظم تقويم جيدة^(١).

ثانياً: مسؤوليات المعلم في حدود وظيفته

بما أن الوصف الوظيفي للمعلم يحتوي على المهارات والمسؤوليات وأنواعاً للسلوك تحاول تمثيل مهامه، سنتحدث بإيجاز عن نوع تلك المسؤوليات ضمن الحدود المهنية والأخلاقية لوظيفة المعلم. إنَّ المسؤولية الملقاة على عاتق المعلم نوعان: الموضوعية والذاتية، فالمسؤولية الموضوعية هي التي تتحدد بمعايير خارجية، ويقصد بها أن المعلم مسؤول أمام جهات خارجية، من مسؤول إداري وفني، أثناء تنفيذ مهامه المتعددة من أجل تحقيق الأهداف التربوية والخاصة للمؤسسة التي ينتمي إليها^(٢).

أما المسؤولية الذاتية، فهي التي ترتبط بانتمائه وإخلاصه للعمل، والتزامه بأخلاقيات المهنة والقيم التربوية، ومعاييرها تكون داخلية تتعلق بالضمير

المهني للمعلم والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها^(٣).

لذا، وجب على المعلم تحمّل أعباء هذا الدور والتصدي له بكل مسؤولية ووعي، لأنَّ مهنة التعليم تختلف عن كل المهنة، إن لم تكن أصلاً لها، ذلك لاعتمادها على النشاط العقلي أكثر من النشاط الجسدي، ولأنها تخاطب العقول، وبالتالي فإنَّ ممارستها تتطلب من المعلم اكتساب معارف ومهارات متخصصة، من خلال الإعداد المهني والمسلكي المنظم^(٤).

وبما أن مسار المعلم في تطوّر مستمرّ يواكب تطوّر العلوم التربوية وتقدّمها وبالأخصّ التعليم، فلا بدّ له من تطوير حدود معرفته والسعي لتنمية قدراته الذاتية باستمرار في ظلّ وعيه لمهامه الجديدة والتي تُفرض عليه، ما يحتمّ على المعلم أن يكون دائم الاطلاع على المستجدات والتطورات في ظلّ البحوث التربوية، وأن يكون مشاركاً فاعلاً في الدورات التدريبية التي يخضع لها أثناء ممارسة مهنة التعليم حتى يتمكن من أداء مهامه بنجاح وفاعلية ويحقّق الإنتاجية المطلوبة.

(١) Cof. Valentine (J.W), Principles and Practices for Effective Teacher Evaluation, Op.cit, p.47.

(٢) راجع خليل (محمد الحاج)، دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمّات التعليم المساندة، الكتاب الثاني، ط١، عمّان: دار مجدلوي، ٢٠٠٦، ص.ص: ٢٥٤-٢٥٧.

(٣) راجع م. ن، ص.ص: ٢٥٤-٢٥٧. (٤) راجع م. ن، ص.ص: ٢٥٧.

ثالثاً: أدوار المعلم الأساسية

اقتصر دور المعلم في ما مضى على نقل المعرفة في زمن كانت فيه مصادر المعرفة محدودة، وكان المعلم المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة إلى التلاميذ. وقد تغير هذا الدور بفضل مواكبة التربية للتقدم العلمي والتكنولوجي، «وأصبح من السهولة بمكان أن يحصل التلميذ على معارف كثيرة في يوم واحد قد يعجز المعلم عن إمداده بها في الفترة الزمنية نفسها، وهذا بطبيعة الحال، يرجع إلى تعدد مصادر المعرفة وتنوعها وسهولة الوصول إليها»^(١). وهكذا أصبح المعلم مطالباً بتنمية مهارات وأساليب التعلم لدى تلاميذه من خلال قيامه بالأدوار الأساسية الآتية^(٢):

– توجيه أنظار التلاميذ إلى مشكلات تستحق الدراسة.

– مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات اللازمة لدراسة هذه المشكلات.

– تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الناقد.

– تنمية قدرة التلاميذ على الابتكار.

– العمل على رفع مستويات الدافعية لدى التلاميذ.

ويمكن تحديد الأدوار التي على المعلم القيام بها بما يلي^(٣):

١ – دوره باعتباره مخططاً: من خلال قدرته على العمل ضمن فريق، ومشاركته في مسح وتحديد الإمكانيات التعليمية المتاحة في مدرسته، والمشكلات التعليمية لتلاميذه، وتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها والأنشطة والوسائل المناسبة لإنجازها، وانتقاء طرائق وأدوات التقويم، وتخطيط إجراءات علاجية بناء على المعلومات التي تؤمنها التغذية الراجعة.

٢ – دوره باعتباره إخصائياً تكنولوجياً: يمتلك قدرًا من المعرفة التكنولوجية ويستخدمها في تحديث عمليتي التعليم والتعلم، ويدرب تلاميذه على حسن استخدام الأجهزة المتعلقة بمادته، ويرشدهم للاستفادة من فرص التعلم عبر الإنترنت، وكيفية الرجوع إلى مصادر المعلومات وحفظها واستدعائها.

٣ – دوره إخصائياً في طرق التدريس: عن طريق امتلاك طرائق تدريس حديثة، وتوفير التقنيات والوسائط التعليمية لإنجاح الموقف التعليمي التعليمي، واستثارة

(١) عودة (محمد)، إعداد معلم المرحلة الأساسية، ط ١، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٦، ص ٢١.

(٢) م. ن، ص ٢١.

(٣) راجع شحاتة (حسن)، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، ط ١، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣، ص. ص: ١٢٨-١٣١.

دافعية التلاميذ وتعزيز الاستجابات الصحيحة وتوجيههم ضمن بيئة تعليمية تتمتع بالحرية والبهجة والتسامح.

٤ - دوره منظماً للنشاط المدرسي:

من حيث الإقناع بأهمية النشاط المدرسي الصفّي واللا صفّي، وتشجيع التلاميذ على المشاركة في التخطيط والتنفيذ، والقيام بالتقويم البنائي والنهائي للأنشطة، واكتشاف المواهب والقدرات ورعايتها وصقلها وتوظيفها.

٥ - دوره مقوِّماً من حيث: تعرّف

أساليب التقويم المختلفة وأدواته، والمشاركة في إعداد بنود الأسئلة، وتصميم الاختبارات والمقاييس، وبطاقات الملاحظة والإجراءات العلاجية، وأساليب التغذية الراجعة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأداء.

٦ - دوره قائد فريق عمل: من حيث

القدرة على العمل الفريقي، والمساعدة في حلّ المشكلات التي تواجه المعلمين والتلاميذ، وتقبّل النقد، وتنمية مهارات التواصل والعمل الفريقي، والتحلي بالموضوعية والعدل.

٧ - دوره موجهاً ومرشداً: يقوم

بمساعدة التلاميذ على اختيار المعرفة المناسبة للمشكلة التي يقوم بتدريسها، والخبرات والوسائط والأنشطة ووسائل التقويم، والوعي بأحوال تلاميذه والسعي نحو تفريد التعليم.

٨ - دوره مهنياً: عليه أن يمتلك الكفايات المهنية ويعمل على تنميتها، لمواكبة احتياجات المتعلّمين داخل الصفّ، وداخل المدرسة وخارجها، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات والدراسات والبحوث.

٩ - دوره محفّزاً: يسعى إلى زرع حبّ التعلّم لدى تلاميذه، إثارة رغبتهم في القراءة خارج المقرّر، تربية الاعتماد على الذات، وتنمية روح المثابرة والتفكير النقدي.

١٠ - دوره باحثاً: يسعى إلى استشراف الجديد في ما يتعلّق بأنماط التعليم واستراتيجيّته، وامتلاك مهارات البحث العلمي، وتطبيق الرؤى التربوية الحديثة في تخصّصه.

١١ - دوره نائباً للوالدين: حيث يسعى إلى مساعدة الآباء عند زيارتهم للمدرسة، واستخدام سياسة الباب المفتوح، وتبني مفهوم الشراكة التربوية، وحبّ التلاميذ واحترامهم ومعاملتهم بروح أبوية متسامحة لتعديل السلوك.

١٢ - دوره إدارياً: من خلال تقديم المساعدة للهيئة التعليمية حين تدعو الحاجة، وإعداد سجلات خاصة يدوّن فيها الملاحظات كافة عن أداء التلاميذ بالإضافة إلى نتائج تقويم أدائهم، والمشاركة في صنع القرارات عبر مجالس الصفوف واللجان المختلفة التي يشارك فيها كعضو

فاعل، والتعاون في الإشراف على النظام العام وتطبيق القوانين والأنظمة وتفقد التلاميذ والاحتفاظ بسجل خاص للحضور والغياب.

١٣ - دوره سياسياً: يشرح لتلاميذه الظروف المحيطة بهم والتحديات التي تواجه مجتمعهم ودورهم كمواطنين يعترفون بهويتهم، ويشجعهم على تكوين آراء خاصة بهم، ونقد الممارسات في المجتمع المحلي والعالمي، ويدربهم على حسن التواصل والانفتاح والانضباط مع الآخرين.

رابعاً: صفات المعلم الأساسية

قديمًا، كانت أنظمة التقويم تركز على صفات المعلم الشخصية، حيث كانت تنظر إلى المعلم الجيد من خلال صفاته (نبرة صوته، دفؤه وحنانه، مظهره، ثقته بنفسه، توازنه العاطفي، حماسه...)، وكان المقومون يركزون على هذه المحركات في تقويم المعلم.

ولكن منذ العام ١٩٦٠م، بدأت هذه النظرة تتغير، حيث تبين من خلال الدراسات والبحوث عدم تأثير هذه الصفات على نواتج الأداء لدى المتعلمين، باستثناء صفة «الحماس» لدى المعلم، والتي تبين بالدراسة وجود بعض الارتباط بينها وبين نواتج التعلم لدى المتعلمين، وبالتالي أصبحت النظرة الحديثة للتقويم تؤكد إهمال الصفات الشخصية وعدم التركيز عليها كمحركات أساسية في تقويم أداء المعلم، وتجنب ذكرها في النماذج المعتمدة في النظام التقويمي^(١).

والجدول رقم (١) يتضمن ملخصاً عن القراءات في مجال مهام المعلم، والصفات التي تفرضها عليه هذه المهام والأدوار، ويمكن اعتبارها أمثلة للصفات الشخصية والعملية والتربوية التي على المعلم أن يمتلكها ليقوم بدوره، وذلك لكثرتها وصعوبة توحيدها.

(١) Cof. Danielson (Ch.) & Greal (T.L). Teacher Evaluation to Enhance Professionals Practice, Virginia: Ascd, 2000, p.13.

جدول رقم (١) صفات المعلم الأساسية

١- الصفات الشخصية	ما يطلب من المعلم عمله ^(١)
الصفات التي تتطلبها أدوار المعلم	- المعلم قدوة حسنة للتلاميذ في تصرفاته - المعلم يعمل بجهد ويشكل متواصل وهذا يتطلب الصبر وعدم الضجر. - المعلم يعتمد على الحواس السمعية والبصرية. - إقبال المعلم على مهنة التعليم برغبة وحماس جديين.
٢- الصفات العلمية	ما يطلب من المعلم عمله ^(٢)
الصفات التي تتطلبها أدوار المعلم	- التخصص في المادة التي يعلمها. - التمكن من المادة التي يعلمها - التواصل اللفظي بلغة سليمة. - التواصل الكتابي بلغة سليمة. - تطوير خبراته وقدراته العلمية.
٣- الصفات التربوية أ - اتجاه المادة التعليمية	ما يطلب من المعلم عمله ^(٣)
الصفات التي تتطلبها أدوار المعلم	- أن يكون قادراً على إجازة تعليمية أو ما يعادلها. - أن يكون على اطلاع واسع بمادته ومحتوى المنهج. - أن يجيد لغة التعليم شفهاً. - أن يجيد لغة التعليم كتابياً. - أن يسعى دائماً لزيادة معارفه العلمية ويواكب كل ما هو جديد علمياً وتربوياً.
الصفات التي تتطلبها أدوار المعلم	- الاستعانة بالمراجع المختلفة التي تفيد موضوع الدرس. - تنفيذ المنهج وتعديله وتقويمه. - التخطيط للمادة بشكل منظم في دفتر خاص. - التحضير لموضوع الدرس مع ذكر الأهداف والطرائق. - الاستعانة والإعداد للوسائل التعليمية. - معرفة السياسة التربوية والخطط والبرامج المتجددة. وتطوير خبراته وزيادة معارفه^(٤). - تطبيق المعرفة الموجودة في المنهج في شتى المجالات^(٥). - اعتماد الكتاب المدرسي كمرجع أساسي للمتعلمين. - تحقيق تفاعل المتعلمين مع المادة^(٦).

(١) راجع يوسف (رياض) وعوض (محمد)، الإدارة المدرسية علماً وعملاً، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، لا. س،

ص. ص: ٢٧٦-٢٨٦.

(٢) راجع م. ن، ص ٢٨٦. (٣) راجع م. ن، ص. ص: ٢٧٦-٢٨٦.

(٤) شحاتة (حسن)، نحو تطوير التعليم في الوطن العربية، م. س، ص ١٥١.

(٥) م. ن، ص ١٥١. (٦) م. ن، ص ١٥١.

ب - اتّجاه المتعلّمين ^(١)	
ما يُطلَب من المعلّم عمله	الصفات التي تتطلّبها أدوار المعلّم
- مصدر علمي للمعلّمين في مادته . - المرونة والصدق في التعامل معهم وتقبّل النقد . - التفاعل مع المتعلّمين . - التعامل مع المتعلّمين ذوي المستويات العقلية المختلفة . - إشباع حبّ الاستطلاع لدى المتعلّمين . - التركيز على المتعلّم كعنصر إيجابي فعّال في عملية التربية والتعليم . - تنمية حبّ التعلّم لدى المتعلّمين . - تنمية الاتجاهات السليمة لديهم وتحقيق المساواة في المعاملة . - إشاعة جوّ صحّي في أثناء التعليم . - زيادة التفاعل بين المتعلّمين لتبادل الخبرات وبينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها . - الاهتمام بوثائق المتعلّمين من حيث النظافة وحسن الترتيب ودقّة الأداء .	- أن يهتمّ بإعداد المتعلّمين علمياً في المادة التي يدرّسها . - أن يتعامل مع المتعلّمين بصدق ومرونة عالية ويتقبّل آراءهم . - أن يتفاعل مع المتعلّمين بشكل مستمرّ ويدرك أن الموقف التعليمي هو موقف تربوي . - أن يقدر على التعاطي مع المستويات المختلفة للمتعلّمين وينظر إلى كلّ منهم كحالة منفردة . - أن يمتلك خبرة واسعة وثقافة عامة متجدّدة وعلى اطلاع بما يجري حوله من أحداث . - أن يعتمد الطرق الناشطة في التعليم بالإضافة للإلقاء والتلقين . - أن يشجّع على القراءة خارج المنهج المقرّر تحت إشرافه . - أن يتصف بالعدل والإنصاف ويمتلك قيم واتجاهات سليمة . - أن يصغي ويشجّع على التفكير الحرّ . - أن يشجّع على العمل الفردي والتعاون مع بقاعده ويربط التعلّم بالبيئة الخارجية والادماج بثقافة المجتمع . - أن يوجّه المتعلّمين إلى كيفية التعامل مع وثائقهم ويراقبها ويتأكّد من تدوين ما هو مطلوب .
ج - اتّجاه التقويم	
ما يُطلَب من المعلّم عمله	الصفات التي تتطلّبها أدوار المعلّم
- تقويم تحصيل المتعلّمين^(٢) . - توثيق نتائج التقويم^(٣) . - التنوع في أساليب التقويم^(٤) . - اعتماد مبدأ التقويم المستمرّ^(٥) .	- أن يضع الاختبارات اللازمة لتقويم تحصيل المتعلّمين مع مراعاة الصحّة والدقّة . - أن يجري الاختبارات حسب الخطة ويسجّل النتائج في سجلات . - أن يعرف أنواع التقويم كافة ويختار ما يتناسب مع الهدف من عملية التقويم . - أن يقوم بشكل مستمرّ قبل وأثناء وبعد عملية التعليم، ويقدم التغذية الراجعة اللازمة للمتعلّمين .
د - اتّجاه الأهل ^(٦)	
ما يُطلَب من المعلّم عمله	الصفات التي تتطلّبها أدوار المعلّم
- إقامة علاقات سويّة مع الأهل أساسها الاحترام المتبادل . - التواصل مع الأهل وإشراكهم في تحقيق أهداف العملية التربوية . - المشاركة في مجالس الأهل . - الاهتمام بمشاكل الطلاب بالتعاون مع الأهل .	- أن يتصف باللباقة وآداب التعامل وتفهم الآخرين وتقدير ظروفهم والإصغاء الجيد لهم . - أن يتواصل مع الأهل ويطلعهم على نتائج أداء أبنائهم ويكون قادراً على معالجة المشكلات المختلفة ومناقشتهم لمعرفة أسباب التآخّر .

(١) يوسف (رياض) وعوض (محمد)، الإدارة المدرسية علماً وعملاً، م. س، ص. ص: ٢٧٦-٢٨٦ .

(٢) راجع م. ن، ص. ص: ٢٧٦-٢٨٦ .

(٣) عابدين (محمد)، الإدارة المدرسية الحديثة، ط١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥، ص٢٩١ .

(٤) شحاتة (حسن)، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، م. س، ص١٥١ .

(٥) م. ن، ص١٥١ .

(٦) حسان (حسن) والعجمي (محمد)، الإدارة التربوية، ط١، الأردن: دار المسيرة، ٢٠٠٧، ص. ص: ١١٢-١١٣ .

- أن يكون ملتزماً كعضو مشارك في مجالس الأهل للإطلاع على أوضاع أبنائهم النفسية والاجتماعية . - أن يكون قادراً على حلّ مشكلات المتعلّمين السلوكية بالتعاون مع ذويهم .	
هـ - اتّجاه الإدارة	
الصفات التي تتطلّبها أدوار المعلّم	ما يطلب من المعلّم
- أن يحرص على حفظ النظام والانضباط ويراعي أوقات الدوام والحصص اليومية والواجبات . - أن يكون لديه الاستعداد للقيام بالأعمال الإدارية وفهم تفاصيلها ويشارك في اللجان والمجالس . - أن يتعاون مع الجميع لحلّ المشكلات ويتولّى مهام مربّي الصفّ ويأوب ويتدخل عند الإخلال بالنظام . - أن يزوّد الإدارة بكلّ مؤلّف جديد يستفيد منه الجميع ويقدم الاقتراحات المفيدة التي تتناسب مع إمكانيات المدرسة .	- الالتزام الوظيفي^(١) . - التعاون مع الإدارة والمعلّمين لتنشيط العملية التربوية^(٢) . - المشاركة في العمل الإداري والأنشطة المدرسية^(٣) . - المشاركة في تفعيل المكتبة المدرسية وطرح الأفكار^(٤) .
الصفات التي تتطلّبها أدوار المعلّم	ثالثاً: الصفات التربوية (اتّجاه الزملاء) ^(٥)
الصفات التي تتطلّبها أدوار المعلّم	ما يطلب من المعلّم
- أن يتعاون مع الزملاء في الوحدة وفي الصفّ ويتشاور معهم في شؤون المتعلّمين وشؤون المادة ويستفيد من آرائهم في تقويم أدائه . - أن يحترم زملاءه ويتواضع لهم ويتقبّل نقدهم البناء .	- التعاون مع الزملاء المتعلّمين . - إقامة علاقات أساسها الاحترام مع الزملاء .

١ - مفاهيم أساسية في القياس والتّقويم

تمهيد

التّقويم عملية لا يمكن الاستغناء عنها في العمل التّربوي، وهي تعتمد على القياس الكمي والنوعي للفرد أو الموضوع المراد تقويمه. وقد تطوّر التّقويم مع تطوّر العمل التّربوي، وتنوّع تبعاً لتنوّع أهدافه، واشتمل على عناصر العملية التّربوية كافّة، من مناهج وكتب ومتعلّمين ومعلّمين وإداريين ومشرفين...

وسنكتفي في هذا الفصل بالحديث عن تقويم أداء المعلّم موضوع الدّراسة، باعتباره من المسائل الهامّة في عمل المؤسّسات التّربوية المعاصرة، والتي تناولتها الدّراسات التّربوية الحديثة، مؤكّدة ضرورة العناية بأداء المعلّم بشكل منتظم ومستمرّ للتأكّد من حسن سير

(١) عابدين (محمد)، الإدارة المدرسية الحديثة، م.س، ص ٢٩١.

(٢) م.ن، ص ٢٩١.

(٣) حسان (حسن) والعجمي (محمد)، الإدارة التربوية، م.ن، ص ٢١٢.

(٤) كبريت (سمير)، منهاج المعلّم والإدارة التربوية، ط ١، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٨، ص ٧٠.

(٥) راجع يوسف (رياض) وعوض (محمد)، الإدارة المدرسية علماً وعملاً، م.ص، ص.ص: ٢٧٦-٢٨٦.

العملية- التعليمية ومن تحقيقها أهدافها، ولكشف مواطن القوة أو الضعف في الأداء بهدف تعزيزها أو معالجتها.

وسنحاول الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بموضوع القياس والتقويم، وتقويم أداء المعلم، بسبب الارتباط والتداخل في ما بينها، وهي: كيف عرّف علماء التربية واللغة القياس والتقويم وتقويم الأداء، ما هي أهداف وأهمية تقويم أداء المعلم؟ ما هي أبرز عناصره، أسسه، مجالاته، خطواته، خصائصه، وأنواعه.

أولاً: القياس والتقويم

١ - مفهوم القياس والتقويم

يعتبر التقويم ركناً أساسياً في العملية التعليمية- التربوية، كونه يساهم في التعرف إلى الإنجازات المحققة، ويكشف عن الانحرافات في الأداء، ويحسن العملية التعليمية إذا تم تطبيقه بطريقة منهجية وعلمية.

وعملية التقويم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقياس، من هذا المنطلق وجب تحديد معنى كل من القياس والتقويم قبل الحديث عن مفهوم تقويم الأداء الذي يمثل العنصر الأهم والأكثر تعقيداً من عناصر التقويم،

لأنه يهتم بدراسة سلوك الفرد وتحليله في مواقف مختلفة. فما هو معنى القياس؟ وما هو المعنى اللغوي للتقويم؟ وما هو المعنى الاصطلاحي له؟

أ - تعريف القياس

تعددت التعريفات لمفهوم القياس، لكنها تتشابه على الرغم من تنوعها. فالبعض عرّفه أنه «إعطاء قيمة رقمية أو عددية لصفة من الصفات طبقاً لقواعد محددة»^(١)، والبعض الآخر عرّف القياس أنه العملية التي تعنى بالوصف الكمي للسلوك أو للواقع المقيس، ولا يتضمن أية أحكام بالنسبة إلى فائدته أو قيمته أو جدواه^(٢)، كذلك هناك من قال إنه «عملية جمع المعلومات والبيانات الكمية فقط من دون أن تتضمن أية قيم، وبالتالي فعملية جمع المعلومات عن طريق إجراء وتطبيق الاختبارات والتجارب والاستبيانات والملاحظة والمقابلة، تعتبر عملية قياس»^(٣).

ومنهم من عرّف القياس أنه «عملية جمع المعلومات أو المعطيات الكمية أو النوعية التي تعتبر لازمة للإحاطة بموضوع معين تستهدفه سيرورة التقويم، ويتم التوصل

(١) الطعاني (حسن)، الإشراف التربوي، ط١، عمان: دار الشروق، ٢٠٠٥، ص ١٧٢.

(٢) خليل (محمد الحاج)، دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية، م.س، ص ١٦٤.

(٣) دروزة (افنان)، الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، ط١، الأردن: دار الشروق، ٢٠٠٥، ص ٣٣.

إلى ذلك عن طريق وضع أو إيجاد بواعث ملائمة للسلوك المطلوب»^(١).

وفي مجال الإحصاء فإن القياس هو «إعطاء قيمة رقمية (عددية) تشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من الخاصّة المقاسة وفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية متّفق عليها»^(٢). أمّا في مجال التّربية فالقياس يعني «مجموعة مرتّبة من المثيرات أُعدّت لتقيس بطريقة كميّة أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السّمات أو الخصائص»^(٣).

ب - تعريف التّقويم لغويّاً

يشتقّ لفظ التّقويم، كما ورد في الرّائد لمسعود جبران، من الفعل (قَوّم) تقويماً أي أزال اعوجاجاً وقوّم الشيء أي أزال اعوجاجه أو عدّله / وقوّم المتاع أي جعل له معلومة أو سعّره^(٤). وفي قاموس المحيط قوّم الشيء يعني «قدّره ووزنه وحكم على قيمته»^(٥).

والتّقويم كما ورد في المعاجم الأجنبيّة هو «إعطاء قيمة لعمل ما أنجز كلّ أم بعضه»^(٦). وورد أيضاً في قاموس المصطلحات اللّغوية والأدبيّة لإميل يعقوب وبسّام بركة بمعنى «إزالة العوج»^(٧). من خلال التّعريفات المتعدّدة نستطيع القول إنّ التّقويم هو: «تصحيح الاعوجاج أو بيان قيمة الشيء»^(٨).

ج - تعريف التّقويم اصطلاحاً

يمكن اعتبار التّقويم مرحلة جديدة تأتي بعد مرحلة القياس بشكل مباشر، وهو يفسّر أنّه «إصدار الحكم على الشيء أو الشّخص في ضوء نتائج القياس والأهداف المحدّدة والمعلومات»^(٩). والتّقويم بمعناه العام هو «تفحص مدى الملاءمة بين مجموعة من المعطيات ومجموعة من المعايير المناسبة لهدف محدّد من أجل اتّخاذ قرار»^(١٠)، Deketele j.M.

(١) قدوح (خيرية)، «مقوّمات التّقويم التربوي، أداة تربوية اجتماعية مميّزة»، موجود في: مجلة الأبحاث التربوية، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، عدد ٢٠، ١٩٩٧، ص ٧٧.

(٢) كوافحة (تيسير)، القياس والتّقويم، ط ١، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٣، ص ٣٥.

(٣) م. ن، ص ٣٥.

(٤) جبران (مسعود)، الرائد، ط ٣، بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠٠٥، ص ٧٢٠.

(٥) الكثيري (فاضل بن حميدة)، المنهج التربوي ونظام التّقييم، ط ١، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر، ٢٠٠٦، ص ١٢٠.

(٦) الكثيري (فاضل بن حميدة)، المنهج التربوي ونظام التّقييم، م. س، ص ١١٨.

(٧) الطعاني (حسن)، الإشراف التربوي، م. س، ص ١٧١.

(٨) كوافحة (تيسير)، القياس والتّقييم، م. س، ص ٤٠.

(٩) الطعاني (حسن)، الإشراف التربوي، م. ن، ص ١٧٢.

(١٠) عواضة (هشام)، التخطيط في التعليم التعلّم، ط ١، بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠٠٢، ص ١٣٥.

كما يعرف كيمبول ويلز التّقويم أنّه «عملية تصدر منها أحكام تستخدم للتخطيط، وتشتمل على الأهداف وتوضيح الخطط وإصدار الأحكام على الأدلة والأهداف في ظلّ هذه الأحكام»^(١).

في حين عرّفه بلوم وآخرون أنّه «إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق،... وهو يتضمّن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليتها، ويكون التّقويم كمياً وكيفياً»^(٢).

ويعرّف التّقويم من خلال الأدب التربوي العملي، إمّا من خلال أهدافه (وهو عملية لمعرفة مدى قيام المعلّم بمهامّه)، أو من خلال موضوعاته (هو عملية لمعرفة مهارات المعلّمين)، أو من خلال نتائجه (هو عملية لقياس أداء المعلّم)^(٣).

ويعرّف التّقويم في مجال التربية أنّه «العملية التي يتمّ بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التّعليميّة بعناصرها كافّة على تحقيق الأهداف المرجوّة منها»^(٤). ويعرّف

أيضاً تربوياً أنّه «وسيلة لإدراك نواحي القوّة لتأكيدّها والاستزادة منها، والوقوف على نواحي الضّعف لعلاجها أو تعديلها»^(٥).

وربّما يكون هناك أكثر من معنى للتّقويم، فقد يشتمل معناه على «التّصحيح، وجمع المعلومات وتحليلها للوقوف على كمّية الأهداف المحقّقة، واتّخاذ القرارات بشأنها سعياً وراء معالجة جوانب الضّعف وإعادة تنظيم البيئة التّربويّة وتجديدها وتطويرها»^(٦).

وعلى الرّغم من تعدّد التّعريفات الخاصّة بالتّقويم وكثرتها، وبما أنّه لا يمكن حصرها اكتفينا بذكر مجموعة منها، والتّعريفات المذكورة على اختلافها وتنوّعها تتقاطع في النظرة إلى عملية التّقويم باعتبارها عملية جمع معلومات دقيقة وشاملة وتحليلها من أجل إصدار قرارات متنوّعة تبعاً للموضوع المراد تقويمه والغاية من عملية التّقويم^(٧).

وقد طرأ تغيير كبير على مفهوم القياس والتّقويم، مع تطوّر العلوم، ودخلت عليه عناصر جديدة لتتناسب مع مفهومه الجديد

(١) الكثيري (فاضل بن حميدة)، المنهج التربوي ونظام التقييم، م. ن، ص ١١٩.

(٢) كوافحة (تيسير)، القياس والتقويم، م. ن، ص ٤٠.

(٣) قدوح (خيرية)، وقائع المؤتمر العربي الأول لمديري المدارس الواقع وتحديات المستقبل، بيروت: تيم انترناشيونال، ١٩٩٩/٥/٣، ص ١.

(٤) الفتلاوي (سهيلة)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط ١، عمّان: دار الشروق، ٢٠٠٦، ص ١٠٢.

(٥) الطعاني (حسن)، الإشراف التربوي، م. س، ص ١٧١.

(٦) عابدين (محمد)، الإدارة المدرسية الحديثة، م. س، ص ٢٥٧.

(٧) البوهي (فاروق) الإدارة التعليمية والمدرسية، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١، ص ٢٤٢.

كالتقويم الذاتي، الذي يجسّد مشاركة المعلم في تقويم أدائه، وأيضاً التغذية الراجعة التي يستفاد منها في تحسين الإدارة انطلاقاً من نتائج التقويم.

ولكي يتمّ القياس والتقويم انطلاقاً من النظريات التربوية الحديثة ويحقّق الأهداف التي وضع من أجلها، وجب على القائمين بهذه العملية أن لا يغيب عن فكرهم أبداً، أن جميع أدوات القياس تعطي صورة جزئية عن الحقيقة وأنّ عملية التقويم تؤدي أولاً وآخراً إلى اتخاذ قرارات لا مفرّ منها، وذلك بناء على معلومات يشترط صحتها ودقتها، من خلال اعتماد وسائل وأساليب متعدّدة في عملية القياس، تؤدي إلى صنع القرار الصحيح إذا اعتمدت على البيانات الموضوعية، على أن يتولّى العملية أشخاص مؤهلين قادرين على جمع المعلومات من مصادرها الصحيحة ذات الثقة، والقيام بتحليلها بعد ذلك لاتخاذ القرارات المناسبة^(١).

٢ - الفرق بين القياس والتقويم

يتعاقب ذكر كلمتي القياس والتقويم في معظم الكتب التربوية، لدرجة اعتقاد البعض

أنّهما مرادفان يختلفان في التسمية فقط، والحقيقة أنّ التقويم يختلف عن القياس، حيث أنّ التقويم «عملية تشخيص وعلاج ووقاية»، أمّا القياس فهو عملية «جمع المعلومات والبيانات الكمية فقط من دون أن تتضمن قيماً بعكس التقويم الذي يتضمن قيماً تربوية»^(٢).

«إنّ عملية التقويم تأتي دائماً بعد عملية القياس، والتقويم أشمل وأعمّ من القياس كونه يحتوي أوصافاً كمية وكيفية للسلوك، وأحكاماً قيمية»^(٣)، وكونه يعكس أيضاً طبيعة الوضع الكامل للموضوع المقوم، بينما القياس هو «وصف كمّي، ووسيلة هامة من وسائل التقويم»^(٤).

ويختلف القياس عن التقويم من حيث الأهداف والمرتكزات، ففي حين نرى أنّ عملية القياس تتّجه نحو وصف الأفراد والمقارنة بينهم، نجد في المقابل، أنّ عملية التقويم تتّجه نحو وصف فعالية البرنامج التعليمي وجودته، وهذا لا يتمّ إلاّ عن طريق إعطاء القيمة والحكم على مدى النجاح أو الفشل، ثمّ اتخاذ القرار الذي يقضي بالاستمرار في تطبيقه أو تعديله أو العزوف

(١) راجع كوافحة (تيسير)، القياس والتقويم، م. س، ص. ص: ١٩-٢٠.

(٢) دروزة (أفنان)، الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، م. س، ص. ص: ٣٣-٣٤.

(٣) الطعاني (حسن)، الإشراف التربوي، م. ن: ص ١٧٢.

(٤) الكثيري (فاضل بن حميدة)، المنهج التربوي ونظام التقويم، م. س، ص. ص: ٤١٦-٤١٧.

إلى غيره^(١). وبالإمكان تلخيص الفرق بين القياس والتّقيّم ضمن الجدول الآتي^(٢):

القياس	التّقيّم
لا يتضمّن إصدار حكم أو قرار	يتضمّن إصدار حكم أو قرار على قيمة الشّيء أو الشخص أو الموضوع.
لا يتضمّن معنى التحسين والتّطوير	يتضمّن معنى التحسين والتّطوير
حكم تحليلي جزئي	حكم كلي على الظاهرة
أكثر خصوصيّة ويركّز على جانب واحد	أكثر شمولاً ويركّز على كلّ الجوانب
يركّز على استخدام أدوات دقيقة	يمكن استخدام أدوات القياس أو عدم استخدامها.
يقدر كميّاً	يقدر كميّاً وكيفيّاً
يكتفي بإعطاء معلومات محدّدة عن الشّيء أو الشخص أو الموضوع المراد قياسه	يهدف إلى التشخيص والعلاج

التّدرّيس، أو في إدارة الصفّ، أو مساهمته في الأنشطة المدرسيّة من أعمال وأفعال، تسهم في تحقيق تقدّم في تعلّم الطلاب^(٤).

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا السلوك في معظمه قابل للقياس والتّقيّم، إذا ما تحدّدت المعايير المناسبة التي على أساسها يصنّف سلوك المعلّم أنّه جيّد أو لا، ثمّ يوضع في المستوى الذي يناسبه تمهيداً لاتّخاذ قرار بحقه، قد يكون قراراً إداريّاً أو تربويّاً أو إرشادياً أو...^(٥).

ينظر الباحثون إلى عملية تقويم الأداء على أنّها تمثّل الحلقة الأخيرة في سلسلة العمليّات الإداريّة، وينظر آخرون إلى عمليّة تقويم الأداء على أنّها جزء من عمليّة الرّقابة على اعتبار أنّ الرّقابة هي «عملية توجيه الأنشطة داخل التّنظيم لكي تصل إلى هدف محدّد»^(٦)، وأنّ تقويم الأداء هو «استقرار دلالات ومؤشّرات المعلومات الرّقابيّة لكي يتمّ اتّخاذ قرارات جديدة لتصحيح مسارات الأنشطة في حالة انحرافها، أو لتأكيد مساراتها الفعليّة إذا كانت تتّجه فعلاً إلى الإنجازات المرغوبة»^(٧).

ثانياً: تقويم الأداء وتقويم أداء المعلّم

١ - المفهوم العام لتقويم الأداء

لا بدّ من تحديد واضح لمعنى تقويم أداء المعلّم، ولكي يتمّ ذلك يجب أن نحدّد أولاً المعنى المقصود بأداء المعلّم. إنّ أداء المعلّم هو «سلوك المعلّم أثناء مواقف التّدرّيس داخل الصفّ وخارجه»^(٢)، وهذا الأداء هو «الترجمة الإجرائيّة لما يقوم به المعلّم من أفعال أو استراتيجيّات في

(١) راجع درزوة (افنان)، الأسئلة التعليمية والتّقيّم المدرسي، م. ن، ص. ص: ٣٣-٣٤.

(٢) الكثيري (فاضل بن حميدة)، المنهج التربوي ونظام التّقيّم، م. ن، ص. ص: ٤١٦-٤١٧.

(٣) شحاتة (حسن)، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، م. ن، ص. ص: ١٣٢.

(٤) م. ن. ص. ص: ١٣٢.

(٥) م. ن. ص. ص: ١٣٣.

(٦) عبد المحسن (توفيق)، تقيّم الأداء، مداخل جديدة لعالم جديد، القاهرة: دار النهضة العربيّة، ١٩٩٨، ص ٤.

(٧) م. ن، ص ٤.

وقد كثرت التعريفات لمفهوم تقويم الأداء، فمنهم من يرى أنّ تقويم الأداء هو «عملية يتم بموجبها تقدير جهود الموظف بشكل منصف وعادل، لتكون مكافأة بقدر ما يعمل وينتج، وذلك بالاستناد إلى عناصر ومعدلات، يتم على أساسها مقارنة أدائه بها، لتحديد مستوى كفاءته في العمل الذي يقوم به»^(١).

ومنهم من يقصد بتقويم الأداء «مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المستهدفة وتحليل الانحرافات بين الأداء الفعلي والمعايير الموضوعية، واتخاذ الإجراءات التصحيحية التي تقلل من الانحرافات أو تمنع حدوثها»^(٢).

لقد تطور مفهوم تقويم الأداء الوظيفي، حتى أصبح ركيزة أساسية ومحورية في إدارة الموارد البشرية واهتمامات الإدارة العليا، على اعتبار أنّ هذه الوظيفة ونشاطاتها، هي وسيلة مهمة لتنمية قدرات وجهود العاملين، وأنماط سلوكهم إنسانياً ووظيفياً.

ويعدّ موضوع تقويم الأداء الوظيفي في أكثر الميادين الحيوية التي تتناولها

الدراسات في الإدارات التي تنشد التطوير والتنمية، لاشتمالها على معايير سلوكية، مادية، وإنسانية معقدة. وحديثاً، أصبح تقويم الأداء مرتكزاً على معايير محدّدة، تهدف التعديل والتحسين والتطوير، عبر قياس سلوك العاملين في محيط العمل، وخصائصهم المرتبطة بتنفيذ مهامهم، على أنّ يتم ذلك بشكل منتظم ودوري، عن طريق شخص أو مجموعة أشخاص على قدر كبير من المعرفة والخبرة في مجال تقويم الأداء^(٣).

نستنتج من تعدّد المفاهيم حول عملية تقويم الأداء، أنّه لا يوجد اتفاق بين معظم الكتاب حول مفهوم محدّد لتقويم الأداء، فكلّ مفهوم يرتبط بالهدف منه، وكلّ التعريفات تتقاطع على أمر واحد مشترك، وهو أنّ تقويم الأداء يقصد به مقارنة الأهداف والنتائج.

ولأغراض هذه الدراسة يمكن اعتماد التعريف الآتي بصفته جامعاً للمفاهيم السابقة، وهو أنّ «تقويم الأداء هو قياس الأداء الفعلي، ومقارنة النتائج المحقّقة بالنتائج المطلوب تحقيقها أو الممكن الوصول إليها، حتى تتكوّن صورة حيّة لما

(١) فليه (فاروق) وعبد المجيد (محمد)، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، ط ١، الأردن: دار المسيرة، ٢٠٠٥، ص ٢٦٥.

(٢) م. ن، ص ٢٦٥.

(٣) راجع خليل (موسى)، الإدارة المعاصرة، المبادئ، الوظائف، الممارسة، ط ١، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥، ص ١٩٥.

حدث ولما يحدث فعلاً، ومدى النجاح في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط الموضوعية بما يكفل الإجراءات الملائمة لتحسين الأداء»^(١).

٢ - تطوّر مفهوم تقويم أداء المعلم

أجريت العديد من الدراسات والبحوث في مجال تقويم أداء المعلم. في البداية اهتمت الدراسات في تحديد الصفات الشخصية والمهنية للمعلم الجيد، على أن يتولّى الحكم على فعاليته ذوو الخبرة في مجال التعليم. ثم تطوّرت البحوث، وبدأت تركز على ملاحظة، وتحليل سلوك المعلم والمتعلم في الصف، وقامت بتحديد عناصر الموقف التعليمي ليصبح أكثر فعالية للقياس والملاحظة من خلال إعداد بطاقات للملاحظة، أشهرها قائمة فلاندرز (FIAC). وأخيراً، بدأ الاعتماد في تقويم أداء المعلم على الوسائل السمعية، والبصرية، وظهرت مفاهيم جديدة كالتعليم المصغّر، والتّقويم الذاتي، والتّغذية الرّاجعة^(٢).

ثالثاً: أهداف تقويم أداء المعلم

نظراً لأهمية دور المعلم في العملية

التّعليميّة فإنّ تقويم أدائه أمر ضروريّ ومهمّ للعمليّة التّربويّة، ولا يمكن الاستغناء عنه، لأنّه «يستفاد من نتائج تقويم أداء المعلم في خدمة كلّ عناصر العمليّة الإداريّة من تخطيط وتنظيم ورقابة وتوجيه»^(٣).

وعمليّة تقويم أداء المعلم «تبدأ بجمع المعلومات أو البيانات عن أدائه لقياس الإنجاز الفعلي للمعلم من خلال الملاحظة المباشرة أو التّقارير المتنوّعة، وإجراء المقارنة في ضوء معايير ومحدّدات خاصّة تحدّد مستوى الأداء المطلوب، ثمّ إصدار الأحكام على نوعيّة الأداء ومستواه تمهيداً لاتّخاذ القرارات المناسبة»^(٤). إنّ الهدف من تقويم أداء المعلم ينحصر في أمرين أساسيين هما^(٥):

١ - تنمية المعلم مهنيّاً (هدف تكويني)

Formative

٢ - ضمان جودة أداء المعلم (هدف

تقريري) Summative

ويختلف التّركيز على هذين الأمرين باختلاف آراء التربويّين، «فالسّياسيون يعطون أهميّة أكبر لتحقيق الهدف الثّاني، وذلك لأنّ المؤسّسة التّربويّة، حسب رأيهم،

(١) عبد المحسن (توفيق)، تقييم الأداء، مداخل جديدة لعالم جديد، م. س، ص ٥.

(٢) راجع عزيز (مجدي)، تصنيفات المقاييس التربوية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥، ص. ص: ١٢٨-١٣٠.

(٣) بربر (كامل)، إدارة الموارد البشرية، إتجاهات وممارسات، ط ١، بيروت: دار المنهل اللبناني، ٢٠٠٨، ص ١٧٤.

(٤) عزيز (مجدي) تصنيفات المقاييس التربوية، م. س: ص ١١٩.

(٥) Danielson (Ch.) & Mc. Greal (T.L), Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice, Op.cit, p. 21.

أنواع القرارات التربوية	الهدف من عملية تقويم أداء المعلم
- قرارات تعليمية: تتعلق بكل جوانب عملية التعليم والتعلم.	- تأكد المسؤولين الإداريين والفنيين من أن المتعلمين يتلقون التعليم المناسب^(٢). - متابعة مدى تقدم المتعلمين نحو تحقيق الأهداف التعليمية العامة والخاصة^(٣). - المساعدة في تحديد آلية تطوير المعلمين ودفعهم لتطوير ذاتهم^(٤). - توحيد جهود كل من المعلمين والمديرين والمنسقين لتحسين نوعية التعليم، سواء في الظرائق أو المصادر أو البيئة التعليمية، لتنماشى مع كل جديد في عالم التربية^(٥).
قراءات إرشادية: توجيه المعلم وإرشاده مهنيًا.	- توفير تغذية راجعة بناءة للمعلم، في كشف مواطن الضعف في أدائه، وتنشيط عملية التعلم والتعليم (Hafele.D.1993)^(٦). - تحقيق توجيهات لممارسة التنمية المهنية بكفاءة عالية^(٧) (Hafele.D.1993). - تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين فرادى وجماعات بعد التعرف على نقاط القوة والضعف في الأداء المدرسي^(٨). - مراقبة أداء المعلم داخل الصف وخارجه للتأكد من أن المعلم يقوم بمهامه كما هو مخطط له^(٩).

أنشئت لأجل التعليم، والأهل لهم الحق بالمطالبة بجودة التعليم لأنهم يدفعون الأموال، أما التربويون فيعطون أهمية أكبر في تحقيق الهدف الأول، لأن الأساس برأيهم، هو تطوير نمو المعلم المهني، وهذا بالطبع يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم^(١).

ومن الجدير ذكره، أن نوع القرار التربوي المرتبط بالمعلم يتوقف على الهدف من عملية تقويم أدائه، ويبين الجدول رقم (٣) تصنيف تلك الأهداف تبعاً لثلاثة أنواع من القرارات التربوية التي تصدر عن الإدارة المدرسية وهي تعليمية وإرشادية وإدارية. وهذه الأهداف تنقسم ضمن فئتين: أهداف تكوينية لتحقيق نماء المعلم المهني، وأهداف تقريرية لضمان جودة أداء المعلم.

(١) Cof. Lbid, pp: 8-9.

(٢) شربل (موريس)، الإدارة التربوية الحديثة، ط ١، بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧، ص ٢٥١.

(٣) م. ن: ص ٢٥١.

(٤) فليه (فاروق)، وعبد المجيد (محمد)، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، م. س، ص ٢٦٨.

(٥) شحاتة (حسن)، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، م. س، ص ١٣٣.

(٦) Danielson (Ch.) & Mc. Greal (T.L), Teacher Evaluation to Enhance Professional practice, Op.cit, p.8.

(٧) Ibid, p.8.

(٨) فليه (فاروق) وعبد المجيد (محمد)، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، م. ن، ص ٢٦٧.

(٩) الأغبري (عبد الصمد)، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط ١، بيروت: دار النهضة العربية،

٢٠٠٠، ص ٤٢١.

مواقف سلبية أو إيجابية. من هنا، كان من الضروري الحديث عن أهم خصائص هذه العملية لتحقيق أهدافها بنجاح.

رابعاً: خصائص تقويم أداء المعلم

مرّ في التعريفات السابقة لتقويم أداء المعلم أنّه، عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تهدف إلى مساعدة المعلم في تطوير أساليب وطرائق التعليم التي يستخدمها. ويمكن تفسير ذلك القول إن «عملية تقويم أداء المعلم تشخيصية لأنها تهدف إلى قياس المشكلات التي قد تواجه المعلم من خلال جمع المعلومات والبيانات اللازمة وتحليلها»^(٣).

وهو أيضاً «عملية وقائية لأنها تهدف إلى قياس الانحرافات للأداء الفعلي للمعلم عن الأداء المطلوب»^(٤). وأخيراً، هو «عملية علاجية، لأنها تسعى إلى تقديم المقترحات والحلول لمعالجة المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلم من أجل رفع مستوى أدائه»^(٥).

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ عملية تقويم أداء المعلم صعبة ومعقدة بسبب وجود

- استبعاد الأفراد غير المؤهلين من عملية التقويم، أو نقلهم إلى وظائف أخرى، أو إنهاء خدماتهم في المؤسسة التربوية^(١) (Haefele.D.1993). - الوقوف على مهارات المعلم المتميزة، والعمل على تعزيزها أو مكافأة المعلم بتسليمه مهام قيادية أو تدريجية^(٢)	- قرارات إدارية: ترقية - مكافأة - نقل - فصل - بعثة خارجية

وخلاصة القول، لا يمكن لعملية تقويم أداء المعلم أن تحقق أهدافها، من دون أن يسبقها عملية تخطيط واعية، ويرافقها عملية توجيه ناجحة بهدف التنمية وتعزيز الكفايات لدى المعلم، على أن يتم ذلك في جوّ من الثقة والارتياح والاطمئنان بين القائم على عملية التقويم والمعلم، وهذا يؤكد أهمية أن يتولّى تنفيذها أشخاص مؤهلون، لديهم خبرة كافية وثقافة تقييمية حديثة، ومهارات قيادية، وقدرة على التواصل الفعال، لأنّ عملية تقويم الأداء قوامها المعلم الذي يتمتع بمجموعة من الصفات الوجدانية والمعرفية التي تعيق سير العملية وتحقيقها لأهدافها. كذلك يمكن اعتبار عملية تقويم الأداء من أصعب المهمّات وأعقدها لتأثيرها بشخصية المعلم وأنماط التفكير لديه وما ينتج عن ذلك من

(١) Danielson (Ch.) & Mc. Greal (T.L), Ibid, p.8.

(٢) شحاتة (حسن)، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، م. ن، ص ١٣٣.

(٣) الأغبري (عبد الصمد)، الإدارة المدرسية، م. س، ص ٤٢١.

(٤) بربر (كامل)، إدارة الموارد البشرية، م. س، ص ١٧٥.

(٥) الأغبري (عبد الصمد)، الإدارة المدرسية، م. ن، ص ٤٢١.

عوامل كثيرة تؤثر على الأداء، منها ما يتعلق بالصفات الشخصية التي يتمتع بها القائمون على تلك العملية في كثير من الأحيان، وأخرى لها علاقة بالبيئة التنظيمية داخل المؤسسة التربوية والأنظمة التي تحكمها، كل ذلك يؤثر قطعاً في نتائج العملية وينتج عنه المشكلات المتنوعة حين تأتي تلك النتائج خلافاً لما يتوقعه المعلم، فيشعر بالظلم وعدم الرضى، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بعدم الأمان الوظيفي^(١). لذا، ومن أجل ضمان نجاح وفعالية عملية تقويم أداء المعلم، وجب على من يقوم بها مراعاة خصائص عدة يمكن إيجازها بالآتي^(٢):

١ - الموضوعية: حيث يبتعد التقويم عن العوامل الذاتية والشخصانية والتحيز الناتج عن العلاقات الشخصية بين المعلم والشخص المقوم، وذلك باعتماد أدوات على قدر كبير من الصدق والثبات والموضوعية.

٢ - الشمولية: بحيث يشمل التقويم كل مجالات الأداء، لجهة نمو المعلم، وإعداده المهني والتربوي في المادة التي يعلمها وكيفية التحضير لها وطريقة تعليمها وكيفية تقويم تحصيل المتعلمين، صفاته الشخصية، وعلاقته بالإدارة والزملاء والمتعلمين والأهل والمشرفين.

٣ - الاستمرارية: ينجح تقويم أداء المعلم إذا كان مصاحباً لسير العمل منذ بداية العام وحتى نهايته، كي يتم العمل بشكل فوري على تصحيح أي خلل يظهر في أداء المعلم وفي الوقت المناسب له، ضمن برنامج زمني محدد مسبقاً.

٤ - التكامل: يجدر بكل الوسائل المستخدمة في تقويم أداء المعلم أن تخدم الأهداف المحددة لها والتي من المفترض أن تكون واضحة تماماً للجميع، بحيث تتكامل وتعطي صورة واضحة ودقيقة عن المعلم.

٥ - التعاون: يجدر بكل المعنيين في عملية تقويم أداء المعلم أن يشاركوا ويتعاونوا كي تصبح العملية ديمقراطية، موضوعية، شاملة، ومن الضروري ألا يكتفي المدير وحده بتقويم أداء معلميه، بل عليه أن يتعاون ويستفيد من المنسق والتلاميذ والناظر والمشرف والمعلم نفسه والأهل إن أمكن.

٦ - كفاءة المقومين: على القائمين بعملية التقويم أن يكونوا على قدر واسع من الكفاءة العلمية والخبرة العملية في ميدان عملهم، وأن يراعوا الدقة والنزاهة والموضوعية في الحكم، والعدالة، وسرية

(١) راجع بربر (كامل)، إدارة الموارد البشرية، م. ن، ص ١٧٣.

(٢) راجع الطعاني (حسن) الإشراف التربوي، م. س، ص. ص: ١٧٢-١٧٧.

النتائج بحيث لا يطلع عليها سوى المعلم المعني.

٧ - صحة المعلومات: إن المعلومات

والبيانات المحصلة عن المعلم تعتبر بمثابة معايير أساسية يتم الحكم بموجبها على أداء المعلم، لذا، يجب التأكد من صحتها ومدى دقتها قبل دراستها وتحليلها.

وخلاصة القول، فإن عملية تقويم أداء المعلم يمكن لها أن تحقق قدراً أكبر من الفائدة والنجاح إذا «تمت بمشاركة أكثر من شخص، وإذا أعطي المعلم فرصة كافية لتنفيذ التوصيات التي ترد في التقرير المكتوب عنه. ولتحقيق أقصى فائدة من التغذية الراجعة لأداء المعلم، يفضل تسجيل أدائه على شريط فيديو، ليسمح له بعدها بالمشاهدة والمناقشة»^(١).

خامساً: أنواع تقويم أداء المعلم

إن أنواع التقويم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأغراض وأهداف عملية التقويم. وعلى هذا الأساس قسم الأدب التربوي تقويم الأداء نوعين، لجهة الشكل والمضمون. فمن حيث الشكل، يوجد التقويم الخارجي والتقويم الذاتي، أما من حيث المضمون،

فهناك التقويم البنائي والتقويم التقريري. وفي ما يلي سنتعرض بشيء من التفصيل لكل نوع من أنواع تقويم الأداء:

١ - من حيث الشكل:

أ - تقويم خارجي أو موضوعي: «حيث يتولى تقويم أداء المعلم شخص آخر مسؤول عنه، كالمدیر أو المنسق أو الناظر، وهذا النوع هو الأكثر شيوعاً في مؤسساتنا التربوية»^(٢)، وهو يعتمد على «المعلومات والبيانات التي تستند إلى المعايير الموضوعية»^(٣).

ب - تقويم ذاتي: «حيث يتولى المعلم نفسه تقويم أدائه ليكشف مواطن قوته وضعفه ويحسن أدائه، وهذا النوع يتناسب مع مفاهيم التربية الحديثة، وما تنادي به من ضرورة اعتماد اتجاهات جديدة في تقويم الأداء، حيث أن المعلم يساهم بشكل كبير في تحسين أدائه وتحقيق تقدمه المهني، إذا ما تسنى له المشاركة في اكتشاف أخطائه بنفسه أولاً، والعمل على معالجتها ثانياً»^(٤)، وهذا النوع يعتمد على «المعلومات والبيانات التي تستند إلى المعايير الذاتية»^(٥). وسيتم تسليط الضوء

(١) راجع عزيز (مجدي)، تصنيفات المقاييس التربوية، م. س، ص. ص: ١٢٥-١٢٦.

(٢) البوهي (فاروق)، الإدارة التعليمية والمدرسية، م. س، ص. ص: ٢٤٢-٢٤٣.

(٣) الأغبري (عبد الصمد)، الإدارة المدرسية، م. س، ص. ص: ٤١٦.

(٤) البوهي (فاروق)، الإدارة التعليمية والمدرسية، م. س، ص. ص: ٢٤٣.

(٥) الأغبري (عبد الصمد)، الإدارة المدرسية، م. ن، ص. ص: ٤١٦.

على التّقيّم الذّاتي في ما بعد خلال الحديث عن أساليب التّقيّم باعتباره أهمّ الأساليب الحديثة.

مدى التّقدّم الحاصل لدى المعلّم ومدى استفادته من التّغذية الرّاجعة التي قدّمها له التّقيّم البنائي^(٢).

٢ - من حيث المضمون:

أ - التّقيّم البنائي أو التكويني

Formative

هو وسيلة تقويمية تستخدم لتحسين التّعليم، وهذا النوع من التّقيّم يُعنى بملاحظة أداء المعلّم ومتابعته طوال العام الدّراسي على فترات منتظمة من قبل منسّق المادّة التّعليمية الذي يتواجد بشكل دائم أو متقطّع في المدرسة. كما يفيد بشكل مباشر في «تحديد جوانب القوّة والضعف في أداء المعلّم، وأيضاً يؤمّن التّغذية الرّاجعة للمعلّم للوقوف على الطريقة الأنسب في توجيه عملية التّعلّم لدى المتعلّمين»^(١). ويمكن استخدامه كوسيلة تقويمية لتحسين التّعليم.

ب - التّقيّم النهائي أو التّقريبي

Summative

يتولّى هذا النوع «التّقديرات الكميّة لمستوى أداء المعلّم ليتّمس على أساسها إصدار الأحكام نهاية العام، وهو يشير إلى

فالتّقيّم النهائي يستخدم «لإصدار قرارات التّوظيف من تجديد عقد العمل أو الصرف من الخدمة. لذا، فهذا النوع من التّقيّم يعتمد ضبط نوعيّة التّعليم لدى المعلّم وتقدير مدى مقدّراته وفعاليّته في عمليّة التّعليم (Danielson & Mc, 2000, Greal) ويكون التّقيّم النهائي عادة هو المعتمد في السّنة الأولى من وجود المعلّم في مهنة التّعليم (Closkey Howard, 2001, & Mc)^(٣).

«يؤدي التّقيّم النهائي دوراً مهماً في تحديد احتياجات المعلّم للتّدريب إذا ما اقترن بالتّقيّم التكويني وأدواته المختلفة، علماً أنّ هدف استخدام كلّ منهما يختلف عن الآخر نوعاً ما، ويتوقّف نوع التّقيّم الذي يمكن أن تعتمد الإدارة المدرسيّة على الهدف من استخدامه، وبناء على هذا الهدف، تتغيّر أدوات جمع المعلومات وطرقها»^(٤).

«والتّقيّم التكويني هو الأنفع لتحقيق

(١) شحاتة (حسن)، نحو تطوير التّعليم في الوطن العربي، م. س، ص ١٣٣.

(٢) عزيز (مجدي)، تصنيفات المقاييس التربوية، م. س، ص ١٢٠.

(٣) بوزين ادين (أمل)، آلية تقييم أداء المعلمين وتقنياته، موجود في: مجموعة من الباحثين، إعداد المعلمين في البلدان العربية، ط ١، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ٢٠٠٢، ص ٢٣٨.

(٤) بوزين الدين (أمل)، آلية تقييم أداء المعلمين وتقنياته، م. ن، ص ٢٣٧.

نموّ المعلّم المهني وتطوير أدائه، على الرغم من اعتماده في كثير من الأحيان على المعلومات الموجودة في التّقويم النّهائي لتحديد نوع الحاجات التي يفتقر إليها المعلّم، وتساعد في تحسين نوعيّة تعليمه، هذا الأمر لا يعني بالطبع دمج النّوعين أو أدواتهما أو القائمين بالتّقويم في كلا النّوعين، بل المهمّ توظيف المعلومات بصورة إيجابيّة تخدم المعلّم قدر الإمكان»^(١).

سادساً: عناصر تقويم أداء المعلّم

يتطلّب تقويم أداء المعلّم توافر عناصر عدّة، أهمّها^(٢):

١ - موضوع التّقويم والقائم به.

٢ - معايير الأداء.

٣ - الأساليب التي يستخدمها المقوم في عمليّة تقويم الأداء، ثمّ مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المحدّدة مسبقاً.

٤ - المعلومات والبيانات التي يتمّ جمعها.

٥ - نتائج تقويم الأداء.

ولكي تتمّ عمليّة تقويم أداء المعلّم بشكل جيّد، يجب أن تتضمّن مجموعة من العناصر وهي:

١ - وصف الموضوع الذي هو رهن التّقويم وتحديد السّمة المراد قياسها^(٣).

٢ - تحديد الهدف من تقدير السّمة وقياسها^(٤).

٣ - اختيار أدوات القياس المستخدمة^(٥).

٤ - الحكم على قيمة وجودة الأداء واتّخاذ القرار المناسب بحقّ المعلّم^(٦).

٥ - اتّخاذ الإجراءات اللازمة للإصلاح وسدّ النّقص، من خلال وضع خطّة علاجية محدّدة زمنياً ومكانياً، تتضمّن كلّ الأدوات المراد استخدامها^(٧).

سابعاً: أسس ومبادئ تقويم أداء المعلّم

هناك مجموعة من المبادئ الأساسيّة التي يجب مراعاتها في تقويم أداء المعلّم وهي بمثابة قواعد عامّة برزت نتيجة تطوّر البحوث والخبرة في هذا المجال. فمن

(١) بوزين الدين (أمل)، آلية تقييم أداء المعلمين وتقنياته، م. ن، ص ٢٣٩.

(٢) فليه (فاروق) وعبد المجيد (محمد) السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، م. س، ص ٢٦٧.

(٣) دروزة (افنان)، الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، م. س، ص ٣٣.

(٤) الفتلاوي (سهيلة)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، م. س، ص ١٠٣.

(٥) م. ن، ص ١٠٣.

(٦) دروزة (افنان)، الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، م. ن، ص ٣٣.

(٧) م. ن، ص ٣٣.

الضروري الالتفاف إلى أهمية ارتباط تقويم أداء المعلم بتحليل وظيفة المعلم، حيث تستند معايير التقويم على المهام المطلوبة من المعلم.

لذا، وجب تقويم أداء المعلم من خلال «محكات محددة بدقة شرط أن يطلع المعلم عليها قبل تنفيذ العملية، على أن يعبر عن تلك المحكات كأنماط سلوكية قابلة للقياس والتوثيق».

ومن المبادئ الهامة أيضاً، أن «يعمل الشخص المقوم على تجنب الأحكام العامة على الأداء من حيث أنه جيد أو سيئ»، وأن يراعي الشفافية والوضوح والدقة في عملية التقويم، على أن يتم كل ذلك في «أجواء ودية تسودها الثقة المتبادلة، والتركيز على إبداء نقاط القوة في أداء المعلم أولاً ثم الانتقال إلى نقاط الضعف».

كما يجب أن تنطلق الإدارة المدرسية في تنفيذ عملية التقويم من الاعتقاد أنه وسيلة للتشخيص والعلاج وليس هدفاً بحد ذاته، وأن تستخدم لذلك كل الوسائل، وأن لا تنفرد الإدارة بالحكم على أداء المعلم، وأن تعمل على توحيد الرؤية والإجراءات لعملية التقويم كي تكون نتائجها متقاربة إذا قام بها أكثر من شخص.

ومن المفيد أيضاً لنجاح هذه العملية أن

«تتم مراجعتها للتأكد من صحة ما ورد في تقاريرها، وتوثيق نتائجها والاحتفاظ بالتقديرات المبالغ فيها سلباً أو إيجاباً، والسماح للمعلم بالاطلاع على النتيجة، وتحديد آلية مراجعة إذا شعر المعلم بالظلم».

ثامناً: مجالات تقويم أداء المعلم

حين نقوم أداء معلم، فنحن في الواقع «نحكم على كفاياته التعليمية والسلوكية، وليس على أدائه، لأن الأداء يتغير بتغير الظروف والبيئة التعليمية والعوامل المؤثرة فيها». ولكي يقوم المعلم بالمهام المطلوبة منه، عليه أن يمتلك العديد من تلك الكفايات، والكفاية تتكون عادة من «تكمال أهداف عدة خاصة ومتفاعلة ضمن موضوع واحد»، وتعرف بأنها «مجموعة معارف ومهارات ومواقف وقيم»^(١).

وبالإمكان تحديد المعنى المقصود بامتلاك المعلم كفايات مهنية وشخصية، في إطار هذه الدراسة، أن عليه أن يمتلك مجموعة من^(٢):

١ - المعارف: أي امتلاكه للعديد من المعارف العلمية والتعليمية والتربوية.

٢ - المهارات: إدراكه للإطار الذي تتم فيه عملية التعليم - التعلم، وتحليلها

(١) شربل (موريس)، الإدارة التربوية الحديثة، م. س، ص ٢٤٨.

(٢) م. ن، ص ٢٤٨.

والوقوف على كيفية إجراء العمل داخل الصف.

٣ - **المواقف:** تطبيقه للمعارف والمهارات خلال سير العملية التعليمية في الصف ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤ - **القيم:** إحاطته للأهداف التربوية وربطها بالقيم التي قام على أساسها النظام التربوي الذي يعمل فيه.

وهذه الكفايات التعليمية والسلوكية، لا بد من توزيعها ضمن مجالات لتسهيل عملية تقويم أداء المعلم. وقد اختلف المعنيون بالشكل التربوي على طريقة توزيع مهام المعلم وكفاياته ضمن مجالات محددة، فقام البعض بتقسيمها إلى ثلاثة مجالات فقط، وآخرون قسموها إلى أربعة مجالات، ومنهم أيضاً من قسمها إلى ستة مجالات.

قسمت (١٩٩٦م) Danielson مهام المعلم إلى أربعة مجالات، كل مجال يتضمن مجموعة معايير، وأعطتها التسميات الآتية^(١):

١ - التخطيط والتحضير للدرس.

٢ - البيئة الصفية.

٣ - التعليم.

٤ - المسؤوليات المهنية.

أما (١٩٩٢ م) Valentine، فقد قسمها إلى ثلاثة مجالات هي^(٢):

١ - عملية التعليم.

٢ - العلاقات الشخصية.

٣ - المسؤوليات المهنية.

لا يهم تعدد المجالات بقدر ما يهم أن تكون قائمة المعايير المعتمدة فيها شاملة لجوانب التعليم كافة، وأن تكون عباراتها محددة بطريقة يسهل معها إدراج أي محك سلوكي منظور تحت المعيار المناسب له. كل مؤسسة تعليمية توزع مهام المعلم وكفاياته ضمن مجالات معينة بحسب الأهمية التي تعطيها لكل معيار، والتي على أساسها يتم إعطاء الثقل أو الوزن للمعيار، كما أنها قد تهمل معايير تراها غير ذات أهمية أو ليست على ارتباط وثيق بمفهوم التعليم الجيد الذي تم تحديده من وجهة نظر التربويين العاملين في المؤسسة التعليمية.

تحليل النتائج وتقديم التوصيات

أولاً: تحليل النتائج

إن نجاح عملية التعليم - التعلم تعتمد بالدرجة الأولى على نجاح المعلم، الذي يحتاج إلى مواكبة مستمرة من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والقدرات

(١) Danielson (Ch.) & Mc. Greal (T.L), Teacher Evaluation to Enhance Professional Praticte, Op. cit, p. 23.

(٢) Valentine (J.W), Principles and Practices for Effective Teacher Evaluation, Op.cit, p.39.

اللازمة للقيام بدوره على أكمل وجه، وهذا الأمر لا يتحقق إلا من خلال تقويم أدائه باستمرار كي يتعرّف على مواطن الضعف والقوة لديه. من هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف واقع عملية تقويم أداء المعلمين في المدارس الأنطونية.

واستهدفت هذه الدراسة التعرف على كيفية ممارسة المديرين والمنسّقين لعملية تقويم أداء معلّميهم، ودراسة المعوقات التي تواجه هذه العملية، بالإضافة إلى الاطلاع على وجهات نظر كلّ من المعلمين والمنسّقين والمديرين في الأساليب المعتمدة لتقويم أداء المعلمين في مدارسهم.

ولكي تحقّق هذه الدراسة أهدافها، تمّ وضع مجموعة من الفرضيات للتحقق منها عبر الدراسة الميدانية، وذلك من خلال زيارة مدارس الدراسة، واختيار عيّنة محدّدة من المعلمين والمنسّقين والمديرين بأسلوب المعاينة القصديّة، لاستفتائهم في موضوع تقويم أداء المعلمين. وبعد ذلك، تمّ جمع الاستمارات، ومعالجتها إحصائياً تمهيداً لاستخلاص النتائج ومناقشتها.

في ما يتعلّق بالفرضيّة الأولى، أي إنّ المعلمين في المدارس الأنطونية غير راضين تماماً عن آلية التّقويم المعتمدة، فقد أظهرت النّتائج التي كشفت عنها الدّراسة، وجود موقف سلبي من عملية تقويم أداء

المعلّمين، خاصّة في ما يتعلّق بالأدوات والأساليب المعتمدة، وآلية التعاطي مع نتائج التّقويم، والتّقويم الدّاتي، حيث برزت العديد من نقاط الضّعف في آلية التّقويم، بالإضافة إلى التّناقض الملفت في آراء عيّنة المعلمين.

في ما يتعلّق بالفرضيّة الثّانية، أي إنّ لا توجد فروق ظاهريّة بين إجمالي آراء المعلمين في عيّنة الدّراسة حول آلية تقويم أداء المعلمين تبعاً لمتغيّر وضع المدرسة، المرحلة الدّراسيّة، والخبرة في التّعليم، فقد أظهرت الدّراسة عدم وجود اختلافات جوهرية بين آراء المعلمين حول عملية تقويم الأداء في مدارسهم تبعاً للمتغيّرات الثّلاثة. في حين انحصر الاختلاف في درجة موافقة المعلمين أو رفضهم لبعض الإجراءات التي تطبّق أو لا تطبّق، أو في نسبة اللجوء إليها من قبل المقومين، في مجالات تقويم الأداء كافة.

في ما يتعلّق بالفرضيّة الثّالثة، أي إنّ تقويم المعلمين في المدارس يتمّ من طريقة استخدام أساليب تقليديّة، فقد أظهرت نتائج الدّراسة تأييد معظم المعلمين صحّة هذا الفرض، في حين أظهرت إجابات المنسّقين عدم موافقتهم على صحّة هذا الفرض، على الرغم من محاولتهم إعطاء الصّورة الأفضل والأكمل عن الأساليب التي يتمّ بها تقويم المعلمين في مدارسهم، ظلّاً منهم، على ما

يبدو، أنَّ المديرين سيطلعون على الاستثمارات حين جمعها.

أمَّا في ما يتعلَّق بالفرضية الرابعة، أيَّ إنَّ المقومين في المدارس لا يملكون خبرة كافية لتقويم أداء المعلمين، أكان من حيث إعدادهم أم لجهة تدريبهم، فقد أظهرت الدِّراسة من خلال إجابات المنسَّقين والمديرين، أنَّ معظم المنسَّقين لم يتمَّ إعدادهم مسبقاً للتعليم، باستثناء عدد ضئيل جداً منهم، وكذلك الأمر بالنسبة إلى المديرين المستفتين في عينة الدِّراسة. وفي ما يخصَّ تدريب المنسَّقين والمديرين، فقد أظهرت استجابات أفراد العينة أنَّ معظمهم غير مدربين كفاية في مجالي الإشراف والتقويم التربوي، حيث تبين أنَّ عدداً قليلاً منهم خضع لأكثر من ثلاث دورات تدريبية.

وكذلك في ما يتعلَّق بالفرضية الخامسة، أيَّ إنَّ الأساليب المتبعة في تقويم أداء المعلمين، تختلف بين المدارس، فقد أظهرت استجابات المديرين في المدارس، عدم وجود فروق جوهرية بين آرائهم حول آلية تقويم المعلمين.

كما أظهرت استجابات المنسَّقين في عينة الدِّراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آلية تقويم أداء المعلمين في المدارس في أربعة مجالات هي (الإشراف على المادة، الزيارات الصفية، سجلَّ التقويم، التدريب

والتأهيل) باستثناء اختلاف واحد برز في مجال التخطيط والتنظيم، وهو إعداد ملفَّ خاصَّ لكلِّ معلِّم تسجَّل فيه الملاحظات، وتوضع فيه نماذج عن أعمال المعلمين وأعمال تلامذتهم، إذ بينت النَّسب المئوية وجود اهتمام أكبر بملفَّات العمل لدى منسَّقي المدارس.

وبالنسبة إلى متغيِّر نوع الشَّهادة، فقد أظهرت النَّتائج عدم وجود اختلاف في الرأي في كلِّ المجالات باستثناء البند ٢٤ (وجود خطة واضحة لتقويم أداء المعلم)، والبند ٢٥ (شرح آلية التقويم للمعلِّم منذ بداية العام)، والبند ٣٧ (اهتمام المقوم بمعرفة رأي المعلِّم في نتيجة تقويمه).

وأخيراً، أظهرت النَّتائج عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء المنسَّقين تبعاً لمتغيِّر الخبرة في التنسيق، في كلِّ المجالات باستثناء البندين رقم ٥ (وضع نماذج عن أعمال المعلم وتلاميذه في ملفَّ خاصّ) ورقم ٢٩ (رفع التقرير عن المعلِّم للمشرف).

ثانياً: التَّوصيات

من خلال نتائج هذه الدِّراسة يرى الباحث تقديم بعض التَّوصيات للمهتمين بقضية تقويم أداء المعلمين في المدارس الخاصة وغيرها، وهي على الشَّكل الآتي:

١ - عدم تفرد المديرين في عملية

تقويم أداء المعلمين، وضرورة إشراك كلّ المعنّين.

٢ - إنشاء دائرة موارد بشرية في كلّ مدرسة، تهتمّ بتطوير المعلمين مهنيّاً.

٣ - تثقيف المعلمين بأهمية تقويم الأداء وفوائده، للاستفادة من نتائجه في تقديم التغذية الراجعة البناءة.

٤ - العمل على توفير جوّ من الثقافة التّقويمية في البيئة المدرسية، وهذا من شأنه زيادة تقبّل المعلمين لنتائج التّقويم، واتّخاذ مواقف إيجابية تجاه عملية تقويم الأداء.

٥ - عدم الإكثار من مرّات التّقويم في السّنة الدّراسية، والاقتصار على تقويم تقرير واحد يتمّ إطلاع المعلم على نتائجه نهاية العام، على أن يكتفي المقومون باطلاع المعلم على نتائج التّقويم التّكويني (نقاط ضعف وقوّة المعلم) والحرص على مناقشتها معه.

٦ - الابتعاد قدر الإمكان عن الزّيارات المفاجئة للمعلم في صفّه.

٧ - زيادة الاهتمام والاعتماد على التّقويم الدّاتي وملفّات التّقويم، وتقنين أدوات مختلفة لهذين النوعين من التّقويم، لأنّهما يعتبران من الأساليب الحديثة في مجال تقويم الأداء. فالتّقويم الدّاتي يفيد في تحديد احتياجات المعلم للتّدريب، وملفّات التّقويم يمكن الاعتماد عليها كوثائق يتمّ

الرّجوع إليها خلال تقويم أداء المعلم، الأمر الذي يساعد المنسّقين والمديرين على تكوين صورة واضحة عن أداء المعلمين واتّخاذ القرارات الصّائبة بحقّهم بعيداً عن الارتجال والاستنباطية في تقويمهم.

٨ - إعداد دراسة أخرى مشابهة تمثّل المجتمع الذي لم يتمّ تمثيله.

٩ - إعداد دراسة مقارنة حول تقويم أداء المعلم بين القطاعين الرسمي والخاصّ.

١٠ - إعداد دراسة حول الأساليب والأدوات الموجودة في المدارس ومقارنتها بما هو موجود عالميّاً.

قائمة المصادر والمراجع

١ - الأغبري (عبد الصّمد)، الإدارة المدرسية، البعد التّخطيطي والتّنظيمي المعاصر، طبعة أولى، بيروت: دار النّهضة العربيّة، ٢٠٠٠.

٢ - بربر (كامل)، إدارة الموارد البشرية، إتجاهات وممارسات، طبعة أولى، بيروت: دار المنهل اللبناني، ٢٠٠٨.

٣ - البوهي (فاروق شوقي)، الإدارة التّعليمية والمدرسية، طبعة أولى، القاهرة: دار قباء للطباعة والنّشر والتّوزيع، ٢٠٠١.

٤ - جبران (مسعود)، الرّائد، طبعة ثالثة، بيروت، دار العلم للملايين، ٢٠٠٥.

٥ - حسّان (حسن) والعجمي (محمّد)، الإدارة التّربوية، طبعة أولى، الأردن: دار المسيرة، ٢٠٠٧.

٦ - الحمدان (جاسم محمّد)، تقويم المعلم بدولة الكويت، المجلة التّربوية، الكويت، المجلّد ١٢، العدد ٤٧، ربيع ١٩٩٨.

- ٧ - خليل (موسى)، الإدارة المعاصرة «المبادئ»، الوظائف، الممارسة، طبعة أولى، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.
- ٨ - خليل (محمد الحاج)، دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم المساندة، الكتاب الثاني، طبعة أولى، عمان: دار مجدلاوي، ٢٠٠٦.
- ٩ - الخياط (عبد الكريم) وذيب (عبد الرحيم)، نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في الكويت، المجلة التربوية، الكويت، المجلد ١٠، العدد ٣٨، شتاء ١٩٩٦.
- ١٠ - دايرسون (مارغريت)، التغذية الراجعة، ترجمة: مدارس الظهران، طبعة أولى، السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.
- ١١ - دروزة (أفنان نظير)، الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، طبعة أولى، الأردن: دار الشروق، ٢٠٠٥.
- ١٢ - الدورة التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات المرشحين لوظيفة رئيس قسم، تقويم أداء المعلم، الكويت، وزارة التربية (عن الإنترنت)، ٢٠٠٧-٢٠٠٨.
- ١٣ - سيزلاقي (أندرودي) ومالاس (مارك جي)، السلوك التنظيمي والأداء، الطبعة الرابعة، ترجمة: أبو القاسم أحمد، السعودية، معهد الإدارة العامة، ١٩٩١.
- ١٤ - شحاتة (حسن)، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، طبعة أولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣.
- ١٥ - شربل (موريس)، الإدارة التربوية الحديثة، طبعة أولى، بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٧.
- ١٦ - الطعاني (حسن أحمد)، الإشراف التربوي، طبعة أولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.
- ١٧ - عابدين (محمد)، الإدارة المدرسية الحديثة، طبعة أولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.
- ١٨ - عبد الفتاح (ثريا)، منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين، طبعة أولى، بيروت، دار البشير، ١٩٩٨.
- ١٩ - عبد المحسن (توفيق)، تقييم الأداء - مداخل جديدة لعالم جديد، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٨.
- ٢٠ - عزيز (مجدي)، تصنيفات المقاييس التربوية، طبعة أولى، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥.
- ٢١ - عواضة (هاشم)، التخطيط في التعليم والتعلم، طبعة أولى، بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠٠٢.
- ٢٢ - عودة (محمد)، إعداد معلم المرحلة الأساسية، طبعة أولى، العين: دار الكتب الجامعي، ٢٠٠٦.
- ٢٣ - عيد (غادة خالد)، تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت - «دراسة مقارنة»، المجلة التربوية، الكويت: المجلد ١٩، العدد ٧٦، أيلول ٢٠٠٥.
- ٢٤ - عيسوي (عبد الرحمن)، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، بيروت: دار النهضة العربية، لا. س.
- ٢٥ - الفتلاوي (سهيلة)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، طبعة أولى، عمان: دار الشروق، ٢٠٠٦.
- ٢٦ - فليه (فاروق) وعبد المجيد (محمد)، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، طبعة أولى، الأردن: دار المسيرة، ٢٠٠٥.
- ٢٧ - قدوح (خيرية)، مقومات التقويم التربوي

- ٣٣ - مجموعة من الباحثين، إعداد المعلمين في البلدان العربية، طبعة أولى، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ٢٠٠٢.
- ٣٤ - وثيقة المؤتمر العربي الأول لمديري المدارس، الإدارة المدرسية الواقع وتحديات المستقبل، بيروت، تيم انترناشيونال، ٣/٥/١٩٩٩.
- ٣٥ - ويلز (كيمبول)، الإشراف التربوي - رؤية تفاعلية، ترجمة: قسم التعريب والترجمة، طبعة أولى، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥.
- ٣٦ - يوسف (رياض منقر) وعوض (محمد وهبة)، الإدارة المدرسية علماً وعملاً، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، لا. س.
- 37 - Danielson (Ch.) & Mc. Greal (T.L), Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice, Virginia: Ascd, 2000
- 38 - Valentine (J.W), Principles and Practices for Effective Teacher Evaluation, Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- ٢٨ - كبريت (سمير محمد)، منهاج المعلم والإدارة التربوية، طبعة أولى، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٨.
- ٢٩ - الكثيري (فاضل بن حميدة)، المنهج التربوي ونظام التقييم، طبعة أولى، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر، ٢٠٠٦.
- ٣٠ - الكندري (عبدالله)، تقويم كفايات معلّم اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنكليزية، دراسة حالة، المجلة التربوية، الكويت، المجلد ٢٩، العدد ٣٣، خريف ١٩٩٤.
- ٣١ - كوافحة (تيسير مفلح)، القياس والتقويم، طبعة أولى، عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٣.
- ٣٢ - مجموعة من الباحثين، المناهج التعليمية الجديدة في لبنان: نظرة تقويمية، طبعة أولى، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ١٩٩٩.

الحراك السياسي والأحزاب اللبنانية عشية حرب ١٩٤٨م

زينة يحيى سليم

التحالفات من أجل الانتخابات، ونادراً ما تشكل كتلة متماسكة في المجلس النيابي بعد الانتخابات. وحتى ٢٠٠٥، لم يحدث أن فاز حزب واحد بأكثر من ١٢,٥٪ من مقاعد مجلس النواب، ولم يفز تحالف أحزاب بأكثر من ٣٥٪.

ومنذ عام ١٩٤٣م، تاريخ وضع أسس التعايش الميثاقي في لبنان، كان هناك تفاهم ماروني - سني غير مكتوب على من يتولى رئاسة الجمهورية ورئاسة مجلس الوزراء ورئاسة المجلس النيابي، وإلى هذا التحالف السني الماروني وجّهت الاتهامات منذ الاستقلال بأنه هيمن على الحياتين السياسية والاقتصادية؛ وإلى أن الزعامات السنية الممثلة في هذا التحالف، ليست في الواقع سوى مارونية سياسية في قالب إسلامي، كما أن وصول شخصية مارونية إلى رئاسة الجمهورية، كان يستلزم توافقاً

منذ الاستقلال، سيطرت كبريات العائلات التقليدية من زعامات وعشائر ووجهاء ورجال دين ورجال أعمال على الحياة السياسية في لبنان، وتجلّى نفوذها بشكل واضح في المجالس النيابية والوزارية والرئاسات الثلاث^(١).

من هذا المنطلق إن لبنان يحتوي على عدد كبير من الأحزاب السياسية، إلا أنها تؤدي دوراً أصغر بكثير في الحياة السياسية اللبنانية عن الدور الذي تؤديه الأحزاب في معظم الديمقراطيات البرلمانية. فالعديد من «الأحزاب» هي ببساطة قوائم مرشحين تدعمهم شخصية بارزة على المستوى الوطني أو المحلي. إنّ التحالفات الفضفاضة، عادة ما تتشكل محلياً، وتُنشأ لأغراض انتخابية بالتفاوض بين زعماء العشائر والمرشحين الممثلين للطوائف الدينية المتعددة؛ وعادة ما تتواجد تلك

(١) راجع، عبد الرؤوف سنو: حرب لبنان ١٩٧٥-١٩٩٠ - تفكك الدولة وتصدّع المجتمع، المجلد الأول مفارقات السياسة والنزاعات المسلحة والتسوية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، بيروت ٢٠٠٨، ص ٤٨.

مع النواب المسلمين أو مع أغلبيتهم، وهذا ما ظهر بوضوح عند وصول الشيخ بشارة الخوري إلى سدة رئاسة الجمهورية في العام ١٩٤٣م^(١).

وعشية العام ١٩٤٨م، عام النكبة التي عصفت بفلسطين وباتت محتلة من اسرائيل، كانت العلاقات الإسلامية المسيحية وتحديداً المارونية السنية حسنة جداً، ولا سيما وقد قدر الموقف الذي قام به الرئيس بشارة الخوري وما قام به من جهود مع حكومة رياض الصلح والشعب اللبناني في سبيل فلسطين^(٢).

ولم يكن لبنان، بعد قد تحصّن ذاتياً كفاية ضدّ حدث مثل هذا الحدث الخطير، وبديهي ذلك وهو بلد نال استقلاله في العام ١٩٤٣م وتم جلاء الجيش الفرنسي عن أراضيه في العام ١٩٤٦م، ولا العرب كانوا مهيين له أيضاً، وبناء على ذلك، فحينما لا تكون هناك رؤية مشتركة، واستراتيجية مشتركة كما يقال، تصبح الاستراتيجية استراتيجيات، ويصبح لكل دولة تقديرها الخاص وسياستها الخاصة.

أم بالنسبة لحياة لبنان الحزبية في لبنان، إنّ تباشيرها بدأت في الثلاثينات

حيث أنشئ الحزب الدستوري والكتلة الوطنية اللذان كانا يمثلان ما يسمى بوجهاء من البلاد وقيادات سياسية محلية؛ اختلف انتماءها وفقاً لمواقعها في الحكم والمغانم الناتجة عن الاندماج بالسلطة والانحياز إلى قواها الحاكمة؛ وإلى جانب هذين الحزبين أنشئت بعض الأحزاب التي أرادت نفسها أكثر عصرية من حيث تنظيمها ووسائل دعايتها، كالكتائب والنّجادة اللذين كانا بمثابة حركتين لا حزبين في المعنى الحزبي العروبي أوحى العربي الحديث. هذه الأحزاب كانت تعكس الواقع اللبناني الاجتماعي والسياسي، وما ينطوي عليه من تناقضات وصراعات، سلطوية وعشائرية وإقطاعية وطائفية وفئوية.

أما الحزبان الشيوعي والسوري القومي الاجتماعي، فقد توخيا منذ البدء طرح المسائل في إطار عام يشمل السياسة والاقتصاد والمجتمع.

وإذا ما أردنا تصنيف الأحزاب في لبنان، فإنّه من الصعب إيجاد معيار واحد يمكن اعتماده، وتختلف التصنيفات باختلاف المعايير التي اعتمدها الباحثون

(١) راجع، عبد الرؤوف سنو: حرب لبنان ١٩٧٥-١٩٩٠ - تفكك الدولة وتصدّع المجتمع، المجلد الأول، مرجع مذکور، ص ٥٠.

(٢) راجع، بشارة الخوري: حقائق لبنانية، ثلاثة أجزاء، منشورات أوراق لبنانية، بيروت، دون تاريخ، الجزء الثالث، ص ١١٨.

تعتنقها الأحزاب فقال بنوعين: أحزاب يمينية وأحزاب يسارية. وهناك من يصنف الأحزاب اللبنانية انطلاقاً من تحديد دور الأحزاب كأدوات للتحديث والتنمية السياسية إلى أحزاب إصلاحية ومحافظة وثورية وقومية.

وعلى الرغم من كل هذه التصنيفات التي تعتمد على معايير مختلفة، تبقى السمة البارزة لمعظم أحزابنا السياسية ما عدا القليل منها، هي السمة الطائفية، فهي تنادي بالعلمانية لكنها في الواقع أحزاباً طائفية، ومن زاوية تركيبتها التي تتألف عموماً من أبناء طائفة واحدة ومن زاوية عملها تسعى لتأطير هذه الطائفة وتمثيلها بشكل أفضل في المجتمع والنظام.

هذا الوضع للأحزاب اللبنانية هو انعكاس لواقع المجتمع اللبناني المتكون من أديان ومذاهب وطوائف متعددة، ولواقع النظام اللبناني القائم على مبدأ الحرية السياسية. وقد نتج عن ذلك ظهور نظام حزبي تعددي وتشرذمي وطائفي.

وأخيراً، أردت أن أقي الضوء على أبرز الأحزاب والتنظيمات السياسية اللبنانية غداة استقلال لبنان وعشية حرب فلسطين عام ١٩٤٨ م وهي:

أولاً - التكتلات البرلمانية

أ - حزب الكتلة الوطنية: هو حزب

في دراساتهم للأحزاب السياسية في لبنان. فمن الباحثين من اعتمد على منشأ الأحزاب في تصنيفه للأحزاب اللبنانية فيقول مثلاً هنالك نوعان من الأحزاب في لبنان: أحزاب ذات منشأ برلماني وأحزاب ذات منشأ خارجي (خارج إطار البرلمان). وهو النموذج الذي اعتمده ديفرجيه في تصنيفه للأحزاب السياسية في أوروبا. ولكن إذا كان بالإمكان إدراج الغالبية العظمى من الأحزاب اللبنانية ضمن الأحزاب ذات المنشأ الخارجي على اعتبار أنها نشأت خارج الأطر البرلمانية أي من الحركات القومية والوطنية والطائفية والإقطاعية، إلا أن معيار المنشأ البرلماني لا ينطبق كلياً على الوضع الحزبي في لبنان. فالأحزاب البرلمانية عندنا ليست كالأحزاب البرلمانية في البلدان الأوروبية التي تقوم على أساس العلاقة المتينة والمتصلة بين الكتل البرلمانية واللجان الانتخابية بل هي كناية عن تجمعات نيابية صرفة.

ولكن الاعتماد على مصادر الأحزاب لا يشكل الأسلوب الوحيد في تصنيفها. بل هناك من المفكرين من اعتمد تصنيفاً مبنياً على شرعيتها، فيميز بين الأحزاب المرخصة والأحزاب الممنوعة. لكن هذا التصنيف غير ثابت إذ إنّ الأحزاب الممنوعة اليوم قد تصبح مرخصة غدا والعكس صحيح. ومنهم من اعتمد على العقيدة التي

- إصلاحى لبنانى، انتشر فى وسط البيئة المارونية^(١). أسسه مع فجر الاستقلال إميل إده الذى كان رئيساً للجمهورية، حيث لم تظهر الكتلة الوطنية كتنظيم سياسى لها مبادئها المحددة إلا فى العام ١٩٤٣م، فقد جاءت الانتخابات النيابية مناسبة لطرح اسم الكتلة الوطنية ونهجها فى التاسع من آب عام ١٩٤٩م، وقد جاء ذلك بمثابة البيان الانتخابى وتضمن نصّه:
- ١ - استقلال لبنان التام.
 - ٢ - تعلّق لبنان بقضية الأمم المتحدة التى ساهم فيها اللبنانيون بجميع مواردهم منذ ابتداء الحرب وهم دائّبون على المساهمة فيها حتى النهاية.
 - ٣ - توثيق العلاقات الودّية مع الأقطار الشقيقة المجاورة على أساس الاحترام المتبادل والسيادة الكاملة.
 - ٤ - لبنان بلد ديمقراطى صرف.
 - يستمر على احترام جميع الأديان ولا يستند إلى أحدها للحكم.
 - يضمن المساواة فى الحقوق المدنية والسياسية بين جميع الأديان من غير تمييز.
 - يؤمن لمختلف عناصر البلاد تمثيلاً
- عادلاً فى الوظائف العامة باعتبار الكفاءة والاستحقاق.
- ٥ - إصلاح الإدارة العامة فى الدولة بتوسيع الصلاحيات فى الملحقات.
 - ٦ - نشر التعليم وتعميمه وتثقيف الشبيبة اللبنانية تثقيفاً لبنانياً صحيحاً.
 - ٧ - تعميم طرق الوقاية والتدابير الصحية فى جميع المناطق.
 - ٨ - استنهاض مرافق البلاد بتنمية الزراعة والسياحة والتجارة والصناعة.
 - ٩ - تنفيذ برنامج عام للرّى وجلب مياه الشرب إلى مختلف النواحي.
 - ١٠ - العمل على الإصلاح الاجتماعى الذى يتناول بوجه خاص مشاريع الإسعاف وتحسين حالة العمال على اختلاف مهّنهم.
 - ١١ - صيانة مصالح اللبنانيين المغتربين.
 - ١٢ - ضم جميع اللبنانيين على اختلاف مذاهبهم فى قومية موحدة - الوطن اللبنانى^(٢).
- وبعد موت إميل إده فى العام ١٩٤٩م، رأس الحزب ابنه ريمون إده الذى لجأ إلى

(١) ذاكرة عربية للقرن العشرين، الأحزاب والتنظيمات السياسية اللبنانية، منشورات جريدة السفير، مجلد تسجيلي للأحداث فى لبنان والوطن العربى، المركز العربى للمعلومات، طباعة السفير التجارية، الطبعة الأولى، كانون الثانى العام ٢٠٠٠، ص ١٩.

(٢) حزب الكتلة الوطنية: سيرة ومواقف، بيروت عام ١٩٧١، ص ١٨.

فرنسا لمعارضته الحرب الأهلية، كما اشتهر بالتشديد على الديمقراطية؛ وتعزيز كيان لبنان وسيادته والحفاظ على شخصيته المميزة بالوسائل السلمية^(١).

وقد انحسر تأثير الحزب السياسي بخروج زعيمه ريمون إده إلى المنفى عام ١٩٧٧م، ثم بوفاته سنة ٢٠٠٠م. بعد انتهاء الحرب قاطع الحزب الانتخابات النيابية لسنوات ١٩٩٢م، ١٩٩٦م و٢٠٠٠م، ثم شارك في انتخابات ٢٠٠٥م بعد خروج الجيش السوري من دون الحصول على مقعد واحد. يتزعمه حالياً كارلوس إده حفيد المؤسس، وتجدر الإشارة إلى أن زعيم الحزب تقليدياً يسمى العميد^(٢).

ب - الكتلة الدستورية^(٣): في مطلع العام ١٩٣٦ م قام فريق من النواب بمطالبة المفوض السامي الفرنسي بإعادة العمل بالدستور، وفي أعقاب ذلك أخذ هذا الفريق يجمع حوله الأنصار والمحازبين للمطالبة باسم الكتلة الدستورية برئاسة الشيخ بشارة الخوري، ولم تختلف الكتلة الدستورية لجهة تنظيمها عن الكتلة الوطنية، فلم تكن حزباً بمعناه الحديث، كما لا تختلف تركيبتها الطبقية عن الكتلة الوطنية، فقد

كانت تضم ممثلي مصالح البرجوازية والرجعية الإقطاعية. وكانت ركائزها الأساسية في جبل لبنان وبين الأوساط المسيحية والمارونية، وكذلك بين الدروز عن طريق الزعامات الإقطاعية المنافسة لعائلة جنبلاط التي مثلها الأمير مجيد أرسلان.

ولكن على الرغم من التشابه بينها وبين الكتلة الوطنية من التركيب وما إلى ذلك، إلا أنها كانت على معارضة معها ولكن في نطاق الانتداب، وضمن حدود التعاون مع الفرنسيين، ووصلت الكتلة الدستورية إلى الحكم بدعم من الإنكليز ومعاذتهم المباشرة، على أن هذه الكتلة ما لبث أن دبّ فيها التفكك بعد وصول بشار الخوري إلى سدة الرئاسة اللبنانية عام ١٩٤٣م، فخرج كميل شمعون منها وفترت العلاقات مع مجيد أرسلان وصبري حمادة، كما أن تحالفاتها مع ممثلي البرجوازية الإسلامية لم يستمر لمدة طويلة.

ومع ذلك بقي نفوذ الكتلة الدستورية مرتبطاً برئيس الجمهورية بشارة الخوري (١٩٤٣ م - ١٩٥٢ م)، وبقي يستخدمها

(١) راجع، علي عبد المنعم شبيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، الطبعة الثانية، بيروت ١٩٩٤، دار الفارابي، ص ٥٧.

(٢) حزب الكتلة الوطنية: ويكيبيديا، الموسوعة الحرة.

(٣) راجع، علي عبد المنعم شبيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، مرجع مذكور، ص ٦٠-٦١.

ككتلة نيابية لإقامة التحالفات بينه وبين
الكتل النيابية الأخرى في المناطق.

ثانياً - الأحزاب الطائفية

أ - حزب الوحدة اللبنانية: أسس هذا
الحزب لطف الله عواد^(١)، بمباركة من
البطريك عريضة للخروج من دائرة الثنائية
في الحكم التي نجمت عن وجود الكتلتين
الوطنية والدستورية الأولى بزعامة إميل
إده، والثانية بزعامة بشارة الخوري، كان
هدف الحزب الدفاع عن وحدة الأراضي
اللبنانية كما تتألف منها الجمهورية الحالية
في وقتنا هذا، وقد أعطي للحزب دور كبير
في أثناء المفاوضات السورية اللبنانية
بشخص رئيسه توفيق عواد الذي وجّه
إنذاراً إلى الوطنيين السوريين يحذّرهم فيه
من تشجيع الانفصاليين اللبنانيين، ذلك
أنهم لن يفوزوا سوى بزرع أسس الانقسام
على اختلافه بين البلدين. أخذ الشلل يدبّ
في الحزب بعد ولادة منظمة الكتائب، وما
لبث أن حصل تعاون في ما بينهما،
وانقسمت القيادة على نفسها، ولم تجد
المحاولات لإحياء دوره نفعاً، وإن استمر
وجوده حتى العام ١٩٤٤م، حيث دعت

قيادة فروع وأعضائه للانضمام إلى حزب
الكتائب اللبنانية والكتلة الوطنية^(٢).

أما المبادئ الأساسية لحزب الوحدة
الوطنية فكانت كالآتي^(٣):

أولاً: المحافظة على الكيان اللبناني
بحدوده الطبيعية الحاضرة.

ثانياً: معارضة كل فكرة ترمي إلى
الوحدة السورية أو اقتطاع بعض الأراضي
اللبنانية أو ما يسمونه الاتحاد اللامركزي.

ثالثاً: إنصاف جميع الطوائف على
أساس المساواة.

رابعاً: عقد معاهدة مع الدولة الفرنسية
تضمن للبنانيين الاستقلال والسيادة
القومية من كل نواحيها.

خامساً: حرية لبنان التامة في إدارة
جماركه وجميع مصالحه الاقتصادية
والمالية.

سادساً: إنشاء جيش وطني.

سابعاً: المحافظة على حقوق اللبنانيين
وخصوصاً طبقة العمال في ما يختص
بالمزاحمة الأجنبية مع تحديد ساعات
العمل.

ثامناً: تأليف وفد يضم جميع العناصر

(١) هو ابن شقيق المطران بول عواد، أرسله البطريك عريضة في العام ١٩٣٦ برفقة المطران مبارك موفداً إلى باريس
ليكونا قريبان من المحادثات السورية الفرنسية حول توقيع معاهدة الإنتداب.

(٢) راجع، علي عبد المنعم شبيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، مرجع مذكور، ص ٦٣-٦٧.

(٣) جريدة لسان الحال: ٢٧ ت ١٩٣٦.

الموالية للبنان؛ يعاون فخامة رئيس الجمهورية لعقد المعاهدة الفرنسية - اللبنانية.

تاسعاً: حل المجلس النيابي الحالي؛ ودعوة الأمة لانتخاب مجلس تأسيسي يقرّر الدستور العتيد.

عاشراً: تعديل معاهدة لوزان في ما يختص بجنسية المهاجرين والاعتناء بشؤونهم في الخارج وتسهيل سبل العودة أمامهم إلى لبنان.

حادي عشر: المطالبة بإجراء استفتاء في بلاد العلويين للاطلاع على رغبة الأهالي في مطالبتهم بالانضمام إلى لبنان.

ثاني عشر: وضع قانون يحدّد فيه سن تقاعد البالغين الستين من العمر وذلك لإفساح مجال العمل أمام الشباب المتعلّم.

ب - منظمة الكتائب اللبنانية^(١):

أسسه الشيخ بيار الجميل في عام ١٩٣٦م كمنظمة للشباب، وقد تزامن عزم بيار الجميل على تحقيق رغبته في إنشاء الكتائب مع قيام مظاهرات في المدن اللبنانية تضامناً مع مطالب الكتلة الوطنية في دمشق، بالاستقلال والسيادة ووحدة بلدان المشرق، وكانت المفوضية العليا الفرنسية في بيروت تدعم السلطة اللبنانية وتشجّعها

في قمع كل انتفاضة وطنية، وقد تحولت منظمة الكتائب في العام ١٩٤٣م إلى حزب سياسي، عقيدته استقلال لبنان التام وغير المشروط، في هذا الإطار شارك الحزب في النضال ضد الانتداب الفرنسي، ومنذ عام ١٩٤٣م شكّل الخصم اللدود لكل التيارات ذات القومية السورية ودافع عن القومية اللبنانية. وكان معظم أعضائه هم من الموارنة، ومعظمهم من بيروت وضواحيها الشرقية وكسروان، وكانوا ينتمون إلى الطبقة المتوسطة والعمالية.

ج - منظمة النجادة^(٢): تأسست في العام ١٩٣٦م كנקيضة لحزب الكتائب، وكنتيجة للتباين في المواقف بين الكتل المسيحية والاسلامية حول المعاهدة اللبنانية الفرنسية، إذ أوعز حينها عدد من قيادات بيروت الاسلامية لفريق من شباب الطائفة لإنشاء منظمة شبه عسكرية من مهامها مواجهة تحركات منظمة الكتائب، شعارها «بلاد العرب للعرب، لا يحكمها إلا واحد منهم»، وقد ترجمت النجادة شعاراتها العروبية بإقامة علاقات مع بعض القوى السياسية في العالم العربي وخاصة الآسيوية منها.

إن وجود التنافس بين منظمتي الكتائب

(١) ذاكرة عربية للقرن العشرين. الأحزاب والتنظيمات السياسية اللبنانية، مرجع مذكور، ص ١٩.

(٢) راجع، علي عبد المنعم شعيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، مرجع مذكور، ص ٧٨ - ٨٥.

والنجادة أدى إلى خلق جو من التوتر بين المسلمين والمسيحيين، وحصلت صدامات متكررة في ما بينهم، ما أربك الحكومة وأندرها بوجود خطر محتم وعواقب وخيمة، فما كان من رئيس الجمهورية إلا أن أصدر قراراً في الثامن عشر من تشرين الثاني عام ١٩٣٨ م يقضي بحل المنظمات، الكتائب والنجادة لأنها شبه عسكرية، لكن النجادة ظلت تمارس نشاطاتها كالكتائب من دون أن يكون لمرسوم الحل أثر على نشاطها. ولم يكن للنجادة جريدة تنطق باسمها على غرار منظمة الكتائب التي كان لها جريدتها الخاصة بها جريدة العمل، بل كانت جريدة بيروت لصاحبها محي الدين النصولي تعرض وجهة نظر النجادة.

د - منظمة الغساسنة^(١): بدأت فكرة تنظيم منظمة الغساسنة في العام ١٩٣٩ م من قبل أحد وجهاء محلة المزرعة ناصيف مجدلاني الذي دعا لتنظيم سياسي لبناني بشكل منظمة إلا أنها لم تلق الحماس الكافي، وبعد مرور بعض الوقت عاد وطرح الفكرة من جديد جبران تويني صاحب جريدة النهار وتحمس لها بالتعاون مع جورج معماري ونسيم مجدلاني والدكتور بهيج سالم، ونال هؤلاء جميعاً إجازة الحكومة في العام ١٩٤٣ م، حملت

الغساسنة شعار: عقيدة - تنظيم - عمل، وضمت ثلاث فئات انتسبوا إليها وهم: أعضاء عاملون وأعضاء فخريون وأعضاء مؤيدون، وكانت جريدتها الناطقة باسمها تعرف بجريدة الحياة.

أبرز أعمال منظمة الغساسنة كانت فتح مستوصف مجاني في مار نقولا، وكذلك إرسال بعثة طبية إلى دمشق يوم ضرب الفرنسيون العاصمة السورية بالطائرات عام ١٩٤٥ م.

وأخيراً، لم تنجح الغساسنة إلا لمدة قصيرة لأنها أتت بأساليب مرتجلة، غلبت فيها المصالح الشخصية على الغايات الوطنية في أحيان كثيرة.

٣ - الأحزاب العلمانية

أ - الحزب السوري القومي الإجتماعي: أسسه انطون سعادة وهو مسيحي من لبنان. بدأ الحزب على شكل جمعية سرية سنة ١٩٣٢ م، وفي مطلع السنة الدراسية ١٩٣٢-١٩٣٣ م بدأ خمسة طلاب من الجامعة الأميركية وهم جورج عبد المسيح، فؤاد جرجس حداد، جميل صوايا، زهاء الدين آل حمود (أردني)، والخامس من آل تلحوق، وقد تظاهر الآخرون بالاعتناع ما اضطر سعادة أن

(١) راجع، علي عبد المنعم شعيب: تاريخ لبنان من الاحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، مرجع مذكور، ص ٨٥ - ٨٨.

يبعدهما بإعلانه لهما أنه قرّر حلّ الحزب في حين عاود متابعة تأسيس الحزب بالثلاثة الباقين^(١).

ركّزت مبادئه على العلمانية، وفصل الدين عن الدولة، الأمة السورية، وقد ارتكز مفهوم الأمة السورية عند سعادة على ركيزتين هما: البيولوجيا والجغرافيا، وشدّد على أهمية البيئة الطبيعية التي من دونها لا توجد حياة. وسرعان ما انتشر في لبنان وسورية^(٢). في مطلع الدعوة لم يهتم سعادة في تحديد سورية الوطن بل كانت البداية هي الوجود الإنساني وما للبيئة، بيئة الوطن من تأثير في نشوء المجتمع وتطوّره الصاعد، بينما اعترف عام ١٩٣٦م «بأن الوطن السوري هو البيئة الطبيعية التي نشأت فيها الأمة السورية وهو ذو حدود جغرافية تميّزها عما سواها تمتد من جبال طوروس في الشمال إلى قناة السويس في الجنوب شاملة شبه جزيرة سيناء وخليج العقبة، ومن البحر السوري في الغرب إلى الصحراء في الشرق حتى الالتقاء بدجلة^(٣)». وقد رفض العروبة باعتبارها قناعاً إسلامياً،

والقومية اللبنانية باعتبارها إنعزالية^(٤).

وقد أوضح أنطون سعادة دوافعه لإنشاء الحزب السوري القومي أمام وكيله المحامي حميد فرنجية فقال «كنت حدثاً عندما نشبت الحرب الكبرى سنة ١٩١٤م؛ ولكن كنت قد بدأت أشعر وأدرك، وكان أول ما تبادر إلى ذهني، وقد شاهدت ما شاهدت... ما يعاني منه شعبي هذا السؤال وحل للمعضلة السياسية المزمّنة التي تدفع شعبي من ضيق إلى ضيق... وكان أن سافرت إلى أوائل سنة ١٩٢٠م وقد بُعثت الأحقاد المذهبية من مراقدها والأمة لم تدفن أشلاءها. ولم تكن الحال في المهجر أحسن إلا قليلاً فقد فعلت الدعاوات فعلها إلى المهاجرين فانضموا شيعاً، وكانوا كلّهم سوريين. ولكن فئة كبيرة منهم خضعت للنعرات المذهبية، فنشأت هناك أيضاً الفكرة اللبنانية التي هي نتيجة بقاء زعامة المؤسسات الدينية وسلطانها ونفوذها. وبعد درس أولي منتظم قرّرت أن فقدان القومية هو السبب الأول في ما حلّ بأمتي وفي ما يحلّ بها^(٥)».

- (١) راجع، علي عبد المنعم شعيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، مرجع مذكور، ص ٩١.
- (٢) راجع، ذاكرة عربية للقرن العشرين. الأحزاب والتنظيمات السياسية اللبنانية، مرجع مذكور، ص ٢٠-١٩.
- (٣) راجع، علي عبد المنعم شعيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، مرجع مذكور، ص ٩٧.
- (٤) راجع، عبد الرؤوف سنو: حرب لبنان ١٩٧٥-١٩٩٠، تفكك الدولة و تصدّع المجتمع، المجلد الأول، مرجع مذكور، ص ٦٣.
- (٥) راجع، علي عبد المنعم شعيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، مرجع مذكور، ص ٩١.

وقد تركّز تنظيم الحزب في إعطاء جميع الصلاحيات إلى الزعيم انطون سعادة، فالأوامر التي تصدر عنه تنفّذ من دون اعتراض، وقد لاقى هذا الحزب استجابة سريعة من المثقفين الشباب فنما بسرعة في كل من سورية ولبنان، وتعرض إلى نكسات عدة فأعدم زعيمه انطون سعادة في لبنان سنة ١٩٤٩م، وقُمع في سورية بعد مقتل عدنان المالكي كما شتّت قاداته بعد فشل انقلابه في لبنان سنة ١٩٦١م، وزجّ بغالبيتهم في السجون سنين طويلة. ولكن بعد كل هذه النكسات والمآسي التي لحقت به خرج أكثر قوة وأشدّ التزاماً بمبادئ زعيمه أنطون سعادة. وكان من أكثر الحركات التحررية المناوئة للانتداب الفرنسي وللصهيونية في ما بعد^(١).

ب - الحزب التقدمي الاشتراكي:
أسسه كمال جنبلاط في العام ١٩٤٩م، طالب بدولة علمانية للبنان مستقل، ومرتبطة بالعالم العربي. نجح هذا الحزب في كسب عدد من المثقفين من مختلف الطوائف، وقد جذب هؤلاء إليه نظراً لجمعه بين العلمانية والمفهوم التقدمي المرن، أما ناخبوه فهم أغلبيتهم من الدروز في جبل الشوف،

المعقل التقليدي لعائلة آل جنبلاط. وقد رأى مؤسسه وجوب تحقيق الوحدة والانسجام داخل المجتمع عبر إلغاء كلّ العوامل التي تفرّق بين الناس وتفاوت بينهم، وطالب أن يكون لبنان مستقلاً، ونصيراً للقضية الفلسطينية مرتبطاً بمحيطه العربي، وألا يتدخل الخارج في شؤونه الداخلية^(٢).

ج - حزب البعث: تنظيم عربي يربط العروبة المتكاملة مع المفاهيم السياسية المجتمعية ذات الطابع التدخلّي من قبل الدولة. أسس هذا الحزب العام ١٩٤٠م في سورية ميشال عفلق وصالح البيطار، طالب هذا الحزب بدولة علمانية لكنه اعتبر الدين وبخاصة الاسلام جزءاً من الثقافة العربية. وقد عرف لبنان هذا الحزب منذ العام ١٩٥١م، وهو حزب قومي منظم على المستوى العربي الشامل، ويؤلف داخل الدولة القائمة ما يسمى بالقيادات القطرية، ولكن وبعد تسلمه الحكم في كل من سورية والعراق، انقسم الحزب في لبنان إلى حزبين أحدهما موالٍ لسورية والآخر للعراق. وبالنسبة إلى مبادئه آمن الحزب بانبعث الأمة العربية ووحدتها عبر الثورة والصراع كطريق وحيد أمام العرب^(٣).

(١) راجع، محمد معروف: أيام عشتها ١٩٤٩ - ١٩٦٩، الانقلابات العسكرية وأسرارها في سوريا، الطبعة الأولى ٢٠٠٣، رياض الرئيس للكتب والنشر، ص ٩١.

(٢) راجع، عبد الرؤوف، سنو: مرجع مذكور، ص ٦٥، ٦٤.

(٣) راجع، عبد الرؤوف، سنو: مرجع مذكور، ص ٦٧.

د - الحزب الشيوعي اللبناني: وُلد

هذا الحزب في ظروف اجتماعية سياسية مميزة إبان انتقال لبنان من سيطرة إقطاعية وعسكرية علمانية إلى سيطرة استعمارية فرنسية^(١)، حيث بدأ منذ العشرينات وكان يحمل اسم «الحزب الشيوعي السوري واللبناني» إلى أن كان العام ١٩٤٣ م حيث عقد في بيروت المؤتمر الأول للحزب الذي تقرّر فيه تشكيل حزب شيوعي بقيادة خالد بكداش في سورية وحزب شيوعي لبناني بقيادة فرج الله الحلو، وقد عرف الحزب بعض الانقسامات خاصة بسبب الموقف من التيار القومي العربي، وقد حافظ على علاقة وثيقة بالحزب التقدمي الاشتراكي وبزعيمه كمال جنبلاط، وأدّى دوراً في الحرب الأهلية. اعتقد هذا الحزب بحتمية التحول الثوري من الرأسمالية إلى الاشتراكية، كما ناضل من أجل تصفية الاحتكارات الأجنبية والمالية، وتطبيق إصلاح زراعي وتقوية الصناعة الوطنية^(٢).

المصادر والمراجع

- بشارة الخوري: حقائق لبنانية، ثلاثة أجزاء، منشورات أوراق لبنانية، بيروت، دون تاريخ، الجزء الثالث.
- جريدة لسان الحال: ٢٧ ت ١٩٣٦.
- حزب الكتلة الوطنية: سيرة ومواقف، بيروت عام ١٩٧١.
- حزب الكتلة الوطنية: ويكيبيديا، الموسوعة الحرة.
- ذاكرة عربية للقرن العشرين، الأحزاب والتنظيمات السياسية اللبنانية، منشورات جريدة السفير، مجلد تسجيلي للأحداث في لبنان والوطن العربي، المركز العربي للمعلومات، طباعة السفير التجارية، الطبعة الأولى، كانون الثاني العام ٢٠٠٠.
- عبد الرؤوف سنو: حرب لبنان ١٩٧٥ - ١٩٩٠ - تفكك الدولة وتصدّع المجتمع، المجلد الأول مفارقات السياسة والنزاعات المسلحة والتسوية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، بيروت ٢٠٠٨.
- علي عبد المنعم شعيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، الطبعة الثانية، بيروت ١٩٩٤، دار الفارابي.
- محمد معروف: أيام عشتها ١٩٤٩ - ١٩٦٩، الانقلابات العسكرية وأسرارها في سوريا، الطبعة الأولى ٢٠٠٣، رياض الرئيس للكتب والنشر.

(١) راجع، علي عبد المنعم شعيب: تاريخ لبنان من الإحتلال إلى الجلاء ١٩١٨-١٩٤٦، مرجع مذكور، ص ١٠٢.

(٢) راجع، عبد الرؤوف سنو: مرجع مذكور، ص ٦٦.

«الروائي وإشكالية العلاقة بين الضمائر المستخدمة في النص المروي»

محمد أحمد حمود

فالسرديات البنيوية تقرأ بناء التخييل في العلاقات التي يقيمها نص الرواية بين مستوى الملفوظ ومستوى التلفظ من جهة وبين الملفوظ والقصة المحكية (واقعية كانت أو خيالية) من جهة أخرى.

إن الذات المتلفظة «كائن من ورق» هي السارد وليست المؤلف الواقعي، ودراسة الصوت السردية تسمح بالتعرف عليه، فقد يكون شخصية من شخصيات القصة المحكية، إما مركزية، أو شاهداً كتوماً، وقد يكون أيضاً «سارداً غائباً» يعطينا الانطباع بأن القصة تُحكى من تلقاء ذاتها، مع أنه وسيط بين القراء والشخصيات يخبر القراء بما تُحسّسه الشخصيات وبما تفكر فيه أو ما لا تفكر فيه، وذلك أن السارد يؤدي دوراً أساسياً في بناء التخييل، بما أنه يقرّر زمن الحكاية ويقرّر وجهة نظر أو وجهات نظر

تعددت تعريفات النقاد للراوي وتصوّراتهم لماهيته. وعلى الرغم من تعدد هذه التعريفات، فإنها لا تكاد تختلف كثيراً حول طبيعة هذه الماهية؛ إذ إن هذا المصطلح يعني في أبسط صورته في النقد الأدبي: «العلاقة بين المؤلف والراوي وموضوع الرواية».

فميشيل ريمون مثلاً يرى - حسب تقنية وجهة النظر - أن الروائي يتموضع بشكل ما في وعي إحدى الشخصيات، ليكشف لنا الواقع الذي ينظر إليه من خلال زاوية معينة^(١).

فالرواية لا تضعنا أمام الأحداث كما هي؛ فالروائي يختار من الأحداث ما سيجعله في الواجهة وما سيحتفظ به، ويختار أيضاً أن يقدم لنا معرفة موضوعية أو ذاتية، جزئية أو كلية، داخلية أو خارجية.

(١) فرانسوا فان روسو، وجهة النظر أو المنظور السردية، نظريات وتصورات نقدية، نشر ضمن كتاب نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير، ترجمة ناجي مصطفى، ط ١، منشورات دار الحوار الأكاديمي، المغرب، ١٩٨٩، ص ١٣٣.

معينة تجاه الأحداث الواقعية أو الخيالية بواسطة ضرب من اللاتعاقب، وذلك بالرجوع إلى وراء أو بالأخبار بما سيأتي، وقد يبرز مشهداً وذلك بالإطناب فيه، أو على العكس يختصر السرد فيحذف سنوات عديدة من حياة شخصية من الشخصيات. والسارد أيضاً هو من يقدم لنا معرفة.

ويعتقد باختين أنّ الراوي قد يكون في موقع واحد (ثابت) أو يتخذ وجهة نظر واحدة، لكن الملفوظ ثنائي الدلالة، وهو ما يوضحه في موضع آخر حيث يقول «إنّ وعي المؤلف لا يحوّل أشكال الوعي الأخرى عند الآخرين (أي وعي الأبطال) إلى موضوعات، ولا يمنحها تحديدات منجزة ومعدّة بمعزل عنهم (غائبياً). إنّ هذا النوع من «الوعي يُشعر بوجود وعي لآخرين يقف إلى جانبه على قدم المساواة»^(١).

ويبدو أن باختين في تحليله للبناء الفني في أعمال دوستوفسكي كان معنياً. وقد أشار إلى أنه حينما يتحدث عن وجهة نظر المؤلف - فإنّه لا يقصد رؤية المؤلف للعالم عموماً مستقلة عن عمله، بل يقصد وجهة النظر التي يتبناها لتنظيم السرد في عمل معين، فضلاً عن هذا، فإنّ المؤلف قد

يتحدث عن قصد بصوت آخر غير صوته الخاص.

ويرى هنري جيمس أنّ الاهتمام بوجهة النظر أو بعلاقة الروائي بالراوي وبموضوع الرواية من أحداث وشخصيات - جاء مرتبطاً بالنظرة الحديثة إلى الرواية بوصفها «وحدة عضوية» متكاملة من ناحية، وصدى لدور الروائي أو الراوي - إذ لم يكن التمييز بينهما إذ ذاك أمراً ذا بال - في الرواية الواقعية الفضفاضة، ذلك الراوي العارف بكل شيء Omniscient والموجود في كل مكان Omnipresent الذي لا يجد غضاضة في تحريك الشخصيات وتوجيه الأحداث وإصدار الأحكام بدرجة متفاوتة من اللاموضوعية، بل يرى ذلك حقاً مكتسباً من حقوقه يدافع عنه بوصفه مبدع ذلك العالم بشخصياته وأحداثه^(٢).

وكان الراوي (أو المؤلف) يظهر على مسرح الأحداث تارة ويختفي تارة أخرى، يخاطب القارئ مباشرة أحياناً محاولاً خلق علاقة وثيقة معه بأن يقحمه في أحداث القصة وفي ما يصدره من أحكام، وأحياناً يبتعد الراوي كلياً بحيث لا يشعر القارئ بوجوده.

(١) ميخائيل باختين، شعرية دوستوفسكي، ترجمة جميل نصيف التكريتي، مراجعة حياة شرارة، ط١، المعرفة الأدبية - توبقال، الدار البيضاء، ١٩٨٦، ص ٩٦.

(٢) سعيد قطين: تحليل الخطاب الروائي، الزمن، السرد، التبئير، الطبعة الثانية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩٣. ص ٢٨٦.

لقد رأى كثير من الروائيين أنَّ هناك أساليب متعدّدة، وأنَّ الإيهام بالواقع من واجبات الروائي، ولكن اختلفت نظرتهم في تحقيق ذلك، فمَنهم من فضّل إسناد دور الراوي إلى «شاهد عيان» يروي ما حدث له أو لغيره من شخصيات الرواية، وذلك إمعاناً في تقوية الإيهام بالواقع، ومنهم من ادّعى أنَّ في الحالتين استخدام الروائي ضمير المتكلم «أنا» فتحدت بذلك «وجهة النظر» ومجال الرؤية على نحو ما، بخلاف الراوي الغائب «هو» الذي يتبع أسلوب «العارف بكل شيء» حيث يصبح تحديد وجهة النظر أكثر صعوبة، ذلك أن استخدام هذا النوع من الراوي يتضمن الاعتراف بوجود المؤلف على مسرح الأحداث، وقد يعني اقتصره على تقديم الأحداث، وقد يعني أيضاً قيامه بالتعليق وإصدار الأحكام، مع ما في ذلك من ضرر ينتقص من فنيّة الرواية في رأي بعض النقاد، وإثراء للرؤية التي تقدّمها في رأي البعض الآخر.

أمّا الراوي «العارف بكل شيء» فعده بعض النقاد امتداداً للشاعر الملحمي الذي يجمع بين الخلق والتأريخ، ويتمثل هذا في رائعة «سرفانتس» «دون كيخوته» وبعض الأعمال الروائية في القرن الثامن عشر.

وقد ثار النقاد ومنهم «هنري جيمس»

على هذا النوع من الرواية وعلى الرواية التي يظهر فيها، وأكد جيمس على أهمية وجهة النظر الواحدة المحددة في كتاباته.

طالب جيمس باختفاء المؤلف من الرواية، مؤمناً بأنّ القصّة يجب أن تحكي ذاتها، وذلك عن طريق «مسرحة الحدث» أو عرضه وليس عن طريق السرد^(١).

ولعلّه من المفيد أن نذكر هنا أن فلسفة جيمس وأتباعه قد لاقت بعض المعارضة حتى في ذروة انتشارها، فقد تصدى «فورست» E. M. Forster للرد على بعض آراء لوبوك وتفنيدها، ووصل الأمر للسخرية في بعض الأحيان.

وهو ما طرحه بقوة في كتابه «أركان الرواية» Aspects of the Novel، فهو يعتقد أن هذا الأمر لا قيمة له في الحكم على الرواية، وأن هذا النوع من القضايا لا يشغل بال القارئ. كما يرى كذلك أن المعرفة اللامحدودة التي يتمتع بها الروائي تعد من أعظم الميزات التي تجعلنا أكثر فهماً للحياة. ويذهب إلى «أن خصوصية الرواية تكمن في أنها تمكن الكاتب من أن يتحدث عن شخصياته بحرية أو تمنحنا فرصة الإصغاء إليهم وهم يناجون أنفسهم».

ويبيدي فورستر رأياً مناقضاً – تماماً – لما ذهب إليه «هنري جيمس»، حيث ذهب

(١) م. ن، ص ٢٨٨.

إلى أن الروائي العالم بكل شيء هو امتياز لا ينبغي أن يحرم منه الروائي، فعن طريقه: «يملك أسرار العالم كافة، وهو امتياز ينبغي ألا يُسلب منه، أحياناً يُسأل:

كيف عرف الكاتب هذا؟ وما وجهة نظره؟ إنه يغير وجهة نظره من محدود المعرفة إلى العارف بكل شيء. إنَّ ما يشغل بال القارئ هو ما إذا كان التحول في موقف الكاتب ونقله للحياة مقنعاً أو لا»^(١)

وقد حاول فورستر تجاوز المفهوم الدرامي الأرسطي، مبرزاً الفرق الجوهرى بين الرواية والدراما، فإذا كان العمل الدرامي يفترض شكلاً واحداً هو استقلال الشخصيات وتعبيرها عن نفسها، فإن «ميزة الرواية أن الكاتب يستطيع أن يتكلم عن شخصياته ومن خلالها، أو يؤمِّن لنا الإصغاء إليها عندما تناجي نفسها. وهو مُطلِّع على أحاديث شخوصه النفسية. ومن هذا المستوى يستطيع أن يهبط أعمق وأعمق ويرمق الحس الباطن»^(٢).

والرواية تكشف عادة عن عالم مبدع من القيم والمواقف، وما يساعد المؤلف في بحثه عن تعريف فني لهذه القيم والمواقف

أن يكون هناك وسط ضابط عن طريق أساليب وجهة النظر ووسائلها، فعن طريق هذه الوسائل يمكن الفصل بين تحاملاته وأفكاره المسبقة بشكل مسرحي عن طريق علاقة كل شخصية بالأخرى داخل إطارها.

فلا توجد رواية من دون راوٍ، والعالم المروي لا يصل إلى المروي له إلا عبر الراوي ودراسة الرواية تواجه إشكالية ليست ببسيطة، وهي الخلط بين الروائي والراوي. فالرواية وفق السائد غالباً ما تقول (أنا)، أكثر من قولها (أنت) حسب رولان بارت، وقد تساءل عن مانح السرد الذي يصدر عن شخص حقيقي له اسم هو الكاتب الذي يكتب رواية صادرة عن أنه فقط، يصدر عن شخص يعلم ما يجري داخل أعماق الشخصية وخارجها لأنه يتماهى معها.

وهذه الاشكالية تزداد تعقيداً في الروايات التي تروى بضمير المتكلم، حتى ليظنّ في كثير من الأحيان أنّ الراوي هو الروائي نفسه^(٣) وقد اختلفت آراء الباحثين والنقاد حول الأمر:

يرى باختين أنّ «الروائي يجب أن يعلو

(١) إ. م. فورستر، حبكة الرواية، نشر ضمن كتاب النقد، أسس النقد الأدبي الحديث، ترجمة هيفاء هاشم، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٦٦، ص ١٢٨

(٢) م. ن.، ص ١٣٣

(٣) تلاوي، محمد نجيب، وجهة النظر في روايات الأصوات العربية - اتحاد الكتاب العرب، دمشق ٢٠٠٠ م، ص ٥٥.

على نصّه الأدبي»^(١)، ويطعن سارتر بأنه ممارسة روائية يحتلّ فيها الروائي موقعاً متميّزاً بالنسبة إلى شخصياته. ويؤكد تودوروف أنّ «الروائي لا يمكن أن يكون الراوي، لأنّه ليس طبيعة مخلوقة، ولا طبيعة متحوّلة وخالقة، وإنّما هو محض طبيعة خالقة وغير مخلوقة»^(٢).

ويخلص كايزير في بحثه «من يحكي الرواية» أنّ الذي يحكي الرواية ليس هو الروائي، بل هو شخصيّة تخيل تقمّصها أو تحوّل إليها الراوي. فالراوي دور يختلفه الروائي ويتبنّاه، فيكون تبعاً لذلك تلك الشخصيّة التي يتوسّل بها الروائي لتشكيل عالَمه الروائي، وعليه فالراوي ليس أبداً الروائي، على الرغم من تعبيره عن آرائه، أحياناً، في رواياته. وقد ميّز بوث بين نوعين رئيسيين من الرواية:

أ - رواية يشاركون في القصة كشخصيات

ب - رواية غير مشاركون.

وهو يرى أنّ الكاتب الضمني هو نفس الكاتب الثانية حاضر في الروايات وهو

يختلف عن الروائي الحقيقي. فالروائي الحقيقي ينجز (أنا) ثانية تنهض بمهمة السرد عنه. وقد ميّز شعيب حليفي بين أنماط ثلاثة تتنوّع بين الراوي والروائي:

- الراوي الحقيقي: عن طريق الراوي

- التقاطع بين شخصية الراوي مع الراوي (ما هو واقعي وما هو متخيّل)

- علاقة انفصال كلّ بين الراوي والروائي^(٣).

وهناك راوٍ لا يعلم إلا ما تعلمه الشخصيات، الأول أن يكون مشاركاً في أحداث الرواية أو شاهداً عليها، والثاني أن يتّخذ من إحدى الشخصيات مرآة تعكس الأحداث، وراوٍ يعلم أقلّ مما تعلمه الشخصيات. وهناك راوٍ يراقب الأحداث من خارج، وكاتب يروي ولا يحلّل، وحسب تودوروف: هناك راوٍ يعلم أكثر من الشخصية، وآخر يعلم بقدر ما تعلم، وراوٍ يعلم أقلّ مما تعلمه الشخصية^(٤).

فالراوي بضمير المتكلّم هو عادة بطل يروي قصّة، لكنّه ليس تماماً البطل، فهو من يتكلّم في زمن حاضر عن بطل كأنه هو

(١) ميخائيل باختين، الكلمة في الرواية، ترجمة يوسف حلاق، منشورات وزارة الثقافة السورية، دمشق ١٩٨٨، ص ١٠٨.

(٢) تودوروف، تزفيتان، الأدب والدلالة، لاروس، باريس ١٩٦٦، وتواصلات العدد ٨، عام ١٩٦٦م.

(٣) تودوروف، تزفيتان، باختين والمبدأ الحوارية، ترجمة فخري صالح، سلسلة آفاق، الهيئة العامة لقصر الثقافة، ١٩٦٦م، مقدمة الترجمة ص ٧، ص ٩٦.

(٤) الطيّب صالح، موسم الهجرة إلى الشمال، دار الجنوب للنشر والتوزيع، تونس ١٩٧٩، ص ٣٠، ص ٥٣.

الراوي، فثمة مسافة زمنية بين ما كانه وما أصبحه بين البطل الشخصية في الزمن الماضي والراوي في الزمن الحاضر.

وهنا تبتعد الرواية عن أفق السيرة الذاتية، لأنها ليست كذلك. إنها سرد تستخدم تقنية الراوي بضمير الأنأ، ومثال من رواية «موسم الهجرة إلى الشمال» حيث يقول: «عدت إلى أهلي يا سادتي بعد غيبة طويلة. سبعة أعوام على وجه التحديد. كنت أتعلّم في أوروبا. تعلّمت الكثير وغاب عني الكثير»^(١).

وفي هذه البداية يقيم الراوي الذي يروي بضمير الأنأ، المسافة الزمنية التي تخوّل الرواية على نفسه. هذه المسافة هي مسافة التحوّل والانتقال لشخصه، وهي مسافة محددة بمدة من الزمن، وبأحداث جرت، ولولا ذلك لما كان من سبب يدفع لأن يروي عن نفسه، وهكذا تحكي الشخصية عن نفسها، ومصير راوية، وهي ترى معاناة التحوّل.

إنّ الكاتب الذي يعرف كل شيء عن طبيعة العمل الروائي يُظهر الراوي بأنّه هو الروائي، فيري بضمير الغائب «هو»، والمسافة بين الكاتب وشخصيّاته تعادل قدرة الكاتب على ابتداء شخصيّات حيّة قادرة على النطق بصوتها لا بصوت الكاتب.

وبغياب الراوي الظلال الفنّي للكاتب يصبح العمل السردي أحياناً مجرد أخبار أو نقل حوادث أو سرد حكاية تفتقر إلى المصادقية التي يولدها الفن حتى في واقعيتها.

أما الراوي الشاهد فهو راو حاضر لكنه لا يتدخّل لأنه يروي من خارج، وعلى مسافة بين من يروي ومن يروى له.

وكذلك الكاتب الذي يروي من خارج وهو غير حاضر، ولا كلي المعرفة، وهو يتحاشى تحليل ظاهرات التعبير النفسيّة التي تبديها بعض الشخصيات. وفي كثير من الأعمال الروائية العربية والأجنبية، نجد أنّ الكاتب جعل من الراوي أو من شخص آخر داخل النص قريب من الراوي، تنتقل إليه الحكاية فيكون إمّا منغمساً في كتابة نصّه داخل الرواية أو كتب نصّه بالفعل ومضى.

وقد وجدت هذه الخاصيّة في بعض أعمال بول أوستر وهاروكي وآخرين، (الرواية الملحميّة المشهورة للأسباني كارلوس زافون، الذي جعل ظلّ الريح هذه رواية لكاتب آخر كتبها واختفى، وتتعدّد أمور الأبطال حين ترتبط بمصائر عدّة داخل الرواية^(٢)). وهذه من التقنيّات التي تمّ ابتكارها، فأصبح بإمكان أي كاتب جيّد أن

(١) م.ن، ص ٥٥.

(٢) مجلّة عالم الفكر، وزارة الاعلام، دولة الكويت، المجلّد الحادي والعشرون، العدد الرابع ١٩٩٣، ص ٣٣.

يكتب روايات عدّة في رواية واحدة ولا يحسّ القارئ بأي استياء، وعن طريق هذه التقنية يستطيع الكاتب أن يبرّر أفكاره كلّها. وهناك إشكاليّات أخرى: سؤال يطرحه كثيرون حين يطالعون عملاً يتحدّث بصيغة الأنثى، ويرويه كاتب ما.

هل تدخل مقاطع في حياة الكاتب الأصلي وسيرته الذاتيّة إلى عمل كهذا؟ وهل يكتب المؤلّف أمنيّاته التي حقّقها والتي أخفق في تحقيقها ويتخفّى وراء كاتبه المتخيّل.

ربّما يكون الأمر كذلك في كثير من الأحيان. ويمكن أيضاً كتابة سيرة لا يودّ الكاتب أن يتعرّف إليها القراء بوصفها سيرته الشخصيّة أو سيرة أحد قريب منه، أو حتى سيرة الحيّ الذي نشأ فيه والخيبات التي لازمته، مثلاً: «كاتب صائد اليرقات، كان الكاتب الحقيقي نفسه. (الأمنيّة والسياسية والاجتماعيّة)^(١)

الروائي هو خالق الرواية ومبدعها وخالق مجتمعتها وشخصياتها والعلاقات التي تربط بينها، والصراعات والحوادث التي تنجم عنهم. يتّخذ الروائي في بنائه الروائي موقعاً يبني منه الرواية، وباختلاف هذا الموقع يختلف الرواة وتتعدد أشكالهم،

وباختفائه يترك سرد الحوادث، فالراوي قد يحلّ في شخوص القصة أو يحكي أحداثاً: في رواية موسم الهجرة إلى الشمال، للطيب صالح، يحكي الراوي عن (مصطفى سعيد): «رجل أصغر قليلاً من شوارب الرجل في البلد»، أو يحكي أحداثاً «البواخر مخرت عرض النيل أول مرة تحمل المدافع لا الخبز، وسكك الحديد أنشئت أصلاً لنقل الجنود»^(٢).

هو في سرده يعتمد ضمير الغائب وضمير المخاطب في الحوار:

– هل تسبب في انتحار آني همنده؟

– لا أدري

– وشيلا غرينوج

– لا أدري^(٣)

فهو من شخوص الرواية، يحكي نفسه، ويمثّل صوت/السارد/محور الرواية، إذ يمكن أن لا نسمع صوت المؤلّف إطلاقاً ولا صوت الشخصيات، لكن من دون راو/سارد/لا توجد رواية. وهكذا يبدو الراوي شخصيّة روائية، يبقى الخطاب السردى من دونها في حالة احتمال، ولن يتحوّل إلى حقيقة، ما دمنا لا نستطيع تصور حكاية من دون راو/سارد.

(١) العيد، يمى، الراوي: الموقع والشكل، مؤسسة الأبحاث العربيّة، ط١، ١٩٨٦، ص ٨٥.

(٢) موسم الهجرة إلى الشمال - ص ١٠٠ - .

(٣) م. ن، ص ٥٣.

فالراوي ليس أبداً هو الكاتب، لكنه دور مخلوق ومتبنّي من طرف الكاتب، فالسارد شخصيّة تعلن نفسها بأشكال مختلفة:

● الراوي الملاحظ أو الراصد

● الراوي المشارك في الأحداث

● الراوي العاكس للأحداث^(١)

وثمة السرد الكلّي المعرفة، والسرد بضمير المتكلّم، والسرد الاصطفائي، والسرد الموضوعي الصرف، ولكل منهم ميزته الخاصة. وتستخدم هذه التقنيات في الروايات الكلاسيكية (بلزاك، فلوبيير) حيث يتميّز السارد فيها بكونه يعرف كل شيء عن شخصيّات عالمه، بما في ذلك النفسيّة.

ويفترض أن تروى هذه الروايات بضمير الغائب، والراوي مهيمن على عالمه بشكل عام، وكأنه إله. ونجد مثل ذلك في روايات جبران: الأرواح المتمرّدة، والأجنحة المتكسّرة».

أما الراوي الملاحظ فقد وجهت انتقادات كثيرة لهذه الرؤية لما لها من انعكاسات سلبية على تماسك العمل الروائي ووحده، وقد رأى هنري جيمس: «أنّ هذا النص أدى إلى التفكك وعدم التناسق، حيث أنّ الانتقال المفاجئ من مكان إلى مكان، أو من زمان

إلى زمان، نتيجته التشتت، وعدم الترابط العضوي، بين المقاطع المختلفة في الرواية»^(٢).

كما أنّ السارد عندما يعرف أكثر مما تعرفه الشخصيات فإنه بذلك لا يقدّم أي تفسير للأحداث عن أن تصل الشخصيات ذاتها إليه.

وفي إطار علاقة الراوي بالرواية، يمكن استنتاج وجهات النظر كما حدّدها لوبوك، وإن كانت بشكل غير منظّم كما يلاحظ على النحو الآتي:

– في التقديم البانورامي نجد الراوي مطلق المعرفة، يتجاوز موضوعه ويخصّه للقارئ.

– في التقديم المشهدي كما في الدرامي نجد الراوي غائباً، والأحداث تقدّم مباشرة للقارئ.

ففي أية تجربة قراءة روائية غالباً ما يكون هناك حوار ضمنّي بين المؤلّف والراوي والشخص الآخر والقارئ، فكل واحد من هؤلاء الأربعة يحدّد مداه بالعلاقة مع الآخرين، وهذا المدى يتراوح بين التطابق التام في أي ميزان للقيم، بغضّ النظر عما إذا كانت هذه القيم أخلاقية أو

(١) يبنى العيد، الراوي الموقع والشكل، ص ٨٧.

(٢) بو طيّب، سعيد العالي، مفهوم الرؤية السردية في الخطاب الروائي بين الائتلاف والاختلاف، مجلة فصول، المجلّد ١١ - العدد الرابع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٩٣، ص ٦٩.

جمالية أو عقلانية، ويمكن للمؤلف أن يتدخل بصورة مباشرة لكسب عواطفنا شريطة أن يقنعنا بأن تدخلاته على الأقل مقنعة بشكل دقيق وفي صلب الموضوع.

لقد تطورت هذه التقنية كثيراً، وعن طريق هذه التقنية يستطيع الكاتب أيضاً أن يمرر أفكاره كلها، تلك التي يؤمن بها حقاً، وأراد أن يشاركه بها آخرون، وتلك التي يتردد في الإيمان بها، أو يخاف أن يكتبها علانية ولكن يمكن أن يكتبها كاتب آخر متخيل داخل عمل يفترض أنه متخيل، مثلاً أن يأتي بكاتب عنصري داخل النص ليكتب أفكار المؤلف، كذلك لن يتدخل أحد - أعني قارئاً أو ناقداً - في مسألة السرد وقوته، أي لن يقول إن السرد أكبر من أفق الشخصية الساردة، فالقصة تصل إلى القارئ الذي يساعدها على الوصول مهما كان الطريق وعراً.

لذا فالراوي الذي يروي من خارج هو راو غير حاضر ولا كلي المعرفة، ولهذا نراه يبحث عن وسائل تخوله رواية ما يروي، ومن دون تدخل منه. والروائي هنا يروي على مسافة بما يروي، فيبقى خارج ما يروي، إذ إن ما يروي من أحداث لم يقع في حضوره، فهو ليس شاهداً على ما يروي، وإنما يروي ما يروي الآخرون وما سمعه منهم، وهو يتحاشى تحليل ظاهرات التعبير النفسانية التي تبديها بعض الشخصيات، أو التي ترسم على الوجوه أو

تظهر في السلوك، فلا يدعي النفاذ إلى دواخل النفوس.

إن القص العربي الحديث، بشكل عام، يعتمد الروائيون في غالبية قصصهم، قصص الراوي/البطل، أو البطل الوظيفة التوثيقية، وفيها يقوم بتوثيق بعض رواياته، رابطاً إياها بمصادر تاريخية، زيادة في إيهام الراوي أنه يروي تاريخاً موثقاً.

ونجد مثل هذا النمط بشكل واضح، نجدها عند الريحاني في روايته (جهان) وحسين هيكل في روايته (زينب). ومع تطور فن القص، أصبح الكاتب قادراً على بناء عالم تخيلي قصصي غني وواسع، لذلك طور الروائيون هذا النمط فكانت «ثلاثية نجيب محفوظ وروايات معاصرة أخرى «المتشائل، مدن الملح...». وهناك مهمات متعددة ترتفع بمستوى النص السردى إلى مستوى النص المفتوح الذي يقبل التاويلات المتعددة، كما أنه يمكن جعل وظائف الراوي في ثلاث، هي:

● الوظيفة التأصيلية، وفيها يقوم الراوي بتأصيل رواياته في الثقافة العربية والتاريخ، ويجعل منها أحداثاً للصراع القومي، ويربطها بمآثر العرب المعروفة في الانتصار على الخصوم، مثل المواجهة العربية التركية، والثورات الوطنية ضد المحتلين الفرنسيين والانكليز، والراوي هو من يقوم هنا بهذه المهمة.

● الوظيفة التوثيقية، وفيها يقوم بتوثيق بعض رواياته رابطاً إياها بمصادر تاريخية، زيادة في إيهام الراوي أنه يروي تاريخاً موثقاً.

والقصص العربية القديمة الشفوية أو المكتوبة، تبدأ بعبارة: (قال الراوي)، كما في ألف ليلة وليلة، وسيرة عنتره وسيف بن ذي يزن، وفيها يشترك أكثر من راو واحد في السرد: الراوي المجهول، والراوي المشارك في الأحداث، والراوي المسمى والمعروف، والراوي المشاهد للأحداث، والراوي الذي لم يشاهد هو الحدث ولكنه سمع عنها، فهو يروي ما سمع.

إن هيئة القص تبين الراوي وما يرويهِ، وعلاقته بمن يروي عنهم، وهو بحث يتجاوز موقفاً كان يرى أن القصة التي يكتبها الكاتب هي تعبير عنه، وبذلك تتحول دراسة القصة إلى دراسة كاتبها، فيهمل البحث في الشخصيات من حيث استقلالها وتمايزها، ولكن مع تطور الكتابة الروائية والنظرية النقدية ظهر ميل إلى وضع الكاتب/الروائي خارج نصّه، وبالتالي عدم المماثلة بين الكاتب/الروائي وشخصياته الروائية.

فالقصّ ليس بالضرورة قصّاً عن الذات، أو تعبيراً عن الكاتب، وعلى هذا فإنّ الروائي/الكاتب لا يمثل أياً من أشخاص

قصّته، أو على الأقل لا يمثل تماماً أياً من أشخاص روايته. وفي إطار علاقة الراوي بالرواية، يمكن استنتاج وجهات النظر كما حدّدها «لوبوك» وإن كانت بشكل غير منظم، ففي التقديم البانورامي نجد الراوي مطلق المعرفة يتجاوز موضوعه ويلخصه للقارئ. وفي التقديم المشهدي كما في الدرامي نجد الراوي غائباً، والأحداث تقدّم مباشرة للقارئ.

وفي اللوحات تتركّز الأحداث إمّا على ذهن الراوي أو على إحدى الشخصيات، وسنجد أننا أمام أربعة أشكال سردية كما يلخصها «لينتفلت» بوضوح من خلال:

● التجاوز البانورامي حيث هيمنة الراوي

● الذهن المعروض، حينما يتركّز التقديم على شخصية محورية

● الدراما الخالصة، حيث غياب الراوي

● الراوي الممسرح، حيث يكون التقديم من خلاله هو وشخصية محورية^(١)

ولعلّه من المفيد هنا أن نذكر أنّ فلسفة جيمس وأتباعه قد لاقت بعض المعارضة للرد على بعض آراء فورستر، حتى في ذروة انتشارها.

والكاتب حين يستعمل ضمير المتكلم

(١) يقطين، سعيد، تحليل الخطاب الروائي، الزمن، السرد، التبئير، مرجع سابق، ص ٢٨.

للدلالة على الموصوف لا بدّ أن يكون قد جرّب الحالة النفسية التي يصوّرُها، وعالج العواطف التي يصفها، وثمّة سلبية لا تروق للكثير من النقاد، فالرواية الواقعية ذات الحوادث غير المتخيّلة هي خير ما يثنون به على الرواية.

فالكاتب لا مندوحة له عن أن يستمدّ موضوعاته من حقائق حياته من تجاربه وخواجه أو تجارب الناس غيره، ولكنه لا يقتصر ولا يستطيع أن يقتصر على الذي يمتاحه من هذا المعين، بل يضيف إليه ويزيد عليه. وقد يعمد إلى الأشتات المبعثرة فيجمع متفرقها ويؤلف منها وحدة كاملة مختلفة في جملتها عن الأصول التي ضمّ بعضها جديداً على طريقة أخرى، فتخرج منها وحدة مستحدثة مغايرة للوحدة الأولى. والراوي يتّخذ مما جرّب في نفسه أو غيره، حقائق أساسية تكون عنده بمثابة الزجاجات الملونة، ثمّ يذهب يحدث منها صوراً عديدة لا يكاد يأخذها الحصر.

لائحة المصادر والمراجع

- ١ - إ. م. فورستر، حبكة الرواية، نشر ضمن كتاب النقد، أسس النقد الأدبي الحديث، ترجمة هيفاء هاشم، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٦٦.
- ٢ - بو طيب، سعيد العالي، مفهوم الرؤية السردية في الخطاب الروائي بين الائتلاف والاختلاف، مجلة فصول، المجلد ١١ -

- العدد الرابع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٩٣، ص ٦٩.
- ٣ - تزفيتان تودوروف باختين والمبدأ الحوارية، ترجمة فخري صالح، سلسلة آفاق، الهيئة العامة لقصر الثقافة، ١٩٦٦.
- ٤ - تلاوي، محمّد نجيب، وجهة النظر في روايات الأصوات العربية - اتحاد الكتاب العرب، دمشق ٢٠٠٠ م.
- ٥ - تودوروف، تزفيتان، الأدب والدلالة، لاروس، باريس ١٩٦٦، وتواصلات العدد ٨، عام ١٩٦٦.
- ٦ - الطيب صالح، رواية موسم الهجرة إلى الشمال، دار الجنوب للنشر والتوزيع، تونس ١٩٧٩ م.
- ٧ - العيد، يمنى، الراوي، الموقع والشكل، مؤسسة الأبحاث العربية، ط ١، ١٩٨٦.
- ٨ - فرانسوا فان روسو، وجهة النظر أو المنظور السردية، نظريات وتصورات نقدية، نشر ضمن كتاب نظرية السرد من وجهة النظر إلى التثوير، ترجمة ناجي مصطفى، ط ١، منشورات دار الحوار الأكاديمي، المغرب، ١٩٨٩.
- ٩ - مجلّة عالم الفكر، وزارة الاعلام، دولة الكويت، المجلد الحادي والعشرون، العدد الرابع ١٩٩٣.
- ١٠ - ميخائيل باختين، شعرية دوستوفسكي، ترجمة جميل نصيف التكريتي، مراجعة حياة شرارة، ط ١، المعرفة الأدبية - توبقال، الدار البيضاء، ١٩٨٦.
- ١١ - ميخائيل باختين، الكلمة في الرواية، ترجمة يوسف حلاق، منشورات وزارة الثقافة السورية، دمشق ١٩٨٨، ص ١٠٨.
- ١٢ - يقطين، سعيد: تحليل الخطاب الروائي، الزمن، السرد، التثوير، الطبعة الثانية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ١٩٩٣.

الصورة السلبية للمرأة في الإعلام العربي

كفاح الإمام

قضاياها التي تكرسها الأعراف والتقاليد والفهم الموروث عن دورها وما تمثله للذكور، هذا الفهم الذي عمره قرون لا يزال مزدهراً في مجتمعاتنا مع وجود من يراعه ويغذيه من أصحاب النظرة القاصرة والذكورية البحتة وغياب الحرية والتطور في القوانين المتخلفة عن العصر الراهن.... ولماذا لا يقدم الإعلام لنا عبر وسائله (المرئية والمسموعة والمقروءة) صورة إيجابية حقيقية عن المرأة؟ لماذا تصل هذه الصورة عاجزة ومقيدة وغير قادرة على فهم الهموم العامة متغاضية عن جوهر المشكلات؟؟ لماذا هذه الصورة السلبية للمرأة في وسائل الإعلام العربية؟ إن قراءة متأنية لما تقدمه وسائل الإعلام المختلفة سيعطي انطباعاً أولياً عن وجود إشكالية مهمة على الصعيدين الاجتماعي والإنساني... الأمر الذي يستحق البحث والاستقصاء!!

مشكلة البحث: تتلخص مشكلة البحث في أنني ومن خلال متابعتي للعديد من

المقدمة

المرأة نصف المجتمع، ولها دور فاعل ومؤثر وأساسي في تطور المجتمعات الإنسانية، ولكن أهمية هذا الدور لم تعط حقها الوافي، وبقي حق المرأة منقوصاً.... وبين مؤيد لمسيرتها التحررية ومعارض، وبين من يرى أن حريتها تكمن في الالتزام بالدين والأعراف والتقاليد... دخلت قضية المرأة الإعلام من بابه العريض.

ولكن صورة المرأة في الإعلام لم تزل قاصرة وتعالج بطرق سطحية، للإعلانات مثلاً، تكون المرأة فيها النبض والشكل ويقدم الإعلان المرأة شكلاً بعيداً عن الصورة التي تطمح إليها بحيث تكون أكثر إنسانية. إلا أن تلك الصورة الإنسانية لن تتحقق إلا عبر معالجة جدية لقضايا المرأة وذلك من خلال جملة من النظم والقوانين وأيضاً باتخاذ مواقف من القانون العاجز الذي يحمل للمرأة التمييز عن الرجل باعتبارها أقل منه في الحقوق وفي معالجة

الوسائل الإعلامية العربية (المرئية والمسموعة والمقروءة) لاحظت أن صورة المرأة في الإعلام تبدو مشوهة وغير حقيقية حيث يتم إبرازها كسلعة أو كتابع للرجل لا هم لها إلا الإغواء أو القيام بدور سطحي... ما حدا بي إلى التساؤلات الآتية: لماذا هذه الصورة السلبية للمرأة في الإعلام العربي؟ هل من سبيل للتغيير؟ وكيف؟

أهمية البحث: تظهر أهمية البحث في أنه يسلط الضوء على قضية مهمة من قضايا الإنسان العربي بشكل عام والمرأة بشكل خاص كونها نصف المجتمع ومربية الأجيال، ولأنها كما قال الشاعر (حافظ إبراهيم)... إنها في الشرق علة ذلك الإخفاق. هذه القضية هي الصورة السلبية للمرأة في الإعلام العربي.

هدف البحث: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن الصورة السلبية للمرأة في وسائل الإعلام العربية (المرئية والمسموعة والمقروءة) وتقديم بعض الاقتراحات لتغيير هذه الصورة.

حدود البحث: صورة المرأة في بعض:

- وسائل الإعلام المرئية
- وسائل الإعلام المسموعة
- وسائل الإعلام المكتوبة

تحديد المصطلحات: عرّف

«أوتوجروت» الألماني الإعلام أنه التعبير الموضوعي لعقلية الجماهير ولروحها وميولها واتجاهاتها في الوقت نفسه (الجمال ١٩٩٩م) وهذا تعريف لما يجب أن يكون عليه الإعلام، ولكن واقع الإعلام كما ترى الباحثة لا يكتمل إلا بوسائل إيصاله حيث يقوم بتزويد الناس بأكبر قدر من المعلومات الصحيحة أو الحقائق الواضحة، الهادفة إلى التنوير والتثقيف ونشر الأخبار والمعلومات الصادقة التي تدخل عقول العامة، وحينئذ يخاطب العقول وليس الغرائز بوسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية.

والياً تضاف إلى الوسائل السابقة وسائل جديدة هي الفضائيات ومواقع الإنترنت وأشكال الاتصال الإعلامي المختلفة. ومن هنا يمكنني أن أعرف الإعلام أنه: التعريف بقضايا العصر وبمشاكله وكيفية معالجة هذه القضايا في ضوء النظريات والمبادئ التي اعتمدت لدى كل دولة أو نظام من خلال وسائل الإعلام المتاحة داخلياً وخارجياً وبالإساليب المشروعة وإمكانات كل مؤسسة أو نظام وكل دولة.

صورة المرأة: وأتبني تعريف صورة المرأة: كما ورد في كتاب «مفاهيم عالمية» من إصدارات المركز الثقافي العربي للدراسات والترجمة إصدارات (٢٠٠٣م)

أنَّها « تلك الصورة التي تنشأ عن المواقف المتعارضة لوصف المرأة. ومن دورها الاجتماعي والإنساني والتفاعلي مع الآخر أو العلاقة معها والتعامل مع وجودها وطبيعة دورها سلباً أو إيجاباً. وعليه فإنَّ كل ما يمس وجود المرأة وأنشطتها وما يعترضها ويعرقل جهودها أو يساعدها ويدعم تفهم مشكلاتها ومطالبها وحاجاتها الإنسانية سيدخل في متناول بحثنا ومقاصده في استخدام مصطلح صورة المرأة في الإعلام.

الدراسات السابقة: لقد اطلعتُ على بعض الدراسات والبحوث القريبة من مادة البحث نذكر منها:

أولاً: دراسة هناء صالح الترك (٢٠٠٧م) بعنوان «المحجبات في إعلانات الفضائيات تخصص طبخ ونظافة حمامات». وقد هدف البحث الكشف عن صورة المرأة في التلفزيون من خلال الإعلانات على أنواعها في عدد من الفضائيات. وقد توصل إلى أنها تعاملت مع المرأة كسلعة مثيرة لترويج المنتجات باستخدامها، وهي غير محتشمة، وأن أهم البرامج التي تسيء للمرأة تعدها وسائل الإعلام والاتصال سواء كانت في التلفزيون أو في الراديو أو الصحافة أو الإنترنت أو حتى المسرح والسينما.

ثانياً: دراسة لخديجة شقاف (١٩٩٦م)

بعنوان الثقافة من خلال القنوات العربية، وقد توصلت الدراسة إلى أن حجم البرامج الثقافية لا يتناسب والحجم العام لبرامج كل قناة.

ثالثاً: دراسة لنسمة البطريق (١٩٨٩م) بعنوان تكنولوجيا الاتصال الجماهيري وقضايا الثقافة العربية، وقد توصلتُ إلى أنه بفضل التقدم التكنولوجي أصبح بإمكان المجتمعات النامية تلقي مضموناً إعلامياً وثقافياً لا يمثل حقيقة المجتمع ويكون أداة لتصدير الثقافة الاستهلاكية وتقديم صورة سلبية عن المرأة.

رابعاً: دراسة لزغلولة السالم (١٩٩٤م) بعنوان صورة المرأة العربية في الدراما المتلفزة. وقد توصلت الباحثة إلى أن الدراما المتلفزة تصور المرأة على أنها ناقصة القدرة العقلية في مجال الفكر والمعرفة وتفتقر للعقلية العلمية كما أنها تشغل دوراً هامشياً يقل عن دور الرجل في عملية التنشئة الاجتماعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها نجد أن هناك صورة سلبية للمرأة قدمتها وسائل الإعلام سواء عن قصد أو غير قصد أي سواء اخترقت هذه الوسائل بفضل التقدم التكنولوجي فصارت متلقية لمضامين ثقافية وفكرية لا تمثل

حقيقة مجتمعتها أم لأن الدراما - خاصة المتلفزة - قد أهملت دور المرأة الإيجابي في بناء المجتمع وتطوره وجعلته هامشياً أو تابعاً للرجل وهذا ما يؤيد البحث والمزيد من الاستقصاء في هذا المجال...

الإطار النظري

المقدمة: بات من المسلم به الاعتراف باختلاف أفكار الناس في ما بينهم فكثرت المدارس والتيارات والاجتهادات في تفسير بعض الأمور وتأويلها، ولكن تبقى ممارسة الأفكار هي المعيار أو المقياس الصحيح للتقييم السلبي أو الإيجابي والفيصل في إعطاء البرهان المقنع للآخرين، على أن الاختلاف في الفكر والممارسة إنما هو تعبير عما يتناقض أو يتناسب واختلاف مصالحهم وتباين قراءاتهم لواقعهم الاجتماعي والثقافي والمهني والاقتصادي والسياسي في الزمان والمكان. ما يفرض على الباحثين القيام بدراسات علمية متبصرة بهدف استخلاص النتائج ووضع الحلول والمعالجات وتشخيص القواسم المشتركة التي تفرزها التفسيرات والاجتهادات في الثقافات الإنسانية عامة من أجل البناء والتقدم.

والواقع أنه لا توجد نظرية إعلامية واحدة متفق على كيفية عملها أو تأثيرها في الجمهور أو بين الباحثين. وإنما يوجد

عدد من النظريات التي تقدم تصورات واجتهادات عن كيفية عمل وسائل الإعلام وتأثيرها. ولكن هذه النظريات تساعد في الوقت ذاته على توجيه البحث العلمي في مجال الإعلام إلى مسارات مناسبة تتناغم بغالبيتها مع مقتضيات العصر.

والنظرية هي محصلة دراسات وأبحاث ومشاهدات وصلت إلى مرحلة من التطور. وإن أهم ما يميز النظرية هو قدرتها المستمرة على إيجاد تساؤلات جديدة بالبحث العلمي ومن هذه النظريات:

الفكر الليبرالي وصورة المرأة:

إن كلمة Libber تعني الحر، وكذلك عرّفت أنها لاتينية اشتقت من Libber وتعني الحرية المطلقة، وغير المقيدة بقيود، ويعرّفها بقية الليبراليين الناطقين بالعربية بقولهم أنها حركة تيار اجتماعي سياسي داخل المجتمع تهدف إلى تحرير الإنسان فرداً وجماعة من قيود السلطة في السياسة والاقتصاد والثقافة (بخش ٢٠٠٣م).

وكثر استعمال هذه الكلمة في القرن الثامن عشر والتاسع عشر وهما قرنا الصراع بين الكنيسة والسلطة الكهنوتية والعلوم المادية والمكتشفات العلمية، وفي هذا الإطار كتبت نوال اليوسف حول «الليبراليون المحافظون» حيث عرّفت الليبرالية أنها فكرة غربية نشأت وترعرعت

على أيدي فلاسفة الغرب منذ عهد الإقطاع، وهم بناء الديمقراطية الليبرالية الغربية الرأسمالية التي أقرت المساواة بين المرأة والرجل على مختلف الأصعدة.

وهناك شرح كبير بين المحافظين والمتشددين السلفيين الذين يسلطون الدين سيفاً لإيقاف عجلة الفكر وتطوره، وإيقاف تقدم المجتمع نحو الأفضل، وبين الليبراليين الذين يدعون إلى تحرير الفكر، وقد تسبب هذا الشرخ بين الفكرين بصراع بين الطرفين متفاوت الحدة والضرر الخاص والعام. وفي رأيي لا يحق لأي من الطرفين إقصاء الآخر لأن الرفض لأي من الطرفين كالناكر لأفكاره في حرية الرأي وحقوق الإنسان.

الفكر الاشتراكي وصورة المرأة:

يعرّف ماركس وأنجلز الاشتراكية أنها مجتمع خالٍ من الاستغلال والفوارق الطبقيّة (ماركس ١٩٨٧م - أنجلز ١٩٧٠م). وقد أورد أنجلز في كتابه أن « ظهور الملكية الخاصة وانقسام المجتمع إلى طبقات هو الذي أدى إلى إخضاع النساء للظلم والاستغلال. ففي ظل الرأسمالية تتم عملية إنتاج ضروريات الحياة من خلال عملية اجتماعية بينما تتم فيها عملية تجديد النوع البشري في محيط الأسرة المغلق وتؤدي الازدواجية بين الاثنين إلى اضطهاد

النساء ولذلك لا يمكن فصل النضال من أجل تحرير النساء عن النضال ضد الرأسمالية». (أنجلز مصدر سابق).

وكذلك تعتبر الماركسية أن نظام الأسرة الرأسمالي مبني على الاستغلال المنزلي للنساء واستغلال الوضعية الاقتصادية للمرأة والاضطهاد الخاص بالنساء كجنس.

إذن وباختصار، فقد لا يسمح البحث بالتوسع، وقد نجم عن تلك الأفكار والاجتهادات المتنافضة مجموعة من النظريات منها ما يسمى بالنظريات المحافظة والتي تنقسم بدورها إلى قسمين النظريات الوظيفية ونظريات التحليل النفسي. تدور الأولى حول محور تحديد وظيفة المؤسسات الاجتماعية التي وجدت لتلبية حاجات الناس وفق قيم مجتمعية ترضي الأكثرية في الزمان والمكان (H.PLECK U.S..A 1977A JOESPH).

أما نظرية التحليل النفسي (سجموند فرويد ١٩٣٩ - ١٨٥٦) فهي تعتمد إلى السلوك الفردي والبنية النفسية ومراحل تطور الشخصية ومن أبرز تلاميذ فرويد الذين قاموا بتفسير دور المرأة إلى سبب فلسجي وليس نفسي (النهر ٢٠٠٨م) كما أن هناك نظريات عدة لا يتسع البحث (هنا) لشرحها منها نظريات علم النفس الاجتماعي والتي أفرزت نظرية التفاعل الرمزي والنظرية الإدراكية ونظرية التعلم الاجتماعي وغيرها

مما لا يستطيع مثل هذا البحث الوقوف عند مضامينها بشكل تفصيلي.

ونرى من خلال الاطلاع على أفكار أخرى أن تحديد صورة المرأة ومكانتها في السلب والإيجاب لا يمكن ضبطه وقياسه فقط من خلال وسائل الإعلام المختلفة أو من خلال برامج محددة. وبالاستناد إلى كل ما تقدم لا بد من الإعلام المختلف أو من خلال متغيرات المنظور التاريخي للمجتمعات الإنسانية وتطوراتها الحضرية والاقتصادية والسياسية والأيدولوجية وتأثيراتها المتبادلة في واقع الحياة والإنسان وواقع المرأة سلباً أو إيجاباً.

المرأة في الإعلام: في عصر الفضائيات وتحديات البث المباشر. فقد حرصت القنوات الفضائية على زيادة تنمية حاجة مشاهديها في الوطن العربي والعالم في سباق المنافسة بين الفضائيات العربية والعالمية منفتحة بذلك على ثقافات العالم وحضاراته المختلفة (منعم ٢٠٠٢م) وقد برز دور المرأة الذي يتطلب القراءة من زاويتين:

أ - حاجة المرأة للعمل كإنسان يعمل من أجل ديمومة الحياة....

ب - حاجة الفضائيات للمرأة كعامله في مختلف الأقسام ولتحقيق مقاصد أخرى أهمها الترويج والدعاية والإعلان لبرامجها

المختلقة ولبرنامج وخطط الاشخاص الممولين أو دافعي فواتير الإعلانات الضخمة ذات المبالغ العالية من أجل استخدام صورة المرأة بنموذجين سلبي أو إيجابي.

الصورة السلبية للمرأة في الاعلام

تتمثل هذه الصورة بالمرأة التي تقيدها العادات والتقاليد في مجتمعات العالم الثالث التي يسودها الفقر والجهل والاستسلام والاستكانة، والتي جعلت المرأة تنظر إلى كل ذكر في هذه المجتمعات على أنه سيدها حيث وجدت لخدمته وتلبية رغباته. وتتمثل هذه الصورة المشوهة التي قدم فيها الإعلام العربي - المرئي خاصة - «المرأة في صورتها النمطية وتلك الصورة لا تعني غير المرأة التقليدية أو الأم وربة المنزل والزوجة».

وعلى النقيض من صورة المرأة الخنوع تلك قدم الإعلام العربي المرأة بصورتها اللعوب المتمردة على التقاليد وكلا النوعين موجودة بالمجتمع وما يهم تحقيقه هنا: هو أنه ليس كل نساء العرب إما أن تطبخ أو تكنس وتمسح البلاط وتربي الأطفال أو امرأة منفلة من الضوابط الاجتماعية وما شابه ذلك. إن الحقيقة ليست كذلك فالمرأة لها أدوار سياسية واقتصادية وثقافية وعلمية ملموسة ومُعترف بها من القاصي

والداني ما جعلها شريكاً أساسياً في صناعة الحياة. الأمر الذي لم يبرزه الإعلام العربي بجلاء، حيث المرأة العاملة والمسؤولة ورثة المنزل المبتكرة وغير التقليدية فالإعلام العربي أثر تكريس الصورة الشائعة في الأذهان وقدم الإعلام المرئي منه المرأة في صورتها النمطية تلك الصورة التي لا تعني غير المرأة التقليدية (أولهييري، ٢٠٠٨م).

وقد استنتجت فرق العمل بمختلف القنوات الإعلامية من أبحاثها التي عرضت قي ندوة النساء القانونيات بالمغرب في حملة الإعداد لأسبوع المساواة التي جرت في ١ آذار ٢٠٠٨م في المغرب حول صورة المرأة في الفيديو كليب نتيجة مفادها أن المرأة في تلك النتاجات هي الأنثى فقط وهي الأنثى التي يتغزل فيها الذكور.

أما بالنسبة إلى الإعلانات فهي دائماً ما تنمط صورة المرأة وتجعلها لا تقوم إلا بالأعمال المنزلية.

وفي فن الكاريكاتور لم تكن الأمور من حيث المقارنة مع السابق بأفضل على الإطلاق فالتركيز أيضاً على الأنثى وليس الإنسانية وهكذا جعلت المرأة خلف المشكلات دائماً.

وقد لفتت الكاتبة (نعموي صقر ٢٠٠٤م) المحاضرة في الإعلام بجامعة

وستمنستر بلندن والمتخصصة بالإعلام العربي في كتابها الجديد (النساء والإعلام في الشرق الأوسط) إلى أن الإعلام قدم صورة نمطية سلبية للمرأة وأن هذا الأمر يثير قلق أي مجتمع.

وتتابع الكاتبة صقر قولها: «وقد صورت لوحات المستشرقين المرأة المغاربية كموضوع جنسي والنساء بشكل عام كجَميلات صامتات متعطلات حاضرات لأشباع رغبة الغزائر على الدوام كان لهذه الصور دور مهم في إثارة غيرة الرجال المغاربة وحملهم على حماية شرف نسائهم الممتن باحتجازهن في البيوت وفرض الحجاب عليهن. وهكذا وجدت المغاربية نفسها تخضع لقمع مزدوج فرضه عليها الرجل المستعمر والرجل المستعمر على حد سواء.

وفي دراسة مشوقة أعدتها زاهية صالح المحاضرة في جامعة ليدز في بريطانيا حول «النساء المغاربيات العاملات في الإنتاج السينمائي وتحديات الحداثة. حيث نقرأ في الدراسة أن أول تصوير للمرأة المغاربية في نهاية القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، قد جرى على يد فنانيين مستشرقين. على الرغم من أن المغرب العربي لا يبعد سوى ستين ميلاً عن فرنسا فإن الفرنسيين لم يجدوا غضاضة في وصفه «بالشرق»!!

كما وتسلبت صالحي الضوء على أن الفرنسيين كانوا متأثرين بالصورة التي أذكتها ترجمة أنتوني غالاند لكتاب «ألف ليلة وليلة» فقد فتحت تلك الترجمة للغرب بوابة فسيحة للإطلاع على قصص الشرق الغامض حيث مئات الغيد الحسان اللواتي لا شغل لهن سوى الركود طوال النهار للإغواء أو الاستحمام عاريات أو الرقص على ضرب الدفوف والرقوق (نعومي صقر، ٢٠٠٤م).

على كل الأحوال فقد تعرضت المرأة لحملات شتى ودراسات وبرامج في مقدمتها الإعلام الذي غزا بيوتنا كما غزا عقول الأبناء والمجتمع بأكمله. ونرى ذلك في برامج ومسلسلات وأفلام سينمائية أنتجت للترويج السيئ للمرأة، حيث جعلتها مادة ثرية للإغراء وجسداً عارياً تنهشه الأنظار...

كذلك في الإعلانات التجارية معظمها إن لم نقل كلها التي تقدم في التلفزيونات العربية فيما يقدمهن نساء ظهرن بشكل سافر أو قدمن حركات وإيماءات مخلة بالآداب، أو علا صوتهن بشكل ظهرت فيه نبرة الإثارة. وملخص ذلك كله هو أن المرأة التي تناولها «كتاب وروائيون ومخرجون» على أنها العاشقة أو الخائنة للحياة الزوجية وغير ذلك. على سبيل المثال لا الحصر نذكر: أنه قد تعجبت الدكتورة سهام مشالي

(LAHA ON LINE) من مخرجة أحد الأعمال السينمائية وتسمى «إنعام محمد علي» حيث عقت على فيلم وطني بعنوان «الطريق إلى إيالات» من إحام العنصر النسائي في الفيلم، علماً أنها أجابت حين سئلت أن القصة المنقول عنها الفيلم لم يكن فيها العنصر النسائي مطلقاً ولكنها فعلت ذلك من أجل الحكمة الدرامية والإبداع. كذلك وفي السياق نفسه نجد كتاباً وشعراء تخصصوا في الحديث عن المرأة كإحسان عبد القدوس في قصة «الراقصة والسياسي» وهو نموذج لأعمال تناولت المرأة بشكل مُسف، ويصورها على أنها جسد فقط كما أننا نجد الشاعر نزار قباني يربط في أغلب أشعاره بين المرأة وكأس الخمر.

أما في ما يطلق عليه الفيديو كليب فحدث ولا حرج حيث انتشر فأصبح ظاهرة تتميز بها أغلب الفضائيات العربية والذي يعرض المرأة كجسد بحيث تتخيل أن المخرج قد أخطأ فركب مشهداً من فيلم... على الأغنية حيث لا علاقة لا من قريب أو بعيد بين المشاهد الراقصة وبين كلمات الأغنية... (laha on line).

أما في الصحافة النسائية

فقد قامت إحدى الدراسات على تحليل ست وثمانين قصة قصيرة نشرت في مجلة

حواء في عامي: ١٩٧٦ - ١٩٧٧ م
وتوصلت إلى النتائج الآتية:

١ - تقدم هذه القصص المرأة بشكل سلبي (فهي دائماً بحاجة إلى عون وغالباً ما تتوقع هذا العون من الرجل، وهي ضعيفة القدرة على اتخاذ القرار وتفتقر إلى المبادرة وغالباً ما يكون مصيرها الفشل في المواقف الصعبة).

٢ - خروج المرأة للعمل نتج عن عوز اقتصادي أو عن فشل في الحياة الأسرية، ولم ينشأ عن إحساس بأهمية العمل وضرورته.

٣ - تبرز هذه القصص الشخصية الإيجابية والمستقلة والبناءة للمرأة ولكنها تظهرها في مواقف تدافع فيها المرأة عن قضايا تخصها وفي مواقف تتعلق بها شخصياً (اختيار شريك حياتها مثلاً) ونادراً ما تصور هذه القصص المرأة العصرية تدافع عن قضايا أو مواقف عامة بل فقط عن مواقف شخصية وأمور عاطفية.

٤ - تظهر القصص الطبيعية الذاتية للمرأة والأوضاع الغيرية التي تظهر فيها تكون فيها غيرية إزاء من تحب، وليس إزاء قضايا عامة (رمزي) (www.annabaa.org).

صورة المرأة في الصحافة المكتوبة والإذاعية: لا يمكن الفصل بين صورة

المرأة كما تعكسها الصحف والمجلات الدورية وبين الخلفية الاجتماعية والمتغيرات الاقتصادية والسياسية التي يتعرض لها مجتمع ما (طلال، الموقع السابق).

ومن خلال دراسة حول الصورة الراهنة التي تعكسها الصحافة للمرأة واهتمامها فكانت نتائجها كما يلي:

١ - تحتل موضوعات الأزياء والموضة موقعاً رئيسياً من الأبواب النسائية في الصحف، ويأتي ذلك على حساب المرأة ربة البيت والمرأة المنتجة وعلى حساب المرأة الريفية فضلاً عن النساء الطبقات الفقيرة.

٢ - يلي ذلك اهتمام كبير ومساحات واسعة تخصص لموضوعات التجميل وفنون المكياج التي تصل إلى موضوعات معقدة طبياً وباهظة التكلفة.

٣ - الاهتمام بتفسير الأحلام وقراءة الطوالع والحظ والحوار مع النجوم وكواكب السينما والمجتمع واهتمام بالمرأة السوبر حضرية على حساب نساء الطبقات الشعبية، أما نساء الريف فلا وجود لهن في هذه الصحافة إلا من خلال جريمة قتل نسائية ثم حديث عن أزمة الشغل... كذلك أجريت دراسة على عينات من النساء المصريات المستمعات إلى أقدم وأشهر برنامج للمرأة في تاريخ الإذاعات العربية وهو برنامج إلى ربات البيوت.

وخرجت بنتائج هي أن:

مفهوم الذات عند المرأة يغلب عليه الجانب السلبي الذي يتشكل بدوره ضمن صور عدة أولها: - صورة المرأة التي تفتقر إلى العقلية العلمية من ثم القدرة على التخطيط، إضافة إلى ضيق الأفق والتردد حيث يقوم الرجل من جانب آخر بدور الحكم أو الضمير.

أما البعد الثاني لصورة الذات السلبية فيتمثل في افتقار المرأة إلى هوية مستقلة حيث تصورها المقدمة ضمن برنامج (إلى ربات البيوت) أنها جزء من بيت الزوجية لا يكتمل دورها إلا بالإنجاب وهي تسقط فريسة للضعف إن لم يكن للضياع إذا خسرت الرجل، ويستبد بها وبمعنى آخر تستمد ذاتها من ذات الرجل.

اقتراحات من أجل تغيير الصورة السلبية للمرأة في الاعلام:

قبل البحث عن حلول لمشكلة تقديم الإعلام صورة سلبية عن المرأة العربية، علينا أن نفهم أسباب هذه الظاهرة وإلا أصبحت الجهود التي نقوم بها لا تستند إلى قراءة علمية ودقيقة للواقع الذي نبحث فيه، فالمؤسسات الإعلامية ليست سوى امتداد لمنظومة اجتماعية وثقافية تراكمت تفاصيلها عبر قرون كثيرة، لتفرز هذا الإرث الاجتماعي والثقافي الذي يحرك اتجاهات المجتمع ويؤطره نحو النساء.

وإذا ما أخذنا بالاعتبار ما تقوم به وسائل الإعلام من بناء الوجدان وتشكيل الرأي العام، وبلورة الاتجاهات نحو القضايا التي تهم المجتمع فإننا سندرك النتائج السلبية التي ستتمخض عن بروز صورة سلبية لنصف المجتمع في وسائل الإعلام (يوسف ٢٠٠٧م)

ومن أجل نظرة منصفة للمرأة وتصحيح صورتها، ينبغي تشديد النضال للاستفادة من الوعي الحضاري العالمي لتجاوز المعارف التقليدية المختلفة والمكرسة لدونية المرأة أو المؤيدة إلى رفض صورتها السلبية وعلى المرأة أن تبادر أولاً فتشمر عن ساعدها وعمّا في وعيها من إمكانيات وتعتزف بضرورة العمل الدؤوب لها ولأنصارها، مستنديين في ذلك إلى شرع الخالق عز وجل حيث اعتبر المرأة كائناً له حريته واستقلاله إذ منحها حرية الدخول في الإسلام من دون اشتراط رضا ذويها.

بل وقبل النبي عليه الصلاة والسلام بأمر من ربه مبايعة المرأة له على اعتبار أنها كائن مستقل عن الرجل، وليست ملحقاً له: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعَنَّكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَدَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِيَنَّكَ فِي مَعْرُوفٍ فَابْتَاعَهُنَّ وَاسْتَعْفَرْنَ لهنَّ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [الممتحنة: ١٢].

ومن أجل تغيير هذه الصورة علينا:

الخلاصة:

١ - النظر إلى قضية المرأة كجزء لا يتجزأ من قضايا المجتمع. والعمل على دمج المرأة في الأنشطة السياسية والاقتصادية والاجتماعية كافة.

٢ - العمل على تغيير المناخ الفكري والثقافي السائد عن المرأة وعن دورها التقليدي والعمل على تقليل الفجوة الحادثة بينها وبين الرجل.

٣ - يجب أن تؤدي وسائل الاتصال دوراً ذا بال في تغيير صورة المرأة عن نفسها. وذلك عن طريق تأكيد الدور الإيجابي الذي تقوم به في المجتمع. وإظهار نماذج من الشخصيات النسائية الناجحة في مجالات عدة. فمن شأن ذلك أن يعزز مكانتها ويزيد من ثقتها في نفسها.

٤ - القضاء على الانفصال الحادث بين ما يقدم عن المرأة في الوسائل الاتصالية وبين واقعها الحالي، وما استطاعت أن تحرزه من تقدم على مختلف الأصعدة، إن في مجال التعليم أو في مجال العمل العام اجتماعياً أو سياسياً هؤلاء لا يجدون لحياتهم انعكاساً في الإعلام أو أدنى اهتمام بجوهر القضايا التي تشغلهم - كما سبق وأشرنا - علماً أن العكس قد يساهم في إحداث تغيير ما يهدف إلى النهوض بالمجتمع وتطويره.

من خلال ما تقدم نستنتج أن الإعلام بأنواعه كافة (المرئي والمسموع والمكتوب قد قدم صورة سلبية عن المرأة العربية تتمثل في إبرازها كأنتى وجسد ودورها تابع، وخاضع للرجل أو خلقت لإغوائه واستثارة غرائزه سواء كان ذلك عن قصد أم عن غير قصد أو كان مؤامرة - وإن كنا لا نؤمن ببذعة المؤامرة - وإسداها على كل أمورنا التي تحتاج منا إلى العمل والمثابرة والتغيير...فما أسهل أن يضع الإنسان اللوم على الآخرين ويقف مكتوف الأيدي ينتظر الزمن ليحل له المشكلة....

إذاً هذه هي صورة المرأة في الإعلام العربي وإذا كان التغيير ضرورياً فلا بد هنا من التأكيد أن تقديم المرأة العربية بالشكل الذي يليق بها في وسائل الإعلام العربية لن يتحقق بين ليلة وضحاها. كما أنه لن يتحقق نتيجة لجهد فردي تقوم بها جهة بعينها بل هو عملية تثقيفية وتوعية تربوية متكاملة تشارك فيها جميع قطاعات المجتمع، وتعمل على تعزيز الوعي السليم بدور المرأة وبمركزيتها في البناء والتطور كمرحلة أولى تمهد لتحول هذا الوعي الجمعي إلى مضامين إعلامية هادفة تنصف النساء في الوطن العربي وتمنحهن المكانة المرموقة التي يستحقنّها.

المراجع

- ١ - انجلز ١٩٧٠، أصل العائلة والملكية الخاصة بالدولة، ترجمة إلياس مرقس، دمشق.
- ٢ - اولهيري ناديا، تقرير حملة مساواة المرأة بالرجل، اذار ٢٠٠٨ م، جمعية النساء القانونيات المغرب، www.mopheet.com
- ٣ - بخش، خادم، ٢٠٠٣ م، تعريف الليبرالية مركز المنشاوي للدراسات والبحوث السعودية
- ٤ - البطاح، فاطمة. مجلة البيان، الموقع: صيد الفوائد
- ٥ - البطريق، نسمة، ١٩٨٩م، تكنولوجيا الاتصال الجماهيري وقضايا الثقافة العربية. القاهرة مصر
- ٦ - الترك.، هناء، صالح، ٢٠٠٧ م، المحجبات في اعلانات الفضائيات تخصص طبخ ونظافة وحمامات، جامعة قطر، قطر.
- ٧ - الجمال، راسم محمد، ١٩٩٩ م مقدمة في مناهج البحث في الدراسات الاعلامية، القاهرة، جامعة القاهرة، مركز التعليم المفتوح.
- ٨ - ختام محمود محمد عن موقع www.annabaa.org
- ٩ - خضور، أديب: صورة المرأة في العلام العربي
- ١٠ - الربيعي محمد كحط عبيد، ٢٠٠٧ م، دراسة تحليلية وميدانية لنماذج مختارة من القنوات الفضائية، رسالة ماجستير في الإعلام والاتصال مقدمة إلى الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، كلية الآداب - قسم الإعلام والاتصال.
- ١١ - رمزي ناهد، المرأة والإعلام في عالم متغير.
- ١٢ - السالم، زغلولة، ١٩٩٤، صورة المرأة العربية في الدراما المتلفزة، رسالة ماجستير منشورة، دار مجدلاوي، عمان، الاردن.
- ١٣ - شفاف، خديجة، ١٩٩٦، البرامج الثقافية من خلال القنوات العربية، دراسة تحليل المضمون لفضائية RTM/MBC، بحث لنيل دبلوم المعهد الملكي لتكوين الأطر الاعلامية، الرباط، المغرب.
- ١٤ - صقر نعمي، ٢٠٠٤ م، النساء والاعلام في الشرق الاوسط، دار النشر: اي. بي. تارويس، لندن.
- ١٥ - طلال، محمد، صورة المرأة في العلام العربي
- ١٦ - ماركس، كارل، ١٩٨٧م، راس المال، ترجمة الياس شاهين، دار التقدم، موسكو.
- ١٧ - مفاهيم عالمية، ٢٠٠٣ م، المركز الثقافي العربي للدراسات والترجمة، عمان، الاردن.
- ١٨ - منعم عبد الكريم، ٢٠٠٢ م، دراسة تحليلية لقنوات mbc، ابو ظبي.
- ١٩ - نهر الدين، ناجي، دراسة ماجستير (صورة المرأة في وسائل الاعلام العربية (قناة mbc) ٢٠٠٨م، كلية الآداب والتربية، الجامعة العربية المفتوحة، الدانمارك.
- ٢٠ - يوسف حنان، الندوة القومية حول مزيد من الإجراءات للنهوض بعمل المرأة ودور الإعلام في تعزيز مكانة المرأة في المجتمع، ٢٠٠٧ م، دمشق.
- ٢١ - يوسف نوال، ٢٠٠٤ م، الليبراليون والمحافظون، السعودية.

العمارة والمشاعر (نماذج العمارة الكلاسيكية والقديمة)

المهندس محمد قاسم جابر^(*)

المقدمة

المعمارية التراثية أكانت معابد أو قصوراً أو متاحف أو حتى تماثيل...، بل ويباهي بها. من هنا، ومن كوننا جزءاً من هذه الحياة، تأثرنا بجمالية هذه العمارة، وأنبهرنا بضخامتها وفخامتها من دون العبور إلى أساليب اختلاف طرزها.

تحولت الأبنية المعمارية التي بنيت على النمطين القديم أو الكلاسيكي إلى رموز ودلالات معمارية وثقافية ودينية وعقائدية ذات صلة بالمجموعات البشرية التي سترتادها؟ وتكمن السببية الفردية باهتمامنا الخاص بهذا البحث لانعكاسه على ثقافتنا الخاصة وتأثيره على مسارنا الفني الهندسي. وربّ سائل، لماذا آثرنا أن يركز هذا البحث على علاقة العمارة بالمشاعر العامة؟

تطوّرت العمارة عبر العصور، فأدخلت عليها تعديلات ونظم، وتنوعت في أساليبها وطرزها بما يتناسب مع معايير كل عصر، وقيم الحقبة التاريخية التي عايشتها، واستمدت منها أسسها ومفاصلها. فالعمارة القديمة والكلاسيكية، كانت ولا تزال محط إعجاب وتسأّل على مدى كل العصور، ولكنها مع ذلك تشكل صورة جلية عن المجتمع وبناءه، خاصة أنها نشأت في أكثر من منطقة، وعبرّت عن أكثر من ثقافة.

أسباب اختيار البحث

١ - الأسباب الذاتية

تعود العمارة القديمة والكلاسيكية إلى الحقبة الذهبية في مجال البناء المعماري. يسعى كل بلد أن يبرز جمالية صروحه

(١) أستاذ في الجامعة اللبنانية كلية الفنون الجميلة والعمارة - قسم الهندسة الداخلية، رئيس قسم كلية الفنون في الجامعة الأميركية للثقافة والتعليم AUCE.

٢ - الأسباب الموضوعية

يرتكز السبب الرئيسي في هذا الاختيار، على اعتبار أن الطراز المعماري الكلاسيكي يكاد يختصر تاريخ البناء المعماري عبر التاريخ من النواحي العمرانية والزخرفية والفنية والجمالية.

لذلك اقتادتنا الرغبة إلى استجلاء علاقة مشاعر الفرد بهذا المعمار، ضمن إطار رواج العمارة الحديثة، ودخول عناصر معمارية تعود إلى مرحلتي الحداثة وما بعدها وتأثيرها على هذا النوع من البناء. فهل يتأثر الفرد بهذه العمارة؟ وإذا كان ذلك صحيحاً، فأين مكان هذا التأثير؟

من هنا، انطلق بحثنا من نقطة البداية، نعني بذلك استعادتنا للخلفية التاريخية للطرز المعمارية، وبالتالي تحديد معنى مصطلح «العمارة» في اللغة. وهذا ما قادنا أيضاً إلى اعتماد تعريفات أخرى ذات صلة بالبحث، تعريفات أخذت من مراجع موثوقة ويمكن الاعتماد عليها. يسوقنا كل ذلك إلى طرح السؤال الإشكالية الآتية:

هل أثرت العمارة التراثية (القديمة والكلاسيكية) على مشاعر الفرد وتأثرت بها؟ لماذا وكيف؟

الطرز المعماري هو مجموعة من الخصائص والمميزات التي نستطيع من خلالها التعرف على أي بناء، ويشمل المواد

المستخدمة وطريقة البناء، بالإضافة إلى الدوافع الجمالية ليتبين لنا أن اتجاهات التصميم تتغير وفقاً للمعتقدات والأيدولوجيات والتقنيات المتاحة في كل حقبة زمنية، في حين أن الهندسة المعمارية تستمر في النمو والتغيير، وبالتالي فهل لا تزال بعض الطرز وأساليب البناء القديمة موجودة وبارزة حتى يومنا هذا إلى درجة استخدامها أحياناً؟ وهل يمكن مشاهدتها في جميع أنحاء العالم سواء في المباني أو الكنائس أو المساجد أو المتاحف أو المعارض الفنية؟

أما الهدف من عرض الطراز المعماري وربطه بالمشاعر ولاسيما العمارة التراثية (القديمة والكلاسيكية)، فلأن العمارة أصبحت الآن في مجتمعنا أو في عصرنا الحالي، وسيلة فنية وتعبيرية تعكس شخصية الفرد وسلوكه وطريقة ذوقه وإبداعه. تضمن هذا البحث النقاط الآتية:

- ١ - العمارة في المفهوم - تعريف
- ٢ - أنواع من طرز العمارة عبر التاريخ.
- ٣ - العمارة القديمة والكلاسيكية (ظهورها).
- ٤ - علاقة العمارة بالمشاعر.
- ٤-١ - علاقة الفراغ الداخلي بالمشاعر.

- ١ - العمارة في المفهوم - تعريف
- العمارة
- نشأت العمارة مع بدء البشرية، عندما

اقتضت حاجة الإنسان ليحتمي نفسه من الأخطار التي كانت تحيط به، فبنى المسكن واستخدم الموجود أمامه لسكنه واستعمله كمأوى. بدأ الصيادون الأوائل سكن الكهوف الطبيعية التي كانت تعيش فيها الحيوانات مع سد فتحاتها بقطع كبيرة من الحجارة طالبيين الدفء والأمان. أما المزارعين فقد احتموا بالأشجار التي أوصلتهم إلى فكرة تجميعها بعد قطعها وتحويلها إلى أكواخ ومساكن قابلة للاحتماء بها، ورعاة الأغنام لجأوا إلى نصب الخيام من جلود الأغنام بعد شدها إلى قوائم خشبية واتخاذها مأوى لهم.

من هنا، يمكن تعريف العمارة بأنها فن تكوين الأحجام والفراغات المخصصة لاحتضان الوظائف والنشاطات الإنسانية والاجتماعية بتنوعها، وهي انطلاقاً من ذلك تعكس في سماتها وشكلها الإنجازات الفنية والحضارية والتطلعات الجمالية والروحية والقدرات المادية للمجتمع في بيئة ما وفترة تاريخية محددة. والمعماري هو الشخص الذي يتولى عملية تصميم وتخطيط وتصور المباني والمنشآت، ويدير عملية البناء والتشييد.

«اسم العمارة Architecture باليونانية

القديمة، مركّب من كلمتين (Archi) أي رئيس و(Tecture) أي البناءون. فالمعماري هو رئيس البنّائين، والعمارة هي أول الحرف أو رأسها. يعود ذلك إلى الأزمنة التاريخية الأولى، وقبل نشوء الأكاديميات المتخصصة بالعمارة والفنون في القرن السادس عشر في فرنسا خاصة وفي الغرب عامة»^(١).

«العمارة هي المرآة الصادقة التي تعكس ثقافة الشعوب ونهضتها وتطورها ورفيها. فالعمارة هي تلك السيمفونية العظيمة الخالدة من الحجر، العمارة هي الحياة التي عاشت في عالم الأمس والتي تعيش اليوم، والتي ستبقى حية في المستقبل، هي التاريخ الصحيح الذي لا يخدع ولا يكذب، هي علم وفن وعمل. فالعمارة كعلم تعلن الحق وتظهره. والعمارة كفن تخلق الجمال وتصوره»^(٢).

لذا، فإنَّ العمارة هي فن وعلم وتشييد وتصميم المباني، وقد عرفها الإنسان منذ بداية البشرية، فكانت في بداية عهدها حاجةً ماديّةً ثم أصبحت فناً وترفاً وإبداعاً، أضفى الإنسان عليها كثيراً من ذاته، وعلى اختلاف العصور والأزمنة، أثر بها كل من الدين

(١) Date 12/4/2017, Time 8:30: www. Wikipedia. org

(٢) حمد عبد الجواد، توفيق: العمارة الإسلامية فكر وحضارة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ت ١٩٧٨، ص ٧.

والفلسفة والعلم والفكر والثقافة ومختلف المشاعر الإنسانية.

إنَّ لفظة العمارة هي اسم، أما لفظة عمران فهي صفة، وأصل كلمة عمارة من عَمَرَ، وهي تشمل كل ما هو على وجه الأرض من مباني ومنشآت ومساكن سواء كانت من انتاج متخصصين (معماريين أو مهندسين) أم غير متخصصين. والعمارة (بكسر العين) في اللغة العربية هي التشييد بالبناء، وهي مشتقة من عَمَرَ (بفتح العين والميم) أي سكن، والمكان العامر هو المكان الأهل بالسكان.

أما الأساس اللاتيني لكلمة Architecture فهي Arch/Tect/Tonic. والعمارة في معجم القاموس المحيط هي: «نقيض الخراب - البُنيان - ما يُحفظُ به المكان»^(١). وفي معجم لسان العرب هي: «البنيان يُعمر به المكان»^(٢). وهي مشتقة من عَمَرَ المكان أي سكنه وجعله عامراً. يتبين لنا، إنَّ العمارة نشاط يشمل

العديد من الاختصاصات ويوظف العلوم المختلفة من الرياضيات والهندسة والفيزياء والفنون وغيرها، وتنقسم الاختصاصات في العمارة إلى: الهندسة الداخلية أي هندسة الفراغ الداخلي والتخطيط العمراني الذي يُعنى بتصميم المدن والمناطق الحضرية.

ويصف المعمار رهيف فياض^(*)، «أن العمارة بدورها تضيف حضورها وتأثيرها على المكان نفسه، وتضيف إلى المكان حياة أنسانية جديدة تتفاعل وتتألف مع المحيط كله فتبدو وكأنها ولدت هنا منذ كان المكان»^(٣).

٢ - أنواع من طرز العمارة عبر التاريخ:

«إن الطابع المعماري أو ما يسمى بالطرز أو النسق المعماري، ما هو إلا نتيجة طبيعية لعوامل عدة مشتركة ومتفاعلة بعضها مع بعض، مصهورة في بوتقة الانتفاع الكامل للمبنى، هذا بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية

(١) الفيروز، أبادي: القاموس المحيط - مادة عَمَرَ، تحقيق مجموعة من المحققين، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ت ١٩٨٧.

(٢) منظور، أين: لسان العرب - مادة عَمَرَ، المجلد الرابع، دار صادر، بيروت، لبنان، ت ١٩٩٠.

(٣) فياض، رهيف: العمارة ووعي المكان، دار الفراي، بيروت، لبنان، طبعة أولى، ت ٢٠٠٤.

(*) رهيف فياض: ولد المعماري اللبناني في ١٩٣٦م، في عام ١٩٦٣م حاز على دبلوم في الهندسة المعمارية من الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة. مدرّس مادة التصميم المعماري، عضو لجان أكاديمية مختلفة في معهد الفنون الجميلة، كاتب وناقد في مجال الهندسة المعمارية، من مؤلفاته: كتاب الدراسات المعمارية والمدنية - المؤسسة العربية للتصميم والدراسات - عقد في التصميم والانجاز - من العمارة إلى المدينة - خلاصات (الفكر، العمارة، المجتمع).

والثقافية والروحية»^(١)، فقد تعددت مدارس العمارة وطرزها ومنها:

● طراز العمارة المصرية.

أجمع المؤرخون وعلماء الآثار، أن المصريين القدماء وصلوا إلى مستويات عالية لا مثيل لها في التصميم المعماري وهندسة البناء. «فقد انبثقت الهندسة المعمارية في مصر القديمة من خاصية ذات أهمية كبيرة، وهي الخلود بعد الموت لأن المصري القديم كان يؤمن بالبعث والعودة بعد الموت فقط لطبقة الحكام المتحدرين من سبط الآلهة، فاهتم ببناء المقابر والمعابد الجنائزية على مر العصور الفرعونية»^(٢).

● طراز عمارة بلاد ما بين النهرين.

«تركزت الإنجازات المعمارية في بلاد ما بين النهرين على تطوير التخطيط الحضري، وفناء البيت، والزقورة. ولا توجد مهنة الهندسة المعمارية في سومر، وكان السومريون يعتبرون علم حرفة البناء كهدية إلهية تدرس للرجال من قبل الآلهة كما هو وارد في الأساطير»^(٣).

● طراز العمارة الهندية.

«تطورت العمارة الهندية بحلول القرن الثالث قبل الميلاد. وكان أول تأثير على العمارة الهندية وأهمها الديانة البوذية»^(*)، فقد أوحى البوذية ببناء معابد تُعرف بالشيتيا والأديرة والستوبا^(*). وقد تم نحت معظم المعابد من الصخور الصماء»^(٤).

«وقد فتح المسلمون الهند في القرن السادس عشر الميلادي، وأدخلوا طرازهم المعماري. وأشهر مبنى إسلامي في الهند هو تاج محل (١٦٣٠-١٦٥٠م) في أكرّا»^(٥).

● طراز العمارة الصينية.

بدأت العمارة الصينية في التطور منذ أزمان قديمة. وقد شيد الصينيون مجموعة مختلفة من المباني، ولكن النوع الرئيسي هو «المعابد البوذية والأبراج المتعددة الطوابق التي أطلق عليها اسم الباجودات. وتتكون المعابد الصينية من قاعات خشبية»^(٦).

(١) حمد عبد الجواد، توفيق: مرجع سابق، ص ١٢.

(٢) Fletcher, Banister: **History Of Architecture On The Comparative Method**, Batsford, Toronto, London, 1905, Page 9.

(٣) Code, Emily: **Architectural Details**, Great Britain In2014, Page 28.

(٤) Code, Emily: **Architectural Details**, Great Britain In2014, Page 40.

(٥) Gympel, Jan: **The Story Of Architecture From Antiquity To The Present**, H.F. Ullmann (Publishing Gmbh), Europe, 2013, Page 19.

(٦) Code, Emily: **Architectural Details**, Great Britain In2014, Page 54.

● طراز العمارة اليابانية.

تأثرت العمارة اليابانية تأثراً كبيراً بالعمارة الصينية. «وتعطي مزارات شنتو»(*) المقدسة الموجودة في مختلف أنحاء اليابان مثلاً ممتازاً على ذلك. والشنتو هي الديانة القومية لليابان. أما المساكن التقليدية اليابانية، فكانت كبيرة أم صغيرة فهي شبيهة بمزارات الشنتو، ولها نفس التصميم»^(١).

● طراز العمارة اليونانية.

تتميز الحضارة اليونانية أنها «امتلكت فكراً رقيقاً ناعماً اعتنى بالطبيعة والفلسفة، وتعتمد على بناء المعابد»^(٢). وقد استخدمت الأعمدة بشكل رائع، فكان العمود الدوري المؤلف من بدن وتاج بسيط من دون قاعدة، العمود الإيوني فظهر التاج حلزونياً في جوانبه الأربعة، كما استخدم العمود الكورنثي المؤلف من مجموعة من أوراق الأكتيس(**).

● طراز العمارة الرومانية.

عبّر فن العمارة الرومانية عن روح الأمبراطورية الرومانية، فهو يمثل الجراءة، والتنظيم، والفخامة، وقد رفعت القوة العضلية هذه الصروح المنقطعة النظير فوق التلال فكانت هي الروح الرومانية. «لقد أخذت روما، كما أخذ غيرها من مدائن البحر الأبيض المتوسط، نظم الأعمدة الدورية والأيونية والكورنثية من مصر وبلاد اليونان، ولكنها أخذت نظام العقود والأقواس والقباب من آسيا، ومن مزيجهما أقيمت مدينة من القصور، والأروقة، والمدرجات، والحمامات لم ير العالم مثيلاً لها من قبل»^(٣).

● طراز العمارة البيزنطية.

«وُلد هذا الفن في القرن الرابع ميلادي بنشأة القسطنطينية، ويُعتبر الفن البيزنطي أصدق مرآة للكيان المركب الذي كانت تتألف منه الحضارة البيزنطية، حيث تألفت من سمات وميزات الفنون اليونانية والرومانية مع فنون الشام ومصر وفارس،

(*) مزارات الشنتو: منشآت من الهياكل الخشبية مبنية على قوائم ترفع المزار أعلى من مستوى الأرض. وأعتاب السقف أبعد من الجدار بحيث تعطي السقف بروزاً عميقاً.

(١) Code, Emily: *Architectural Details*, Great Britain In2014, Page 66.

(٢) Hodge, Susie: *Architecture In Minutes*, Querus, Europ, Page 30-38.

(**) أوراق الأكتيس: وهي العنصر المميز الرئيسي في تيجان الكورنثية، وهي نبتة عشبية قاسية تعود جذورها إلى شواطئ بحر الأبيض المتوسط. اليونانيون أخذوا ألهامهم من الأوراق المختلفة لنبتة الأكتيس الشوكية، بينما الرومانيون فضلوا الملامح الواسعة لنبتة مولييس الأكتيس.

(٣) Fletcher, Banister: *History Of Architecture On The Comparative Method*, Batsford, Toronto, London, 1905, Page 111.

وقد كان هذا الفن بجوهره فناً دينياً، وعُرف عنه نظام القبة والزخرفة، كما في كنيسة (آيا صوفيا) التي بُنيت في عام ٥٣٢م^(١). «عندها اختار الملك قسطنطين^(*)

إمبراطور الدولة الرومانية الشرقية مدينة بيزنطة - اسم القسطنطينية القديم - عاصمة لمُلْكه بعد أن اعترف بالديانة المسيحية كدين رسمي للدولة، انتشرت هذه الديانة في أوروبا، وسمي هذا الفن (بالفن البيزنطي) وقد استمر حتى عام ١٤٥٣م، حينما سقطت القسطنطينية بيد السلطان محمد الفاتح^(**)»^(٢).

● طراز العمارة الكلاسيكية:

Classicism Architecture

«وهي العمارة المستوحاة من الطرز المعمارية القديمة مثل الطراز المعماري اليوناني والروماني. فبعد انهيار الامبراطورية الرومانية، شهد فن العمارة

ولادة أساليب وأنماط جديدة مع إعادة تشكيل وتعريف الطرز القديمة، واعتمدت في معظمها على استخدام عناصر الزخرفة في البناء»^(٣).

● طراز العمارة الإسلامية: Islam

Architecture

لقد استوعبت فنون العمارة الإسلامية التي نشأت وظهرت، في أقل من قرن بعد الهجرة، روافد هذه الحضارات، لذلك تأثر العرب المسلمون الفاتحون بالقيم الجمالية لفنون تلك الحضارات العريقة. «إن ما نشاهده اليوم من معالم الحضارة الإسلامية من جامع دمشق إلى جامع قرطبة، ومن مساجد أصفهان البراقة إلى مسجد السليمانية في اسطنبول، ومن الأضرحة الشبيهة بالجواهر والآلئ، كأضرحة أهل البيت عليهم السلام في النجف وكربلاء والكاظمية وسامراء في

(١) شبنه، كلود: تاريخ بيزنطة، ترجمة جورج زيناتي، بيروت، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، سنة ٢٠٠٨، ص ١٢.

(*) الملك قسطنطين: ولد قسطنطين في نايوسوس (حيث تقع اليوم نيس في صربيا) وكان وثنيًا، وبعد اعتناقه الديانة المسيحية اعتبر حكمه نقطة تحول أساسية في مسار الإمبراطورية الرومانية إلى الإمبراطورية البيزنطية.

(٢) طالو، محي الدين: فنون زخرفية معمارية عبر مراحل التاريخ، دار دمشق، دمشق، سوريا، طبعة أولى، ت ١٩٩٩، ص ٦٦.

(**) السلطان محمد الفاتح: هو سابع سلاطين الدولة العثمانية وسلالة آل عثمان، يُلقب، إلى جانب «الفاتح»، بأبي الفتوح وأبو الخيرات، وبعد فتح القسطنطينية أضيف لقب «قيصر» إلى ألقابه حكم ما يقرب من ثلاثين عاماً عرفت الدولة العثمانية توسعاً كبيراً على عهده.

(٣) Gympel, Jan: The Story Of Architecture From Antiquity To The Present, H.F. Ullmann (Publishing Gmbh), Europe, 2013, Page 62.

العراق، ومشهد وقم في إيران، وتاج محل في الهند، إلى قصر الحمراء في غرناطة»^(١)... هذه المباني بكل ما فيها من فنون جديدة بقبابها ومآذنها وعقودها وزخارفها وطابعها المعماري المميز، أضفت مظاهر جديدة على عناصر متأثرة بكل الثقافات والأشكال الفنية القديمة الراقية.

● طراز عمارة عصر النهضة:

Renaissance

«بدأ عصر النهضة الفنية في إيطاليا في مطلع القرن الرابع عشر، حينما نهض الفنان الفلورنسي سيمابو^(*) فنفض عن الفن شيئاً من غبار القرون الوسطى، ونقّح الطريقة البيزنطية. ومن أسباب النهضة الفنية في إيطاليا كثرة وجود الآثار في روما، كالأثار الرومانية والأبراج والأعمدة ونحت الأحجار، وحُب الملوك والأمراء للفن ومساعدتهم وتشجيعهم للفنانين. كل ذلك كان له أكبر الأثر في ازدهار النهضة الفنية وانتشارها»^(٢).

● طراز عمارة الباروك والركوكو:

Baroque And Rococo

«فرنسا كانت من أولى البلاد التي قامت بخلق أسلوب الباروك والركوكو. حيث قام المعماريون بتزيين الأبنية معتمدين لغة مزج عناصر من الفن الكلاسيكي، وعصر النهضة، مثل الأعمدة والأقواس، ضمن إطار محدد من استخدام التفاصيل والأشكال، وأدى كل من النحت والتصوير دوراً أكبر في تصميم المباني ومن أهم سمات التصميم، تكوين الحداثق الواسعة مثل حداثق قصر فرساي وهو القصر الريفي لملك فرنسا»^(٣).

● طراز عصر الكلاسيكية الجديدة:

Neo- classicism

«جاء كردة فعل على تجاوزات طراز الباروك والركوكو، فكان محاولة للعودة إلى نقاء ونبل العمارة التي ضاعت. أطلق عليه اسم التقليدي الحديث في أواخر القرن التاسع عشر، فقد اعتمد تبسيط تصاميم وأشكال مستوحاة من المباني اليونانية والرومانية القديمة»^(٤).

● طراز العمارة الفيكتوري:

Victorian Architecture

«هو طراز معماري ظهر في المملكة

(١) عكاشة، ثروت: القيم الجمالية في العمارة الإسلامية، دار الشروق، بيروت، لبنان، طبعة أولى، ص ٢٠.
(*) الفنان الفلورنسي سيمابو: رسام إيطالي وفنان فسيّفاء من فلورنسا. ينظر إليه عادة باعتباره آخر رسام عظيم في التقاليد البيزنطية، وكان رائداً في التحرك نحو الطبيعية.

(٢) طالو، محي الدين: مرجع سابق، ص ١٩١.

(٣) Hodge, Susie: *Architecture In Minutes*, Querus, Europ, Page 168-208.

(٤) Code, Emily: *Architectural Details*, Great Britain In2014, page 284.

المتحدة (بريطانيا العظمى) في منتصف وأواخر القرن التاسع عشر، وانتشر بعدها في بلاد أخرى كالولايات المتحدة وكندا وأستراليا. يشير اسم «فيكتوريا» إلى العصر الفيكتوري أو عهد الملكة فيكتوريا^(*) (١٨٣٧-١٩٠١م)، يمثل هذا الاسم العرف البريطاني والفرنسي في تسمية الطرز المعمارية للسلالة الحاكمة^(١).

● طراز العمارة الحديثة: Modern Architecture

إنها فترة معمارية ذات اتجاه يضم مجموعة من المدارس والأساليب المعمارية التي لها خصائص مشابهة، والتي تتشارك في المقام الأول بتبسيط الأشكال ونبذ الزخرفة وقد اشتهرت في القرن العشرين وبرزت في مباني المؤسسات والشركات، وبما أن هذا النوع من فنون العمارة حديث، فقد تأثرت به الثورة الصناعية التي أدت إلى أن تأخذ المدن منها طابعها.

«مرت العمارة الحديثة بعصر قوتها في العشرينيات وهو العصر الذي صاحب ازدهارها، ثم زاد انتشارها في الخمسينيات ومع نهاية الستينيات، فقدت هذه الحركة كثيراً من قوتها الأيديولوجية مع وفاة المعماري لو كوربوزيه^(**) في عام ١٩٦٥م. وتدرجياً لم تعد العمارة الحديثة مزدهرة ولم يعد لها وجود سوى في بعض المدارس الأكاديمية^(٢). لقد تجاهلت عمارة الحداثة هوية التشخيص إذ أصبحت الأشكال نتيجة عملية التصميم والابتكار. ذلك أن إهمال لغة الذاكرة التاريخية في الحداثة المعمارية دفع المعماري إلى التعويض عن التاريخ بالحوافز الصناعية.

● طراز العمارة المعاصرة: Futuristic Architecture (ما بعد الحداثة)

تشتهر باسم الهندسة المعمارية في القرن الواحد والعشرين، ظهرت في إيطاليا، والتي تتميز بالانفصال عن الماضي، وبالخطوط الديناميكية الطويلة، التي تشير

(١) Gympel, Jan: The Story Of Architecture From Antiquity To The Present, H.F. Ullmann (Publishing Gmbh), Europe, 2013, Page 70.

(*) الملكة فيكتوريا: ولدت في عام ١٨٣٧م وتوفيت عام ١٩٠١م، تنتمي فيكتوريا إلى الأسرة الهانوفرية ذات الأصول الجرمانية، وكانت فيكتوريا آخر حاكم بريطاني يترك بصماته على الحياة السياسية في البلاد، وقد توجت «ملكة» بعد وفاة عمها وليام الرابع وتزوجت سنة ١٨٤٠م من الأمير ألبرت. كان لها دور فعال في الحياة السياسية.

(**) لو كوربوزيه: ولد عام ١٨٨٧م وتوفي في عام ١٩٦٥م، معماري سويسري - فرنسي، وأحد رواد عمارة الحداثة في القرن العشرين، وكان عضواً في المرمتر الدولي للعمارة الحديث، اشتهر بإنجازاته ذات الأسلوب الدولي، كان رائداً في الدراسات النظرية للتصميم الحديث وقد كرّس نفسه لتزويد ظروف معيشية أفضل لسكان المدن المزدهمة.

(٢) Gympel, Jan: The Story Of Architecture From Antiquity To The Present, H.F. Ullmann (Publishing Gmbh), Europe, 2013, Page 80.

إلى السرعة، والحركة وبتوظيف مختلف الأساليب المعمارية في البناء بدلاً من الاعتماد على نمط واحد. «ابتدأت المستقبلية بالدخول على على العمارة منذ قيام أنطونيو سانت إيليا بتصميم مشاريعه المستقبلية الكثيرة، والتي لم تُنفذ، بسبب كلفتها العالية وعدم توفر المواد التقنية. وسانت إيليا هو معماري صمم الكثير من المشاريع التي تمتاز بالديناميكية»^(١).

٣ - العمارة القديمة والكلاسيكية - ظهورها

العمارة الكلاسيكية Classical Architecture، هو مصطلح في الفنون والعمارة يطلق على المنحى المتميز الظاهر في التراث الأصيل من أعمال فنانين قدامى، وقد أصبح مرجعاً للأجيال اللاحقة تنهل منه وتنطلق من قواعده ومبادئه وموضوعاته. ومن بين تعريفات هذا المنحى يشير وسام نويلاتي في قوله: «إن الاتباعية»^(*) في الفنون والعمارة هي الفن الذي يقوم على قواعد معينة، ويتصف

بالتناسب والانسجام والخطوط المحددة للأشكال والنظام والتناظر والأصالة والموضوعات النبيلة ذات المكانة التقليدية والمرموقة فنياً واجتماعياً»^(٢).

من خلال ما تقدم، يتبين أن العمارة القديمة والكلاسيكية هي صفة أُصِغت على فن العمارة القديمة التي تميزت بها الحضارات المصرية والأغريقية واليونانية والرومانية والبيزنطية وغيرها من الحضارات الموهلة في التاريخ القديم والتي تركت آثاراً معمارية عظيمة، تُعتبر شاهداً على عظمتها في مختلف دول العالم لاسيما إيطاليا وإسبانيا وفرنسا ومصر ولبنان وسوريا وغيرها الكثير...

٤ - علاقة العمارة بالمشاعر:

يقول المعمار Juhani Pallasmaa^(**) من جامعة هلسنكي بفنلندا في مقال له بعنوان: **علاقة الفراغ والمكان والجو بالشعور** العمارة هي تجربة شعور وإحساس الإنسان، إن نوعية المكان ليست دائماً مرئية، نحن نحس أكثر من النظر

(١) Hodge, Susie: *Architecture In Minutes*, Querus, Europ, Page 300.

(٢) نويلاتي، وسام: **الاتباعية في الفنون والعمارة**، الموسوعة العربية، دار الفرند اللبناني، بيروت، لبنان، ت ١٩٨٣. (*) **الاتباعية**: يطلق مصطلح الاتباعية في الفنون والعمارة على ذلك المنحى المتميز الظاهر في التراث الأصيل من أعمال فنانين قدامى، وقد أصبح مرجعاً للأجيال اللاحقة تنهل منه وتنطلق من قواعده ومبادئه وموضوعاته.

(**) **جون ديوي**: ولد في ١٨٥٩ وتوفي في عام ١٩٥٢م، يعتبر من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي. ارتبط اسمه بفلسفة التربية لأنه حديد الغرض من التعليم وأفاض في الحديث عن ربط النظريات بالواقع من غير الخضوع للنظام الواقع والتقاليد الموروثة مهما كانت عريقة.

والرؤية، والحكم يأتي على نوعية الإحساس. وكذلك ذكريات الإنسان ومخيلته جميعها تدخل في هذه المشهدية، كل فراغ له طريقة لاستقبال الشخص، فتجربة المعمار تتحول إلى أن تصبح إحساساً وفعلاً. فالشعور الداخلي للإنسان يعطي شخصية فريدة من نوعها، وهذه صفة يتميز بها انعكاس المكان. ويستشهد بقول المعمار دكيرلي دانزيو بقوله: «التجربة الأغنى هي المعرفة الإدراكية قبل الإحساس الروحي، لكنك عندما تفتح عينيك لترى تكون قد أسهمت في التجربة من دون أن تعرف»^(١).

إن الأثر التراثي، والذي كان له الدور الفعّال في رسم الانطباعات لدى الزائرين، وذلك لعظمته والتشبه به، وهو تمثال (أبو الهول) الواقع في مصر، فينتابك لدى مشاهدته شعوراً بالقوة، لأنه يرمز إلى القوة، من كونه يمثل اجتماعاً لأسد وإنسان معاً، كذلك فإن رؤية الأهرامات تعكس شعوراً بالفخامة والعظمة والخلود، أما المعابد فتعكس شعوراً بالقداسة والخشوع والرهبة.

كما أن كاميرا التصوير تلتقط مشهداً جامداً، فإن الإحساس بالعمارة هو الإحساس الكلي الكامن في عقلنا وليس فقط مشهد واحد من المكان. لكن آلة التصوير تُجمد المكان، أما الإحساس بعلاقته بالمكان فهو أبعد بكثير من مجرد صورة. يقول عالم النفس جون ديوي^(*): إن الفن هو تعبير له سمة ذاتية، لأن مبعث هذه الرسالة نظرة الشخص المنتج المفعم بميله واتجاهه، الذي له لونه ومذاقه، ووجهة نظره على العالم المحيط. ونظراً للأهمية الكبرى التي تتركها الأشكال على النفس أصبح هناك ما يعرف بـ «بسيكولوجية الأشكال الهندسية أو Geometrical Psychology». لذلك، قيل إن الفن هو مرآة الروح، يعكس ما بداخلها، وهي بالمقابل تظهر ما بداخله من مشاعر، والتي قد تختلف بين شخص وآخر تبعاً للعوامل النفسية والفلسفية والدينية التي يتبعها. في علم النفس نحن نُساق إلى تجربة المكان وحسبه، إن التجربة في الفن تحرك أحاسيسنا وعقلنا وتجاربنا حيث نرى اللوحة، كما قال ميرلو بونتي^(٢) (نحن لا

(١) Gabriele. D'Annunzio: *Contemplazioni della morte*, Fratelli Treves, Milano, 1941, Page 17-18.

(*) Juhani Pallasmaa: ولد عام ١٩٣٦م في فنلندا، مهندس معمار وأستاذ في العمارة، عميد جامعة هلسنكي للتكنولوجيا، شغل عديد من المناصب الأكاديمية والمدنية منها: مدير متاحف فنلندا، ورئيس معهد الفنون الصناعية وأسس مكتبة المعماري الخاص.

(٢) موريس ميرلو بونتي: (١٩٠٨-١٩٦١م) فيلسوف فرنسي تأثر بفينومينولوجيا، وجه اهتمامه نحو البحث في دور

نرى العمل الفني بل العالم من خلال هذا العمل).



صورة (١) تمثال أبو الهول - مصر:
www.Wikipedia.org

الكعبة، فإن الروح والمشاعر يمكنها أن تصل إليها من خلالها، وهي تربط بين الأرض والسماء في عمارة المساجد»^(١).

كذلك رؤية (الملاك المجنح) فهي تبعث في فرد الشعور بالحرية، وفي آخر الخشوع الديني، وفي ثالث الحب، وفي رابع القداسة، وهكذا... فلكل فرد رؤية ونظرية تختلف عن الآخر حسب اعتناقه لأفكاره ووفقاً لتشخيصاته.

مع كل ما تقدم يمكننا القول، إن فنون العمارة والرسم والنحت، تخرج من خلال وقعها التعبيري مكنونات الذات، وتعكس المشاعر التي تختلف باختلاف الشخص، كما تختلف باختلاف الظروف المحيطة. فنظرة الطفل إلى لوحة ما أو منحوتة أو قلعة أو تمثال، تختلف عن نظرة وإحساس الرجل والمرأة. وكذلك الأمر، يختلف الإحساس عند الشخص ذاته في حالات حزنه أو فرحه أو فشله أو انتصاره.

فعلى سبيل الحصر، إن رؤية (تمثال لأسد) مثلاً، قد تبعث في نفس الشخص شعوراً بالقوة، وفي شخص آخر الشعور بالسلطة، وفي ثالث الشعور بالخوف، وفي الرابع شعوراً بالخضوع.

يذكر المعمار حسن فتحي(*) : «بما يسميه علماء الآثار بالباب الوهمي في العمارة الفرعونية، أو ما يسمى بالهيوغلوفية (عتبة الأبدية) لأنه إذا ما كان الجسم لا يستطيع الولوج من القبلية إلى

المحسوس والجسد في التجربة الإنسانية بوجه عام وفي المعرفة بوجه خاص . من أهم كتبه بنية السلوك وفيونمينولوجيا الإدراك .

(*) حسن فتحي : ولد في مصر عام ١٩٠٠ وتوفي في عام ١٩٨٩م ، وتخرج من كلية الهندسة ، اشتهر بطرازه المعماري الفريد الذي استمد مصادره من العمارة الريفية النوبية المبنية بالطوب اللبن ومن البيوت والقصور بالقاهرة القديمة في العصرين المملوكي والعثماني .

(١) فتحي ، حسن : سلسلة مشاهير الفكر الهندسي المعماري ، دار قابس للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ب ت ، ص ٧٥ .

المطلوبين، فالمضمون الفكري لمقبرة مثلاً، لا يصح معه تجميع عناصر تشكيل ينبثق منها إحساس بالحياة والحركة التي قد تكون مستساغة بالنسبة إلى أقواس النصر مثلاً.



صورة (٢) نصب لعامود تراجان في روما:

Architectural Details»

كذلك، «يمكن أن نجد الظاهرة نفسها في التصميمات المعمارية في الولايات المتحدة بعد الثورة الأميركية، حيث استخدمت التصميمات الكلاسيكية في العمارة لتضفي مظهراً من الهيبة السياسية لم تكن الجمهورية الجديدة تتمتع بها في ذلك الحين. وفي هذه التصميمات، اعتمدوا المظهر الخارجي للطراز المعمارية المستخدمة في بناء المعابد والمقار الرسمية في العالم القديم، من جانب أناس لم يكن دافعهم في ذلك دينياً، أو التعاطف مع الأغراض المدينة القديمة، التي بُنيت على أساسها المعابد والمقار الرسمية القديمة. وفي كتاب العمارة والأخلاق، ل **ديفيد واتكين** (***) اعترضه بشدة على

«أول برج بُني في التاريخ كان في عام ١١٢ م، وكان ارتفاعه ٤٧ متراً، وبُني لإحياء ذكرى انتصارات **الأمبرطور تراجان** (*) روما خلال حروب **الداتشيين** (**). ووضع في أعلى البرج تمثال لتراجان»^(١).

وهكذا، فالإحياء الذي يمكن أن يتضمنه هذا البرج ينتج عما ينبثق من الشكل، ويرتبط دائماً بالمضمون المحدد له، الذي يملئ على المهندس المعماري اختيار الأشكال للحصول على التعبير والمعنى

(*) **الأمبرطور تراجان**: ثاني أباطرة النطونيين الرومان، في عهده بلغت الأمبرطورية الرومانية أوج اتساعها، وأشادة أكثر المباني شهرة في روما وعلى طول نهر الراين.

(**) **الداتشيين**: كانوا يعيشون في منطقة قديمة تعرف ب داتشا جنوب شرق أوروبا، فهم عبارة عن قبائل متعددة، ولكل قبيلة لها منطقة محددة ضمن نطاق داتشا.

(١) Code, Emily: Architectural Details, Great Britain In2014, Page136.

(***) **ديفيد واتكين**: مواليد عام ١٩٤١م، معماري ومؤرخ بريطاني، وأستاذ هندسة العمارة في قسم تاريخ الفن في جامعة كامبريدج، هو زميل فخري في المعهد الملكي للمهندسين المعماريين البريطانيين، وعضواً في مجلس المباني التاريخية وهيئاته في التراث الإنجليزي من عام ١٩٨٠ إلى ١٩٩٥م. له عدة كتب ومؤلفات من بينها (العمارة والأخلاق).

المشاعر بين القوة والعظمة والخشوع
والقداسة.



صورة (٣) قلعة بعلبك - لبنان: تصوير الباحث

أضف إلى ذلك، فإن قلعة بعلبك الأثرية
كان لها الأثر الكبير في علاقة العمارة
الأثرية بالمشاعر، وانعكاسها على المبادئ
والأفكار أو بالأحرى الحالة النفسية التي
يتصورها الزائر في مخيلته لدى رؤية هذه
العمارة الواقعة في مدينة بعلبك والتي
سميت باسمها، نظراً لموقعها الجغرافي
المتميز، والتي بهرت المشاهدين
والسائحين في أرجائها، وما زالت تحتفظ
بأثرها الخالد إلى يومنا هذا لما تعكسه هذه
القلعة من المشاعر والأفكار والمبادئ
والمعتقدات الدينية والفلسفية للحضارة
الرومانية التي بنتها.

هذه الطريقة في التفكير، حيث يربط بين
العمارة والأفكار الأخلاقية وتأثيرها على
مشاعر الفرد في العمارة^(١). يعترض
المعماري الكاتب على كيفية استخدام
السلطة السياسية للعمارة لكي تهيمن على
مشاعر الفرد في المجتمع عن طريق هيبة
وفخامة الطراز المعماري الكلاسيكي
المستخدمة في بناء المباني الحكومية
والمقرات الرسمية للجمهورية الأمريكية في
ذلك الوقت.

يقول المعمار بيتر أيزنمان^(٢) وهو من
أهم رواد العمارة في أمريكا، الذين يكتبون
في فلسفة فن العمارة: عندما أدخل مكان
ينتابني أحساس معين.

فعلى مر العصور، ومن خلال عرض
لأنواع العمارات، تبين لنا أن التاريخ يظهر
علاقة العمارة بالمشاعر، وهذه العلاقة هي
علاقة تبادلية، بمعنى علاقة الفرد بالمحيط
الذي يعيش فيه، إذ يعتبر هذا المكان جزءاً
من حياته بل كل حياته. فالزائر مثلاً إلى
قلعة بعلبك في لبنان التي تشكل شاهداً
عظيماً على الحضارة الرومانية، تختلط لديه

(١) جراهام، جوردون: فلسفة الفن - مدخل إلى عالم الجمال، ت - محمد يونس، الناشر الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر، طبعة أولى، ت ٢٠١٣، ص ٢٧٣.

(٢) بيتر أيزنمان: Pete Eisenman معماري أمريكي من مواليد عام ١٩٣٢م، يُعتبر من رواد العمارة التفكيكية، من أشهر أعماله نصب الهولوكوست في برلين ومركز وكسنر للفنون في كولومبوس، أوهايو بالولايات المتحدة، تتميز أعماله بشكل عام أنها تحتاج إلى القراءة عنها قبل مشاهدتها، وصعوبة الفهم لعامة الناس، يعد من أكبر كتاب المجلات المعمارية وله كتب كثيرة وخاصة في المنازل.

يقول الفيلسوف **مارتن هايدغر**^(١)،
عندما نتحدث عن المكان والإنسان، فإن
حالة الوقوف في هذا المكان من قبل
الإنسان تعد تجربة إدخال المكان إلى قلبه،
هكذا يصبح لديه تواصلاً، فروح المكان
تؤثر على روح الإنسان، من حيث أنه يشكل
مستودعاً للروح.



أما المساجد، فهي محور الحياة الدينية في العالم الإسلامي، يميل التصميم المعماري للمسجد إلى جو من الصمت والخشوع، عندما يدخل المصلون مسجداً يتركون خارجها كل اهتمام بالدنيا لأنهم يعتبرون أنهم داخلين إلى عالم آخر يسوده الإيمان والعبادة.

أما الكاتدرائيات، فيغلب على عناصر التشكيل فيها الاتجاه الرأسى، والارتفاع إلى السماء، فيبقى المعنى الدينى ظاهراً بوضوح حيث أراد المعمارىون إيجاد مغالاة للمبنى فى قيمته ومكانته الدينية وهيبته بالنسبة إلى الإنسان.

«إن ظاهرة تلك الكاتدرائيات المليئة
بألوف الأشخاص والمرتفعة في آن واحد،
هي رائعة من روائع التاريخ. نكاد لا نفهم

(١) مارتن هايدغر: فيلسوف ألماني ١٨٨٩-١٩٧٦م، درس في جامعة فرايبورغ تحت إشراف إدموند هوسرل مؤسس الظاهريات، ثم أصبح أستاذاً فيها عام ١٩٢٨م، وجه اهتمامه الفلسفي إلى مشكلات الوجود والتقنية والحرية والحقيقة وغيرها من المسائل. ومن أبرز مؤلفاته: الوجود والزمان، دروب مُوصدة، ما الذي يُسمّى فكراً... .

(٢) مال، إميل: الفن والفنانون في العصر الوسيط، باريس، فرنسا، سنة ١٩٤٧، ص١٩.

في هذا الصدد يشير المعمار حسن فتحي عن دور المئذنة في العصور الإسلامية بقوله: «عبرت المئذنة عن فكرة التسامي إلى العلى في عمارة المساجد، التي تنطلق إلى السماء في تضاد مع أفقية الجدران، وأنه إذا كان يرمز إلى اتصال الأرض بالسماء على مستوى الفرد، فإنه حقق ربط الأرض بالسماء على مستوى الجماعة بواسطة المئذنة سواء بالنسبة إلى تقسيماتها الأفقية تتناقص صعوداً، أو تتغير من المربع إلى مئذنة، إلى دائرة صعوداً، الذي جعلها أقرب إلى فن النحت، مخضعاً الإنشاء للتعبير الفني»^(١).

يقول البروفسور في مادة الفيزيولوجيا في جامعة بارما في إيطاليا **فيتوريو غاليسي** في دراسة صلة عقل الإنسان بالبيئة المحيطة به، ويرى البشر هذه البيئة في أعرق وأفخم المعابد من حول العالم. «حتى نتمكن من الشعور بقربنا من الله، علينا إنشاء بيئة تعطينا الشعور بالرقى والارتفاع».

ولكي يُعبر المعمار عن الفنانين عن فكرة اللانهاية والخلود استعملوا الأشكال المتكررة في العمارة والزخرفة، وأوجدوا في الوقت نفسه قيم الجمال والانسجام الملاحظ في الأنماط الهندسية والزخرفية،

وكشفوا عن نظام يعكس القانون الكوني، فالإنسان يسعى إلى إنشاء الأنماط الهندسية الروحانية كوسيلة لفهم الخالق عن طريق العمارة الدينية.

فالتبيعة تظهر تفصيلاً عميقاً لنسب معينة في رسم أشكالها. منها استوحى المعمارون العلاقات الهندسية التي ألهمت نشأة الهندسة المقدسة. فالهندسة التي يحكي لها أن تكون طقساً دينياً أحياناً، تشكل جزءاً من رؤية أوسع نطاقاً تعتبر الحضارة في أصلها طقساً من الطقوس الدينية. وبالتالي فإن تاريخ استخدام الهندسة المقدسة من قبل الإنسان يعود إلى العديد من القرون السابقة. فالعمارة نفسها كان لها دائماً معنى مقدساً في جميع الحضارات التقليدية خلال آلاف السنين وبواسطتها حاول الإنسان أن يوفر الأبعاد السماوية ويعكسها في مقاسات العمارة الدينية على الأرض.

٤-١ - علاقة الفراغ الداخلي بالمشاعر.

إذا ما أردنا دراسة ما نحسه من معانٍ وانطباعاتٍ إزاء رؤيتنا لأشكال العمارة الكلاسيكية داخلياً، فليس لهذه الأشكال من معنى إلا عندما يستعملها الإنسان، لأنه هو الذي يحدد معناها بالنسبة إلى نفسه، وهذا

(١) فتحي، حسن: مرجع سابق، ص ٧٧.



صورة (٨) أدرج المذبح في كاتدرائية مار جرجس المارونية - لبنان: تصوير الباحث

غالباً ما تتضمن الآثار والمباني الكلاسيكية القديمة درجاً، وهو يرمز للصعود الروحاني لدى الإنسان المتلقي وشعوره بالصعود إلى السمو والرفع والغنى، هذه الحالة مألوفة تقريباً بجميع المباني ودور العبادة القديمة. فنراها في دور العبادة المسيحية عامةً، تتموضع عليها كرسي الرئاسة الروحية، وقد ساعدت الأدرج في تحديد الرتب الدينية ما بين الكاهن ومساعديه والمطارنة...

«فرمزية الصعود على الأدرج يسمح بتصعيد الشرط البشري الدنيوي، ويرمز للطريق نحو الحقيقة المطلقة»^(١). وفي منابر المساجد، تتخذ الأدرج شعور السمو والرفع لمقام الخطيب المسجد، فغالباً تأتي مرتفعة تسعة درجات، وتشعر الإنسان المتلقي بقيمة الخطيب، فعُلُو أدرج المنبر

المعنى الذي يحدده هو أحاسيسه الشخصية إزاء رؤية الشكل. رد فعل الإنسان على المكان، هو نظام يحس فيه لدى دخوله هذه التجربة، ذلك إن الإحساس بالتجربة تجاه المبنى أو أي مكان في الكون تنتج عنه جاذبية المكان، من حيث التوازن وينتج وحي عن حركة الخطوط في تأثيرها على الإنسان.



صورة (٧) درج بشكل حلزوني:

www.Wikipedia.com

فمثلاً يمكن أن يختلف إحياء درج بحركة الصعود باختلاف سمته وتكوينه، مثال على ذلك يوحى الشكل الحلزوني للدرج بفكرة الصعود الصعب في حيز ضيق، ويدل بوضوح على دوره البسيط كنقطة ربط واتصال بين مختلف الطوابق.

(١) سيرنج، فيليب: الرموز في الفن - الأديان - الحياة، ترجمة عبد الهادي عباس، دار دمشق، دمشق، سوريا، طبعة أولى، ت ١٩٩٢، ص ٤١٢.

ليونة محيطه إلا أنه يظهر ثقلاً في مظهره العام، بعكس برج آخر مساوٍ له في الأبعاد، ولكنه ذو نوافذ تتناغم واجهاته حيث نلمس من خلاله خفة مظهره.

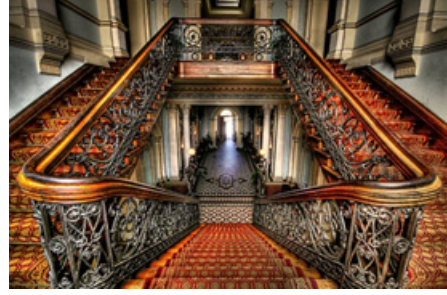


صورة (١١) قصر الفرساي - فرنسا: "The Story Of Architecture"

عندما نشاهد قصر فرساي، وعلى الرغم من أنه لم يعد يوجد ملكاً في القصر، فإن ارتفاع تكوين القصر وسموه، لا يزال يشعّرنا بالمهابة، وذلك من خلال الاستخدام الخاص لعناصر التشكيل حيث نجد سيطرة الاتجاه الأفقي، وتكرار الإيقاع نفسه في التشكيل العام في الواجهات الداخلية.

ويقدم لنا روجر سكروتون(*) في كتابه (جماليات العمارة - الهام والتممكن) مثلاً يقول: «فكنيسة جوري في كولونيا

تعطي مظاهر السيادة والقيادة وعلامة من علامات الغنى والذوق ومقام رفيع لا يتعلق به إلا أهل العلم والدعوة.



صورة (٩) درج مستقيم الشكل: www.Wikipedia.com



صورة (١٠) درج دائري الشكل: www.Wikipedia.com

أما إذا استقامت درجاته، وزاد عرضه، وقَلَّتْ زاوية الصعود فيه، فإنه يتضمن إحساساً بعظمة وسمو لم يستطيع الدرج الحلزوني أن يعبر عنها.

كذلك الأمر بالنسبة إلى برج أسطواني الشكل ومن دون نوافذ، فإنه على الرغم من

(*) روجر سكروتون: فيلسوف إنجليزي متخصص في الجماليات. أَلَفَ أكثر من ثلاثين كتاباً منها الفن والخيال، مغزى المحافظة، الرغبة الجنسية وحول كنيسة من بين مؤلفات أخرى. عَمِلَ أستاذاً في جامعة لندن وجامعة بوسطن.

لذلك يتبين أن العلاقة بين العمارة ومشاعر الإنسان علاقة تفاعلية، ظهرت أوسع تجلياتها في العمارة التراثية (القديمة والكلاسيكية) التي طبعتها علاقة الإنسان بالدين والآلهة والملوك والأباطرة والجسد والفلسفة والعلم والكواكب كالشمس والقمر والنجوم، أظهرت هذه العلاقة مزيجاً من الرهبة والفخامة والضحامة والعظمة والخشوع...

٥ - خاتمة البحث

مع ما تقدم عرضه نستطيع الاستنتاج أن الإنسان، حتى وإن لم يكن فناناً أو مهندساً معمارياً، فإنه عند رؤيته قلعة أو حصناً أو معبدًا من بعيد، يشعر بالغموض يكتنفه، ويكثر التساؤل لديه عن هذا الشكل أو البناء، ولماذا بني بهذه الطريقة؟ وما هي المادة المستعملة في البناء؟ وأي تقنيات اعتمدت؟

يعتبر رائد التحليل النفسي سيغموند فرويد(*) : «إن فعل الشعور يتعلق قبل كل شيء بالإدراكات التي تتلقاها أعضاء حواسنا من الخارج، لكن بعض المعلومات الشعورية تأتينا أيضاً من داخل جسمنا،

جويل في اسبانيا تبدو على هيئة شجرة، وتتخذ الأعمدة شكل جذوع نخل، في ما يتخذ السقف شكل أوراق الشجر. ولكن، على حد تعبير سكروتون، فإنها تبدو كأنها تفوق المعتاد، إلى حد أنها لا توحى بأنها بناء معماري، بل كما لو كانت عملاً من أعمال النحت التعبيرية، حافلاً بالتفاصيل، عندما ننظر إليه من الداخل»^(١). الإحساس والمشاعر والروح ليست أشياء جامدة فهي أشياء تحس وتُجرب. نحن ندخل المكان نتنشق هذا المكان يدخل للقلب ويتأثر بالوعي والفهم والتفاعل.

عندما ندخل إلى مدينة جديدة، كثيرة المباني والحدائق والمواد المستخدمة وتعدد الأشكال والمقاسات، نراها ككتلة واحدة ولا نراها منفصلة قطعة تلو الأخرى، وعندما نراها مرة ثانية وثالثة فإننا نرى تفاصيلها، وهذا يعني أننا نبدأ بالدخول إليها مرة تلو الأخرى.

وهذا الأمر يؤكد اختلاف المشاعر لدى الشخص نفسه حتى عند اختلاف المساحات والأبعاد. فرؤية المباني من بعيد أو القصر أو الكاتدرائية أو قوس النصر تختلف رؤيتها عن قرب وتختلف أيضاً بعد التمعن بها ومراقبة تفاصيلها.

(١) جراهام، جوردون: مرجع سابق، ص ٢٦٥.

(*) سيغموند فرويد: ولد في ١٨٥٦ وتوفي في عام ١٩٣٩م، هو طبيب نمساوي من أصل يهودي، اختص بدراسة الطب العصبي ومفكر حر يعتبر مؤسس علم التحليل النفسي، مؤسس مدرسة التحليل النفسي وعلم النفس الحديث. اشتهر بنظريات العقل واللاوعي.

وتتمثل بالمشاعر التي لها على حياتنا النفسية تأثير أعظم وقعاً أبعد من الإدراكات الخارجية»^(١).

أضف إلى ذلك، فإن شعور المرء بضخامة وعظمة المكان تتلاشى كلما اقترب من البناء حيث يبدأ بتحليل الشكل ومعرفة تقنية البناء، ونوع الحجر المستعمل والنقش عليه، وكلما اقترب كلما ازدادت معرفته وازداد انبهاره وتأثيره وخفت رهبته بفعل التقارب النفسي مع المصمم والأهداف والغايات التي كانت خلف هذا التصميم.

هذا الشعور، يختلف أيضاً عند الخروج من المكان حيث يشعر المرء أنه كشف الأسرار المخبأة، واكتسب خبرات إضافية، وازداد معرفة بالحقبة التاريخية التي انتجت هذه العمارة بتفاصيلها وفلسفتها وأفكارها وطريقة حياة أفرادها. وكما أن المشاعر والأحاسيس والأفكار والمبادئ، أثرت بالعمارة الكلاسيكية، وأضفت عليها الحياة وأخرجتها من جمود الحجر لتحولها إلى مشاهد ناطقة وشواهد على عصور مختلفة وحضارات، فإن المشاعر والأفكار والمبادئ التي يؤمن بها أبناء تلك الحضارات، خلدها العمارة الكلاسيكية،

بأبنية وتماثيل وأبراج لا تزال شاهداً واضحاً ودليلاً بيناً وجلياً عليها.

لقد أعطي هذا البحث ما يستحقه من التدقيق والتحليل، لتحقيق أهداف وغايات البحث العلمي الذي يشكل منطلقاً لأبحاث أخرى حول هذا الموضوع أو الموضوعات المشابهة. كما أننا حاولنا أن نتجرد من موروثاتنا الثقافية، واعتمدنا قدراً وافراً من الموضوعية العلمية في تحليل علاقة العمارة التراثية (القديمة والكلاسيكية) بالمشاعر، وتأثيرها على الفرد، وعسانا أن نكون قد وفقنا إلى ذلك.

٦ - المصادر والمراجع:

- ١ - الفيروز، أبادي: القاموس المحيط - مادة عُمر، تحقيق مجموعة من المحققين، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ت ١٩٨٧.
- ٢ - جراهام، جوردون: فلسفة الفن - مدخل إلى عام الجمال، ترجمة محمد يونس، الناشر الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر، طبعة أولى، ت ٢٠١٣، عدد الصفحات ٣٦٢.
- ٣ - حمد عبد الجواد، توفيق: العمارة الإسلامية فكر وحضارة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ت ١٩٨٧، عدد الصفحات ٤٩٢.
- ٤ - سيرنج، فيليب: الرموز في الفن-الأديان-الحياة، ترجمة عبد الهادي عباس، دار دمشق، دمشق، سوريا، طبعة أولى، ت ١٩٩٢، عدد الصفحات ٥١٢.
- ٥ - شينيه، كلود: تاريخ بيزنطة، ترجمة جورج زيناتي، بيروت، لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، سنة ٢٠٠٨، عدد الصفحات ١٤٣.
- ٦ - عكاشة، ثروت: القيم الجمالية في العمارة

(١) فرويد، سيغموند: حياتي والتحليل النفسي، ترجمة مصطفى زبور، دار المعارف، بيروت، لبنان، ص ٥٥.

- 13 - Code, Emily: **Architectural Details**, Great Britain In 2014, Page 284.
- 14 - Fletcher, Banister: **History Of Architecture On The Comparative Method**, Batsford, Toronto, London, 1905, Page 792.
- 15 - Gypmel, Jan: **The Story Of Architecture From Antiquity To The Presen**, H.F. Ullmann (Publishing GmbH), Europe, 2013, Page 120.
- 16 - Gabriele, D'Annunzio: **Contemplazioni della morte**, Fratelli Treves, Milano, 1941.
- 17 - Hodge, Susie: **Architecture In Minutes**, Querus, Europ, Page 410.
- 18 - www.Wikipidea.org.

١٩ - مقال للمعمار Juhani Pallasmaa من جامعة هلسنكي بفلندا بعنوان: علاقة الفراغ والمكان والجو بالشعور.

- الإسلامية، دار الشروق، بيروت، لبنان، طبعة أولى، ب ت، عدد الصفحات ٤٤٨.
- ٧ - فتحي، حسن: **سلسلة مشاهير الفكر الهندسي المعماري**، دار قابس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ب ت، عدد الصفحات ٢٠٨.
- ٨ - فرويد، سيغموند: **حياتي والتحليل النفسي**، ترجمة مصطفى زيور، دار المعارف، بيروت، لبنان، عدد الصفحات ١١٢.
- ٩ - فياض، رهيف: **العمارة ووعي المكان**، دار الفرابي، بيروت، لبنان، طبعة أولى، ت ٢٠٠٤.
- ١٠ - مال، إميل: **الفن والفنانون في العصر الوسيط**، باريس، فرنسا، ت ١٩٤٧.
- ١١ - منظور، أبين: **لسان العرب - مادة عُمر**، المجلد الرابع، دار صادر، بيروت، لبنان، ت ١٩٩٠.
- ١٢ - نويلاتي، وسام: **الأتباعية في الفنون والعمارة**، الموسوعة العربية، دار الفرند اللبناني، بيروت، لبنان، ت ١٩٨٣.

دراسة المضامين الشعرية للشاعر المخضرم: الحطيئة في العهدين الجاهلي والإسلامي

د. جواد غلام علي زاده^{(١)(*)}

خلاصة البحث:

من هذا المنطلق قمنا بدراسة المضامين الشعرية للحطيئة في العهدين الجاهلي والإسلامي حتى يتبين لنا مدى تأثير الإسلام في وجوده.

الكلمات الرئيسية: الحطيئة، المخضرم، المضامين الشعرية، العصر الجاهلي، الإسلام.

المقدمة:

لقد عاشت طائفة من الشعراء العرب فترة من حياتهم في العهد الجاهلي وتأثروا بما بين أيديهم في المجتمع من القيم الأخلاقية والدينية والأسس الفكرية، والاجتماعية والسياسية حتى ظهر الإسلام، وأحدث أعظم حدث في تاريخ العرب ومن ثم شعرائهم، وخلق تحولاً خطيراً في حياتهم الدينية والاجتماعية والسياسية والفكرية بحيث أدى إلى انقلاب تام في

دراسة المضامين الشعرية وتحليلها في أشعار الشعراء لها دور مهم في الوقوف على شخصياتهم الاجتماعية، الدينية، والثقافية ولا يمكن لنا الوصول إلى ما في ضمائرهم إلا بها. في هذا البحث نحاول دراسة واحد من أبرز الشعراء المخضرمين الذين عاشوا فترة من حياتهم في الجاهلية وأخرى في الإسلام ألا وهو الحطيئة. كان شاعرنا يعيش في جاهلية طاغية يتحكم فيها الهوى والجهل حتى جاء نور الإسلام ودخل في ما دخل فيه المهتدون قبيل انتقال صاحب الرسالة صلى الله عليه وآله إلى الرفيق الأعلى، فسرت المضامين الدينية والإسلامية في أشعاره إلا أننا لانجدها في ديوانه كما نجدها في ديوان الآخرين من المخضرمين من أمثال حسان كثرة وعمقاً.

(*) j.gholamalizade@uoz.ac.ir

(١) عضو هيئة التدريس بجامعة زابل - إيران.

معالم هذه الحياة وغيّر نفسية الشاعر العربي وشخصيته ونمط تفكيره. وأمّا الحطيئة في هذا البحث فهو أحد هؤلاء الشعراء الذين عاشوا في الجاهلية حيناً كما عاشوا في الإسلام حيناً. وبالنسبة إلى شخصية الشاعر فالذي يقرأ تاريخ الأدب العربي يجد له صورة هزلية، لا لشخصه فقط، بل لشعره أيضاً، فلا يكاد يذكر اسم الحطيئة إلا وتقفز إلى الذهن كل معالم الشخصية الانفعالية الحانقة المتبرمة بالناس والحياة والنفس أيضاً.. وهو وإن كانت تلك الصفات أبرز معالم شخصيته التي طغت على شعره، إلا أنها لم تستحوذ على صورته الشعرية بأكملها. من هذا المنطلق قمنا بدراسة المضامين الشعرية في أشعار الحطيئة في العهدين الجاهلي والإسلامي لكي يتبين لنا مدى تأثير الإسلام في شخصيته وذلك من خلال المواضيع الآتية:

(أ) المخضرم لغة واصطلاحاً:

(ب) الحطيئة

(ج) مضامينه الشعرية قبل الإسلام

(د) إسلام الحطيئة وتأثيره في شعره

(ر) مضامينه الشعرية بعد الإسلام

(ز) حصيلة البحث

(أ) المخضرم لغة واصطلاحاً:

لقد وردت مادة (خضرم) في المعاجم اللغوية بمعانٍ عدة؛ فمنها الكثرة والسعة، جاء في القاموس المحيط: «الخضرم كزبرج، البئر الكثيرة الماء، والبحر الغططم، والكثير من كل شيء»^(١). وجاء في لسان العرب: «بئر خضرم كثيرة الماء... وقالوا: الخضرم: الجواد الكثير العطية» ومنها القطع،... ناقة مخضرمة، قُطع طرف أذنّها، والخضرمة قطع إحدى الأذنين»^(٢)، ومنها المدرك لعصرين فقالوا: «رجل مخضرم إذا كان نصف عمره في الجاهلية ونصفه في الإسلام، وشاعر مخضرم أدرك الجاهلية والإسلام مثل لبيد وغيره ممن أدركهما»^(٣)؛ وهذا المعنى هو الذي نريده هنا. إذ عاش بعض الشعراء العرب فترتين مختلفتين. عاشوا فترة من عمرهم في الجاهلية وعاشوا بقية عمرهم في الإسلام وقد أطلق على هؤلاء اصطلاح «الشعراء المخضرمين»^(٤).

وقد واجه هؤلاء بعد دخولهم في

(١) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج٤، مصر، بلا تارخ، ص١٠٨.

(٢) ابن منظور، لسان العرب، طبعة بولاق، ١٣٠٠هـ. ق، ج١٥، ص٧٤ وما بعدها.

(٣) المصدر نفسه.

(٤) مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، بيروت، المكتبة العصرية، ٢٠٠٠م، ج٣، ص٥٥.

الإسلام حياة جديدة، وقد أثرت في سلوكهم وعقيدتهم وتفكيرهم. فتأثر هؤلاء الشعراء، ومن جاء بعدهم، بدعوة الإسلام والقرآن أسلوباً وموضوعاً، ولكن تأثرهم بها كان يختلف قوة وضعفاً باختلاف البيئة أولاً وبمدى اعتقادهم بالدين واستجابتهم له وتمسكهم بتعاليمه ثانياً. فهم يعيشون في بيئة كانت قريبة من المدينة مركز الدعوة الإسلامية متصلة بها أو بعيدة. فإذا أسلم بعض الشعراء الجاهليين فهم إذاً ليسوا شعراء الإسلام وإن عاشوا في العصر الإسلامي، أمّا شعراء الإسلام الحقيقيين فهم أولئك الذين ولدوا بعد ظهور الإسلام، ولم تتكون بعد ملكاتهم الشعرية ونشأوا في ظلال الإسلام، فجاء شعرهم إسلامياً. وأشهر من تأثر من الشعراء في هذا العصر بدعوة القرآن: الخنساء والحطيئة وكعب بن زهير وحسان بن ثابت.

(أ) الحطيئة:

اسمه جرول بن أوس بن مالك بن جؤية بن مخزوم بن مالك بن غالب بن قطيعة بن عابس بن بغيض بن الريث بن غطفان بن سعد بن قيس بن عيلان بن مضر بن نزار. لُقّب بالحطيئة لقصره وقربه من الأرض^(١)،

ويكنى الحطيئة بأبي مليكة^(٢) و مُليكة هي ابنته. عاش وحيداً منفرداً بأحزانه لا يُعرف له أهل أو أصل أو نسب، مقطوع الجذور، ونسبه متدافع بين قبائل العرب، كما كان دميم الوجه، قبيح المنظر، أققم^(٣)، يعاني الحرمان ولذلك كان ذا نفس مضطربة ناقمة عاكفة إلى الهجاء، متخذاً الشعر سلاحاً يغتصب به أعراض الناس ويدفع عدوان الآخرين عليه. يقف الحطيئة، هذا الشاعر المخضرم، الذي خط لنفسه مكاناً مرموقاً بين شعراء الجاهلية والإسلام ومن جاء بعدهم، على هضبة عالية، طوداً وعلماً. تخرّج من مدرسة زهير التي كانت تعنى بالتعبير وصقله وتنقيحه من كل شائبة، كما كانت تعنى بالمعاني ودقتها^(٤).

(ب) مضامينه الشعرية قبل الإسلام:

كان الحطيئة كثير الشعر غزير المادة فياض القريحة، لذلك تصرف في جميع فنون الشعر من المديح والهجاء والفخر والنسيب، مجيدٌ في ذلك أجمع، إلا أن المديح والهجاء هما أبرز الموضوعات التي تناولها الشاعر إذا دققنا النظر في ديوانه وعلى حدّ قول الدكتور شوقي ضيف: «جمهور شعره يدور في المديح

(١) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، بيروت، دار الثقافة، ١٩٥٥م ودار ومكتبة الهلال، ٢٠٠٢م، ج ٢، ص ١٣٠.

(٢) ابن قتيبة، الشعر والشعراء، بيروت، دار الثقافة، ١٩٦٤م، ص ٢٣٨.

(٣) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، ج ٢، ص ١٣٠.

(٤) طه، حسين، المجموعه الكامله، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨١م، ج ٢، ص ١٤٢.

لكبار الشخصيات الجاهليّة أمثال زيد الخيل الذي كان من الأبطال في الجاهليّة. أدرك الإسلام وسرّ النبي بإسلامه وسمّاه «زيد الخير» وقال له: «يا زيد ما وصف لي رجل قط ثم رأيتَه إلا كان دون ما وصف به إلا أنت»^(٤). وقد مدحه الحطيئة - بعد أن أسره زيد ومنّ عليه وأطلقه من الأسر - وقال: إن لم يكن عندي مال لأعطيه زيداً، إلا أنّني ذو لسان بارع يمكنه أن يثني على زيد، ذلك البطل الذي يستتر منه ومن رمحه الأبطال الشجعان كما يستتر الطير الصغير الضعيف من الصقر خوفاً منه^(٥):

إلا إن يكن مالٌ يُثابُ فإنه
سيأتي ثنائي زائد بن مهلهل
فما نلتنا غدرًا ولكن صبحتنا
غداة التقينا بالمضيق بأخيل
تفادي كماء الخيل من وقع رمحه
تفادي خشاش الطير من وقع أجدل
وأعطتك منا الوُدَّ يوم لقيتنا
ومن آل بدر وقعة لم تهل
وكان الحطيئة قد دُعي إلى هجاء زيد وأرغبوه في ذلك فأبى وقال لهم أطلبوا غيري فقد حقن دمي وأطلقني بغير فداء

والهجاء^(١) وليس الأمر غريباً إذا علمنا أنه عرف أثر المديح والهجاء في الناس وإذا علمنا ما في ضميره من الحبّ الشديد للمال. يقول الأصمعي: «كان الحطيئة جشعاً سوؤلاً ملحفاً دنيء النفس، كثير الشر، قليل الخير، بخيلاً، قبيح المنظر، رثّ الهيئة، مغمور النسب، فاسد الدين، وما تشاء أن تقول في شاعر من عيب إلا وجدته، وقلماً تجد ذلك في شعره»^(٢). ويرى الدكتور شوقي ضيف مبالغة في قول الأصمعي ويقول: «قد يكون الأصمعي بالغ في نعته بهذه الصفات، وحقاً كان يمدح سادة القبائل بشعره منذ نشأ في الجاهليّة من أمثال عيينة بن حصن الفزاري وزيد الخيل، وكان يتورّط في ما بينهم من خصومات ومنافرات، إذ نراه يقف في صف عيينة بن حصن حين نافر ابن عمه زبّان بن سيار، كما نراه يقف في صف علقمة بن علاثة حين نافر عامر بن الطفيل. وكان غيره من الشعراء يصنعون صنيعه، فقد كان الأعشى ولبيد يقفان في صف عامر»^(٣). ولانبعد عن الصواب إذا وافقنا قول الدكتور إذ نجد في ديوان الحطيئة أبياتاً فيها مدائح صادقة

(١) شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، القاهرة، دار المعارف، بلاتاريخ، ج ٢، ص ٩٦.

(٢) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، ج ٢، ص ١٣٦-١٣٥.

(٣) شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، ج ٢، ص ٩٧-٩٦.

(٤) جميل سلطان، الحطيئة، بيروت، دار الأنوار، ١٩٦٨م، ص ٩.

(٥) ديوان الحطيئة، شرح أبي سعيد السكري، بيروت، دار صادر، ١٩٦٧م، ص ١٧٣-١٧٢.

فلست بكافر نعمته أبدا؛ قالوا: فإننا نعطيك
مائة ناقة، قال: والله لو جعلتموها ألفاً ما
فعلت ذلك^(١) وأنشأ يقول^(٢):

كيف الهجاء وما تنفك صالحة
إذا ذكرت بظهر الغيب تأتيني
جادت لهم مضراً العليا بمجدهم
وأحرزوا مجدهم حيناً إلى حين

ولو كان الحطيئة خلواً من المروءة
لأغراه المال، أو لسكت على أقل تقدير، ولم
يمدح، لكنّه عرف الفضل وجزى على
الإحسان بالإحسان، وليس هذا من طبع
المغرقين في مساوئ الخلق، وإنما هو
مروءة ظاهرة ووفاء خالص. غير أنّ هذه
المدائح قليلة جداً بالنسبة إلى جميع مدائحه
التي هي مصنوعة ولانرى فيها صدقاً كما
هو معلوم في ديوانه، وليس هذا عجيباً أن
يتمنى شاعر جاهليّ مجيد مخلق أن يجد
الذي يكفيه مؤونة الدنيا، ويستأثر
بشاعريته مدحاً وثناءً خاصة بعد أن علم
أثر الشعر في الناس.

أما بالنسبة إلى الهجاء فهو الطابع
الغالب على شعر الحطيئة وربما كان السبب
في اندفاعه الشديد إليه، ما ابتلي به من قبح
المنظر، وضعف البنية الجسدية، وضعة
النسب، مما أدى إلى النقمة والحقْد على

الناس. وانعكس ذلك كلّ في شعره الهجائي
الذي أجاد فيه، وتخصّص به، واتخذ
وسيلته الأولى للتكسب والارتزاق في كثير
من الأحيان. فمن شعره الذي يُرينا سرعة
غضبه وشدة حقه تلك الأبيات التي قالها
في هجاء بني بجاد وهم من عبس حيث
شبههم في الإعطاء على الذل والهوان
والقسر بالناقة المعصوبة التي لاتدرّ حتى
تعصب من فخذها عصباً شديداً^(٣):

إذا نهضت يوماً بجاد إلى العلى
أبى الناشئ الموهون والأشمط الغمر
تدرّون أن شدّ العصاب عليكم
ونأبى إذا شدّ العصاب فلا ندرُّ
وعاد بعدد فألصق بهم اللؤم وشبهه
أباهم بالقرء^(٤):

لايصبرون ولا تزال نساؤهم
تشكو الهوان إلى البئيس الأبأس
أبلغ بني عبس بأن نجارهم
لؤم وإن أباهم كالهجرس

مهما يكن من أمر فإن معظم أشعار
الحطيئة في الجاهليّة مديح وهجاء بحيث
أجاد فيهما وأبدع ورويت له فيهما الغرر
الشوارد والجياد الحسان، وهو يعتمد في
معانيه وأفكاره على البيئة التي عاش فيها

(١) جميل سلطان، الحطيئة، ص ٩.

(٢) المصدر نفسه، ص ١٧٥-١٧٤.

(٣) ديوان الحطيئة، ص ١٧٥-١٧٤.

(٤) المصدر نفسه، ص ١١١-١١٠.

وعلى ما ألف العرب به من المدح والهجو
كما هو الحال بالنسبة إلى سائر الشعراء
المخضرمين.

إسلام الحطيئة وتأثيره في شعره:

امتد الأجل بالحطيئة إلى أن دخل
الإسلام في الجزيرة ولكنه لم يسارع إليه
ومن هنا اختلف الرواة هل قدم على
الرسول صل الله عليه وآله وسلم بعد فتح
مكة فأعلن إسلامه على شاكلة كعب، أو أنه
تأخر في اعتناقه الإسلام، حتى توفي
الرسول الكريم، فمن قائل يقول: «أسلم
الحطيئة ووفد على الرسول وأنشده»^(١)
وقائل يقول: «إنه لم يسلم إلا بعد وفاة
الرسول»^(٢). ولكن الأرجح في رأينا أنه
أسلم قبيل انتقال صاحب الرسالة صلى الله
عليه وآله إلى الرفيق الأعلى ولم نجد في
أخباره دليلاً يؤيد ذلك إلا ما يمكننا أن
نستنتج من المصراع الأول - وهو خير
دليل - في البيتين التاليين^(٣):

أطعنا رسول الله إذ كان بيننا
فيا لعباد الله ما لأبي بكر
أيورثها بكرة، إذا مات بعده
وتلك لعمر الله قاصمة الظهر

ويرجع أهمية هذين البيتين إلى أن
المؤرخين استدلوا بهما على انضمام
الحطيئة إلى صفوف المرتدين ورأوا أن
الحطيئة ارتدّ لما توفي رسول الله صلى الله
عليه وآله وسلم مع قومه وقال هذين البيتين
فظنّ جماعة من الباحثين أن ارتداده كان
ارتداداً من الإيمان إلى الكفر فقالوا فيه ما
قالوا، وليس الأمر كذلك كما زعم كثير من
الدارسين بل نرى في البيتين معارضة
لخلافة أبي بكر. أما المسألة الرئيسة ليست
زمن إسلامه بل هي مدى تأثير الإسلام في
وجوده حيث تضاربت الآراء بهذا الصدد؛
فمنهم الأصمعي الذي اتهم الحطيئة بفساد
دينه تماماً^(٤) ومنهم الطبري الذي ذكر أن
الحطيئة أقلع عن الكفر وحسن إسلامه، حيث
اشترك في معركة القادسية، وأخذ على
نفسه تحريض المسلمين على الاستبسال
ضد الفرس^(٥). أما الدكتور شوقي ضيف
فيرى أن الرواة بالغوا في اتهامه بالبخل
ودناءة النفس، كما بالغوا في اتهامه بفساد
الدين، قد يكون رقيقه ولكنه ليس فاسده^(٦)،
ويقول: ونحن إذا قرأنا أشعاره المختلفة
التي عرض فيها للزبرقان وجدناه لا يقذع

(١) عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٤م، ج ١، ص ٣٢٣.

(٢) ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص ٢٣٨.

(٣) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، ج ٢، ص ١٣٦-١٣٥.

(٤) محمد بن جرير الطبري، تاريخ الطبري، مطبعة الاستقامة، ١٣٥٧هـ، ص ١٨٧٨.

(٥) شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، ج ٢، ص ٩٩.

في هجائه، إنما يمسّ برفق، عامداً إلى التّهكم
والسخرية. ولا نشك في أنّ الإسلام هو
الذي خفف من حدة لسانه^(١)، ثم يذكر هذه
الآبيات دليلاً على رأيه^(٢):

ولما أن مدحت القوم قلت
هجوت ولا يحل لك الهجاء
ألم أك محرماً ويكون بيني
وبينكم المودة والإخاء
ولم أشتم لكم حسباً ولكن
حدوت بحيث يستمع الحداء

ويقول: «فهو يذكر حرمة الإسلام،
ويتذمّم بها، ويقول إنه حين مدح بني أنف
الناقة، وحدا بهم، فسمعه قوم الزبرقان،
جعلوا ذلك ذمّاً لهم وهجاء، لمدحه
خصومهم»^(٣).

إذا دققنا النظر في أشعار الحطيئة نرى
رأى الدكتور صائباً، إذ نرى بوضوح في
أشعاره ما يدلّ على تأثره بالإسلام، إلا أنّ
هذا التأثير لم يكن عميقاً كما نرى في
أشعار حسان وبقية المخضرمين. وظهر
هذا التأثير إما في ما داخل لغته من سلاسة
وعذوبة ورقة ولطف من مثل قوله^(٤):

أتتني لسان فكذبتها
وما كنت أرهبها أن تقالا

بأن الوشاة بلا جريمة
أتوك فراموا لديك المحالا
فجئتك معتذراً راجياً
لعفوك أرهب منك النكالا

أما معانيه وأفكاره، فتجدر الإشارة إلى
أن الإسلام مسّ معانيه مسّاً خفيفاً؛ فهو
يشير أحياناً إلى بعض المعاني المستوحاة
من الدين الجديد في معرض مدائحه
وأهاجيه، من ذلك قوله طالباً من الله تعالى
حسن الثواب والجزاء لممدوحه بغض بن
عامر^(٥):

جزى الله خيراً والجزاء بكفه
على خير ما يجزى الرجال بغيضاً

ويستهل قصيدته التي مدح بها بني
عوف بن عامر بحمد الله الذي قدر له أن
يكون في جوار فتى شجاع، يدافع عن
الحقيقة ويحميها فينال من الناس خيراً إذا
أحسنوا وشرّاً إذا أسأؤوا^(٦):

الحمد لله إنّي في جوار فتى
حامي الحقيقة نفاع وضار

ويصل في بعض الأحيان إلى معنى
جميل ينمّ عن فهم عميق للإسلام،
واستيعاب بعيد لقيمه وتعاليمه حيث أنشد
بيتاً قال أبو عمرو بن العلاء فيه: لم تقل

(٢) ديوان الحطيئة، ص ٥٥-٥٤.

(٤) ديوان الحطيئة، ص ٧١.

(٦) المصدر نفسه، ص ٢٥٤.

(١) المصدر نفسه، ص ٩٧.

(٣) شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، ج ٢، ص ٩٨.

(٥) المصدر نفسه، ص ٣٠.

العرب أصدق من بيت الحطيئة^(١):

من يفعل الخير لا يعدم جوازيه

لا يذهب العرف بين الله والناس
ولكنه في معظم الأحيان يتوسل
بالمعاني الدينية للدعاء بالخير للممدوح أو
بالشر على المهجور. ومهجووه كثيرون،
جلهم من السادة والزعماء والوجهاء، ولم
يتورع عن هجاء نفسه، وأضيافه، وأمه،
وزوج أمه. يقول في هجاء أمه متمنياً لها
الموت^(٢):

جزاك الله شرّاً من عجوز

ولقّاك العقوق من البنينا

حياتك ما علمت حياة سوء

وموتك قد يسر الصالحينا

وقال في هجاء بني بجاد^(٣):

قبح الإله بني بجاد إنهم

لا يصلحون وما استطاعوا أفسدوا

فنرى أنه يتسقط عقاب الله وينزل لعناته
على المهجويين، جزاء ما يقول عن لؤمهم
وسفاهتهم وضلالهم. فهم أشرار يعيشون
في الأرض فساداً، فهذه المعاني جميعها
مستوحاة من الإسلام. وقد تواتيه لحظات
يستشعر فيها من الإيمان والتقوى ما يجعله
ينهج نهج الإنسان الحكيم، وينطق بلسان

العابد الزاهد الذي يشتري آخرته بدنياه،
فيرذل متاع الدنيا ونعيمها ولا يرى أفضل
من التقوى زاداً ونخراً^(٤):

ولست أرى السعادة جمع مال

ولكنّ التقي هو السعيد

وتقوى الله خير الزاد نخراً

وعند الله لالتقي مزيد

وما لا بد أن يأتي قريب

ولكنّ الذي يمضي بعيد

فإن في هذا من التأثير بالإسلام ما لا
يخفى على أحد، فكان الشاعر قد نظم
معاني قوله تعالى: ﴿وَكَزَوْدُوا فَإِنَّ خَيْرَ
الزَّادِ الْتَقْوَى﴾^(٥) وقوله جل شأنه: ﴿لِّلَّذِينَ
أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ﴾^(٦). وأشبه هذه
المعاني والألفاظ القرآنية غير قليلة في
شعره وهي في مجموعها تدل على تأثره
بالإسلام. من ذلك قوله^(٧):

فإن يصطنعني الله لا اصطنعكم

ولا أوتكم مالي على العثرات

عطاء الإله إذ بخلتم بمالكم

مهاريس ترعى عازب القفرات

يظل بها الشيخ الذي كان فانيا

يَدِف على عوج له نَخِرَات

(٢) ديوان الحطيئة، ص ١٢٣.

(٤) المصدر نفسه، ص ٢٥٢.

(٦) سورة يونس، الآية: ٢٦.

(١) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، ج ٢، ص ٣٧٩.

(٣) المصدر نفسه، ص ١٦١.

(٥) سورة البقرة، الآية: ١٩٧.

(٧) ديوان الحطيئة، ص ١١٣.

وقد ورد في القرآن الكريم: ﴿أَءِذَا كُنَّا عِظْمًا تَخِرَّةً﴾^(١) ويقول الحطيئة^(٢):

ونحن إذا ما الخيل جاءت كأنها

جراد زفت أعجازه الريح منتشر

وهو من قوله تعالى: ﴿خُشْعًا أَبْصَرُهُمْ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُّنتَشِرٌ﴾^(٣).

وقال الحطيئة^(٤):

فلقد كذبت فما خشيت

بأن تدور بك الدوائر

وفي القرآن العظيم: ﴿وَمِنَ الْأَعْرَابِ مَن يَتَّخِذُ مَا يُنْفِقُ مَغْرَمًا وَيَكْرِضُ يَكْرِ الدَّوَابِّ عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾^(٥)، وفيه قوله عز وجل: ﴿الظَّالِمِينَ بِاللَّهِ ظَنَنَ السَّوْءَ عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ﴾^(٦).

وقال شاعرنا^(٧):

وكانوا العروة الوثقى إذا ما

تصعّدت الأمور إلى عراها

والله تعالى يقول: ﴿فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمَرْ بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا﴾^(٨).

وهكذا يقول في المعنى الإسلامي^(٩):

أولئك قوم إن بنوا أحسنوا البني
وإن عاهدوا أوفوا وإن عقدوا شدوا

والله تعالى يقول: ﴿وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا﴾^(١٠). وفي كل هذا تأثر واضح بالإسلام معاني والفاظاً وأساليب.

(ر) مضامينه الشعرية بعد الإسلام:

إن المضامين الشعرية التي طرقتها الحطيئة بعد إسلامه في الحقيقة امتداد لما كانت له في الجاهلية من مدح وهجاء وغزل ووصف و...، إلا أننا نواجه موضوعات جديدة له من مثل ما ذكرنا له من المعاني المستوحاة من الإسلام والقرآن ومنها أيضاً الاعتذار والحكمة. أما الاعتذار والاستعطاف فإن ما قاله الحطيئة في ذلك يدلنا على أنه كان فيه مرفه العاطفة، متوجع القلب، كثير الألم والحنان، وقد أرسله في متخير الكلام العذب الرقيق ليكون أبلغ في التأثير وأوصل إلى القلب؛ ومما له في هذا الباب قصيدة لامية رائعة اختارها أبو زيد القرشي في جمهرة أشعار العرب، وجعلها إحدى روائع المشوبات - التي شابها الكفر والإسلام لخضرمة أصحابها - وهي إذ تقرأها تعيد إليك ذكر ما كان من اعتذار

(٢) ديوان الحطيئة، ص ٣٠

(٤) ديوان الحطيئة، ص ٣٣

(٦) سورة الفتح، الآية: ٦

(٨) سورة البقرة، الآية: ٢٥٦

(١٠) سورة الإسراء، الآية: ٣٤

(١) سورة النازعات، الآية: ١١

(٣) سورة القمر، الآية: ٧

(٥) سورة التوبة، الآية: ٩٨

(٧) ديوان الحطيئة، ص ٦٦

(٩) ديوان الحطيئة، ص ٤١

النابعة واستعطافه، فاستمع إلى ما يذكرك
باعتذاريات النابعة، حين يخاطب عمر الذي
كان أميناً للخليفة بعد انتقال الرسول
فيذكره، بموضعه من هذه الأمانة في
الخلافة وأنه أشد الناس، وأكثرهم وفاء
وعهداً وذمة، وأنه قد ترامى إلى الشاعر ما
تحدث الناس به عنه من مقالة كاذبة، فلم
يرتض أن تنسب إليه، ولو قالها لم يكن
بالمنكر لها، ولذلك جاء متبرئاً مما لم يقل،
خائفاً أن ينزل به من النكال ما لا يستحق،
مشفقاً على نفسه أن يستمع الخليفة لما
يقوله الأعداء فيصبح مضغة الأفواه يشمت
به الشامتون، وإن الخليفة لأوسع صدراً،
وأعظم حلماً من الزبرقان، فلا يتسرع
ولا يأخذ بالظنة والتهمة، وهو بعد ذلك أقدر
على أن يوقع به من العذاب ما يكره، وأن
يغدق عليه من الكرم ما يجب^(١):

أمين الخليفة بعد الرسول
وأوفى قريش جميعاً حبلاً
أتتني لسان فكذبته
وما كنت أربها أن تقالا
بأن الوشاة بلا
جرمة أتوك فراموا لديك المحالا
فجئتكم معتذراً راجياً
لعفوك أرب منكم النكالا

فلاتسمعن بي مقال العدى
ولا تؤكلني - هُديت - الرجالا
فإنك خير من الزبرقان
أشد نكالا وخير نوالا
ويضعف الحطيئة ويستجدي الرحمة
والحنان من الخليفة صنع النابعة من قبل،
فيقول لعمر^(٢):

تحنن علي فذاك المليك
فإن لكل مقام مقالاً
هذه الأبيات وإن لاتصل إلى اعتذاريات
النابعة مبالغة وتأثيراً وتصويراً، إلا أنها
لاتخلو من خوف ظاهر ورجاء صارخ.
ونرى إلى جانب الاعتذاريات في شعر
الحطيئة من الحكمة شواهد كريمة تمثل بها
الناس إلى يومهم هذا، وبحسبك منها قوله
المشهور^(٣):

من يفعل الخير لا يعدم جوازيه
لا يذهب العرف بين الله والناس
حيث نرى في البيت الإحكام في النسيج،
والارتفاع بالمعنى. وقد قال أبو عمرو بن
العلاء كما ذكرنا من قبل: لم تقل العرب
قولا قط أصدق من هذا القول، فقليل له:
فقول طرفة:
ستبدي لك الأيام ما كنت جاهلاً
ويأتيك بالأخبار من لم تزود

(٢) المصدر نفسه، ص ٧٢.

(١) ديوان الحطيئة، ص ٧١.

(٣) المصدر نفسه، ص ١٠٩.

فقال أبو عمرو: من يأتيك بها (بالأخبار) ممن زودت أكثر، وليس بيت مما قالتها الشعراء إلا وفيه مطعن إلا قول الحطيئة: «لا يذهب العرف بين الله والناس»، وذكر أبو عبيدة قال: بلغني أن هذا البيت في التوراة وقال أبي بن كعب: إن هذا البيت المكتوب في التوراة^(١).

والحكمة في أشعار شاعرنا خطرات منثورة في كلامه، لا يفيض فيها إفاضة زهير في تعاقب الحكم بعضها إثر بعض، ولا يقلّ منها إقلال الرجل الجافي الذي يأخذ الدنيا باللؤم والنكد، ومن هنا ترتفع نفسه عن الهوة التي بالغ الناس بإلقائها فيها. ومردّ الحكمة عند شاعرنا أمور، لعلّ أجلّها شأنًا تجاربه في الحياة، وضربه في سبيل الرزق، وخبرته بأخلاق الرجال، ومعرفته بكثير من المعاني القرآنيّة، فإن في البيت الذي أوردناه سابقاً معنى يشعّ منه الإسلام والتوجيه الجديد في عصر الحطيئة. وكذلك من حكمه تلك الأبيات التي يشير فيها إلى تبدل أحوال المرء مع الأيام وما يصيبه فيها من العناء وما يناله في الكبر من الضعف فيقول^(٢):

**لعمرك ما رأيت المرء تبقى
طريقته، وإن طال البقاء**

**على ريب المنون تداولته
فأفنته وليس لها فناء
إذا ذهب الشباب فبان منه
فليس لما مضى منه لقاء**
ومنها قوله في اقتناص الفرص^(٣):

**إذا ما رأيت القوم طاشت نبالهم
وخلّى لك القوم القناصة فاصطدا**
كما يقول في الترفع والحياء وهو يصف عفته وترفعه ولو كان في مهلكة من الحياة^(٤):

**وأكرمت نفسي اليوم من سوء طعمة
ويقنى الحياء المرء والرمح شاجره**
(د) حصيلة البحث:

نستنتج من كل ما تقدم أن الحطيئة كان من فحول الشعراء المخضرمين، كثير الشعر غزير المادة فياض القريحة ولذلك تصرف في جميع فنون الشعر من المديح والهجاء والفخر والنسيب، مجيد في ذلك أجمع، إلا أن المديح والهجاء هما أبرز الموضوعات التي تناولها الشاعر. وأسلم الحطيئة قبيل انتقال صاحب الرسالة صلى الله عليه وآله إلى الرفيق الأعلى غير أنه كان رقيقاً في دينه ولم يرسخ الإسلام في ضميره كما رسخ في وجود الآخرين من المخضرمين،

(٢) ديوان الحطيئة، ص ١٠٩.

(٤) المصدر نفسه، ص ٢٢.

(١) جميل سلطان، الحطيئة، ص ١٧٢-١٧١.

(٣) المصدر نفسه، ص ٤٨.

- ٩ - الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، تاريخ الطبري، مطبعة الاستقامة، ١٣٥٧هـ.
- ١٠ - طه، حسين، المجموعه الكامله، الطبعه الاولى، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨١ م.
- ١١ - فروخ، عمر، تاريخ الأدب العربي، الجزء الأول، بيروت، الطبعه الخامسة، دار العلم للملايين، ١٩٨٤م
- ١٢ - الفيروز آبادي، مجد الدين، القاموس المحيط، ج٤، الطبعه الثانيه، مصر، بلا تاريخ

Analyzing the poetic content in Hotai's works, a Mokhazram poet, during the pre-Islamic period and Islamic period.

Abstract

Studying and analyzing poetic content of the works of poets has an important role in knowing their social, religious, and cultural personage. We are not able to comprehend their thoughts and beliefs without analyzing their poetry (their works); in the present study, we survey poetries of the greatest Mokhazram poet who passed his career partly in pre-Islamic period and partly in Islamic period. He is no one but Hotai'e. He passed some time of his lifelong in the pre-Islamic period, a period during which asinine and fatuity dominated; until true Islam advented in Al-Arab Island and he graviated to Islam before Prophet deceasing. This caused the appearance of the religious and Islamic thoughts in his poems, but these poetic meanings are not as deep as the poetic meanings in the works of the other Mokhazram poets, like "Hassan". By this approach, the present article explains the poetic meanings of Hotai'e's works at the pre-Islamic period and Islamic period in order to define the effect criterion of Islam on him.

Key words: Hotai'e, poetic content, Mokhazram

وعلى الرغم مما نراه في أشعاره من المضامين الدينيّة والإسلاميّة، إلا أننا لانجدها في ديوانه كما نجدها في ديوان الآخرين من المخضرمين من أمثال حسان كثرة وعمقاً. وكانت المضامين الشعريّة التي طرقها الحطيئة بعد إسلامه في الحقيقة امتداداً لما كانت له في الجاهليّة من مدح وهجاء وغزل ووصف، لكننا نتلمّس موضوعات جديدة له إلى جانب هذه الموضوعات من مثل المعاني المستوحاة من الإسلام والقرآن والاعتذار والحكمة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ١ - ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله، الشعر والشعراء، بيروت، دار الثقافة، ١٩٦٤م.
- ٢ - ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، ج١٥، بولاق، ١٣٠٠هـ
- ٣ - الأصفهاني، أبو الفرج، الأغاني، المجلد الثاني، بيروت، دار الثقافة، ١٩٥٥م ودار مكتبة الهلال، ٢٠٠٢م
- ٤ - أذرشب، محمدعلي، الأدب العربي وتاريخه حتى نهاية العصر الأموي، طهران، منظمة سمت، ١٣٧٥هـ.ش
- ٥ - الحطيئة، ديوان الحطيئة، شرح أبي سعيد السكري، بيروت، دار صادر، ١٩٦٧م
- ٦ - سلطان، جميل، الحطيئة، الطبعه الثانيه، بيروت، دار الأنوار، ١٩٦٨م.
- ٧ - صادق الرافعي، مصطفى، تاريخ آداب العرب، ج٣، الطبعه الأولى، بيروت، المكتبة العصرية، ٢٠٠٠م.
- ٨ - ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي، ج٢، الطبعه السابعة، القاهرة، دار المعارف، بلا تاريخ

اللاجئون السوريون في بلدة الفاكهة

د. عبدة سكرية^(١)

اللبنانية، فارتفعت البطالة وانخفض مستوى المعيشة.

مقدمة

تركت الأزمة السوريّة التي اندلعت عام ٢٠١١م ارتداداتٍ ليس فقط داخل سوريا إنما على صعيد العالم ككلّ، ولا سيّما مراكز القرار العالمي، وكذلك على مستوى العالم العربيّ بأسره.

شملت عواقب هذه الأزمة كلّ الأراضي السوريّة حتى صحرائها لم تسلم منها، وطُرحت دراسات وسيناريوهات عدّة حول مجرياتها ومصيرها ولكنّها لا تزال مستمرة.

تحوّل الشعب السوري إلى نازح في وطنه منتقلاً هارباً ينشد الأمن في أيّة بقعة سوريّة، أو في البلدان المجاورة كلبنان وتركيا والأردن والعراق. تعتبر أزمة اللاجئين السوريين اليوم أزمةً عالميّة

توافد اللاجئين السوريون إلى بلدة الفاكهة منذ بداية الأزمة السورية عام ٢٠١١م، ومع اشتداد الأزمة، تزايد العدد حتى بلغ ذروته عام ٢٠١٥م، بعد حرب القصير والقلمون. يبلغ عدد السوريين في البلدة ٣٢١٣ لاجئاً أغلبهم قدم من المناطق والمدن الحدودية الشمالية والشرقية.

يتميز النازحون السوريون بالفتوة البارزة للأعمار دون ١٥ سنة، فأغلبهم من الأطفال وازداد ذلك بسبب الولادات المرتفعة التي استمرت خلال الحرب السورية، وهناك أسباب عديدة تفسر هذا الارتفاع لاسيما الزواج المبكر والعادات والتقاليد. تميز اللاجئين بانخفاض المستوى التعليمي على الرغم من اهتمام المفوضية العليا لشؤون اللاجئين والدولة اللبنانية بتأمين الخدمات التعليمية لهم بنوعيتها العام والمهني، بسبب تفضيلهم العمل، ما انعكس سلباً على اليد العاملة

(١) أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - قسم الجغرافيا - الفرع الرابع.

متزايدة يتحمّل الجزء الأكبر منها دول الجوار المستقبلية لأكثر من خمسة ملايين نازح بحسب المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة عام ٢٠١٧م، ويأتي لبنان في مقدّماتها بعد تركيا.

١ - لبنان مخيم كبير

اختلفت أعداد اللاجئين المتدفّقة إلى لبنان منذ عام ٢٠١١م حيث بلغ عددهم ٦٢٩٠ لاجئاً وارتفع في نهاية ٢٠١٢م إلى ١٣٠,٠٠٠ لاجئ^(١). ومع اشتداد الأزمة ازداد اللاجئين في لبنان وبلغ في منتصف عام ٢٠١٣م حوالي ٥٠٠,٧٢٣ لاجئاً وفي نهايتها ٨٠٥,٨٣٥ لاجئ^(٢).

بلغت حركة اللّجوء ذروتها عام ٢٠١٤م بسبب حرب القصير والقلمون وزاد العدد عن مليون لاجئ في بداية العام، منهم ٥٢٠,٠٠٠ طفل بحسب المفوضية العليا لشؤون اللاجئين، وفي نهايتها ١,١٥٨,٩٩٥ لاجئ^(٣). بالإضافة إلى أعداد من السّوريين دخلوا إلى لبنان من دون أوراق ثبوتية وعبر معابر غير شرعية لم

تلحظهم البيانات في قيود النّازحين^(٤).

وقد سجّلت المفوضية العليا لشؤون اللاجئين في آخر إحصاء لها عام ٢٠١٦م وجود ١,٠١٧,٤٣٣ لاجئ^(٥)، وبذلك تكون أعداد اللاجئين سجّلت تراجعاً قليلاً قياساً مع السّنوات السابقة والسّبب الرئيسي انتقال بعض اللاجئين نحو تركيا وأوروبا والدّول العربيّة الخليجيّة وأميركا الشماليّة وأستراليا.

تشير تقارير المفوضية العليا لشؤون اللاجئين في لبنان إلى أنّ ٣٥,٢٪ من اللاجئين يتمركزون في البقاع، تليه بيروت وجبل لبنان ٢٨,٣٪ ومن ثمّ الشّمال ٢٤,٧٪ و١١,٨٪ في الجنوب. يسكن حوالي ٢٠٪ من اللاجئين السّوريين في ١٣٠٠ مخيم على الأراضي اللّبنانيّة كافّة وهي لا تخضع لأيّة رقابة صحيّة أو أمنيّة، وقد أصبح لبنان مخيماً كبيراً، إنّها قنبلة موقوتة^(٦). وقد أفضى الوجود السّوري في لبنان إلى العديد من النّتائج السّلبية^(٧):

– ارتفاع معدّل البطالة من ١٠٪ إلى ٣٠٪.

(١) المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة - UNHCR - ٢٠١٢.

(٢) المرجع نفسه، ٢٠١٣.

(٣) جريدة النهار، د. علي فاعور، ٩ تموز ٢٠١٥.

(٤) <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=12698>.

(٥) مجلة الأسبوع العربي، مقابلة مع الوزير السابق رشيد درباس، ١٥ تموز ٢٠١٧.

(٦) UNHCR بالتعاون مع الاتحاد الأوروبي وكلية إدارة الأعمال والاقتصاد في جامعة الحكمة، ٢٠١٧.

- تزايد ولادات مكتومي القيد.

- ازدياد النفائات بسبب الزيادة السكانية وارتفاع مستوى معيشة النّازحين بسبب المساعدات من الدول المانحة.

- يحتاج لبنان إلى ٣٥ ألف فرصة عمل وهو ينتج ١١٢ ألف فرصة بأحسن الأحوال.

- يعمل في قطاع الزراعة ٤٠٤ ألف عامل سوري.

- أحصي في البقاع ٣٨٠ مطعمًا للسوريين.

- ارتفع عجز المالية العامة من ٧.٥٪ إلى ٨٪.

- بلغت التكلفة المالية للخدمات الصحية والتعليمية ٦٥٠ مليون دولار.

- ٦٠ مليون رغيف يوميًا هي حصّة النّازحين السوريين.

- ازدياد أزمة السيّر.

- بلغ عدد العاملين الذين تفوق أعمارهم ١٥ سنة في سنّ العمل حوالي ٩٣٠ ألف سوري.

يهدف هذا البحث إلى دراسة واقع اللاجئين السوريين ديمغرافيًا واجتماعيًا في بلدة الفاكهة، وتأثيرهم على الحالة الاقتصادية في البلدة، فهذا الواقع المستجد طرح أسئلة عدّة:

- ما هو عدد اللاجئين السوريين في بلدة الفاكهة؟

- كيف يتوزعون بحسب الفئات العمرية؟

- ما هو الواقع التعليمي للاجئين؟

- ما هي القطاعات الاقتصادية التي يشغلونها؟ وما هو تأثيرهم على اليد العاملة المحلية؟

واجهتنا العديد من الصّعوبات أثناء هذا البحث، ومن أهمّها الحصول على عدد دقيق للاجئين إنّ على صعيد لبنان أو على صعيد البلدة، وخاصّة أنّ بعضهم غير مسجّل ولا يملك أوراقاً ثبوتية أو دخل بطرق غير شرعية وبعضهم امتنع عن تقديم المعلومات الدقيقة لأسباب شخصية وخاصّة أمنية. وقد اعتمدنا في هذا البحث المنهج الوصفيّ التحليلي.

العمل الميداني

يبلغ عدد اللاجئين السوريين المسجلين في بلدة الفاكهة ٣٢١٣ لاجئًا من نهاية عام ٢٠١٦م وبداية عام ٢٠١٧م يتوزعون على ٧٦٥ أسرة^(١). لقد اعتمدنا استمارة بحث للحصول على المعلومات الضرورية شملت الأسر اللاجئة المسجلة كافّة، من بلدة الفاكهة. وقد شكّلنا لأجل هذه الغاية فريق

(١) بلدية الفاكهة - الجديدة، آذار ٢٠١٧.

عمل مؤلف من طلاب قسم الجغرافيا في الجامعة اللبنانية، بالإضافة إلى موظفين في البلدية للحصول على المعلومات المطلوبة.

١ - موقع بلدة الفاكهة

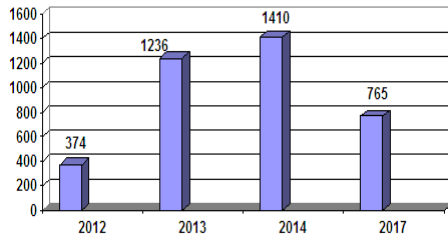
تقع بلدة الفاكهة في البقاع الشمالي في الجمهورية اللبنانية عند أقدام السلسلة الشرقية شمال شرق مدينة بعلبك ٤٠ كلم، تحيط بها بلدات رأس بعلبك وعرسال والعين وتحاذي السلسلة الغربية. تبعد عن الحدود السورية الشمالية في منطقة جوسيه ٣٠ كلم، وتشترك مع عرسال ورأس بعلبك في المناطق الجردية مع الحدود السورية، وهذا الموقع الجغرافي جعل تدفق اللاجئين السوريين إلى البلدة سهلاً وقريباً وخاصة من بلدة عرسال.

٢ - النازحون السوريون في الفاكهة

استقبلت بلدة الفاكهة منذ بداية الأزمة السورية عام ٢٠١١م موجات من اللاجئين بأعداد مختلفة بلغت ذروتها عام ٢٠١٤م. بلغ عدد الأسر اللاجئة في بلدة الفاكهة عام ٢٠١٢م ٣٧٤ أسرة^(١)، وقد تضاعف هذا الرقم في نهاية العام نفسه ليبلغ ١٢٦٣ أسرة في بداية عام ٢٠١٣م واستمر بالتزايد حتى بلغ ١٤١٠ أسرة لاجئة عام

٢٠١٤م^(٢)، وقد ارتبط هذا الاتجاه التصاعدي بمعركة القصير وجرد القلمون، ويبلغ اليوم عدد الأسر النازحة ٧٦٥ أسرة نهاية عام ٢٠١٦م^(٣).

رسم رقم (١) - تطوّر عدد الأسر النازحة إلى بلدة الفاكهة



المصدر: الدراسة الميدانية

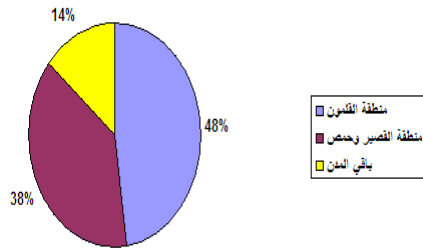
يلاحظ من خلال الرسم رقم (١) أنّ أعداد الأسر السورية أخذ منحى تصاعدياً حتى ٢٠١٤م، حيث كان العدد الأكبر من اللاجئين بسبب حرب القصير والقلمون كما ذكرنا سابقاً، بعد هذا التاريخ تراجع عدد الأسر حتى وصل إلى ٧٦٥ أسرة بداية عام ٢٠١٧م، ويُعزى هذا التراجع إلى أسباب عدّة أولها أنّ بعض اللاجئين كان قد قدّم بياناته في بلدات أخرى عند وصوله إلى لبنان ولا سيما عرسال، وعاد وقدمها في بلدة الفاكهة بهدف الاستفادة من المساعدات بكمية أكبر، وبعد تدارك الأمر

(١) سجلات بلدية الفاكهة - الجديدة، ٢٠١٢.

(٢) سجلات بلدية الفاكهة - الجديدة، ٢٠١٣ و ٢٠١٤.

(٣) سجلات بلدية الفاكهة - الجديدة، ٢٠١٦.

رسم رقم (٢): مناطق ومدن توافد اللاجئين السوريين إلى الفاكهة ٢٠١٧ م



المصدر: استناداً إلى الجدول رقم (١)

تعتبر منطقة القلمون وحمص والقصير المصدر الأساسي لتوافد اللاجئين السوريين إلى بلدة الفاكهة، وتبلغ نسبتهم ٨٦٪ (٤٧,٩٪ من القلمون، و٣٨,١٪ من القصير وحمص) (أنظر الجدول رقم ١)، ومن باقي المدن السورية ١٤٪. ويعود سبب ذلك إلى القرب الجغرافي بين القلمون والقصير وحمص من جهة، وبلدة الفاكهة من جهة أخرى. تتناقص نسبة اللاجئين السوريين من باقي المدن السورية كلما ابتعدنا عن الحدود اللبنانية - السورية الشرقية نحو الداخل السوري.

٣-١ - أسر سورية فتية

بلغ عدد الأسر السورية اللاجئة في لبنان ٩٠٧.٢٣٩ أسرة بحسب UNHCR عام ٢٠١٦ م، وتبلغ نسبة الذكور ٤٧,٧٪ ونسبة الإناث ٥٢,٣٪ (عدد اللاجئين

من قبل UNHCR عادت بعض الأسر إلى بلدة عرسال وانتقل بعضها نحو طرابلس والبقاع الأوسط وبعضها الآخر ترك لبنان وتوجّه إلى البلدان الأوروبية أو الخليجية أو الأميركية... (١).

٣ - الأسر السورية في الفاكهة

يبلغ عدد السوريين المسجلين في بلدة الفاكهة ٣٢١٣ لاجئاً سورياً يتوزعون على ٧٦٥ أسرة أتوا من مناطق سورية مختلفة كما يظهر الجدول رقم (١).

جدول رقم (١): مناطق ومدن توافد اللاجئين السوريين إلى الفاكهة ٢٠١٧ م

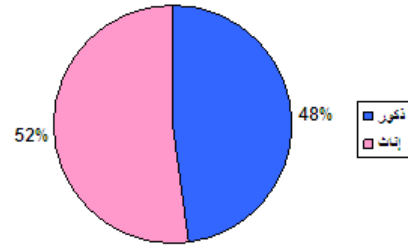
إسم المدينة أو المنطقة	عدد الأسر	النسبة %
منطقة القلمون	قارة	٦٧
	الجراجير	٨٠
	فليطا	٦١
	السحل	٥٥
	التيك	٧٩
	دير عطية	٢٥
حمص + القصير		٢٩٢
حلب		٢٨
إدلب		٣١
حماة		١٨
دمشق		٢٩
المجموع		٧٦٥

المصدر: الدراسة الميدانية

(١) UNHCR وبلدية الفاكهة - الجديدة.

السوريين ١,٠١٧,٤٣٣ لاجئاً عام ٢٠١٦م^(١).

رسم رقم (٢): توزع اللاجئين السوريين بحسب الجنس عام ٢٠١٦م



المصدر: المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة

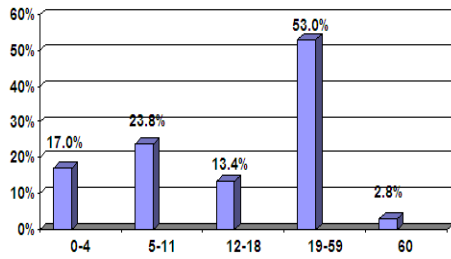
ويختلف عدد الذكور والإناث بحسب المراحل العمرية كما يظهر الجدول الآتي:
جدول رقم (٢): توزع اللاجئين السوريين على المراحل العمرية بحسب الجنس في لبنان ٢٠١٦م (النسب المئوية)

الجنس والفئة العمرية	ذكور	إناث	المجموع
٠ - ٤	٧.٨	٣.٨	١٧
٥ - ١١	٢.١٢	٦.١١	٨.٢٣
١٢ - ١٨	٨.٦	٦.٦	١٥.٢
١٩ - ٥٩	٨.١٨	٢.٢٤	١٠.٤٢
أكبر من ٦٠ سنة	٢.١	٦.١	٨.٢
المجموع	٧.٤٧	٣.٥٤	١١.٠١

المصدر: المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة.

يظهر الجدول السابق أن القسم الأكبر من اللاجئين السوريين في لبنان يتركز في الفئات العمرية دون ١٩ سنة وتبلغ نسبتهم ٥٤,٢٪، وتبلغ النسبة في الفئة العمرية ١٩ سنة وما فوق لتبلغ ٤٣٪ وتنخفض جداً في فئة كبار السن ٢,٨٪. ويبيّن الجدول رقم (٢) أن نسبة الذكور والإناث تبقى متقاربة في الأعمار دون ١٨ سنة، وتسجل تفاوتاً ملحوظاً في المرحلة ١٩-٩٥ سنة فتبلغ نسبة الذكور ١٨,٨٪ والإناث ٢٤,٢٪ وهذا يعود إلى ظروف الأزمة السورية وارتفاع نسبة الوفيات في صفوف الذكور وبقاء عدد منهم في بلدهم.

رسم رقم (٣): توزع اللاجئين السوريين في لبنان بحسب المراحل العمرية المختلفة (٢٠١٦م)



المصدر: UNHCR

كان تواجد السوريين في بلدة الفاكهة مُقتصرًا على العمال الذين أتوا إلى لبنان كسباً للرزق بأجور مرتفعة، ولكن الأزمة السورية فرضت واقعاً أسرياً جديداً على

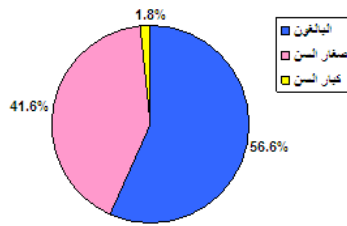
(١) المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة.

جدول رقم (٤): توزّع اللاجئيين
السوريين في بلدة الفاكهة بحسب العمر
والجنس ٢٠١٦م

الفئات العمرية	النسبة	ذكور	إناث
٠ - ٤	١٤,٦	٧,٥	٧,١
٥ - ٩	١٥,١	٧,٨	٧,٣
١٠ - ١٤	١١,٩	٦,٢	٥,٧
١٥ - ١٩	٩,١	٤,٧	٤,٣
٢٠ - ٢٤	٨	٣,٦	٤,٤
٢٥ - ٢٩	٧,٤	٣,٥	٣,٩
٣٠ - ٣٤	٧,١	٣,٤	٣,٧
٣٥ - ٣٩	٦,٣	٣,١	٣,٢
٤٠ - ٤٤	٦	٢,٧	٣,٣
٤٥ - ٤٩	٥,٣	٢,٥	٢,٨
٥٠ - ٥٤	٤,٢	١,٩	٢,٣
٥٥ - ٥٩	٢,١	٠,٩	١,٢
٦٠ - ٦٤	١,١	٠,٤	٠,٧
٦٤ +	١,٨	٠,٧	١,١
المجموع	١٠٠	٤٨,٩	٥١,١

المصدر: الدراسة الميدانية

رسم رقم (٤): توزّع اللاجئيين
السوريين في بلدة الفاكهة بحسب الفئات
العمرية الكبرى



المصدر: الدراسة الميدانية

صعيد لبنان ككلّ تمثّلت نتائجه في النّواحي الديمغرافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة. يبلغ عدد السّوريّين المسجّلين في بلدة الفاكهة ٣٢١٣ لاجئاً يتوزّعون على ٧٦٥ أسرة بمعدّل ٢.٤ فرداً لكلّ أسرة. يختلف توزّع هؤلاء اللاّجئين بحسب الفئات العمريّة الكبرى والصّغرى.

جدول رقم (٣): توزّع اللاّجئين
السّوريّين في بلدة الفاكهة بحسب الفئات
العمرية ٢٠١٦م

الفئة العمرية	العدد	النسبة
١٤ - ٠	١٣٣٧	٤١,٦
١٥ - ٦٤	١٨١٨	٥٦,٦
٦٥ +	٥٨	١,٨
المجموع	٣٢١٣	١٠٠

المصدر: الدّراسة الميدانيّة

تتفاوت نسب توزّع اللاّجئين السّوريّين على الفئات العمريّة الكبرى، ويتركّز القسم الأكبر منهم في الفئتين (١٤-٠) و(١٥-٦٤ سنة) ويتناقص عدد كبار السنّ، وذلك بسبب ارتفاع المواليد لديهم. هذه النّسب تخفي تفاوتاً في توزّع الذّكور والإناث أو توزّع اللاّجئين بحسب الفئات العمريّة الصّغرى. تبلغ نسبة الذّكور ٤٨,٩٪ ونسبة الإناث ٥١,١٪ من عدد اللاّجئين السّوريّين في بلدة الفاكهة^(١).

(١) الدراسة الميدانية.

**جدول رقم (٥): معدّل الولادات
للأجّنين السّوريّين في بلدة الفاكهة**

السنة	معدّل الولادات (بالألف)
٢٠١٤	٢٦,٥
٢٠١٥	٢٨
٢٠١٦	٢٧

المصدر: بلدية الفاكهة - الجديدة

يُسجّل معدّل الولادات ارتفاعاً ملحوظاً عند الأجّنين السّوريّين مقارنة مع بلدة الفاكهة التي سجّلت معدّل ١٦,٢ عام ٢٠١٦ م^(١)، وكذلك على مستوى لبنان حيث المعدّل ١٧,٢. سجّل الأجّنون ارتفاعاً ملحوظاً في الولادات عام ٢٠١٥ م حيث بلغ ٢٨ وذلك بعد تدفّقهم إلى البلدة إثر معركة القصير والقلمون عام ٢٠١٤ م. وقد تراجع هذا المعدّل قليلاً عام ٢٠١٦ م بعد انتقال بعض الأسر السوريّة إلى مناطق أخرى داخل لبنان أو إلى خارجه، وقد بلغ عدد الولادات في هذه السّنة ٨٨ مولوداً. ويعود سبب هذا الارتفاع في معدّل الولادات إلى أسباب عدّة.

**٣-٢-١ - العوامل المؤثّرة في
الولادات**

تتنوع العوامل المؤثّرة في الولادات لدى النازحين، ومن أبرزها:

- سنّ الرّواج عند المرأة

لا شك أنّ عمر الرّواج عند المرأة هو

يُبيّن الجدول (رقم ٤) تفاوتاً واضحاً في توزّع الذكور والإناث في جميع المراحل العمريّة. يشكّل صغار السنّ (١٤-٠ سنة) قسماً كبيراً من عدد الأجّنين في البلدة ٤١,٦٪ (جدول رقم ٤) تتفوّق فيها نسبة الذّكور على نسبة الإناث عند الولادة وهم وُلدوا في لبنان في ظلّ الأزمة السوريّة، وفي مرحلة البالغين تتقدّم نسبة الإناث على الذّكور، فأغلب الأجّنين السّوريّين كانوا من الإناث والأطفال وهذا التّناقض يعود إلى بقاء قسم من الذّكور في بلدهم في ظلّ الأزمة. في الأعمار المتقدّمة (٦٤+) تتناقص أعداد الأجّنين ١,١٪ لأنّهم فضلوا البقاء في بلدهم انطلاقاً من تمسّكهم بأرضهم وأرزاقهم.

٣-٢ - الولادات المرتفعة وأسبابها

٣-٢-١ - ولادات مرتفعة

تؤثّر الولادات على الحركة الطّبيعيّة للسكّان من ناحية نموّهم وزيادة عددهم وتجديد بنيتهم. ويقصد بالولادات الذين يولدون في فترة زمنيّة محدّدة ويحسب معدّلهم لكلّ ألف نسمة من عدد السكّان.

معدّل الولادات =

عدد الولادات في سنة معيّنة × ١٠٠٠
متوسّط عدد السكّان في نفس السنة

(١) بلدية الفاكهة - الجديدة، ٢٠١٦.

مؤشّر واضح بالنسبة لمعدّل الولادات، فكلّما كان سنّ الزّواج لدى الإناث مبكراً كلّما كانت الخصوبة مرتفعة لديهم. يبلغ عدد الإناث ما بين ١٥-٤٩ سنة وهو عمر الخصوبة ٨١٩ أنثى^(١) يشكّلن ٢٥,٥٪ من عدد اللاّجئين السّوريّين.

جدول رقم (٦): توزّع الإناث المتزوّجات بين ١٥-٤٩ سنة بحسب عمر الزّواج

عمر الزّواج	١٥-	٢٠-	٢٥-	٣٠-	٣٥+
المجموع	١٩	٢٤	٢٩	٣٤	٣٥
عدد					
الإناث	٢٨٨	٢١٠	١٧٩	٢١	-
	٦٩٨				

المصدر: الدراسة الميدانيّة

تبلغ نسبة النّساء المتزوّجات ما بين ١٥-٤٩ سنة ٨٥٪ من مجموع عدد النّساء في نفس المرحلة العمرية، ويتركّز القسم الأكبر من النّساء المتزوّجات ما بين ١٥-٢٤ سنة بنسبة تبلغ ٧١,٣٪ من مجموع النّساء المتزوّجات. إنّ إقدام السّوريّات على الزّواج المبكر يؤدّي بالتالي إلى ارتفاع الخصوبة لديهنّ والإكثار من الإنجاب، وهذا يعود إلى العادات والتّقاليد التي تشجّع على تزويج الفتيات بأعمارٍ صغيرة، دون الاهتمام بتعليمها كونها ستكون ربّة أسرة فقط.

(١) الدراسة الميدانيّة.

- المستوى التعليمي ونوع العمل

ينعكس المستوى التعليمي للمرأة على معدّل الولادات، فكلّما كان المستوى التعليمي للأم مرتفعاً، اتّجه معدّل الولادات نحو الانخفاض ومعدّل الخصوبة. فالمرأة المتعلّمة أكثر وعياً لجهة خفض معدّل الولادات وتنظيم الأسرة نظراً للأعباء الاقتصاديّة والاجتماعيّة والماليّة، بالإضافة إلى كون المرأة المتعلّمة يمكن أن تتواجد في سوق العمل وفي هذه الحال يشكّل الأولاد عائقاً أمام عملها ممّا يضطرّها إلى تحديد النّسل. وفيما يلي توزّع اللاّجئات السّوريّات المتزوّجات بحسب المستوى التعليمي.

جدول رقم (٧): توزّع اللاّجئات السّوريّات المتزوّجات بين ١٥-٤٩ سنة بحسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	نسبة الإناث٪
أميّة	١٦
تعرف القراءة والكتابة	٣٦,٥
ابتدائيّة	٣٠
متوسّطة	١٢
ثانويّة	٥,٥
جامعيّة	-
المجموع	١٠٠

يظهر من خلال الجدول رقم (٧) أنّ اللاّجئات السّوريّات المتزوّجات يتركّزن في

الشعب السوري إلى العديد من البلدان على عدد الولادات بل استمرّوا في الزّواج وإنجاب الأطفال، وهذا ما سيفرض واقعاً ثقيلاً في لبنان وفي أيّ بلد مستقبل لهم، أمّا المجتمعات التي أصابتها الحروب سجّلت تراجعاً في معدّل الولادات انعكس ذلك على قاعدة هرمها السكاني.

٤ - التعليم عند اللاجئين السوريين

طرح توافد السوريين إلى لبنان مشاكل عديدة على مستوى المجتمع الدولي، وكذلك الدولة اللبنانية لا سيّما التعليم. إنّ العدد الكبير للأطفال السوريين الذين قدموا إلى البلدة منذ بداية الأزمة وتزايد أعدادهم مع سنوات الأزمة بالإضافة إلى الولادات المرتفعة شكلوا دافعاً لدراسة الحالة التعليمية للاجئين السوريين وخاصة دون ١٥ سنة.

٤-١ المؤسسات التعليمية

تقاسمت المؤسسات الدولية لا سيّما الوكالة الدولية لشؤون اللاجئين السوريين مع الدولة اللبنانية مسؤولية تعليم الأطفال السوريين كون التعلّم هو حقّ الجميع حتى لو كانوا لاجئين في أوطان عدّة.

يتوزّع الطلّاب السوريون على ٣ مؤسسات تعليمية أكاديمية، واحدة ذات دوام صباحي واثنين بدوام مسائي بالإضافة إلى تواجد بعض الطلّاب

الفئات الأولى الثلاث (أمّية، تعرف القراءة والكتابة، ابتدائية) بنسبة ٨٢,٥٪ وهذا يدلّ على تدني المستوى التعليمي لدى اللاجئة السوريّة، الذي انعكس ارتفاعاً في معدلي الخصوبة والولادات ولانصرافها للعمل المنزلي (جدول رقم ٨) والعادات التي تشجّع على لذّة كثرة الإنجاب. ويتناقص عدد النّساء في الفئات الأخرى (متوسطة، ثانوي) وتبلغ صفر في المرحلة الجامعية. وهذا لا يساعد على وجودها في سوق العمل وخارج المنزل.

جدول رقم (٨): توزّع اللاجئات السوريات المتزوجات بين ١٥-٤٩ سنة بحسب نوع العمل

نوع العمل	النسبة %
لا تعمل	٨٦,٣
الزراعة	١٣,٧
الصناعة	-
تجارة وخدمات	-
المجموع	١٠٠

المصدر: الدراسة الميدانية

تبلغ نسبة النساء اللّواتي لا يعملن ٨٦,٣٪ بحسب الجدول رقم (٨) ويتّجه قسم منهن إلى الأعمال الزراعيّة ١٣,٧٪ باعتبار أنّ هذا القطاع لا يتطلّب مستوى تعليمي معيّن ويملكن الخبرة الزراعيّة قبل توافدهم إلى لبنان، والمجتمع الزراعي يشجّع على الإنجاب لتوفير اليد العاملة.

لم تؤثّر الحرب في سوريا وتهجير

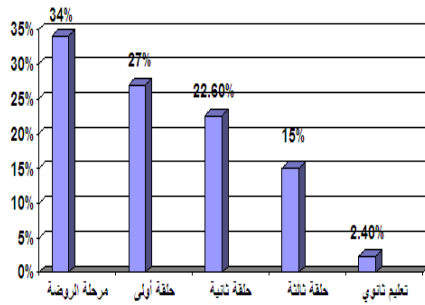
السوريين على مراحل التعليم العام

المرحلة التعليمية	عدد الطلاب	النسبة
مرحلة الروضة	٢٩٨	٣٤
الحلقة الأولى في التعليم الأساسي	٢٣٦	٢٧
الحلقة الثانية في التعليم الأساسي	١٩٨	٢٢,٦
الحلقة الثالثة في التعليم الأساسي	١٢٣	١٤
المرحلة الثانوية	٢١	٢,٤
المجموع	٨٧٦	١٠٠

المصدر: إدارات المدارس المستقبلية للاجئين السوريين

رسم رقم (٥): توزع الطلاب

السوريين على مراحل التعليم العام



المصدر: دراسة ميدانية

إنَّ السبب الرئيسي لتناقص عدد المتعلمين مع تقدّم المراحل التعليمية، يعود إلى عدم اهتمام الأهل ومثابرتهم على تعليم أولادهم على الرغم من مجانية التعليم للطلاب السوريين وتوجيههم نحو سوق العمل للمزيد من الكسب المادي. يعتمد تعليم الطلاب السوريين في المعهد الفني

السوريين مع الطلاب اللبنانيين. قدمت الحكومة اللبنانية هذه المؤسسات مع الجهاز التعليمي، وفي المقابل تكلفت المؤسسات الدولية بالنواحي المادية، وموّلت السفارة الهولندية معهداً فنياً يشتمل مراحل البكالوريا الفنية. بلغ عدد الطلاب السوريين في المؤسسات الأكاديمية ٨٧٦ طالباً^(١) عام ٢٠١٦م حتى المرحلة الثانوية و٥٧ طالباً في المعهد الفني^(٢)، وهم يتوزعون على الشكل الآتي:

جدول رقم ٩: توزع الطلاب

السوريين على المؤسسات التعليمية

٢٠١٦

نوع التعليم	عدد الطلاب	النسبة
أكاديمي	٨٧٦	٩٢,١
مهني	٧٥	٧,٨
المجموع	٩٥١	١٠٠

المصدر: الدراسة الميدانية

يتركز طلاب التعليم الأكاديمي في مرحلة الروضة والحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصفّ الأول والثاني والثالث الابتدائي) ويبدأ هذا العدد بالتناقص بعد ذلك حتى الصفّ التاسع الأساسي والمرحلة الثانوية وتتفاوت أعدادهم في كلّ مرحلة كما يظهر الجدول الآتي:

جدول رقم ١٠: توزع الطلاب

(١) وزارة التربية والتعليم العالي - الدائرة التربوية في زحلة، ٢٠١٦.

(٢) معهد الفيروان الفني، ٢٠١٦.

على برنامج ممول من السفارة الهولندية يشتمل مراحل BT و TS يهدف إلى خلق إطار للشباب يبعدهم عن المشاكل الاجتماعية التي تفشت داخل مجتمع اللاجئين، وإعداد اليد العاملة المختصة لسوق العمل اللبناني أو السوري بعد عودتهم إلى بلدهم أو للبلدان المهاجر إليها^(١).

٥ - العمالة السورية

ساهم تدفق اللاجئين السوريين إلى لبنان بانعكاسات سلبية على اليد العاملة المحلية بسبب ضخامة عددهم وخاصة من هم في سن العمل، وقبولهم بأجور متدنية كونهم لا يتكبدون المشقات الحياتية للعامل اللبناني بالإضافة إلى المساعدات المتنوعة التي يتلقونها من المفوضية العليا لشؤون اللاجئين والجهات المانحة، فضلاً عن التعليم المجاني والطبابة، وتفضيل أصحاب المهن والمؤسسات في لبنان لليد العاملة السورية الرخيصة لتحقيق أرباح كبرى. كل هذه الأسباب ساهمت في ارتفاع معدل البطالة في لبنان وتزايد صعوبات المعيشة على اللبنانيين.

إن أزمة البطالة في لبنان هي أزمة مزمنة ناتجة عن غياب سياسات حكومية

واضحة لسوق العمل، وعن الفارق الشاسع بين متطلبات سوق العمل وبرامج إعداد الكادرات المهنية والتقنية في الجامعات والوضع الاقتصادي المتدهور منذ سنوات عدّة. ليس هناك من أرقام موحدة للبطالة في ظل غياب إحصاءات رسمية علمية، وكل ما يذكر من إحصاءات هو تقديرات غير دقيقة. تقدّر وزارة العمل في لبنان أنّ نسبة البطالة تصل إلى ١٦٪ بينما مؤسسة البحوث والاستشارات تقدّر بها بـ ١٠٪ إلى ١٥,٦٪، أمّا ESCWA فتحددها بـ ١٦٪ ومنظمة العمل الدولية بـ ٢٥٪ (هذه الإحصاءات عام ٢٠١٦ م)^(٢).

٥-١ العمال السوريون في بلدة

الفاكهة

دخل العمال السوريون إلى بلدة الفاكهة قبل الأزمة السورية عام ٢٠١١ م التي ساهمت بتزايد أعدادهم بشكل كبير ودخلوا إلى القطاعات الاقتصادية كافة ومن مختلف الفئات العمرية، ممّا انعكس سلباً على العامل اللبناني من حيث البطالة وتدني في مستوى المعيشة.

جدول رقم (١١): توزع العمال

السوريون في بلدة الفاكهة بحسب القطاعات الاقتصادية ٢٠١٦

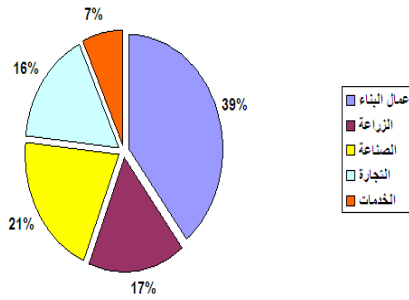
(١) مقابلة مع مدير مشروع Spark الممول من السفارة الهولندية للتعليم المهني ٢٠١٦.

(٢) www.saidaonline.com

القطاعات الاقتصادية	النسبة %
الزراعة	١٦,٥
أعمال البناء	٣٩,١
الصناعة	٢٠,٤
التجارة	١٦
الخدمات	٧
المجموع	١٠٠

المصدر: الدراسة الميدانية

رسم رقم (٦): توزع اليد العاملة السورية في بلدة الفاكهة بحسب القطاعات الاقتصادية



المصدر: الدراسة الميدانية

تستقطب أعمال البناء القسم الأكبر من اليد العاملة السورية في بلدة الفاكهة ٣٩,١٪ (جدول رقم ١١)، وهذا القطاع يشتمل على العديد من المهن ذات الصلة به، فترتفع نسبة العاملين به. دخلت اليد العاملة السورية قطاع الصناعة من بابه العريض وخاصة أن بعضها لديه الخبرة الواسعة في هذا المجال، وكذلك يمتلك الشهادات الفنية في الكهرباء والتبريد وتصليح الآلات وغيرها، وبعضها الآخر دخل الصناعة كعامل عادي ليكتسب الخبرة مع الوقت.

يقتصر العمل الزراعي في البلدة على فصل الصيف في قطاف المشمش والتين واللوز... ونسبة اليد العاملة السورية فيه ١٦,٥٪، لديهم خبرة واسعة كونهم يحملون صفات المجتمع الزراعي، تراجعت نسبة اليد العاملة في هذا القطاع مقارنة مع القطاعين السابقين (جدول رقم ١١) بسبب ارتفاع الأجور في أعمال البناء والصناعة وانخفاضها في الزراعة. يمتلك اللاجئون السوريون العديد من المحلات التجارية والخدمات المتنوعة، وفيما يلي توزع للمحال بحسب نوعها.

جدول رقم (١٢): توزع المحال التجارية التي يمتلكها اللاجئون بحسب نوعها

النوع	العدد
خضار وفاكهة	٦
مواد غذائية	٤
ملحمة	٢
ألبسة مستعملة	٤
فرن مناقيش	٢
قطع كهربائية	١
هواتف خلوية	١
درجات نارية	١
مطعم	٢
محل ١٥	٢
المجموع	٢٥

المصدر: الدراسة الميدانية

تشكل هذه المحال التجارية منافساً حقيقياً للمحال اللبنانية بسبب الأسعار التنافسية في ما بينها، فالمساعدات العينية

وارتفعت الخصوبة والزواج المبكر، من دون أي تأثر بأوضاع الحرب في بلادهم، وهذه ظاهرة تختلف تاريخياً عن المجتمعات التي عرفت الحروب وغيّرت في تركيبها الديمغرافي، وقد ساهمت التقديمات من المنظّمات الإنسانيّة والدوليّة في هذا الواقع.

– توافرت للأجئيين السوريّين الخدمات التعليميّة في مدارس خاصّة بهم أو في المدارس اللبنانيّة بعد انتهاء دوامها الرّسمي، وذلك برعاية المفوضيّة العليا لشؤون اللاجئين، بهدف حماية أجيال من الأميّة والمشاكل الاجتماعيّة وخاصّة أنّ عمر الأزمة أصبح طويلاً، تركّز الطلاب السوريّون في المراحل التعليميّة الأولى وتناقص عددهم في المراحل المتقدّمة بسبب التوجّه إلى سوق العمل.

– شغل اللاجئون السوريّون العديد من القطاعات الاقتصاديّة في بلدة الفاكهة، وحلّوا مكان اليد العاملة اللبنانيّة لتدنيّ أجورهم وانخفاض كلفة معيشتهم وتنوّع المساعدات المقدّمة لهم من قبل المنظّمات الدوليّة. انعكس هذا الواقع بطالّة في صفوف العاملين اللبنانيين وتدنيّ مستوى المعيشة لديهم من دون أي دور فاعل من

والماديّة المقدّمة للاجئيين السوريّين جعلتهم يرتضون بالرّبح القليل، بينما ترتفع الأسعار في المحال اللبنانيّة لارتفاع كلفة المعيشة. إنّ تدنيّ أجور اليد العاملة اللاجئة شكّل سبباً حقيقياً لارتفاع معدّل البطالة في بلدة الفاكهة، وتفضيلها من قبل أرباب العمل اللبنانيين لتحقيق أرباح مرتفعة^(١). تركت اليد العاملة السوريّة أثراً سلبياً على اليد العاملة اللبنانيّة دفعتهم إلى البطالة وتدنيّ مستوى المعيشة، ولم تنفع الإجراءات التي اتخذتها السلطة اللبنانيّة بحق العمّال السوريّين في التخفيف من هذا الأثر.

الخاتمة

– توافدت الأسر السوريّة إلى بلدة الفاكهة منذ بداية الأزمة عام ٢٠١١م واستمرّ ذلك بأعداد متزايدة، وفرض وجودها واقعاً جديداً في مجتمع البلدة على الصعيد السكاني والاقتصادي والاجتماعي.

– لقد تميّزت الأسر اللاجئة السوريّة بالفتوة البارزة وارتفاع عدد الشباب، وتراجع عدد كبار السنّ الذين فضّلوا البقاء في مناطقهم، ولقد قدمت هذه الأسر بأغلبها من المناطق الريفيّة السوريّة الحدوديّة غلب عليها الطابع الزراعي فتزايدت الولادات

(١) مقابلات مع أرباب عمل لبنانيين في بلدة الفاكهة.

قبل الدولة اللبنانية للحدّ أو لضبط هذه المشكلة.

- أمام هذه المشكلات كان لا بدّ من وضع خطة شاملة على صعيد لبنان لتدارك النتائج السلبية للجوء السوري، فالعدد الكبير للنازحين يدفع إلى ضبطه والتشدد أكثر في توافدهم وخاصة عبر ممّرات غير منظورة، والعمل على رؤية واضحة مع الأمم المتحدة والمنظمات الإنسانية لإعادتهم إلى مناطق آمنة داخل الأراضي السوريّة.

- تنظيم عمل اليد العاملة السوريّة في لبنان وفق قانون العمل اللبناني وطلب الموافقة المسبقة لتشغيلها، وإعطاء الأولويّة لليد العاملة اللبنانيّة وفرض غرامات وعقوبات على أرباب العمل في حال الاستغناء عنها واستبدالها بالعمّال السوريين.

- تنظيم حملات لتوعية الأسرة وخاصة المرأة في محاولة للتخفيف من عدد الولادات وتأخير سنّ الزواج، وكذلك الالتحاق الإلزامي بالمدارس حتى انتهاء المرحلة الأساسيّة لمنع التسرّب المدرسي والالتحاق بسوق العمل بأعمار صغيرة والتخفيف من المشاكل الاجتماعيّة لا سيّما الأميّة.

لائحة المراجع

- ١ - المفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة UNHCR.
- ٢ - بلدية الفاكهة - الجديدة.
- ٣ - جريدة النهار ١٥ تموز ٢٠١٧.
- ٤ - كلية إدارة الأعمال والاقتصاد في جامعة الحكمة ٢٠١٧.
- ٥ - مجلة الأسبوع العربي.
- ٦ - معهد القيروان الفني.
- ٧ - مشروع (Spark) الممول من السفارة الهولندية للتعليم ٢٠١٦.
- ٨ - وزارة التربية والتعليم العالي - الدائرة التربوية في زحلة.
- ٩ - www.saidaonline.com

المعاملة الوالدية والسلوك الإنساني بين الحب والعدوان

محمد عبد الأمير جابر

مقدمة

كما أن الأسرة هي أصل الحياة، فإنها تشكل أساس الصحة النفسية ومنطلقاتها. فهي تشكل مجاله الحيوي الأولي الذي يتفاعل مع رصيده الوراثي في وحدة جدلية تحدد نتائجه مختلف أحوال الصحة والمرض.

إن طبيعة العلاقة الزوجية ومستوى نضجها ومتانتها توفر مناخات الوالدية الفعالة التي تؤسس للصحة النفسية للأبناء ونمائهم أو هي تعيق القيام بأدوار الوالدية هذه.

تؤدي الأسرة دوراً أساسياً في تحديد مواقف أبنائها من السلوكيات الإيجابية، وسلوك الإنسان هو محصلة أنواع رد الفعل على البيئة التي يقيم فيها وهو نتيجة الصراع الذي يقوم بين دوافعه النزوية

وبين الأوضاع والقيود التي تفرضها تلك البيئة عليه. وما لا شك فيه أن الأسرة تترك أثر بصمة على شخصية الابن التي يُنظر إليها على أنها ذلك التنظيم الدينامي لنفس الفرد لتلك الاستعدادات الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية التي تحدد طريقته في البيئة التي يعيش فيها. ويؤكد المختار حمزة «أن الأسرة هي ممثلة الثقافة، أو هي مرآة تنعكس عليها الثقافة التي توجد فيها بما تحتويه من قيم وعادات واتجاهات اجتماعية، ومنها يتعرف بالأساليب السلوكية التي عليه أن يتخذها كأسلوب في سلوكه... وجميع هذه الأنماط السلوكية والقيم يتعلمها الابن في مراحل تكوينه الأولى، وتحدد إلى حد كبير أساليبه السلوكية في المستقبل، وبديهي أن العلاقة الأسرية تؤثر تأثيراً كبيراً على النمو الاجتماعي للابن وتشكيل شخصيته»^(١).

(١) مختار حمزة: ١٩٧٠ - ص ١٣٩.

ومن هذه العلاقات:

العلاقة بين الوالدين، العلاقة بين الأخوة والأخوات، العلاقة بين الوالدين والابن، وكثيراً ما تحدث الخلافات بين الوالدين والابن ما يؤدي إلى سوء التكيف ويضيف السلوك الخاطئ الأبوين أموراً كثيراً منها: نبذة الابن انفعالياً، إهماله أو حرمانه، السيطرة عليه، الخضوع له، تفضيل الابن عن أخوته.

كما تنبع أهمية الأسرة من أنها أول الجماعات التي يعيش فيها الفرد من بين وظائفها عملية التنشئة الاجتماعية. فهي مصدر الأمان والطمأنينة للفرد:

- إنها مصدر خبرات الرضى، إذ يحصل الفرد على إشباع معظم حاجاته من خلالها.

- إنها الشكل الأول للاستقرار والاتصال في الحياة، واستقرار الأسرة من حيث أنماط التنشئة فيها ضروري لاطراد الطفل وارتقائه ونموه^(١).

ولذا فإن الأسرة تعد نواة المجتمع حيث ينمو في رحابها الأطفال حتى يبلغون مرحلة البلوغ والنضج، وبفضل رعاية الأسرة للطفل صحياً واجتماعياً يشبّ

وينمو وتكتمل ملكاته وقدراته الذهنية. وتكمن أهمية الأسرة في ما تقدمه لأفرادها من إشباع الحاجة إلى الحب والانتماء. فالأسرة هي «الخلية المنبئة للحضارة»^(٢).

إن الأجواء الأسرية المشحونة بالتوتر والصراع تكون بيئة مهيئة للإصابة بالأمراض النفسية والسلوكية لدى الأبناء^(٣).

إن الإساءة والإهمال التي يتعرض لها الطفل تعد البداية الدافعة إلى الانخراط في العنف. وإن افتقاد الأسرة إلى شيوع مشاعر الود والحب والطمأنينة بين أفرادها يقود إلى العديد من السلوكيات التخريبية داخل الأسرة ما يقود إلى اختلال المعايير داخل المجتمع: فأساليب المعاملة الوالدية: الرفض/القسوة/أسلوب بث القلق والشعور بالذنب/الأساليب الصحية: الحب / الرعاية/الاتصال تؤثر على تشكيل البنية النفسية لشخصية الابن.

يؤثر الوالدان في أبنائهم. لكن بمجرد البحث في علاقة الوالدين بالأبناء، وكيف تؤثر هذه العلاقة في مجالات النمو، وما هي الآليات التي يتم بمقتضاها اكتساب الصفات المرغوبة، وما إذا كان اتجاهاً أو سلوكاً والدياً معيناً يجعل الابن يسلكه

(١) ممدوحة سلامة: ١٩٩١ - ص ٨.

(٣) صالح حزين: ١٩٨٤ - ص ٢٤.

(٢) فرويد: ١٩٧٩ - ص ٧٥.

بشكل معين، فإننا ندرك بأن هناك عوامل عديدة تتداخل في ما بينها، وتتفاعل فيها مختلف القوى البيولوجية والبيئية والنفسية – الاجتماعية.

وتعتبر دراسة السلوك الإنساني بين الحب والعدوان من الدراسات التي تهدف إلى تقديم تفسير لهذه الظاهرة. الحب والعدوان بُعد ذو طبيعة سيكولوجية يتعلق بجانب انفعالي عميق. ويختلف الآباء في ما بينهم في مدى ما يشعرونه تجاه أبنائهم من حب أو عنف. إن هذا البُعد من أبعاد الوالدية يعتبر حاسماً في نمو شخصية الأبناء وتكوينها، كما تترتب عليه آثار محددة تنعكس على سلوك الأبناء ونموهم العقلي والانفعالي، كما تؤثر في الأداء الوظيفي لشخصية الراشدين.

إن المنظور الذي تصبّ هذه الدراسة جل اهتمامها عليه في دراستها للسلوك الإنساني بين الحب والعدوان هو التنشئة الوالدية للأفراد. إذ إن ما يتلقاه الفرد إبان مراحل طفولته المبكرة من أساليب تنشئته إنما يترك أعمق الأثر في بلورة شخصيته حيثما يشبّ ويكبر، وبالتالي علينا أن نتوقع تعدد أساليب التنشئة بتعدد الأفراد القائمين عليها. والسؤال المحوري الذي يطرح نفسه في هذه الدراسة هو: ما الأسباب النفسية وراء السلوك العدواني؟

إنه من المناسب أن نعرض للشخصية العدوانية من حيث البناء النفسي القائم وراء السلوك العدواني مستعرضين دور العوامل النفسية والاجتماعية وراء هذا الفعل العدواني في صورة شمولية.

الفصل الأول

العوامل المؤثرة في العدوان

تمهيد

لقد شغلت المعاملة الوالدية علم النفس الاجتماعي الحديث، حيث أثبتت الدراسات والأبحاث في ذلك المجال وجود علاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة التي يقوم بها الأهل والمربون، وبين أنماط معينة من السلوك مثل: السلوك المضاد للمجتمع، العدوانية، الانحراف، الجنوح... فالقسوة والتسلط، والنُّبذ والإهمال في عملية التنشئة الاجتماعية والميل إلى الاتجاهات اللاسوية في التربية، قد يؤديان بالأبناء إلى تجاوز الحدود المرعية وتزايد عدوانيتهم تجاه الآخرين. كما إن الحرمان العاطفي يترك العديد من الآثار المدمرة على نفسية الفرد^(١).

إن الإساءة والإهمال التي يتعرض لهما الطفل تعدان البداية الدافعة إلى الانخراط

(١) راثر: ١٩٩١ - ص ٢٥.

في العنف والسلوك العدوانى، وإن افتقاد الأسرة إلى شيوع مشاعر الود والحب والطمأنينة بين أفرادها يقود إلى العديد من السلوكيات التخريبية داخل الأسرة ما يقود إلى اختلال المعايير داخل المجتمع.

فأساليب المعاملة الوالدية تؤدي دوراً مهماً في بلورة شخصية الأبناء. لذا، فالأسرة تساهم في صياغة المجتمع، عبر إعداد وتهيئة أفرادها، إذ إن بعض صفات شخصيات الراشدين، ترجع في حقيقتها إلى آثار من الخبرات المبكرة في حياتهم^(١).

فالسلوك العدوانى عند المراهق (أو عند الفرد) سلوك منحرف، وهو فعل تمرّد رمزي على السلطة الوالدية. فالفرد بنزعاته العدوانية إنما ينقلب على المرجعية الوالدية المتسلطة، ويحاول اغتيالها على المستوى الرمزي. كما أن هناك نوعاً معيناً من الإشباع تنفرد به الأسرة بتقديمه لأبنائها. وهذا الإشباع هو إشباع الحاجة إلى الحب والانتماء. إن الطفولة التي يجد فيها الطفل إشباعاً لحاجاته ورعاية لشؤونه سوف تعطي الطفل إحساساً بالطمأنينة في العالم الذي يحيط به.

من هنا نتساءل: ما علاقة أساليب المعاملة الوالدية على السلوك الإنساني بين الحب والعدوان؟ ما هي الأسباب النفسية والاجتماعية وراء السلوك العدوانى؟

وسنجد أنفسنا أمام مجموعة من العوامل والمتغيرات المتشابكة من الضروري التعرف بها ووضع أيدينا على العلة النفسية الحقيقية. وعلى هذا يكون التشخيص بالتعرف على محددات السلوك والبناء النفسي - الاجتماعي - الاستعدادي وراء السلوك العدوانى لتحديد الظروف المصاحبة له.

- أسباب العدوان

إنه من المناسب أن نعرض للشخصية العدوانية (المعادية للمجتمع) من حيث البناء النفسي القائم وراء السلوك العدوانى مستعرضين دور العوامل النفسية والاجتماعية والاستعدادية وراء هذا الفعل العدوانى.

I - العوامل الاستعدادية

إن هذا النوع من السلوك العدوانى مرتبط بنقائص فردية متأصلة في التركيب البيولوجي للفرد تتجسد في اختلالات جسمية ونفسية وعقلية، وتنفجر في صورة سلوك عدوانى مضاد للمجتمع عنيف يظهر في أشكال مختلفة من الانحرافات ضد اجتماعية قد تكون محصورة ومعروفة، وقد تكون مستترة.

لا شك أن هناك علاقة بين الفعل

(١) تركي: ١٩٧٤ - ص ٣٥.

الاجتماعي بذاته وبين العوامل النشطة في شخصية الفاعل. فجميع الأفعال لا تصدر عفوية من دون أن تكون محتومة بعوامل تحدد لها نمطها، سابقة عن صدور الفعل نفسه^(١).

إن الظروف البيئية لا تكون ذات أثر فعال إلا إذا مرت (بالنفس) فيخرج السلوك إما إيجابياً أو سلبياً. فكثير من الأشخاص لا يستطيعون تحقيق التوافق الكامل؛ وذلك بسبب ما أصاب نموهم في مرحلة الطفولة من متغيرات، ولا يستطيعون أن يثقوا بقدرتهم على الحب من دون تحفظ ولا يستطيعون أن يثقوا بحب شخص آخر لهم. بالنسبة إلى هذه الشخصيات التي يعوزها الشعور بالأمن تبدي درجة أعظم من العدوان والكراهية؛ وأكثر من أقرانها الذين يشعرون بالأمن والأمان.

II - العوامل النفسية والاجتماعية

١ - الأسرة وأساليب المعاملة الوالدية

التنشئة الوالدية هي إحدى وكالات التنشئة الاجتماعية، ونعني بها كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر في الابن وفي نمو شخصيته سواء بهذا السلوك التوجيه أو التربية أولاً.

يؤدي الجو الأسري دوراً هاماً في تكيف الأطفال، فعلاقة الانسجام تؤدي إلى خلق الجو الذي يساعد على تكيف الطفل، فأى صدام أو اختلاف يقع بين الأبوين يدركه الطفل ويشعر به، فالجدل والمشاجرات تقضي على الشعور بالاتزان الانفعالي عند الطفل، فيصبح الطفل غير ثابت في انفعالاته كما يميل إلى التمرد والغضب لأسباب تافهة، كذلك يؤدي الهدوء دوراً هاماً في تكيف الطفل الانفعالي^(٢).

ويؤدي انعدام الانسجام بين الوالدين إلى الاضطراب في عملية التماهي. فإذا كان العداء مزمناً بين الأب والأم، تبين للولد أنه لو تماهى مع والده لكان هذا على حساب فقدانه لحب أمه وتقبلها له. على حين أن الولد إذا حاول، من الناحية الأخرى، أن يتخذ من أمه أنموذجاً له، ترتب على هذا أن يجر الولد على نفسه سخط الأب...

إن أحد العوامل المؤثرة في إحداث التفاعل بين الأبناء وآبائهم هو «الجو العاطفي للأسرة»، والجو العاطفي عبارة عن الاتجاهات والمشاعر التي تسود بين أعضاء الأسرة، ويمكن القول إن اتجاهات ومشاعر الطفل وسلوكه العام تعكس الجو العاطفي الذي يسود أسرته، فإذا ما حصل الطفل على الإحساس بالأمن في منزله فإن هذا

(٢) عيسوي: ١٩٨٠ - ص ٨٦.

(١) ستور: ١٩٧١ - ص ١٢.

الإحساس يساعد على مواجهة المشكلات التي يواجهها في المدرسة، ولكن إذا تميز جو الأسرة بصفات فعل القسوة أو النبذ أو الخلافات المنزلية... كانت هذه الصفات سبباً من أسباب نشوء مشكلات الأطفال السلوكية.

ومن الأساليب التي تزيد من تأثير الجو المنزلي بشكل كبير في تكيف الطفل من الناحية الانفعالية أو الاجتماعية هو أن الطفل أو المراهق ينظر إلى ذاته ويتقبلها بالدرجة نفسها التي يتقبل بها أعضاء أسرته لهذه الذات، وتقبل الذات هذا يؤدي دوراً هاماً في أمن الفرد الانفعالي. فالأطفال الذين يعيشون في أسرٍ يجدون منها تقبلاً لذواتهم يتقبلون هم بدورهم ذواتهم تقبلاً حسناً، ويحسن تكيفهم، أما الأطفال الذين يعيشون في أسرٍ يتصف جوها بعدم تقبل الطفل ونقده دائماً فإنهم يميلون إلى تقبل هذا التقدير السلبي لأنفسهم، ولذا فإن لاتجاهات الآباء تأثيراً كبيراً في تحديد الدرجة التي يستطيع الطفل بلوغها في تطوير مشاعره وتقبل ذاته^(١).

وفي حالات من الاضطرابات التي تسببها الظروف الأسرية نجدها في نمط التفاعل القائم في الأسرة. وأحد عناصر التفاعل الأسري هي تلك الأوامر والنواهي

المتناقضة، التي تعد فيها الطفل أنه إذا فعل أمراً ما فإنه سيعاقب عليه وأنه إذا لم يفعله فإنه سيعاقب أيضاً.

إن أساليب التنشئة الخاطئة قد تحمل العديد من أوجه قصور النضج النفسي الذي ينعكس سلباً على متانة وفاعلية الرباط الأسري، ومن أبرز حالاتها:

– **التدليل الزائد:** وما تؤدي إليه من استمرار للتركيز حول الذات، وتوقع الأخذ من دون عطاء، وعدم القدرة على تحمل المسؤوليات والإحباطات... وقد يكون أشدها تأثيراً عدم تمثيل مبدأ الواقع، والبقاء على مستوى مبدأ اللذة في الحياة.

– ومنها أيضاً مختلف حالات **التملكية** الزائدة للأبناء الذين يظلون ملكية طفلية للوالدين ما يحرمهم من الاستقلال النفسي والعاطفي والحياتي. كما يحرمهم من دخول التجارب الحياتية التي تقودهم إلى النضج والانفتاح على المجتمع والعالم،

الأم التملكية على سبيل المثال، تحول دون استقلال ابنها عنها. وتجهد من خلال إغراقه العاطفي وإغداق الرعاية والعناية عليه، على استمرار العلاقة الذوبانية بينه وبينها. وهو ما يبقيه في حالة من التبعية الطفلية على الصعيد العاطفي. وتحول هذه التبعية دونه وإقامة رباط عاطفي – جنسي مستقل وراشد.

(١) سليمان: ١٩٩٠ - ص ١٠٦.

وتقابل العلاقة بالأب نفس الاحتمالات والمآزق بالنسبة إلى البنت إذا لم يتح الأب لها الاستقلال العاطفي عنه، أو لم تتمكن هي من تجاوز هذه العلاقة من خلال التماهي بالأم والعبور إلى الرشد والنضج مثلها^(١).

– كما أن أسلوب التنشئة الذي يتصف بالتذبذب في الموقف من الطفل وسلوكاته: ما بين تساهل مفرط أحياناً وتشدد مفرط بدوره أحياناً أخرى تجاه نفس التصرفات. وهو ما يرمي بالطفل في حالة من الضياع وفقدان القدرة على التوجه فيما يجب أن يكون ولا يجب أن يكون. تنعكس هذه الحالة على الحياة عموماً، وحياة الأبناء خصوصاً، على شكل ضياع وتذبذبات وتناقضات في التوجه والخيارات والسلوك.

– تؤدي العلاقة التسلطية من قبل الوالدين إلى احتمالات لاضطراب النضج العاطفي فالأب التسلطي على سبيل المثال قد يجعل عملية تماهي ابنه به صعبة، ما يعرقل عبوره إلى الاستقلال النفسي العاطفي من خلال بناء هويته الذكرية على غرار الأب. وقد يفشل في الوصول إلى النضج الذي يتمثل في أن يصبح رجلاً كأبيه، ويبقى في حالات متنوعة من التبعية الطفلية^(٢).

فالقسوة الأبوية تسبب تبخيساً لقيمة الذات لدى الطفل أو المراهق، حيث ينشأ تشويه الصورة الإيجابية عن الذات. هذا ما يحدث عندما تصاحب القسوة العنف والإساءات اللفظية. وعندما يستخدم الأب التوبيخ الشديد والإهانة الجارحة، فإن النتيجة الحتمية تكون إصابة الابن بالقلق والخوف وتحقير الذات.

إن سوء استخدام السلطة الأبوية بمختلف أشكالها (العنف، التحقير، النبذ...) يترتب عليه الشعور بالانهزام والقصور والسلبية لدى الابن. فيكرس في داخله إحساس بعدم الرضى، وتدين القيمة الذاتية الإيجابية... فالشعور بالرضى ينعدم عنه ويتحول إلى شعور برفض الواقع ورغبة في التمرد عليه وذلك أن القهر والغبن والاستبداد أمور تجعل المجال البيئي للابن مصدر معاناة وألم، ومبعث تهديد وخوف وكراهية. فيفقد ثقته بهذا المجال الحيوي المضطرب وبالأخرين وبالبنية الاجتماعية.

إن السلطة الوالدية تمارس تأثير الضبط على شخصية الابن «حيث يتوقع الحنان والحب... لكن إذا كانت مجردة من الحب والعاطفة، تصبح ظلماً وقسوة. وعندما تنفجر سلطة الأب بصورة عدائية، يزداد الاضطراب النفسي والاختلال السلوكي عند

(٢) المرجع نفسه، ص ١٤٢.

(١) حجازي: ٢٠٠٦ ص ١٤١.

ينشأ الطفل في عالم من التهديد ما يفاقم مشاعر القلق وانعدام الطمأنينة لديه، ويصعد من مستوى القلق: قلق العدوان، قلق الهجر المصاحب للإهمال الذي يتعرض له، قلق تفكك الأسرة بانفصال الوالدين... حالات القلق هذه، تولّد حالات من الانكسار النفسي، وفقدان الثقة بالنفس، والعيش في حالة التعرض للتهديد.

وقد يلجأ الابن إلى آلية تساعد على تحمل القهر والظلم الواقع عليه، من دون أن يتمكن من رفعه والخلّاص منه، فيتبنى مواقف والده وسلوكه بطريقة النمذجة التي تساعد على تنمية هذه الآلية الدفاعية. فهو يتخذ من عنف الأب نموذجاً يحتذيه في سلوكه وردود فعله ومشاعره. ولذلك فإنه يميل إلى السلوك العدواني، واكتسابه بعض مظاهر القدرة على الفعل. ومن النمذجة قد يصل الأمر حدّاً من الرسوخ من خلال نشوء ظاهرة «التماهي بالمعتدي». وهكذا في حالة قلب الأدوار، التي تتحول تدريجاً إلى أسلوب سائد في العلاقات والسلوك. وبذلك فقط يتمكن الابن الناشئ من السيطرة على قلقه الدفين^(٣)، ويعزّز ثقته بنفسه ويتحرر من شعوره بالنقص وبذلك يتوهم أنه يعيد الاعتبار إلى ذاته المهدورة.

الابن فكما كانت سلطة الأب قاسية، كلما سبّب هذا الوضع اضطراباً وعدم توازن لدى الابن. فالولد بحاجة إلى أب سوي كي لا يعاني من المشاكل في توازنه الشخصي^(١). وهذا ما يؤدي بالابن إلى تفادي مواجهة الواقع، واللجوء إلى الخيال والوهم، وغياب المبادرة الإيجابية، وبالتالي الضياع والانحراف. لذلك وكون الابن قد فشل في تأسيس مثال أبوي، حيث تتجلى في سلوكه العدوانية وعدم التكيف. وهذا ما يجعل الابن عدواً لنفسه ومجتمعه، فيكون الانحراف سلوكاً عدوانياً انتقامياً^(٢). إن شيوع جو من التوتر النفسي في الأسرة يكون بيئة مهيئة للطفل إلى الانخراط في العنف والسلوك العدواني. يعيش الطفل في هذه الحالة في جو ملغوم من التهديد لطمأنينته. ذلك أنّه يلتقط واقع الصراع والعدوانية الكامنة وراء الهدوء الظاهري بين الوالدين، وتتراكم في نفسه حالة القلق والضيق والاحباطات النفسية ومشاعر الغيظ تجاه الوالدين. تلك هي الحالة التي تؤسس للاضطرابات الانفعالية.

يمثل جو التوتر النفسي والصراعات المفتوحة، وما نتسم به من غلبة للعنف تهديداً لطمأنينة الطفل ولنموه المعافى.

(٢) Mauco: 1970 - P.80.

(١) Parot: 1954 - P. 134.

(٣) حجازي: المرجع السابق - ص ١٦٠.

٢ - الحرمان العاطفي

لا شك أن نوع العلاقة بالوالدين تحدد طريق انتقال الطفل السوي من اعتماده المطلق على غيره إلى الاستقلال المتزايد والقدرة على إقامة العلاقات السوية بالموضوعات الخارجية. وأن إشباع حاجاته الطفلية الأولية يساعد ذلك على التقدم إلى مراحل النمو التالية، وعلى العكس فإن الحرمان من الإشباع ينمّي لدى الطفل شعوراً بعدم الأمن والاحباط ما يساعد على نمو الشعور العدائي للعالم من حوله ويستجيب في رشده استجابات مرضية تتخذ صوراً متعددة: إمّا الانسحاب عن العالم والسلبية، وإمّا العنف والعدوان.

- فالشخصية المعافاة هي وليدة التنشئة التي توفر الإشباع والأمان والطمأنينة والتّقبل القائم على الرباط العاطفي الوثيق بالأم، والأب والأسرة ما يوفر الرعاية وحسن التوجيه، ويبث الثقة في نفس الطفل وقبوله لذاته ووفائه معها، ومع الآخرين^(١). فإذا حظي الطفل بالقبول والرعاية في علاقة وثيقة مع الأم تتكون لديه الطمأنينة وينمو المفهوم الإيجابي عن الذات والعلاقات. إنّه يتمكن من الوصول إلى الاستقلالية، كما تنمو ثقته بنفسه

وبالآخرين. وبالتالي فإن متانة الروابط الأولية مع الأم ثم الوالدين التي تشكل أسس النّضج النّفسي هي التي توفر شروط النّضج العاطفي - الجنسي.

- وتبين حالات الانفصال عن الأم في سنوات العمر المبكرة، أو تدني نوعية العلاقة العاطفية معها، أن لها آثارها اللاحقة على مستوى النّضج العاطفي، أي استمرار حالة من التبعية الطفلية حين يكبر الطفل^(٢). فالحرمان الذي يحدث خلال السنوات الأولى التي يعتمد فيها الطفل كلياً على علاقته بوالديه لرعايته وحمايته، وتوفير المرجعية له أشد أثراً على النّمو والتّوازن النّفسي، من الحرمان الذي يحدث بعد وصول الطفل إلى الاستقلال النّفسي، وبعد أن تكون بنيته النّفسية قد تشكلت وتدعمت. ذلك أن غياب المرجعية الأسرية التي تمنح الهوية والاسم، تشكل نوعاً من الفراغ الكياني^(٣). ذلك أن هذه المرجعية هي التي تجعل منه شخصاً قائماً بذاته نفسياً واجتماعياً.

لا شك أن الأبناء هم الذين يدفعون الثمن باهظاً في حالات التفكك الأسري على اختلافها، على شكل صيغ متنوعة تتراوح ما بين الانكسار النّفسي، والأزمات النّفسية،

(٢) إسماعيل: ١٩٩٣ - ص ١٤٢.

(١) سليمان: ١٩٩٠ - ص ١٠٦.

(٣) حجازي: مرجع سابق - ص ١٧٥.

وبين سلوكيات التمرد وسوء التكيف الاجتماعي.

- من الوالدين ما يعجز لأسباب متنوعة عن منح أطفالهم الحب والأمن الضروري لنمو الشخصية السوية، فهم لا يقطعون عن مقابلتهم بالصدِّ والحرمان بدلاً من إثابتهم على محاولتهم تطبيق معايير الوالدين السلوكية. وما دام الطفل لا يثاب على نموه فإنه يظل متعلقاً في عناد بأنماط سلوكه الطفلية، وبجانب هذا، قد يصطدم الطفل بالبيئة عن طريق الاضطرابات السلوكية مثل العدوان بعد أن خاب أمله في الحصول على الحب والاستحسان مقابل ما يقوم به من جهود لكبح جماح ميوله الطفلية... ولما كان هؤلاء الأطفال عاجزين عن أن يُجَبَّوا وأن يُحَبَّوا وأن يقيموا العلاقات بغيرهم فهم يوجهون إلى أنفسهم جلَّ طاقاتهم الليبيدية فيحبون أنفسهم، بينما يصوِّبون عدوانهم على البيئة الخارجية، والعلاقات التي يكونونها من النوع النرجسي تظل إلى حدٍ بعيد رهن أهوائهم^(١).

فمن خلال العدوان يحاول الفرد الناشئ انتزاع الاعتراف بوجوده، وبذلك يجد نوعاً من التوازن الوجودي الذي يشعره بالقوة ويجعل وضعه محتملاً.

إن موقف الفرد العدواني إنما هو بمثابة مخلفات ذكراوية لخبرات انفعالية وأن الشحنات الانفعالية الناتجة عن تلك الخبرات لم يتح لها في سنواته الماضية التفريغ المناسب وإنما حيل بينها وبين الإفصاح وظلت منعزلة عن باقي الحياة النفسية لا تجد سبيلاً للتنفيس عن نفسها إلا بعد تراكم وزيادة المواقف المؤلمة والمحبطة، فتفجرت في اللحظة المناسبة.

ويأخذ العدوان أشكالاً عديدة منها العنف الجسماني ضد الأشخاص الآخرين ويشمل الضرب والتشويه والقتل والسلب والاغتصاب الجنسي... والعنف ضد الأشياء بتكسيرها أو تخريبها أو حرقها... والعدوان اللفظي الذي يشمل السبِّ والشتم أو إهانة الآخرين وإيلاهم نفسياً بالكذب أو الفتنة بين الآخرين.

ما هي مظاهر العدوان في مراحل النمو للطفل؟

III - العدوان في مراحل النمو

العدوان هو كل سلوك يقصد به الإساءة لآخر، ويضر باعتباره لذاته وحالته الاجتماعية.

- يظهر العدوان لدى الطفل في مرحلة مبكرة من النمو، حيث يبدأ بعض ثدي الأم

(١) شيد لنجر: ١٩٧٠ - ص ٧٧.

حين تظهر أسنانه في النصف الثاني من العام الأول، وهو سلوك قد يكون غير مقصود أو ناتج عن إحباط نقص الحليب. ولكن حين تبادله الأم عداً فإنه يرد بزيادة العض على الثدي... والطفل في هذه المرحلة وهي **الفموية** يلزمه أن يكتسب الشعور بالأمان والثقة في الآخر، وحين لا يُحقق له ذلك، ويقل الإشباع في هذه المرحلة فإنه بعد ذلك يبالغ في إنجازات المستقبل التي تخفي وراءها الاحتياج إلى الثقة وتصبح بديلاً عنها. فبدلاً من أن يطلب الحب والقبول مباشرة يلجأ إلى القوة للحصول عليهما، فينكر حاجته إلى الحب ويبدو قاسياً عنيفاً. ولكنه في الحقيقة يمارس رد فعل لاحتياجه العميق للثقة والأمان، بل قد يعيش عداً مع العالم الخارجي.

- وحين ينتقل الطفل إلى مرحلة **الشرجية** يكون العدوان في صورة العناد والخوف من الخضوع لإرادة الأم ومبالغة في رغبة الاستقلال التي تخفي وراءها شعوراً بالتعلق والاعتمادية. وأحياناً قد يكون العناد خطوة نحو إثبات الذات والاستقلال، إلا أن المبالغة هي التي تجعل سمة العناد مرضية...^(١)

- وحين ينتقل الطفل إلى مرحلة

القضيبية فإن عدوانه يتوجه نحو احتلال مركز من هو أفضل منه، الذي كثيراً ما يكون الأب. فتكون المنافسة والطموح، ونظراً لنقص إمكانيات الطفل مقارنة بأبيه خلال هذه المنافسة، فإنه يعوّض هذا بالمبالغة في انتصاره في الخيال، وقد يصل إلى تخیيلات بالقتل للأب (إزاحته)، ما يولد لديه الشعور بالذنب. ولكنه يسقط هذا العدوان على أبيه فيتخيل أن أباه سوف ينتقم منه، ويتمثل هذا في **قلق الخصاء**^(٢).

- وفي مرحلة **الكمون** يكبت الطفل صراعاته، وعدوانه ويؤجل منافسته لأبيه إلى أن يكتسب خبراته ويصبح نداءً له فيتماهى به ويجعله مثله الأعلى تجنباً للانتقامه، بل يكسب حبه ويتعلم منه. وإذا فشل الطفل في ذلك (لغياب القدوة من جانب الوالدين واضطراب الأسرة) فإن العدوان يظهر في صورة اضطراب السلوك، حيث ينتهك الطفل قيم وقوانين المجتمع^(٣).

- حين يصل الطفل إلى مرحلة **المراهقة** أو **الهوية** تعود الصراعات إلى الظهور مع بزوغ القدرة الجنسية ويتجه المراهق لتحرير نفسه من الارتباط بوالديه، فيتأرجح بين اعتمادية الطفل وعناد المستقل، كما أنه يكون متناقضاً، فهو

(٢) Freud: 1977 - P. 115.

(١) فرويد: ١٩٨٠ - ص ٢٤.

(٣) فرويد: المرجع السابق - ص ٢٦.

الفصل الثاني

I - النظريات التي فسرت العدوانية

تعتبر نظريات التحليل النفسي حجر الزاوية لتفسير السلوك العدواني والركن الأساسي لفهم المظاهر العدوانية في السلوك الفرد. فهي تقدم تفسيرات عميقة لهذه الظاهرة المرضية، حيث تتلاقى مدرسة التحليل النفسي مع الإطار العلائقي الاجتماعي النفسي، الذي يشكل محوراً رئيساً في الاتجاهات الحديثة لفهم الشخصية العدوانية.

١ - نظرية التحليل النفسي - فرويد Freud

حينما نتحدث عن التحليل النفسي La Psychanalyse في تفسير العدوانية عند الفرد، ينبغي أن ننطلق من العقدة المركزية: **عقدة أوديب** Complex d'oedipe، تلك السيرورة المنظمة من رغبات الحب والعداء التي يشعر بها الطفل الذكر تجاه والديه، حيث تنجم عن مفاعيل الرغبة المحرمة والنوازع الجنسية تجاه الأم وما يرافقها من كراهية وحقد تجاه الأب، وكذلك مشاعر الذنب وتبكيك الضمير.

عقدة أوديب هي مجموعة لا وعية من مشاعر الحب والكراهية التي يشعر بها الطفل تجاه والديه، ترغب الذات أحد

يرفض سيطرة الكبار ويحتاج في نفس الوقت إلى إرشاد وتوجيه، فهو متقلب المزاج. وأحياناً لا تستطيع قوى الضبط الداخلي لديه أن تتكيف مع النزعات النزوية المتزايدة، فقد تحدث نوبات العدوان^(١). أما الآليات الدفاعية التي تتكون لدى المراهق، وقد ينشأ عنها العدوان ما يلي:

- **النقل:** حيث ينقل الاحتياجات الاعتمادية من الوالدين إلى بدلائهما من الأقران، وقد ينسلخ المراهق من سيطرة والديه لدرجة الاندماج مع مجموعة الأقران في نشاط مضاد للمجتمع.

- **قلب المشاعر للضد:** فالمراهق الذي لا يستطيع الانفصال عن والديه قد يعكس اعتماديته ويحول الحب إلى عناد والارتباط إلى تمرد والاحترام إلى سخرية.

- **المثالية:** حيث يرى المراهق في غمرة حماسه الأخلاقي الأمور كمبادئ قاطعة يجب تطبيقها من دون اعتبار للموقف.

وهكذا نجد أنّ العدوان موجود في كل مراحل النمو، وإن كان يتفاوت شكل ظهوره طبقاً للصراع والتّحدي في كلّ مرحلة، ويتفاقم العدوان إذا توافرت العوامل المحفّزة له.

(١) سمير نوف: ٢٠٠٢ - ص ٧٧.

الوالدين وتدخل هكذا في عداء الثاني. تظهر عقد أوديب ابتداء من السنة الثالثة، وبعدها تفتر في السنة الخامسة عندما يتخلّى الطفل عن رغبته الجنسيّة في أحد الوالدين ويتماهي مع الخصم.

ويقول فرويد: إنه من الممكن التعرف في جميع بُنى الأمراض النفسية على خلل وظيفي في عقدة أوديب. ولهذا حازت هذه العقدة على رتبة «المركب المركزي للعصاب».

إن تجاوز عقدة أوديب هو شرط ضروري للتّحول إلى كائن مميز واكتساب الذاتية والانخراط في عالم اللغة والثقافة. فعقدة أوديب تشكل جسر عبور ومرحلة انتقالية بين نظام مستدخل من الصور والعلاقات والرموز المشحونة وجدانياً وبين شكل من الواقعية يبنيه الفرد انطلاقاً من معطياته الداخلية. إنه عالم هوامي تتصارع فيه وتتقاطع الرغبات الأولية وبدائل الأمر الواقع التي تفرض على الفرد أن يصبح ما هو عليه بعد الاعتراف به ككيان مستقل خارج إطار رغبته وكجزء من رغبات الآخرين المشتركة، تلك الرغبات هي رصيد الجماعة ونواة تلاحمها وتمايزها وسبب استمرارها. إن عقدة أوديب هي «انتصار للنوع والجنس على الفرد»^(١).

فالصبي ينظر إلى والده على أنه غريم له ومنافس قوي، على حب الأم ومتى وقع نظر الصبي لأول مرة على المنطقة التناسلية للبنات الصغيرة تصرّف تصرف من لم يثبت عند رأي... وحينما يقع تحت التأثير اللاحق لتهديد الخصاء، تغدو تلك الملاحظة حافلة بالمعنى بالنسبة إليه: فإذا استعادها في ذاكرته أو كررها، وقع فريسة عاصفة انفعالية عنيفة^(٢). «ويعرف من ثم خوف الخصاء الذي يغدو أقوى محرك لتطوره اللاحق»^(٣).

في الحالة الطبيعية يعتبر فرويد أنّ على الصّبي أن يتخلّى عن رغبته تجاه الأم ويوظف الليبيدو الخاص به في موضوع خارجي، عبر الاختيار الموضوعاتي للحب. ومن ثم يقوم بتصفية عقدة أوديب وتشظيتها، ما يسمح له بالتماهي السليم مع الأب، قبل أن يدخل مرحلة الكمون.

لكن في حالة البالغ العدوانية تنتج عن فشل الصبي في تصفية العقدة الأوديبية، وبعد أن تنتهي مرحلة الكمون ويصل الطفل إلى مرحلة البلوغ، تتفجّر هذه العقدة مع ازدهار وظائفه الجنسيّة، فيتعاطى مع السلطة الأبوية على أنها مصدر عداً وتهديد، فيدخل في صراع مع والده،

(٢) فرويد: ١٩٩٩ - ص ١٧٨ - ١٧٩.

(١) Freud: 1969 - P.131.

(٣) فرويد: ١٩٩٨ - ص ١٤٨.

ويشعر بالكره تجاهه، وتبرز لديه رغبات التمرد على سلطة الأب ورفضها والاعتراض عليها، بل يتخذ أسلوب التحدي، وبدأ يسعى إلى الاستقلال بصورة صدامية.

يمثل الأب السلطة الخصائية التي يريزح تحتها الفرد اليافع، ما يستدعي أن يتخلى عن تمسكه بموضوع الحب الأمومي وكبت رغباته الجنسيّة. فتفشّل عملية توظيف الليبيدو داخل الأسرة، عندئذ ينقاد الفرد البالغ إلى الخارج محاولاً إشباع نزواته، فتنتطلق مندفعة في شتى الاتجاهات، فتتحرف عن مسارها الطبيعيّ السليم «فتوظيف الليبيدو هو مفهوم اقتصادي يقصد به: واقعة ارتباط طاقة نفسيّة معينة بتصور أو بمجموعة من التصورات... أو بموضوع ما...»^(١).

– لاكان Lacan

يعتبر لاكان العدوانية *agresivité* ناجمة عن علاقة تسلطيّة بين الأب وابنه. فهو يعتبر «أنّ السلوك العدواني ناجم عن حوار عنيف بين الأب والابن، وهو (حوار) محاولة الدخول في علاقة مع الآخر. من خلال العنف الجسدي أو المادي يحاول الفرد أن ينتزع من الآخر اعترافاً به ككائن ذي قيمة. وليس المهم أن تكون هذه القيمة

سلبية أو إيجابية، بل المهم هو الاعتراف بها، أي الاعتراف بوجوده. أي يحسّ أنه موجود، ومن دونه يجابه خطر العدم واللاوجود^(٢) وبذلك يرتبط السلوك العدواني عند الفرد، حسب لاكان، بالمنظومة الثقافيّة للوجود الاجتماعي حوله، فإذا نبذه هذا المحيط (خاصة داخل الأسرة) سوف يشعر باضطراب وجودي خطير. لذا حين يشعر الفرد بالنبذ أو الإقصاء، وعدم التّقبل له من قبل الأب والمحيط، فإنه سيحس بقلق وجودي كبير يمثل بخصاء رمزي كلي. ونتيجة لذلك تزداد نزعاته العدوانية ليجابه بها الواقع الخارجي، ليؤكد وجوده ويكرّسه بالقوة والعنف.

وهكذا يكون السلوك العدواني لدى الفرد ردّ فعل وقائي ضد خطر التهميش والنبد والتهديد ما يخلّ توازنه واستقراره. «فالعدوان ليس أمراً ذاتياً محضاً، بل هو أسلوب حركي للدخول في علاقة، وبالتالي لا يمكن فهم العدوانية إلا في إطار علائقي. فالعدوانية مرتبطة بالانرجسية وهي مثلها علاقة سادو مازوشية، علاقة سيطرة وخضوع^(٣).

(١) لا بلاش وبونتاليس: ٢٠٠٢ - ص ٢٠٨.

(٢) حجازي: ١٩٧٥ - ص ٤٤.

(٣) مرجع سابق - ص ٤٣.

– هورني Horney

تعتبر كارن هورني أن نشوء الصراعات الشخصية الداخلية جزءاً مكماً للحياة البشرية، فهي مرتبطة بشعور الإنسان، الدائم بـ «القلق الأساسي»، الناجم عن الإحساس بعجز الكائن البشري، الذي تعارضه القوى الطبيعية والاجتماعية. وأسباب نشوء هذه الصراعات داخل الشخص يعود للتناقض بين حاجات الفرد وإمكانات تلبيتها في ظل الحضارة القائمة. أي أن أساس ظهور العدوانية هو الخوف والقلق الناجمان عن المنظومة البيئية، الاجتماعية – الثقافية، هذا القلق من شأنه أن يهدد الوحدة الحيوية للفرد، فهو أمام ثلاثة اتجاهات:

– التحرك نحو الآخرين: أي أن يتجه الفرد نحو المجتمع ليكون فعالاً وإيجابياً. وبذلك يتمحور الفرد في منظومته الاجتماعية الثقافية، ويؤدي دوراً يرضى عنه، وبالتالي يحقق الثقة والطمأنينة والقدرة على تأكيد الذات.

– التحرك بعيداً عن الآخرين: في هذه الحالة ينسحب الفرد من منظومته الاجتماعية الثقافية، ويتمركز حول ذاته، بعيداً عن الناس، ويستسلم لحالة من اجترار القلق، فشل قدرته على المبادرة

وتتنبأ لديه حالة من العجز والشعور بالنقص. وهكذا يصبح الفرد مغترباً عن واقعه الاجتماعي، ويصبح منطوياً ومجانباً للمجتمع.

– التحرك ضد الآخرين: يحمل هذا التحرك العدوانية تجاه المجتمع والنزعات التدميرية، حيث يسعى الفرد من خلال إثبات ذاته وتجاوز حالة القلق التي يعانيها من جراء ضغوط البيئة المحيطة به، الذي يؤدي بالفرد أن يصبح شخصية عدائية لا اجتماعية^(١). فالقلق المتفاقم في ذاته يترجم بمظاهر عدوانية: كالسرقة، التخريب، الأذى ومحاولات القتل.

٢ - النظرية السلوكية

تعتبر المدرسة السلوكية أن السلوك العدواني يصدر عن طبيعة البنية الدينامية للمنظومة الاجتماعية التربوية. فهي تحوي مجموعة من الآليات بمثابة مغيرات يستجيب لها الفرد بردود أفعال معينة. وبذلك يصدر السلوك فعلاً محصلاً ومكتسباً، أي ناجم عن استجابات خاطئة وسلبية تسود منظومته البيئية. يقول «جون واصسون» «أعطوني خمسة أطفال، وأنا كفيل أن أجعل من الأول طبيباً، ومن الثاني محامياً، ومن الثالث أديباً، ومن الرابع

(١) ليبين: ١٩٨١ - ص ١٥٩.

موسيقياً، ومن الأخير لصاً أو مجرماً»^(١). فالسلوك العدواني ينجم عن عملية اشتراط وارتباط بين مغير سلبي واستجابة مشوّهة.

- باندورا - راس

قام العالمان «باندورا» و«راس» بتجارب على مجموعة من الأحداث، حيث عرضا عليهم فيلماً لطفل يقوم بمسالك عدوانية، فيدمّر الدمى ويمزقها ويركل بقدميه ويحطّم ويخرّب. وقد بنيت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الذين شاهدوا هذا التصوير، لجأوا إلى استخدام الأساليب العدوانية نفسها، في حين أن الأحداث الذين لم يشاهدوه خلت سلوكياتهم من النزعات العدوانية. «لقد أثبتت هذه التجارب أن بالإمكان اكتساب كثير من جوانب السلوك العدواني من خلال ملاحظة النماذج والاقتران بها»^(٢).

٣ - العدوان كسلوك متعلم

إن الآلية الرئيسية التي بواسطتها يتعلم الطفل السلوك المقبول هي تشريط التجنب، حيث أن بعض المواقف واستجابات معينة تؤدي إلى العقاب، وهذا بمرور الوقت يؤدي إلى تفاعلات تجنبية عامة ويصبح الطفل

مكيفاً (مشرطاً)، لدرجة أنه عند موقف مشابه أو ظهور إغواء، فإنه يشعر بعدم الراحة عند التفكير في الفعل الخطأ. وهذا يعني نمو ضبط النفس والضمير، وأي شيء يتداخل مع هذه العملية يوجد قبولاً لعدم التوافق والعدوان^(٣).

من هنا كانت الحاجة لإعطاء الفرصة الكافية لمواقف تعليمية، والحاجة لتطبيق موانع السلوك العدواني، والحاجة لتجنب العقاب المفرط القاسي الذي قد يغرق آلية التعلم ويحدث استجابات متناقضة.

- لقد تمكن بيناتل من وضع نظرية النواة المركزية للشخصية العدوانية، حيث حدّد صفات عديدة تتميز بها هذه الشخصية، فهناك عناصر أساسية، تتكرر بدرجة ملحوظة عند معظم الأشخاص العدائين: الأنوية، السادية، واللامبالاة العاطفية، والميوعة الوجدية^(٤).

٤ - نظرية الإحباط - العدوان

تعتبر هذه النظرية أن الإحباط سبب العدوان، وأن العدوان تزداد شدته كلما اشتد الشعور بالإحباط، وأن الظروف الخارجية التي تحدث الإحباط هي التي تفجّر العدوان وتولّده، سواء كان عدوان

(١) المليجي: ٢٠٠٢ - ص ٢٧٦.

(٢) عبد الستار: ١٩٩٣ - ص ١٠٥.

(٣) فهمي: ١٩٧٦ - ص ١٢.

(٤) حجازي: ١٩٩٥ - ص ٣٣٤.

مباشر في مواجهة مع العامل المحيط، أو غير مباشر في صورة انتقامية أخرى.

ويتضح من نتائج الدراسات التي قدمها «ويلسون بترجرو» Petrigrew أن عدم إشباع حاجات الفرد أو منع السلوك الموجّه للهدف يخلق لدى الفرد بواعث عدوانية وتخلق لديه أيضاً حالة من الإحباط. ومن أهم الفروض التي وصفت لتفسير هذا الانفعال فرض الإحباط - العدوان الذي صاغه «دولارد» و«ميللر»، والذي يؤكد أن كل إحباط ينتج عنه عدوان، وأن كل عدوان يمكن ردّه إلى خبرة محبطة^(١).

كما أنّ الإحباط يجعل الفرد ينتمي إلى مجموعة من الأفراد بحيث يقوي الإحساس له بالأمان الذي يخبره الفرد من خلال عضويته إلى جماعة معينة.

II - العدوان بدلاً من الحب

لا بدّ هنا من وقفة عند النظرية الاقتصادية التحليلية - النفسية في توظيف الطاقة كي نلقي الضوء على النزعة العدوانية في السلوك الإنساني. قدم فرويد في دراسته للحياة النفسية ثلاث نظريات تتكامل في ما بينها:

الأولى هي النظرية الموقعية التي

تصور الجهاز النفسي على شكل بنية متكونة من أركان ثلاثة متفاعلة هي: **الهو، الأنا، والأنا الأعلى.**

١ - ف «الهو Le ça»: يمثل «القسم المظلم من شخصيتنا الذي لا يمكن الولوج إليه... فهو الفوضى والمرجل الذي يغلي بالمشاعر والأهواء الجامحة... فهو ممتلئ بالطاقة ويرمي فقط إلى إشباع الحاجات الغريزية تبعاً لمبدأ اللذة، والسيرورات التي تجري في **الهو** لا تخضع للقوانين المنطقية للتفكير حيث ينعدم مبدأ التناقضات فيه^(٢) فالمشاعر المتعارضة تتعايش في **الهو** من دون أن تلغي الواحدة الأخرى. فالهو لا يعرف النفسي... ولا تغيير للسيرورات النفسية خلال الزمن^(٣).

فالرغبات والانطباعات المدفونة في **الهو** نتيجة الكبت هي ثابتة. وبديهي أن يجهل **الهو** «القيم والخير والشر والأخلاق، وهو مرتبط بمبدأ اللذة^(٤). فالهو إذاً هو تلك المنطقة النفسية أو السلطة التي تحتوي على «كل ما هو موروث وما هو موجود منذ الولادة وما هو ثابت في تركيب البدن... أي أنه يحتوي من «الناحية الدينامية على الدوافع الفطرية (العدوانية والجنسية) والرغبات المكبوتة»^(٥).

(٢) Freud P. 99-1978.

(٤) Ibid - P.100.

(١) لامبرت: ١٩٨٩ - ص ٣٧١.

(٣) Ibid - P.100.

(٥) Lagache: 1955-P.36.

٢ - أما **الأنا** Le Mai: فإنه ينشأ من احتكاك الهو بالعالم الخارجي لتلقي التأثيرات الخارجية والدفاع ضدها. إنه «ممثل العالم الخارجي للهو ولصالح هذا الأخير. إنه يقوم بنقل تأثيرات العالم الخارجي وما فيه من نزاعات ويحاول أن يضع مبدأ الواقع مكان مبدأ اللذة. لذا فإن الأنا تمثل «الحكمة والعقل»^(١).

وبما أن الأنا هو جزء من الهو فإنه «يستعير من هذا الأخير كمية من طاقته (ويعيد توظيفها) بالتماهي مع الموضوعات المحفوظة أو المهجورة»^(٢). وهكذا فإن الأنا يقوم بتنفيذ رغبات الهو كما لو كانت رغباته الخاصة»^(٣) عبر أنشطة واعية (إدراكات داخلية وخارجية) سيرورات ذهنية ولا واعية (سيرورات دفاعية).

٣ - **الأنا الأعلى** Le sur- Moi: يعتقد فرويد أن تمايزاً يحصل داخل الأنا في مرحلة معينة فتنشأ الأنا الأعلى عبر استدخال كل القوى القمعية التي يلاقيها للفرد خلال نموه. فالأنا الأعلى يؤدي دور المثال للأنا الذي يهدف بدوره للتشبه بهذا المثال^(٤). ولكي يصل إلى هذا المثال فإن الأنا يبحث باستمرار عن الوصول إلى

الكمال، لذلك فإنه «يخضع لمتطلبات الأنا الأعلى»^(٥).

يتزامن تكون الأنا الأعلى مع زوال عقدة أوديب من خلال تخلي الطفل عن رغباته الأوديبية المحرمة على الأهل وتحويلها إلى تماهيات معهم. لذا فإن الأنا الأعلى يؤدي «دور المراقب الذاتي والضمير الأخلاقي ويمثل كل الواجبات الأخلاقية والتطلعات نحو الكمال»^(٦). فهو يؤدي دوراً مزدوجاً المنع من ناحية، والمثال من ناحية أخرى. ويشير فرويد إلى أن الأنا الأعلى «لا يشكل على غرار صورة الأهل بل على صورة الأنا الأعلى لهم، فهو ممتلئ بالمحتوى ذاته ويتحول إلى ممثل للتقاليد وللأحكام القيمية التي تستمر عبر الأجيال»^(٧).

وعلى الرغم من التناقض بين الأنا الأعلى والهو فإن ما يجمعهما هو «سلطة الماضي، حيث يمثل الهو الوارفة ويمثل الأنا الأعلى التقاليد، بينما يبقى الأنا مقيد بالخبرة المعيشية من قبل الفرد أي بالأحداث العرضية والعادية»^(٨).

لم يتوقف فرويد على الأنا الأعلى الفردي بل تجاوزه إلى «الأنا الأعلى

(٢) Freud - 1978 P.103.

(٤) Freud: 1978 - P.88.

(٦) ibid: P.90.

(٨) Freud: 1978 - P.6.

(١) Freud: 1981 - P.193.

(٣) Freud: 1981 - P.196.

(٥) Ibid: P.88.

(٧) Ibid: P.91.

الجماعي» الذي يسهر على مسيرة التطور الثقافي. فالأنا الأعلى الجماعي له مصدر مشابه للأنا الأعلى للفرد: إنه مكوّن من الانطباعات التي خلّفها الأشخاص الكبار والقادة والشخصيات ذات القوة الروحية المسيطرة الذين جسدوا التطلعات الإنسانية الأنقى والأكثر شمولية، وهو مطابق للأنا الأعلى الفردي ويعبّر عن متطلبات مثالية قاسية ويعاقب من لا يأخذ بها «بقلق الضمير» مصدر الشّعور بالذنب لاحقاً^(١).

وهكذا تصبح الشخصية نتاجاً لتفاعل البيولوجي والميول والاستعدادات النفسيّة والعوامل الثقافية وتتحول إلى مسرح عائم للصراعات الدائمة، حيث يجد «أنا» الفرد نفسه محاصراً باستمرار من العالم الخارجي والأنا الأعلى والهو. فهو مضطر لأخذ مطالب العالم الخارجي بالحسبان، «لكنه يبقى أميناً للهو. فهو يجد نفسه مكرهاً على عقلنة الأوامر اللاواعية التي يصدرها الهو وتخفيف الصراع بينه وبين الواقع، في وقت، يفرض عليه الأنا الأعلى قواعد محددة لسلوكه. أما في حال مخالفته للأنا الأعلى فإنّه يعاقب بمشاعر من الذنب حادة. هذه المشاعر التي ستكون بداية للوعي والإدراك، وأساساً للحضارة التي ستعمل على تعميقها وترسيخها»^(٢).

أما النظرية الثانية فهي النظرية الاقتصادية التي تدرس توزيع وتوظيف الطاقة النفسيّة، وأخصها النزوتان اللتان تمثلانها: وهما الجنس والعدوان، أو الحياة والموت (إيروس وثناتوس). نزوة الحياة هي مصدر كل طاقات الحب والعاطفة والتواصل والعلاقة والبناء. أما نزوة الموت أو العدوان فهي مصدر كل طاقات الصراع والعنف والانفصال، والتدمير...

النظرية الثالثة هي النظرية الدينامية التي تدرس التفاعل بين أركان الجهاز النفسي من ناحية والتفاعل مع العالم المحيط من ناحية ثانية، ومختلف آليات الدّفاع النفسي ضد القلق الداخلي، أو الخطر الخارجي.

٤ - النظرية الإقتصادية

قسّم فرويد نزوات الإنسان إلى نزوتين أساسيتين: نزوة الحب ونزوة العدوان.

نزوة الحب نزوة بناءة تتضمن حب الذات وحفظ النوع والغريزة الجنسية عموماً، وتعمل هذه النزوة على تأليف الأشياء أي بقاء الفرد والنوع. أما نزوة العدوان فهي نزوة التدمير والهدم وتعمل على تفكيك الارتباطات وهدم الأشياء^(٣).

ونزوتا الحب والعدوان - وإن تعارضتا

Ibid: P.80. (٢)

Freud: 1971 - P.102. (١)

Freud: Ibid. P.77. (٣)

- فقد تأتلفان وتختلطان، وهذا ما دعا فرويد إلى التوزيع الكمي أو الناحية الاقتصادية (الليبيدو).

وحين يولد الطفل يكون نشاط النزوات (الحب والعدوان) متفاضلاً ويتضمن النضج الانفعالي أن يكتسب المرء القدرة على مواجهة هذه النزوات بحيث يطرد تكاملها وتوحيدها في نطاق وظائف الشخصية بدلاً من أن تظل في صراع دائم^(١).

كذلك بحث فرويد كيف تتغير طاقة النزوات (الحب والعدوان) في شخص بعينه لاسيما في مختلف مراحل النمو الفيزيولوجي. وقد تتغير اتجاهات الليبيدو داخل النفس، فمن الممكن أن يوجّه الليبيدو إلى موضوع خارجي (الحب الموضوعي) كما أن من الممكن أن يرجع إلى النفس (الحب النرجسي)، أو أن يحبس (الكبت) أو أن يفصح عن نفسه بطرق يقبلها المجتمع (السامي) (المرجع السابق).

أما في الحالات المرضية فيرتد الليبيدو إلى مراحل النمو الانفعالي البدائية (النكوص) نتيجة لتثبيته عند نقطة معينة فتظهر الشخصيات السادية. فالسادي متمزج لديه اللذة بالتحطيم والحب بالعدوان. وهذه النزوة العدوانية توفر الطاقة اللازمة

للميل التدميري. ويؤكد فرويد أن مثل هذه الانحرافات في مسار السلوك السوي إنما هي نتيجة لتغير يطرأ على السير السوي لنمو النزوات.

وعندما تفشل العلاقات العاطفية الأولى قد يتحول العنصر العدواني في الحب كما قد يتحول الحب نفسه إلى كراهية^(٢).

توظيف الطاقة ليس ثابتاً، بل هو قابل للتغير، كأن يسحب من شخص ويحوّل إلى آخر بديل، أو هو يسحب من الآخر ويوظف في الذات. فحين يندفع الإنسان في علاقة حب جامحة نحو شخص آخر، فإنه يوظف مقداراً كبيراً من طاقة الحب، على حساب التوظيف في علاقاته وموضوعات اهتمامه الأخرى. وقد يحدث سحب للتوظيف. هنا قد تستنزف العلاقة وتنطفئ. أو يحدث توظيف مضاد حين تتحول علاقة الحب، إلى علاقة صراع وعداء.

يشكل التفكك الأسري خطوة كبيرة على صعيد مشكلات توظيف طاقات الحب والعنف. فلا يقتصر الأمر هنا على سحب التوظيف العاطفي من القرين، بل يتجاوزه إلى «التوظيف المضاد»، حيث يحل العدوان والانفصال النفسي والتدمير المتبادل محل قوى الترابط والحب والبناء..

وحين يحدث التوظيف المضاد هذا يفتح

(١) شيدلنجر: ١٩٧٠ - ص ٤٥.

(٢) ستور: ١٩٧١ - ص ٨٥.

الباب على مصراعيه: تبدو ممارسة ألوان العنف النَّفْسِي والجسدي هي الحالة السَّائدة. وكأنَّ لذة التَّشفي والانتقام تحلَّ محلَّ لذة الودِّ والوفاق. يتحول الآخر من مصدر إرضاء الحاجة إلى علاقة عاطفية مشبعة، إلى عقبة وجودية أمام هناء العيش، ما يبرر سيادة نزوة العدوان^(١). الآثار الناتجة عن هذه الحالة متعددة في ما يتعلق بالأطفال وصحتهم النَّفْسِيَّة. وهي آثار لها انعكاساتها السلبية من الناحية النمائية والانتمائية. فالحب والانتماء حين يفتقدان في الأسرة، يملآن ببدائل تعويضية هي أبعد ما تكون عن الصحة النفسية.

* يحاول فرويد في كتابه «قلق في الحضارة» استكشاف الحاضر عبر تجاوز الماضي، فيتساءل عن مصير الحضارة/ الثقافة المتطورة التي يفخر بها الإنسان المعاصر والتي تفرض عليه تضحيات كبيرة في بحثه عن السعادة، ليجيب بأنها تتجه أكثر فأكثر نحو قمع الرغبات وهو الأمر الذي يشكل سبباً أساسياً لمتاعب الحضارة ذاتها. «إن مسألة مصير الكائن البشري تطرح نفسها: إلى أي حد يمكن لتطور الحضارة أن يسيطر على الاضطرابات التي تحملها الغرائز البشرية العدوانية والتدميرية الذاتية؟»

(١) حجازي: مرجع سابق - ص ١٥٩.

من وجهة النظر هذه فإن عصرنا الحالي يستحق انتباهاً خاصاً. إن البشر اليوم دفعوا بقوى السيطرة على الطبيعة بعيداً لدرجة أنهم يستطيعون بفضلها أن يستأصل بعضهم بعضاً إلى آخر فرد منهم، وهو الأمر الذي يسبب اضطرابهم وقلقهم. لكنه منتظر الآن أن يبذل الإيروس الخالد جهداً لتأكيد نفسه في صراعه مع خصمه الموازي له^(٢).

المراجع

- إسماعيل أحمد: مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين - دار الفكر الجامعي - الإسكندرية ١٩٧٣.
- المليجي حلمي: علم النفس المعاصر - النهضة العربية - بيروت ٢٠٠٢.
- تركي مصطفى: الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الابناء - النهضة العربية - القاهرة ١٩٧٤.
- حجازي مصطفى: الصحة النفسية - المركز الثقافي العربي - بيروت ٢٠٠٦.
- حجازي مصطفى: الأحداث الجانحون - دار الحقيقة - بيروت ١٩٧٥.
- حمزة مختار: إرشاد الآباء والابناء - الخانجي - القاهرة ١٩٧٠.
- ستور أنتوني: العدوان البشري - ترجمة محمد غالي - الهيئة العامة للكتاب - القاهرة ١٩٧١.
- شيدلنجر سول: التحليل النفسي والسلوك

(٢) Freud: P.107 - 1971.

المراجع الأجنبية

- **Freud:** La personnalité psychique - in: nouvelles conférences sur la Psychanalyse - éd. Gallimard - Paris 1978.
- **Freud:** Le moi le ça - in: Essais de Psychanalyse - éd. Payot - Paris 1981.
- **Freud:** Malaise dans la civilisation - éd. P.U.F. Paris 1981.
- **Freud:** La vie sexuelle - éd P.U.F. - Paris 1977.
- **Lagache D:** La Psychanalyse - Que sais - je? Ed. P.U.F - Paris 1955.
- **Mauco G:** L'inconscience et la psychologie de l'enfant - éd P.U.F. Paris 1970.
- **Porot M.:** L'enfant et les relations familiales - éd. P.U.F. Paris 1979.

المجلات

- سلامة ممدوحة: تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء - مجلة «دراسات نفسية» القاهرة ١٩٩١.
- سليمان سعيد: التربية الوالدية وأثرها في التنشئة الاجتماعية للطفل - مركز دراسات الطفولة - القاهرة ١٩٩٠.

- الجماعي - ترجمة سامي محمود علي - المعارف - القاهرة ١٩٧٠.
- **عيسوي عبد الرحمن:** علم النفس والإنسان - المعارف - القاهرة ١٩٨٠.
- **عبد الستار إبراهيم:** العلاج السلوكي - المجلس الوطني - الكويت ١٩٩٣.
- **فهمي مصطفى:** الصحة النفسية - الخانجي - القاهرة ١٩٧٦.
- **فرويد سيغموند:** قلق في الحضارة - ترجمة جورج طرابيشي - الطليعة - بيروت ١٩٧٩.
- **فرويد:** الحياة الجنسية - ترجمة جورج طرابيشي - الطليعة - بيروت ١٩٩٩.
- **فرويد:** ثلاث رسائل في نظرية الجنس - ترجمة محمد عثمان نجاتي - الشروق - بيروت ١٩٨٩.
- **فرويد:** الموجز في التحليل النفسي - ترجمة سامي محمود علي - المعارف - القاهرة ١٩٨٠.
- **فرويد:** الأنا والهو - ترجمة محمد عثمان نجاتي - الشروق - بيروت ١٩٨٢.
- **لامبرت وليم:** علم النفس الاجتماعي - ترجمة سلوى الملا - الشروق - القاهرة ١٩٨٩.
- **لابلاش وبونتايس:** معجم مصطلحات التحليل النفسي - ترجمة مصطفى حجازي - المؤسسة الجامعية للدراسات - بيروت ٢٠٠٢.

بحيرة القرعون ثروة منسية تعاني من التلوث

منى محمد يونس

مقدمة

إنّ المناطق البقاعية الغربية الواقعة بين السلسلتين تتميز بمناخ وطبيعة مميزين، إذ إنّ قسماً من هذه القرى يقع على سفوح السلسلة الشرقية وقسم يقع على سفوح السلسلة الغربية، أما امتداد هذه المنطقة الجميلة من لبنان كان بشكل طولي منحدر من الغرب بمساحته التي تتجاوز الـ ٤٧٠ كم^٢ من أعالي جبل الباروك على ارتفاع ١٩٠٠ متراً نزولاً باتجاه سهل البقاع، ليعود فيرتفع حتى يلامس سفوح سلسلة جبال لبنان الشرقية

يحده من الشمال قضاء زحلة، من الغرب محافظة الجنوب ومحافظة جبل لبنان، من الجنوب محافظة النبطية، ومن الشرق قضاء راشيا. ويبلغ عدد سكانه ٥٣٥٠٠ نسمة تقريباً^(١)، أي ما يعادل ٣.١٪ من العدد الإجمالي لسكان لبنان يتوزعون على ٣٥ بلدة^(٢).

يمتد سهل البقاع بين سلسلتي جبال لبنان الشرقية والغربية، أمّا المناطق التي تعرف بالبقاع الغربي فهي تشمل المناطق الواقعة في الجزء الجنوبي من السهل، وقد تحول الوادي الواقع بين الجبلين إلى سهل بسبب قريهما من بعضهما في الجنوب ما يجعل الوادي مسدوداً، وتصب فيه مياه السلسلتين الجبليتين بغزارة حيث لا منفذ لها، ما حوّل الوادي إلى بحيرة ماء، ولما طغت المياه وازداد عزمها قويت على الصخور؛ اخترقتها وافتتحت لها منفذاً حيث مجرى الليطاني اليوم وهو مجرى ضيق وعميق. ثم إنّ المياه المنحدرة إلى وادي البقاع والحاملة إليه تربة الجبال المحيطة به مكثت فيه دهوراً فترسب التراب في قعر الوادي وجوانبه بشكل طبقات عالية.

(١) فضل الله، عبد الرؤوف، (١٩٢٧)، لبنان دراسة جغرافية، دار النهضة العربية، بيروت، ص ٤٨١.

(٢) حقي، إسماعيل، (١٩٩٣)، لبنان مباحث علمية واجتماعية، منشورات دار لحد خاطر، بيروت، ص ٥٧١.

تعتبر بلدة جب جنين مركز قضاء البقاع الغربي شتاءً وصغيبين صيفاً، ومن بلداته أيضاً مشغرة وبعلول وكفريا وخربة قنفار ولالا والقرعون التي تطل على أكبر بحيرة اصطناعية في لبنان. ويخترق نهر الليطاني القضاء من شماله حتى جنوبه، وترفده مجموعة من الينابيع العذبة من أهمها نبع الخريزات وعين الزرقا^(١) الذي يقام عليه الآن مشروع ضخ لمدرى القضاء بمياه الشفة.

والمقومات كثيرة في هذه المنطقة، من التربة الخصبة إلى المناخ المناسب ووفرة المياه، إلى مساحات خضراء على مد النظر، وبحيرة اصطناعية تعتبر من أهم الموارد التي تساعد في تنشيط اقتصاد منطقة البقاع الغربي إذا أُحسن استثمارها وتمت المحافظة على هذه الثروة.

أنشئت هذه البحيرة مع إنشاء سد القرعون، على مجرى نهر الليطاني وفق مشروع الليطاني للري وتوليد الكهرباء. إن هذه البحيرة اليوم تعاني من مشاكل كثيرة تتمثل بالتلوث الهائل الذي يُهدد مياهها كما يُهدد منطقة البقاع الغربي بشكل خاص،

وكل مناطق لبنان بشكل عام. وهنا يمكننا أن نطرح مجموعة أسئلة تدور حول أهمية هذه البحيرة. ومنها: ما أهمية هذه البحيرة على صعيد الزراعة والسياحة؟ ما المخاطر التي تهددها؟ ما الذي ينتظر منطقة البقاع الغربي لو تم استثمار بحيرة القرعون بشكل صحيح؟

انطلاقاً من هذه الإشكالية ستتم دراسة أهمية بحيرة القرعون السياحية والاقتصادية والمشاكل التي تهدد كينونة هذه البحيرة.

I - بحيرة القرعون: جغرافيتها وأهميتها

أ - جغرافية بحيرة القرعون

تقع بحيرة القرعون في البقاع الغربي على المنسوب ٨٠٠ م، أنشأت عند سد القرعون على مجرى نهر الليطاني سنة ١٩٦٥ م لتجميع مياه الليطاني، تبلغ مساحتها حوالي ٣.١٢ كلم^٢، وسعتها حوالي ٢٢٠ مليون مليون م^٣، يُقدّر ارتفاع السد بـ ٦٢ متراً، ويبلغ طوله ١٠٩٠ متراً، ويُقدّر عرضه بـ ١٦٢ متراً^(٢). يصنّف سد القرعون أنه من السدود الركامية، حيث

(١) الجمهورية اللبنانية، منشورات المصلحة الوطنية لنهر الليطاني، المخطط التوجيهي لاستثمار حوض الليطاني، بيروت، ١٩٩٣ م، ص ٥٣.

(٢) الثروة المائية في لبنان، (١٩٩٧م)، منشورات جمعية اصدقاء إبراهيم عبد العال، بيروت، ص ٨.

يتشكّل من الردميات الصخرية، ومن الصخور المرصوفة في الطبقة العلوية منه، وقد تم صنع طبقات لمنع تسرب الماء من السد، وتتكوّن هذه الطبقات من الخرسانة المسلّحة في الطبقة الأمامية، حيث يتم لصق طبقات الخرسانة معاً من خلال تفاعلات مطاطيّة، وعناصر من مواد لاصقة مهمة لتثبيتته.

إنّ موقع بحيرة القرعون في منطقة البقاع الجنوبي الغربي أضفى حيوية وجمالاً على المنطقة إضافةً إلى جمالها الطبيعي. إذ إنه عند ارتفاع منسوب المياه في البحيرة تنزل المياه في الروزنة^(١) كما يسمونها أهل المنطقة (أي المفيض: أو الطاقة الكبيرة)، وتصب بواسطة عِبّارات وراء السدّ. يشكل نزول المياه في المفيض منظراً رائعاً يجذب الناس لرؤيته، وهذا الأمر لا يحدث إلا نادراً في الأوقات التي يكون فيها منسوب الأمطار مرتفعاً، ويبدأ ذوبان الثلوج، لا سيما في فصل الربيع.

يحيط البحيرة من الشرق سلسلة جبال لبنان الشرقية، ويطلّ عليها قريتان،

القرعون وبعلول من الشرق وصغبين وعيتنيت وباب مارع من الغرب كما تظهر الخريطة رقم ١.

تتميز سفوحها الغربية بانتشار بساتين التفاح والأشجار المثمرة، وعدد من المطاعم والمقاهي، بينما تعتبر سفوحها الشرقية جرداء^(٢) يتخللها مطعم كبير أنشئ حديثاً وعدد ضئيل من المقاهي الصغيرة المبعثرة، وفي ما يلي سيتم توضيح الأهمية الاقتصادية لبحيرة القرعون.

صورة رقم (١): سد القرعون والمفيض سنة ٢٠١٧

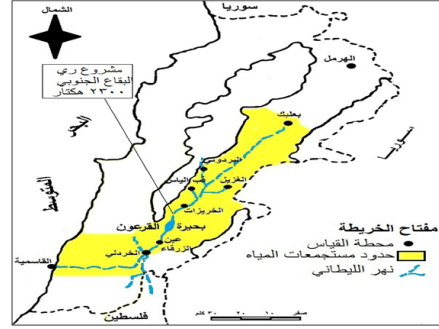


المصدر: المصلحة الوطنية لنهر الليطاني سنة ٢٠١٧ (<http://www.litani.gov.lb>)

(١) هو برج من الخرسانة المسلّحة في البحيرة متصل بنفق يمر تحت جسم السد حتى مجرى النهر. يعتبر المفيض من أهم المنشآت التابعة للسد إذ إنه يحمي السد في حال الفيضانات ويؤمن مرور المياه بشكل سليم ودون إلحاق الأذى بجسم السد.

(٢) فاعور، علي، (١٩٩٣م)، الجغرافية الاقتصادية في لبنان والبلدان العربية، منشورات المؤسسة الجغرافية، بيروت، ص ٣٢١.

الخريطة رقم ١: حدود مستجمعات المياه لنهر الليطاني.



المصدر: المعلومات من المصلحة الوطنية لنهر الليطاني - من تنفيذ الباحثة.

ب - أهمية بحيرة القرعون الاقتصادية

تتجلى الأهمية الاقتصادية لبحيرة القرعون بالنقاط الآتية:

أ - إنّ الهدف من إنشاء سد القرعون هو تأمين ري الأراضي الزراعية في مجاله الجغرافي مثل كلّ المشاريع التي أقيمت على نهر الليطاني، أي أنّه مشروع زراعي بامتياز، يرمي منذ انطلاقه، إلى ري حوالي ٣٠٠٠٠ هكتار، في البقاعين الغربي والأوسط ومحافظة الجنوب، وهو في ذلك يشكل عاملاً أساسياً للحد من المشكلة

الزراعية الغذائية التي يعاني منها لبنان منذ زمن طويل والتي تفرض عليه التبعية للدول الخارجية لتأمين غذائه.

ب - ساهم سد القرعون ومنذ إنشائه بتوليد الطاقة الكهرمائية عبر معمل ابراهيم عبد العال، وأصبحت هذه البحيرة تؤمن لمنطقة البقاع الغربي ولعدد من قرى الجنوب اللبناني، نسبة لا يستهان بها من حاجتهم المتصاعدة للطاقة الكهربائية (كمّاً ٧٪) من حاجة لبنان من الميغافوات^(١)، وتكلفة شبه مجانية، تلك الحاجة التي تحوّلت مؤخراً إلى أزمة ضاغطة، تهدد منطقة البقاع بالظلام كما كل لبنان.

ج - اعتبرت بحيرة القرعون ومنذ قيامها مكاناً مناسباً لتربية أنواع الأسماك النهرية في المياه الحلوة، وذلك بعد توقيع لبنان على اتفاقية التنوع البيولوجي، والتي أقرت «بموجب القانون رقم ٣٦٠، الصادر بتاريخ ١/٨/١٩٩٤م، وقد ظهر أن نظم المياه العذبة تضم ٩٨٧ نوعاً من الحيوانات، تؤلف عديمت الفقرات ٦٥٦ نوعاً منها، والأسماك ٦٠ نوعاً»^(٢).

إذا أخذنا أسماك المياه العذبة في لبنان،

(١) EL ZEIN, M. ABI ANTOUN: "La biodiversité au Liban - La vie aquatique",

Environnement Revue du Ministère de l'Environnement, 1996,P 14-16.

(٢) EL ZEIN: "Développement actuel de la pêche et l'aquaculture au Liban", La Pisci. Franç., 1997, pp.30.

مثل الترويت وغيرها يتبين لنا أن من بين ٦٠ نوعاً هناك ٢٥ نوعاً موجوداً حتماً في مياه نهر الليطاني عامة و بحيرة القرعون خاصةً، ونوع الفوكسينل المتفرد الوحيد في لبنان، يعيش في نهر الليطاني، في بحيرة القرعون وفي عميق أيضاً.

د - إلى جانب اعتبار بحيرة القرعون مورداً مهماً لتنمية القطاع الزراعي وللحد من ظاهرة النزوح الريفي، كانت أيضاً مجالاً لفتح آفاق مهمة لتنمية القطاع السياحي في مجالها الجغرافي. إذ تعتبر منطقة البحيرة ساحرة الجمال، تنتشر على ضفافها البساتين الخضراء الخيرة، وبالقرب منها الحقول الذهبية الحافلة بالغلال، وتشد السائح أصوات المياه العذبة المتدفقة إليها من الينابيع المحيطة بها (نبع عين الدب وعين زبدة)، وتزدهي في حناياها غابة أرز يافعة، وشخاريب صخور كلسية تضيء على المنطقة جمالاً آخاذاً.

هـ - لكن هذه المنطقة وللأسف لم تستثمر اقتصادياً بشكل صحيح بسبب إهمال الدولة لها من ناحية، وغياب الاستثمارات الفردية للقطاع الخاص من ناحية أخرى.

بعد كل ما أوردناه عن الأهمية الزراعية والسياحية والصناعية لمياه بحيرة

القرعون، وانعكاس هذا الأمر على منطقة البقاع الغربي، لا بد من الدخول في الحيز العملي للبحث والبدء بالمشاكل التي تعاني منها هذه البحيرة خاصةً في هذه الفترة، والتي تم التوصل إليها من خلال رصدها، من خلال المقابلات الميدانية التي نفذناها في منطقة الدراسة، وتتبع هذه المشاكل في مركز البحوث العلمية، وفي مختلف وسائل الإعلام، كما سيصار إلى اقتراح حلول علمية ومنطقية على أمل معالجة هذه الثروة المهمة في وطننا لبنان.

II - المشاكل التي تعاني منها بحيرة القرعون

تعتبر بحيرة القرعون إلى حد كبير مجمع ينابيع لنهر جديد (كما تظهر الخريطة رقم ١)، تتعرض اليوم هذه البحيرة إلى أخطار بيئية عديدة تهدد المياه السطحية والجوفية التي تزداد نسبة التلوث فيها يوماً بعد يوم. إن أبرز هذه المشاكل والأخطار ناتجة عن:

▷ تلوث مياه البحيرة: من أهم وأعظم المشاكل التي تعاني منها بحيرة القرعون، وتعود أسباب هذا التلوث وفق رأي رئيس بلدية القرعون المهندس يحيى ضاهر في المقابلة التي تمت معه في تموز ٢٠١٧م، إلى مياه الصرف الصحي، حيث تحولت

**صورة رقم (٢): تلوث بحيرة
القرعون من دون أقنعة سنة ٢٠١٧ م**



المصدر: من تصوير الباحثة سنة ٢٠١٧ م

**صورة رقم (٣): نفق العديد من
الاسماك على ضفاف بحيرة القرعون
سنة ٢٠١٦**



المصدر: www.elnashra.com 11/7/2016

▷ ازدياد نسبة الطحالب السامة في
بحيرة القرعون: يؤكد المركز الوطني
للبحوث العلمية بعد الأبحاث الكثيرة التي
أجراها على عينات من مياه بحيرة القرعون،
على نمو طحالب سامة فيها تدعى
«سيانوبكتيريا»، وهذه الطحالب تقضي على

بحيرة القرعون إلى بركة لتجميع المياه
الآسنة، والنفايات التي تطلقها المجمعات
السكنية على مجاري نهر الليطاني والتي
يحملها في جريانه ليرسبها في
البحيرة. إضافة إلى تكّس بقايا النفايات
الصلبة على ضفتيها الشرقية والغربية،
حيث يقوم عدد من مناشير الحجر (مصانع
الحجر) في الجهة الشرقية برمي هذه
النفايات^(١) كما تظهر الصورة رقم (٢)،
وهي عبارة عن كلس وبقايا أحجار. إضافة
إلى فضلات المصانع العائدة لتصنيع
المنتجات الزراعية والحيوانية، والدباغات
ونفايات المستشفيات ومزارع الدواجن
والأبقار، والاستعمال المفرط للمبيدات
الحشرية.

▷ الاستغلال العشوائي للمصادر المائية
التي تغذي البحيرة: يتمثل هذا الاستغلال
بوجود آلاف الآبار الجوفية في الأحواض
التابعة للمصلحة الوطنية لنهر الليطاني
وبالتالي فإنها تستنزف طاقة العديد من
الينابيع المتفجرة ما يؤدي إلى انخفاض
خطير في مستويات المياه الجوفية
والسطحية لهذه الينابيع التي ترفد نهر
الليطاني وتتكدس مياهها في البحيرة.

(١) www.greenarea.me

التنوع البيولوجي في البحيرة تحت عمق مترين عن سطح الماء. بعد أن وصلت إلى ١٥ ميكروغراماً في اللتر الواحد، بينما يجب أن تكون أقل من ميكروغرام واحد، بحسب المواصفات العالمية.

▷ ارتفاع حرارة مياه بحيرة القرعون:

مع موجات الحر التي عرفها لبنان في صيف ٢٠١٧م، وصلت حرارة مياه بحيرة القرعون إلى ٣٠ درجة مئوية وهذا الأمر يعد خطيراً بحسب ما أكد أحد موظفي مجموعة البيئة في المصلحة الوطنية لنهر الليطاني في المقابلة التي أجريت معه في ٨/٩/٢٠١٧م، إذ سبب ارتفاع حرارة المياه في انفلات السموم من خلايا الطحالب في رد فعل دفاعي تجاه التلوث الكبير والحرارة غير المألوفة، ما تسبب بالقضاء على التنوع البيولوجي النباتي والحيواني في البحيرة ونفق العديد من الأسماك على ضفاف البحيرة كما أظهرت الصورة رقم (٣).

▷ تلوث الهواء على ضفاف بحيرة

القرعون: يعاني أهالي القرى القريبة من البحيرة من انبعاث روائح كريهة جداً تصدر من البحيرة خاصة في الصباح الباكر والمساء، تتسبب هذه الروائح بحساسية وأمراض صدرية وأوجاع في

الرأس، وشعور كبير بالانحطاط، إذ إنها تضرب الجهاز العصبي عند الإنسان كما يؤكد أحد الأطباء في بلدة القرعون، ويعاني سكان المناطق القريبة من البحيرة من هذه الرائحة، إضافة إلى انتشار البعوض الناجم عن ارتفاع نسبة التلوث في هذه البحيرة.

▷ إهمال الدولة لبحيرة القرعون: بعد

كل ما تم عرضه من مشاكل تعاني منها بحيرة القرعون، تستوقفنا مشكلة كبيرة عانت منها هذه البحيرة منذ القدم ألا وهي إهمال الدولة لها وكل منطقة البقاع الغربي. وضعت وزارة السياحة اللبنانية من سنة ١٩٦٧م مشروع قانون البحيرة السياحي في المرسوم رقم ٥٥٧٨ في تاريخ ١٢/٩/١٩٦٦^(١)، ليكون حلقة مميّزة متكاملة في سلسلة مكونات الثروة السياحية اللبنانية، لكن للأسف هذا المشروع لم يرَ النور حتى الآن، على الرغم من المطالبات الكثيرة لأبناء المنطقة بتنفيذه ليتم استثمار هذا المورد بشكل صحيح ولإنعاش منطقة البقاع الجنوبي الغربي النائية والمنسية في معظم مشاريع التنمية التي تقوم بها الدولة اللبنانية.....

إذا أردنا أن نحصي كل المشاكل التي تعاني منها بحيرة القرعون الاصطناعية فإننا لا ننتهي، لكن نكتفي بالمشكلات التي

(١) الجمهورية اللبنانية، وزارة السياحة (١٩٩٨)، دليل البقاع، بيروت، ص ٨٠.

تم عرضها ليتم اقتراح حلول لها، أملين أن تؤخذ هذه الحلول بالحسبان من القيميين على بحيرة القرعون.

III – الخطة المقترحة لمعالجة عدد من المشاكل التي تعاني منها بحيرة القرعون

▷ من حيث مشكلة الصرف الصحي: أكدت مجموعة البيئة في المصلحة الوطنية لنهر الليطاني أن أبرز الحلول لمعالجة مشاكل التلوث تكون عبر إيقافه من مصادره، وإنشاء وتشغيل محطات تكرير مياه الصرف الصحي على حوض نهر الليطاني بدءاً من نبع العليق في بعلبك وانتهاءً عند نهر القاسمية.

لكن هذا الأمر يحتاج إلى وقت وتكلفة عالية، ومناقصات، لذا يتم اقتراح معالجة هذه المشكلة بالطرق البيئية عبر الأحواض النباتية (مضادة للملوثات)، التي يمكن

إنشاؤها قرب البحيرة وتراعي التوازن البيئي فيها، كما يمكن إنشائها على مجرى النهر (كما يظهر المخطط رقم ١). تعتبر تكلفة الأحواض النباتية قليلة مقارنة بتكلفة محطات التكرير، كما يكون تأثيرها على البيئة أفضل بكثير إذ إنّ انبعاثات CO₂ و CH₄^(١) منها منخفضة جداً، وتعمل جذور النباتات على إدخال الأوكسجين بعمق في جسد التربة، وتأخذ هذه الجذور كميات من المعادن الثقيلة التي تشكل عبئاً على المياه المعالجة، كذلك تساهم في عملية التحلل البيولوجي للمواد العضوية في مياه الصرف الصحي والجدول رقم (١) يقدم مؤشرات وبيانات تؤكد أهمية معالجة المياه الملوثة في بحيرة القرعون بطريقة الأحواض النباتية.

الجدول رقم (١): أهمية معالجة المياه الملوثة في بحيرة القرعون بطريقة الأحواض النباتية

خواص المياه الرئيسية	مكونات مياه الصرف الصحي قبل المعالجة (تقريباً)	المعايير الدولية المسموح بها للرّي (mg/l)	نتائج معالجة المياه الاسمية باستخدام أحواض النباتات
الأوكسجين الذائب	أقل من ٢	أكثر من ٦	٧.٤
المواد الصلبة العالقة	٣٠٠	٥٠	٥.٤
الأمونياك	٤٢	٥	١.٢
النترات	٥	٥٠	٣٠
الفوسفور الكلي	٢٠	٣٠	٤٥.٠
عدد خلايا الكوليفورم البرازي (١٠٠ مليلتر)	أكثر من ١٢ ^٣	أقل من ١٠٠	أقل من ٦.١

المصدر: ٢٠١٦ Etat de + (2010) www.pseau.org
l'environnement et ses tendances au Liban

(١) خطة العمل للإصلاح الاقتصادي والاجتماعي، ٢٠١٢-٢٠١٥، رئاسة مجلس الوزراء، ص ١٠٣.

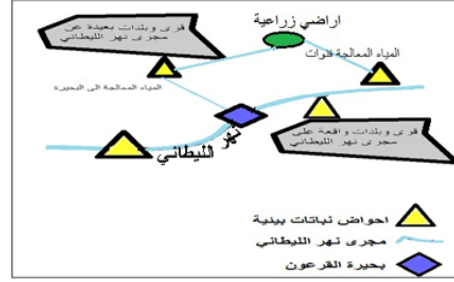
يجب على وزارة الزراعة عبر مكاتبها في المناطق، فرض قوانين على المزارعين في منطقة الدراسة تنص على منع استعمال وتصنيع المبيدات الحشرية والأسمدة الكيماوية المحظورة دولياً، ومتابعة هذا الأمر من قبل اللجنة المقترحة في النقطة السابقة.

▷ من حيث عدم تنفيذ المخطط السياحي المقترح للبحيرة: إن معظم المخططات التوجيهية التي صدرت عن الوزارات اللبنانية لا بد من دخولها حيز التنفيذ، خاصةً إنَّها مهمة لتعزيز التنمية الرّيفية في المناطق النائية كمُنطقة البقاع الغربي، وتحد من ظاهرتي النزوح والهجرة لذا وجب على وزارة السياحة تحريك هذا الملف والبدء بالتنفيذ بعد كل هذا التأخير، كما وجب على الفعاليات في هذه المنطقة التحرك والضغط بهدف تحقيق هذا الأمر.

▷ من حيث المحافظة على القطاع الزراعي في منطقة البحيرة: إصدار قانون ريفي code rural من قبل وزارة الأشغال، يحمي الأراضي الزراعية والمحمية قرب سد القرعون من التعديات والرعي الجائر للماعز ويمنع استعمالها لأغراض البناء أو لأغراض أخرى.

▷ من حيث المقال ومناشر الحجر في نطاق البحيرة: يجب على وزارة الأشغال، إعادة تنظيم قطاع المقال ومناشر الحجر

المخطط رقم (١): مخطط لإنشاء محطات المعالجة بالأحواض النباتية على مجرى نهر الليطاني وبحيرة القرعون



المصدر: من تخطيط وتنفيذ الباحثة/
www.banquemondiale.org/fr المعلومات من

▷ من حيث مشكلة النفايات الصلبة: ضرورة إلزام المعامل والمصانع والمزارع بمعالجة النفايات السائلة قبل خروجها من معاملهم، وإدارة متكاملة للنفايات الصلبة أيضاً عبر فرزها وتدويرها، وفرض قوانين صارمة على كل من يرمي نفاياته في البحيرة أو في مجرى النهر، مع إنزال العقوبات اللازمة في حق المخالفين دون الاهتمام بالمحسوبيات والتجاوزات السياسية اللبنانية، وملاحقة هذا الأمر من قبل هيئة مؤلفة من مجموعة البيئة في المصلحة الوطنية لنهر الليطاني، من مهندسين في المركز الوطني للبحوث العلمية، ومن بلديات المنطقة وبالتعاون مع وزارتي الصناعة والزراعة.

▷ من حيث مشكلة المبيدات الحشرية:

ووقف التعدي على المنظر الطبيعي قرب البحيرة وعلى ضفافها لا سيما في القرعون ومشغرة ولا لا .

▷ من حيث حفر الآبار الارتوازية: يجب على المصلحة الوطنية لنهر الليطاني منع حفر الآبار الجوفية في المناطق المجهزة بشبكات ري جماعية reseau collectif وبمشاريع ريّ عامة، وإلزام طلبات الحصول على رخص بحفر الآبار الجديدة في المناطق غير المجهزة بشبكات، بموافقة المصلحة على إعطاء الترخيص وذلك للحفاظ على الينابيع الجوفية التي تغذي البحيرة.

الخاتمة

في الختام نأمل أن تساهم هذه الدراسة في الحد من مشاكل بحيرة القرعون التي تتزايد يوماً بعد يوم. أملين تحقيق تنمية مستدامة في هذه البقعة المنسية من بقاع لبنان، إذ اكتفت بحيرة القرعون من الإدانات والاستنكارات والتحركات التي تطلق من هنا وهناك، فهي تحتاج إلى عملية إنقاذ سريعة كي لا تلفظ أنفاسها الأخيرة، وأصبح من الضروري إعلان حالة الطوارئ لأجل البحيرة ولأجل نهر الليطاني، شريان لبنان الحيوي.

كما أتمنى أن تُؤخذ الاقتراحات الموجودة في هذه الخطة على محمل الجد

وأن تستفيد منها منطقة البقاع الغربي والمصلحة الوطنية لنهر الليطاني بأقصى ما يمكن.

فهرس الخرائط:

خريطة رقم ١: حدود مستجمعات المياه لنهر الليطاني.

فهرس الجداول:

جدول رقم ١: أهمية معالجة المياه الملوثة في بحيرة القرعون بطريقة الأحواض النباتية.

فهرس المخططات:

مخطط رقم (١): مخطط لإنشاء محطات المعالجة بالأحواض النباتية على مجرى نهر الليطاني وبحيرة القرعون.

فهرس الصور:

صورة رقم ١: سد القرعون والمفيض سنة ٢٠١٧م.

صورة رقم ٢: تلوث بحيرة القرعون من دون أقنعة سنة ٢٠١٧م

صورة رقم ٣: نفق العديد من الاسماك على ضفاف بحيرة القرعون سنة ٢٠١٦م

فهرس المصادر والمراجع

● المراجع المكتوبة باللغة العربية من كتب منشورة ومقالات:

١ - حقي، إسماعيل، (١٩٩٣)، لبنان مباحث علمية واجتماعية، منشورات دار لحد خاطر، بيروت، لبنان.

٢ - فضل الله، عبد الرؤوف، (١٩٢٧)، لبنان دراسة جغرافية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

- 1 - EL ZEIN, M. ABI ANTOUN: (1996), La biodiversité au Liban, La vie aquatique, Environment, Revue du Ministère de l'Environnement.
- 2 - Etat de l'environnement et ses tendances au Liban (2010), UNDP.
- 3 - EL ZEIN: (1997), Développement actuel de la pêche et l'aquaculture au Liban, La Pisci. Franç.

المواقع الالكترونية:

- 1 - www.pseau.org 2016
- 2 - www.banquemonddiale.org/f
- 3 - www.elnashra.com
- 4 - www.greenarea.me

٣ - فاعور، علي، (١٩٩٣)، الجغرافية الاقتصادية في لبنان والبلدان العربية، منشورات المؤسسة الجغرافية، بيروت، لبنان.

المنشورات:

- ١ - الجمهورية اللبنانية، منشورات المصلحة الوطنية لنهر الليطاني (١٩٩٣)، المخطط التوجيهي لاستثمار حوض الليطاني، بيروت، لبنان.
- ٢ - الثروة المائية في لبنان، (١٩٩٧)، منشورات جمعية اصدقاء ابراهيم عبد العال، بيروت، لبنان.
- ٣ - الجمهورية اللبنانية، وزارة السياحة (١٩٩٨)، دليل البقاع، بيروت، لبنان.
- ٤ - خطة العمل للإصلاح الاقتصادي والاجتماعي، ٢٠١٢-٢٠١٥، رئاسة مجلس الوزراء.

في تيسير كتابة همزة «ابن» و«ابنة» مناقشة اقتراح الدكتور أميل يعقوب

طاهر محمد حمد

مقدمة:

أحياناً أخرى، ضمن شروط كثيرة اشترطها النحاة.

يعالج هذا البحث هذه المسألة، بدءاً من جذورها التاريخية في العربية، مستعرضاً الشروط التي توجب حذفها، وتلك التي توجب إثباتها. محاولاً إيجاد الشروط المقنعة، أو التي تبرّر فعلاً بذل كمّ وافر من الجهد في سبيل معرفة مواضع حذف الهمزة أو إثباتها.

ويتوقف البحث عند الدعوة التي أطلقها الدكتور أميل يعقوب لتيسير كتابة كلمة «ابن»، بإثبات همزتها دوماً. مبيناً الأسس التي قامت عليها، والأسباب الدافعة والموجبة لها، مع النقد والمناقشة وإبداء الرأي.

اللفظ الأول لكلمة «ابن»

يرى أحد المستشرقين^(١) «أن قبيلة

يشكو عددٌ كثيرٌ من الطلاب من صعوبات الإملاء العربي، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها ويذلها المعلمون ودور النشر والوزارات المعنية في العالم العربي لأجل تبديد هذه الصعوبات وجعل القواعد الإملائية أكثر يسراً وسهولة، إلا أن طلاب الحلقتين الثانية والثالثة من مرحلة التعليم الأساسي لا يزالون يشيرون إلى تلك الصعوبات، والتي تتجلى في نهاية الأمر في علاماتهم المدرسية، وفي نتائج المواد الكتابية للغة العربية، وتنعكس في علاقتهم باللغة، ومحبتهم لها، وتعاملهم معها.

ومن بين تلك الصعوبات التي يعانيها طلاب العربية، كتابة همزة «ابن» و«ابنة»، وهي همزة وصل، تثبت أحياناً وتحذف

(١) اللهجات العربية القديمة: تشيم راين. ترجمة عبد الكريم مجاهد. ص ١٦٧.

هذيل كانت تحتفظ بالحركة القصيرة غير المشددة ويقدمون لذلك لفظة «ابن» الهذلية كمثال. فإن كسرة الحشو تلفظ في كل اللهجات السامية التي توجد فيها هذه الكلمة. والكسرة المبدوءة بها يصعب نطقها، وهي في الواقع ليست كذلك، في مثل الكسرة التي في الكلمة الفصيحة (ابن)، وهي سائغة صوتياً. ويعتبر فولرز^(١) (ابن) صيغة عربية أصلية، والكسرة في الحشو في كلمة «ابن» هي حركة لوصل الكلام. ويضيف: يمكننا على الأصح، أن نعتبر (ابن) حالة وسطى بين (ابن) الشرقية (بحيث تكون في الغالب غير مهموزة، وقد أسقطت حركتها تمشيًا مع القانون الصوتي في شرق الجزيرة)، وبين (بن) الغربية.

مواضع حذف همزة «ابن» و«ابنة»

تحذف الهمزة في «ابن» و«ابنة» ما وقع فيه «ابن» مفرداً صفةً بين علمين، غير مفصول، فيكتب نحو: «جاء فلان بن فلان»، أو «فلانة بنت فلان»، بغير ألف في ابن وابنة. ولا فرق في ذلك بين أن يكون العلمان اسمين، نحو: «هذا أحمد بن عمر»، أو كنيّتين، نحو: «هذا أبو بكر بن أبي عبد الله»، أو لقبين، نحو: «هذا نبت بن بطة»، أو أسماً

نحو: «هذا أنف الناقة بن زيد»، أو كنية ولقباً، نحو: «هذا أبو الحارث بن نبت»، أو لقباً وكنية، نحو: «هذا بدر الدين بن أبي بكر»^(٢).

مواضع إثبات همزة «ابن» و«ابنة»

لا تسقط همزة ابن في ما عدا ما ذكرنا في الفقرة السابقة يقول القلقشندي: «... فلو قلت: «هذا زيد ابنك»، و«ابن أخيك»، و«ابن عمك»، ونحو ذلك، مما ليس صفة بين علمين، أثبت فيه الألف، وكذلك إذا كان خبراً كقولك: «أظن زيدا ابن عمر»، و«كان بكراً ابن خالد»، و«إن زيدا ابن عمرو»، فتثبت الألف في الجميع. ومنه في القرآن الكريم: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ﴾^(٣) كتبنا في المصحف بالألف، فلو ثبتت الابن، ألحقت فيها الألف صفةً كان أو خبراً، فتكتب: «قال عبد الله وزيد ابنا محمد كذا وكذا»، و«أظن عبد الله وزيدا ابني محمد فعلا كذا»، بالألف. وكذلك إذا ذكرت «ابناً» بغير اسم، فتكتب: «جاء ابن عبد الله»، بالألف أيضاً، وحكم «ابنة» مؤنثاً في جميع ما ذكر حكم الابن، نقول: «جاءت هند بنت قيس»، فتحذف الألف، وشرط أبو الحسن بن عصفور أن يكون مذكراً فلا تسقط من «ابنة».

(١) يوهان أوجست فولرز (١٢٩٧-١٢١٨هـ/١٨٠٣-١٨٨٠م) هو مستشرق ألماني.

(٢) صبح الأعشى في صناعة الإنشا: القلقشندي. م ٣، ص ١٩١ - ١٩٢.

(٣) سورة التوبة، الآية: ٣٠.

ونقل أحمد بن يحيى عن أصحاب الكسائي: أنه متى كان منسوباً إلى اسم أبيه، أو أمه، أو كنية أبيه وأمه، وكان نعتاً، حذفوا الألف فلم يجره في غير الاسم والكنية في الأب والأم. قال: وأما الكسائي فقال: «إذا أضيفت إلى اسم أبيه وكانت الكنية معروفاً بها كما يعرف باسمه، جاز الحذف، لأن القياس عنده الإثبات، والحذف استعمال، فإذا عُدِّي الاستعمال، رُجع إلى الأصل». وحكى ابن جني عن متأخري الكتاب، أنهم لا يحذفون الألف مع الكنية، تقدمت أو تأخرت قال: وهو مردود عند العلماء على قياس مذاهبيهم.^(١)

تعليل النحاة لحذف همزة «ابن» و«أبنة»

يقول ابن قتيبة: «و«ابن» إذا كان متصلاً بالاسم وهو صفة كتبته بغير ألف، تقول «هذا محمد بن عبد الله» و«رأيت محمد بن عبد الله»، و«مررت بمحمد بن عبد الله»، فإن أضيفته إلى غير ذلك أثبت الألف، نحو قولك: «هذا زيد ابنك»، و«ابن عمك»، و«ابن أخيك»، وكذلك إن كان خبراً كقولك «أظنّ محمداً ابن عبد الله» و«كان زيد ابن عمرو»، وإن زيداً ابن عمرو، وفي المصحف ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى

الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ﴾^(٢) كتبوا بالألف، لأنه خبر، وإن أنت ثنيت الابن ألحقت فيه الألف، صفة كان أو خبراً، فقلت: «قال عبد الله وزيداً ابنا محمد كذا وكذا» و«أظنّ عبد الله وزيداً ابني محمد»، وإن أنت ذكرت ابناً بغير اسم فقلت: «جاءنا ابن عبد الله» «ألحقت فيه الألف، وإن نسبته إلى لقب قد غلب على اسم أبيه أو صناعة مشهورة قد عُرفَ بها كقولك «زيد بن القاضي» و«محمد بن الأمير» لم تلحق الألف، لأن ذلك يقوم مقام اسم الأب. وإذا أنت لم تلحق في «ابن» ألفاً لم تنوّن الاسم قبله، وإذا ألحقت فيه ألفاً نوّنت الاسم. وتكتب «هذه هند ابنة فلان» بالألف وبالهاء، فإذا أسقطت الألف كتبت «هذه هند بنت فلان بالتاء»^(٣).

وقال الصولي: «تسقط ألف الوصل من «ابن» إذا جاءت بعد اسم ظاهر في معنى فلان، وكان مضافاً إلى اسم ظاهر كالاسم الأول، وكان الابن نعتاً للاسم كقولك: مررت بزيد بن محمد، وجاز إسقاط الألف لأن الاسم الأول والآخر قد دلّا على الابن فعرف موضعهما فحذفت، وإنما فعلوا ذلك للإيجاز، فعلى هذا أجز الابن ما دام الابن واحداً، فإذا ثنيت كتبت: جاءني زيد ومحمد

(١) صبح الأغشى في صناعة الإنشاء: القلقشندي. م ٣، ص ١٩١-١٩٣.

(٢) سورة التوبة، الآية: ٣٠.

(٣) أدب الكاتب: ابن قتيبة. تحقيق محمد الدالي. مؤسسة الرسالة. لاط. لا تا، بيروت. ص ٢١٦ - ٢١٧.

وبنينا عبد الله كان بالألف، وإذا كان الابن مبتدأ لم يجز إسقاط الألف منه لأنه لم يأت قبله ما يدل عليه، وكذلك إذا كان خبراً قبح إسقاط الألف، كقولك: إنَّ محمداً ابن زيد لأنه كالمبتدأ، ولئلا يشبه الخبر النعت، وكذلك إذا أضيف إلى اسم ليس في معنى فلان، كقولك: زيد ابن الرجل الصالح، وكذلك إذا أضيفت إلى مكني عنه، كقولك: زيد ابنك، أثبت الألف في هذا كله، فإذا صرت إلى المؤنث كتبت فلانة ابنة فلان بالألف لا يجوز إسقاطها، لأنَّ النسب بالنساء لك يكثر فيعرف موضعه، كما كثر في الرجال، ولأنَّ في ابنة لغة أخرى، يقال: بنت بالتاء، ومن العرب من يجعل الهاء في ابنة تاء لأنه يبني الكلام على الإضافة لأنَّ الهاء تصير في ابنة تاء لئلا يلتبس فيقال: ابنت^(١).

ابننا عبد الله كان بالألف، وإذا كان الابن مبتدأ لم يجز إسقاط الألف منه لأنه لم يأت قبله ما يدل عليه، وكذلك إذا كان خبراً قبح إسقاط الألف، كقولك: إنَّ محمداً ابن زيد لأنه كالمبتدأ، ولئلا يشبه الخبر النعت، وكذلك إذا أضيف إلى اسم ليس في معنى فلان، كقولك: زيد ابن الرجل الصالح، وكذلك إذا أضيفت إلى مكني عنه، كقولك: زيد ابنك، أثبت الألف في هذا كله، فإذا صرت إلى المؤنث كتبت فلانة ابنة فلان بالألف لا يجوز إسقاطها، لأنَّ النسب بالنساء لك يكثر فيعرف موضعه، كما كثر في الرجال، ولأنَّ في ابنة لغة أخرى، يقال: بنت بالتاء، ومن العرب من يجعل الهاء في ابنة تاء لأنه يبني الكلام على الإضافة لأنَّ الهاء تصير في ابنة تاء لئلا يلتبس فيقال: ابنت^(١).

فلم أجبُنْ ولم أنكُلْ ولكن

يَمَمْتُ بها أبا صخر بن عمرو^(٣)

قال: وشرط ابن عصفور أن يكون «ابن» مذكراً، وهو خلاف ما جزم به ابن مالك من إلحاقهم فلانة بنت فلان بن فلان. ولو لم يكن «ابن» صفة بل كان بدلاً أو خبراً لم تحذف ألفه^(٤). أمّا صاحب «المفرد العلم» فيقول: «تحذف همزة الوصل من كلمة «ابن» خطأً ولفظاً في ثلاثة أحوال، وهي:

أما السيوطي فقال^(٢): «تحذف همزة الوصل من «ابن» الواقع بين علمين صفة مفرداً سواء كانا اسمين أم كنيّتين أم لقبين، أم مختلفين، نحو: هذا زيد بن عمرو، هذا أبو بكر بن أبي عبدالله، وهذا بطة بن قُفّة.

(١) أدب الكتاب: الصولي. شرح وتعليق: أحمد حسن بسج. دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٩٤، بيروت، لبنان. ص ٢٥٥.

(٢) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: السيوطي. تحقيق أحمد شمس الدين. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج ٣، ط ١، ١٩٩٨. ص ٤٧٠ - ٤٧١.

(٣) البيت من الوافر وهو ليزيد بن سنان وقد ورد في سرّ صناعة الإعراب (٢/١٨٤)، ولسان العرب (أمم)، وهمع الهوامع: السيوطي. ٣/٤٧١.

(٤) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع: السيوطي. ص ٤٧٠ - ٤٧١.

أولاً: إذا دخلت عليها همزة الاستفهام، نحو: «أَبْنُكَ هذا»؟

ثانياً: إذا دخلت عليها «يا» الندائية، نحو: «يا بن آدم».

ثالثاً: إذا وقعت كلمة «ابن» بين علمين اشتهر أولهما بالانتساب إلى الثاني، نحو: عمر بن الخطاب، علي بن أبي طالب، محمد بن الحنفية، ويشترط في العلم الأول ألاّ ينوّن، وفي «ابن» أن كون مفرداً ونعتاً للأول، وغير منفصل عنه بفاصل، ولم يكن مقطوع الهمزة لضرورة وزن الشعر، وليس أول سطر، فإن خولف شرط من ذلك فلا حذف.

وكذلك تحذف الهمزة من كلمة «ابنة»، ويشترط لحذفها ما اشترط في همزة «ابن»، نحو: هذه فاطمة بنت عبدالله^(١). أمّا حسين والي فيقول: ينقصون ألف «ابن» وكذلك «ابنة» خلافاً لابن قتيبة إذا وقع أحدهما مفرداً ليس في أول السطر. ولا مقطوع الهمزة لوزن الشعر. وهو نعت غير مقطوع. بين علمين مباشرين أولهما غير منوّن وثانيهما مشهور بالأبوّة ولو غير حقيقية على الراجح. وليس لفظ «أبيه».

والمراد بالعلم هنا الاسم الموضوع. والكناية عنه والكنية المصدّرة بأب أو أمّ

فقط. واللقب ولو بالصناعة عند الشهرة. ولا يشترط كون هذين العلمين من نوع واحد.

وإنّما حذفت الألف حينئذ لأن الصفة والموصوف لشدة اتصالهما كالشيء الواحد. ولهذا حذف التنوين من العلم الأول. ولو كان في حال النصب نحو رأيت عليّ بن محمد، ولأن استعماله على هذا الوجه أكثر من غيره. وجزم الراعي بوجوب تنوين المضاف إليه وكتابة ألف «ابن» إذا كان الموصوف بابن مضافاً نحو «قام أبو محمد بن زيد» واختاره الصفدي، كما اختاره إذا كان المضاف إليه ابن مضافاً. وفي الهمع ما يردّه.

وقيل يشترط في الكنية الاشتهار. وإذا وصف بالأب الأعلى فلا حذف. وإذا نسب إلى الأم جاز الحذف (قال الخفاجي) وعندي أنّه إذا اشتهر بها أو لم ينسب إلى غيرها جاز الحذف، والراجح خلافه. فإذا اجتمعت الشروط كما ذكرنا، وجب حذف الألف وترك تنوين العلم الأول. ولا تحذف في التثنية، ومثله الجموع، ولا في أول السطر، ولا من مقطوع الهمزة لوزن الشعر نحو «خالد ابن الوليد شجاع». ولا عند وقوعه غير نعت، نحو كانت فلانة ابنة فلان

(١) جواهر الإملاء، المفرد العلم في رسم القلم: تأليف السيد أحمد الهاشمي. قدم له وضبط نصّه الدكتور محمد التونسي. مؤسسة المعارف، ط ١، ٢٠٠١، بيروت، لبنان. ص ١٤٥.

إلى أن وضع النسب، أو نعتاً مقطوعاً نحو رأيت فلاناً ابن فلان برفع «ابن» على أنه خبر مبتدأ محذوف مثلاً، أو غير مباشر، نحو: «قال محمد هو ابن مالك» و«قال فلان ابن الفاضل فلان»، أو نعتاً لمنون للضرورة نحو قول الراجز: «جارية من قيس ابن ثعلبة».

ولا إذا لم يقع بين علمين، نحو: «جاءني فلان وفلان ابنه». ولا إذا وقع الثاني كلمة «أبيه» نحو: «رواه زياد ابن أبيه». ولا من نحو جاءني فلان ابن القاضي. وهو غير مشهور بذلك الوصف. ولا من نحو فعله عمر وابن أخت جذيمة الأبرش، وقاله القاضي عبد الوهاب ابن بنت الأعز. لأن هذه الكنية ليست مصدرية بأب أو أم.

ولم نشترط لحذف الألف كونه مكبراً لأن ذلك هو الموضوع، ولا يتوهم في المصغر الإثبات تارة والحذف تارة. وكذلك ينقصون الألف من ابن وابنة بعد «يا» الندائية لكرهية اجتماع الألفين كما مر. نحو يا بن آدم ويا ابنة آدم وقيل المحذوف ألف «يا».^(١)

قال الزمخشري: وقالوا في غير النداء أيضاً، إذا وصفوا: «هذا زيد ابن أخينا»،

وهند ابنة عمنا»، و«هذا زيد بن عمرو وهند بنت عاصم»، وكذلك النصب والجر، فإذا لم يصفوا، فالتنوين لا غير، وقد جوزوا في الوصف التنوين في ضرورة الشعر. قال الشارح: لما كثر إجراء «ابن» صفة على ما قبله من الأعلام، إذا كان مضافاً إلى علم أو ما يجري مجرى الأعلام من الكنى والألقاب، نحو: «زيد بن عمرو»، و«أبي بكر بن قاسم»، و«سعيد بن بطّة»، و«عبد الله بن الدمينّة». فلما كان «ابن» لا ينفك من أن يكون مضافاً إلى «أب» أو «أم» وكثر استعماله، استجازوا فيه من التخفيف ما لم يستجيزوه مع غيره، فحذفوا ألف الوصل من «ابن»، لأنه لا يقوى فصله مما قبله، إذ كانت الصفة والموصوف عندهم كالشيء الواحد، وحذفوا تنوين الموصوف أيضاً، كأنهم جعلوا الاسمين اسماً واحداً لكثرة الاستعمال، وأتبعوا حركة الاسم الأول حركة الاسم الثاني^(٢).

همزة «ابن» و«ابنة» في القرآن الكريم

لم تحذف ألف الوصل في الرسم العثماني من كلمتي «ابن» و«ابنة» صفة كانت أم خبراً فقد أصرَّ كُتَّابُ المصاحف على إثبات ألف الوصل في قوله سبحانه: ﴿عِيسَى

(١) كتاب الإملاء: حسين والي. دار القلم، لا ط، لا تا، بيروت، لبنان. ص ١١٥-١١٧.

(٢) شرح المفصل للزمخشري: ابن يعيش. قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه الدكتور أميل يعقوب. المجلد الأول، دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠١، بيروت، لبنان. ص ٣٣٣.

أَبْنُ مَرْيَمَ^(١) و﴿الْمَسِيحُ ابْنُ مَرْيَمَ﴾^(٢) حيث وقعا، كما أثبتوها في الخبر في قوله تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ﴾^(٣) ويرد الدكتور غانم قدوري الحمد وجود بعض الكلمات التي حذفت فيها همزة الوصل في أماكن دون أخرى، فيرى أن ذلك عائداً إلى شيوع صورة الصيغة الأولى بالحذف من دون ما عداها، وعليه فلا يجد الدكتور الحمد مبرراً للخلاف بين أئمة العربية حول إثبات أو حذف همزة الوصل في غير صيغة (بسم الله)، فالكاتب إما أنه كان يستجيب للفظ، أو كان يتشبث بأصل إثبات رمز همزة الوصل حين النطق المبدوءة بساكن في أول الكلام^(٤).

ارتباط حذف همزة «ابن» و«ابنة» بتنوين الاسم الواقع قبلها

ترتبط كتابة الهمزة في كلمة «ابن» بالتنوين اللاحق بالاسم العلم الموصوف بـ «ابن»، فالتنوين والهمزة صنوان لا يفترقان، إذا حضر التنوين زيدت الهمزة، وإذا غابت الهمزة غاب التنوين. يحذف التنوين من العلم في النثر والشعر إذا وصف بكلمة

«ابن» أو «ابنة» أو «بنت» مفردة مضافة إلى علم، ولم تقع كلمة «ابن» أو «ابنة» في أول السطر. وفي هذه الحالة تحذف همزة «ابن» أو «ابنة»^(٥). والمقصود بـ «العلم»:

– الاسم الذي وُضع علماً، نحو: «هذا زيدُ بنُ علي» و«هذه هندُ بنتُ زياد».

– الكنية المصدّرة بـ «أب» أو بـ «أم»، نحو: «هذا عمرو بن أبي زياد، و«هذا أبو بكر بن أم زياد».

– اللقب، نحو: «هذا محمد بن السفاح».

– الوصف بالصناعة بشرط الشهرة، نحو: «هذا محمد بن الجزري»، و«هذا محمد بن القاضي».

– الكناية عن شخص لا يعرف اسمه، نحو: «هذا فلانُ بنُ فلان»، وهذا ضلُّ بن ضلٍّ، و«هذا علانُ بن علان»، و«هذا سيدُ بُنِّ سيدٍ». وفي شروط حذف التنوين من العلم الموصوف بكلمة «ابن» أو «ابنة» مضافة إلى علم اختلف النحاة اختلافاً كبيراً، فقد اشترط الزركشي أن تكون البنية حقيقية ليخرج ابن التبتّي، وردّ هذا الشرط معظم النحاة. ومنهم من لا ينوّن العلم فلا يحذف همزة «ابن» أو «ابنة» بعده إذا كان

(١) سورة المائدة، الآية: ١١٦. سورة مريم، الآية: ٣٤. سورة الأحزاب، الآية: ٧. سورة الحديد، الآية: ٢٧.

(٢) سورة المائدة، الآيات: ١٧، ٧٢، ٧٥. سورة التوبة، الآية: ٣١.

(٣) سورة التوبة، الآية: ٣٠.

(٤) رسم المصحف: غانم قدوري الحمد. ص ٤٣٨.

(٥) الممنوع من الصرف: أميل يعقوب. ص ٢٣٤.

كنية، ولكن المروي عن العرب يخالف مذهبه، ومنه قول الفرزدق في أبي عمرو بن العلاء [من البسيط]:

ما زِلْتُ أَفْتَحُ أَبْوَاباً وَأُغْلِقُهَا
حَتَّى أَتَيْتُ أَبَا عَمْرٍو بْنَ عَمَّارٍ^(١)

واشترط بعضهم في العلمين التذكير^(٢)، واشترط الحريري أن يكون العلم الثاني الوالد الحقيقي للعلم الأول لا جدّه أو أباه الأعلى^(٣) وأمّا إذا كان العلم الثاني أمّا للعلم الأول، فالنحاة على ثلاث مذاهب:

– إثبات تنوين العلم الأول وإثبات همزة «ابن».

– إجازة حذف تنوين العلم الأول وحذف همزة «ابن».

– إجازة حذف تنوين العلم الأول وحذف همزة «ابن» إذا اشتهر الأول بأّمه أو لم ينسب إلى غيرها، نحو: «محمد بن حبيب»، و«عمرو بن الإطابة»، و«عوج بن عناق»، و«محمد بن الحنفية»، و«معاذ بن عفراء»^(٤).

ويتّفق النحاة على أنّ تنوين العلم الموصوف بـ «ابن» لا يحذف ولا تحذف همزة «ابن» بعده:^(٥)

– إذا كان معطوفاً، وكانت كلمة «ابن» بعده مثنّاة، نحو: «جاء زيد ومحمد ابنا علي».

– إذا كان معطوفاً، وكانت كلمة «ابن» بعده مجموعة نحو «جاء زيد وزيد ومحمد أبناء علي».

– إذا كانت كلمة «ابن» مضافة إلى غير علم، سواء أكان المضاف إليه ضميراً، نحو: «جاء زيد وزيد ابنه»، أو لفظ «أبيه»، نحو: «زيد ابن أبيه قائد شجاع»، أو اسم جنس، نحو: «جاء زيد ابن التاجر».

– إذا قطعت همزة الوصل^(٦) في الضّرورة الشعرية، نحو قول الشاعر^(٧) [من البسيط]:

كجاءنا خالد ابن الوليد، وفي

جمع على ابنين في بعض المناكير

(١) البيت للفرزدق ووجدته في سرّ صناعة الإعراب: ابن جني. ١٨٣ / ٢. وذكر أميل يعقوب أنّه في الكتاب: سيبويه ٤، /

٦٣، ٦٥، وشرح المفصل: ابن يعيش. ٢٧ / ١، وشرح شواهد الشافية: البغدادي. ص ٤٣.

(٢) المطالع النصرية للمطابع المصرية: نصر الهوريني. ص ١١٨.

(٣) الممنوع من الصرف: أميل يعقوب. ص ٢٣٧.

(٤) المطالع النصرية للمطابع المصرية: نصر الهوريني. ص ١١٨.

(٥) سرّ صناعة الإعراب: ابن جني. ج ٢، ص ٥٣١ - ٥٣٢.

(٦) أي إذا تحوّلت إلى همزة وصل.

(٧) ينقل الدكتور أميل يعقوب هذا البيت عن المطالع النصرية للهوريني ص ١٢٣. حيث تقطع همزة ابن للضرورة الشعرية وثبت ألف ابن في حالة الجمع في بعض لغات العرب. المعجم المفصل في الإملاء. ناصيف يمين. ص ١٤٢.

- إذا جاءت كلمة «ابن» نعتاً مقطوعاً (المقصود بقطع النعت، في اصطلاح النحاة، صرفه عن تبعيته في الإعراب لمنعوته. وهذا يقتضي صرفه عن أن يكون نعتاً إلى كونه خبراً لمبتدأ محذوف. وهذا القطع يلجأ إليه، أحياناً، عند المدح، أو الذم، أو الترحم)، نحو: «جاء زيد ابن زياد»، و«مررت بزيد ابن زياد».

- إذا جاءت كلمة «ابن» مضافة إلى كنية مصدرة بـ «ابن»، أو «ابنة»، أو «بنت»، أو «أخ»، أو «أخت»، أو «عم»، أو «خال»، أو «خاله»، أو «ذو»، أو «ذات»، نحو: «هذا زيد ابن زياد»، و«عمرو ابن أخت جذيمة الأبرش فارس شجاع».

- إذا وقعت كلمة «ابن» في أول السطر كتابة.

- إذا جاءت كلمة «ابن» غير نعت للعلم الذي قبلها، كأن تكون خبراً للمبتدأ، نحو الآية: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ﴾ أو خبراً للناسخ، نحو: «إن خالداً ابن الوليد»، أو مفعولاً به ثانٍ، نحو: «ظننت زيدا ابن زياد» أو بدلاً، نحو: «جاء زياد ابن زياد» أو مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: «أعني»، نحو «أكرمني زيد ابن عمرو»، أو منادى، نحو «قابلني زيد ابن زياد».

وقرئت الآية: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ﴾ بتنوين «عزير» ومن دون تنوين^(١). أما التنوين فعلى اعتبار «ابن» خبراً عن «عزير»، وأما قراءة «عزير» من دون تنوين، فخرجت على ثلاثة أوجه: «أولها أنه جعل «ابن» صفة لـ «عزير»، والخبر محذوف، والتقدير: عزير بن الله إلها. وثانيها أنه جعل «عزيراً» خبراً لمبتدأ محذوف، و«ابن» وصف له، فكأنه قال: هو عزير بن الله، واستبعد ابن جني هذا الوجه، والوجه الثالث أن يكون جعل «ابن» «خبراً عن «عزير» وحذف التنوين ضرورة. وإذا نُون العلم للضرورة ثبتت الألف في «ابن» بعده خطأ.

- إذا جاءت كلمة «ابن» بين علمين، وكان بينهما ضبط، نحو: «جاء رداً، بالكسر، ابن زياد، أو وزن نحو: «هذا جُماع، ابن زياد» أو نعت، نحو: «هذا أحمد التاجر ابن زياد»، أو ضمير فصل، نحو: «زيد هو ابن زياد».

دعوة الدكتور أميل يعقوب

وردت دعوة الدكتور أميل يعقوب إلى تيسير كتابة «ابن» و«ابنة» في كتابيه

- إذا جاءت كلمة «ابن» بعد «إمّا»، نحو: «جاء زيد إمّا ابن زياد وإمّا ابن محمد».

(١) قرأ عاصم والكسائي ويعقوب بالتنوين وقرأ الآخرون بغير تنوين. عن الممنوع من الصرف لأميل يعقوب «الحاشية» ص ٢٣٩.

«الممنوع من الصرف بين مذاهب النحويين والواقع اللغوي»، وكتاب «يا مجمع اللغة العربية أجلس الهمزة وأوقف الألف! وسنورد تفصيل الدعوة تعميماً للفائدة؛ ويعدّد د. يعقوب بداية المواضع التي تحذف فيها همزة «ابن» و«ابنة»، فيختصرها بما يلي:

١ - أن تقع بين علمين. ولا فرق في أن يكون العلمان:

أ - اسمين، نحو «نجح أحمد بن زياد».

ب - لقبين، نحو: «هذا بطة بن قفة».

ج - كنيّتين، بشرط أن تكون الكنية مصدرّة بـ «أب» أو «أمّ» دون غيرهما، نحو: «زارني أبو زياد بن أبي عبدالله». ومن العلماء من لا يحذف الهمزة هنا، إذا تقدّمت الكنية، ومنهم من لا يحذفها سواء تقدّمت الكنية أم تأخّرت.

د - كنيّتين عن العلم، مثل: «فلان بن فلان»...

● لقب واسم، نحو: «زين العابدين بن الحسين».

● لقب وكنية، نحو: «زين العابدين بن أبي عبدالله».

● لقب وكناية، نحو: «السفاح بن فلان».

هـ - وصفين بالصناعة، بشرط الشهرة، نحو: «قرأت بعض كتب الإمام بن السُّبكي، وبدر الدين بن الناظم».

و - مختلفين، كأن تقع «ابن» بين: ● اسم ولقب، مثل: «عبد العزيز بن زين الدين».

● اسم وكنية مصدرّة بـ «أب»، و«أم»، مثل: «علي بن أبي طالب».

● اسم وكناية، مثل: «زياد بن فلان».

● اسم ووصف بالصناعة مشهور، مثل: «محمد بن الناظم».

● كنية (مصدرّة بـ «ابن» أو «ابنة») واسم، نحو: «أبو بكر بن يونس».

● كنية (مصدرّة بـ «ابن» أو «ابنة») ولقب، نحو: «الحسن بن عضد الدولة».

● كنية (مصدرّة بـ «ابن» أو «ابنة») وكناية، نحو: «أبو بكر بن فلان».

● كنية (مصدرّة بـ «ابن» أو «ابنة») ووصف بالصناعة مشهور، نحو: «أبو بكر بن الدواداري».

● لقب ووصف بالصناعة مشهور، محو: «البدر بن الداميني».

ولا تحذف همزة «ابن» أو «ابنة» إذا وقعت:

- بين اسمين غير علمين، نحو: «جاء الناجح ابن التاجر».

- بين علم واسم غير علم، نحو: «نجح زيد ابن عائلتنا».

- بين اسم غير علم وعلم، نحو: «جاء الناجح ابن زيد».

٥ - قبل اسم علم، وليس قبلها مباشرة اسم علم، نحو: «حضر ابن زيد».

٢ - أن تكون لفظة «ابن» أو «ابنة» مفردة، فإذا ثنيت، أو جمعت، أثبتت ألفها، نحو: «جاء زيد وزيد ابنا مصطفى»، و«نجح سعيد وأحمد وحمد أبناء زيد».

٣ - أن يكون العلم الثاني والداً حقيقياً للعلم الأول. وفي هذا الشرط يختلف النحاة، كما يأتي:

إذا كان العلم الثاني والد الأول بالتبني، نحو: «المقداد ابن الأسود»، فمن النحاة من أوجب حذفها في هذه الحالة^(١)، ومنهم من أوجب إثباتها^(٢). وكذلك إذا نسب العلم الأول إلى جده، نحو: «عبدالله بن مسعود»، أو إلى جدّ جده، نحو: «يعقوب بن عبد القاري»، أو إلى أبيه الأعلى، نحو: «أبو الحسن ابن المهدي بالله»، فإن جماعة من النحاة توجب الحذف، وجماعة أخرى توجب الإثبات. وأمّا إذا نسب إلى أمّه، وكان مشتهراً بها، أو لم ينسب إلى غيرها، فأجاز بعض النحاة الحذف، نحو: «عيسى بن مريم».

٤ - ألاّ ينون العلم الأول للضرورة الشعرية، فإن نون، أثبتت الألف، نحو قول الراجز: جارية من قيس ابن ثعلبه

٥ - ألاّ تُقطع همزة «ابن» في الضرورة الشعرية، فإن قُطعت، أثبتت، نحو قول الشاعر (من البسيط):

كجاءنا خالدٌ ابنُ الوليد وفي جمعٍ على ابنين في بعض المناكير

أن تأتي لفظة «ابن» نعتاً، فلا تحذف همزتها إذا أتت:

أ - خبراً للمبتدأ - نحو الآية: وقالت اليهود عزير ابن الله..

ب - خبراً للناسخ، نحو: «إنّ خالداً ابنُ زياد»، و«ظننت زياداً ابن زياد».

ج - بدلاً، نحو: «جاء زيدُ ابنُ زياد».

د - مفعولاً به لفعل محذوف تقديره أعني، نحو: «أكرمني زيدُ ابنُ زياد».

هـ - منادى، نحو: «حدثنا موسى ابنُ مشكور».

٧ - ألاّ يكون بين العلمين ضبط، فإن وجد، أثبتت الألف، نحو: «أحببت سحبان، بالفتح، ابن المرتضى».

٨ - ألاّ يحول بينهما وزن، نحو: «فإن وجد، أثبتت الألف، نحو: «جاءنا ردي، كظري، ابنُ زياد».

٩ - ألاّ يحول بينهما وصف، نحو: «جاء زيدُ الكريمُ ابنُ زياد».

(١) منهم محمد بن أبي بكر بن عمر الزركشي، وهو عالم بالشرعة والأدب والنحو توفي ٨٢٧ هـ - ١٤٢٤ م.

(٢) منهم محمد بن أبي الدمايني توفي ٨٢٧ هـ - ١٤٢٤ م، وعبد الله بن حجازي الشرقاوي ١٢٢٧ هـ - ١٨١٢ م.

١٠ - ألا تحول بينهما «إمّا» التي للشك، نحو: «جاء حسنٌ إمّا ابن زيدٍ، وإمّا ابن محمد».

١١ - ألا يكون العلم الأول جمعاً، فإن كان جمعاً أثبتت الألف، نحو: جاء العبادلة: ابن المرتضى، وابن عمرو، وابن معمر».

١٢ - ألا تكون لفظة «ابن» مضافة إلى «ابن»، أو «ابنة»، أو «بنت»، أو «أخ»، أو أخت، أو «عمّ»، أو «خال»، نحو: «بدر الدين ابن ابن مالك»، و«عمرو ابن أخت جذيمة الأبرش»...

١٣ - ألا تكون كلمة «ابن» مضافة إلى ضمير، أو إلى لفظة «أبيه»، فلا حذف في نحو: « هذا جمل، وهذا زيدٌ ابنه»، و«زيد ابن أبيه».

١٤ - ألا تقع لفظة «ابن» في أول السطر، فإن وقعت فيه، أثبتت. ولو كانت مستوفية لجميع شروط الحذف.

ردّ الدكتور يعقوب على تعليل النحاة

يقول الدكتور أنّ هذه هي الشروط التي استطاع جمعها لحذف همزة «ابن» معتقداً أنّه لم يستقصِ كل خلافاً النحويين في هذا الحذف. ويرى أن هؤلاء النحويين لا غاية لهم سوى تسجيل مواقف مخالفة لما قبلهم، أو وضع تفصيل لتفصيل، حتى وصلت قاعدة حذف همزة «ابن» بهذا التوسّع المضجر الذي يعجز المعلّم عن حفظه، فما بالنا بالتلميذ؟

ويخلص الدكتور يعقوب إلى نتيجة مفادها أنّ على الطالب، لكي يعرف كتابة «ابن»، أن يتقن:

أ - النحو؛ ليعرف ما إذا كانت هذه اللفظة نعتاً، فيحذف همزتها، أو خبراً للمبتدأ أو للناسخ، أو بدلاً، أو مفعولاً به، أو منادى، فيثبت همزتها.

ب - علم العروض؛ ليعرف ما إذا كان الشاعر قد اضطر إلى تنوين العلم الأول، أو إلى قطع همزتها، فلا يحذف هذه الهمزة.

ج - علم التاريخ والأنساب؛ ليعرف ما إذا كان العلم الثاني الوالد الحقيقي للأول، أم أمّه، أم جدّه، أم جدّه الأعلى، أم والده بالتبني.

تعليل الدكتور أميل يعقوب لكتابة همزة «ابن» و«ابنة»

يرجّح أميل يعقوب أنّ يكون التعليل الصحيح لحذف التنوين من العلم الموصوف بكلمة «ابن» أو «ابنة» أو «بنت» المضافة إلى علم نطق العرب ليس غير، والرغبة في تخفيف هذا النطق، أمّا الشروط التي وضعها النحاة لصحة هذا الحذف، فلا يظنّ أنّ العربي فكّر بها عندما نطق منوناً العلم المستوفي شروطهم لحذف تنوينه حيناً، وحاذفاً التنوين منه حيناً آخر، يدلّ على ذلك اختلافهم الكثيرة في هذه الشروط، وتخريجهم مثل: «جاء زيدٌ ابن زياد» ونحوه ممّا نون مع استيفائه شروط حذف تنوينه بأنّ «ابن» هنا بدل من «زيد»

أو خبر لمبتدأ محذوف تقديره: هو، أو غير ذلك من التخرجات التي لا نظنَّ أنَّ العربي عندما نطق باللغة قد فكَّر فيها من قريب أو بعيد^(١).

ويضيف يعقوب: «والمتملُّ لشروط النحاة لحذف همزة «ابن» الواقعة بين علمين، ولترك تنوين العلم الأوَّل يرى أنَّ الكاتب العربي يجب عليه، عند كتابته كلمة «ابن» أن يميِّز بين العلم بجميع أقسامه وغيره، وبين الكنية المصدَّرة بـ «أب» و«أم» وبين غيرها من الكنى المصدَّرة بـ «ابن» أو «ابنة»، أو «خال» أو «خالة» أو غير ذلك، وأن يعرف الأوزان الشعرية، وما إذا كان العلم الثاني هو أبو العلم الأوَّل الحقيقي، أم أبوه بالتبني أم جدُّه أم جدُّه الأعلى أم أمُّه^(٢)، وإذا كان أمُّه عليه أن يعرف ما إذا كان اشتهر بها، أو لم ينسب إلى غيرها، وكذلك عليه أن يعرف المبتدأ والخبر، والنواسخ، والنعت المقطوع وغيره، كلُّ ذلك ليعرف ما إذا كان عليه أن يثبت همزة «ابن» أو أن يحذفها.

وتجدر الإشارة، هنا، إلى ما يلاقيه المؤلِّفون من جهد ومشقة في «ملاحقة» كلمة «ابن» عند تصحيحهم التجارب الطباعية لمؤلِّفاتهم، إذ عليهم أن يثبتوا همزة «ابن» إذا وقعت في أوَّل السطر، ولو كانت

مستوفية الشروط لحذف همزتها، وكم مرَّة يتبدَّل فيها موضع «ابن» فتقع في أوَّل السطر في تجربة طباعية أخرى.

يذكر أحد الكتاب معاناة الصحفيين في هذا الشأن فيقول: «هذه بالذات كانت مشكلتنا عندما بدأنا في أواخر الثمانينات استخدام الكمبيوتر في تنضيد الصف وتصميم الصفحات مع إطلاق «الحياة» في حلَّتْها الجديدة. كنا نكتب الموضوع أو المقال كما اعتدنا على ذلك دائماً، نحذف ألف «ابن» عندما تأتي بين علمين ونبقيها إذا جاءت في أوَّل السطر. لكن المصممين كانوا يضطرون في أحيان كثيرة إلى تصغير حجم الأحرف والمسافات بين السطور لاستيعاب المادة كاملة أو لادخال صورة إلى جانب النص، فيؤدي ذلك إلى تغيير السياق الكتابي وربما جاءت كلمة «بن» في أوَّل السطر أو جاءت كلمة «ابن» بين علمين في منتصف السطر... فيكون المحذور قد وقع»^(٣).

ويضيف: «على رغم النقاشات الموسعة، وعلى رغم عودتي إلى عدد من المراجع الأساسية في الصرف والنحو... إلا أنني لم أقف على شرح أو تعليل لحذف الألف أو

(١) الممنوع من الصرف: أميل يعقوب. ص ٢٤٣ - ٢٤٤. (٢) راجع م. س. الحاشية ص ٢٤٣ - ٢٤٤.

(٣) نقلاً عن جريدة «الحياة» اللندنية. الخميس ٢٥ حزيران ٢٠٠٩ م.

<https://www.alarabiya.net/views/2009/06/25/76955.html>.

بقائها في «ابن». وكذلك لم أعثر على أية قيمة لغوية أو معنوية سواء لحذفها أو لتثبيتها»^(١) ويدعو الكاتب إلى اعتماد صيغة واحدة وحيدة: إما حذف ألف «ابن» في كل الحالات أو تثبيتها في كل الحالات... اللهم إلا إذا كان هناك من يعرف أسباباً وموجبات تستدعي الإبقاء على القاعدة الراهنة التي يبدو أن الكومبيوتر لم يستوعبها حتى هذه اللحظة!!^(٢).

اقتراح الدكتور أميل يعقوب

يرى الدكتور يعقوب أنه من المفيد بمكان أن نسهّل على كتاب العربيّة، وخاصّة التلامذة منهم في مختلف مراحل التعليم، كتابة كلمة «ابن» الواقعة بين علمين، فنوفّر عليهم مشقّة تعلّم شروط حذف همزتها، فيكتبونها دائماً بالهمزة مهما كان موقعها في سطر الكتابة أو بين الكلمات. وبهذا نسهّل عليهم تعلّم العربيّة، ونيسّر لهم إملأءها، ونوفّر عليهم ساعات ثمينة من أعمارهم كانوا يقضونها في حفظ الشروط السابق ذكرها، ونكون، في الوقت نفسه، غير مخلّين بأيّ ركن من أركان العربيّة، وغير خارجين على قواعد النحاة أنفسهم، فهؤلاء لا يوجبون إثبات همزة «ابن» إذا جاءت بين علمين وكانت بدلاً من العلم

الأوّل، أو نعتاً مقطوعاً، فلماذا لا نثبتها دائماً على أنها بدل على مذهب النحاة، أو على مذهب التسهيل الذي نريده؟^(٣).

يقترح الدكتور يعقوب إذاً، كتابة هذه الكلمة مع همزتها دائماً، ولو وقعت مستوفية الشروط لحذف هذه الهمزة، معتبرينها بدلاً من العلم الأوّل، وبهذا لا نكون قد خرجنا عن قاعدة النحاة، ونكون قد وفّرنا على طلابنا وقتاً ثميناً يهدرونه في حفظ هذه الشروط.

ويلفت إلى أن النحاة يوجبون، إذا حذفت همزة «ابن» حذف تنوين العلم الأوّل، فيقال: «زهير بن أبي سلمي»، وليس «زهير بن أبي سلمي»، وهذا يحتم أن يكون للفظّة زهير قراءتان تبعاً لموقع كلمة «ابن» في أول السطر أو في غير أوله. وإثبات الهمزة دائماً يريحنا من هذه الأحجية.

ويذكر الدكتور يعقوب أنه سبق لعبد العليم إبراهيم أن دعا إلى إثبات همزة «ابن» متسائلاً عن الداعي إلى هذا الحذف الذي يكلّفنا تلك الضريبة الفكرية الفادحة، وعمّا يمكن أن يحدث لو كتبت دون حذف ألفها؟.

أمّا مجمع اللغة العربية فلم يتناول هذه المسألة على الرغم من الصعوبة التي يعانيتها طلابنا منها، ولكن لجنة الأصول في المجمع أجازت الوقوف بالسكون على

(٢) م. ن. ص. ن.

(٣) م. ن. ص. ن. وفي المعجم المفصل: ناصيف يمين. ص ١٣٩ - ١٤٩.

توالي الأعلام مع حذف «ابن» تيسيراً على القراء والكتّاب، وهو اقتراح تقدّم به عضو المجلس أحمد حسن الزيّات.

مقارنة ونقد

إن التعقيدات والشروط الكثيرة التي وضعها علماء العربية لإثبات أو حذف همزة «ابن» تثير الدهشة حقاً، وتثير في الوقت عينه تساؤلات عما تخسره العربية أو تكسبه في حذفها أو في إثباتها؟

إن امتناع المجامع اللغوية عن الجزم في هذه المسألة وقلّة دعوات تيسير كتابة «ابن» و«ابنة» مرجعه ليس إلى سهولة كتابة الكلمة، وعدم وجود مشكلة أو صعوبة في قواعد كتابتها، بل إلى عدم إيجاد مخرج أو حلّ سليم بالنظر إلى التناقضات والتعقيدات الأنفة الذكر.

ولست أدري ما إذا كانت همزة «ابن» تحتاج إلى كلّ هذا المدّ والجزر والتعليل والتحليل، وعلى الرغم من أنّ هذا المبحث لم ينل من المجامع اللغوية القدر الكافي من الاهتمام، غير أنّني على يقين أن عدداً كبيراً من طلاب الجامعات، بمن فيهم طلاب قسم اللغة العربية، أساتذة اللغة العربية في المدارس وغيرهم لا يعرفون مواضع حذف همزة «ابن» و«ابنة» كلّها ولا سبب هذا الحذف، وبالتالي فإنّهم لا يجيدون كتابة هاتين الكلمتين دائماً.

والحق أن لهذه القضية قضايا مشابهة أيضاً، نرى أن العربية براء منها، وأن كتابتها حدثت محض صدفة أو محاكاة بغير قصد أو ضرورة. ومن ذلك كتابة كلمة «مئة» و«مئة»، واحدة بألف وأخرى من دونها، وكتابة كلمة «هذان»، و«هاتان»، واحدة بالألف وأخرى من دونها. مع علمنا بالقصص الكثيرة التي نسجت حول كتابة هذه الكلمات بأشكالها، لكن يقيناً، لا نميل إلى تصديقها. ولا نرى فائدة تعود على العربية في صحة تلك الروايات أو عدمها، بل الفائدة الحقيقية التي تحصّلها العربية هي في توحيد كتابة هذه الكلمات بإثبات الألف أو حذفها.

إنّنا نميل إلى الاعتقاد أن العربي كتب كلمة «ابن» تماماً كما سمعها، ففي ابتداء الكلام لفظها فأثبتها، وفي درج الكلام أغفلها في اللفظ فأسقطها في الرسم.

وجاء حين على العربية، لحن فيه الكتّاب، فخلطوا بين الرسمين، وكتبوا «ابن» مرة مع ألف ومرة من دونها، خلافاً لقاعدة السماع. وكان من أثر ذلك أن حار العلماء في ما بعد واختلفوا في تعليل تلك الكتابات المغلوطة، وظنّوا أن في رسمها بأحد الشكلين ما يوجب التفكّر والتحليل، فابتدعوا لذلك الأسباب والعلل، وما منها شيء يعود إلى الأصل.

إنّ الاقتراح الذي يقدّمه الدكتور أميل

- **يعقوب والقاضي بكتابة «اب» و«ابنة» دائماً بالهمزة مهما كان موقعهما في صدر الكتابة أو بين الكلمات» هو الاقتراح الصواب في رأينا لما يسهّل على طلابنا من حفظ قواعد مجرّدة، يقضون أوقاتاً طويلة في حفظها ودرسها وفهمها، ثم يرون أنفسهم مضطرين لإعادة تذكّرها بأكملها في أقل من لحظة، حين يكون عليهم أن يقوموا بالتطبيق. وكم مرّة طلب إليّ تلامذتي أن أتوقّف عن الإملاء لدقائق، كلّما مرّت كلمة «ابن» أو «ابنة»، كي يتسنّى لهم أن يستعيدوا في أذهانهم ما حفظوه وفهموه عنهما، ويكتبوا «ابن» أو «ابنة» بشكلها الصحيح، وهيئات يكتبونها بشكلها الصحيح!**
- **ويقيننا أن إثبات «همزة ابن» أينما وردت في الكلام لا يضرّ باللغة العربية، ولا بقواعدها النحوية والصرفية، ولا بقدرتها الاشتقاقية أو البلاغية، بل هو محض رؤية متقدمة تدفع بالعربية في سبيل التطوّر والتقدّم والرقى.**
- **الكاتب:**
- **أدب الكاتب: ابن قتيبة.** تحقيق محمد الدالي. مؤسسة الرسالة. لاط. لا تا، بيروت.
- **أدب الكتاب: الصولي.** شرح وتعليق: أحمد حسن بسج. دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٩٤، بيروت، لبنان.
- **جواهر الإملاء، المفرد العلم في رسم القلم:** تأليف السيد أحمد الهاشمي. قدم له وضبط نصّه الدكتور محمد التونجي. مؤسسة المعارف، ط ١، ٢٠٠١، بيروت، لبنان.
- **رسم المصحف - دراسة لغوية تاريخية:** غانم قدّوري الحمد. تصميم وتنفيذ مؤسسة المطبوعات العربية، بيروت، ط ١، ١٩٨٢.
- **سر صناعة الإعراب:** ابن جنّي (أبو الفتح عثمان): تحقيق حسن هنداي، دار القلم، دمشق، ط ١، ١٩٨٥.
- **شرح المفصل للزمخشري:** ابن يعيش. قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه الدكتور أميل يعقوب. المجلد الأول، دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠١، بيروت، لبنان.
- **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء:** القلقشندي (أحمد ابن علي). وضع حواشيه محمد حسين شمس الدين وآخرون. دار الكتب العلمية، بيروت، لا تا.
- **كتاب الإملاء:** حسين والي. دار القلم، لا ط، لا تا، بيروت، لبنان.
- **اللهجات العربية القديمة في غرب الجزيرة العربية:** تشيم رابين. ترجمه وقدم له وعلق عليه عبد الكريم مجاهد. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١، ٢٠٠٢.
- **المطالع النصريّ للمطابع المصريّة في الأصول الخطيّة:** نصر الهوريني (أبو الوفاء). المطبعة الميريّة ببولاقي، مصر، ط ٢، ١٣٠٢ هـ.
- **المعجم المفضل في الإملاء:** ناصيف يمين. دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٤، ١٩٩٩.
- **الممنوع من الصرف:** أميل يعقوب. دار الجيل، بيروت، ط ١، ١٩٩٢.
- **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع:** السيوطي. تحقيق أحمد شمس الدين. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج ٣، ط ١، ١٩٩٨.
- **يا مجمع اللغة العربية أجلس همزة وأوقف الألف:** أميل يعقوب. المؤسسة الحديثة للكتاب. لبنان. ط ١، ٢٠١٧.

المواقع الإلكترونية:

- نقلاً عن جريدة «الحياة» اللندنية. الخميس ٢٥ حزيران ٢٠٠٩ م

الفتوحات الإسلامية في الأندلس

د. فواز فرحات(*)

شبه الجزيرة الإيبيرية كلها، حيث بسط الفتح الإسلامي نفوذه على كامل شبه الجزيرة، ماعدا الركن الشمالي الغربي الذي اعتصم به القوط^(٣)، وهم قبيلة تنسب إلى قوط بن حام بن نوح كانوا بالأندلس من أيام ابراهيم عليه السلام. ومصطلح أندلس يعني شبه الجزيرة الإيبيرية (الأندلسية)، أي اسبانيا والبرتغال، حيث لم يكن للبرتغال وجود أيام الفتح الإسلامي للأندلس^(٤).

في جنوب الأندلس نجد مضيق جبل طارق، وهو ذراع مائي ضيق، حيث يمكن رؤية الأرض المغربية من الشاطئ الإسباني وبالعكس، وبهذا تكون مسافة المضيق الفاصلة للمغرب عن الأندلس ضيقة، ولا وزن لها من ناحية الانتشار

بداية وقبل الحديث عن الأندلس تاريخياً لا بد من التعرف على جغرافيتها، لما للجغرافية من أثر عظيم على التاريخ.

كان لجغرافية الأندلس في التراث العربي حظ وافر من الدقة، والقدرة على التعريب، فكان في مجموعها صورة صادقة وواضحة لجغرافية شبه الجزيرة الإيبيرية، وبقيت ليومنا هذا أساساً ومصدراً للاشتقاق والمصطلحات الجغرافية الحديثة^(١). وقد قيل إن اسمها قديماً (إيبارية)، ثم سميت بـ (طالقاً)، وهكذا توالى الاسماء والصفات التي أطلقت عليها وكان آخرها (الأندلس) وهو من أسماء (الأندليش) الذين سكنوها^(٢).

أما العرب فقد أطلقوا اسم الأندلس على

(*) أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية - الفرع الرابع. (١) عنان: جغرافية الأندلس، ص ١١.

(٢) الحميري: صفة جزيرة الأندلس، ص ٢.

(٣) القوط: القوط اليسير من الغنم والجمع أقواط (ابن زكريا: مقاييس اللغة، ج ٥، ص ٤١)؛ والقوطية نسبة إلى القوط وهم ينسبون إلى قوط بن حام بن نوح كانوا بالأندلس من أيام إبراهيم عليه السلام (الحموي: معجم الأدباء، ج ٥، ص ٣٩١).

(٤) عنان: جغرافية الأندلس، ص ١١.

العسكري، وحتى الثقافي بينهما وكان لهذه الجغرافيا الأثر الكبير على نشوء صراع قديم بين الشاطئ الإفريقي والأوروبي للسيطرة على المنطقة المحيطة بالمضيق^(١). من هنا نجد أن لهذه الجغرافيا الأثر الكبير على توجه المسلمين الأوائل لفتح شبه الجزيرة الإيبيرية.

في زمن الحكم الإسلامي كانت حدود الأندلس تشمل كل البرتغال، وأكثر إسبانيا الحالية، حيث امتدت بين نهر دويره^(٢) في الغرب حتى برشلونة في الشرق، مع ارتفاع إلى الأعلى، وفي الوسط هناك خط يفصل بين إسبانيا النصرانية في الشمال، وبين الأندلس (إسبانيا الإسلامية) في الجنوب^(٣). وهكذا نجد أن نفوذ المسلمين لم ينتشر بصورة مطلقة على جميع أجزائها^(٤)، حيث بلغ عدد المدن الأندلسية في فترة الحكم الإسلامي بعمومه حوالي ٤٠ مدينة^(٥). بالنسبة إلى أهم مدن الأندلس فهي خمس مدن وسنتحدث عنها بالترتيب وهي كالآتي:

أولاً: غرناطة

تسمى دمشق لأن جند الشام نزلوها عند الفتح، وهناك من يقول إنها تشبه دمشق

بكثرة أنهارها وأشجارها^(٦)، ومعنى غرناطة رمانة بلسان عجم الأندلس، وسميت بذلك لجمالها وهي من أقدم مدن الأندلس، وأعظمها وأكثرها تحصيناً، ويمر فيها نهر معروف قديماً باسم قلزم، وحالياً يسمى نهر حدارة، وتتميز بطقسها المتوازن والسهول الوافرة، وفيها أكثر من ثلاثمائة قرية إضافة إلى الحصون المجاورة^(٧).

ثانياً: إشبيلية

تبعد عن قرطبة مسافة ثمانين ميلاً، وهي مدينة قديمة أزلية، ومعنى اسمها المدينة المنبسطة، ويقال إن يوليوس قيصر هو من بناها. فتح المسلمون إشبيلية بقيادة موسى بن نصير بعد حصار دام شهراً واحداً، وأقام عليها عيسى بن عبد الله الطويل وهو أول والٍ من المسلمين، وتعتبر مملكة إشبيلية من حيث الرقعة والزعامة السياسية والقوة العسكرية من أهم دول الطوائف وأعظمها شأنًا، فضلاً عن ذلك التفوق، فقد برزت مكانة إشبيلية زهاء نصف قرن بفخامة بلاطها وروعة قصورها وكان للأدب نصيب من هذا التفوق فقد كانت زاخرة بإنتاجها الأدبي والشعري.

(٢) بيضون: الدورة العربية في أسبانيا، ص ٦٥.

(٤) بيضون: الدولة العربية في أسبانيا، ص ٦٥.

(٦) المقرئ: نفع الطيب، ج ٢، ص ٣٩٢.

(١) العبادي: في التاريخ العباسي والأندلسي، ص ٢٣١.

(٣) الحجي: التاريخ الأندلسي، ص ٣٧.

(٥) المسعودي: مروج الذهب، ج ١، ص ١٨٣.

(٧) ابن الخطيب: الإحاطة، ج ١، ص ٣٢.

ثالثاً: قرطبة

يقال إن أعظم مدينة في الأندلس قرطبة. وليس لها في المغرب شبيه في كثرة الأهل وسعة الرقعة، وهي حصينة بسور من حجارة ولها بابان مشرعان في السور نفسه، وتسمى قرطبة مدينة الأندلس العظمى، وهي في ذاتها مدن خمس يتلو بعضها بعضاً، وبين المدينة والمدينة سور حاجز، وهي قاعدة الأندلس ومستقر للخلفاء الأمويين، فأثارهم فيها واضحة، حيث اشتهروا بصحة المذهب وطيب المكسب وحسن الزي، وجميل الأخلاق، وكان فيهم أعلام العلماء وسادة فضلاء. وزادت عظمة قرطبة في زمن عبد الرحمن الناصر (٩١٢م) وابنه المستنصر (٩٦١م) حيث اتخذها عاصمة لدولته الفتية ومقرّاً له كخليفة للمسلمين في العالم الغربي وجعلها منبراً للثقافة والعلوم حتى أصبحت تنافس القسطنطينية عاصمة الامبراطورية البيزنطية، وبغداد عاصمة العباسيين وغيرها من العواصم. حيث اهتم الأمويون بهذه المدينة من النواحي والمجالات كافة، فبنوا الحصون ودور الأسلحة، واعتنوا بالزراعة والصناعة وأقاموا المصارف.

رابعاً: سرقسطة

واسمها مشتق من اسم قيصر، وهو

الذي بناها، حيث بنى لها أسواراً منيعة ومباني رفيعة الذوق^(١)، وذكر أنها بُنيت على شكل الصليب، وجعل لها أربعة أبواب، وهي على خمسة أنهار، لا يعرف بالأندلس مدينة تشبهها وقيل: تعرف بالبيضاء لأن أسوارها المشيّدة من حجر الرخام الأبيض وهي قاعدة من أهم قواعد مدن الأندلس.

من هنا نستطيع القول إن المدن السابقة الذكر تعتبر من أهم المدن وأكبرها وأعظمها شأنًا قبل الفتح الإسلامي وأثناءه وكما ذكر سابقاً إن عدد المدن الأندلسية تحت الحكم الإسلامي كانت ٤٠ مدينة. وعند حديثنا عن تلك المدن الخمس السابقة نجد أن الموقع الجغرافي المتميز والمناخ المعتدل وكثرة الأنهار وخصوبة الأرض كان له أثر كبير على حضارة المنطقة، وكانت تلك الأسباب مجتمعة حافزاً لأهل المنطقة حيث عاشوا في رخاء ورفاهية وفي ترفٍ عالٍ أدى أن يطمع بهم الغريب ويؤثرا على أخلاق تلك البلاد.

خامساً: طليطلة

وهي في وسط الأندلس وكانت قاعدة القوط من قبائل الإفرنج ثم استولى عليها المسلمون في زمن الفتح، وأهميتها تأتي أنه لما أكمل اليونان عمارة جزيرة الأندلس،

(١) الإدريسي: نزهة المشتاق، ج٢، ص ٥٥٤.

جعلوا دار الحكمة والملك فيها لأنها وسط البلاد^(١)، وفيها نهر عظيم يدعى تاجه ويصب هذا النهر في البحر الرومي. وهو موصوف بأنه من أنهار العالم العظيمة^(٢)، وفتح طارق بن زياد مدينة طليطلة وهي عاصمة مملكة الأندلس، وهي من أهم مدن الأندلس وأكثرها منعة وجلالاً، حيث لا يوجد في الجزيرة أمنع منها، ففيها أسوار منيعة جداً.

الفتح الإسلامي ومراحله

لم يكن فتح المسلمين لشبه الجزيرة الإيبيرية محض مصادفة، بل خطط له على مدى طويل، حتى إذا ضعفت قوة البيزنطيين تقدم الأمويون بقيادة موسى بن نصير الذي كان أبوه رئيس حرس الخليفة معاوية بن أبي سفيان^(٣)، ففكرة الفتح لم تكن وليدة اللحظة أو حسب الظروف في ذلك الوقت، بل تنبه لها الخليفة الراشد الثالث عثمان بن عفان حيث أوصى الفاتحين الأوائل وكتب إلى الذين خرجوا لفتح القسطنطينية: (إنما تفتح من قبل البحر وأنتم إذا فتحتم الأندلس فانتهم شركاء لمن يفتح قسطنطينية في الأجر آخر الزمان والسلام)^(٤).

هذا النص من أوائل وأقدم النصوص التي وضحت أن التوجه لفتح الأندلس كان قديماً، ويعود إلى عهد الخليفة عثمان بن عفان. كما نجد في وصية معاوية بن أبي سفيان ما يوضح نية المسلمين في الفتح حيث كان آخر ما وصى به: (إن شدوا خناق الروم فإنكم تضبطون بذلك غيرهم من الأمم ويقصد هنا بالروم القاطنين في شبه الجزيرة الإيبيرية)^(٥).

إذاً فقد كان الفتح الإسلامي أمراً طبيعياً حسب خطة المسلمين في الفتوحات ونشر الدعوة الإسلامية وتأمين حدودهم، وذلك عن طريق الجهاد ما وراء الحدود لنشر الإسلام والذي من مقتضاه أن يستمر ما دام يمتلك القوة على ذلك، وتعددت أسباب الفتح الإسلامي للأندلس ولكن من أهمها كان هو طبيعة المنهج الإسلامي الذي تكفل بإزالة الظلم ونشر العدل والدعوة الإسلامية.

كان المسلمون يقومون بغزوات صغيرة وغارات على أراضٍ ويستولون على قرى أو جزر في البحر تمهيداً للفتح، ففي سنة ٧٠٠م قاد عبد الله بن قطين غارة بحرية على جزيرة قوصره، بعدما أمره موسى بن

(٢) المسعودي: مروج الذهب، ج ١، ص ٦٧.

(٤) ابن كثير: البداية والنهاية، ج ٧، ص ١٥٢.

(١) ابن سمعون: أمالي ابن سمعون، ج ١، ص ٤٦٠.
(٣) سيسالم: جزر الأندلس المنسية، ص ٥١.
(٥) ابن عساكر: تاريخ مدينة دمشق، ج ٥٩، ص ١٥٩؛ ابن كثير: البداية والنهاية، ج ٨، ص ١٣٣؛ ابن خياط: تاريخ، ج ١، ص ٢٣٠.

نصير، فقام بتدمير القواعد البيزنطية البحرية وبعدها في ٧٠٣م قام عطاء بن رافع بغزو صقلية^(١)، وفي ٧٠٦م أغزى موسى ابنه عبد الله بن موسى سردانية ففتحها^(٢) وفي ٧٠٧م استعمل موسى بن نصير مولاة طارق بن زياد على طنجة وبعث معه جيشاً كبيراً أغلبهم من البربر وبعث معهم من يعلمهم القرآن والفرائض، وهذا الجيش كان الجيش الفاتح الذي قاده طارق بن زياد^(٣).

ومن الملاحظ أن الغزوات التي قام بها موسى بن نصير - رحمه الله قد كان لها أعظم فائدة على الجيش الفاتح العظيم والتي تمثلت بالتعرف على الطبيعة الجغرافية للأرض المنوي فتحها وتجاوز العقبات، والتعرف على طبيعة العدو واستعداده العسكري، وكسر الحاجز النفسي الذي ممكن أن يعترض الجيش الفاتح.

أما من ناحية الإعداد والتجهيز للحرب الفاتحة، فقد أمر موسى بن نصير بإقامة دار لصناعة السفن في تونس وجعل لها ميناء، وجهاز قناة طولها إثني عشر ميلاً تمتد من البحر إلى دار صناعة السفن، وجعل الميناء إلى مشتى للمراكب حين

تشتد الرياح، وكان أمر بصناعة مائة مركب^(٤).

ومن الملاحظ هنا الخبرة الكبيرة والواضحة لموسى بن نصير في تجهيز العدة والعتاد، وكذلك الخبرة الكبيرة في ما يتعلق بالأجواء وطبيعة الجغرافيا المحيطة بالمنطقة.

الفاتح طارق بن زياد

أرسل موسى مولى له على مقدمة جيشه يسمى طارق بن زياد، وكان تعداد الجيش سبعة آلاف من البربر والموالي، ليس فيهم عرب إلا القليل، فجهزت له المراكب وحل بجبل طارق.

ركب طارق البحر فغلبه النوم ورأى النبي (ﷺ) ومعه الأنصار والمهاجرون وقد تقلدوا السيوف، فقال له النبي (ﷺ):

(يا طارق تقدم لشأنك وأمره بالرفق بالمسلمين والوفاء بالعهد) ورأى طارق النبي (ﷺ) وأصحابه قد دخلوا الأندلس أمامه، فاستيقظ مستبشراً وقويت نفسه.

وبعد عبور طارق بن زياد ومعه ألف وستمئة رجل طمعت الروم فيهم، واقتتلوا لثلاثة أيام، حيث كان على الروم أمير عيَّنه

(١) الذهبي: تاريخ الإسلام، ج٦، ص١٨.

(٢) الحميري: الروض المعطار، ج١، ص٣١٥؛ ابن منظور: مختصر تاريخ دمشق، ج١، ص٤٧٥.

(٣) ابن الأثير: الكامل، ج٢، ص٢٥٢.

(٤) ابن قتيبة: الإمامة والسياسة، ج٢، ص٢٣٤.

ملك الروم، وكان قد كتب إلى ملك الروم يخبره أن قوماً لا ندري هل هم من الأرض أم من السماء؟ وصلوا إلى بلادنا ولقيتهم، فأطلب منك المؤازرة، فأتاه ملك الروم على رأس جيش في تسعين ألف فارس يمتطون الجياد، فلقيهم طارق بن زياد واقتتلوا ثلاثة أيام بضراوة، وعندما وجد طارق في ناسه من الشدة قام وحثهم على الشهادة والصبر، وهنا تبرز خطبة طارق بن زياد خلال الحرب^(١)، حيث ذكرت العديد من المراجع خطبة طارق بن زياد التي ألقاها حينما التقى مع جيش الروم، ولكن مؤرخي الأندلس لم يتعرضوا لتلك الخطبة إلا قليلاً ما يشير إلى عدم شيوعها، كما أن أسلوب الخطبة لم يكن من أساليب القرن الأول الهجري، وافتقدت الخطبة للمفاهيم العقائدية التي تمتع بها الفاتحون الأوائل، والأهم من ذلك كله هو أن طارق بن زياد ومعظم جيشه من البربر فكيف سيسهل عليهم فهم تلك الخطبة، وبالنسبة إلى فصاحة الخطبة فهي أحد الأسباب التي تنفي أن تكون من إلقاء طارق بن زياد الأمازيغي هو ومعظم جيشه^(٢).

في سنة ٧١١م، عبر طارق بن زياد البحر بعد أن استأذن أميره موسى بن

نصير، وكان معه ثلاثمائة من العرب، وعشرة آلاف من البربر ووصل إلى جبل الفتح الذي سُمي باسمه في ما بعد، فالتقى بجيش الروم المكون من زهاء أربعين ألفاً في فحص شريش (تونس)^(٣) فاقتتلوا قتالاً شديداً وألحق الهزيمة بجيش الروم. ودخل طارق قرطبة، وفتح الله الأندلس على يد المسلمين بعد أن اقتتلوا من شروق الشمس حتى غروبها. وبعد النصر الكبير الذي أحرزه المسلمون، تابع طارق سيره لفتح طليطلة، وعندما علم أهل طليطلة بقدوم طارق، فارقوها، فوجدها طارق خالية إلا من قلة من اليهود، حيث فر ملكها مع جيشه، فلحقهم طارق خلف الجبل فسلخوا إلى وادي الحجارة^(٤).

واستمر طارق في طريقه حتى تم له فتح جميع المدن وغنم منها كثيراً حتى نصر الله المسلمين ولم يلقوا بعدها حرباً مثلاً.

وهنا حركت الغيرة موسى بن نصير بعد أن كتب طارق بن زياد له وأعلمه بالفتح والغنائم، فكتب إلى طارق يتوعده بأن لا يتوغل من دون إذنه، ويأمره ألا يتحرك من مكانه حتى يلحق به واستخلف ابنه عبد الله على القيروان وتوجه منها ٧١٢م في حشد ضخم من وجوه العرب والموالي وعرفاء

(١) الطرطوشي: سراج الملوك، ج ١، ص ١٤٨.

(٢) طه: دراسات في التاريخ الأندلسي، ص ٢٢.

(٣) ابن خلدون: تاج، ج ٤، ص ١٥٠.

(٤) ابن عذاري: البيان المغرب، ج ١، ص ١٤٣.

البربر، فأجاز في الأندلس، وتلقاه طارق بن زياد وانقاد له ثم تمم موسى الفتح، وفتح الأندلس إلى برشلونة من جهة الشرق وأربونة في الجوف وصنم قادس^(١) في الغرب، وجمع غنائمها^(٢).

وكان قد أشيع أن السبب الذي دفع موسى بن نصير للتوجه إلى الأندلس، أنه استمع إلى وشاية بخصوص طارق بن زياد، وعظيم الغنائم التي حصل عليها، كما ذكر أن سبب ذهاب موسى إلى الأندلس عدم استجابة طارق لأمر موسى والذي أمره فيه بألا يتجاوز قرطبة بعدما هزم ملك الروم وقيل دفعه على دخول الأندلس الحسد^(٣).

ولكن الواقع هو أن طارق بن زياد كان على صلة دائمة بقائده موسى بن نصير، حيث تمت الفتوحات باسمه وتعليماته، وكان يخبره كل شيء، ويطلب منه المدد في حال احتاجها، وكان موسى بن نصير على علم تام بأحوال الفتوحات. استكمل موسى بن نصير الفتح، حيث افتتح كل حصون الأندلس، وهزم من لقيه من جيوشها وأمرائها فلم تنهزم له راية حتى وصل إلى مدينة من مدن أفرنجة، تدعى

لوطون، ولكنه لم يدخلها خوفاً من أن يحاط بهم^(٤).

وبناءً على ما تم ذكره فإن أهم أسباب نصر المسلمين في فتح الأندلس كان العقيدة الربانية التي تميز بها الجيش الإسلامي، والوعي الكبير لهذا الجيش، وبها كان النصر لا بغيرها، فاعتبر الفتح الإسلامي للأندلس من أروع الملاحم في التاريخ العسكري الإسلامي، وبرهاناً على قدرة الأمة الإسلامية ونبوغها في هذا المجال، وظهر جلياً في التعاون ودقة التخطيط بين القيادة العسكرية العليا (موسى بن نصير) والميدان العسكري (طارق بن زياد)، وكذلك في القدرة على دراسة الوضع الميداني وتحديد مكان وزمان عمليات الكر والفر، وخلال فترة قصيرة مدتها ثلاث سنوات تم فتح الأندلس بالكامل.

الأندلس والعهود التي مرت بها

تقلبت هذه العهود التي مرت فيها الأندلس ما بين عهود أمن ورخاء واستقرار أمني واقتصادي وسياسي، وعهود مليئة بالاضطراب والثورات الداخلية والتراجع

(١) صنم قادس موضوع على بلاد الأندلس، فجعل رأسه طليطلة، وصدره لقرطبة، وكذلك أعضاؤه قسمها عضواً عضواً إلى بلاد الأندلس، وحوله ثارت بعض الخرافات (الحميري: الروض المعطار، ج ١، ص ٤٤٩).

(٢) ابن خلدون: تاريخ، ج ٤، ص ١٥٠. (٣) ابن عذاري: البيان المقرب، ج ١، ص ١٤٣.

(٤) ابن عذاري: البيان المقرب، ج ١، ص ١٤٣؛ ابن قتيبة: المعارف، ج ١، ص ٥٧٠.

الاقتصادي والذي رافق الأندلس لفترات طويلة، وبالطبع فإنَّ كل عهد مر فيه الأندلس كان يحمل فيه عوامل نهوض وبناء وزيادة في العمران، وأخرى كانت تحمل عوامل الهدم والسقوط بل واندثار في معظم الأحيان.

وقد مرَّ التاريخ في الأندلس بستة عهود فبدأ بعهد الفتح وانتهى بمملكة غرناطة والتي يعتبر سقوطها نهاية الحكم الإسلامي للأندلس، وسنستعرض في ما يلي كل عهود الأندلس باختصار مع توضيح الصفات السلبية والإيجابية لكل عهد وعن أهم ملوك كل عهد.

أولاً: عهد الفتح سنة (٧١١م-٧١٤م)

أول خطوة باتجاه الفتح في الأندلس كانت من خلال سَريّة طريف بن مالك المُكَنَّى بأبي زرعة حيث جاء من المغرب ومعه خمسمائة مسلم، وقام بغارات عدة وغنم غنائم كثيرة وحاز أموالاً وأسرى^(١)، وعاد إلى موسى بن نصير شارحاً له ما عرف بعد أن درس منطقة جنوب الأندلس جيداً، وبدأ بعدها موسى بن نصير بإعداد جيش وتجهيز العدة لمدة عام كامل حتى اكتمل عنده تقريباً سبعة آلاف جندي بدأ

بهم فتح الأندلس^(٢)، واسند قيادة الجيش إلى طارق بن زياد الذي عبر البحر بعد ما أذن له موسى بن نصير حيث قسّم الجيش إلى قسمين، أحدهما وقف هو على رأسه، ونزل به جبل الفتح الذي سمي بجبل طارق بعد ذلك، والآخر وقف عليه طريف بن مالك النخاعي ونزل بمدينة طريف التي أخذت اسمها منه^(٣)، ولما وصل طارق وجد حامية تدعى الجزيرة الخضراء فعرض عليهم طارق الجزية أو الإسلام أو الحرب، فأبوا إلا الحرب، وكان قتالاً عنيفاً انتهى بنصر طارق بن زياد عليهم، فبعث زعيمهم (تدمير) رسالة إلى ملك الروم وقال فيها: (أدركنا يا لذريق فإنه نزل علينا قوم لا ندري أهم من أهل الأرض أم من السماء؟ قد وطئوا إلى بلادنا وقد لقيتهم ولتنهض إليّ بنفسك)^(٤).

ولما عرف لذريق عن غزو طارق لبلاده جهز جيشاً من مئة ألف، فأرسل طارق بن زياد إلى موسى يطلب منه المدد بعد أن تجهز له لذريق، فأمدّه موسى بن نصير بخمسة آلاف، والتقى الجيشان على نهر لكة قضاء شذونة، واستمر القتال لثمانية أيام، حتى انتصر طارق بن زياد ولحقت الهزيمة بجيوش الروم وغرق لذريق في النهر^(٥).

(٢) الحميري: الروض المعطار، ص ٣٥.

(٤) المقري: نفح الطيب، ج ١، ص ٢٤.

(٥) ابن الأثير: الكامل، ج ٤، ص ٢٦٨؛ القضاعي: الحلة السرياء، ج ٢، ص ٣٣.

(١) مجهول: أخبار مجموعة، ص ١٦.

(٣) ابن خلدون: العبر، ج ٤، ص ٢٥٤.

ومضى طارق بن زياد في طريقه حتى وصل إلى مضيق الجزيرة ونهض إلى مدينة إسنجة فوجد فيها فلول العسكر، فقاتلهم ولكن أكثرهم هرب إلى مدينة طليطلة وتركوا مدن الأندلس وراءهم الأهل^(١).

في سنة ٧١٢م خرج موسى بن نصير مع جيش قوامه ثمانية عشر ألفاً باتجاه الأندلس، فقصده مدينة شذونة فافتتحها، ثم افتتح قرمونة بالحيلة والخداع، ثم فتح إشبيلية بعد حصارها^(٢).

وبعد كل هذه الفتوحات والنصر الذي حققه المسلمون في الأندلس، أمر الوليد بن عبد الملك موسى بن نصير بالعودة إلى الشام، وعلى ما يبدو أن سبب استدعاء الوليد بن عبد الملك لموسى خوفه على المسلمين من التمدد والتوغل في أراضٍ لم يعرفوها من قبل، خاصة وأن عددهم كان ضئيلاً، فعاد موسى بن نصير مكرهاً^(٣)، وبعودة موسى إلى دمشق توقف الفتح الإسلامي.

إن أهم ما تميز به عهد الفتح هو وحدة الجيش فكان الجيش على قلب رجل واحد بعربه وعجمه من البربر، وعلى الرغم من قلة عددهم إلا أن إيمانهم لم يتزعزع،

وكانوا تحت قيادة خبيرة وحكيمة وبجهادهم ودعوتهم بُنيت أسس لدولة الإسلام التي نشأت عليها حضارة الأندلس ممتدة إلى ثمانية قرون، أما الصفة السلبية في ذلك العهد كانت متمثلة باستدعاء موسى بن نصير لدمشق، فبذلك الاستدعاء توقفت مسيرة الفتح في الأندلس وتمكنت فلول الروم من استجماع قواها والتمركز في الشمال لتقوى بعد ذلك وتكون عاملاً أساسياً في إسقاط الأندلس، خاصة وأن الفتح لم يُستكمل لكل مدن الأندلس.

ثانياً: عهد الولاة (٧١٤م-٧٥٥م)

بعد استقرار الأوضاع في بلاد الأندلس، وذلك بانتهاء عهد الفتح، بدأ عهد الولاة الذي تميز بميزات عدة أهمها: تنظيم البلاد، ونشر الإسلام بين الإسبان، والقضاء على النظام الطبقي الذي كان سائداً قبل مجيء المسلمين، والسماح بالحرية العقائدية للناس، ونشر المساواة بين الجميع. وسادت تعاليم الإسلام وثقافته حيث انتشر الإسلام بين الإسبان في ذلك الوقت، وذلك بسبب تقيد الفاتحين والدعاة بها، مما جعل أهل الأندلس يعجبون بها ويدخلون في دين الإسلام^(٤).

وشهد ذلك العهد اهتمام المسلمين

(١) ابن عذارى: البيان المغرب، ج١، ص١٤١.

(٢) المقري: نفع الطيب، ج١، ص٢٧٦.

(٣) المقري: نفع الطيب، ج١، ص٢٢٩.

(٤) الحجى: التاريخ الأندلسي، ص١٤٤.

بالعمران، فأشادوا القناطر على الأنهار، وكان أهمها قنطرة قرطبة، وكانت القنطرة من أعظم آثار الأندلس وأعجبها.

كما تميز عهد الولاة باتخاذ قرطبة كأول عاصمة رسمية للمسلمين في الأندلس بعدما كانت طليطلة القريبة من فرنسا^(١).

الجهاد في عهد الولاة

كان أول المجاهدين في ذلك العهد هو السمع بن مالك الخولاني^(٢)، وهو خامس ولاة الأندلس من قبل الدولة الأموية وهو أول والٍ يُعين من الخليفة في دمشق مباشرة بعد أن كانت تابعة لولاية والي أفريقية فيولي عليها من يشاء، ففي فترته عم الأمن والاستقرار والعدل^(٣)، وقام بفتح الجنوب الغربي لفرنسا^(٤)، وبقي السمع يجاهد ويُعلم الناس الإسلام في الأندلس إلى أن استشهد سنة ٧٢١م، وبعده جاء القائد عنبسة بن سحيم، فاستقام أمر الأندلس وغزى الفرنجة وتوغل في بلادهم واستشهد سنة ٧٢٦م، ومن شدة قتاله

للروم عرضوا عليه الصلح^(٥).

قاد بعده عبد الرحمن الغافقي الجهاد الذي بلغ في عهده مدًى بعيداً إلى أن وصل إلى معركة بلاط الشهداء أو غزوة البلاط^(٦)، حيث قاد الغافقي جيشاً قوامه خمسين ألف مقاتل والذي يعتبر أكبر حملة تدخل فرنسا، ولكنه لم ينتصر حيث عاد مهزوماً وفي السنة نفسها استشهد عبد الرحمن الغافقي وأصيب عسكره^(٧).

بعد الهزيمة الكبيرة في بلاط الشهداء، تتابعت الأحداث المأساوية على الأندلس وبدأ الضعف يدب وذلك بعد أن تولى عبد الملك بن قطن الفهري الحكم، فعُزل سنة ٧٣٤م لظلمه وتعسفه^(٨).

وبعده جاء عقبة بن الحجاج^(٩) رحمه الله الذي كان من أعدل الناس وأحسنهم سيرة، وكان صاحب سيرة محمودة ومجاهداً مظفراً، وباستشهاد عقبة ينتهي العهد الأول من الولاة ووانشغل المسلمون في متابعة الجهاد حيث جرت أحداث في الأندلس

(١) ابن عذاري: البيان المغرب، ج ٢، ص ٢٥.

(٢) السمع بن مالك الخولاني خامس ولاة الأندلس من قبل الدولة الأموية، ولاه عليها الخليفة عمر بن عبد العزيز عام ١٠٠هـ، خلفاً للحر بن عبد الرحمن الثقفي، وهو أول والٍ للأندلس يعين من الخليفة في دمشق مباشرة، بعد أن كانت تابعة لولاية لوالي أفريقية فيولي عليها من يشاء (عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ج ١، ص ٦٨٠).

(٣) مجهول: أخبار مجموعة، ص ٢٨.

(٤) ابن عذاري: البيان المغرب، ج ٢، ص ٢٧.

(٥) ابن عذاري: البيان المغرب، ج ١، ص ٢٠؛ المقرئ: نفح الطيب، ج ١، ص ٢٣٦.

(٦) المقرئ: نفح الطيب، ج ١، ص ٢٣٦.

(٧) المقرئ: نفح الطيب، ج ١، ص ٢٣٦.

هددت المسلمين وأتت على كثير مما أنجزوه سابقاً^(١).

ففي الفترة الثانية من عهد الولاة، بدأت الصراعات الداخلية والنزاعات العرقية تأخذ مساحة في هذا العهد، ومما يدل على ذلك بداية الفتنة البربرية على يد الخوارج^(٢)، حيث كان لها تأثير كبير على الأندلس، فأعلن بربر الأندلس العصيان في جليقية وأستورقا، وقتلوا العرب وطردوهم من البلاد^(٣).

وحدثت أيضاً فتنة بين القيسية واليمنية، حيث ثارت الحرب بين عبد الملك بن قطن وبلج بن بشر قائد الشاميين، وانتهت بقتل واصل بن قطن سنة ٧٧١م، وعلى أثر مقتل بن قطن اشتعلت الحرب وزادت بين القيسية واليمنية ومشى المتحالفون مع بن قطن إلى قرطبة وجرت معركة كبيرة بينهم وبين الشاميين^(٤).

نستنتج من هذا العرض أن عهد الولاة انقسم إلى قسمين، قسم تميز بقيادة عظماء وحكماء قاتلوا العدو ونشروا الإسلام وأرسوا دعائم الدولة، ثم جاء القسم الثاني والذي تميز بالقتال بين الأعراق واشتعلت

نار الفتنة بينهم، ما أدى إلى أبلغ الآثار السلبية حيث أسس للنزاع على السلطة والنزاع العرقي والذي أدى في النهاية إلى سقوط الأندلس.

ثالثاً: عهد الامارة سنة (٧٥٥-٩٢٩م)

بدأ هذا العهد بمجيء عبد الرحمن بن معاوية (الداخل)، وكان مجيء الداخل بعد سقوط الدولة الأموية في الشام سنة ٧٥٠م^(٥)، وحتى يدخل عبد الرحمن بن معاوية الأندلس، أرسل مولاة ليستطلع حال الأندلس التي زاد فيها النزاع العرقي^(٦)، فاتصل عبد الرحمن مع الأمويين الموجودون في الأندلس وأخبرهم بأنه يريد دخولها ويحتاج إلى دعم ومدد منهم^(٧)، وأول دخول عبد الرحمن إلى الأندلس، توجه إلى إشبيلية واجتمع مع أبو صباح اليحصبي زعيم اليمنيين فتمت البيعة لعبد الرحمن، ثم بعث الداخل إلى يوسف بن عبد الرحمن الفهري وطلب منه تسليم الإمارة له باعتباره حفيد هشام بن عبد الملك، فرفض الفهري طلبه وجهز العدة والجيش لحربه^(٨)، وكانت معركة المصاراة بينهم سنة ٧٥٦م، حيث كان عبد الرحمن

(١) الحجي: التاريخ الأندلسي، ص ٢٠٦.

(٢) مجهول: أخبار مجموعة، ص ٤٢.

(٣) الحجي: التاريخ الأندلسي، ص ٢١٥.

(٤) ابن الأثير: الكامل، ج ٥، ص ١٢٣.

(٥) ابن خلدون: تاريخ، ج ٦، ص ١٤٥.

(٦) مجهول: أخبار مجموعة، ص ٤٥.

(٧) الذهبي: سير أعلام النبلاء، ج ٨، ص ٢٤٤.

(٨) المقرئ: فتح الطيب، ج ٣، ص ٣٣.

الداخل يقود اليمينية فيما عبد الرحمن الفهري على رأس القيسية، وحسّمت المعركة لصالح عبد الرحمن الداخل وهرب يوسف الفهري^(١).

قامت في عهد عبد الرحمن الداخل ثورات عديدة، منها ثورات داخلية وأخرى دُعِمت من العباسيين. اهتم عبد الرحمن الداخل بالبناء والعمران، حيث أنشأ الرصافة كأكبر الحدائق، وأتى بنباتها من حول العالم^(٢)، وعمل على حماية حدود الأندلس من شارلمان الذي هاجمها سنة ٧٧٥م عن طريق دعمه للمتمرّد سليمان بن يقظان الأعرابي^(٣).

من الملاحظ أن عبد الرحمن الداخل كان يتمتع بصفات القائد العظيم على مستوى العالم وليس فقط على مستوى المسلمين، بل من القادة العالميين الذين تخلد أسماءهم، فبعد أن كان ملاحقاً ومنكوباً في أهله، دخل أرضاً لا يوجد فيها إلا قلة من محبيه، فاستند عليهم وأنشأ دولة لها هيبتها متخطياً كل الصعاب والمحن.

جاء من بعد عبد الرحمن الداخل ابنه هشام سنة ٧٨٨ م، وكانت له حروب طويلة مع الممالك الأخرى وخاصة في الشمال، وبعد وفاة هشام، جاء ابنه الحكم الذي

انتشرت في عهده الثورات ووصل به الأمر إلى قمع الثائرين عن طريق النفي وإحراق بيوتهم.

وصل إلى الحكم عبد الرحمن الأوسط خلفاً لوالده، ويُعد عهده ذا بصمة فاضلة في التاريخ الأندلسي، حيث أكمل الجهاد ضد الممالك الشمالية وهزمهم، وكان حسن السيرة والعلم ومحباً للناس، وبرزت في عهده الحضارة العلمية فكان في زمانه عباس بن فرناس، صاحب الاختراعات المتعددة^(٤)، وانعدم التسول فلا تجد في الأندلس سائلاً.

بعد وفاة عبد الرحمن الأوسط، واستخلف ابنه محمد في الحكم، بدأت فترة الضعف في عهد الإمارة الأموية، فبعد ازدهار العمراني الذي وصل إلى ذروته في ذلك العهد، ونمو التنظيمات الإدارية ودخول العديد من أبناء الأندلس في الإسلام وزيادة الجوانب الحضارية المدنية، دبّ الضعف بعد وفاة عبد الرحمن الأوسط حيث بدأ النزاع بين أولاده^(٥).

رابعاً: عهد الخلافة (عبد الرحمن بن محمد «الناصر» ٩١٢م)

جاء إلى الحكم بعد جده عبد الله، كان ورعاً واهتم بشؤون الحكم ونشر العدل^(٦)،

(١) مجهول: أخبار مجموعة، ص ٨٠-٨٣.

(٣) المقرئ: نفح الطيب، ج ٣، ص ٤٨.

(٥) الحجّي: التاريخ الأندلسي، ص ٢٧٧-٢٨٩.

(٢) ابن الأثير: الكامل، ج ٥، ص ٢٨٠.

(٤) الصفدي: الوافي بالوفيات، ج ١٦، ص ٣٨٠.

(٦) ابن الخطيب: أعلام الأعلام، ج ٢، ص ٢٦.

وكانت بلاد الأندلس في وقت توليه تضم قرطبة وما حولها من القرى^(١)، استطاع عبد الرحمن الناصر التخلص من الثورات الداخلية، وكان ذلك من أولوياته، واستطاع توحيد الأندلس سياسياً بعد ستة عشر عاماً من النضال الصعب الذي انتهى بالانتصار على بني حفصون^(٢).

وفي زمانه قامت الدولة الفاطمية المعروفة بعداؤها للعباسيين والأمويين، وعيونها ترنو إلى الأندلس ولكن الناصر كان لهم بالمرصاد وردهم مدحورين^(٣)، كما لقي الممالك الشمالية وانتصر عليها، وأصبحت تسعى لنيل وده ويرسلون له الهدايا.

يتضح هنا أن الناصر عندما وصل إلى الحكم، كان حال البلاد مزرياً، يكاد أن يزول فيها حكم المسلمين، فقمع الثورات الداخلية وبنى جيشاً عظيماً، وقضى على خصومه الخارجيين من الفاطميين وتوطدت العلاقات الخارجية مع الممالك الشمالية التي سعت إلى كسب وده.

وعندما جاء الحكم المستنصر إلى الحكم^(٤) بعد أن أعده والده الناصر لهذا

المنصب، ورث المستنصر دولة آمنة الحدود ومزدهرة العمران، فأكمل مسيرة والده ببناء الدولة، وبعد الحكم الثاني رحمه الله جاء ابنه هشام وكان لا يتجاوز الثانية عشر من عمره، ولم يكن يتحلى بأية من صفات الملك^(٥)، فكان عنده محمد بن أبي عامر المنصور الذي تخلص من جميع الخصوم وانتصر على الإسبان وأعطى لنفسه لقب المنصور، وقد غزا بنفسه فوق الخمسين غزوة ضد الممالك الشمالية.

في سنة ١٠٠٢م، توفي الحاجب المنصور^(٦)، وجاء بعده ابنه أبو مروان عبد الملك الذي مشى على نهج أبيه في السياسة والغزو إلى أن مات مسموماً في قرطبة^(٧)، أما أخوه الذي تولى بعده الحكم وهو عبد الرحمن فقد كان غير مهتم بالسياسة والغزو والجهاد، ومن حبه للملك، طلب من الخليفة (الأموي) هشام بن عبد الملك أن يولييه العهد، فوافق، ما جعل المصريين يستشيطنون غضباً، وعادت العصبية القديمة للظهور وكانت سبب هلاك عبد الرحمن بن المنصور والقضاء على الدولة الأموية كاملة.

(٢) بيضون: الدولة العربية، ص ٢٨٣.

(١) الذهبي: سير أعلام النبلاء، ج ٨، ص ٢٥٦.

(٣) الصادي: دراسات في تاريخ المغرب والأندلس، ص ٦٠.

(٤) ابن عذاري: البيان المغرب، ج ٢، ص ٢٣٣.

(٥) ابن الخطيب: أعلام الأعلام، ج ٢، ص ٥٨-٥٩.

(٦) ابن عذاري: البيان المغرب، ج ٢، ص ٣٠١.

خامساً: عهد الطوائف (١٠٠٩م-١٠٩١م)

انتهى عهد الخلافة بسقوط الدولة الأموية والقضاء عليها، وعاشت الأندلس في تلك الفترة حالة من التّخبط والتّخاصم، وتقسمت حيث سيطر على كل جزء منها زعيم أو من ذوي سلطان سابق، أمّا البربر فقد سيطروا على جزء من الأندلس وأنشأوا دويلات عدة سرعان ما تناحرت في ما بينها لتكون النتيجة في النهاية قيام دول الطوائف، على أنقاض الدولة الأندلسية، سادت تلك الفترة الحروب الأهلية وكادت بتلك الصراعات أن تسقط الأندلس نهائياً^(١).

وأهم شخوص تلك الطوائف وملوكها، الوزير أبو الحزم ابن جهور، الذي أقام في قرطبة وجعلها عاصمته بعد أن أولاه القرطبيون أمورهما لما رأوا منه من صدق وغيره وحمية، وكان من أهم انجازاته، توطيد الأمن وتدعيم النظام، وفي سنة وفاته خلفه ابنه محمد^(٢) الذي سار على نهج أبيه وأخذ بسياسة الحزم وأقر النظام^(٣)، وأصلح الاقتصاد، فعم الرخاء وعاد النماء بعد الكساد^(٤).

أحوال الممالك الأندلسية بعد قيام دول الطوائف

مملكة اشبيلية

حكمها بنو عباد بعد سقوط بني عامر في أواخر الخلافة الأموية، وقد تعاقب على حكم إشبيلية مجموعة من بني عباد وتأرجحت الأحوال في زمنهم ولكنها استقرت زمن المعتمد بن عباد الذي أسس أعظم مملكة في عهد الطوائف.

مملكة طليطلة

تقع في قلب الأندلس، ولها خصومة مع طوائف الأندلس الطامعة بها، وكان يحكمها بنو ذي النون، وكان أولهم الظافر اسماعيل بن ذي النون، وقد وسع مملكته بمساعدة شيوخ البلد والعلماء، وكان محبوباً في مملكته، جاء بعد ابنه يحيى بن اسماعيل (المأمون) الذي بقي على نهج أبيه، فأقام العدل، واستطاع الاستيلاء على بلنسيا سنة ١٠٦٦م^(٥)، وتميز حكمه بالترف الشديد والرخاء المعيشي، ودام حكمه ثلاثة وثلاثين عاماً، خلفه حفيده يحيى الملقب بـ (القادر بالله) وكان قليل الخبرة^(٦) وليس لديه القدرة على قيادة البلاد، وبشكل عام

(١) عنان: دورة الإسلام في الأندلس، ج٢، ص٦٧٧.

(٢) المراكشي: المعجب، ج١، ص٦٠؛ القضاءي: الحلة السيرة، ج٢، ص٣٣.

(٣) ابن بسام: الذخيرة، ج٢، ص٦٠٥.

(٤) الحميدي: جذوة المقتبس، ج١، ص٢٨.

(٥) ابن بسام: الحلة السيرة، ج٢، ص١٢٩.

(٦) ابن الخطيب: أعلام الأعلام، ص١٧٩.

كان بنو ذي النون من ملوك الطوائف الذين تضاءلت أطراف الأندلس على أيديهم، وسياستهم كانت من أهم عوامل هدم المملكة وسقوطها.

مملكة سرقسطة

وكان فيها بنو هود، وأشهرهم سليمان المستعين بن هود، كان أشهر أعماله في حياته، صراعه مع المأمون بن ذي النون، واستعانة كل منهما بالممالك الشمالية في معاركهما، حتى كادت أن تقضي عليهم الفتنة والمسلمين معهما^(١).

وفي عهد بني هود وقعت مجزرة بريشتر، حيث هاجم النورمانديون فيها سرقسطة سنة ١٠٦٤م، وأبادوا المسلمين فيها، وبقي العدو فيها أربعين يوماً، حيث جاع أهلها وتنازعوا على القوت لقلته، وذلك بسبب حصار العدو^(٢).

مملكة بطليوس

كان فيها بنو الأفطس، وبدأ عهدهم بحروب بينهم وبين بني عباد، وكان النصر فيها سجالات^(٣)، وكان عبد الله بن الأفطس هو مؤسسها ومن قام على تمدها وحكمها إلى أن مات، وجاء بعده ابنه محمد الملقب بالمظفر، ووضع على رأسها المتوكل بن الأفطس وكانت مدينة بطليوس خلال فترة

حكمه دار أدب وشعر وعلم^(٤)، وبقي بنو الأفطس حتى سيطر المرابطون على الأندلس، فما كان من المتوكل الأفطس إلا طلب العون من ألفونسو السادس فساعده في السيطرة على لشبونة وشنترين وشنتر، وذلك ليتصدى للمرابطين، فكان في ذلك نهاية حكمه واندثار دولته سنة ١٠٥٩ م^(٥)، فكانت مملكة بطليوس متمثلة بحكامها من بني الأفطس، نموذجاً سيئاً في تاريخ الأندلس، وكان عاقبة أمرهم أن خسروا، وذلك بما أقدم عليه المتوكل بن الأفطس من التحالف مع ألفونسو السادس ليقضي على دولته.

بداية عهد المرابطين

يعتبر هذا العهد من أهم العهود التي أعطت القوة للأندلس والذي امتد من سنة (١٠٩٢م-١١٣٤م)، فنتيجة لسوء الأحوال في الأندلس في عهد الطوائف، وجّه حكام الأندلس وعلمائها وفقهاؤها، رسائل إلى المرابطين في المغرب ليمدوهم بالدعم والدفاع عنهم من بطش الممالك الشمالية، فاستجاب المرابطون لهم وكانوا عند حسن ظن الأندلسيين، ودافعوا عنهم وردوا عنهم الهجمات، وقاموا بحماية المسلمين،

(١) ابن عذاري: البيان المغرب، ج٣، ص٣٧٧.

(٢) ابن بسام: الذخيرة، ج٣، ص٢٠.

(٣) ابن بسام: الحلة السيرة، ج٢، ص١٠٢.

(٤) ابن حيان: نفح الطيب، ج٤، ص٤٤٩.

(٥) القضاي: الحلة السيرة، ج٢، ص٩٦.

فالمرابطون حرصوا على التزام القيم الإسلامية التي قامت عليها دولتهم، فاتسم حكمهم بالصدق والولاء للإسلام، وبذلوا الكثير لإعلاء كلمة الله والجهاد في سبيله، وكان من أهم أمراء المرابطين يوسف بن تاشفين^(١) الذي كان مقرباً للعلماء، وسياسياً حازماً، وفي سنة ١٠٨٥م، استقبل ملوك الطوائف القادمين لطلب عونه ومساعدته لصد هجمات الممالك الشمالية عليهم، فدخل تاشفين الأندلس واستقبله الناس استقبال الفاتحين. فقاد المسلمين في معركة الزلاقة مواجهاً ألفونسو السادس، وكانت معركة عنيفة وانتصر فيها المسلمون، وبعدها بعشرين عاماً حدثت موقعة إقليش، التي قاد جيش المسلمين فيها تميم بن يوسف بن تاشفين وانتصر على الصليبيين الذين كانوا بقيادة سانشو بن ألفونسو السادس، حيث قتل من الصليبيين ثلاثة وعشرون ألفاً من بينهم سانشو^(٢).

في نهاية عهد المرابطين، اتسعت الهوة بينهم وبين المسلمين، فانتشرت الخمر وزادت الضرائب، فلم يعد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر سائداً، استخفافاً في تعاليم الإسلام.

ومن الملاحظ أن انتشار الفساد وزيادة ترف الملوك قد كان له الأثر الكبير في انهيار دولة المرابطين، بالإضافة إلى دور العلماء السلبي في أفول نجم هذه الدولة، إلى أن جاءت دولة الموحدين.

دولة الموحدين (١٠٤٥م-١٢٢٣م)

نشأت دولة الموحدين على أنقاض دولة المرابطين، وسطع نجمها في جميع المجالات الحربية والسياسية والحضارية، ما دفع أسبانيا للتحالف معها، فارتكزت في سياستها على أصول الإسلام، وكذلك الإبداع العمراني وبناء القصور والبساتين التي تسقى بالنواعير، ونمت الحركة العلمية والأدبية وبنيت المكتبات، وبقيت على هذا الحال حتى بدأ الصراع مع بني مرين وأدى إلى سقوطها^(٣). ومن أهم المعارك في عهد الموحدين، كانت معركة الأرك (١١٩٥م) حيث وقعت تلك المعركة عند حصن الأرك، وهي نقطة الحدود بين قشتالة والأندلس^(٤)، حيث التقى جيش المسلمين وكان قوامه مئتي ألف مسلم يقوده أبو يوسف يعقوب المنصور الموحدي^(٥) بجيش ألفونسو الثامن الذي استعان بمملكتي ليون ونفار وبلغ عديد جيشه

(١) ابن خلكان: وفيات الأعيان، ج ٤، ص ٢٤.

(٣) المراكشي: المعجب، ص ٢٤١.

(٥) الذهبي: سير، ج ٢١، ص ٣١٩.

(٢) ابن أبي زرع: الروض القرطاس، ص ١٦٢.

(٤) أبو خليل: الأرك، ص ٥٤.

مئتين وخمسة وعشرين ألفاً^(١)، ودارت رحى المعركة بينهم وكان سجلاً عظيماً، ودارت الدائرة على الإفرنج، فقتل منهم مائة وستة وأربعون ألفاً، وأسر ثلاثون ألفاً^(٢).

وفي نهاية عهد الموحدين، جرت معركة العقاب وفيها التقى الناصر لدين الله الموحدي في سهل العقاب، حيث هاجم الأنغوش المسلمين وهم غير مستعدين، فانهمزوا وخسروا خلقاً كثيراً من الموحدين^(٣)، ومن أهم أسباب الهزيمة هو خداع الفرنج للمسلمين، فاشهروا الصلح وعملوا عكسه، حتى خالطوا المسلمين على غفلة، وأخذوهم أخذاً كبيراً^(٤)، وكانت السبب في هلاك الأندلس، حيث أدى ذلك إلى خرابها وهزيمة المسلمين فيها^(٥)، فكانت معركة العقاب من أكبر هزائم المسلمين بالأندلس وذلك لما ترتب عليها من خسائر كبيرة، ناهيك عن قتل في المعركة من الفرسان والأعيان وأكابر العلماء^(٦).

وأخيراً تضاءلت الأندلس من أطرافها، وتساقطت الممالك واحدة تلو الأخرى، ووقع على الأندلس كلها بلاء عظيم، إلى أن لاذوا بالفرار إلى مملكة غرناطة، وهي آخر الممالك

الأندلسية، والتي كانت آخر موئل للمسلمين، وآخر عهود الإسلام في الأندلس.

مملكة غرناطة

بقيت هذه المملكة موجودة، إلى أن تولى قيادتها علي بن سعد بن محمد بن الأحمر الملقب ب (الغالب بالله)، وهو معروف بالتاريخ الإسباني بالملك الصغير^(٧)، وقد اشتبك مع أخيه (أبي عبد الله محمد) الزغل، وعلى عادة ملوك الطوائف تصارع الأخوان، واستقويا بمملكتي قشتالة وأرغون ودارت رحى الحرب بينهما إلى أن اتفقا على الصلح وتقسيم غرناطة بين الأخوين^(٨)، وبعد ذلك الانقسام، بدأ وضع غرناطة بالتقهقر، فانشغل الأمير بالملذات والشهوات، وأضاع الجند حتى باعوا ثيابهم وخيلهم وآلات حربهم وأكلوا أثمانها، وتم قتل الكثير من أهل الرأي والعلم.

هذا كان حال غرناطة، وحال آخر ملوكها الذي لم يعط أي اهتمام لأمر المسلمين، ولا لوحدة البلاد، ولا لموضوع الجهاد، في اللحظة التي كان الفرنجة يتحضررون للانقضاض على دولة الإسلام بعد زواج ملك أرغون فرناندو الخامس

(٢) المقري: نفع الطيب، ج ١، ص ٤٤٣.

(٤) المقري: نفع الطيب، ج ٤، ص ٣٨٣.

(٥) ابن عذارى: البيان المغرب، ص ٢٤٠؛ ابن الأبار: التكملة، ج ١، ص ١٠٢.

(٧) عنان: دولة الإسلام، ج ٧، ص ٢٨٨.

(١) ابن الأثير: الكامل، ج ١٠، ص ٢٣٧.

(٣) المراكشي: المعجب، ج ١، ص ٣٢١.

(٦) الحجي: التاريخ الأندلسي، ص ٤٩٤.

(٨) عنان: دولة الإسلام، ج ٧، ص ١٩٤.

وإيزابيلا وريثة عرش قشتالة، وبذلك تكون الدولتان قد أنهتا الصراع التاريخي بينهم، وما هي إلا سنوات قليلة حتى توحدتا في مملكة واحدة، هي مملكة إسبانيا، وهنا كانت بداية سقوط غرناطة^(١).

مما لا شك فيه، أن هناك حلقة غامضة أو مفقودة في قصة فتح الأندلس لأن أحداثها خلال الفتح كانت كثيرة، وبطولاتها نادرة، كأحداث الفتوحات الإسلامية الأخرى، فضلاً عن عدم وضوح أحداث عدة عن فتح المدن وتفصيلها.

إن فتح الأندلس كان معجزة في حد ذاته، حيث من الممكن أن ينتاب المرء القليل من الشك وهو يتتبع أخبار ذلك الفتح الذي تم بدقة وحكمة، علماً أن الفاتحين كانوا في معظمهم الأكثر من البربر، الذين لم يكن لهم دراية مسبقة في القتال ولا الجيوش ولا المعاهدات، ولكن الحق أن الإسلام قد خطا بمعتقديه خلال القرن الأول بضعة قرون إلى الأمام^(٢).

المصادر والمراجع

المصادر العربية

- ١ - ابن الأبار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله القضاي، (ت: ١٢٥٩م).
- ٢ - الحلة السيرة، تحقيق: حسين مؤنس، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ١٩٨٥م.
- ٣ - ابن الأثير، علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني أبو الحسن.
- ٤ - الكامل في التاريخ، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ، ط٢، تح: عبد الله القاضي.
- ٥ - الإدريسي، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن إدريس الحمودي الحسني (١١٥٦م):
- ٦ - نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، بيروت، عالم الكتب، ط١، ١٩٨٩م.
- ٧ - ابن بسام، أبو الحسن علي بن بسام الشنتريني، (١١٤٧م):
- ٨ - الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار الثقافة ١٩٩٧م.
- ٩ - الحميري، محمد بن عبد المنعم، (ت: ١٤٢٣م).
- ١٠ - الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس، (القاهرة، مؤسسة ناصر للثقافة، ط٢، ١٩٨٠م).
- ١١ - صفة جزيرة الأندلس، منتخبة من كتاب الروض المعطار، عني بنشره: إ. ليفي برونفسال، (القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٧م).
- ١٢ - الحميدي، محمد بن فتوح بن عبد الله (أبو عبد الله)، (ت ٤٨٨هـ)،
- ١٣ - جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس دار

(١) عنان: دولة الإسلام، ج٧، ص١٩٤.

(٢) مؤنس: فجر الأندلس، ص١٠٧.

- المنجد، الكويت، مطبعة حكومة الكويت، ط ٢، ١٩٨٤ م.
- ١٧ - تذكرة الحفاظ، دار إحياء التراث العربي.
- ابن أبي زرع، أحمد بن عمر الفاسي، (١٣٤٠ م):
- ١٨ - الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس: الرباط، دار المنصور للطباعة والوراقة، ١٩٧٢ م.
- ١٩ - ثلاث رسائل أندلسية في الحسبة: تحقيق ليفي بروفنسال، القاهرة، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، ١٩٥٥ م.
- الطرطوشي، محمد بن الوليد الفهري «أبو بكر»: (٤٥١-٥٢٠ هـ).**
- ٢٠ - سراج الملوك، تح: محمد فتحي أبو بكر، تقديم د. شوقي ضيف، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط ١، ١٩٩٤ م.
- ابن عذاري، أبو عبد الله محمد المراكشي، (ت: بعد ٧١٢ هـ / ١٣١٢ م):
- ٢١ - البيان المغرب في أخبار أهل الأندلس والمغرب، تحقيق ومراجعة ج. س. كولان، وليفي بروفنسال، بيروت، دار الثقافة، ط ٣، ١٩٨٣ م.
- ابن عساكر، علي بن حسين بن هبة الله (ت: ٥٧١ هـ).
- ٢٢ - تاريخ مدينة دمشق، (٧٠ ج)، تحقيق: عمر بن غرامة العموري، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٠-١٩٩٦ م.
- ابن كثير، عماد الدين إسماعيل أبو الفداء، (ت: ٧٧٤ هـ - ١٣٣٢ م).
- ٢٣ - تفسير القآن الكريم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٩٩ م.
- ٢٤ - البداية والنهاية، بيروت، مكتبة المعارف، د. ط.
- الغرب الإسلامي حققه بشار معروف ومحمد بشار عواد، ط ١، ٢٠٠٨ م.
- **ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبد الله التلمساني (ت: ١٣٧٤ م).**
- ٨ - الإحاطة في أخبار غرناطة، ٤ ج، تحقيق: محمد عبد الله عنان، (القاهرة، الشركة المصرية للطباعة والنشر، ط ٢، ١٩٧٣ م).
- ٩ - أعمال الأعلام (القسم الثاني)، حققه ونشره: إ. ليفي بروفنسال، تحت عنوان: تاريخ أسبانيا الإسلامية، (بيروت، دار المكشوف، ط ٢، ١٩٥٦ م).
- ١٠ - أعمال الأعلام (القسم الثالث)، أحمد مختار العبادي، ومحمد إبراهيم الكتاني، نشر تحت عنوان: تاريخ المغرب العربي في العصر الوسيط، (المغرب ن الدار البيضاء، ١٩٦٤ م).
- **ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، (ت: ١٤٠٦ م).**
- ١١ - المقدمة، (بيروت، ط ٣، ١٩٦٧ م).
- ١٢ - كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ٧ ج، (طبعة ١٩٧١ م).
- **ابن خياط، خليفة الليثي العصفري أبو عمر (ت ٢٤٠ هـ):**
- ١٣ - تاريخ خليفة بن خياط، دار القلم - مؤسسة الرسالة، دمشق - بيروت، ١٣٩٧ هـ، ط ٢، تح: د. أكرم ضياء العمري.
- **الذهبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز، (٧٤٨ هـ / ١٣٤٨ م):**
- ١٤ - تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، لبنان، دار الكتاب العربي، ط ١، ١٩٨٧ م.
- ١٥ - سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ومحمد نعيم العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط ٩، ١٩٨٧ م.
- ١٦ - العبر في خبر من غبر، تحقيق: صلاح

- الجامعة للطباعة والنشر، ١٩٨٤م).
- ٤ - قرطبة حاضرة الخلافة في الأندلس (دراسة تاريخية - عمرانية أثرية في العصر الإسلامي)، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر.
- ٥ - تاريخ المغرب الكبير من أقدم العصور حتى الوقت الحالي.
- ٦ - تاريخ المغرب في العصر الإسلامي، الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ط٢، ١٩٨٢م.
- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك.**
- ٧ - الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركلي مصطفى، بيروت، دار إحياء التراث، ٢٠٠٠م.
- طه، عبد الواحد نون.**
- ٨ - دراسات التاريخ الأندلسي، ط١، ١٩٨٧م.
- العبادي، أحمد مختار.**
- ٩ - في التاريخ العباسي والأندلسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ١٩٩٥م.
- عنان، محمد عبد الله.**
- ١٠ - دول الطوائف، (القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط١، ١٩٦٠م)
- ١١ - دولة الإسلام في الأندلس من الفتح إلى بداية عهد الناصر، ج٢، (القاهرة، ١٩٦٠).
- ١٢ - نهاية الأندلس وتاريخ العرب المنتصرين، (مصر، ط٢، ١٩٥٨م).
- مؤنس، حسين.**
- ١٣ - فجر الأندلس، (القاهرة، ط١، ١٩٥٩م).
- مجهول، المؤلف، (من أهل القرن الرابع أو الخامس الهجري).
- ١٤ - أخبار مجموعة في فتح الأندلس، تحقيق: إبراهيم الأبياري، (القاهرة، دار الكتاب المصري، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط١، ١٩٨١م).
- ابن الكردبوس، أبو مروان بن عبد الملك بن الكردبوس التوزري، (ت: بعد ١٣١٣م).
- ٢٥ - الاكتفاء في أخبار الخلفاء، (قطعة منه)، نشر تحت عنوان: «تاريخ الأندلس لابن الكردبوس ووصفه لابن الشباط».
- المراكشي، عبد الواحد: (١٢٤٩م).
- ٢٦ - المعجب في تلخيص أخبار المغرب، ضبط وتصحيح: محمد سعيد العريان، ومحمد العربي العلمي، (القاهرة، مطبعة الاستقامة، ط١، ١٩٤٩م).
- المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي (ت ٣٤٦هـ).
- ٢٧ - مروج الذهب.
- المقرئ، شهاب الدين أحمد التلمساني، (ت: ١٠٤١هـ / ١٦٣١م).
- ٢٨ - نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب، ج٨، تحقيق: إحسان عباس، (بيروت، دار صادر، ١٩٨٨م).
- ٢٩ - أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، (١٠٤١).
- المراجع العربية والمعرية:
- بيضون، إبراهيم.**
- ١ - الدولة العربية في أسبانيا، دار النهضة العربية.
- الحجي، عبد الرحمن علي.**
- ٢ - التاريخ الأندلسي، من الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة (٧١١-١٤٩٢م)، (دمشق، دار القلم، بيروت، دار المنارة، ط٣، ١٩٨٧م).
- سالم، السيد عبد العزيز.**
- ٣ - تاريخ مدينة المرية الإسلامية، قاعدة أسطول الأندلس، (الاسكندرية، مؤسسة شباب

دور الصّوائت في تحديد دلالة البنى الصرفيّة في الكلمة العربيّة

د. غنوة نظام

تركيزهم على الأصوات المكوّنة للبنية الرّئيسة للفظة، أو الأصوات الأصول التي تشكّل الجذر من جهة، ومن جهة أخرى تركّز اهتمامهم على النّواحي الإعرابيّة من ناحية نوع الحركات.

وقد نهجنا في دراستنا منهجاً وصفيّاً تحليليّاً، فكان عملنا واقعياً استقرائيّاً، يعتمد على تتبّع الظاهرة الصوتيّة، أو النّحويّة، أو الدلاليّة، وصفها وتحليلها تعليلها.

أولاً: أثر الصّوائت في تشكيل البنى الصرفيّة الاسميّة والفعليّة:

تؤدي الظواهر الصوتيّة دوراً بارزاً في تحديد الوحدات الصرفيّة وبيان قيمتها، وقد استند الصّرفيّون في تعليلاتهم كثيراً إلى علم الأصوات فحاولوا أن يصفوا ما يطرأ على بنية الكلمة العربيّة في تصرّفاتها

يعرض بحثنا دراسة أثر الأصوات الصّائتة في تشكيل البنى الصرفيّة في اللّغة العربيّة منطلقين من مبدأ أنّ النّظام اللّغوي يؤلّف كلّ واحد، وأنّ المستويات المتدرّجة للبنية اللّغويّة تكمن في علاقة تأثير متبادل في ما بينها، إذ يحتلّ مستوى البنية الصوتيّة مرتبة المستوى الأساس والموجّه لبقية المستويات الصرفيّة، والنّحويّة، والدلاليّة. وهذا يعني أنّ أيّة لغة يحكمها نظام صوتيّ قواعديّ دلاليّ متكامل، يحتلّ فيها المستوى الصوتيّ مرتبة العنصر الأساس. ولهذا السّبب عدّ علماء اللّغة دراسة الأصوات أول خطوة في أيّة دراسة لغويّة لأنها تتناول الصّوت باعتباره المادّة الخام للكلام الإنساني.^(١)

اهتمّ اللغويّون بدراسة وظيفة الصّوت في الكلمة، ولم يهتمّوا بطبيعته، فقد انصبّ

(١) دافيد كريستل، التّعريف بعلم اللّغة، تر: د. حلمي خليل، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة تشرين اللاذقيّة، ١٩٨١-١٩٨٢ م، ص ٩٨.

المختلفة، من أفراد وتثنية، وجمع، وتذكير، وتأنيث، وتصغير، ونسب، وماضٍ، ومضارع، وأمر... إلخ وعند وقوعها في سياق الكلام، مثل الإدغام والوصل إلى ذلك من المباحث الصَّرْفِيَّة^(١).

وللتمثيل على هذه العلاقة وإثباتها يمكننا أن نتبع أثر الحركات - وهي أصوات صائتة قصيرة - في تشكيل البنى الصَّرْفِيَّة في اللُّغة العربيَّة، سواء كانت بنى صرْفِيَّة اسميَّة أم فعليَّة. ويمكننا أن نورد في هذا الموضع أوزان التَّكْسِير مرتَّبة على أساس صوتيٍّ منها: فُعْلٌ، فُعْلٌ، فُعُولٌ، فِعْلٌ، فِعَالٌ. نلاحظ أن الفرق بين الصَّيغ السَّابِقَة هو فرق في الصَّوائت وتوزَّعها وطولها، في حين أنَّها تشترك في عدد الصَّوَامت وتسلسلها.. فصيغ (فُعْلٌ - فُعْلٌ - فُعُولٌ - فِعْلٌ) بوصفها قوالب يُصب فيها الجذر اللُّغوي ذاته، بنى صرْفِيَّة متماثلة من ناحية الصَّوَامت، مختلفة من ناحية توزَّع الصَّوائت، وصيغتا (فُعْلٌ - فِعُولٌ) تشكّيلان صرْفِيَّان متماثلان إلا في طول الضَّمَّة، وصيغتا (فِعْلٌ - فِعَالٌ) تشكّيلان صرْفِيَّان متماثلان إلا في طول الفتحة.

وهكذا فإنَّ استخدامنا الصَّوائت

القصيرة والطويلة أعطانا ست صيغ صرْفِيَّة لجموع التَّكْسِير، لكل صيغة منها خصوصيَّتها ودلالاتها.

ولو تناولنا الأفعال الماضية الثلاثيَّة المجرَّدة، لوجدنا أنَّها على أوزان ثلاثة هي: فَعَلٌ - فَعِلٌ - فَعُلٌ - وتلتحق بها صيغة رابعة هي: (فُعَلٌ) لتحقيق دلالة إضافية.

فالتَّغيير في توزَّع الحركات يمنح كلَّ صيغة خصوصيَّتها، ويعطي أفعالها دلالات تختلف عن دلالات الأفعال التي تنتمي إلى الرَّمَر الصَّرْفِيَّة الأخرى وقد أشار ابن جني إلى أنَّ الأفعال الثلاثيَّة التي لا زيادة فيها على ضربين: فعل مبني للفاعل، وفعل مبني للمفعول، فالمبني للفاعل على ثلاثة أضرب: (فَعَلٌ - فَعِلٌ - فَعُلٌ)، فمثال (فَعَلٌ) يكون متعدِّياً وغير متعدِّ، فالمعتدي نحو: (ضرب وقتل)، وغير المعتدي نحو: (جلس، ونهض)، و(فَعِلٌ) يكون متعدِّياً وغير متعدِّ، نحو: (سَلِمَ، وَقَدِمَ)، و(فَعُلٌ) لا يكون أبداً إلا غير متعدِّ، لأنَّه إنما جاء في كلامهم للهيئة التي يكون عليها الفاعل، لا لشيء يفعله قصداً لغيره، نحو: (شَرُفَ - ظَرُفَ). فجميع الأفعال الثلاثيَّة الماضية لا تكون عين الفعل فيها إلا متحرِّكة^(٢).

(١) م. ن. ، ص ٩٢.

(٢) المنصف شرح ابن جني لكتاب التصريف لأبي عثمان المازني، تحقيق وتعليق: محمد عبدالقادر أحمد عطا، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، ط ١، هـ ١٤١٩ - ١٩٩٩ م، ص ٥٢.

جلياً أنّ الأصوات تسهم في بناء التركيب النحوي ودلالة المعاني النحوية.

ثالثاً: أثر الأصوات في الدلالة الإفرادية:

تتألف اللفظة المفردة من دال ومدلول، إلا أنّ هذا المدلول يتغير بتغير العناصر الصوتية الداخلة عليه (المورفيمات) التي تؤدي إلى تغيير الدلالة الإفرادية لهذا الملفوظ.

من ذلك مقابلة بين المفرد وجمع التكسير في حالات معينة. فنحن نقول في جمع كلمة (دفتر: دفاتر)، فالقيمة المورفولوجية لكلمة (دفاتر) يُستدل عليها بطبيعة أصواتها الصائتة وترتيبها، مقابل طبيعة الأصوات الصائتة وترتيبها في مفردة (دفتر).

ومن مزايا اللغة العربية الفصحى دلالة صوائتها القصيرة على المعاني المختلفة، ونلاحظ ذلك في أول الكلمة ووسطها وآخرها. فالحركة تفرّق بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، نحو: (حَصَدَ - حُصِدَ) وبين اسم الفاعل واسم المفعول، نحو: (مستخرج - مستخرج) هذا التمييز لا يحتاج إلا إلى تغيير في العناصر الصوتية الصائتة.

كما تستخدم الصوائت القصيرة للتمييز

ثم ينتقل إلى الكلام على الفعل المبني للمجهول، فيوضح أنّه على مثال واحد وهو (فَعَلَ)، نحو: (ضَرَبَ، وَقَتَلَ)، وهذا أصله (فَعَلَ أو فَعِلَ) ولا يكون (فَعِلَ) منقولاً من (فَعَلَ) أبداً، لأنّ (فَعِلَ) لا يتعدى^(١). والواضح أنّ تغيير حركات الصوائت أعطانا تشكيلين صرفيين متميزين، الأول للفعل اللازم (فَعَلَ)، والثاني للفعل المتعدي تمثله صيغتا (فَعَلَ وفَعِلَ)، وأظهر أيضاً تشكيلين صرفيين، أحدهما للفعل المبني للمعلوم تمثله صيغ (فَعَلَ - فَعِلَ - فَعِلَ)، والثاني للفعل المبني للمجهول تقدمه صيغة (فَعِلَ)، وهذا يوضح الدور الذي تقوم به الأصوات الصائتة القصيرة والطويلة في إثراء العربية وتكثير صيغتها بأبسط الطرائق وأيسرها.

ثانياً: أثر الصوائت في التراكيب النحوية:

تؤدي العلاقات بين الصوائت والصوائت دوراً في تحليل بعض المسائل النحوية، فإذا قلنا (ضَرَبَ مجدٌ سعيداً) أو (مجدٌ ضَرَبَ سعيداً)، أو (سعيداً ضَرَبَ مجدٌ) لم يختلف معنى الفاعلية والمفعولية، وبقي (مجد) هو الضارب، وسعيد هو المضروب، وذلك لأنّ التعبير عن فاعلية (مجد) ومفعولية (سعيد) قامت به الضمة في (مجد)، والفتحة في (سعيد) وهذا يُظهر

(١) م.ن.، ص ٥٢.

بين مدلولات اللفظية الواحدة المفردة. فلو أخذنا كلمة (الجَدّ) منزوعة من سياقها اللغوي، لوجدنا أنّ دلالتها تتغيّر تبعاً لحركة الصامت الأوّل (الجيم)، فإن كانت حركته الفتحة دلّت على (أبي الأب)، ولو تحرّكت الجيم بالضمّ دلّت الكلمة على (شاطئ النهر)، ولو جاءت مكسورة لدلّت على الرّصانة.

وهكذا تتحكم حركة الصامت الأوّل بدلالة اللفظة الإفرادية، وهذا ما اصطلح على تسميته بـ المثلّثات اللغوية.

رابعاً: أثر الأصوات في الدلالة التركيبية:

يعتمد بناء التركيب في اللغة العربية على مسائل صوتية، فإن أردنا تتبّع بناء الجملة للمجهول لاحظنا أنّ هنالك تغييرات تطرأ على شكل الجملة وتركيبها، فيُحذف الفاعل، وينوب المفعول به عنه ويقوم مقامه، وتتغيّر صيغة الفعل. فالجملة المبنية للمجهول لها دلالة خاصّة تختلف بها عن الجملة المبنية للمعلوم.

نحو: حَصَدَ الفلاحُ الحقلَ، فهي جملة مبنية للمعلوم، ومكوّنة من فعل، وفاعل، ومفعول به، فإذا بنيناها للمجهول، قلنا: حُصِدَ الحقلُ. فيُضمّ أول الفعل، ويُكسر ما قبل آخره. فنحصل على بناء جديد، وجملة مستقلة دلاليّاً عن الجملة الأولى، ويُحذف بسبب هذا البناء (الفاعل)، ويأخذ (المفعول

به) موقعه، ويُحرّك بحركته ممّا يولد تركيباً دلاليّاً جديداً.

ولعلّ من أهم خصائص العربية اعتمادها في تغيير معاني الكلمات على تغيير حركاتها، وهذا ما يمنح لغتنا غناها ومرونتها، ويُسهّم في توليد بعض الظواهر البلاغية الجمالية كالّتقديم والتأخير مع حفظ الحركات.

ففي العربية الفُصحى نقول: (هزمَ الجيشُ العدو)، و(هزمَ العدوُ الجيشُ)، و(الجيشُ هزمَ العدو)، و(العدوّ هزمَ الجيشُ).

ففي الجملة الأولى كان الإخبار عن الجيش بصيغة التجدّد والحدوث. وفي الثانية الإخبار عن العدو بصيغة التجدّد والحدوث لأنّ الجملتين فعليّتان، أمّا الجملة الثالثة فالإخبار عن الجيش بصيغة الثبات، وفي الرابعة الإخبار عن العدو بصيغة الثبات، لأنّ العرب إن أرادوا الإخبار عن الشيء أو توكيده قدّموه في كلامهم، وإذا أردنا أن نمّنح الجملة معانٍ إضافيةً أخرى فإنّ ذلك لا يتطلّب ممّا سوى تغيير الحركات الإعرابية، فتتغيّر الدلالة السياقية.

خامساً: أثر الصّوائت في اللّغات المتصرّفة والصّرفيّة:

اللّغات التّصرّفية وهي التي نستطيع أخذ صيغ مختلفة من المادّة الواحدة منها

للدلالة على المعاني المختلفة، ومنها اللغات الهندو-أوروبية، والسامية ومن أهم اللغات التصريفية اللغة العربية التي تتولد كلماتها من جذر ثلاثي أو رباعي ومن أهم هذه العمليات الاشتقاق الصرفي^(١).

وهو نزع لفظ من آخر، بشرط اشتراكهما في المعنى والأحرف الأصول وترتيبها، كاشتقاق ضارب من ضرب وحذر من حذر^(٢)، فالصوائت تؤدي دوراً جلياً في تشكيل هذه الصيغ الصرفية، سواء أكانت مشتقات أم مصادر وسنوضح ذلك وفق ما يلي:

فبناء اسم الفاعل من الفعل الثلاثي يتم بإدخال صوائت معينة بين الصوامت التي تشكل الجذر اللغوي للكلمة المرادة، وتمثل الصوائت القوالب الصرفية التي تتداخل مع عناصر الجذر لتأدية المعنى العام، وهكذا فإن بناء اسم الفاعل من أي فعل ثلاثي يتم وفق ما يلي:

١ - أثر الصوائت في تشكيل البنى الصرفية للمشتقات:

المشتقات هي مفردات دلالية متصلة مفهوماً، تعتمد اللغة العربية في اشتقاقها على أصل متحرك غير جامد، يقبل حروف الزيادة التي تتداخل مع الحروف الأصول

للكلمة، فتتشكل لدينا صيغة جديدة للكلمة التي تحتفظ بمادتها الأصلية في قالب جديد.

نُشير إلى أنّ الصوائت في العربية تؤدي وظيفة صرفية من خلال دخولها على عناصر الجذر، إذ إنّ تغيير الأصوات الصائتة الداخلة على هذا الجذر ينتج منه تغيير المعنى الصرفي للكلمة. وهذا يعني أنّ هذه الأصوات تؤدي دور فونيمات صرفية.

فبناء اسم الفاعل من الفعل الثلاثي يتم بإدخال صوائت معينة بين الصوامت التي تشكل الجذر اللغوي للكلمة المرادة، وتمثل الصوائت القوالب الصرفية التي تتداخل مع عناصر الجذر لتأدية المعنى العام، وهكذا فإن بناء اسم الفاعل من أي فعل ثلاثي يتم وفق ما يلي:

العنصر الأول (فاء الكلمة) + صائت طويل + العنصر الثاني (عين الكلمة) + صائت قصير + العنصر الثالث (لام الكلمة).

ولنمثل على ذلك نأخذ الفعل الثلاثي: (دَرَسَ) فاسم الفاعل منه (دَارِسٌ)، والتغيرات التي تطرأ على الأصل هي تغيرات داخلية، إذ تعاونت الحركات والأدوات الملحقة لتشكيل صيغ اسم

(١) سعيد الأفغاني، في أصول النحو، مطبعة جامعة دمشق، ط ٣، ١٣٨٣هـ - ١٩٦٤م، ص ١٨٩.
(٢) سمير شريف استيية، اللسانيات، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط ١، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م، ص ١٢٣.

الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة باسم الفاعل، واسم الزمان والمكان والآلة، واسم التفضيل.

إذا التَّحوَّلَ من معنى صرفي لأصلٍ ما إلى معنى صرفي آخر، يتم من طريق الأصوات الصَّائتة المتداخلة، مع عناصر الأصل إلى جانب دور ملموس تقوم به السَّوابق واللَّواحق.

استُعملت العربيَّة المخالفة ذات الوظيفة الصَّرفيَّة وذلك بتغيير بعض الصَّوائت القصيرة في الكلمة، ممَّا يسمح بالتمييز بين صيغة وأخرى، نحو:

أ - التَّحوَّل من اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المزيد إلى اسم المفعول. مثلاً:

– قَدَّمَ ← مُقَدِّم ← مُقَدَّم
– فَعَّلَ ← مُفَعَّل (اسم فاعل) ← مَفْعَل (اسم مفعول)

نُلاحظ أنَّ المخالفة قد تَمَّت بين الصَّيغتين من تطريق تغيير صوت صائت واحد.

ب - التَّحوَّل من الفعل إلى الصفة المشبهة باسم الفاعل:

– حَسَّنَ (من باب فَعَّل، يَفْعُل) حَسَنٌ (فَعْلٌ)

– بَطَّلَ ← بَطْلٌ.

٢ - أثر الصَّوائت في تشكيل البنى الصَّرفيَّة للمصادر:

استعملت اللُّغة العربيَّة قانون المخالفة ذا الوظيفة الفونولوجيَّة لتشكيل البنى المصدريَّة القياسيَّة. إذ خضعت الصَّوائت القصيرة لكلِّ صيغة فعليَّة ثلاثيَّة مجرَّدة لهذا القانون على وفق شكلين اثنين: مخالفة جزئيَّة، ومخالفة كليَّة.

أ - المخالفة الجزئيَّة وتتمثَّل في مايلي:
١ - مخالفة بوساطة تغيير صوت صائت:

ويأتي الصَّوت الصَّائت في كثير من الأحيان بعيد عن الكلمة، مثلاً: الفعل اللازم (فَعِلَ) يجيء مصدره على وزن (فَعَلَ) قياساً، كـ (فَرِحَ فَرِحاً)^(١).

وفي الفعل فوق الثلاثي (تَفَعَّلَ)، إذ يجيء مصدره على وزن (تَفَعَّلَ)، نحو: تَجَمَّلَ تَجَمُّلاً، تَعَلَّمَ تَعَلُّماً، فتغيَّرت حركة عين الفعل من فتحة إلى ضمة. هذا التغيُّر أدَّى إلى تغيُّر في الدلالة. ويأتي مصدر الفعل اللازم (فَعَلَ) على وزن (فعالة) نحو: (فَصَّحَ فصاحة)^(٢). وقد حصلت المخالفة

(١) ابن عقيل الهمداني، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحرير: محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط ١٤، ج ٢، ص ١٢٣.

(٢) ابن قتيبة، أدب الكاتب، حَقَّقَه وعلَّقَ عليه محمد الدَّالي، مؤسَّسة الرسالة، بيروت، ط ١، ١٤٠٢هـ = ١٩٨٢م، ص ٦٢٦.

بتغيير الصَّائت الثاني بعد عين الفعل، من ضمة قصيرة إلى فتحة طويلة.

٢ - مخالفة بوساطة إطالة صوت صائت:

يأتي الصوت الصَّائت في كثير من الأحيان بعد عين الكلمة، ومن ذلك الأفعال فوق الثلاثية التي في أولها همزة وصل، نحو: (انفعل) و(افتعل) و(استفعل) كـ (انطلق انطلاقاً)، و(اصطفى اصطفاً)، و(استخرج استخراجاً)^(١)، والذي أصاب الكلمة السابقة هو إطالة صوت الفتحة بعد عين الفعل، لتصبح صوتاً صائتاً طويلاً وهو الألف.

٣ - مخالفة بوساطة حذف أحد الأصوات الصَّائتة:

غالباً ما تقع هذه المخالفة على الصَّائت الذي يأتي بعد عين الفعل، ومن ذلك التَّحوّل من الفعلية إلى المصدرية من الفعل الثلاثي المجرّد المتعدّي (فَعَلَ)، إذ يأتي مصدره على وزن (فَعْل) قياساً مطرّداً، كـ (ضَرَبَ ضَرْباً)، (دَرَسَ دَرْساً) فتتمّ المخالفة بوساطة حذف الصوت الصَّائت القصير الثاني، وهو الفتحة لتحلّ محله السكون، وبالتالي هذا التَّحوّل الصوتي يؤدي إلى تغيير في الدلالة.

ب - المخالفة الكلية:

من أجل الحصول على معانٍ صرفية مصدرية من طريق المخالفة التامة في الأصوات الصَّائتة الداخلة على أصل الكلمة، فيتم ذلك بوساطة طرائق عدّة، من أبرزها:

١ - مخالفة بوساطة تغيير جميع الصَّوائت الصَّائتة:

ومن أمثلة ذلك التَّحوّل من الفعلية إلى المصدرية في الفعل اللازم (فَعَلَ) إن يجيء مصدره على وزن (فُعُول) قياساً مطرّداً، نحو (قَعَدَ قُعُوداً) و(سَجَدَ سَجُوداً)^(٢).

وقد تمّت المخالفة بوساطة تغيير الصَّائت الأول من فتحة قصيرة إلى ضمة قصيرة، وتغيير الصَّائت الثاني من فتحة قصيرة إلى ضمة طويلة.

٢ - مخالفة بوساطة تغيير صوت صائت وحذف آخر:

ومن ذلك التَّحوّل من الفعلية إلى المصدرية من الفعل الثلاثي (فَعَلَ)، إذ يأتي مصدره على (فُعْل) نحو: (سَحَرَ سِحْراً). وقد تمّت المخالفة بوساطة تغيير حركة الصَّامت الأول (الفتحة) إلى كسرة وسقوط الصَّائت الثاني وهو الفتحة.

(١) ابن عقيل الهمداني، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج ٢، ص ١٣٠.

(٢) أبو القاسم الزجاجي، الجمل في النحو، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، (١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م) ص ٣٨٤.

٣ - مخالفة بوساطة تغيير صوت صائت وإطالة صوت صائت آخر:

ومن ذلك التحوّل من الفعلية إلى المصدرية الفعل الثلاثي فيأتي مصدره على (فعل) وحصلت المخالفة عن طريق تحوّل الفتحة بعد الفاء إلى كسرة قصيرة، والفتحة القصيرة بعد العين إلى فتحة طويلة في المصدر، نحو (قَتَلَ: قتلاً).

نستنتج أنّ تطبيق قانون المخالفة الصوتية لم يكن عملية اعتبارية بل تمييزية مدروسة، هدفها خلق تشكيلات صرفية مصدرية، لكل منها دلالة الخاصة لصيغة صرفية مصدرية من صيغة أخرى، فتمنح كل مصدر استقلالية وخصوصية.

أمّا قانون الخفة والثقل فكان جزءاً من عملية تشكيل الصيغ المصدرية والدليل على ذلك أننا لم نجد صيغة مصدرية توالي فيها صوتا الكسرة فالضمة، فهما صائتان متنافران، وكأنّهم كرهوا الانتقال من صائت أمامي إلى صائت خلفي.

سادساً: أثر الصوائت في دلالة الأفعال الماضية:

إنّ الفعل الثلاثي في العربية على ثلاثة أبنية، (فَعَلَ - فَعِلَ - فَعُلَ) وقد ألحقت بها

صيغة فَعُلَ للدلالة على بناء آخر، وهو ما لم يسمّ فاعله، وعلى هذا فإنّ الأفعال الثلاثية على ضربين: فعل مبني للفاعل، وفعل مبني للمفعول، فالمبني للفاعل على ثلاثة أضرب: (فَعَلَ-فَعِلَ-و فَعُلَ)، والمبني للمفعول على مثال واحد وهو (فُعِلَ)^(١). وهذا يعني أنّنا أمام ثلاث صيغ صرفية للفعل الثلاثي المجرد، تختلف في ما بينها بتغيّر حركة عين الفعل لتحدث دلالة جديدة.

١ - صيغة (فَعَلَ)

يُعدّ هذا البناء من أكثر الأبنية الفعلية استخداماً، ويكون في الغالب متعدّياً، وهو أكثر الأفعال عدداً لأنه الفعل الحقيقي الذي يدلّ غالباً على العمل والحركة^(٢).

وقد منحه توالي الصوائت الخفيفة المتماثلة طائفة كبيرة من الإستعمالات. كإشارته إلى حديث كان قد تمّ في زمن ماضٍ لا نستطيع ضبطه وتعيينه. مثل: (مات زيد ومضى نبيل)، وقد يُشير إلى أنّ الحدث قد وقع في الماضي على أنّه أمر كان قد ترّد وقوعه مرّات عديدة، نحو: (طلع القمر)^(٣).

ويرد هذا البناء كثيراً في سرد أحداث

(١) ابن جني، المنصف، ص ٤٩ و ٥٢.

(٢) الطيّب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تقديم: صالح القرمادي، نشر وتوزيع: عبد الكريم بن عبد الله، تونس، ط ٢، ١٩٨٧، ص ٩٧.

(٣) إبراهيم السامرائي، الفعل زمانه وأبنيته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٣، ١٩٨٣، ص ٢٨.

ماضيّة في أسلوب القصص نحو: (فاستحسنها وبكى)، ويأتي أيضاً ليشير إلى أنّ الحدث قد وقع في اللحظة التي وقع فيها الكلام، كما يجري في العقود: (بعثك وزوجتك)^(١).

ويجيء بناء (فَعَلَ) للإعراب عن وقوع أحداث في زمان يقرب من زمن التّكلم أي الحال، كقول مقيم الصلاة: (قد قامت الصلاة)^(٢).

ولهذا البناء دلالات إضافية يفرضها السياق اللّغوي، وتحدّد صوائت هذا البناء جملة من المقولات التي يمكن أن نفهمها مع المثال الآتي: الفعل (دَرَسَ).

إنّ هذه الكلمة مؤلّفة من أصوات صامتة ثلاثة هي (د، ر، س)، تؤلّف العنصر الصوتي الدالّ على ماهيّة الدّراسة، ثم تأتي الصّوائت الثلاثة، لتؤلّف العنصر الصوتي المعبر عن مقولات متعدّدة، فالصّائت الأول دلّ على أنّ الفعل مبني للمعلوم مطلقاً، والثاني دلّ على أنّه فعل متعدّد في كثير من حالاته، والثالث دلّ على أنّه فعل حدث في زمنٍ ماضٍ.

وهكذا أدّى كل صائت من صوائت هذا البناء الفعلي دوره في دلالة الفعل.

٢ - صيغة (فَعَلَ):

يُعدّ فعلاً وسطاً بين (فَعَلَ) و(فَعُلَ)، فهو متفوّق على (فَعُلَ) على نحو كبير، لأنّ حالاته متغيّرة، فهي أكثر حركيّة من الصّفات الثّابتة^(٣).

لذلك جاءت بعض الصّيغ (فَعَلَ) لازمة كالصّفات، مثل (فَرَحَ، حَزَنَ، بَيَسَ)، وبعضها الآخر متعدّية^(٤). مثل (شَرِبَ، عَلِمَ، رَكِبَ) وهذا النوع أقرب إلى الفعلية، لأنه يتضمّن معنى الفعل، والحركة، والمجهود الجسمي والعقلي^(٥).

ويُستخدم هذا البناء للتعبير عن حالة وقتيّة في الغالب، أو فعل يقع على مستوى الحواس، نحو: (طَعِمَ، سَمِعَ)، أو الذّهن، نحو: (حَسِبَ، فَهَمَ) وكثيراً ما يكون موقف الفاعل سلبياً بتلقّي الفعل من دون إرادة، نحو: (تَبِعَ، خَسِرَ، رِيحَ، مَرَضَ)^(٦).

٣ - صيغة (فَعُلَ):

ضرب قائم في الثّلاثي، غير متعدّد البتّة^(٧). وإذا كانت بعض صيغته تبدو دالّة على الحركة في ظاهر الأمر، مثل (قَرَبَ، بَعُدَ)، فإنّها في الحقيقة تدلّ على صفة القرب أو البعد الناتجة عن الحركة، ولا تدلّ

(١) م.ن.، ص ٢٨-٢٩.

(٣) الطيّب البكوش، م.س.، ص ٨٧.

(٥) م.ن.، ص ٥٠.

(٧) الطيّب البكوش، م.ن.، ص ٨٦.

(٢) م.ن.، ص ٢٩.

(٤) ابن جني، المنصف، ص ٤٩.

(٦) الطيّب البكوش، م.س.، ص ٩٧.

وحدها على الفعل، لذلك يعوّضها في هذه الأحوال أحد مشتقاتها للدلالة على الفعلية، مثل (ابتعد، اقترب)^(١).

وتحقّق صيغة (فَعُل) طائفة من المقولات الدلالية نذكر منها:

- تخصيصه للمدح والذمّ، فإذا أردت مدح رجل بالشرف قلت: (شَرُفَ الرجلُ سعيد)، وإذا أردت ذمّه بالبخل، قلت: (بَخُلَ الرجلُ سعيد).

- يُستعمل لغرض المبالغة والتعجب، نحو: ضَرَبَ الرجلَ بمعنى أضربه.

- التحوّل في الصفات: ومعنى ذلك أن تتحوّل الصّفة لتفيد الثبوت في صاحبها، كما في (حَطَبَ وَحَطَبَ)، (بَلَغَ وَبَلَغَ)، (صَلَحَ وَصَلَحَ)، فَحَطَبَ وَبَلَغَ وَصَلَحَ أبلغ من: حَطَبَ وَبَلَغَ وَصَلَحَ^(٢).

مع الإشارة إلى أنّ معظم أفعال الطّبائع هي ممّا تكون في الغالب عينه مضمومة في الماضي، نحو: كَرُمَ، شَرُفَ، حَسُنَ. وهذا يعكس تفوّق الضمّة على الحركات الأخرى إذ إنّ ارتباطها بمعاني الغلبة والتفوّق وإثبات الوصف يعكس قوّتها.

سابعاً: أثر الصّوائت في دلالة المصادر:

- سنركّز على المصادر القياسية مبرزين دلالتها انطلاقاً من أفعالها فمصدر الفعل الثلاثي المتعدّي (فَعَلَ) يجيء مصدره على (فَعُل) قياساً مطرداً كـ (ضَرَبَ ضرباً) وخصوصيّة الدلالة على الإتّصاف بوحدة المادّة^(٣).

وإذا أردنا الدلالة على حرفة، فإنّ المصدر (فَعَلَ) يأتي على وزن (فَعَالَة) كالحياكة والجباية إذ تأتي (فَعَالَة) كثيراً في الصّناعات كالنّجارة والخياطة والوكالة والوصاية والجراية^(٤). فيقال: (تَجَرَّ تجراً وتجارة) فتجرّ تجراً أي مارس التجارة حتى لو لم تكن مهنته، وتجرّ تجارة أي امتنّ صنعة التجارة^(٥).

أمّا مصدر الفعل اللازم (فَعَلَ) فيجيء مصدره على وزن (فُعُول) قياساً، نحو: (قَعَدَ قُعُوداً) و(غَدَا غُدُوءاً) و(بَكَرَ بُكُوراً) فيصبح المصدر دالاً على فعله^(٦).

ثامناً: أثر الصّوائت في دلالة المشتقات:

اتّخذت اللّغة العربيّة الأصوات الصّائتة القصيرة والطويلة وسيلة لصرف الكلمات

(١) ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ج ٢، ص ٣٧٦.

(٢) فاضل السامرائي، معاني الأبنية في العربيّة، جامعة الكويت، الكويت، ط ١، ١٤٠١هـ - ١٩٨١ م، ص ١٠١.

(٣) ابن قتيبة، أدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، (١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م)، ص ٢.

(٤) ابن قتيبة، م. ن، ص ٥٨٢-٥٨٣.

(٥) لسان العرب، ابن منظور، مادة تجرّ، ج ٢، ص ١١٩.

(٦) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، ج ٢، ص ١٢٤.

إلى دلالات متباينة وهذا يعني أنّ الانتقال من معنى إلى آخر يصحبه انتقال من صائت إلى آخر، فتختلف الدلالة.

تؤثر الأصوات الصائتة في دلالة المشتقات فتأتي منسجمة مع المعنى الذي يقصد إليه المتكلم. فالضمة مثلاً أقوى الحركات، لذلك فإنها ترافق أقوى المعاني، ويدلنا على ذلك المروونات اللغوية نحو قولهم (الذكر) بالضم الذي يكون في القلب، وبالكسر (الذكر) الذي يكون في اللسان، فكأنهم اختاروا الضم للقلب لأنه أعمق وأصدق^(١).

وقولهم (الذل) في الدابة ضد الصعوبة، و(الذل) في الإنسان وهو ضد العز، وكأنهم اختاروا للفصل بينهما الضمة للإنسان والكسرة للدابة، لأن ما يلحق الإنسان أكبر قدراً مما يلحق الدابة، واختاروا الضمة لقوتها للإنسان والكسرة لضعفها للدابة^(٢) فذلت الدابة أي انقادت وسهلت، وذل الإنسان أي ضعف وانقاد، وهنا يبرز الرابط بينهما.

تاسعاً: أثر المثلثات اللغوية في العلاقات الدلالية:

هي: «مجموعة تضم ثلاث مفردات، لها الصيغة الصرفية نفسها مركبة من الحروف نفسها، فلا يتغير فيها إلا حركة فاء الكلمة أو عينها، فيحصل بتغير الحركة تغير في المعنى، ومنه انتقال من مجال دلالي معين إلى مجال ثانٍ^(٣) وهذا يعني أنه يرى أنّ المثلثات اللغوية وحدات معجمية متشابهة الصيغة الصرفية، متباينة المجالات الدلالية.

مثلاً: (الحبر، الحبر، الحبر):

– الحبر: هو الثوب الجديد.

– الحبر: هو الجرح.

– والحبر: القلم أول ما يبدو^(٤).

إنّ التركيز على الحقول الدلالية التي تجمع الوحدات المعجمية لكل مثلثة لغوية على حدة، يضعنا أمام أربعة أنواع رئيسة للروابط:

أ – علاقة تقارب:

– الرّزّ والرّز: الكلمة الأولى تعني اللغة

(١) جلال الدين السيوطي، المزهري في علوم اللغة، تحقيق: محمد أحمد، جادة المولى، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ج ٢، ص ٢٩٣.

(٢) ابن جني، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: علي النجدي، ج ٢ (١٤١٥ هـ - ١٩٩٤ م)، ص ١٨ - ١٩.

(٣) أبو علي محمد بن المستنير، مثلثات قطرب، تحقيق وشرح: الطاهر أحمد الزاوي، دار الفتح للطباعة والنشر، بيروت: ط ١، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م، ص ٣٧.

(٤) ابن مالك الجباني، إكمال الإعلام بتلخيص الكلام، تحقيق ودراسة: سعد بن حمدان الغامدي، جامعة أم القرى، مكة، ط ١، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م، ج ١، ص ٨١.

أما الثانية فتعني الصوت^(١).

- البرّ والبرّ: الكلمة الأولى تعني الحنطة
أما الثانية فتعني اليابسة خلاف البحر^(٢).

ب - علاقة تضاد:

- السَّقَط والسَّقَط: المفردة الأولى تعني
الثلج، أما الثانية فتعني النار^(٣)

- الحَلْم والحَلْم: المفردة الأولى تعني
الفساد، أما الثانية فتعني الصلاح^(٤)

ج - علاقة تشابه:

- الرَبْوة، الرَبْوة، الرَبْوة: المكان
المرتفع^(٥).

- العَصْر، العَصْر، العَصْر: الدهر^(٦).

د - علاقة تنافر: (أي مفردات مختلفة
المعنى لا يحكمها أي ضابط معنوي).

- الكَلَام، الكَلَام، الكَلَام: المفردة الأولى
تعني القول، والثانية تعني الجرح، أما الثالثة
فتعني الأرض الصلبة^(٧).

يتبيّن لنا في ختام بحثنا أنّ الصّوت
اللّغوي يُشكّل الأساس الذي قامت عليه
الدّراسات اللّغويّة ابتداءً باللّفظة المفردة
وانتهاءً بالتركيب، إذ إنّ اللّغة في حدّ ذاتها
أصوات يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم.

تلعب الظواهر الصوتيّة دوراً بارزاً في
تحديد الوحدات الصّرفيّة، وبيان قيمتها،
حتى إنّ الدّراسات الصّرفيّة تبقى قاصرة،
إن لم تستند إلى علم الأصوات لأنّ مباحث
الصّرف مبنية في أساسها على ما يقرب
هذا العلم من حقائق وما يرسمه من حدود.
إنّ الاختلاف بين بنية صرفيّة اسميّة
وأخرى مرتبط بحقائق صوتيّة محدّدة، إذ
يمكننا التّمييز بين تشكيل صرفي اسمي
وآخر بوساطة تغيّر يطرأ على صوت
صامت من أصوات اللّفظ.

كما أنّ صلة علم الأصوات بالدّرس
النّحوي صلة مهمة جدّاً، فبعض مسائل
النّحو لا يمكن تعليلها إلّا بالرجوع إلى هذا
العلم، إذ تُسهّم الأصوات في بناء التّركيب
النّحوي، ودلالة المعاني النّحويّة.

إنّ الصّوائت في العربيّة تؤدي وظيفة
صرفيّة من خلال دخولها على عناصر
(الجزر)، إذ إنّ تغيّر الأصوات الصّائتة
الداخلية على هذا الجذر يؤدي إلى تغيّر
المعنى الصّرفيّ للكلمة.

إنّ التّحوّل من معنى صرفيّ لأصل ما
إلى معنى صرفيّ آخر، يتمّ من طريق

(١) ابن سيد البطليوس، المثلث، تحقيق: صلاح مهدي الغرطوسي، دار ابن رشد، بغداد، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، ج ٢، ص ٤.

(٢) أبو علي محمد بن المستنير، مثلثات قطرب، ص ٤٤. (٣) م. ن، ص ٤٤.

(٤) م. ن. ص ٢١. (٥) ابن سيد البطليوس، المثلث، ج ٢، ص ٢٩.

(٦) م. ن. ص ٢٠٢، ج ٢، ص ٢٥٢. (٧) أبو علي محمد بن المستنير، م. س.

الأصوات الصائتة المتداخلة مع عناصر الأصل إلى جانب دور ملموس تؤديه السوابق وللواحق، وهذه الوظائف الصرفية التي تقوم بها الأصوات الصائتة في العربية تخضع لقانون يُطلق عليه قانون المخالفة أو المغايرة.

إنَّ النظام الاشتقاقي في العربية هو نظام داخلي، يعتمد على جذر غير جامد وأدوات إلحاق أو تصدير، تؤثر الصوائت في اللفظة الأصلية، فتحولها من صيغة إلى صيغة أخرى، فإنَّ معظم حالات الاشتقاق تحصل بوساطة تغيير الصوائت.

المصادر والمراجع

١ - ابن جني:

الخصائص، تحقيق: محمد علي نجار، دار الكتاب العربي، بيروت.

المحتسب، تحقيق: علي النجدي ناصف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م.

المنصف، تحقيق وتعليق محمد عبد القادر أحمد عطا، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.

٢ - ابن السيد البطليوس، المثلث، تحقيق: صلاح مهدي الغرطوسي، دار ابن رشيد، بغداد، ١٩٩٤م.

٣ - ابن عقيل الهمذاني، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ط١٤، ١٣٨٥هـ - ١٩٦٥م.

٤ - ابن قتيبة، أدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

٥ - ابن منظور، لسان العرب، نسقه وعلّق عليه ووضع فهارسه: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

٦ - أبو علي المستنير، مثلثات قطرب، تحقيق: الطاهر أحمد الزاوي، دار الفتح للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

٧ - أبو القاسم الزجاجي، الجمل في النحو، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

٨ - استيتية، سمير شريف، اللسانيات، عالم الكتاب الحديث، الأردن ط١، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م.

٩ - الأفغاني سعيد، في أصول النحو، مطبعة جامعة دمشق، ط٣، ١٣٨٣هـ - ١٩٦٤م.

١٠ - البكوش، الطيب، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تقديم: صالح القرمادي، نشر وتوزيع: عبد الكريم بن عبد عبدالله، تونس، ط٢، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

١١ - السامرائي، إبراهيم، الفعل زمانه وأبنيته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

١٢ - السامرائي، فاضل، معاني الأبنية في العربية، جامعة الكويت، الكويت، ط١، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.

١٣ - السيوطي، جلال الدين، المزهري في علوم اللغة، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.

١٤ - كريستل، دافيد، التعريف بعلم اللغة، ترجمة حلمي خليل، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة تشرين، اللاذقية، سوريا، ١٩٨١هـ - ١٩٨٢م.

مرثية رجل غامض

محمد وهبة (طالب جامعي)

- على قبري مكتوب
عبارة
«فليرقد بسلام»
أتساءل
من أين يأتي السّلام.
● حين أكتب عن شيء
أجهله أو أعرفه
أهتزّ
أتطير أشلاء
تتجمّع حولي أسراب طيور منسيّة
أتشرّد في داري مثل غلامٍ يطارد مجرّة.
● تنزفُ السّمكة دمها
ملء قلبها الفاني
للسّلام أدرأج كثيرة
ها أنت الآن هنا
أبح قلبك للتّراب...
تناثر كغيمة صغيرة... في دهليز..
- لا وقتَ بعد اليوم
الوجهة أنتِ
آلة دراماتيكية لعبور الزّمن
السيجارة لم تشتعلْ
لم تخبرني بأي شيء/
سوى أن أبواب الوقت غدت مغلقة.
أنتِ/الأبد/
داخلك سكّينٌ أبيضُ
لن أخبرك بما لم يحدث.
● أرمي شيئاً من جسدك
فوقَ يدي
فأستحيلُ رماداً
أنتِ قنبلة عشقٍ مدوية
مدوية وخارقة

يوميات لاجئ (فانتازيا في الأيام الموحشة)

علي شمس الدين (*)

البرد. أسعل على أعضائي. أسعل كثيراً،
أسمع في وسط الجسد حفرة صغيرة، لا
محال. هذا نفق. هذا نفق معتم. ربّما لأنّ
النهار انتهى. أفهم الآن. أتذكّر... أنا في
مقصورة القطار متوجه إلى القاهرة. ثمّة
من يتبعني إلى مقصورتي....

هل أنت السيد ميم؟

نعم من حضرتك؟...

أنا أعمل هنا منذ زمن. أعمل على راحتك.
أتمنّى لك رحلة موفقة.

دخلت بعدها في نوم عميق.

في تلك الليلة، نزلت في المحطة التالية.
كانت حقيبتي ثقيلة بعض الشيء، ربّما
لأنني ملأتها بالكتب. ومشيت، أفكر في
نفسي لو أن الحقيبة فارغة لوصلت بشكل
أسرع. ما حاجتي للكتب؟ وأنا اللاجئ في
هذا البلد. أحتاج إلى أوراق ثبوتية في هذه
الحقيبة الكثير من الكتب. سأرمي بها عند
أول مكبّ...

لن أرجع اليوم إلى الحفرة. سأردمها.
حفرة تلو الحفرة نحن. لا ليس اليوم،
الساعة تعرّبدُ بي، أعرف. إنّها تُحيلني إلى
السؤال الكبير. أهرب من الإجابة اليوم.
اليوم لن أجيب. لا ليس اليوم، ربّما أقضم
تفاحة بدل ذلك، أو دودة. أيّتها الساعة
أصمتي. ما هذا المكان؟... الجو بارد. منذ
متى وأنا هنا؟... أحاول تشغيل عيني قليلاً.
بلا جدوى، أضع عيني على الطاولة.
أقضمها. أتناول معها المحار والزبدة.
صمت. لا شيء سوى الصمت. أمشي في
الصمت. فأنمو تفاحة، دودة وعين. أشعر
بالفخر. تغلّبت على السؤال الكبير. بمجرد
هرش صغير. هكذا ببساطة، سألقي على
هذه الحفرة وأضحك. سأكون سعيداً بعد
ذلك. غداً سأقضم عيني الأخرى. وأضحك.
هذا ما سأفعله كلّ يوم. ولكن ما هذا
البرد؟... الصقيع يزداد. أشعر كأنني في
ثلاجة... أعضائي مجمّدة. أسعل من شدّة

(*) طالب جامعي - كلية الحقوق.

ومشيئتُ مكملًا، مسرعًا وخفيًا. كانت الطريق تتمايل بي يمينًا وشمالًا، الطرق هنا متعرّجة إلى حدّ كبير، إلى حدّ الواقعيّة المفرطة. الألوان متشابهة، باهتة مثل وجوه النّاس. لقد أدخلوا سكنًا كبيرًا في كلّ وجه. وجوه موتى. وجوه تموت. وجوه تحاول العيش.

وجوه حيّة، هذا ما ينقصني. أخيرًا وصلت. « مركز إذاعة وتلفزيون القاهرة يرحب بكم ». بالقرب من المركز ثمة شحاذ صغير السن يبكي. يبكي بشدّة. ناولته بعض الجنيّهات. فضحك بشدّة، ضحك بشدّة، وسألني: هل أنت السيّد ميم؟... أجبته مستغربًا، نعم أنا. كيف عرفت؟... قال لي وجهك مطبوع على العملة.

نظرت إلى العملة، كان وجه الملك. نظرت ثانية نحو الصّبي كان قد اختفى... يا له من ولد شقيّ قلت... ويا له من مبنى قديم. المبنى مؤلف من عدّة طبقات. لا أعرف وجهتي. عليّ أن أسأل أحدهم عن غرفة تجارب الأداء. الطابق الأوّل كان فارغًا إلا من الأثاث. ثمة تلفاز شغال. اقتربت منه قليلًا، فرأيت الصّبيّ ذاته الذي قابلته في الرّدهة يتكلّم بصوت مرتفع. تفاجأت للوهلة الأولى، ما الذي يفعله على الشّاشة. ثمّ ركزت في ما يقول.

أهلا بالسيّد ميم. أهلا بالسيّد ميم. ثمّ سألني إن كنت أملك جنيهاً إضافياً. فأومأت

برأسي. قال ضعها على الكنبه وانصرف إلى الطابق الثالث.

توجّهتُ مسرعًا إلى الطابق الثالث. كان على الدرج بقع دم حمراء. أخافتني قليلًا. دخلت إلى غرفة صغيرة. كانت فارغة أيضًا، نظرت حولي كانت الجدران بيضاء مثل الثّلج. كان المكان باردًا بعض الشيء. بعد قليل دخل خمسة أشخاص إلى الغرفة. سألوني: من يكون السيّد؟ قلتُ أنا ميم.... جيئتُ من أجل تجربة الأداء. أنا مغن دمشقيّ، وأريد إسماعكم صوتي. جلسوا على الأرض. وصفّقوا، صفّقوا كثيرًا. ثمّ سألوني من أكون؟...

قلتُ باستغراب. أنا. نسيت، من أنا؟... في تلك اللحظة فقدتُ القدرة على التذكّر. اشتدّت برودة المكان. خرجوا جميعًا من الغرفة، ولم أستطع الوقوف على قدميّ. بقيتُ ممددًا هكذا. أحاول تشغيل عيني قليلًا. ولكنني لا أستطيع.

اليوم، فُتِحَ باب الغرفة. كان عامل القطار قد فتحه. كان معه الصّبي الصغير. حملاني إلى التابوت. لا أعرف لماذا متّ ومتى وأين؟... هل كان كلّ ذلك حلمًا، هل أنا اللاجئ أم المغنّي أم الميت. أم أنا من يجلس في هذه الثلاجة ينتظر التابوت.

ولكن كل ما أعرفه هو هذا السّؤال الكبير... من قتلني...؟؟؟...

عائلة نكديّة

محمد إقبال حرب (*)

مصيرها عذاب أليم. قرر أفراد الأسرة التخلّص من الطفل المبتسم بأيّة طريقة خوفاً من الفضيحة بين قبائل الغم والنكد. غير أنّ رجلاً حكيماً قال: إنّ التخلّص من الطفل جريمة حرّمها الله. فقالوا له: إن تاريخ العائلة النكديّة الأصيل سيلوِّث بضحكة الطفل الفاضحة، وقد تجرّ تبعات لا تحمد عقباها من السعادة والفرح المحرمين في دولة الغم.

لم يبقَ الأمر سرّاً بين أفراد العائلة؛ إذ وشت القابلة لشيخ القبيلة بهذا الوباء، فجمع شيوخ القبائل لبحث هذا الأمر الجلل. تداول الجميع المشكلة بجديّة قرار مصير الطفل حتى انبرى شيخ عجوز يتمتع بحاسة نكديّة أصيلة متسائلاً عن مصير أبناء وبنات القبيلة كونهم سيعانون من شماتة واستهزاء شباب القبائل الأخرى ولن ترضى أية قبيلة بمصاهرة قبيلة موبوءة بشر الضحك والابتسام. بعد دراسة الأمر

ذات يوم في دولة الغم رزقت عائلة نكديّة أصيلة من قبيلة بئس بمولود مبتسم فانتابها الأرق. تجهم وجه الأب والأم واشمأز المقربون حتى غشاهم الغم لوحات قاتمة. قرّر الجميع إبقاء الخبر سرّاً حتى لا ينتشر ويشمت المقربون قبل غيرهم. حاول الأب جاهداً كتم ابتسامة الوليد دون جدوى. كان الطفل يقابل تلك المحاولات بالضحك الهستيري ما أثار حفيظة الوالد تحت إلحاح الأم التي اعتبرت الأمر إهانة لها إذ ستقاطعها نساء العائلة كونها أنجبت طفلاً مبتسماً، لا يمت لهذه الأسرة العريقة بكل أنواع النكد والسخط. بل قد يتهمونها بما لا تحمد عقباه فما من ثغر في هذه العائلة يفتر عن بسمة يتيمة.

تباحث أفراد العائلة بأمر الوليد المبتسم الذي لم يولد مثله في بلاد الغم منذ أجيال، مذ أصبح الهمّ والغمّ راية النكد والنّحس المنشودة في بلاد تعتبر الابتسام بدعة

(١) كاتب وروائي لبناني.

ومداولات مضاعفاته مع شيوخ القبائل الأخرى التي تعاطفت معهم في هذه الكارثة، قرر شيخ القبيلة ضرورة قتل الطفل درءاً لوباء البهجة وفتنة الضحك.

أصر الحكيم على موقفه من تحريم التخلص من الوليد حتى ضاق به أهل القبيلة وكادوا أن يفتكوا به لولا أن زعيم القبيلة هبّ قائلاً: جريمة الطفل والحكيم سواء، ولكن حكيم القبيلة له رهط كبير قد يطالبون بدمه لذلك وجب نفيهم.

حكمت القبيلة على الحكيم والطفل بالنفي بعيداً عن دولة الغمّ ورمت بالحكيم العجوز والطفل السعيد إلى أطراف الغابة.

سار الحكيم بطفل يضحك ويضحك... حتى ابتسم الحكيم، ثم ضحكا وضحكا معاً ضحكات هستيرية تراقصت لها الغابة حتى ضحك كل من فيها فارتعد أهل القبيلة من إعصار الضحك خوف أن تمطر السماء فرحاً فيموتوا كمدأ.

أحرقوا الغابة بمن فيها وباتوا عابسين متجهمين بسعادة لا توصف.

ثورة الأحذية

في غرفة الأحذية عند قبو تحت سكن عمال الشركة الساحقة تتزاحم أنواع الأحذية عند المساء بينما يتقهقر النور سارقاً ألوانها ماسحاً هويتها بينما تفوح روائحها المستقاة من معاناة العبودية

والمذلة في عمل متواصل تُعلن بدايته أشعة شمس حارقة يحرسها سوط رب العمل بجبروت لا يرتدع. ربّ لا يقلل من جبروته إلا ظلام الليل وعتمته التي تجمع به بأرباب السياط في حانة الوطن حيث يتباهى كلّ منهم بعظمة مزرعته وخنوع مواليه.

هذا اليوم كان مختلفاً، بدأ مع سطوع شمس حارقة ترافقه رطوبة مالحة، تشوي أجساداً كالحة فتتضح آبار العفن البائسة قيحها عرقاً. أجساد كرهت نفسها فتسلّلت روائح حقدتها المكبوت كريحة من مسام يابسة، تتناثر بين ندبات دمغتها سياط السيد العظيم بختم ملكيته فأضحت الأجساد ملكاً له بثمن لقمة عيش لئيمة.

عاد العمال بعد يومهم الشاق تجرّهم أرجلهم إلى زريبة وجودهم غير آبهة بما جنته ذلك اليوم من طغيان تأخت معه بعبودية أسماها رجال الدين ابتلاء. لكنّ السخط والغضب اللذين أرهاقوا تلك الأجساد صبّاً جام غضبهما على الأحذية انتقاماً. نزع العمال أحذيتهم بأنامل متحجرة ورموا بها إلى جدار القبو بعنف شديد يصدر صوتاً مجلجلاً كمرفقات تفجّر كيانات خيالية رسمتها عقولهم الباطنية على جدار الوهم، ثمّثل ربّ العمل فينتشي كياناتهم لوهلة تخبو حالماً يجرون أقدامهم إلى حيث يرقدون دون حراك. شعور الانتقام الوهمي يبعث في سريرتهم أمل الحرية والعدالة

التي يقطف براعمها سيدهم بمنجل سوطه
مع إشراقة كل شمس. كم هو متناقض هذا
الوجود الذي تُشرق شمسُه على الأرض
معلنة فجراً جديداً بينما تكون إشراقتها على
هؤلاء العمال إيذاناً بقطف براعم أملهم فوق
أرض يحرقونها كالدواب تحت نير عبودية
أسمائها البعض وطناً وختم كل الرعاع
بوشم السيد الذي يتخذ النواميس ستار
جلجلة عذابه.

تصارخت الأحذية المنهكة وتكاتفت
مؤازرة بعضها بعضاً لتستقر على جيفة
أرضٍ رطبة عفنة. تجمعت أكوام الأحذية ينزُّ
عاليها على سافلها بقايا يوم عصيب. لم
يسمع صراخها بشر، ولم يكثر لبؤسها
ذو روح. أنين الأحذية طال ككل يوم، لكنّه
لم يمرّ كبقية الأيام. كان الحذاء العجوز
يتكىء على أرضية موحلة فوق حذاء صغير
مرّقته قدم صلفه بين نتوءات صخرية ذاك
الصباح. أنات الصغير حركت مسامير
الكبير فوخذه مواسياً وأحدث في جلده
جرحاً. صاح الصغير متألماً «لقد أذيتني يا
كبير». غضب الكبير وقال «أواسيك فتقل
في أدبك».

رد الصغير بأنين: أي دلال وأنت تنكأ
جراحي.

الكبير: يا بني، عليك أن تتعلّم كيف
تتعاش مع الألم الصغير حتى تبني مناعة
ضد الألم الأكبر.

بهت الصغير وقال: ما هذه المقولة
الكاذبة أيها الكبير. عليك أن تتمرّد على الألم
الصغير حتى لا تصاب بالكبير.

غضب الحذاء العجوز ورفسه حتى قطع
رباطه وقال: تأدّب يا حذاء البُلداء. إنها سنّة
الأحذية، عليك أن تُداس وتُسكت، أن يغمرك
الوحل وتفرح، أن تهترئ أوصالك على
الطرقات الوعرة ومؤخرات الضعفاء من
دون شكوى.

الصغير: سمعت في المصنع الذي
وهبني الحياة بأن بعض الأحذية تذهب إلى
بشر يقدرونها، ويدلّلونها بالعناية بل قد
يتركونها أياماً في راحة تامة.

الكبير: إنه قدرنا أيها الحذاء الوقح. إياك
أن تفكر في غيرك، أنت هنا مجرد حذاء في
أقدام مستعبدة. أنت عبد العبيد.

الصغير: لا، أنا حذاء معتبر وصاحب
لون برّاق، أنا من جلد فاخر كما كلّ
الأحذية. لن أرضى بالإهانة. سأتمرّد على
عفنكم، على تراثكم المشبع بالروائح
الكريهة، على ظلمة هذا القبو العفن بل
سأتمرّد على أقدام العبيد التي تقتحمنا كل
يوم. لن أكون في قدم ذليلة.

هتف حذاء ممزق عتيّ من بعيد: اعلم
أيها الصغير أنك قد فقدت عذرية وجودك
بقدم ما، ما يلزمك بالوفاء لصاحب تلك
القدم مهما أذلّك وأهانك... من سيلبس حذاء
عليه آثار قدم أخرى.

قال الكبير: الجيل الجديد لا يفهم معنى
الوفاء لمن آواه وأعطاه معنى للحياة.

تمرد الصغير وقال: بل الجريمة أن
أرضى بالمدلة، ولدت حذاء فاخراً ولن
أموت إلا في قدم أختارها.

ضحكت بعض الأحذية بجنون لم يقطعه
إلا صوت حذاء منزوي: نعم، لا للاستعباد،
علينا اختيار الأقدام التي تقتحم أعماقنا.

صاح آخر: نريد ألواناً. فيما يئن البقية
بصوت متقطع: نريد يوم راحة في هواء
طلق.

ونادى حذاء قديم مضمحل من ظلمة
الليل: تمرّدوا قبل أن تصبحوا جيفة مثلي.

رد الكبير: أنا كبيركم وأعلم مصلحتكم
كابر عن كابر... ناموا في قذاركم، بلّلوا
أنفسكم بعفانة وجودكم واشكروا الخالق
على أنكم أصبحتم أحذية. ألم تسمعوا حكمة
الأجداد: كل حذاء جدير بما قُسم له من
بلاء.

تمرّد حذاء فتي وقال: لا، لا تصدقوا هذا
العجوز... إنه ليس القدر، إنه الجبن الذي
زرع فينا. الصغير قال الحقيقة. نحن خلقنا
لنكون بهجة الأحرار لا عبيد المستعبدين.
لن أكون في قدم أضنتها السياط ولن أكون
في قبو تلتهمنا فيه الجرذان والحشرات. ألا
يكفيني ذلاً أن فقدت أربطتي وبقر بطني
جرذ لعينٍ بعدما تقيأ بداخلي.

تضاربت الأحذية، وتلاعنت بكل
الشتائم، حتى ضجّ العمال بضجيجهم
ونزلوا إلى القبو متسائلين. سمعوا مقولة
الشباب والسلف، الداعين للحرية
والخانعين، أصحاب الأمل وعبّاد القدرية.
وقف أحد العمال صائحاً برفاقه: تباً لكم
أيها العمال، ألا تستحون من أن تضعوا في
أقدامكم المستعبدة أحذية حرة... ألا
تخلجون من أن تدوس أقدامكم الملتهبة
بسياط العبودية أحذية تمردت على قذارتنا
وحقارتنا. هلمّوا حفاة عراة إلى صاحب
السوط واجلدوه حتى الموت ولا تعودوا
إلى هذه الأحذية إلا وأنتم شرف لها. كيف
لنا أن نغذي الوحش الكبير ونقدم له
أرواحنا ليحيا برفاهية اذلالنا، ويكبر
بضعفنا. العار ثم العار أن يشرق النهار
ونحن مربوطين إلى قافلة الفناء بعقال
الجبن والخوف.

سقط السوط من يد الطاغية ورفاق
ماخوره الاستبدادي في ثورة دموية
جارفة، واستشهد كثير من أصحاب الأحذية
العفنة أحراراً.

دفن الأحرار في مقبرة جماعية واحدة
عراة إلا من أحذيتهم الشريفة.

قرأت في العدد العشرين

حكمت حسن

«من رفضه التقليد إلى قوله بالأصل الإلهي للإنسان، ووحدة الأديان والتبشير بالإسلام وفي ابتكاره أسلوباً نثرياً يميّز بالاقتصاد اللفظي لم يسبقه أحد إليه، لذا يعتبر من آباء الحداثة العربية لكنه جسّد الحداثة في السلوك وفي القول المعبر عنه.

وبالحديث عن شعر الحداثة ذكرت «سلام نعيم حداد» في مقالته «أسطورة السندباد في الشعر الحديث» صلاح عبد الصبور أنموذجاً، أنّ هؤلاء الشعراء ارتادوا عوالم جمالية وفكرية جديدة، باقترابهم من تجارب شعرية وعالمية، بدافع رغبة في التمييز من جهة وتجاوزاً للشعرية الكلاسيكية من جهة أخرى. وقد تميزت الأسطورة في الشعر الحديث «بحضور الشاعر فيها الفني والرؤيوي، ومواقف في التعامل والمما رسة الشعرية» مما أدى إلى رسم علاقة الشاعر بالمستوى الجماعي، ما جعله يدرك دوره في تغيير «واقع الإنسان العربي» خاصة بعد اطلاعه على العديد من الثقافات اليونانية والفلسفة الشرقية.

ما أعمقها من مجلة، المنافذ الثقافية، حين تتوافق أفكار من مقدمتها مع مضامين مقالاتها، فجاءت متجانسة مع آفاقها. أهمها المشاركة في مسيرة نقل الكتاب من مجرد ناقل للأفكار والمعلومات والخيال إلى مساهم في بناء نقد منتج، يتجاوز كل ما تقلّدناه من تراث روحي وقومي، وخرجنا به من الجاهلية بالغائنا ثوابتها، والسير بماضينا كي يصبح مجدياً، أي بتحويل الفكر إلى فكر مبدع. هي المسيرة المطلوبة وهو ما نراه على امتداد هذه الصفحات في العديد من البحوث.

نبدأ مع «رامز عوض» في مقال «حداثة الحلاج أو فتوة الحال والقالب» فقد أراد تبين حداثة تجربة الحلاج وتأكيدها. يقول رامز عوض «أليس التعبير عن خصوصية ما يراه الحلاج ويختبره، واختيار الشكل الأدبي المناسب له، ولو كان مخالفاً للشكل الرسمي المعتمد، حداثة؟».

إنّ الحلاج برأي رامز عوض كان رائداً من رواد الحداثة في مسلك حياته نفسها

قال في المقدمة: إن سلاح الأمم هو الكتاب في معارك وجودها، شرط أن يكون الكتاب تجاوزياً.

إن مجلة المنافذ بسعة موضوعاتها وتنوعها وتبنيها الفكر النقدي في غالبيتها تحقق أحد أهداف المجلة الأبرز، تغذي الفكر، تجعله نقدياً وبذلك نخطو صوب تطور المجتمعات.

وقرأت أيضاً في العدد السابق:

اللغة والجسور الثقافية

«الشيم فعل وجودي عند الإنسان» فهو خير ما أبدأ به مقالتي، وقد تناول هذا المصطلح الدكتور خالد كموني في كتابه «فلسفة الصرف العربي» حيث يرى أن الشيم موجود في كل فعل يقوم به الإنسان العربي.

وقد أضاء د. عبده شحيتلي في دراسته حول الكتاب المذكور جوانب عدة شكّلت دعائم هذا المفهوم، منها أنه صار بإمكاننا الحديث عن «عقل عربي» طالما أن «منتجات العقل ترتبط باللغة والثقافة» ذكرا دراسات تناولت تاريخيا العقل العربي أو الإسلامي، وأن «السّعة اللفظية ليست إلا دلالة على انغماس الذات في بيئتها» وبذلك حسب دراسة د. كموني «فإن إدراك حجم تأثير الإنسان العربي حضورياً في الكون يتم عبر استقراء حضوره في اللغة، والذات في

في حين رأى «محمد قاسم فقيه» في مقاله «سؤال الحداثة» أن الحداثة ما زالت في معترك الصراع وهي «لما تزل أفكاراً في الذهن، لم يتوفر لها نظام ايديولوجي شامل» فإن هذا الباحث وفي معرض تعريفه لمصطلح الحداثة، دهش من عدم وجود تآلف بين النظريات التي تناولته بل وبيّن مفهوم التناقض عند الشاعر الواحد.

وهكذا يقول محمد قاسم فقيه إن «الحداثة تتحد بالفكر والإبداع» وحتى يكون لها جوهر «يجب أن تمتاز بكثافتها الدلالية، وارتباطها بالذات الخلاقة المتحولة بالفعل بزمناها الخاص «ويختم مقاله» تتطلب الحداثة وعياً آخر للعالم والمجتمع والإنسان وإنتاج قيم جديدة.

وفي قراءة لمقال «التشكيل المنهجي لآليات النقد الأسطوري لدى بيير برونيل» بقلم الدكتورة زهور شتوح - جامعة باتنه يتجلى هدف النقد الأسطوري في الوقوف على مدى قابلية الأسطورة للتشكل الأدبي عن طريق التحول والتغير. «وانطلاقاً من فكرة البنية والنظام ذهب «ستروس» إلى تشبيه الأسطورة باللغة من ناحية العناصر التركيبية « وتستخلص د. شتوح أن النقد الأسطوري يستكشف إنسانية الفنان، وذلك بتقصي الكيفية التي يستعمل بها الخيال الشخصي الأساطير والرموز».

كخلاصة أقول للشاعر عمر شبلي الذي

الحاضر تجمع الزمان، فهي تتزامن الماضي والمستقبل معاً في نقطة الحاضر»، وهنا تبرز قيمة تجربة د. كموني الرائدة لجهة إحياء اللغة عبر الإجراء النفعي الذي يمكن اللغة من أن تبقى حاجة مستمرة، ويكون قد أُولد الحلقة الناقصة التي تربط الأجيال باللغة فيكون كالمخلص المحب لما يخلقه.

وقد أتى مقال عوامل الإبدال في تنمية اللغة العربية بقلم د. غنوة نظام، في مجلة المنافذ الثقافية، ليضيء جوانب من أكثر المسائل صعوبة في الألسنية، وهي أسباب التغيرات الصوتية، فما تقوله د. نظام أنّ الأصوات اللغوية تتغير بتغير الأزمنة والمناطق، وتتأثر بطائفة من العوامل الطبيعية، الاجتماعية واللغوية.

هذا المقال المهم يترافق مع طرح د. كموني الضروري بل ويؤكد حتمية الانطلاق من الحاضر الذي يجمع العوامل الجغرافية، الاجتماعية، الحضارية، والفيزيولوجية، والتي أسهبت د. نظام في تناولها بأسلوب علمي لا يخلو من أمثلة تقرب بها المفهوم من القراء والباحثين.

أما ما تناوله مقال مدخل إلى تاريخ فلسفة التأويل ل د. رحاب علي صبرا، فيعتمد على مقاربات عديدة لعلماء اللغة، بدءاً بـ «شلاير ماخر» الذي اعتمد منهجين: منهج قواعد اللغة ومنهج التأويل النفسي.

ويرى هذا العالم أنه لتأويل النص يجب إعادة توجيه معنى الخطاب عبر مجموع المصطلحات المستعملة من جهة، من حيث هي فعل مرتبط بالفرد الذي يريد التعبير وهكذا يكون النص وسيطاً بين أفكار المؤلف والقارئ فيه ناحيتين سلبية لانه يبرز الحدود اللسانية الموضوعية، وإيجابية لأنه يبلغ فعل الفكر الذي ينتج الخطاب، لاحقاً غلب شلاير ماخر التأويل الثاني بمقاربة الوضع النفسي.

وفي المقال نفسه ورد رأي دلتاي الذي أضاف لمفهوم «شلاير ماخر» «العلاقة بين الجزئي والكلي وضرورة فهم كل منهما في ضوء دائرة لا تنتهي، وقد وسّع مفهوم الجزء والكل ليشمل الحياة، تابع المقال ذكر آراء علماء مثل بول ريكور الذي يندرج مشروعه ضمن الفلسفات التأملية. وأمبرتو ايكو الذي قدم كتاب «التأويل والتأويل المضاعف» وصولاً إلى التأويل في الفكر العربي المعاصر مع «نصر حامد أبو زيد» و«سعيد علوش» وغيرهما.

تكشف لنا قراءة هذا المقال أنّ الاختلاف في استعمال المصطلح العربي الدقيق المناسب تجاه المصطلح الغربي ما يبرر أن امر استقرار مفهوم التأويل في الأذهان لا زال في مرحلة التمثل والتشكل، وعليه فإنّ صدور كتاب «فلسفة الصرف العربي» خلال عملية بناء مفاهيم أساسية

شمل «تحويل العقيدة من حقيقة موضوعية إلى تصور متغير» وأيضاً «قطعيات الأحكام من حيث تغيير فهم نصوصها بناء على المتغيرات الإنسانية» وهذا الاشتغال على نصوص شرعية بآلية تأويلية غربية أنتج نظرية غير مستقرة، مما يؤكد على صحة طروحات د. كموني لأن منتجات العقل ترتبط باللغة والثقافة بات بالامكان الحديث عن عقل عربي وعقل غربي.

وتطالعنا قراءة الدكتورة درية فرحات في ديوان: طين الأبدية، وهو ديوان شعري للشاعر أحمد محمد رمضان حيث أثرت د.فرحات أن تغنينا بشرح نظري قيم عن مفهوم القصة - مفهوم الشعر - تقنيات السرد في الشعر الحديث. تقول د.درية: هنا يخطر لي أن أؤكد أن قصيدة النثر ليست مدرسة شعرية وليست تياراً، إنها نوع أدبي كان إلى وقت ما في الأدب الفرنسي هجيناً... وأطلق عليه الفرنسيون بواسطة بولير في القرن التاسع عشر اسم قصيدة النثر.

ومن خلال تجوال د. فرحات في قصائد الديوان ترسم أمامنا شخصيات تماهى معها الشاعر، وتركز الدكتورة الباحثة على الأعماق النفسية التي شكّلت المنبع الخصب للشعر عند الشاعر صاحب الديوان.

وقد وجد الدكتور طوني كرم مطر في

ثنائية السجن والحرية في شعر عمر شبلي للأستاذة فاطمة البزال عملاً قيماً عبرت عنه بأنه صياغة فنية لتجربة بشرية فيها الكثير من الصدق والعاطفة على مستوى العمل الجمعي والوطني لنصل إلى المستوى الإنساني.

وأختم قراءتي للمجلة مع د. محمد منصور حاج سليمان في البنية الفكرية في أدب الشيخ البهائي وهو مقال قيم تناول فيه د. طباطبائي تاريخ الهجرة العاملة إلى إيران، أساتذته، تلامذته بالإضافة إلى تحليل البنية الفكرية في أشعاره. بهاء الدين العاملي نموذج عربي إسلامي عابر للقارات ولحدود الزمان والمكان، أبدع حيث يجب أن يبدع وترك إراثاً حضارياً كبيراً نقرأه في كشكوله ومثنوياته وغزلياته وأدبه. الشيخ البهائي شخصية أدبية علمية فقهية دينية جمعت في طياتها علوم الدهر وأورثته إلى الأجيال.

هذه الجسور الثقافية تعلّق اللغة أمانة بين يدي ويديك، نحن من يستطيع نقل المعرفة وإحياء اللغة وتطويرها، والفضل يعود للباحثين في هذا المجال وغيرهم ممن يسعون لإعلاء شأن اللغة العربية المعاصرة.

ما بعد النقد الأدب والدراسات الأدبية في العصر الرقمي

إدريس الخضراوي(*)

كما أنها ستفيدنا في موضوعة كتاب «الفكر الأدبي العربي»^(٢) للباحث المغربي الدكتور سعيد يقطين ضمن موقع ملائم، يتيح لنا إمكانية تشخيص معالم وجينياالوجيا الخطاب النقدي لديه، باعتبار ذلك مدخلاً أساسياً لفهم الأطروحة التي ينهض عليها هذا العمل، وبيان قيمة وفعالية الاقتراحات التي يقدمها الباحث لدفع الفاعلين في الحقل النقدي إلى التفكير الجماعي في السبل القمينة بتجاوز العثرات التي تحول دون تأسيس العلوم الأدبية في بيئاتنا النقدية والأدبية.

مما لا شك فيه أن النقد الأدبي والدراسات الأدبية حققا مكتسبات عميقة وشديدة الأهمية خلال العقود الثلاثة

تعددت الدراسات والأعمال التي تبنت منهجية نقد النقد بهدف تقويم تجربة النقد العربي الحديث وذلك بتبئير التفكير والنظر النقديين على أسئلة الثقافة العربية الغربية منذ فترة الاتصال بالغرب خلال عصر النهضة حيث تأسست العلوم والمعارف الأدبية بالمعنى الحديث ضمن «مؤسسة أدبية»^(١) وليدة، إلى المرحلة المعاصرة التي شهدت فيها الدراسات الأدبية تحولات متسارعة، تولدت عنها إشكاليات منهجية وثقافية ضاغطة. في هذا السياق يمكن الإشارة إلى مجموعة من الدراسات النقدية التي تنطوي، في تصورنا، على أهمية منهجية ومعرفية في تناولها ورصدها لتجربة النقد العربي الحديث والمعاصر،

(*) أستاذ الأدب الحديث، الكلية المتعددة التخصصات - أسفي - المغرب.

(١) إدريس الخضراوي: جرجي زيدان وفن الرواية العربية، حادثة تشكل وأدب يتجدد، مجلة تبين، العدد السادس عشر، المجلد الرابع، ربيع ٢٠١٦، ص ١٠.

(٢) سعيد يقطين: الفكر الأدبي العربي البنات والأنساق، سلسلة معالم نقدية، منشورات ضفاف، بيروت ٢٠١٤.

الأخيرة، إذ بدأ الباحثون والمشتغلون بحقل الأدب يتصدون بالبحث إلى موضوعات وإشكاليات جديدة من قبيل «صورة الآخر» و«الاستشراق» و«المثاقفة» و«الترجمة الثقافية» و«أسئلة ما بعد الاستعمار»، لكن مع ذلك فقد شهد العقد الأخير من القرن السّابق طرح العديد من الأسئلة التي نجد صداها في كثير من الدراسات^(١) التي هيمن عليها الشك في وجود الأدب والارتياح في الأدوار التي يمكن أن ينهض بها في عالم لا يكفّ عن التعرض لتحولات متسارعة بتأثير من الثورة الرّقمية. وقد ألمع الباحث ديفيد هارفي في سياق تناوله لحالة ما بعد الحداثة وعلاقتها بالتغيير الثقافي والاجتماعي إلى أنّ «الانتقالية التي باتت تحكم الأشياء جعلت من الصعوبة بمكان الاحتفاظ بحسّ التاريخ وديمومته. وإذا كان هناك من معنى للتاريخ، فيجب العثور عليه وتعريفه من داخل دوامة التغيير، وهي دوامة تصيب بنود كلّ نقاش، كما مادة البحث نفسها وكائنًا ما كان نوعها»^(٢).

من هنا، نحسب أن استحضار هذه الاهتزازات التي يتعرض لها الأدب والنقد والنظرية الأدبية في هذا العصر الذي تدخل

فيه الثقافة وحقول المعرفة العلمية دوامة تجديدات لا متناهية، يظهر بالملحوس أن الاهتمام بالأفكار التي يطرحها سعيد يقطين في هذا الكتاب، والتممين الذي تحظى به ضمن مؤسسة النقد الأدبي العربي يعدّ بمثابة الدليل الأوفى على أهمية آرائه النقدية الثاقبة التي تنبه وتوجه أنظار المشتغلين بالأدب إلى كثير من الأعطاب والعلل التي تفعل فعلها في المؤسسة النقدية العربية.

هناك، أولاً، الدراسة التي أنجزها الباحث محمد الناصر العجيمي، وحملت عنوان: **النقد العربي ومناهج النقد الغربية** (١٩٩٩). وقد تغيّت هذه الدراسة التي انتظمت ضمن نقد النقد، تفحص النقد العربي الحديث في علاقته بمناهج النقد الغربية الجديدة بمختلف مدارسها واتجاهاتها من أسلوبية إلى بنيوية إلى سيميولوجية وتفكيكية والكشف عن أسباب إفادته منها ومظاهرها، ومحللة قيمة هذه الإفادة ومواطن الضعف والتعثر فيها.

أما الدراسة الثانية التي انشغل مؤلفها بدراسة النقد الغربي في علاقته بالنقد العربي، هي دراسة الباحث الموريتاني محمد ولد بوعليّة بعنوان: **النقد الغربي**

(١) تعددت الدراسات التي تناولت أزمة الأدب والنقد. وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى كتابين هامين: الأدب في خطر، لـ ترفيتان تودوروف (الطبعة العربية ٢٠٠٣)، أي وضع اعتباري للأدب؟ لـ جون بيسير (الطبعة الفرنسية، ٢٠٠١).

(٢) ديفيد هارفي: حالة ما بعد الحداثة بحث في أصول التغيير الثقافي، ترجمة محمد شيا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت ٢٠٠٥، ص ٢٩.

والنقد العربي (٢٠٠٢) وهي دراسة تندرج في باب النقد المقارن، بحسب ما جاء في المقدمة اللامعة التي كتبها الناقد المصري صبري حافظ لهذا الكتاب، كما تتميز بالصرامة المنهجية في تناول الثقافة العربية الغربية في حقل النقد الأدبي من خلال جهود ناقدتين درستا في باريس هما: يمنى العيد وخالدة سعيد. وفي هذا البحث الذي هو في الأصل أطروحة لنيل الدكتوراه قدمها ولد بوعليبة في باريس خلص الباحث إلى أن حضور النقد الغربي في النقد العربي لا يعني أنه مستوعب من قبل النقد العربي، أي أنه لم يغد جزءاً من صميم الثقافة العربية. فالقارئ لخطاب الناقدتين يجد العنصر الأجنبي وكأنه معيّن، كما لو كانت الناقدتان تجعلان من النقد الغربيين غطاء لضمان صلاحية منهجهما. وهنا نلمس أثر **القطيعة** في شكل التفكير، لأن النقد الجديد لم يهيأ له كما وقع في فرنسا بواسطة تطور العلوم الإنسانية^(١). وهذه الخلاصة تكتسب أهمية كبيرة عندما سنتعرض لها في تحليل كتاب: **الفكر الأدبي العربي** لـ سعيد يقطين.

أما الدراسة **الثالثة** فهي التي أنجزها

الناقد السعودي سعد البازعي بعنوان: **استقبال الآخر الغرب في النقد العربي الحديث (٢٠٠٤)** وفيها يعيد الباحث النظر في ما غدا بين الباحثين والنقاد العرب بمثابة قناعة بإنجازات غيرهم من النقاد العرب، والتركيز على مناقشة المشكلات والتحديات التي تطاول مجال التفاعل مع الغرب، وتلقي بثقلها على الدراسات الأدبية والنقدية حيث التهالك على مفاهيم ونظريات ليست مناسبة دائماً. ويستدل الباحث على قصورات هذا التفاعل من خلال الانفتاح على النقاشات غير العربية حول هذه المشكلة، وفي المجال الآسيوي تحديداً من خلال التجربتين النقديتين الصينية واليابانية.

إن هذه الدراسات الثلاث تلتقي على مستوى التفكير العميق في النقد العربي المعاصر، وتلمس المعالم الدالة على استفادته من الاتجاهات النقدية الغربية، وتشخيص المشاكل البنيوية التي تحول دون إسهام النقاد العرب المعاصرين في البناء النقدي والاكتفاء بنقل ما أبدعه غيرنا واصطناعه. كما أنها تتقاطع على مستوى التركيز على علاقة النقد العربي باتجاه بعينه من اتجاهات النقد الغربي هو النقد

(١) محمد ولد بوعليبة: النقد العربي والنقد الغربي، دراسة تطبيقية في النقد المقارن لنصوص خالدة سعيد ويمنى العيد، تقديم صبري حافظ، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة ٢٠٠٢، ص ١٨٨.

الجديد. أما الدراسة **الرابعة** التي تهمنا ها هنا، وهي دراسة الأستاذ سعيد يقطين التي حملت عنوان: **الفكر الأدبي العربي** البنيات والأنساق (٢٠١٤)، فهي تختلف عن الدراسات السابقة بمجموعة من السمات المنهجية والمعرفية في تناولها لما اصطلح عليه سعيد يقطين بـ «**الفكر الأدبي العربي**»، وهو مفهوم عام وشامل يتسع لاحتضان قسمين كبيرين هما: العلم الأدبي والنقد الأدبي، وضمنهما تندرج مختلف الخطابات حول الأدب، أي النقد الأدبي والدراسات الأدبية ونظرية الأدب والمناهج النقدية باختلاف منطلقاتها وتعدد مرجعياتها. ويرى سعيد يقطين أن المشاكل التي تحف بالدراسات الأدبية والنقد الأدبي العربيين كثيرة وتتعدد تفسيراتها وأشكال الإحاطة بمسبباتها. ولبلورة تصورات ملائمة من شأنها تقديم مقترحات للتغلب على هذه المشاكل يتطلب الأمر «الانطلاق من قراءة هادئة وجذرية لصيرورة العمل النقدي العربي منذ أواسط القرن الماضي بهدف الوقوف على مكان من القوة والضعف، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، هذه القراءة هي الكفيلة بجعلنا نتعرف على وضع هذا النقد، وتدفعنا إلى استخلاص ما يمكننا من تجديد دمائه وتطوير أسئلته

وتحديد أهم إشكالاته لإحلاله مكانته الضرورية في قراءة الأدب ونقده»^(١).

إذا نحن أمام دراسة علمية لا يتبأر سؤالها على علاقة النقد العربي باتجاه محدد من اتجاهات النقد الغربي، بل تغطي قرنين من زمن المثقفة العربية الغربية في مجال النقد والعلوم المتصلة بالأدب، لبناء التصورات والأفكار التي تتيح لنا الدخول إلى مساحات جديدة للاشتغال على الأدب والتفكير فيه. لنقل إن وعي سعيد يقطين بأننا أمام طقس جديد يتعين أن نلبس لبوسه ونزرع ما يلائمه من بذور، بلغة الناقد عبد الله الغدامي، هو الذي أملى عليه العودة إلى الأدب والنقد منذ عصر النهضة، وذلك بهدف تركيب خلاصات علمية ملائمة تُمكن الثقافة العربية من المبادرة إلى الآفاق التي يعدُّ بها العصر، وذلك بالانطلاق من رؤية جديدة تفك الأدب من إसार أسئلة الأزمة والشك والريبة التي أضحت محاصراً بها. وهذا مستوى آخر من مستويات اختلاف هذه الدراسة عن تلك الأعمال السابقة التي استحكم بها هاجس تقويم تجربة النقد الأدبي العربي. لذلك نعتبر أن هذا الكتاب يتنزّل ضمن مشروع بحثي متكامل يغطي أربعة عقود من البحث والتقصي والدراسة العلمية التي تستجلي

(١) الفكر الأدبي العربي، ص ٢٥١.

الخواص الأدبية المائزة لنصوص أدبية عربية قديمة وحديثة بهدف فهم الكيفية التي تشتغل بها تلك النصوص، وتولد جمالياتها ودلالاتها.

إن القراءة المتأنية لهذا العمل الذي يتفحص الطريقة التي اشتغل بها النقد الأدبي العربي الحديث على الأدب في الثقافة العربية، تؤدي بنا إلى استنتاج مفاده أن الباحث يُدشّن حواراً مع الثقافة العربية لتحليل القصص التي اعترت التفكير العربي في الأدب على مدى القرنين الأخيرين، وبلورة مقترحات عملية من شأنها اجترار رؤية للتفكير في الأدب بشكل آخر مهما تنوعت المقاربات وتعددت وجهات النظر. والباحث يسلك في هذا التحليل سبيل المقارنة بين الفكر الأدبي العربي والفكر الغربي، لا لكي يظهر أن جانباً من الأسئلة التي يطرحها النقاد العرب حول النقد والأدب ليست خاصة بهم وحدهم، وإنما هي أسئلة تتردد في مواقع وجغرافيات أخرى. بل إنه يعتمد المقارنة لكي يبين الاختلافات القائمة بين النقاد العرب ونظرائهم الغربيين في طبيعة المقاربة التي يستسعونها للخوض في مثل هذه الأسئلة حول أزمة الأدب والنقد والدراسات الأدبية. لذلك لا يكفي هذا الكتاب بتتبع المصادر والمؤثرات والتعرّف على ما تعرّضت له من ضروب التحولات

لدى من تأثر بها، وإنما يلجأ إلى المقارنة بالمعنى الدقيق حيث يقارن بين ما جرى لأسئلة الأزمة والشك والارتباب في الأدب بعد تحولاتها في الثقافة التي وفدت إليها، وما حدث لنفس تلك الأسئلة في ثقافتها الأم. ويقارن أيضاً مدى استيعاب النقاد العرب للمؤثرات التي تعرّضوا لها ولسياقاتها الفلسفية والإيديولوجية الحاضرة. وهذا المنهج المقارن مكن الباحث سعيد يقطين من التمييز بين موقفين: موقف الامتداد والتطور والانفتاح على آفاق جديدة، ويمثل السمة الأساسية المائزة للتيارات والاتجاهات النقدية الغربية، وموقف القطيعة والبدء من جديد مع كل مدرسة أو تيار نقدي، وهو ما يميز تعاطي النقد العربي مع الاتجاهات النقدية الجديدة.

لفهم أبعاد ودلالات هذا التحليل، وكذلك الأطروحة التي ينهض عليها تناول الباحث لأسئلة الفكر الأدبي العربي نميز بين نوعين من الحوار. ونحن نقصد هنا الحوار الذي يباشره الباحث والمثقف مع الثقافة العربية المعاصرة بموجب إيمانه بمسؤوليته تجاه هذه الثقافة في دفعها للدخول في العالم الحديث والاستفادة من مكتسباته العلمية والتقنية. فهناك **الحوار المباشر** مع الثقافة، وغالباً ما يؤدي إلى إسقاطات وتعميمات لا تأخذ بعين الاعتبار عوامل عديدة، سواء أكانت هذه العوامل من داخل الثقافة أم من

خارجها. أما النوع الثاني فهو الحوار الذي يتم عبر وساطة التحليل، بمعنى أن النتائج والخلاصات التي يضطلع بتشبيدها تتم من خلال دراسة نصوص تحمل رؤية معينة، وتتيح فهم خطاب محدد وأشكال إفصاحه في زمنية محددة. وهذا النوع من التحليل قد يسلك سبيل التحليل الاجتماعي الذي يستحضر السياقات والظروف الحافة بالحقول الثقافي باعتبار أنها ليست مجرد عوامل مساعدة، وإنما هي بنيات أساسية فاعلة ومؤثرة في إنتاج الخطاب، أكان الخطاب سياسياً، أدبياً، أم فكرياً، وهنا يمكن التمثيل بالتحليل الذي قدمه بيير بورديو للحقل الثقافي الفرنسي في كتابه **منطق الفن**^(١). وقد يتبنى هذا الحوار تحليلاً بنيوياً يتقصى الظواهر والخطابات بوصفها تنطوي على العناصر التي تتيح إضاءتها وفهمها. وهنا يتم التشديد على مبدأ استقلالية الظواهر واكتفائها الذاتي. إن الظواهر المدروسة من خلال هذا المنظور البنيوي تحكمها أنساق وقواعد ومواضع كامنة فيها، ولهذا فإن الدور الذي يلعبه التأويل يتمثل في تحديد هذه الأنظمة وفحصها ومعايرتها، لا في الكشف عن العوامل التي أثرت فيها.

يستند سعيد يقطين إلى **المنظور البنيوي** في تحليل بنيات الفكر الأدبي العربي وأنساقه. والكتاب يفصح عن هذا التوجه البنيوي ليس فقط من خلال العنوان الفرعي (البنيات والأنساق)، بل وكذلك من خلال إشارات قوية في مقدمة الكتاب. إذ يقول الباحث في سياق رصد مسارات الفكر الغربي وتطورات وامتداداته: «نريد في هذا الباب تتبع الفكر الأدبي الغربي منذ القرن التاسع عشر، محاولين رسم خارطة لتشكله وتطوره محاولين الإمساك بالخيوط «الرَّهيف» الناظم لسيرورته وصيرورته، ولم نتقيد في رسم تلك الخارطة، بالتطور السياسي والاقتصادي للغرب، رغم أهميته، لأننا نؤمن بأنه يمكننا رصد تطور الأفكار في ذاتها بعيداً عن أي تفسير أو تأويل للعوامل الخارجية المؤثرة. إن ما يهمنا هو معاينة التحولات الجوهرية لأن الأفكار يتفاعل بعضها مع بعض وتتطور في مسارات التفكير الذاتية الداخلية التي لها دور حاسم في تبدل الأفكار وتطورها، أما العوامل الموضوعية الخارجية فهي مساعدة وموجهة»^(٢).

بناء على هذا القول يمكن أن نستنتج أن كتاب سعيد يقطين يتميز بالانضباط

(١) بيير بورديو: قواعد الفن، ترجمة إبراهيم فتحي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ٢٠١٣.

(٢) الفكر الأدبي العربي، ص ٢٣.

المنهجي. فهو يتبنى تصوراً واضحاً بخصوص ما يعتبره مدخلاً مساعداً على قراءة الفكر الأدبي العربي والتعرّف على إشكالياته العميقة، والإسهام في اقتراح حلول لها. وفي هذا السياق يبدو المدخل البنيوي طريقة ملائمة لرصد الخصائص والتصورات التي بنا عليها النقد العربي تفكيره في الأدب. لذلك، عندما نعتبر أن هذا الكتاب يتميز بالانضباط المنهجي، فإننا نزكي هذا الاستنتاج بالإحالة إلى مجموع الأبحاث والدراسات النقدية التي كتبها سعيد يقطين واستند فيها إلى نفس الرؤية المنهجية مع الحرص على تطويرها وتعميقها وفتحها على الأسئلة الجديدة التي يطرحها العصر. وفي هذا السياق، يمكن أن نلاحظ حرص الباحث على مسألة المنهج منذ كتابه: *القراءة والتجربة* (١٩٨٥) مروراً بـ *تحليل الخطاب الروائي* (١٩٨٩) ثم *الكلام والخبر* (١٩٩٧) *قال الراوي* (١٩٩٧) *ومن النص إلى النص المترابط* (٢٠٠٥) *والسرد العربي* (٢٠٠٦)، *والنص المترابط ومستقبل الثقافة العربية* (٢٠٠٨). كما نلاحظه كذلك في الأبحاث التي انشغل فيها بنقد النقد. مثل *الأدب والمؤسسة والسلطة* (٢٠٠٢) *والسرديات وتحليل الخطاب السردية* (٢٠١٢) *والفكر الأدبي العربي* (٢٠١٤). ولا شك أن هذا التحليل الذي يتبناه الباحث

يختلف عن التحليلات التي تبلورت منذ سبعينيات القرن الماضي في الغرب، وانتظمت تصوراتها النظرية ضمن أفق ما بعد البنيوية الذي شدد رواده على أهمية العودة إلى السياقات، ووضع الخطابات والنصوص ضمن مجال أوسع من شأنه إضاءة الجوانب المعتمدة فيها.

إذاً من خلال ثلاثة أبواب: الباب الأول: **الفكر الأدبي الغربي: تشكلات وصيرورات**، والثاني، **في الرؤية النقدية العربية**، والثالث: **في الممارسة النقدية**، يتقصى سعيد يقطين مشكلات الفكر الأدبي العربي منذ أن بدأ الأدب، بالمعنى الحديث، يتشكل في إطار مؤسسة أدبية جديدة خلال عصر النهضة مع مجموعة من الأدباء النقاد مثل روجي الخالدي وجرجي زيدان ومصطفى صادق الرافعي إلى المرحلة المعاصرة التي دشنتها سنوات الثمانينيات حينما تعرّف النقد العربي على المناهج النقدية الجديدة التي ظهرت في الغرب منذ النصف الثاني من القرن الماضي مما أعطى للدراسة الأدبية بعداً منهجياً من خلال الاستفادة من اللسانيات التي ظهرت ممارسة علمية تنطوي على كثير من مظاهر الصرامة والدقة في الاشتغال على نظم الألسن ووصفها وصفاً علمياً بالاعتماد على منهج يضاهي منهج العلوم البحتة ضبطاً ودقة وموضوعية، مروراً بالموجة النقدية

التي استفاد أصحابها من النزعة العلمية الوضعية، وتطورت مع إيبوبيت تين وسانت بيف ومدام ديستال وجوستاف لانسون، وبرز هذا التوجه في دراسات أحمد ضيف وطه حسين ونقاد آخرين.

هكذا يتتبع الباحث الفكر الأدبي العربي منذ القرن التاسع عشر إلى هذه الفترة المعاصرة لأجل صياغة أجوبة ملائمة تسمح بعدم تكرار تجربة الإخفاق في الدخول إلى العصر، وذلك بالحث على «التفكير في العصر الجديد عن طريق إعادة التفكير في تاريخنا الحديث، بموازاة مع إعادة قراءة تاريخ الغرب الحديث أيضاً، لكي نتمكن من دخول هذا العصر، وقد تركنا وراءنا تاريخاً حديثاً لم يقد إلا إلى الطريق المسدود»^(١). والملاحظ أن معرفة سعيد يقطين الواسعة بخريطة النقد الأدبي العربي هدته إلى اختيار نماذج بارزة وذات تمثيلية من المشرق والمغرب، مما ساعده على أن يستخرج من هذه التجارب النقدية المتعددة وتطورها ما يمكن أن يعتبر من قبيل الثوابت أو البنيات التي تسمح بمعاينة مشهد الأدب والنقد والدراسة الأدبية في حقلنا الأكاديمي والثقافي، وفهم الكيفية التي اشتغل بها كل هؤلاء الدارسين على الأدب. ومن هذه الزاوية، يمكن القول إننا

أمام دراسة تتوفر لها كل المحددات المعيارية والمنهجية للدراسة العلمية، وهي تكشف عن سعة مدارك الباحث المعرفية، وخبرته بالنقد الأدبي والدراسات الأدبية التي يشقّ بها الباحث طريقاً جديداً في البحث العلمي.

يبدأ سعيد يقطين الباب الأول من هذا الكتاب بالفكر الأدبي الحديث حيث يتفحص النقد الغربي في ثلاثة فضاءات أساسية هي: الفرنسي والأنجلو أمريكي والألماني، وهي فضاءات يبدو اختيارها موفقاً جداً لتأثيرها المباشر في النقد العربي وغير المباشر عبر تأثيرها في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ومن خلال استحضار مجموعة من الأعمال النقدية الذي شغلها هاجس التفكير في أزمة الأدب والدراسات الأدبية والنقد منذ بداية الألفية الثالثة، مثل كتابات ويليام ماركس وتودوروف، وأنطوان كومبانيون وجون ماري شايفر من فرنسا، وكيرنان وإليس ولينطريكشيا وديلبنكو وماك ميلان من الفضاء الأنجلو أمريكي، يتقصى الباحث النقاشات الغربية المختلفة حول الأزمة ويحللها ويستخلص منها الدلالات المرتبطة بتجديد أدوات التفكير، والاستفادة من التجارب السابقة، والعمل على التجاوز، وهي دلالات ليست

(١) الفكر الأدبي العربي، ص ٢٣.

مفصولة عن ضغط العصر الذي يلجه الغرب. ويرى الباحث أن دراسة غونتشتال التي حملت عنوان: **الأدب، العلم، والعلوم الإنسانية الجديدة** تكتسب أهمية كبيرة بالنسبة للنقاش حول واقع الدراسات الأدبية في العالم العربي، لأنها تخلص من خلال تشخيص عميق لأزمة الدراسات الأدبية وانحدارها في البيئة الأمريكية، إلى الحل الذي يكمن في «**ربط الأدب والدراسة الأدبية بالعلم**»^(١). وهذه الرؤية التي ترى أن تجاوز الأزمة التي تتخطب فيها الدراسات الأدبية ممكن إذا ما جرى إعادة ربط الدراسات الأدبية بالنظرية العلمية، هي الذي يتبناها سعيد يقطين مع التشديد على أهمية الانفتاح على التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، وعلى العلوم الطبيعية حتى يتسنى التفكير في الأدب من منظور جديد مغاير لما ساد منذ القرن التاسع عشر.

في هذا السياق يمكن أن نلاحظ أن البنيوية لا تشكل عائقاً، بقدر ما تتعين في منظور الباحث بوصفها أحد أبرز مظاهر العلاج، لأن المشتغلين بها راكموا نتائج مهمة في ما يخص فهم الأدب بوصفه خطاباً لغوياً مستفيدين من النقلة التي أحدثها الشكلاونيون الروس في مجال الدراسة الأدبية حيث أضفوا عليها طابعاً

علمياً. وهذا ما يعبر عنه الباحث بوضوح عندما يقول: «ونحن العرب في حاجة إلى استيعاب روح هذه التجربة [تجربة الشكلانيين الروس] واستلهاهما لتأسيس تصور علمي لدراسة الإبداع العربي قديمه وحديثه»^(٢).

ومن اللافت أن سعيد يقطين يقرأ هذه الأسئلة الغربية وما تنطوي عليه من ضروب الشك والارتياح في الأدب والدراسات الأدبية والنقد ليس بوصفها مؤشراً على ما يتبلور أفقاً جديداً يقطع مع التقاليد التي تم إرسائها منذ مرحلة البنيوية التي استفادت من الاستقصاءات العلمية التي أطلقها الشكلاونيون الروس خلال عشرينيات القرن الماضي، بل يؤولها باعتبارها امتداداً وتراكماً يولد في كل مرحلة إمكانات لتطوير الفكر الأدبي الغربي والارتقاء به إلى أفق جديد يستفيد فيه من الأدوات والمفاهيم التي توفرها العلوم الإنسانية والاجتماعية والثورة الرقمية، بخلاف ما عليه واقع الحال في العالم العربي حيث تحضر النهايات والبعديات والقطيعة والتجاوز. وبهذه الخلاصة يلتقي تحليل سعيد يقطين بالتحليل الذي قدمه الناقد الموريتاني محمد ولد بوعليبة في دراسته التي أشرنا إليها في مقدمة هذه

(١) الفكر الأدبي العربي، ص ٤٢.

(٢) الفكر الأدبي العربي، ص ٢٤٠.

القراءة، حيث أخذ على الناقدتين يمنى العيد وخالدة سعيد عدم تمثيلهما للتيارات النقدية الغربية ولمفاهيمها الأساسية التي بدت في خطابهما النقدي غير مستوعبة، ولم تذب في الثقافة المتلقية^(١).

في **الباب الثاني** يتتبع الكاتب الرؤية النقدية العربية من خلال تفحص الكتابات التي عنيت بالتاريخ الأدبي كأعمال جرجي زيدان والرافعي وروحي الخالدي، كما يتقصى الانتقال الذي حدث مع طه حسين من صورة **الجامعي - الأكاديمي (زيدان)** و**الجامعي - الأديب (الرافعي)** إلى صورة **الأكاديمي - الأديب**. وقد ظهر في الصيرورة (الشيخ - العالم) (عبد السلام هارون)، ليصل إلى المرحلة المعاصرة التي شهد فيها النقد العربي تحولات عميقة دون أن يتمكن من خلخلة ضروب الالتباس التي ظلت تعتري علاقة النص والمنهج. ومن خلال هذه اللحظات الثلاث يتبين سعيد يقطين أن النقد العربي لم يتمكن من أن يتأسس علمياً لأن الصورة التي تشكلت منذ مطلع القرن العشرين مع زيدان والرافعي وروحي الخالدي، وترسّخت خلال حقبة الخمسينيات مع طه حسين، هذه الصورة هي التي ظلت مهيمنة على الفهم العربي

للأدب والنقد من خلال التركيز على الأبعاد السياسية والاجتماعية للأدب، وهذا ما يرى الباحث تجلياته في الممارسات النقدية التي تتبنى المناهج النفسية والاجتماعية والتاريخية والدراسات الثقافية والنقد الثقافي. يقول سعيد يقطين: «إن نسقية التصور الذي مارسه النقد العربي وهو يحدد علاقته بالأدب لا نسقية، لأنها كانت تتعامل مع النص ببساطة بطريقة يهيمن فيها الانتقاء والتلفيق والرغبة في التماهي مع النص، بهدف كتابة نص جديد يدّعي القرب منه، ويسعى إلى تقريبه من المتلقي»^(٢). ومن الملاحظ أن سعيد يقطين لا يعمم أحكامه على النقد العربي بتجاربه المختلفة، بل إنه يشير إلى بعض التجارب النقدية العربية التي تتعين بوصفها نوعاً من الاستثناء لأنها تنطوي بحسبه على تأملات عميقة أو مرتكزات يمكن أن تساعد في إعطاء الفكر الأدبي العربي طابعه العلمي، حيث يحيل على مقترحات الباحث التونسي **توفيق الزيدي** والباحث المصري **صبري حافظ**، كما يحاور هذه المقترحات ويطورها. وتتمثل المرتكزات التي يتلمسها سعيد يقطين عند هذين الباحثين في الدعوة إلى تنظيم حقل النقد الأدبي وتحديد

(١) محمد ولد بوعليّة: النقد العربي والنقد الغربي، ص ١٨٨.

(٢) الفكر الأدبي العربي، ص ٤٢.

موضوعه تحديداً علمياً حتى تساهم الدراسات الأدبية العربية في بلورة معرفة علمية حول الأدب. وفي هذا السياق يقترح مفهوم **الفكر الأدبي** باعتباره مفهوماً ملائماً لتجاوز الإشكالات التي يطرحها النقد والأدب في الحقل الأدبي العربي. مع تقسيمه إلى قسمين هما: العلم الأدبي والنقد الأدبي.

في الباب الثالث يربط سعيد يقطين الرؤية بالممارسة النقدية لمعاينة كيف يشتغل الناقد العربي بالنص الأدبي. ومن بين التجارب النقدية التي يمحسها الباحث تلك التي تناولت شعر الشاعر أبي القاسم الشابي، كدراسة عمر فروخ (الخمسينيات)، وعبد العزيز المقالح (السبعينيات)، وعبد السلام المسدي (الثمانينيات) وتوفيق بكار (التسعينيات) ومحمد مفتاح (أواخر التسعينيات)، ومن خلال هذه الدراسات يتفحص الباحث شكل التعامل النقدي مع نص الشابي. ويستخلص الصور التالية: الناقد والمؤرخ الأدبي (فروخ)، الشاعر والناقد (المقالح)، اللساني والناقد (المسدي)، الشعري والناقد (بكار)، السيميائي والناقد (محمد مفتاح). كما يتقصى الباحث القراءات التي تناولت التراث السردى بهدف الإسهام في تقديم مقترحات

من شأنها فتح آفاق مغايرة لقراءات مستقبلية تسعى لتطوير فهمنا لهذا التراث من جهة، ولتحقيق تفاعل إيجابي معه من جهة أخرى^(١). وفي هذا السياق يميز الباحث بين مراحل ثلاث في قراءة التراث العربي بشكل عام، وبين مرحلتين اثنتين في القراءة التي حظي بها التراث الأدبي بشكل أخص هما مرحلة ما قبل البنيوية وحقبة البنيوية، ليصل الباحث إلى الاهتمام بالتراث السردى الذي بدا اهتماماً حديثاً بالقياس إلى الاهتمام بالتراث بشكل عام. ويرى سعيد يقطين أن القراءة العربية للتراث السردى، ولاسيما القراءة التي أنجزت خلال الحقبة البنيوية، يمكن اعتبارها منطلقاً أساسياً للتعامل مع التراث العربي من وجهة نظر مختلفة عن القراءات السابقة التي أنجزت حوله قبل حقبة البنيوية لأنها تجاوزت البعد الإيديولوجي الذي وجه الرؤية المتحكمة في التعامل مع التراث^(٢). ومن بين الجهود النقدية الأخرى التي يتقصاها الباحث في هذا الباب جهود النقاد: أحمد اليبوري ومحمد مفتاح وعبد الله الغدامي.

يمكن تكثيف الخلاصات الأساسية التي تمكن سعيد يقطين من بلورتها عبر هذه القراءة الرصينة للفكر الأدبي العربي في

(١) الفكر الأدبي العربي، ص ٢٧٧.

(٢) الفكر الأدبي العربي، ص ٢٨٦.

الإخفاق في تأسيس الدراسات الأدبية تأسيساً علمياً، خاصة خلال الحقبة التي عرفت في الدراسات الفكرية العربية، بالنهضة الثانية التي بدأت بعد هزيمة ٦٧ التي وضعت العرب أمام حقائق جديدة عمقت الشعور بالعجز، كما ولدت الحاجة إلى القطع مع الأوضاع السياسية التي أدت إلى هذه الهزيمة.

ففي سياق الفكر الأدبي العربي يرى سعيد يقطين أن صورة الأكاديمي الأديب التي ترسّخت بفضل جهود طه حسين العلمية وبالدور الذي قام به في تطوير الدراسات الأدبية وفتحها على مستجدات المناهج العلمية التي تدرس الأدب من الخارج، والتي رادها سانت بيف وإيبوليت تين وجوستاف لانسوف، وكذلك بالدعوة إلى إصلاح المناهج التعليمية في الجامعة المصرية، إن هذه الصورة التي لم تتطور في دراسات طه حسين اللاحقة لكتابه: **في الشعر الجاهلي** هي التي هيمنت خلال حقبة السبعينات التي أخذت فيها المثاقفة العربية الغربية أبعاداً جديدة في مجال النقد الأدبي، حيث انفتح الحقل النقدي العربي على المناهج الحديثة كالبنوية والبنوية التكوينية والسيمائيات وغيرها من دون أن يتأسس ذلك الانفتاح على رؤية علمية ترسم لحقل الدراسات الأدبية المساحة الخاصة به التي يتحرك في إطارها

المختص بالأدب أو عالم الأدب. وهكذا لم يكن مجهود الأكاديمي المثقف الذي ظهر خلال حقبة الثمانينيات وزاوج في عمله بين البحث في الأدب والإسهام بكتابة المقالات في المجال العام، لم يكن سوى استمرار للإشكاليات التي عرفها الدرس الأدبي منذ الخمسينيات، والتي تمثلت بحسب سعيد يقطين في التلفيقية والتكاملية واللانسقية. لم يتأسس إذن ذلك المجال العلمي الخاص بالدراسات الأدبية وظلت الحدود ملتبسة وغامضة بين دور الأكاديمي العالم والناقد الأدبي مما قلل من قيمة المعرفة التي تشكلت حول الأدب طوال هذه المرحلة التي امتدت لقرنين.

لكي يجيب سعيد يقطين على هذه الأسئلة الإشكالية التي يولدها واقع الأدب والدراسات الأدبية في البيئات العربية، عاد إلى الأدب منذ عصر النهضة، ليستخلص أهمية العلم في بناء الدراسات الأدبية العربية وتطويرها وجعلها ملائمة لروح هذا العصر. يعني هذا أن الانخراط في مسعى حل المشاكل التي تحد من إسهام الدراسات الأدبية والنقد في إنتاج معرفة علمية بالأدب في سياق الثقافة العربية يتطلب، من منظور سعيد يقطين، الاستفادة من التجارب التي نجحت في مواقع أخرى، ولم تكن أسئلتها مختلفة عن تلك التي نواجهها في البيئات العربية. والمقصود هنا التجارب التي عادت

إلى الروح العلمية للبنائية، وأبصرت فيها علاجاً حقيقياً للمشاكل التي تتخبط فيها الدراسات الأدبية في مرحلة ما بعد النظرية. لهذا يقترح الباحث مفهوم **الفكر الأدبي** في مقابل **الإبداع الأدبي** ليكون مفهوماً جامعاً لممارستين مختلفتين ومتكاملتين: يتعلق الأمر، أولاً، بالعلم الأدبي الذي يعنى بالأدب من حيث خصائصه ومميزاته التي تميزه عن غيره من الخطابات الفنية. فهو يعنى بالكلية العامة، والمجردة للخطاب الأدبي. **وثانياً** بالنقد الأدبي الذي يهتم بالتجليات الملموسة أي النص الأدبي. وهذه الحدود التي تميز بين هاتين الممارستين على صعيد الموضوع من شأنها أن تهين أفقاً لتفكير جاد في الأدب من حيث تشكل أجناسه وتطورها ومختلف ارتباطاتها. وبهذا المعنى يتسنى بناء رؤية جديدة للاشتغال على الأدب تختلف عن رؤية القرن التاسع عشر، إنها رؤية يبلورها العالم الأدبي، وليس المثقف الذي ظل صوته مهيمناً في حقل الدراسات الأدبية.

يمكن القول في ختام هذه القراءة إن الاقتراحات التي يقدمها سعيد يقطين في هذا الكتاب للتغلب على مشاكل النقد والأدب في الحقل الأدبي العربي، تنطوي على أهمية كبيرة من الناحيتين العلمية والمنهجية. وعلى الرغم من النقد الذي يوجهه الباحث للمناهج الاجتماعية والنقد الثقافي

والدراسات الثقافية في حقل الاشتغال على الأدب، نعتقد أن الاستفادة من الخلاصات التي تمكن من تركيبها يتطلب أن نستحضر أهمية الإضافات التي تقدمها أبحاث ودراسات أخرى تبلورت في إطار النظرية Theory وهو حقل يشمل جهود مجموعة من المنظرين والباحثين من خلفيات ثقافية متعددة، يشغلهم هاجس اجترح موقع جديد للتفكير في الأدب والنقد. ومن أهم المداخل التي يلحّ عليها هؤلاء الباحثون مدخل التفاعل والحوار الرّصين بين المنحى الدقيق في الدراسات الأدبية الذي يستفيد من اللسانيات ومن برنامج الشكلايين الروس من جهة، وبين المناهج التي تشكلت ضمن أفق نظريات ما بعد الحداثة التي أعادت إلى دائرة الاهتمام بالأدب مسائل السياق والثقافة والإيديولوجيا، خصوصاً الدراسات الثقافية والنقد الثقافي ونظرية ما بعد الاستعمار. فمن شأن الحوار بين هذه الاتجاهات والتيارات النقدية المختلفة أن يستعيد الأدبي من جديد إلى دائرة الاهتمام النقدي كما يرى تيري إيجلتون في كتابه: **ما الذي تبقى من النظرية؟** ويمكن الدراسات الأدبية من تجاوز المشاكل التي تعترضها، خاصة فيما يتعلق بإعادة تحديد موضوعها تحديداً دقيقاً يأخذ في الاعتبار التحولات التي يحققها الأدب المعاصر على مستوى جماليات الكتابة ومقترحاتها الفنية

المنتجين. ويضاف إلى هذا بعض المفاهيم التي يفكر بها نقاد ما بعد الحداثة مثل مفهوم اللاتمرکز أو نزاع المركزية الذي يشغل به هومي بابا، وهو مفهوم مهم بالنسبة إلى الدراسات السردية المعاصرة لأنه يوسع فكرة المنظور أو الرؤية، من خلال تبئير التفكير على الموقع الذي تتحدث منه الشخصية والكاتب والناقد.

إن هذا الحوار الذي يشدد عليه أكثر من باحث غربي اليوم، وفي هذا السياق يمكن الإشارة هنا إلى كتاب **موت الناقد** للباحث البريطاني رونان ماكدونالد، وكتاب **جوناتان كولر: ما الذي تبقى من النظرية؟**، يمكن أن يكون مفيداً جداً إذا توفرت الشروط الضرورية لحوار حقيقي تتمثل رهاناته الأساسية بالنسبة إلى المؤسسة الأدبية في بلورة مساحات مشتركة تسمح بتحديد موضوع الأدب تحديداً جديداً، خاصة عندما نستحضر أن هذا المفهوم لا يتسم بالثبات، بل هو مفهوم يتغير بحسب سياقات الإنتاج والتلقي. ومما لا شك فيه أن مفهوم **الفكر الأدبي** الذي يقترحه الأستاذ سعيد يقطين في هذا الكتاب للتغلب على مشاكل الأدب والنقد في الثقافة العربية ينطوي على مضامين جذرية، وهو

في عالم معولم تتزايد فيه التداخلات والتفاعلات بين الثقافات والآداب المختلفة. فإذا كانت الدراسات الأدبية في صورتها البنيوية قد راكمت نتائج مهمة على مستوى تحليل الأبنية الداخلية للأدب، مما جعلها لحظة أساسية في مسار النظرية الأدبية المعاصرة، تلقي ضوء كثيفاً على الوعي بالأدب قبل هذه اللحظة وما بعدها كما يذهب إلى ذلك لواز تيسون (lois Tyson)^(١)، فإن الانطلاق من نتائجها والانخراط في مسعى استثمار خلاصاتها من شأنه أن يساعد المشتغلين بالدراسات الثقافية والنقد الثقافي على تخطي المشاكل التي تعترضهما في ما يخص مسألة تحديد مفهوم الأدب، وضخامة التخصصات التي يستخدمونها وهو ما يهدد بتجاوزها الحدود بحيث لا تعود نافعة^(٢). كما أن بعض المنطلقات الأساسية بالنسبة إلى الدراسات الثقافية مثل أسلوب البحث العابر للتخصصات تتعين بوصفها ذات أهمية كبيرة بالنسبة للدراسات الأدبية التي يشغلها هاجس التحليل الدقيق للأدب، خاصة في هذا العصر الذي تتهاوى فيه الحدود بين التخصصات وتلتقي فيه الجهود العلمية على قاعدة الحوار والتفاعل

(١) lois Tyson, *Critical theory today*, Second Edition, Routledge, New York London 2006, p137.

(٢) رونان ماكدونالد: **موت الناقد**، ترجمة فخري صالح، دار العين والمركز القومي للترجمة، القاهرة ٢٠١٤، ١٤٠.

في جوهره إعادة ضبط للأدوار والوظائف التي ينهض به كل من عالم الأدب والناقد الأدبي التي تتناسب مع العصر الجديد، عصر الثورة الرقمية التي يتعين على العرب الاستفادة من مكاسبها برؤية جديدة، غير أن هذا العصر الذي يعد بهذه المكاسب كلّها، هو كذلك عصر الهجرات الجماعية وتجارب اللجوء والشتات ورؤوس الأموال العابرة للحدود، وهي كلّها ضغوط تضع العالم والناقد والمثقف ما بعد الكولونيالي في مواجهة لحظة مختلفة من تصلب السلطة التي يتعين قول الحقيقة في وجهها كما يرى إدوارد سعيد. ومن المعروف أن هذه المواجهة النقدية التي تقع على مسؤولية العالم والناقد والمثقف، يمكن أن تنجز انطلاقاً من **موقع ثالث**، هو في نفس الوقت، موقع المسافة الآمنة من حالة الاقتصار على دراسة الأدب من الداخل بوصفه موضوعاً مستقلاً ينطوي على العناصر التي تسمح بتفسيره، ومن حالة الإسقاط التي يفرضها الإفراط في استدعاء السياقات الثقافية والاجتماعية.

حال اللغة في الإعلام العربي

د. خليل بيضون

مقدمة

تُعتبر اللغة المستخدمة في الإعلام أكثر اللغات شيوعاً، في ظل انتشار وسائل الإعلام وتنوعها، وقد حظيت هذه اللغة باهتمام أهل اللغة أنفسهم، وأهل الإعلام معاً، لأنّ الإعلام يقوم في أداء رسالته على اللغة، ولأنها تمثل المدمك الأساس الذي تقوم عليه مهمته، كما أنها تحتاج إلى من يتولى نشرها وتعميمها، ويضعها في الاستعمال العام الحي والمجدي.

وقد ساورت أهل اللغة الريبة والقلق لجهة المستوى اللغوي الذي يستخدمه أهل الإعلام في وسائلهم المختلفة، نظراً للتفاوت الحاصل في لغة برامجها ومنشوراتها بين المقروء والمسموع، وما هو مزيج بين الفصحى والمحكي.

من هنا كان الحديث عن حال اللغة في الإعلام العربي مشروعاً وبنّاءً، وكان البحث فيها قائماً ومستمرّاً، منذ أن ظهرت الصحافة المكتوبة والمطبوعات الدورية،

واستقرت في البلاد العربية بأنواعها واتجاهاتها المختلفة، إلى أن عمّت القنوات الفضائية العربية والمستعربة أقطار الأرض، ودخلت بلغتها، وبكل ما في هذه اللغة كل بيت، فصار خطر الإعلام على اللغة في حاضرها ومستقبلها واضحاً وجلياً، وصارت معالجة هذا الخطر ضرورة علمية ملحة، وواجباً عينياً على كل مختص في اللغة العربية القومية وغيور عليها، ومحِب لها، لأنّها لغة الحضارة الإسلامية العريقة وتراثها الغني على امتداد قرون من الزمن، إضافة إلى أنّها لغة ملايين العرب التي يتطلع إليها مئات الملايين من المسلمين.

ويهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على هذا الموضوع مجدداً، وإطالة على هذه المشكلة وتذكير بها، واستكمال لبحوث سابقة تناولت هذا الموضوع، ونُشرت في بلاد عربية عدّة في مراحل متفاوتة، شارك فيها باحثون في علوم اللغة والإعلام والاجتماع والسياسة، قاموا بدراساتها وتوضيح أصولها، وبيّنوا تطورها وعالجوا

أخطاءها، لتكون سلاحاً كافياً لطلاب كليات الإعلام، والعاملين في وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية.

لذلك، فإن الإعلام في هذه الحال يقوم في لغة أدائه العربية بتحقيق مهمتين مختلفتين متعاكستين: الأولى إيجابية، يؤدّي فيها خدمة للغة العربية، لجهة نشرها وتعميمها على المتعلمين والأميين من المتابعين أو المتلقين. والثانية سلبية، يشجّع فيها المحكيات المحليّة من خلال البرامج المسموعة والمباشرة، فينشر بذلك أخطاء اللغة ويثبّتتها في الأذهان وعلى الألسن، ويكرّس حالات الانفصال والفرقة بين أقطار الأمة العربية. ومن الفرضيات المقترحة في هذا المقام:

- أن اللغة الإعلامية مختلفة في جوهرها عن لغة سائر الأغراض الأدبية.
- أن لغة الإعلام تؤدّي مهمّة مطلوبة، وهي تعميم اللغة العربية ونشرها.
- أن للغة الإعلامية وجه سلبي يتمثّل في استعمال اللغة المحكيّة في برامجها، فيكرّس من خلالها التفريق بين الأقطار العربيّة لجهة وحدة اللغة.

تمهيد

اللغة هي عمدة الإعلام وأداته، وبها يتم

التواصل مع الجمهور المتلقّي والمستهدف بالرسالة الإعلامية، وفيها تكمن قوّة الجذب والتأثير، فإذا أراد القيمين على وسائل الإعلام أن تؤدّي تلك الوسائل مهمتها، وتحقق أهدافها، وتحظى برضى الجمهور المتلقّي، لجهة الجذب إليها، والتشجيع على متابعتها، كان لزاماً عليهم انتقاء مستخدمي اللغة في وسائلهم من الضليعين في اللغة، والعارفين بأسرارها ومكامن جواهرها، ليوائموا بين الأداة ومستويات المستخدمين.

وقد استمرّت اللغة كأداة أساسيّة أولى في التواصل الإعلامي، ولم تفقد مكانتها وأثرها في الرسالة الإعلامية، على الرغم من دخول الصورة على خط هذه الوسائل بقوة تأثيرها، وازدياد أهميتها في العمل الإعلامي، مع أن « اللغة ليست وسيلة من وسائل الإتصال بالمفهوم الإعلامي للوسائل، ولكن الإتصال وظيفة من وظائف اللغة »^(١).

وقد واجهت وسائل الإعلام مأزقاً حرجاً في المستوى اللغوي الذي تستعمله، كونها تتوجه إلى جمهور تختلف مستويات أفرادها اللغوية، وتتفاوت من بيئة إلى أخرى، إضافة إلى استقدام أفراد من خارج السلك الإعلامي، وإشغالهم في العمل الإعلامي

(١) الإعلام واللغة، محمد سيد محمد، عام الكتب، القاهرة، ١٩٨٤م، ص ٣.

دون تأهيل مناسب، وهم لا يجيدون استخدام اللغة العربية استخداماً سليماً يتناسب مع الغايات الإعلامية، ولا يحسنون توظيفها توظيفاً مدروساً ومؤثراً في برامجها ومنشوراتها، فظهر ما أطلق عليه «لغة الإعلام».

تعريفها

اختلفت آراء الباحثين في تعريف لغة الإعلام، وفي تحديد ميزاتها، ووضع توصيف محدد ونهائي لها، فمنهم من أطلق عليها اسم «اللغة الثالثة» على سبيل التوصيف والتعريف، واعتبروها أنها اللغة التي تتوسط الفصحى والعامية، أو فصحى العصر التي تواكب مظاهر الحياة العصرية وتُماشي التطور الاجتماعي والمعرفي عند العرب، أو اللغة العربية الجديدة التي تعود في جذورها إلى العربية القديمة وتستند إليها، وتلبّي حاجات الناطقين بها من المفردات التعبيرية الطارئة عليها حديثاً. وذهب بعضهم إلى أنها النثر العملي الذي ظهر مع ظهور الصحافة، ويقع «في منطقة وسطى بين لغة النثر الفني، أي لغة الأدب، والنثر العادي، أي لغة التخاطب اليومي»^(١).

وهي «اللغة التي تمتاز بالبساطة والوضوح، وتنأى ما أمكن عن صفات التّعالي على القراء أو التقعّر أو الغرابة»^(٢). وقد أطلق عليها تسمية فصحي العصر لتمييزها من فصحي التراث العربي وعامية المثقفين والمتنورين، وهي في أدائها تجمع ما بين صحة الفصحى وسلامتها، ووضوح العامية وبساطتها^(٣).

وكما يبدو أنّ هذه اللغة المتداولة لا ضوابط لها، فلم تستقر بعد على هيئة واضحة وثابتة، بل تتجاوز ذاتها كل يوم، وتتبدّل في وسائل الإعلام تبعاً للظروف والمواضيع التي تعالجها، فتأتي بالألفاظ الجديدة، واستخدامات لغوية مخترعة لا قاعدة لها، وتتطور في أدائها بلا حدود أو قيود، وهذا ما يجعلها عرضة لأن تأخذ منحى لا ضوابط له بعد تحطيمها قواعد الفصحى، فهي تعتمد في كثير من وجوه استعمالها على المحكيّات من اللهجات المحلية، وعلى المترجمات من الألفاظ المستوردة، وأساليب التقليد المتبعة، وعلى التبسيط والاستسهال في البناء اللغوي، بحجة إيصال الرسالة الإعلامية إلى أوسع شريحة ممكنة من الجمهور بلغة يمكنه فهمها والتفاعل معها.

(١) إنتاج اللغة الإعلامية في النصوص الإعلامية، د. محمود خليل ومحمد منصور وهبة، جامعة القاهرة، مركز التعليم المفتوح ٢٠٠٢م، ص ٣٣.

(٢) الصحافة والأدب في مصر، د. عبد اللطيف حمزة، معهد الدراسات العربية، القاهرة، ١٩٥٤ م، ص ١٤.

(٣) أنظر مستويات العربية المعاصرة في مصر، سعيد محمد البدوي، دار المعارف، ١٩٧٣م، ص ٨٩ و ١١٢.

وبنى أهل الإعلام قواعدهم في صياغة النص الإعلامي على «أن أساس نظرية الإعلام وتطبيقاتها في وسائل الاتصال المختلفة يعتمد من الوجهة العملية على ضرورة حدوث تماثل واتفاق على مضامين الكلمات وأساليب التحرير التي يفسرها كل من المستقبل والمرسل في عملية الاتصال»^(١).

وهذا الأمر يرتبط بالمؤدى البياني للألفاظ في سياق النص الإعلامي، الذي ينبغي أن يكون واضحاً ومفهوماً بالنسبة إلى المتلقي ليمت التأثير المطلوب فيه، ومن هنا يأتي أثر الإعلام في تطور اللغة وتبدل دلالات ألفاظها.

وإنَّ السَّهولة التي تُعنى بها وسائل الإعلام في أدائها اللغوي ينأى عن الابتذال والاستغراق في العامية، بل تعتمد وضوح التعبير وبساطة الأسلوب، من خلال توظيف الكلمة المفهومة بعيداً من التكلّف والابتذال في آن معاً، ووفق النظام الذي يقوم عليه بناء الجملة العربية وقواعد النحو والصرف المعتمدة. وقد أثبتت اللغة المتداولة في نشرات الأخبار مثلاً؛ أن الجمهور يفهمها ويدرك مراميها، رغم

تجنّبها الألفاظ العامية والتعابير الشعبية، مع وجود المصطلحات السياسية والاقتصادية، التي تبدو غريبة عن مفهوم السهولة والوضوح إلى حدّ ما، لا بل إن الجمهور المتلقّي من مختلف المستويات يحرص بدقّة على متابعتها والاستماع بتأنٍ إلى التحليلات المعتمدة باللغة الفصحى.

وهذه اللغة العربية التي نتحدّث عن استخدامها ليست اللغة المتّبعة في وسائل الإعلام فحسب، بل هي اللغة التي تؤدّي في صيغها الجديدة المتوقعة «مرونة في اللغة العربية وغناها الواسع، فتساير حركية اللسان العام، وتشد إليه الألسنة الخاصة، وتنزل إلى ما يجعلها مرآة لمستخدميها»^(٢).

مستويات استخدام اللغة

للغة ثلاثة مستويات في الاستخدام، هي: المستوى الفني والجمالي، وهو ما يعرف بالمستوى الأدبي، الذي يستعمل في الأدب والفن، والمستوى العلمي النظري التجريدي، الذي يستعمل في أداء العلوم وأبحاثها، وهو ما يعرف بالمستوى العلمي، والمستوى العملي الاجتماعي الذي يستعمل في ناحية منه في الإعلام.

(١) التذوق الفني والفن الصحفي الحديث (١٩٥٢ - ١٩٢٤)، أحمد المغازي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤م، ص ٢١٥.

(٢) الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، د. نسيم الخوري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ٢٠٠٥م، ص ٣٥٣.

والمستوى العملي الاجتماعي هو ما يهمننا في بحثنا هذا، لأنه فرض وجوده مع الوقت على أشكال الاستخدامات اللغوية الأخرى، حتى أصبحت لغة الإعلام تشكّل القاسم المشترك بين فروع المعرفة والأعمال.

ولغة الإعلام جاءت من مصادر ثلاثة: المصدر الأول، هو اللغة العربية الفصحى أو فصحي التراث، وهي المرتكز الأساس لها، لأنها منحلتها المفردات ونظام التركيب. والمصدر الثاني، هو ما جاء من اللغات الأجنبية التي أثّرت في اللغة العربية مباشرة بفعل الاستعمار من جهة، وعبر ثقافة الذين تلقوا دروسهم في بلاد الغرب من جهة أخرى، وكذلك من خلال رواج الترجمة وتزايدها بصورة غير مباشرة في مجالات المعرفة كلها، ومرّد ذلك إلى ثورة الاتصالات، وسهولة التواصل، وتوافر المعلومات. والمصدر الثالث، جاء من اللهجات العامية التي أخذت منها وسائل الإعلام مفردات وتراكيب سهلة الفهم والتأثير، أحدثت أحياناً تغييراً في نظام الجملة العربية وبنائها.

أما بخصوص العلاقة بين اللغة الفصحى والعامية فهي علاقة وثيقة، تقوم على التكامل والتناسق، ولا تقوم على

الصراع، إذ إن أكثر من ثمانين بالمئة من جذور العامية مرده إلى الفصحى دون انفصام أو عدا، ما يدعو إلى التقارب بينهما في ظل انتشار الفصحى الميسرة، والعامية الراقية^(١).

فاللغة المستخدمة في التواصل هي لغة بمستويات ثلاثة: فصحي عالية المستوى، يستخدمها أهل الأدب، والمشتغلون في التراث القديم. ولغة فصحي ميسرة يفهمها معظم الناس، وتستخدم في الإعلام، وفي المؤسسات التعليمية والثقافية، ولدى العاملين في الدولة، وربما وُضعت بها الكتب. ولهجة عامية راقية، يستخدمها المتقفون في أحاديثهم اليومية، تردّد في معظمها إلى الفصحى. ولهجة عامية مفرقة في عاميتها، يستخدمها الأميون من الناس، الذين لا يقدرّون على مقاربة العلوم العصرية بأشكالها المختلفة، ولا يملكون القدرة على الإسهام في حركة الثقافة، كونهم بعيدين من عالم المعرفة وصناعتها، وبهذا لا يؤثرون في الفصحى بشيء.

والملاحظ أن «اللغة التي نألفها الآن في الصحف والكتب والأحاديث الإذاعية، ونسميها العربية الفصحى، تختلف اختلافاً واضحاً عن تلك التي كانت سائدة في العصر العباسي مثلاً... إنها تشترك معها في

(١) عودة إلى الصحة اللغوية، عبد الله النطاوي، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ٨.

أمور كثيرة، وتختلف عنها في أمور كثيرة.. بعد الشوط الذي قطعتة اللغة العربية الحديثة في تطورها، وبعد أن تغيرت البيئة والظروف الاجتماعية والاقتصادية»^(١).

اللغة الصحفية

كانت الصحافة في بداية وجودها هي الوسيلة الإعلامية الوحيدة، فأطلق على لغتها اسم «لغة الإعلام»، وكانت تتسم هذه اللغة في بدايتها بالركاكة والضعف، ثم تدرّجت من العصر الذي ظهرت فيه، إلى القوة والفصاحة عندما شارك في الكتابة الصحفية مجموعة من أهل الفكر والأدب أمثال العقاد والمازني والرافعي، وطه حسين الذي كتب للصحافة بأسلوب «يقوم على الوظيفة الهادفة والوضوح والإشراق من غير إغراق. وهو الأسلوب الذي يقوم على التناغم والتوافق بين الكاتب وقرائه في الاتصال اللغوي»^(٢).

وفي المقابل نجد أنّ الكاتب محمد حسين هيكل صاحب رواية زينب يرى أن الأسلوب الصحفي «يستمد بلاغته الحقيقية من واقع العامة. ويؤكد سلامة اللغة وإتقانها، والبعد عن الغريب، وتلافي الأسلوب القديم، والميل إلى السلاسة»^(٣).

وقد حرص الكتاب والأدباء الذين شاركوا في الكتابة الصحفية آنذاك على أن تكون لغتهم سهلة واضحة وبسيطة، وتجاري الفصحى في اللفظ والتركيب، لذلك ابتعدوا عن الغرابة في اللفظ والتعقّر في الأداء، كي لا يشعر القارئ أن الكاتب يبرز مواهبه على حسابه ويتعالى عليه، وأنه يورد في كتاباته ما هو أعلى من مستوى فهمه، وأنّ ما يكتبه خاص بأهل الكلمة والأدب، وبهذا تفقد الصحافة جماهيريتها، لأن اللغة تصبح سداً يحول بين المتلقي والرسالة الإعلامية.

ولم تقتصر الكتابة الصحفية على الأدباء فقط، أو الذين امتلكوا إمكانيات اللغة العربية الفصحى، بل شارك فيها أشخاص تختلف خبراتهم اللغوية، فتباينت مقدراتهم اللغوية تبايناً شاسعاً، لذلك برز نمط جديدة في الكتابة عرف بالكتابة الصحفية، تجاوز الكتاب فيه قواعد اللغة الفصحى في الاستخدام اللغوي، وخاصة في المواد المترجمة، وفي مقدمتها الأخبار، فإن دقة الترجمة للصحافة تقتضي السرعة والمقاربة الواضحة، وهذا ما أدخل ألفاظاً أجنبية كثيرة إلى لغة الصحافة، أو ألفاظاً لم يُحسن المترجمون ترجمتها وصياغتها وفق

(١) مستقبل اللغة العربية المشتركة، إبراهيم أنيس، معهد الدراسات العربية القاهرة، ١٩٧٦ م، ص ٤٨.

(٢) في التفسير الإعلامي للأدب، د. عبد العزيز شرف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٢ م، ص ٤٥.

(٣) المصدر نفسه، ص ١٠٨.

القواعد الصحيحة للصرف العربي، وتسربت الأساليب الأعجمية في الكتابة إلى الكتابة العربية، فضلاً عما تأثر به الصحفيون وأخذوه من لهجات بلادهم، في محاولات لمراعاة الحال، أو تسهياً منهم لإفهام العامة.

وقد حاولت مجامع اللغة العربية مجازاة الواقع ما هو جديد في لغة الصحافة ومواكبته، فكانت تصدر تبعاً تصحيحات لما تمّ تعريبه من ألفاظ وأساليب، فكتب عبد القادر المغربي سنة ١٩٣٤م عن تعريب الأساليب، وكتب محمد النجار سلسلة من المقالات تحت عنوان لغويات، عرض فيها للأساليب الشائعة في الصحافة، وكان إبراهيم اليازجي قد وضع كتاباً عام ١٩٠٤م بعنوان لغة الجرائد^(١).

وقد قصّرت مجامع اللغة العربية في مواكبتها لاحتياجات الصحافة اللغوية، نظراً إلى غزارة المواد المترجمة، والتأثير البالغ لأساليب الكتابة الغربية في الصحافة العربية بسبب انفتاح الشرائح المثقفة على الواقع الغربي. وفي الوقت نفسه لم يعر كثير من الصحفيين اهتمامهم للجهود المبذولة من هذه المجامع لمواكبة مستندات اللغة الصحفيّة، فدخلت إلى لغة الصحافة

«آلاف الألفاظ والتراكيب التي لا نعرف لها واضعاً ولا صانعاً، وأصبحت من صميم اللغة وثروتها الواسعة... هي من عمل رجال الصحافة وابتكارهم، إما بالترجمة وإما باستعمال المجاز والاستعارة توسعاً في دلالات الكلمات...»^(٢).

وهذا التداخل والتباين بين ما يُستخدم في لغة الصحافة وما هي عليه الفصحى الأصيلة؛ أحدث فجوة بين فصحى الصحافة وفصحى التراث، وتباينت جرائه لغة الأدب والتأليف، ولغة الكتابة الصحفية، فعانى أهل الصحافة بداية من الفجوة التي «كانت تفصلهم عن الأدب». وخلقت مسافات بين الصحيفة والكتاب، بدت مشروعة ومقبولة حتى من أشد الغيارى على اللغة العربية الفصحى. وتم التسليم بالبساطة والسهولة اللتين أوجدتهما الصحافة المكتوبة في لغتها تبعاً لمقتضيات الاتصال أو إزالة المسافات بين الكتابة والقراءة^(٣).

واستطاعت الصحافة في مسيرتها الطويلة منذ نشأتها أن تفرض أسلوبها اللغوي الخاص القائم على الوضوح والدقة والسهولة، رغم تبدّل لغتها ومجاراتها لأحوال المجتمع، وتطورها من حقبة إلى أخرى وفق ما تقتضيه الظروف، وبهذا التنوّع في الأسلوب استطاعت الصحافة أن

(١) لغة الصحافة المعاصرة، محمد حسن عبد العزيز، دار المعارف، القاهرة، لا ت، ص ٤.

(٢) إنتاج اللغة الإعلامية، ص ٣٧.

(٣) الإعلام العربي، انهيار السلطات اللغوية، ص ٣٣٣.

تجمع حولها فئات مختلفة من القراء، يتفاوتون في ثقافتهم ومهارتهم اللغوية، فكان أثرها واضحاً وفضلاً كبيراً في تعميم الفصحى الميسرة، كما أنها أثارت حركة نقدية لغوية كان هدفها تصحيح الأخطاء في لغتها، وتحسين الأداء في أساليبها.

ولكن هذا التأثير الإيجابي أخذ يتراجع بفعل اتساع نشاط الصحافة، واختلاف توجهاتها، وغوصها في تقديم الأسهل والأوضح على حساب سلامة القول وصحته، فأهملت التصحيح اللغوي، الذي أدى إلى شيوع الأخطاء وترسيخها في الأذهان، وخاصة في حركة النقل والترجمة عن الأساليب الأعجمية المعربة، أو الأساليب العامية المفصحة، فكثرت فيها الألفاظ الأعجمية والاشتقاقات اللغوية الغريبة عن اللغة وقواعدها.

وكانت «لغة الصحافة يومية سائغة، يسهل الانتقال بينها وبين لغة التخاطب اليومي، وبينها وبين اللغة الأدبية، من دون أن تتحول إلى هذه وتلك. كأن اللغة الإعلامية هي اللغة الثالثة التي يبحث عنها أو ينادي بها بعض المعنيين بالشأن اللغوي»^(١). وعلى إثر ذلك اعتُبرت الصحافة

«أفضل مدرسة لإكسابنا الفصحى، أو تعميق هذا الاكتساب وترسيخه ... على ألا ترتفع باللغة الإعلامية نحو ما هو فوقها بما يوقعها في التزمت. ولا تنحدر بها نحو ما هو دونها بما يورثها الضعف والركاكة»^(٢).

اللغة الإذاعية

بعد عقود على ظهور الصحافة؛ ظهرت الإذاعة في مجموعة من الدول الأوروبية، وبدأت تأخذ مكانها الإعلامي لإسماع الجمهور، وذلك في العقد الثاني من القرن العشرين، ثم ما لبثت أن عمت مختلف دول العالم ومنها العالم العربي، فشهدت مصر أول بث إذاعي لها سنة ١٩٢٠م، وكانت الإذاعة بالنسبة إلى العرب هي باب «العودة إلى الحضارة السمعية التي عرفها قبل التدوين»^(٣)، في أسواقهم الأدبية، فاستقطبت جماهير غفيرة من المستمعين، لا فرق بين متعلم وأمّي. وظل إرسالها يتسع حتى شملت كل الشعوب والأقطار الناطقة بالضاد، فكان صداها بين الناس مرغوباً، وأثرها في نفوسهم كبيراً، وتأثيرها في اللغة عميقاً، حيث تجاوز أثر الصحافة بأشواط، لأن التواصل معها يقوم على السماع ولا يستدعي معرفة القراءة

(١) الإعلام العربي، انهيار السلطات اللغوية، ص ١١٧. (٢) المصدر السابق، ص ٢٦٩. (٣) الأجناس الإعلامية وتطور الحضارات الإتصالية، د. عبد العزيز شرف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٢٠٠٣م، ص ٢٣٥.

والكتابة والخبرة اللغوية التي تفرضها الصحافة.

سارت الإذاعة في أدائها اللغوي على خطى الصحافة، فقدّمت ثلاثة مستويات مختلفة من الأداء اللغوي، توزّعت بين الفصحى التي اعتمدتها في البرامج الثقافية، والعامية التي حكمت البرامج الترفيهية، مروراً باللغة الوسطى أو لغة الصحافة التي تؤدّي بها الأخبار والتحليلات والتعليقات والمقابلات والحوارات. على الرغم من أنّها كانت في بدايتها ملتزمة «الفصحى فضلاً عما جدّ من تغيرات واصطلاحات استلزمته المرحلة الجديدة»^(١).

ومع تصدر الإذاعة واجهة الإعلام في حينها، تمكّنت من نشر لغة الصحافة، والوصول به إلى أوسع شريحة من العامة، وإن تمايزت اللغة المنطوقة في الإذاعة عن اللغة المكتوبة في الصحافة، حين يبدأ الحديث في الإذاعة، ولا يكون قراءة من مادة مكتوبة سلفاً، «اللغة المكتوبة متماسكة، والمنطوقة مقطعة الأوصال... هناك ترتيب منطقي... وهنا ترتيب انفعالي»^(٢) إلا عند بعض أصحاب المواهب الخطابية المميزة.

وقد وجد أهل اللغة في الإذاعة وسيلة ميسّرة ومتقدّمة لنشر اللغة العربية

الفصحى وتعميمها، فاستبشروا بها خيراً لمجرّد بدء البث الإذاعي، وازدادوا بشرياً عندما توسع هذا البث عابراً الحدود إلى جميع الأقطار الناطقة بالعربية، تخاطب الناس على اختلاف مستوياتهم المتعلمين والأُميين معاً، مستندة إلى إرث صحفي غني، وتجربة إعلامية جاهزة وجدته في خدمتها، يمكنها الاستفادة منها والاعتماد عليها في إغناء برامجها.

وبهذا الأسلوب المبسّط والسهل استطاعت الإذاعة أن تجمع حولها تشكيلات متجانسة من المستمعين باستخدامها خطاباً لغوياً موحداً يفهمه الناس جميعاً. فكان تأثيرها اللغوي واضحاً وجلياً. إلا أنّها لم تستمر على المنوال نفسه، فعمدت بعض الإذاعات في الدول العربية إلى تقديم موادها الإذاعية باللهجة العامية المحلية التي يعجز عن فهمها الجمهور العربي في البلاد الأخرى، وزاد الأمر خطورة وتعقيداً عندما ظهرت المحطات الإذاعية الخاصة التي اعتمدت اللهجات العامية المحليّة لغة لها ووسيلة تواصل أساسية مع جمهور محدد ولبّيّة واحدة من المستمعين، وذلك لأهداف ظاهرة وأخرى مقنّعة. فالظاهر منها هو دعائي غايته كسب مزيد من المستمعين

(١) في التطور اللغوي، عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٩٨٥م، ص ١٢.

(٢) محاضرات في علم الاجتماع اللغوي، محمد حسن عبد العزيز، ص ١٠٩.

ومخاطبتهم باللهجة التي يستخدمونها في حياتهم اليومية، والمقنّع منها هو ما ينطلق من المواقف السياسية لينتهي بالمشاركة في الدعوات التي يوجهها المستشرقون إلى أنصارهم من العرب لإحلال اللهجات المحلية كان اللغة العربية الفصحى في كل شؤون الحياة. وبذلك، أحبطت هذه الإذاعات الأثر الحسن لها في نشر اللغة العربية الفصحى، ومزّقت الوحدة اللغوية للأقطار العربية المفهومة لدى الجميع على اختلاف أقطارهم ولهجاتهم، والتي بدت متحققة بداية مع الإذاعة في انطلاقتها، وبفضل سلوك المحطات الإذاعية العربية الرسمية هذا النهج في استخدام الفصحى في معظم موادها الإذاعية.

لغة الإعلام المرئي

لم تختلف لغة التلفاز عن لغة الإذاعة، بل جاءت مكّملة لها وسارت على مسارها تماماً، ولم يكن الفارق بينهما سوى وجود الصورة إلى جانب السمع، فجاءت مهمّة التلفاز مكّملة لمهمة الإذاعة الإعلامية، وسار في مسارها اللغوي، لكنه سرعان ما طغى على وسائل الإعلام التي سبقته، وصار جزءاً أساسياً من حياة الناس، يؤثر في عاداتهم وتقاليدهم، وثقافتهم العامة، وسلوكهم ولغتهم. وزاد تأثيره عندما تحول البث إلى بثّ فضائي تجاوز كل الحدود، فصار باستطاعة المحطات التلفزيونية

الوصول إلى المشاهد العربي في حلّه وترحاله، حاملة له رسائل مختلفة، فيها الغث والسّمين، وبمستويات مختلفة من الخطاب اللغوي.

وعلى الرغم من مشاركة التلفاز الإذاعة في اللغة المنطوقة، إلا أنّ الصورة حدّت من استخدام اللغة، وحوّلت الانتباه عنها إلى وسيلة أخرى، فتراجع دور اللغة لحساب الصورة، ولم تعد تؤدي دورها كوسيلة الاتصال الوحيدة كما كانت من قبل، فحلّت اللغة في البرامج التلفزيونيّة في المركز الثاني بعد الصّورة، واقتصرت استعمالها على التّقديم والتّعليق، ومادة للبرامج الحوارية.

وتصدّر التلفاز مصادر الثقافة لشرائح واسعة من الناس، وقد أثرت لغته التي هبطت إلى مستوى ضعيف في تدني المستوى اللغوي، حتى وصلت إلى العامية الخالصة في بعض القنوات الخاصة والمتخصصة في نشاطها، كما وصلت في كثير من المواد الإعلامية إلى المحطات التلفزيونية الرسمية أيضاً.

وقد تفاوت المستوى اللغوي بين القنوات الناطقة باللغة العربية لجهة المستوى اللغوي الذي تقدم به برامجها الإعلامية، ويمكننا تقسيم هذه المحطات من حيث اللغة إلى الآتي:

أ - استخدام الفصحى الصحيحة من دون مزجها بالعامية أو بلغة أجنبية.

ب - استخدام العامية في مادة الأخبار
ممزوجة بشيء يسير من الفصحى.

ج - مزج الفصحى والعامية.

والمترقّب للغة العربية في هذه المحطات
يلاحظ غالباً أن الفصحى تُحكم بالتسكين،
وذلك تجاوزاً لقواعد اللغة، وهروباً من
الوقوع في اللحن، وتخفيفاً في ضوابط
الإلقاء، وبذلك يكون التلفاز قد أوجد واقعاً
لغوياً جديداً، فرضه المستوى اللغوي
المتدني عند الإعلاميين، وحاجة الجمهور
المتنوّع في المستوى، ومصالح القنوات في
إيصال رسالتها الإعلامية، وهذا ما أدى إلى
تراتب الفصحى لصالح العامية المطعّمة
بألفاظ أجنبية.

اللغة والإعلام

حقّق الاتصال الإعلامي في البلدان
العربية غايته القصوى في إيصال الكلمة
الإعلامية إلى الشرائح المتنوّعة في
المجتمع، حين أصبحت الوسائل الإعلامية
متاحة وفي متناول الجميع، فانتشار
المطبوعات من صحف ومجلات وإعلانات،
وانتشار المذياع، ومن ثمّ التلفاز وسماعهما،
أدخلا الكلمة الإعلامية إلى كل منزل،
وأوصلها إلى كل مواطن، وهذا ما كان له
التأثير البالغ في ألسنة العرب وتفكيرهم
ومشاعرهم وسلوكهم. فاللغة بما تتضمن
تشكل المادة التي تروّض عقول الجماهير

وتشكّل رأيهم العام، وتصوغ رؤيتهم للحياة
التي يفسرون بها واقعهم، ويستوعبون
مندرجاته ويتلاءمون معه. لذلك فإن وسائل
الإعلام تسعى إلى استخدام المستوى
اللغوي المناسب لها، والمتناغم مع
توجّهاتها، ليؤدّي رسالتها الإعلامية، ويحقق
مصادقيتها لدى جمهورها.

وقد تمكّنت وسائل الإعلام - عن غير
قصد- أن تُخرج أزمة اللغة العربية من
دوائر الاهتمام الضيقة إلى العلن، وبدل أن
تسهم في حلّها فقد زادت في تعقيدها كما
كان متوقعاً من قبل. واللغة العربية تعاني
من انقسام في محاوريتها على ألسن
الناطقين بها، يتمثّل هذا الانقسام في تلك
الإزدواجية القائمة ما بين لغة العلم والثقافة
من جهة، ولغة التخاطب اليومي من جهة
أخرى، ولم يعرف العرب كيف يتجاوزون
هذه الازدواجية عاى الرغم من الجهود
المبذولة في هذا الاتجاه. فكيف يتجاوزون
هذه الأزمة وهم عاجزون عن إنتاج المعرفة،
ويقومون باستيرادها مع ألفاظها من أمم
أخرى. وهذه المعاناة وهذا العجز في
توظيف اللغة العربية توظيفاً سليماً؛ وضعاً
اللغة في مأزق كبير، أسهم في إحداثه
انقسام العرب في ما بينهم، وذلك بإصغاء
بعضهم إلى دعوات التحول من العربية إلى
لغة أخرى، أو إلى اعتماد اللهجات المحلية
بديلاً عنها.

وهنا، يتبادر إلى الذهن السؤال التالي: هل أنّ وسائل الإعلام تخدم اللغة العربية أم أنّها تؤدي إلى فسادها؟

تطالعنا وسائل الإعلام يومياً بجديدها على المستوى اللغوي، وإذا اعتبرنا أنّ هذا الجديد هو من اللغة، فيمكننا القول إنّ وسائل الإعلام صارت أحد أسباب تطور اللغة ونموها، من خلال ما تنقله من الواقع الاجتماعي والحضاري واللغوي لدى العرب، ومن خلال ما تُبرزه من تطورهم بين مرحلة وأخرى، وإنّ التطور الاجتماعي لدى أي شعب يؤدي حتماً إلى تطور لغته، لأن اللغة تُعدّ من الظواهر الاجتماعية القابلة للتطور والنمو، وهي ليست وسيلة تواصل فقط، بل هي عامل تأثير وتأثر في حياة الفرد والجماعة، وهي في الوقت نفسه أداة التفكير عند الإنسان، فهو لا يدرك أفكاره ومشاعره إلا مجسدة بكلمات، ولذلك فإن اللغة هي التي توجه تفكير الإنسان، وتعطيه ملامحه الحضارية.

وعطفاً على الاحتكاك المتنامي مع الغرب على المستويات كافة، فإنّه بالإمكان اعتبار الإعلام قد قاد موجة التعريب الحاصلة، بعد الموجة التي هبّت على معاقل اللغة في العصر العباسي، فنلاحظ كثرة التعريب في المصطلحات، واتساع حركة الكتاب في تناول المشتقات متجاوزين

معانيها، وازدياد عمليّة النحت من كلمتين، وإدراج الألفاظ الأعجمية على صورتها الحقيقية، أو إجراء بعض التغيير أو التعديل في حروفها وهيئة بنائها، وكذلك في تطبيق قواعد النسبة وياؤها^(١).

واستطاعت الصحافة أن تتخطى العناية بالألفاظ إلى الاهتمام بالأساليب، فطبقت عمليّة التعريب «بتركيب جملة من كلمات عربية وفق نظام الجملة العربية، لتؤدي معنى جديداً، مثل: طلب يدها»^(٢).

وقد استغرق الإعلاميون في استخدام الألفاظ العاميّة وعباراتها، ولم يترددوا في ذلك، ولم ينبّهوا إليها، وخاصة في برامج الإعلام المسموع، فقلّما نجد حواراً خالياً من هذه الظاهرة، حتى مع المثقفين في البرامج الثقافية التي تستضيفهم، وتجاوز الأمر في بعض وسائل الإعلام ليصل إلى استخدام العامية المحلية التامة. وقد خصّصت هذه الوسائل محطات تهتم بالأدب الشعبي الملحون.

وإنّ ضعف اهتمام وسائل الإعلام بتصحيح مادتها الإعلامية، وإن عمدت في بعض الأحيان إلى استخدام بعض المصححين لهذه المهمة، فقد أسهمت في شيوع الخطأ اللغوي وترسيخه في الأذهان، مدفوعة إلى ذلك بمقولة خرقاء تقول إن

(١) لغة الصحافة المعاصرة، م.س، ص ٤٣.

(٢) لغة الصحافة المعاصرة، ص ٩١.

٥ - استعمال اللغات الأجنبية في تدريس المواد العلمية في الجامعات العربية، تحت ذريعة تقول إن المواد يجب أن تدرس باللغة التي وضعت فيها.

٦ - التفاعل بين اللغات بفعل الاختلاط السكاني، ووجود مجموعات أجنبية في البلاد العربية تستخدم لغاتها المغايرة للعربية.

٧ - اختلاف اللهجات العامية بين الأقطار العربية وتشعبها.

٨ - تراجع دور المؤسسات التعليمية في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية والتركيز على استخدامها والمحافظة عليها، وإظهار العيوب في شخصيات معلمي اللغة العربية من خلال الدعايات والمسلسلات التلفزيونية.

٩ - تأثر اللغة العربية باللهجات المحلية في الدول العربية.

١٠ - تراجع دور العرب في الشأن السياسي والثقافي، وانعدامه في إنتاج المعرفة^(١).

أمام هذا الواقع المتردي المحيط باللغة العربية، يبرز دور وسائل الإعلام المفترض أن تؤدّي في الحفاظ على اللغة العربية الفصحى، وصونها من المؤثرات السلبية، والعمل على تقويم ألسنة متكلميها، وإزالة

خطأ شائعاً أفضل من صحيح مهجور. وبذلك تحوّلت وسائل الإعلام إلى منصّة تبتُّ الأخطاء اللغوية، بدل أن تكون عاملاً من عوامل تصحيحها، وتنقية اللغة منها. ولم يقتصر انتشار أخطاء اللغة على وسائل الإعلام فقط، بل هناك عوامل أخرى أسهمت في انتشار هذه الأخطاء، منها:

١ - قيام الدارسين في البلاد الغربية من أبناء العرب بالترويج - افتراءً - أن اللغة العربية قاصرة عن مواكبة التطورات الحضارية الحاصلة على مستوى العالم، ويقومون بدورهم باستخدام الألفاظ الأجنبية في مزيج مع العربية.

٢ - عمل الجهات الاستعمارية على التفرقة بين الأقطار العربية من خلال استهداف اللغة والحث على استعمال اللغات العامية المحليّة، بهدف تجريد العرب من العامل الأساس في توحيدهم.

٣ - مواكبة الدعايات الاستعمارية بدعوات لاستعمال العامية، بحجة أنها تسهّل على العامة، وتنهي الازدواج اللغوي. وكذلك ظهور دعوات إلى كتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية بهدف التخلص من الحركات الإعرابية، وتسهيل القراءة والكتابة كما جرى مع اللغة التركية.

٤ - الدّعوة إلى التخلّي عن الإعراب، واستبدال الحركات بالتسكين.

(١) العربية في الإعلام، محي الدين عبد الحليم وحسن الفقي، دار الشعب، القاهرة، ٢٠٠٢ م، ص ٣١.

الأخطاء الشائعة فيها، لأن وسائل الإعلام باستطاعتها أن تروّض الألسن، وتقودها إلى استخدام اللغة استخداماً سليماً من خلال ما تطرحه من برامج سمعية تعتاد الأذن عليها. وقد كانت انطلاقة وسائل الإعلام في هذا المجال غاية في الالتزام، بفضل الحرص الذي بذله القيمون عليها لجهة استخدام الفصحى في برامجها كلها. لكن هذا الحرص أخذ يتراجع ويضعف بسبب ظهور وسائل الإعلام الخاصة، وانتشارها بكثرة.

وقد حدّد الدارسون أن الأسلوب الصحفي يقوم على السلامة النحوية، والصحة الصرفية، وبساطة الأسلوب، واعتماد الإيجاز، والتّخلي عن الكلمات الزائدة، والجمال المسهبة في الشرح، واستخدام الألفاظ السهلة^(١). والدّقة والتّحديد التي تتحقّق في التعبير المباشر الذي لا يحتل التأويل، واستخدام أفعال مبنية للمعلوم، وترك الفضول كالجمال الاعتراضية والمصطلحات الغامضة^(٢).

وفي الوقت نفسه تلتزم اللغة في الإذاعة الخصائص ذاتها، مرفقة بالإلقاء الجيد، والتزام فن الأداء، وتتابع اللغة مع التلفاز هذه الطريقة مع الالتفات إلى تحويل الانتباه

عن الصورة كي لا تنحصر مهمة المقدّم في الوصف فقط^(٣).

كما أن اللغة المقروءة علامات تتعدّى إلى سمات فنيّة في الأسلوب، إلى جانب السمات الصرفية والنحوية، فهي «تزيد نسبة استخدام الجملة الإسمية على الجملة الفعلية.. وتشيع ظاهرة التسكين في وصل الكلام، وتقرأ الأرقام كما تُنطق في اللهجة العامية»^(٤).

واستمرّت وسائل الإعلام على ما هي عليه من ترددات الأخطاء الشائعة، حتى حسب المتابع من غير المتخصصين أن هذه الألفاظ هي من أصل اللغة ويحتجّ بها. وسارع الغيارى من أهل اللغة إلى معالجة هذه الظاهرة من الأخطاء بطرق مختلفة، فعمدوا إلى وضع الكتب التي تجمعها وتصحّحها وفق قواعد الصرف والنحو، أو تخصيص الزوايا الثابتة في الصحف لمعالجة هذه الأخطاء، أو تقديم البرامج المختصة في الوسائل المرئية والمسموعة.

ولكن أهل الإعلام لم يعطوا العناية الكافية لهذه الجهود، حتى استشرت الأخطاء اللغوية في البرامج الإعلامية، وصارت من سمات لغتها، مع أنّ إمكانية تصويبها بسيطة وسهلة، ولا تحتاج إلى

(١) إنتاج اللغة الإعلامية، م. س، ص ٤٠.

(٣) المصدر نفسه، ص ٨٢.

(٢) إنتاج اللغة الإعلامية، ص ١٦٨.

(٤) محاضرات في علم اللغة الاجتماعي، ص ٨٨.

ذلك الجهد الكبير، والنباهة العالية، فبالإمكان تخطيها من خلال تمكين المدقق اللغوي في الوسيلة الإعلامية بتصويبها أو استبدالها؛ مهما بلغت المكانة التي يشغلها الصحفي الكاتب، ثم وضع الشروح اللازمة لأسباب هذا التصحيح أو الاستبدال في متناول العاملين في المؤسسة الإعلامية، كما أنه باستطاعة كليات الإعلام في الوطن العربي أن تعطي حيزاً أوسع في مناهجها لتدريس اللغة العربية المتخصصة وفنونها الصحيحة، وأن تجعلها من المقررات الأساسية في نجاح طلابها.

وإذا أردنا إعادة الأمور إلى نصابها، والحفاظ على اللغة السليمة، فلا بد من العودة إلى إسناد مهمة تصحيح اللغة إلى الوسائل الإعلامية من خلال برامجها المتنوعة، لأنها السبيل الأصح، والطريقة الأنسب لنشر اللغة الصحيحة وترسيخها في أذهان المتلقين، نظراً إلى انتشار وسائل الإعلام وإقبال الناس عليها على اختلاف مستوياتهم وأعمارهم، ولتصحيح ما درجنا عليه من الأخطاء الشائعة، والتخلص من الشوائب اللغوية، للوصول إلى لغة قومية سليمة يتحدثها العرب على مساحة أوطانهم، ويكون ذلك من خلال التعاون والتنسيق مع المجامع اللغوية والمؤسسات التعليمية المعنية بهذا الموضوع أولاً، ثم المؤسسات الثقافية على اختلافها، لتحقيق

الكفاية الاتصالية التي تمكّن المتكلم من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً، ويكتمل ذلك من خلال الكتابة الصحفية أو التقديم الإذاعي والتلفزيوني.

ومن الثابت أنّ الإعلام هو العامل الأهم والأكثر تأثيراً في لغة الناطقين بالعربية، نظراً لاستمراريته على مدار الساعة بأشكاله المختلفة المكتوبة والمسموعة والمرئية من دون توقّف. ومن خلال هذه المكانة التي يشغلها الإعلام، فعليه أن ينتقل بالمتلقين إلى مصاف الفصحى السليمة، بدل أن يهبط بهم إلى ميدان العامية وتشتتها، وأن يخرج من خصوص اللهجة المحليّة إلى عموم اللغة الجامعة.

ولغة الإعلام، أو ما يعرف بالفصحى الميسرة، هي الأداة التي بإمكان أي فرد ينطق بالعربية أن يفهمها، ولا تصعب على أحد من العرب، فهي لغة مستقيمة القواعد، غنيّة بتراثها، يألّفها الجميع لما لها في نفوسهم من مكانة خاصة ترتبط بالانتماء والهويّة، لجهة الشعور القومي والانتماء الديني، كالدين الإسلامي الذي يدين به غالبية العرب، فضلاً عن الشعوب الإسلامية التي تحرص على تعلّمها لارتباطها المباشر بالقرآن الكريم، وبأداء الشعائر الدينية اليومية والموسميّة.

ولا يمكن لأي لهجة عاميّة مهما بلغت أن تؤدي دور الفصحى وتحل مكانها، لأنّ

اللهجات العربية العامية لا تملك ذلك النظام الذي تملكه الفصحى من القواعد الضابطة، والأصول الحاكمة، ولا يوجد لديها مخزون ثقافي أو حضاري يخولها أن تكون لغة رسمية يُعتمد بها في أي دولة عربية.

ويمكن حصر مهمة الوسائل الإعلامية متّحدة تجاه أداتها اللغوية بإجراءات بسيطة وواجبة، تقوم على انتقاء الواضح من الألفاظ مما شاع استعماله بين الناس، وسلم بناؤه الصرفي، واستساغه السمع، وخف به اللسان، واستخدام الأساليب الواضحة البعيدة من الغريب والملحون والإسفاف، والالتزام الدقيق بقواعد اللغة وأصول صياغة الكلام المناسب لمقتضى الحال، والعناية بفرن الإلقاء، وضبط النطق من خلال التشديد والتنبّه لمخارج الحروف. «فاللغة أولى المهارات التي يكتسبها الأفراد من وسائل الإعلام المختلفة، بطريق مباشر... البرامج التعليمية... أو غير مباشر... وعلى وسائل الإعلام تضيق المسافة بين لغة الخطاب ولغة الكتاب، وفتح الطريق أمام الفصحى لتتسرب في كل مكان، وليكون لها السلطان في التعبير الإعلامي»^(١).

وباستطاعة وسائل الإعلام أن تؤدي مهمتها في نشر العربية الفصحى «إذا اتسعت مساحة البرامج الثقافية، أو تمّ بث برامج الأطفال والشباب بالفصحى

الميسّرة، أو قدمت القصائد المغناة بدلاً من المهارات الغنائية المبتذلة في مفردات السوقية والتّرخيص، وإذا وضعت فواصل إذاعية جيدة من قراءات الشّعر العربي في كل عصوره، بما يصقل الذاكرة القومية والوطنية، ويرضي الوجدان الجمعي، ويقرب المسافة التي تتسع مع فوضى الفضائيات ومؤامرات خصوم اللغة»^(٢).

كما استطاعت وسائل الإعلام أيضاً أن تنقل الاستعمال اللغوي من العالم المغلق للكتب إلى فضاء الناس الرحب، بعدما ترك هذا الاستعمال في وسائل الإعلام؛ أثراً إيجابية وأخرى سلبية، وتمكّنت أيضاً من وضع المسألة اللغوية على مشرحة الاهتمام، وجعلتها في مقدمة المسائل المصيرية بالنسبة إلى العرب جميعاً، ووضعهم أمام خيارين لا ثالث لهما، فإذا رغبوا بأن يكونوا أمة ذات مكانة بين الأمم، فما عليهم إلا أن يحرصوا على لغتهم التي تحفظ هويتهم، وأن يسهّلوا استخدامها من خلال تحسين طرائق تعليمها، وأن يولوا أهميّة عالية لتعريب كل مستجدات العلوم من حولهم. وهذا يستدعي تضافر الجهود القومية، بمشاركة الدول العربية جمعاء، وتسخير كل ما تملكه من مؤسسات تعليمية، وإمكانات ثقافية وإعلامية لبلوغ هذا الهدف.

وإذا قصّر العرب في تدارك الأمر

(١) العربية في الإعلام، م. س، ص ٥٢.

(٢) عودة إلى الصحة اللغوية، م. س، ص ٢٣.

ومعالجة مفاعيله، كرّست وسائل الإعلام اللهجات المحليّة كأمر واقع، واستقلّت الأقطار العربية عن بعضها لجهة الثقافة واللغة، وذهب كل قطر إلى ما يعنيه، وتقيدّ بما يُملى عليه، من دون أن يملك حق تحديد مصلحته وتأمينها، وعمّت التّبعيّة للممسكين بأطراف الحضارة. فلا يستطيع أن يتفاعل أو يتماهي مع ثقافة سائدة ولغة محدودة، ولا بمقدوره أن يصنع ثقافة مستقلّة ولغة قادرة على مواكبة العصر وتدفع المعارف من العالم.

وإشكالية اللغة في الإعلام ليست طارئة وحديثة، فإنها شكّلت ولا تزال تشكّل إحدى إشكاليات الإيصال في الفنون والأدب، وما ينبثق عنها من كتابة الأعمال المسرحية، وبالأخص الروائيّة منها، لتصل بعدها إلى الكتابة السينمائية.. فكّتاب الفنون الروائية يعانون من عدم إمكانية التوليف والتماهي بين الواقع المعيش، وحديث الشّخصيّات في العمل الفني، ويعانون أيضاً من صعوبة الوصول في فنونهم إلى أوسع شريحة من المتلقين الذين لا يتمتعون بثقافة لغوية تمكّنهم من فهم العمل الفني وإدراك غاياته.

وفي ظل هذا العجز المتواصل جاءت اللغة الثالثة أو العربية الفصحى المبسّطة، لتكون أحد الخيارات المطروحة لحل إشكالية اللغة في علاقتها بالإعلام، ولإدراك اللغة من انزلاقها نحو العامية المحلية في البرامج الحوارية التي تعيق تلقي هذه

الفنون في الأقطار العربية الأخرى، وتبنّت وسائل الإعلام هذا الحل، وقامت بتطبيقه في أدائها، كتابة ونطقاً.

والجدير بالذكر أن الإعلام هو وسيلة لبلوغ هدف معين، وليس لغة بحد ذاتها، هو وسيلة يتم بواسطتها إيصال رسالة محدّدة المضمون، إلى شريحة معيّنة من المتلقين، بلغة محدّدة تناسب مستواهم اللغوي، وهنا تكمن أهمية الإعلام ومدى تأثيره في اللغة.

وإذا أردنا أن ندقق في أصل المشكلة فإننا لا نجد في اللغة الفصحى كما يريد البعض أن يشيع، ولكنها تكمن في أصحاب اللغة والناطقين بها. فاللغة تفرض نفسها وتتطور من خلال المنتج الثقافي أو الفكري الذي يبده صاحبه ويعلن تسميته باللغة التي يشغلها، ولكن العرب انكفأوا عن صناعة المعرفة منذ زمن بعيد، واضمحلّ إنتاجهم الثقافي والفكري مقارنة مع غزارة الإنتاج العالمي، وانعدم لديهم الإبداع والاختراع، فاكثفوا باستيراد حاجاتهم من المنتجات الغربية مع مسمّياتها، وكثرة هذه المنتجات وتشعباتها عجزوا عن مواكبة مسمّياتها ترجمة وتعريباً.

وإذا كان تراجع اللغة الفصحى ناجم عن هذا التردي في الواقع العربي، فإنّ إعادة أمور اللغة الفصحى إلى سابق عهدها مرهون بعودة العرب إلى سابق عهدهم، فلو كان العرب على سابق عهدهم من الاستقرار والإبداع؛ لما كانت لغتهم موضع إشكال،

لكنهم أمة مشتتة وضعيفة، غير قادرة على حماية مصالحها، أصابها التخلف على كل المستويات حتى غدت غير قادرة على الإسهام في إنتاج المعرفة ولو باليسير. فانعكس ذلك عجزاً عن صيانة لغتها.

وإن صون اللغة وتطويرها يستدعي التعاون وتضافر الجهود بعزيمة وإقدام وصدق، وذلك من خلال قيام المؤسسات المعنية من تربوية وثقافية بمهمة تسهيل تعليم اللغة، ومواكبتها، وتزويدها بكل جديد من المصطلحات بعد تعريبها، وحمايتها من الخطأ والعجمة. وعندها تقوم وسائل الإعلام بدورها في تطبيق ذلك وتعميمه، وتثبيته كواقع لغوي يؤدي إلى سد الفجوة بين الفصحى والعامية، ما يجعل المواطن العربي في حلٍّ من الازدواجية اللغوية، وينتشل من الضياع الحاصل عنده بين لغته القومية ولهجته المحلية، فيقرب إليه الفصحى ويحببها له، ويعيد الأسس الفصيحة التي بُنيت عليها العامية إلى أصولها. فاللغة مخلوق اجتماعي تتطور حياتها بمقدار تطور المجتمع، وتغتنى بغناه، فيصبح بمقدورها أن تتابع حركية المجتمع وتبدلاته الثقافية بطرق شتى، كالنحت، والتعريب، والتعامل مع الدخيل من الألفاظ، وارتقاء الترجمة، والتوليف الدائم بين إمكانيات اللغة ومتطلبات الناطقين بها. فثوابت اللغة لا تتعارض مع المتغير، ولا تمنع التداول به في أية مرحلة من مراحل حياة الأمة.

خاتمة

لا يعتبر الإعلام العربي في عداد الإعلام المتطور عالمياً، ولا يمكننا أن نصنّفه من الإعلام المتمكن في مواده التي يبثها، على الرغم من أنه أنهى عقوداً من الزمن على انطلاقته وعمله، فمن ناحية اللغة لا يوجد في الإعلام العربي منهجية واضحة ومعتمدة تشير إلى كيفية التعاطي مع موضوع اللغة، لجهة استثمارها بالشكل السليم، والحفاظ عليها وتطويرها بما يتناسب مع متغيرات العصر وأدواته الحضارية. ويمكننا القول إن الإعلام العربي ما زال في مرحلة الضياع التجريبي مع اللغة، نظراً لغياب الرؤية الواضحة، والخطّة المعتمدة، والمنهجية المدروسة.

إلا أن وسائل الإعلام المكتوبة باللغة العربية استطاعت أن تحافظ على نسبة عالية من أصول العربية الفصحى، وبإمكان هذه الوسائل التّخلص - بجهد قليل وميسر - من العيوب التي دخلت على لغتها خلال عقود من الزمن، فلغة الصحافة المكتوبة هي اللغة التي أطلق عليها اسم «اللغة الثالثة» أو العربية المعاصرة التي تعتبر استمراراً للفصحى مع استجابتها لمتطلبات العمل الصحفي ومستجدات التطور الفكري والمعرفي.

أما حال اللغة مع الوسائل الأكثر انتشاراً في الإعلام، الوسائل المسموعة، والمسموعة المرئية، فيمكننا القول إن معظم

هذه الوسائل حافظت على الفصحى الميسرة في كثير من المواد التي تقدمها، ولكنَّ اللهجة العامية استقرت ولازمت البرامج الفنيّة والحوارية التي تبث مباشرة مع الجمهور.

وعليه نرى، أنَّ اللغة العربية لا تزال تعيش حالة من الغربة بين أبنائها، وأنَّ حالها مع الإعلام كحالها في سائر أمور الحياة، فقد تخلّى أهلها عن الكثير من خدماتها لصالح لغات أخرى يمسك أصحابها بزمام الحضارة والمعرفة والإنتاج. ويمكننا القول أيضاً، إن الإعلام يؤدي مهمتين متناقضتين في لغة الأداء العربية: الأولى إيجابية، يؤدي فيها خدمة باللغة للغة العربية من خلال نشرها وتعميمها على شرائح المجتمع المتلقية باختلاف مستوياتها اللغوية والفكرية. والثانية سلبية، يكرّس فيها اللهجات المحكية واللغات المحلية، وبذلك يساعد على انتشار الأخطاء اللغوية وتثبيتها في الأذهان وعلى الألسن، ويفكك الروابط الثقافية والإرث التاريخي بين الأقطار العربية، ويعزّز حالات الانفصال بينها.

المصادر والمراجع

- ١ - الأجناس الإعلامية وتطور الحضارات الاتصالية، د. عبد العزيز شرف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٣ م.
- ٢ - الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، د. نسيم

- الخوري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ٢٠٠٥ م.
- ٣ - الإعلام والاتصال بالجماهير، إبراهيم إمام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٦٩ م.
- ٤ - الإعلام واللغة، محمد سيد محمد، عام الكتب، القاهرة ١٩٨٤ م.
- ٥ - إنتاج اللغة الإعلامية في النصوص الإعلامية، د. محمود خليل ومحمد منصور وهبة، جامعة القاهرة، مركز التعليم المفتوح ٢٠٠٢ م.
- ٦ - التذوق الفني والفن الصحفي الحديث (١٩٥٢-١٩٢٤) أحمد المغازي، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٤ م.
- ٧ - سامي شريف وأيمن منصور ندا، اللغة الإعلامية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤ م.
- ٨ - السعيد محمد بدوي، مستويات اللغة العربية المعاصرة في مصر، دار المعارف، مصر، لا ط. لا ت.
- ٩ - الصحافة والأدب في مصر، د. عبد اللطيف حمزة، معهد الدراسات العربية، القاهرة ١٩٥٤ م.
- ١٠ - عاطف مذكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٧ م.
- ١١ - العربية في الإعلام، محي الدين عبد الحليم وحسن الفقي، دار الشعب، القاهرة ٢٠٠٢ م.
- ١٢ - عودة إلى الصحة اللغوية، عبد الله التطاوي، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢ م.
- ١٣ - في التطور اللغوي، عبد الصبور شاهين، مكتبة دار العلوم ١٩٧٥ م.
- ١٤ - في التطور اللغوي، عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٩٨٥ م.
- ١٥ - في التفسير الإعلامي للأدب، د. عبد العزيز شرف، الهيئة المصرية العامة للكتاب ٢٠٠٢ م.
- ١٦ - في مدار اللغة واللسان، أحمد حاطوم، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت ١٩٩٦ م.
- ١٧ - لغة الصحافة المعاصرة، محمد حسن عبد العزيز، دار المعارف، القاهرة، لا ت.
- ١٨ - مستقبل اللغة العربية المشتركة، إبراهيم أنيس، معهد الدراسات العربية القاهرة، ١٩٧٦ م.
- ١٩ - مستويات العربية المعاصرة في مصر، سعيد محمد البدوي، دار المعارف، ١٩٧٣ م.

البدانة عند الأطفال

سوسن زهير العيتاني^(١)

المتحدة فد «إن أطفال المدارس يحتاجون إلى تغذية جيدة لكي يتطوروا وينموا بصورة سليمة، ولتتوفر لهم الحماية من الأمراض وتولد لديهم الطاقة اللازمة للدراسة والتعلم والنشاط البدني. كما يحتاجون إلى المعرفة والمهارات لاختيار أغذيتهم على أسس صحيحة، ولتطوير عادات أكلٍ تساعدهم في البقاء أصحاء مدى الحياة... وتعتبر منظمة الأغذية والزراعة أطفال المدارس أصحاب أولوية في تدخلات التغذية، وتنظر إلى المدرسة باعتبارها مكاناً مثالياً لتعليم المهارات الأساسية في مجالات الغذاء، والتغذية، والصحة. فقد تكون المدارس، في كثير من المجتمعات السكانية المحلية، هي المكان الوحيد الذي يمكن للأطفال أن يكتسبوا فيه هذه المهارات الحياتية الهامة»^(٣).

التعريف بها، وأهمية الأنشطة اللاصفية في التربية الصحية عند الأولاد في التعليم الأساسي بتعزيز معرفتهم حول الموضوع.

ملخص البحث (باللغة العربية)

«في ثلاثين سنة خلت ازدادت نسبة البدانة إلى أكثر من الضعف عند الأطفال وازدادت أربع مرات عند المراهقين»^(٢). والسبب الرئيسي للسمنة هو الإفراط في تناول الأطعمة الغنية بالطاقة الحرارية كالدهنيات، والسكريات، والنشويات، والحياة العصرية التي يسيطر عليها الكسل والخمول، والتي تؤدي كلها إلى البدانة. بينما التغذية الجيدة وممارسة الأنشطة الرياضية يؤديان إلى المظهر الجيد والصحة السليمة.

ووفقاً لمنظمة الأغذية والزراعة للأمم

(١) طالبة دكتوراه - تربية - السنة المنهجية السادسة - في الجامعة اللبنانية، المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

(٢) CDC (Centers for Disease Control and Prevention). Childhood Obesity Facts. Retrieved in February 2014 from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/obesity/facts.htm>.

(٣) منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة. التغذية المدرسية. أخذ بتاريخ شباط ٢٠١٤ من الموقع التالي:

<http://www.fao.org/school-food/ar/>

أما في القسم الثالث، التطبيقي فسوف نعمل على تطبيق نشاط لاصفي وهو عبارة عن: قصة تربوية حول موضوع البدانة. والهدف من هذا القسم التطبيقي هو معرفة مدى قبول القصة المذكورة من قبل الطلبة، ومدى مساهمتها في تحقيق المعرفة عن طريق تطبيق اختبار قبلي، وآخر بعدي حول الموضوع.

وكانت النتيجة القبول من قبل التلامذة، كما أن التحسن بالمعرفة قد تحقق من نسبة ٤٩٪ إلى ٨١٪.

Abstract (In English)

“Childhood obesity has more than doubled in children and quadrupled in adolescents in the past 30 years”⁽¹⁾. The main reason for obesity is the excessive consumption of high energy foods as lipids and carbohydrates, and following a sedentary lifestyle controlled by laziness and inactivity; actually, all the mentioned factors lead to obesity. While having a good nutrition and practicing physical activities lead to good appearance and good health.

According to the Food and Agriculture Organization of the United Nations: “The school children need a good nutrition in order to evolve and grow properly, and to protect them from diseases and to provide them with the necessary energy for study, learning and physical

وفي الواقع، علينا اتباع خطة متكاملة لمكافحة البدانة عند الأولاد وهي تعتمد بشكل أساسي على التغذية الصحية المتوازنة، وعلى ممارسة الرياضة بانتظام، مشددين على الإشراف الصحي للأطباء عند المعالجة. وبما أن بحثنا تربوي، فنحن ضمن هذا البحث سنتطرق إلى موضوع «البدانة عند الأولاد التعريف بها، وأهمية الأنشطة اللاصفية في التربية الصحية عند الأولاد في التعليم الأساسي بتعزيز معرفتهم حول الموضوع».

والمنهج الذي اعتمدناه عند معالجتنا هذا البحث هو «المنهج العلمي» الذي يقوم: على اقتراح المشكلة التي نريد أن نحلها، وتوقع الفرضية، والقيام بتجربة لإثبات الفرضية وتحليل وتفسير البيانات واستخراج الخاتمة.

وهذا البحث يُقسم إلى ثلاثة أقسام وهي:

القسم الأول: وهو مقدمة البحث، وهي تتضمن بشكل أساسي أهدافه وأهميته، ومبرراته والجديد العلمي الذي تفرّد به عن غيره من الأبحاث.

القسم الثاني النظري سوف نعمل على معالجة موضوع التعريف بالبدانة وأسبابها وطرق معالجتها.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). Childhood Obesity Facts.

(١)

Retrieved in February 2014 from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/obesity/facts.htm>.

activity. They also need knowledge and skills that allow them to choose their food based on scientific basis and to develop healthy eating habits that will help them to stay healthy for life... The Food and Agriculture Organization gives the priority in nutrition interventions to the children in schools; moreover, it considers the school as an ideal place to teach basic skills in food, nutrition and health. A school is, in many communities, the only place where children can acquire important life skills⁽¹⁾ In fact, we have to follow an integrated plan to combat obesity in children which is mainly based on a healthy balanced nutrition, and on practicing exercise regularly, and on stressing on the supervision of doctors during the treatment. Since our research is educational we will the theme of "Obesity in children: its definition, and the importance of extra - curricular health education activities for children in basic education in raising and their knowledge on the subject".

The approach taken by this research is the "Scientific Method" which is based on proposing the problem that we want to solve, predicting the hypothesis, doing an experiment to prove the hypothesis and analyze and interpret the data and extract a conclusion.

This research is divided into three sections, which are:

- Section I: The Introduction of the Research, which mainly includes the objectives of the research, the problems, the hypothesis, and its uniqueness.
- Section II: The Introduction of obesity.
- Section III: The Experimental Part, in which we will implement an extra - curricular educational story on the subject of obesity on the students of two classes at the elementary level. The goal of this experimental section is to test the acceptance of students to the mentioned activity; in addition, we will test if the implementation of the story has made an improvement in the knowledge and we proved this by applying a pre - test and a post - test. The result was the acceptance by the students. The result of knowledge improvement has increased from 49% to 81%.

Résumé (En Français)

"L'obésité infantile a plus que doublé chez les enfants et a quadruplé chez les adolescents au cours des 30 dernières années"⁽²⁾. La raison principale de l'obésité est la consommation excessive d'aliments riche en énergie comme les lipides et les glucides, et suivant un mode de vie sédentaire contrôlée par la paresse et l'inactivité; en fait, tous les facteurs mentionnés conduisent à l'obésité. Tout en ayant une bonne nutrition et la pratique d'activités physiques conduisent à une bonne apparence et une bonne santé.

(١) منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة. التغذية المدرسية. أُخذ بتاريخ شباط ٢٠١٤ من الموقع التالي:

<http://www.fao.org/school-food/ar/>

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). Childhood Obesity Facts.

(٢)

Retrieved in February 2014 from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/obesity/facts.htm>

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture: "Les enfants d'âge scolaire ont besoin d'une bonne nutrition afin d'évoluer et de se développer correctement, et pour les protéger contre les maladies et de leur fournir l'énergie nécessaire pour l'étude, l'apprentissage et l'activité physique. Ils ont également besoin des connaissances et des compétences qui leur permettent de choisir leur nourriture sur une base scientifique et à développer de saines habitudes alimentaires qui les aideront à rester en bonne santé pour la vie... L'Organisation pour l'Alimentation et l'Agriculture donne la priorité dans les interventions de la nutrition pour les enfants dans les écoles; En outre, il considère l'école comme un lieu idéal pour enseigner les compétences de base dans l'alimentation, la nutrition et la santé. Une école est, dans de nombreuses communautés, le seul endroit où les enfants peuvent acquérir d'importantes compétences de vie"⁽¹⁾.

En fait, nous devons suivre un plan intégré de lutte contre l'obésité infantile, qui est principalement basée sur une alimentation saine et équilibrée, et sur la pratique de l'exercice régulièrement, et en soulignant l'importance de la surveillance des médecins pendant le traitement. Comme notre recherche est éducationnel, nous allons traiter le thème de «L'obésité chez les enfants: sa définition, et l'importance des activités parascolaires d'éducation sanitaire pour les enfants à l'éducation de base dans la mobilisation de leurs connaissances sur le sujet".

L'approche adoptée par cette recherche est la «méthode scientifique» qui est basée sur proposer le problème que nous voulons résoudre, prédire l'hypothèse, de faire une expérience pour prouver l'hypothèse et d'analyser et d'interpréter les données et d'en extraire une conclusion.

Cette recherche est divisé en trois sections, qui sont:

- **Section I: l'introduction de la recherche**, qui comprend principalement les objectifs de la recherche, les problèmes, l'hypothèse, et son unicité.
- **Section II: L'introduction de l'obésité.**
- **Section III: La partie expérimentale**, dans lequel nous allons mettre en place une implémentation d'une activité extrascolaire sur le thème de l'obésité sur les élèves de deux classes au niveau primaire. Le but de cette section expérimentale est de tester l'acceptation des étudiants à l'activité mentionnée; en outre, nous allons tester si la mise en œuvre de l'histoire a fait de l'amélioration de la connaissance et nous allons la prouver en appliquant un pré-test et un post-test. Le résultat a été l'acceptation par les étudiants; en plus, le résultat de l'amélioration de la connaissance a augmenté de 49% à 81%.

القسم الأول: مقدّمة البحث/ أ-أهداف هذا البحث

أما عن الأهداف الأساسية لهذا البحث فهي تتلخّص بالآتي:

(1) منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة. التغذية المدرسية. أُخذ بتاريخ شباط ٢٠١٤ من الموقع التالي:

<http://www.fao.org/school-food/ar/>

- إظهار أهمية التربية الصحية في مجال التغذية.

- إظهار أهمية دور المدرسة في تفعيل التدخلات الهادفة إلى تحسين تغذية الأولاد.

- إظهار أهمية الدراما التعليمية عند الأولاد.

- التعريف بالبدانة (القسم الثاني).

- تطبيق قصة تربوية حول موضوع

البدانة واستنتاج مدى قبولها من قبل

الطلبة، وتحقيقها للمعرفة عن طريق تطبيق

اختبار قبلي وآخر بعدي.

١ - ب - تحديد مشكلة البحث

لقد انطلقنا من الواقع النظري لتحديد

المشكلة وذلك بإظهار الآتي:

١ - ب - ١ - أهمية معالجة

مواضيع التربية الصحية في مجال التغذية،

ودور المدرسة في تفعيل التدخلات الهادفة

إلى تحسين تغذية الأولاد.

١ - ب - ٢ - أهمية الأنشطة اللاصفية

والدراما التعليمية عند الأولاد.

١ - ب - ١ - أولاً: أهمية معالجة

مواضيع التربية الصحية في مجال

التغذية ودور المدرسة في تفعيل

التدخلات الهادفة إلى تحسين تغذية

الأولاد.

إن الترابط الوثيق بين الصحة والتغذية

المتوازنة لحقيقة مؤكدة. إذ لا صحة دون

تغذية متوازنة وسليمة فالغذاء المتوازن

يوفر جميع احتياجات الجسم من العناصر

الغذائية، الضرورية لبناء الجسد

ونموه، ومده بالطاقة ومكافحة الأمراض،

والوقاية من بعض الأمراض المزمنة التي

قد تنتج عن سوء التغذية، ومنها: السمنة.

والتربية الصحية في مجال التغذية في

مرحلة الطفولة، والمراهقة، هي حجر

الأساس للوقاية من المشكلات الغذائية.

فبتأمين وتوفير المفاهيم والمعارف الثابتة

حول هذه الأمراض نعمل على تحسين

وتطوير العادات الغذائية السائدة عند

التلامذة والمجتمع.

ومن هنا تظهر أهمية النشاطات التربوية

الصفية واللاصفية الهادفة إلى تعزيز الوعي،

وتبني العادات الصحية الغذائية السليمة عند

التلامذة. وكذلك يتعين ربط وتثبيت ما

يكتسب التلميذ من معارف داخل المدرسة

بالتطبيق العملي في حياته اليومية مما

ينعكس سلوكاً صحيحاً سليماً للتلميذ، ومنه

للعائلة ومن ثم للمجتمع. فالمعرفة وحدها لا

تكفي لحمل شخص معين على اتباع سلوك

صحي سليم. لذلك إضافة إلى تزويد الناس

بالمعرفة وبالمهارات، يجب أن تتوجه عملية

الإرشاد الصحي إلى بناء مواقف تحثهم على

السلوك الصحي السليم»^(١).

(١) التربية الصحية - نشرة تصدر عن وحدة موارد التربية الصحية. (العدد السابع نيسان حزيران ١٩٩٠). القصة الهادفة

إلى قرار - وسائل تعليمية وأفكار ص: ٨.

- كما أن للمدرسة دوراً هاماً، الدور الذي تلعبه المدرسة في نشر التوعية الصحية الغذائية الموجهة إلى التلاميذ، ومنهم إلى المجتمع وذويهم، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر الأسباب الآتية:

- في المدرسة يتوفّر أو تستطيع أن توفّر الأستاذ الكفؤ والمدرّب الذي يزود طلابه بالمعلومات والمهارات الغذائية السليمة. ونلفت النظر إلى أن للمربي والمدرسة الدور الأساسي في تعزيز التربة الغذائية والصحية. «إذا استثنينا الأهل، نرى أن المربي يتعايش مع الطلاب ومشاكلهم أكثر من أي شخص آخر. وذلك بمشاهدتهم عن كثب يوماً بعد يوم وملاحظة سلوكهم ومظهرهم وقدرتهم على التركيز والتعلّم... والمربي يستطيع أن يتعاون مع الجهات الصحية لكشف حالات سوء التغذية عند الأولاد وأيضاً يستطيع أن يكشف الظروف الاجتماعية والاقتصادية المترافقة مع حالات سوء التغذية»^(١).

- «ونلفت النظر إلى أن التربية الغذائية يجب أن تُعطى للأولاد حالما يدخلون

مرحلة التعليم الأساسي ويجب أن تستمر خلال المراحل الثانوية والجامعية وهذه التوصية قد أوصى بها كل من المنظمة الزراعية والأغذية واليونسكو ومنظمة الصحة العالمية خلال اجتماع لهم وذلك نقلاً عن مرجع رقم^(٢).

- وكذلك المدرسة تنقل المعرفة الصحيّة إلى الأهل والمجتمع من خلال التلامذة، وفي هذا المجال نذكر ما ورد في كتاب «نهج من طفل إلى طفل في التربية الصحيّة»: «- إن طفلاً واحداً - مجموعة أطفال - ينقل/ تنقل المعرفة إلى - يعلّم/ تعلّم المهارات إلى - يعرض/ تعرض بالأمثلة أمام - يعمل/ تعمل سوية مع - طفل أصغر سناً - أطفال أصغر سناً - طفل من العمر نفسه - أطفال من العمر نفسه - أسرة - أسر - المجتمع المحلي/ الأهالي»^(٣).

- «إن المدارس تلعب دوراً بالغ الأهمية في الوقاية من البدانة، ولا سيما من خلال إنشاء بيئة آمنة وداعمة للسياسات، والسلوكيات الصحيّة. وهي أيضاً توفر

(١) J.A.S. RICHIE. (ROME 1967). LEARNING BETTER NUTRITION. FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. FAO NUTRITIONAL STUDIES No.:20.

(٢) JEAN A.S. RICHIE. (ROME 1967). LEARNING BETTER NUTRITION. FOOD & AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED Nations, FAO NUTRITIONAL SERIES NO.:20.

(٣) غرا زينا بوناتا والدكتور هيو هوز. (١٩٩٤). نهج «من طفل إلى طفل في التربية الصحيّة» -١- ص:م ٧ ورشة الموارد العربية للرعاية الصحيّة وتنمية المجتمع ومعهد صحة الطفل ومعهد التربية/ جامعة لندن.

الفرص لطلاب المدارس للترؤد بالمعرفة وممارسة الأكل الصحي والنشاط البدني»^(١).

وفي هذا المجال «تعتبر منظمة الأغذية والزراعة أطفال المدارس أصحاب أولوية في تدخلات التغذية وتنظر إلى المدرسة باعتبارها مكاناً مثالياً لتعليم المهارات الأساسية، في مجالات الغذاء والتغذية والصحة... وتشجع المنظمة نهج «المدرسة كلها» في التربية التغذوية، حيث يكون التعلم في غرفة الصف مقترناً بالنشاطات العملية، وتعزيزه بيئة مدرسية صديقة للتغذية والصحة، كما يشمل مشاركة الأفراد جميعهم في المدرسة، وكذلك الأسر والمجتمع المحلي.

كما تشكّل النشاطات التربوية المكمل بعضها بعضاً، ومن ضمنها الدروس الصفية وفرص التدريب العملي والمباشر للتلاميذ كي يجربوا ويختبروا بأنفسهم ويمارسوا ويشاركوا على نحو إيجابي نشط في التربية بشأن الأغذية والوجبات

والصحة، وهي تعتبر أساسية في التربية التغذوية الفعالة المرتكزة على المدرسة.

ويساعد هذا النهج الشامل في خلق الاتجاهات الإيجابية والمهارات، كما يساعد في تمهيد الطريق لحمل عادات صحية إلى مرحلة ما بعد سنّي المدرسة، بل وإلى مرحلة ما بعد البلوغ»^(٢).

١ - ب - ٢ - أهمية الدراما التعليمية عند الأولاد

- التعريف بالدراما التعليمية ومميزاتها

«إنّها الدراما التي تستخدم شكلاً من أشكال الفن في خدمة التعليم والتربية للطلاب من جميع الأعمار»^(٣).

ومن مميزات الدراما التعليمية عند الأطفال أنّها تُستخدم لدراسة الموضوعات، والمفاهيم لتسهيل تنمية وتطوير الطلاب جسدياً واجتماعياً وعاطفياً ومعرفياً من خلال الأنشطة الإبداعية. فالدراما التعليمية عند الأولاد والأطفال ترتبط مباشرة بنظريات اللعب وتنمية الطفل. في الواقع،

(١) CDC (Centers for Disease Control and Prevention). Childhood Obesity Facts.

Retrieved in February 2014 from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/obesity/facts.htm>

(٢) منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة. التغذية المدرسية. أخذ بتاريخ شباط ٢٠١٤ من الموقع التالي:

<http://www.fao.org/school-food/ar/>

(٣) Basom. J. (2005). What is Drama Education?. The Drama Game File. www.DramaEd.net. Retrieved in Jan 2014 from:

<http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dramaed.net%2Fdefinitions.pdf&ei=60vbUubHA6SW3AWOoYDICA&usg=AFQjCNEXbUKEuAif31QPQRRwPcdK6dNAvw>

كل عمل في دراما الأطفال يتميز بخاصيتين: وهو أنه يساهم في تعزيز نمو الطفل، وبأنه يقوم على أشكال اللعب الفطري، ولعب الشخصيات. الدراما والقص تبدأ باللعب... والهدف لأي شخص يقود الدورة هو تشجيع الجميع للمشاركة في اللعب الجماعي^{(١) (٢) (٣) (٤) (٥) (٦)}.

«والغرض من هذه الدراما غير الرسمية عند استخدامها في التعليم ليس إعداد فنانين، وليس إعداد عمل فني مميز للجمهور. بل الهدف هو تقديم فرصة للأولاد للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وعن الذات، وتشجيع الخيال الخلاق...»

وتفعيل النمو الاجتماعي^(٧).

«إن ما يقوم به الأطفال هو أكثر أهمية لهم مما يرون ويسمعون... واللعب الدرامي يعطي الطفل الفرصة لاستخدام طاقته في العمل والعيش الحقيقي^(٨)» «فالهدف العام من الدراما هو تعزيز المفهوم الإيجابي للذات لدى الطلاب من خلال تشجيعهم على استكشاف الحياة عن طريق افتراض الأدوار، واكتساب مهارات دراماتيكية^(٩).

«والأطفال يحتاجون إلى أدب الأطفال الخاص بهم. فمسرح الأطفال هو شكل من أشكال الفن المتميز عن مسرح الكبار لأنه

- Vickers, S. & Emanuel, R. (2011). The Stories Within - Developing Inclusive drama and story-making. (١) P:3.UK: Hinton House Publishers Ltd.
- Basom, J. (2005). What is Drama Education?. The Drama Game File. www.DramaEd.net. Retrieved in (٢) Jan 2014 from: <http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dramaed.net%2Fdefinitions.pdf&ei=60vbUubHA6SW3AWOoYDICA&usg=AFQjCNEXbUKuAif31QPQRRwPcdK6dNAvw>
- Danby, M. & Kemp, D. (1982). Drama Through Storytelling-A Practical Approach for the Teacher of (٣) Elementary Grades. p:11. Canada: Simon & Pierre.
- DRAMA 10-20-30. (Revised 1989). Alberta Education, Alberta, Canada. Retrieved in January 2014 from: (٤) <http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Feducation.alberta.ca%2Fmedia%2F313060%2Fdrama10.pdf&ei=9FTcUr-LH-XV2AX9o4HYCA&usg=AFQjCNHdPVKWIVvqbAeCeXHqvKg1BH1gWQ&bvm=bv.59568121,d.aWM>
- Complo, J.M. (1974). Dramakinetis in the Classroom. P:2. U.S.A.: Library of Congress Cataloging in (٥) Publication Data.
- Tyas, B. (1971). Child Drama in Action a Practical Manual for Teachers. P:xiii. Canada: Gage (٦) Educational PUBLISHING.
- Ward, Winifred. (1957). Playmaking with Children. P:3. U.S.A.: Appleton-Century-Crofts. (٧)
- Ward, Winifred. (1957). Playmaking with Children. P:1.. U.S.A.: Appleton - Century-Crofts. (٨)
- DRAMA 10-20-30. (Revised 1989). Alberta Education, Alberta, Canada. Retrieved in January 2014 from: (٩) <http://www.google.ca/urℓ?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Feducation.alberta.ca%2Fmedia%2F313060%2Fdrama10.pdf&ei=9FTcUr-LH-XV2AX9o4HYCA&usg=AFQjCNHdPVKWIVvqbAeCeXHqvKg1BH1gWQ&bvm=bv.59568121,d.aWM>

يملك ديناميكية ومكافآت خاصة... فهو ذو قيمة إذ أنه يفتح الباب للأطفال على عالم جديد من الإثارة والخيال»^(١) و«مع الأطفال يتعين علينا أن نبدأ مع الوجداني، ومن ثم الانتقال إلى المعرفي، وهذا ما يميّز العمل الدرامي....»^(٢).

١ - ج - مبررات هذا البحث

ولتبرير هدف إعداد هذه الدراسة سوف نعرض خمسة منطلقات أساسية وهي:

١ - ج - ١ المنطلق الأول: الخبرة العملية ونتائج الصحة المدرسية:

إن موضوع التربية الصحية هو من الموضوعات التي أثارت اهتمامي منذ آب ١٩٩٠، وهو تاريخ تخرجي من الجامعة الأميركية في بيروت، حاصلة على بكالوريوس في التغذية وتنظيم الغذاء ودبلوم تعليم في التربية الصحية. فمنذ ذلك التاريخ قرّرت العمل في مجال التربية والتثقيف الصحي في المدارس والمجتمع المحلي. وبعد ذلك عملت مشرفة للوحدة

الصحية في مركز الخدمات الإنمائية التابع لوزارة الشؤون الاجتماعية وتخصصت في مجال تعليم العلوم في لبنان وفي مجال الإدارة الصحية والإدارة الغذائية في كندا. وقد استرعى انتباهي خلال تجربتي العلمية والعملية منذ العام ١٩٩٠ وحتى تاريخه في مجال الإرشاد والتوجيه الصحي الحاجة الملحة لتفعيل التثقيف الصحي في المدارس. قد أتاحت لي هذه الخبرة العملية في مجال الصحة المدرسية فرصة التعرف ببعض المشكلات الصحية المنتشرة بين التلامذة، ومن هذه المشكلات الأساسية مشكلة البدانة عند الأولاد، ولكن هذه المشكلة تدوّن كمظهر خارجي للطفل ولا يتم متابعة المشكلة بشكل علمي ومدرّس. - ١ - ج - ٢ - أما المنطلق الثاني: فهو وقائع وإحصاءات حول السمنة في أميركا^(٣) (٤).

لا تتوفّر في لبنان إحصاءات حول البدانة وخطورتها، لذلك ارتأينا عرض عيّنة من إحصاءات لمراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها

(١) Wood, D. & Grant, J. (1999). Theatre for Children-Guide to Writing, Adapting, Directing and Acting. P:5. U.S.A.: Ivan R. Dee.

(٢) Kitson, N. & Spiby, I. (1997). Drama 7-11 Developing primary teaching skills. P:21. London, Canada and U.S.A.: Routledge.

(٣) CDC (Centers for Disease Control and Prevention). Childhood Obesity Facts.

Retrieved in February 2014 from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/obesity/facts.htm>

(٤) searchhealthit.techtarget. definition. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Retrieved in February 2014 from:

<http://searchhealthit.techtarget.com/definition/Centers-for-Disease-Control-and-Prevention-CDC>

(Centers for Disease Control and Prevention) (CDC)

هي وكالة فدرالية تعمل وتدعم أنشطة تعزيز الصحة وكذلك تعمل على الوقاية من الأمراض ورفع درجات التأهب في الولايات المتحدة بهدف تحسين الصحة العامة بشكل عام. أنشئت في عام ١٩٤٦ ومقرها في أتلانتا، ويدير الهيئة المذكورة قسم الخدمات البشرية في وزارة الصحة.

Department of Health and Human Services (HHS).

- وقد ذُكر نقلاً عن مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها أن نسبة البدانة قد ارتفعت أكثر من الضعف عند الأطفال وتضاعفت ثلاث مرات عند المراهقين خلال ٣٠ سنة خلت.

- وقد ارتفعت نسبة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١١ سنة في الولايات المتحدة الذين كانوا يعانون من السمنة المفرطة من ٧٪ في عام ١٩٨٠ إلى ما يقرب من ١٨٪ في عام ٢٠١٠. وبالمثل، فإن النسبة المئوية للمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٩ عاماً والذين يعانون من السمنة المفرطة من ٥٪ إلى ١٨٪ خلال نفس الفترة.

- وفي عام ٢٠١٠، كان أكثر من ثلث

الأطفال والمراهقين يعانون من زيادة الوزن أو السمنة المفرطة.

١ - ج - ٣ - المنطلق الثالث: حول أهمية تفعيل أنشطة التربية الصحية في لبنان.

في الواقع «تعمل اليونسكو»^(١)، وهي منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization، أو ما يُعرّف اختصاراً باليونسكو (UNESCO)، هي وكالة متخصصة تتبع منظمة الأمم المتحدة، على تحقيق «التعليم للجميع» وذلك بتعزيز صحة كل فرد داخل المجتمع المدرسي. ويسهم عمل اليونسكو لتركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعالة (FRESH)، وهي الأحرف الأولى للمصطلح الإنكليزي التالي:

(FRESH) to Focusing Resources on Effective School Health

وهي شراكة بين وكالات الأمم المتحدة، والحكومات الوطنية، والمجتمع المدني حيث يعملون معاً على تعزيز أنشطة فعالة لجعل المدارس صحية. إن اليونسكو تشجع السياسات والممارسات الجيدة في قطاع التعليم، وتُساعد على خلق شركاء ذوي

(١) من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة - يونسكو Retrieved in January 2014 from:

<http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%8A%D9%88%D9%86%D8%B3%D9%83%D9%88>

اختصاص بيئي يعززون التعليمات القائمة على المهارات الحياتية من خلال أساليب التدريس التفاعلية الحديثة»^(١).

١ - ج - ٤ - المنطلق الرابع: واقع التربية الصحية الغذائية في لبنان:

إن منهج التربية الصحي الحديث الذي أصدرته الجمهورية اللبنانية - إن وزارة التربية والشباب والرياضة - المركز التربوي للبحوث والإنماء في تشرين الثاني من عام ١٩٩٨ وفق تعميم رقم ٧١/م/٩٨ - قد نصت المادة ٦ منه على ما يلي:

«بالنسبة لكل مادة تعليمية، تحدد، عند الاقتضاء، تفاصيل محتوى المناهج والأهداف التعليمية، كما تُحدد الوسائل والأنشطة العائدة لها، بتعميمات يصدرها وزير التربية الوطنية والشباب والرياضة بناء على اقتراحات يضعها مجلس الإخصائيين في المركز التربوي للبحوث والإنماء وفق الأصول المعتمدة لإعداد المناهج أو تعديلها». ويظهر هذا المنهج كيفية دمج مادة التربية الصحية مع المواد الأخرى. كما أنه قد أعطى موضوع التغذية والغذاء محوراً مستقلاً.

ومن الملاحظات التي ظهرت لنا حين اطلعنا على هذا المنهج، أن معالجة موضوع «الهرم الغذائي» في الحلقة الثانية، وأن عرض موضوع «مكونات الغذاء» في الحلقة الثالثة. ونحن نظن أن العكس هو الصحيح وذلك ليتسنى للتلامذة فهم مكونات وأهمية «الهرم الغذائي» على نحو أفضل وبغية بناء وجبات طعام متوازنة.

وتجدر الإشارة إلى أن الهرم القديم الذي طوّر عام ١٩٩٢ من قبل دائرة الزراعة الأميركية (The U.S. Department of Agriculture) قد تم تعديله.. فقد أدخلت وزارة الزراعة «الهرم الغذائي الجديد» في ربيع عام ٢٠٠٥ ووفقاً لمرجع «إصدارات الحكومة حول الهرم الغذائي الجديد»^(٢) فقد ذكر ما يلي: «إنه هرم أكثر دقة، وبدلاً من مقياس واحد يناسب الجميع، هناك الآن ١٢ إصداراً، كل واحد يختلف قليلاً، وذلك اعتماداً على عمر الشخص، والجنس، ومستوى النشاط البدني. ويدعى النظام التوجيهي الجديد «هرمي الغذائي MyPyramid... والهرم الغذائي الجديد مماثل للهرم القديم في

(١) UNESCO.Education. Our Priorities in Health Education. Retrieved in January 2014 from:

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/health-education/>

(٢) Government Releases. New Food Pyramid. Retrieved in August 2013 from:

<http://www.infoplease.com/ipa/A0931190.html>

الشكل فقط، فالإصدار الجديد مرّمز بالألوان كما يلي: البرتقالي للحبوب، والأخضر للخضروات، والأحمر للثمار، والأصفر للدهون والزيوت والأزرق للحصول على الحليب، والأرجواني للحوم والبقوليات. كما يتميز الشخص بعصا التسلق لدرج لترمز إلى أهمية ممارسة الرياضة كل يوم.

وكذلك تجدر الإشارة إلى أن محتوى التربية الغذائيّة في التعليم الأساسي تم تقسيمه على عدة مواد: علوم، جغرافيا، لغة إنكليزيّة، لغة عربيّة، فنون تشكيليّة، لغة فرنسيّة ومن الملاحظات التي نطرحها ما يأتي:

- بالرغم من أن المحتوى مترابط، فكيف يمكن لأساتذة المواد المذكورة أن ينسّقوا فيما بينهم؟
- هل تلقى أساتذة المواد المذكورة دورات تدريبية حول التربية الغذائيّة؟ وذلك ليتمكّنوا من تقديم المعلومات الصحيّة بشكل دقيق وسليم.

- إن بعض الموضوعات تُعطى من قبل أساتذة اللغة الفرنسيّة وأخرى من قبل أساتذة اللغة الإنكليزيّة، علماً أن المدارس الرسميّة لا تُعطي اللغتين معاً.
وقبل إعداد البرامج الجديدة من قبل

وزارة التربية والتعليم في لبنان كانت المادة الغذائيّة تُدرس في المدارس الرسميّة، وبعض المدارس الخاصة ضمن مادة التربية الصحيّة، والمرحلة الابتدائيّة فقط. وقد أرفقنا ضمن الملحق رقم (٢) نسخة عن محتوى المناهج القديمة لمادة التربية الصحيّة.

والمرتبطة بموضوع التغذية والنمو، وقد وردت هذه المناهج في كتاب «التربية الصحيّة» إعداد (مديرية التعليم الابتدائي واليونيوسف، ١٩٨٦). ومن الملاحظات التي نبديها حول المناهج القديمة: أنها كانت تُدرّس من خلال بطاقات التربية الصحيّة، والتي كانت تدور حول ستة محاور، وهي كالآتي:

(١) العناية بالصحة الجسدية والوقاية من الأمراض، (٢) الاهتمام بصحة البيئة، (٣) العادات الغذائيّة، (٤) تجنب الحوادث والإسعافات الأولية، (٥) تنمية القدرات العقلية، (٦) التعامل مع الآخرين. والملاحظ أن موضوع «التغذية» هو من بين هذه المحاور المهمة.

وإذا احتسبنا عدد الساعات التي تُدرس فيها التربية الغذائيّة فهي قليلة وهي لا تتعدى الأربع أو الخمس حصص سنوياً، وتعد هذه النسبة منخفضة جداً.

ومن هنا تظهر أهمية توافر نماذج للتربية الغذائية المبسطة، تُتيح لجميع المربين فرصة تدريس هذه المادة سواء أكانت مادة مندمجة، أم منفردة مع المواد التعليمية الأخرى.

١ - ج - ٥ - المنطلق الخامس:
هو أهمية القصة، وهي تنتمي للدراما التعليمية:

وهذا الموضوع أشرنا إليه سابقاً.

١ - د - مراجعة الدراسات السابقة،
وما الجديد العلمي الذي يسعى البحث إلى تقديمه؟

بعد مراجعة الدراسات المتوافرة حول «تقديم المعرفة الصحيّة حول البدانة بواسطة استخدام القصة» ضمن المكتبات المذكورة لاحقاً، وجدت العديد من المراجع حول فوائد وأهمية الدراما التعليمية ضمن موضوعات أدب الأطفال. ولكن لم أجد أي كتاب أو دراسة حول استخدام هذا الأسلوب الذي ينتمي إلى الدراما التعليمية في تطبيق أنشطة التربية الصحيّة. أمّا المكتبات التي زرتها فهي الآتية:

- مكتبة جامعة كيبيك في مونتريال
UQAM / - مكتبة جامعة كونكورد
CONCORDIA

- مكتبة جامعة McGill - المكتبة
الوطنية في مونتريال

من هنا يظهر الجديد العلمي في هذه الدراسة، فهي وبالإضافة إلى إظهار الأدبيات التي تُظهر أهمية القصة التي تنتمي إلى الدراما التعليمية، تم تطبيق قصّة قد أعدتها سابقاً ضمن برنامج «أنا الصحة» في تلفزيون لبنان عام ١٩٩٤ - ١٩٩٥. وموضوع البدانة، هو موضوع صحي حسّاس من الصعب على المرشد الصحيّ تداوله بطريقة مباشرة. وقد اعتمدنا القصة كأسلوب تعليمي نشط. وكذلك بيّنا ضمن القسم الثالث التطبيقي رأي الأولاد بهذه الأنشطة اللاصفية التي تعتمد الدراما التعليمية كأسلوب تعليمي مناسب للأولاد. وكذلك سنعرض ما حققته من تقدم بالمعرفة حول الموضوع. وكذلك أشرنا إلى ضرورة تحديث الهرم الغذائي ضمن المناهج، لأنّه قد تم تعديله عالمياً.

- كما أننا أشرنا إلى موضوع ضرورة تنسيق عرض مادة التربية الغذائية، وضرورة تحديث «الهرم الغذائي».

القسم الثاني النظري حول التعريف بالبدانة

٢ - أ - البدانة أو السمنة: تعريف / -
٢ - ب - أسباب البدانة / - ٢ - ج - الآثار الصحية الناجمة عن البدانة في مرحلة الطفولة / - ٢ - د - الوقاية والعلاج من البدانة

كتلة الجسم (BMI) Body Mass Index
وهي تُعرّف وفقاً وفقاً National Institutes of Health (the NIH)

وهي تُعرف السمنة عندما يكون
الشخص عنده مؤشر كتلة الجسم ٣٠
وأكثر^(٥).

ويحدّر على هؤلاء الأولاد الذين هم في
طور النمو اتباع أي نظام يهدف إلى
تخفيض الوزن، بدون إشراف طبيب
مختص، ليحدد لهم نظاماً غذائياً مدروساً،
يراعي متطلبات نموهم.

٢ - ب - أسباب البدانة

«أ - زيادة الوارد الغذائي، فالإفراط
في تناول الطعام خاصة الغني بالدهنيات
والسكريات والكحول هو من أهم الأسباب
المسببة لزيادة الوزن.

**ولزيادة تناول الطعام نوعان من
الأسباب:**

٢ - أ - البدانة أو السمنة:
تعريف^(١) (٢) (٣)

السمنة عبارة عن زيادة الطبقة الشحمية
المخترنة تحت الجلد وداخل الجسم. ويعتبر
الإنسان بدينًا عندما يزيد وزنه ٢٠ ٪ عن
معدل الوزن للإنسان الذي يبلغ الطول
نفسه والعمر نفسه، ووفقاً وحسب الجنس.
وقد وفّرت الدراسات جداول خاصة
توضيحية لمعدل الأوزان والطول وفقاً لعمر
الأطفال، والأولاد وجنسهم نقلاً عن

Centers for Disease Control and Pre-
vention (CDC) - World Health Orga-
nization (WHO)⁽⁴⁾.

ويمكن استعمال هذه الجداول لتقييم
نمو الأطفال من قبل الأهل والعاملين
الصحيين.

وهناك طريقة أكثر تعقيداً لتعريف
السمنة وتشخيصها، وهي تعتمد مؤشر

(١) Encyclopedia of Mental Disorders. Obesity. Retrieved in February 2014 from:

<http://www.minddisorders.com/Ob-Ps/Obesity.html#ixzz2tWmaaiwG>

(٢) The Free Dictionary. Type 2 diabetes - Obesity.

<http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/obesity>

(٣) MEDICINE NET.COM. (FEBRUARY 16, 2014). DEFINITION OF OBESITY. RETRIEVED IN FEBRUARY 2014 FROM:

<http://www.medterms.com/script/main/art.asp?articlekey=4607>

(٤) WWW.MD-HEALTH.COM. Last Updated 16 February, 2014.

Height and Weight Chart for Children

<http://www.md-health.com/Weight-Chart-For-Kids.html>

(٥) MEDICINE NET.COM. (FEBRUARY 16, 2014). OBESITY. RETRIEVED IN FEBRUARY 2014 FROM:

http://www.medicinenet.com/obesity_weight_loss/article.htm

*** أسباب اجتماعية:** يُلاحظ أن بعض المجتمعات تتميز بكثرة تناولها للطعام، ذلك بعكس مجتمعات أخرى تتميز بقلّة تناول الطعام، وتتدخل وتؤثر فيها الأسباب الاقتصادية والمعيشية.

**** أسباب نفسية:** ففي حالات الاكتئاب والحزن والشدة ينقسم الناس إلى صنفين:

أ - صنف يفقد الشهية للطعام. - صنف تزداد شهيته.

ب - الخمول وقلّة الحركة. - ج - الوراثة. - د - الاضطرابات الغدية.

د - الاضطرابات الغدية^(١).

٢ - ج - الآثار الصحية الناجمة عن البدانة في مرحلة الطفولة^(٢).

إن للبدانة في مرحلة الطفولة آثاراً فورية وطويلة الأجل على الصحة، إذ لا يقتصر خطر السمنة على تشويه الجسم وجماله فحسب بل لها أضرار كثيرة على الصحة فالأطفال البدينون هم أكثر عرضة لعوامل خطر الإصابة بأمراض القلب والشرايين، مثل ارتفاع نسبة الكوليسترول

أو ارتفاع ضغط الدم، ومرض السكري ومشاكل العظام والمفاصل، وقد يعانون من مشاكل نفسية واجتماعية. وكذلك عند الكبار فمن نتائج الإفراط بالتغذية الإصابة بالسمنة، ومضاعفاتها كالإصابة بأمراض القلب والشرايين والسكري وبعض أنواع السرطانات.

٢ - د - الوقاية والعلاج من البدانة

«مع أن هذه المشكلة تُسبب مشاكل صحية عدّة ولكن بالإمكان معالجتها بشكل فعّال. وأفضل طريقة لخسارة الوزن هي: ممارسة الرياضة ومراقبة المدخول الغذائي وذلك بتبني حمية غذائية تتميز بغناها بالخضار والفواكه والحبوب وفقرها بالدهنيات والسكريات»^(٣).

- وفي حال أراد الأولاد الذين يعانون من السمنة اتباع أي نظام غذائي هادف إلى تخفيض الوزن يجب أن يكون تحت إشراف طبيب مختص، فهو الذي يحدد النظام الغذائي المناسب للأولاد مراعيًا متطلبات نموهم ويراقب حالتهم الصحية أثناء اتباعهم أي نظام غذائي.

(١) إعداد د. ف. رائتي ترجمة وإعداد الدكتور فراس راعي. (١٩٩٦ الطبعة الأولى). أحدث الطرق التي تساعدك على تخفيف وزنك بدون حمية. مطبعة جوهر الشام.

(٢) CDC (Centers for Disease Control and Prevention). Childhood Obesity Facts.

Retrieved in February 2014 from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/obesity/facts.htm>

(٣) Guidelines For School Health Programs to Promote Life Long Healthy Eating . Journal of School Health (January 1997. vol. 67. N; 1 p; 9-26).

– «التغذية هي مزيج من العمليات التي يحصل من خلالها الجسم على العناصر الغذائية ويستعملها لبقائه وتأدية عملياته الحيوية ونموه وبناء أنسجته»^(١). والجسم يستعمل العناصر الغذائية للقيام بالوظائف الحيوية التي تلخص بما يلي:

أ – بناء الخلايا والنمو.

ب – توليد الطاقة.

ج – للمحافظة على الصحة والوقاية من الأمراض.

لذلك على الأولاد البدنيين وغير البدنيين تناول طعام متوازن ومدرّوس، طعام يحتوي على فئات الطعام الثلاث الآتية:

فئة النمو: والتي تتضمن اللحوم والأسماك والدجاج، والبيض، والحليب وبذور القرنيات، الغنية بالبروتين الضروري لنمو الجسم.

فئة الوقاية والصحة: والتي تتضمن الفواكه، والخضار الغنية بالفيتامينات، والأملاح المعدنية المهمة لمكافحة الأمراض، وهذه الفئة غنية بالألياف الفقيرة بالطاقة الحرارية. ومن هنا أهمية هذه الفئة للأشخاص المصابين بالسمنة.

فئة النشاط: أي النشويات، والسكريات والدهنيات. على الأولاد البدنيين التخفيف من تناول هذه الأطعمة خاصة الحلويات والسكريات والمشروبات الغازية والمقالي... فهي غنية بالطاقة، ولا تنوّع غذائي فيها.

– على الأولاد المصابين بالسمنة تغيير سلوكهم المتعلق بالغذاء، ونمط حياتهم، وذلك باتباع التعليمات والتوصيات التالية:

١ – تناول الطعام بانتظام، فهو ليس للتسلية والترفيه.

٢ – تناول ثلاث وجبات يومياً. لا تتناول الطعام بين الوجبات.

٣ – مارس التمارين الرياضية يومياً، ولمدة نصف ساعة تقريباً.

«وتتأثر السلوكيات الغذائية والنشاط البدني للأطفال والمراهقين، من قبل العديد من قطاعات المجتمع، بما في ذلك الأسر والمجتمعات المحلية، والمدارس ومرافق رعاية الطفل، والرعاية الطبية»^(٢).

القسم الثالث: التطبيقي

٣ – أ – مقدمة القسم التطبيقي

في المرحلة الأولى من الدراسة الميدانية تمّ توزيع ٤٤ نسخة من الاختبار القبلي

(١) Marie v. Krause & L. Kathleen. (1984). Introduction, Nutrition in the health of individuals and population. Food Nutrition and Diet Therapy. London: Saunders company

(٢) CDC (Centers for Disease Control and Prevention). Childhood Obesity Facts.

Retrieved in February 2014 from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/obesity/facts.htm>

عشوائياً على تلامذة من التعليم الأساسي، ضمن مدرسة «عمر الزعني الابتدائية في بيروت». إن أسئلة اختبارات ما بعد تنفيذ حلقة التثقيف الغذائي التي تتمثل «بقصة حلم طبّوش بمدينة أنا الصّحة السحرية» تتطابق مع أسئلة ما قبل تنفيذ حلقة التثقيف من حيث المحتوى والشكل، وذلك للتأكد من أن التحسن بالمعرفة ناتج عن اكتساب المعارف العلمية التي حصلت عليها الفئات المستهدفة، من خلال حلقات التثقيف الصحي حول موضوع السمّنة، وليس ناتجاً عن اختلاف بصعوبة الأسئلة.

أمّا فيما يختص بطريقة الاختبار المختارة للتطبيق الميداني فكانت على النحو التالي: اختبار ما قبل الاطلاع على القصة واختبار ما بعد الاطلاع على الدراسة مع اعتماد: R O1 X O2

ونذكر نقلاً عن المرجع رقم^(١) «أنه باستعمال عينة عشوائية من المشتركين لكل من المجموعتين، نضبط كلاً من الاختيار (selection) والفناءية (mortality). وهذا التصميم يضبط عدة مهددات الثبات (This design controls many threats to validity or sources of bias)».

ملاحظة: (R)، تعني Random أي العشوائية (X) ترمز إلى Treatment أي العلاج، وهو في هذه الدراسة الاطلاع على القصة.

المجموعة التجريبية ما قبل تلقي العلاج (O1).

المجموعة التجريبية ما بعد تلقي العلاج (O2).

– المتغير التابع لهذه الدراسة هو: مدى تحقيق التقدّم بالمعرفة الصحيّة حول الموضوع، وعلى الذين أُلّموا بالأبعاد العلميّة الخاصة بالنشاط، أن يحققوا تقدماً بالمعرفة.

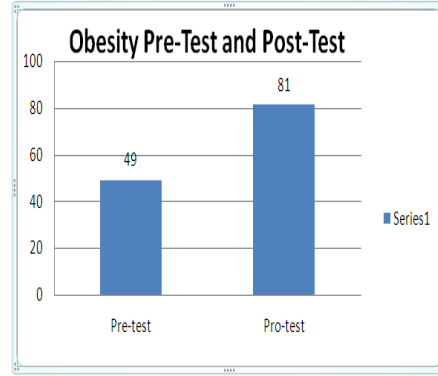
ملاحظة: مع أن حجم العينة صغير، وليس ذا دلالة إحصائية، ولكن يُمكن أن نعتبره مثلاً.

٣ - ب - نتائج التطبيق الميداني

لقد استعملنا التقويم غير الرسمي من القص، «وهذا النوع من التقويم هو من المرجح الطريقة التي يفضلها معظم المعلمين في الفصول الدراسية التي تعتمد القص»^(٢)، ولقد كانت النتيجة إيجابية وقبول القصة بعد تطبيقها على ٤٤ تلميذاً، والملاحظ أيضاً أن التحسّن بالمعرفة لديهم قد ازداد من ٤٩٪ إلى ٨١٪.

(١) Tuckman, B.W. (1978). Conducting Educational Research. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
(٢) Norfolk, S. Stenson, J & Williams, D. (2009). Literacy Development in the Storytelling Classroom. P:23. U.S.A: Libraries Unlimited.

كما وُزّع على التلامذة منشور مختصر حول البدانة أو السمنة، ومفكرةً للتقويم الغذائي، سنعرضهما لاحقاً.



تناول الطعام، لفترة من الزمن، لتخفيض الوزن.

٥ - ليس من الضروري استشارة الطبيب لتشخيص البدانة ومعالجتها.

٣ - ب - ٢ - القصة: حلم طبوش بمدينة أنا الصحة السحرية
الموضوع: السمنة



٣ - ب - ١ - الاختبار القبلي،
والاختبار البعدي

الاسم: المدرسة: التاريخ:

أجب بصح أم خطأ

١ - السمنة هي عبارة عن زيادة الطبقة العضلية المختزنة تحت الجلد وداخل الجسم.

٢ - ويعتبر الإنسان بديناً عندما يزيد وزنه ١٠٪ عن وزن الإنسان عن المعدل الطبيعي للوزن.

٣ - إن زيادة وزنك ناتجة عن نظام غذائي خاطئ، ومدّ الجسم بالطاقة الحرارية، أقل من حاجته لذلك.

٤ - لمعالجة السمنة يجب الامتناع عن

(١) إعداد وتأليف سوسن عيتاني طيارة. (١٩٩٤-١٩٩٥). برنامج «أنا الصحة». تلفزيون لبنان. بيروت لبنان.

تجس متلي بالفانوس، فأنا قد قُلتُ ساجداً في هذه
الإختبارات لذلك حبست داخل الفانوس، حياً
يا طبوش إلى المغارات



طبوش: افتح يا سمسم!
افتح يا كحك!
باب المغارة لا يفتح يا إلهي!

مرموش: تذكر ما اسم المدينة؟
طبوش: نعم تذكرت • توك توك توك • من أنت؟
أنا الصخرة وافتح باب المغارة الأولى ويقال طبوش
الطبيب « الخفيف الظريف »
الطبيب: أهلاً وسهلاً أنا الخفيف الظريف، أريد التخلص
من السمعة؟
طبوش: طبعاً أريد أن أخلص زيادة وزني! ولكن لا أعرف
كيف؟
الطبيب: السمعة يا طبوش هي زيادة الوزن عن المعدل الطبيعي
فتريد الطبقة الشحمية المختزنة تحت الجلد
داخل الجسم، ويعتبر الشخص بديناً إذا زاد
وزنه ٢٠٪ عن المعدل الطبيعي للوزن.

إختيارك للأطعمة صحيحاً أو خطأ، فحذار
من الفضل. في هذه المغارة سوف نقدم لك
ثلاث أطباق مختلفة من الأطعمة وهي الآتية:
الطبق الأول يحتوي على حلويات لذيذة



الطبق الثاني يحتوي على طعام متوازن من
اللحوم والخمائر والفاكهة والخبز.



الطبق الثالث فارغ لا يحتوي على أي طعام

طبوش: ماذا أختار؟
الحلويات اللذيذة والشهية؟
أم الطعام المتوازن؟
أم أختار فارغاً؟ فلا أحصل على سعرات حرارية.
مرموش: يا طبوش الحلويات مصنوعة من السكر والدهن
والزيوت، أي غنية جداً بالمشويات والدهنيات
وهذه الأطعمة مصدر غني بالطاقة ولا تنوع
غذائي فيها.
يا طبوش أما اللبن الفارغ فلا يحتوي على طاقة
حرارية مطلقاً، ولكن بامتناعك عن تناول
أي نوع من الطعام تعرض نفسك لخطر الموت

ولخطر الجفاف والتعب والإرهاق، فعليك يا طبوش
أن تتعدى وتبهر وتكبر وتقوى.
لذلك عليك تناول طعاماً متوازناً ومدرسياً
طعاماً يحتوي على فئات الطعام الآتية:

فئة النمو:
والتي تتضمن اللحوم والأسماك
والدجاج والبيض والحليب وبنور الزينة
الغنية بالبروتين الضروري لبنو الجسم

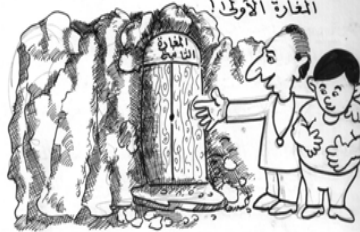
فئة الوقاية والصحة: والتي تتضمن الفواكه والخمائر
الغنية بالفيتامينات والأملاح المعدنية
المهمة لمكافحة الأمراض وهذه الفئة
غنية بالألياف الفقيرة بالطاقة الحرارية
ومن هنا أهمية هذه الفئة للأشخاص
المصابين بالسمعة.

فئة النشاط:
أي المشويات والسكريات والدهنيات
ولكن عليك التحفيف من تناولها.

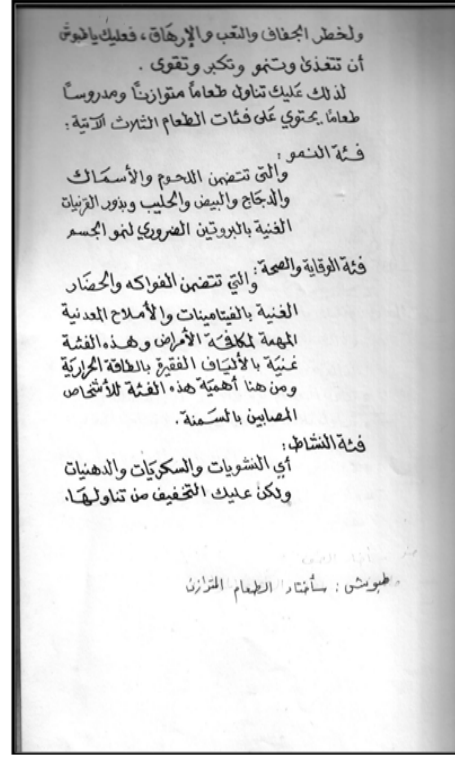
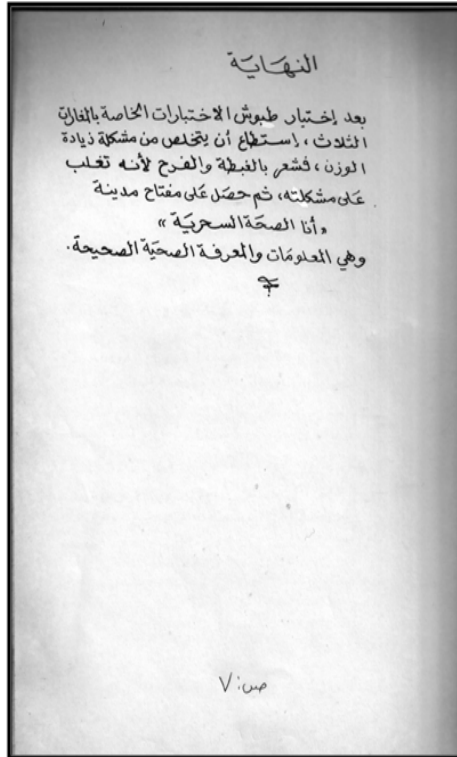
طبوش: سأنتار الطعام المتوازن

الطبيب: سوف أحررني إلى الفحوصات الخاصة بالطول
والوزن والضغط بالإضافة إلى الفحوصات المخبرية
أحررني الطبيب الفحوصات اللازمة لطبوش وأنبه
قارداً:
إن زيادة وزنك ناتجة عن نظام غذائي خاطئ، وبد
الجسم بالطاقة الحرارية أكثر من حاجته لذلك
زادت الطبقة الشحمية المختزنة تحت جلدك
فأصبحت يا طبوش بالسمعة، والآن حان وقت
الذهاب إلى المغارة الثانية، ولكن عليك أن
تذكر اسمي قبل خروجك.

طبوش: اللطيف الخفيف! لا الظريف السمين! لا الخفيف
الظريف!
الطبيب: صحيح أهيا إلى المغارة الثانية أهيا أخرج من
المغارة الأولى!



صوت صادر من المغارة الثانية:
- من هذه المغارة قررنا أن نختبرك لنعلم إذا كان

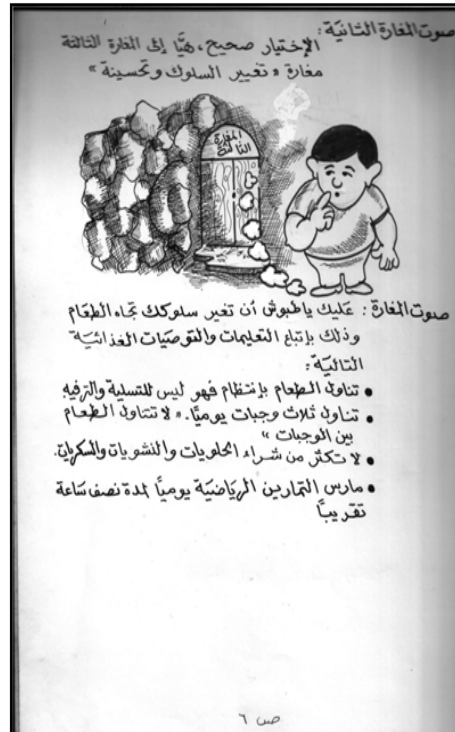


٣ - ب - ٣ - منشور مختصر حول البدانة أو السمنة ومفكرة للتقويم الغذائي

كما وزّع على التلامذة منشور مختصر حول البدانة أو السمنة ومفكرة للتقويم الغذائي وهما كآلاتي:

السمنة تعريف: هي عبارة عن زيادة الطبقة الشحمية المخزنة تحت الجلد وداخل الجسم. ويعتبر الإنسان بديناً عندما يزيد وزنه ٢٠ ٪ عن وزن الوزن الطبيعي.

والسبب الرئيس للسمنة هو «الإفراط في تناول الأطعمة الغنية بالطاقة الحرارية: كالدهنيات، والسكريات والنشويات. والحياة



العصرية التي يسيطر عليها الكسل، والخمول مثل: ملازمة التلفزيون، والألعاب الإلكترونية.... تؤدي كلها إلى البدانة. بينما التغذية الجيدة تؤدي إلى المظهر الجيد والصحة السليمة.

في حال أراد الأولاد الذين يعانون من السمنة اتباع أي نظام غذائي هادف إلى تخفيض الوزن يجب: أن يكونوا تحت إشراف طبيب إخصائي، فهو يحدد النظام الغذائي المناسب للأولاد، مراعيًا متطلبات نموهم ويراقب حالتهم الصحية أثناء اتباعهم أي نظام غذائي.

مفكرة تقييم السلوك الغذائي

عزيزي القارئ/ة: قيم سلوكك الغذائي بوضع إشارة (صح)

غذائية سليمة في المدرسة، تمكّنهم من المحافظة على صحتهم، والمحافظة على هذه العادات، مدى الحياة.

وبما أن المدرسة تعتبر البيت الثاني للأولاد، فيجب علينا أن نعمل جميعاً، باعتبارنا مربين ومسؤولين لمعرفة الحاجات والتساؤلات المرتبطة بمادة التربية الغذائية، وإيجاد الحلول العلمية، والعملية لتحقيقها والإجابة عليها. نستعرض على سبيل التوضيح بعضاً منها:

١ - هل يعي المربون أهمية التربية الغذائية؟

٢ - ما هو نوع التدريب الذي يتوقعه ويحتاج إليه الأستاذ؟

٣ - كيف يتمكن المربي من تحقيق أهداف التربية الغذائية؟

هل؟	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	السبت	الأحد
تناول الطعام بانتظام؟							
تجنّب تناول الطعام للتسلية والترفيه؟							
تناول ثلاث وجبات يومياً							
تناول الطعام بين الوجبات							
- تمارس التمارين الرياضية يومياً لمدة نصف ساعة تقريباً							

٤ - ما هي البرامج والوسائل التعليمية المطلوبة، لتفعيل تدريس مادة التربية الغذائية؟

٥ - وكيف يكون مضمون البرامج التربوية سليماً ومشوقاً أيضاً؟

٦ - كيف يمكن دمج مادة التربية

الخاتمة

إن الاهتمام بالتربية الصحية في المدارس مهمّة، نظراً لترابط التغذية بالنمو البدني، والعقلي، والاستعداد للتعلم والوقاية من الأمراض. واكتساب الأولاد عادات

الغذائية، مع المواد الأخرى بطريقة متدرّجة منتظمة، ولا تتسبب بخلل أو نقص بالمعرفة لدى الأولاد؟

٧ - وما هي الطرائق المحبّذة لتعليم التربية الغذائية؟

٨ - ما هي المنهجية التي ينبغي أن تتبعها إدارة المدرسة، لدعم وتعزيز برامج التربية الغذائية؟

- كيف يمكن إشراك الأهل بعملية التثقيف الغذائي؟ وتعزيز دورهم في تحسين العادات الغذائية عند أولادهم؟

فهذه الحاجات ينبغي أن تُلبّى، وأن تترجم برامج صحية تربوية، نتعاون جميعاً على تطبيقها أهلاً، وأساتذة، ومربين، وقادة ومجتمعاً، ومسؤولين، بغية تأمين انطلاقة تضمن للأطفال حقوقهم في التربية والنمو والغذاء والصحة. فأطفال اليوم هم مستقبل الغد والأمل والبناء والقادة في القرن الواحد والعشرين.

وآمل أن يكون لهذا البحث منفعة تثقيفية تربوية وأن يُحقق الأهداف والنتائج المرجوة منه.

knowledge. This knowledge, in turn, bridges the gap between the classroom world and the real-life experiences that students encounter. When students are given the chance to experience autonomous learning, they obtain empowerment and inspiration. There is no doubt that integrating simulations is challenging and demanding due to the time it requires to be developed and prepared, yet, it is certainly worth doing due to the sense of fulfillment and satisfaction that both teachers and students get from it. It is time to leave behind the boring drills, useless memorization, and endless strings grammatical rules and shift towards modern language acquisition.

References

- Allwright, R.L. (1984). The importance of interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, 5/2, 156-171
- Bambrough, P. (1994). Simulations in English Teaching. Buckingham: Open University Press.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- McArthur, T. (1983). *A foundation course for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

accurate enough in their instructions. Companies use the fifth paper to write a letter back to the collaborating company commenting on the instructions and the design. As a final step, both companies set a meeting and discuss the final design to be applied.

Throughout the simulation, the teacher takes the role of an observer only. He/she can move around taking notes about learners' error and weaknesses to be shared with them in the debriefing stage. As an assessment, learners can write an essay describing their experience in the origami company in terms of group work and cooperation, autonomous learning, and the reflection on the simulation as a whole. During the debriefing part, the teacher can point out the points of strength and weakness each learner had. In other words, the teacher can comment on the verbal and non-verbal skills in terms of language use and communication aside to group work and interaction.

Advanced level

Although learners at this stage do not have a proficiency level that matches that of native speakers of the language, yet they are able to communicate successfully in most real-life situations they encounter. The choice of simulations at this level has no limitations as the teacher can adapt any real-life situation and adopt it to its class, as long as this simulation can add to the learners' knowledge of language and move them a step forward in mastering it.

Practical example

In the briefing stage, the teacher sets the frame of the simulation by explaining the scenario in the form of a paragraph to be distributed for each and every learner. The scenario states that there is a radio show that will take place on a certain date and time, and that the show will be a debate about a topic, which is death penalty. In the briefing stage, participants are informed about their roles and tasks: who they are going to be and what stand they shall take.

During this activity, learners have to be allocated roles such as a judge, a lawyer, the mother of a victim, human rights activist, the father of a criminal sentenced to death, a government representative, and others. Based on the allocated role, each learner shall do his own research, using online resources and offline resources, if available; to gather information that support his role and the position he/she stands for, that is with or against the death penalty. On the debate day, each learner is given time to present his argument along with the supporting information, facts, and statistics. After presenting, learners proceed to asking questions and commenting.

Throughout the debate, the teacher takes the role of a moderator doing the radio show ensuring a smooth transition in turns and making sure that each learner is given the time and chance to defend his argument. Moreover, the teacher can make use of a cam recorder or simply a mobile phone to take a video of the debate for later use.

After the simulation activity, learners can be assessed by being asked to write an argumentative essay about the topic based on the discussion that took place during the radio show simulation. In the debriefing stage, the teacher may replay the video and highlight points of weakness and strengths that learners had; moreover, the class may have an open discussion about their success or failure in proving their argument.

Conclusion

Integrating simulations in language classes engages the learners in first-hand experiences of

shall give new directions based on the new start point that learner 2 reached. Throughout the activity, learner 2 is not allowed to check the details present on the map of learner 1 before he/she actually arrives to it so that the activity sounds realistic since we can never see a destination in real life until we arrive to it.

At this level of language knowledge, learners tend to refer back to their teacher whenever they feel unable to move forward with the activity as they do not know what word to use or what the name of an element is. However, the teacher shall remind the learners that in such simulation, she/he no more has the role of a teacher and accordingly shall advise them to refer to other learners who are also taking part in the simulation to ask for assistance and negotiate meanings.

Intermediate level

At this level of language proficiency, learners possess language abilities that allow them to participate in more complicated simulations than beginner level participants. Thus, the teacher can implement situations that any person can face in real life such as being a doctor who has to give a prescription to a sick person, being a graduate who has to go through a job interview, being an employee that has to take a certain decision at a company, and others.

For such kind of real-life simulations, the teachers can set the simulation in the form of a scenario, which clearly explains the situation the learners are facing, their roles, tasks, the way they are expected to behave throughout the simulation and the output that they shall come up with at its end. According to Jones (1982, p. 34), the controller should provide enough information for the participants to understand what is involved in the briefing stage and ensure that all required documents are present. It is worth noting that teacher shall stress on the importance of each role, and the importance of accepting it, in addition to the fact that learners shall not play or act, but shall behave as per their role in the simulation.

Practical example

The teacher divides the class into groups each consisting of 4 or 5 learners so that the final number of groups is even. An instructions paper, the scenario, is then distributed for each team so that members can have sufficient information about their roles and tasks and what is expected from them in this simulation. In this real life-like simulation, each group resembles a company specialized in selling origami papers with instructions, the target market of these origami papers are children. When following the instructions, children end up having a variety of designs and characters out of the papers. Each group, being an origami paper company, is given a label such as the A company, the B company, or even the teacher can give learners the opportunity to choose their own company names. Each learner shall wear a tag name that specifies his/her role at the company, such as marketing director, creative team manager, technical assistant and other, and learners shall behave and act based on these roles.

After sharing the scenario, each company is given 5 papers. Three of these papers shall be used by the learners to make a creative origami shape or design out of it (for example a candy box, a dragon, a car); one paper shall be used to list the instructions to be followed to get the creative shape, and one paper shall be used to write a business letter on it. The business letter shall follow a certain format previously explained by the teacher. Each two groups exchange the business letters and the instructions, and try to follow the instructions of the other company to check if they were

Empirical approach

Simulations in classroom practice

Simulations can be used in the classroom to cover a wide range of topics and functions. Since the objective of language learners vary, simulations, in turn, vary. Not every simulation can be applied at any proficiency level; this is why teachers shall differentiate between the types of simulations suitable and applicable for each level which are the basic level, intermediate level, and advanced level.

Basic Level

A lot of teachers think twice before they take the initiative to integrate simulations in their language classes for basic level learners as they believe that the process is complex and will not yield, in return, the needed outcomes. One cannot deny that learners at this level do not have good command of the language, especially the communicative ability of it; however, if provided with comprehensible input, learners can perform beyond any expectation.

Simulations for basic level classes should be straight forward since learners at this level have a narrow range of skills which allow them to communicate. Therefore, straight forward simulations that learners encounter in their daily routine such as greeting people, asking for directions, ordering food at a restaurant, etc. are recommended. To insure the success of simulations at this delicate level of language knowledge, comprehensible input that matches real life shall be provided so that learners can participate successfully in the simulation.

Practical example

This sample simulation is about asking directions. In the briefing stage, the teacher provides comprehensible input about the meaning of basic elements needed for this activity such as directions to reach a street, expressions that reflect movements a person can take to arrive to a destination, gambits that lead to the repetition of a word or a direction and others. These elements can be provided by showing learners visuals such as pictures or video clips.

After briefing, the teacher asks the learners to sit in pairs and provides them with task cards. The teacher explains about the roles and tasks to be applied. Then, the teacher gives learners different maps. For example, the first learners, named as learner 1, will be given a map that includes pictures of buildings and names of several shops, centers, service places and other mark points on it, and the second learner, named as learner 2, will have a map with pictures of these places but with no names along with the list of destinations. A marker in the form of a small car or a man will be given to learner 2. The teacher guides the learners to the starting point on the map.

Learner 2 has to communicate with learner 1 and ask him/her for directions, and learner 1 has to give the directions needed. As a practical example, learner 2 can ask learner 1 “Excuse me, where is XYZ hospital?”, and learner 1 answers, “Go one block and turn right to XYZ road...then go three blocks, you will find it on your left.” After listening to the directions of learner 1, learner 2 moves the marker to the destination as per the directions of learner 1 and stops at the right places. In case learner 2 gets mixed up or forgets the directions, he/she may stop and ask to get the directions to the target destination following the same protocol but through initiating a new conversation, as if he/she meets a new person on the road and asks for directions. In such case, learner 1

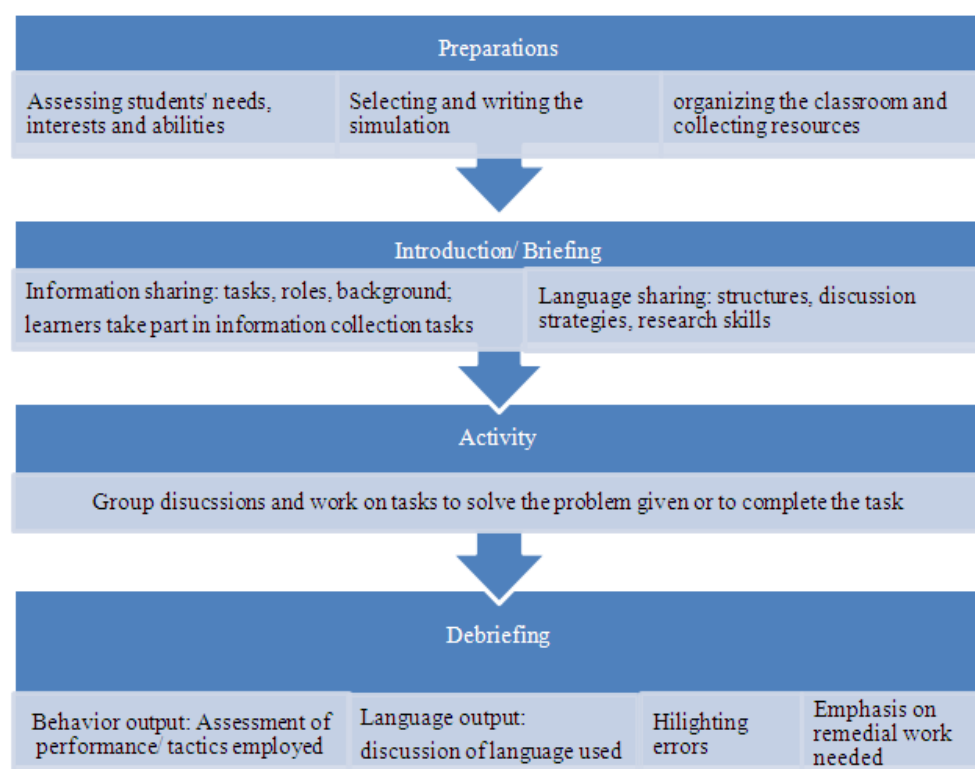
portunity of learning the pragmatic skills of using language, developing non-verbal competency of language and acquiring intercultural and interpersonal competence in a second language. Simulations, on the other hand, also allow the development of cognitive skills including critical thinking, analyzing and evaluating of information. Simulations put the pieces of the puzzle into place by proving for learners that successful communication is the result of a combination of skills.

d - Active participation: As a matter of fact, learning proves to be more effective when it engages the learners. Simulations lead to effective and efficient learning as they encourage learners to be active and to respond to the situation they are in through communicating and being engaged with their fellow classmates.

e - Reduced anxiety: Learning a new language is a stressful process, yet simulations reduce the anxiety associated with such experience. The reason behind this is the shift in the roles of students and teachers in the classroom and the way errors are dealt with, in comparison to real world errors. In simulations, learners do not stress about errors they do because they do not get judged or corrected, which results in more self confidence and better levels of achievement on the long run.

How is a simulation organized?

A Simulation is consisted of four sections: preparations, introduction, activity and debriefing.



Simulations	Role plays
Props are a basic element as they present the environment, and this is why they are provided.	Key aspects of the environment shall be created or imagined by the participants.
Detailed representations are presented in terms of facts due to their major importance in the “Functional” part, (E.g., representations of gender, age, job, status, circumstances, etc.).	Participants are provided with descriptions, and they are required to invent key facts or to act based on specific script or description provided, (E.g., “You are angry because....”).
Behave as themselves (applying their own background and language experiences to situation).	Take part of the character.
Participants can use their imagination but they are not allowed to create or add to the given situation.	Participants are expected to be creative and imaginative when playing the role.
A participant behaves and acts as if found in a real life situation and thus creates a real communication.	A participant acts out a dialogue in a predetermined context or improvises speech in an imaginary one.

Why simulations are important in language teaching?

The technique of simulations is becoming the first choice for EFL/ESL teachers due to the fact that this technique is considered the backbone of an environment which gives learners the opportunity to use language in a creative and communicative way. There are five basic advantages for such technique including:

a - Motivation: Simulations are a key element in fostering motivation among learners because they ensure purposeful communication, rather than artificial. Throughout simulations, learners are given the opportunity to express freely without being restricted to any dialogue, and what matters for them most is that they reflect their own background, personal experiences, and character when doing so, thus resulting in excitement and interest to share.

b - Enhanced fluency: According to Allwright (1984), a tenet of communicative teaching is that people learn by doing. The context of simulations itself requires a need of immediate communication, which in turn encourages fluency. Learners find themselves focusing on the situation they are in where their primary aim is to convey a meaning through communication. In such environment, the communication of meaning dominates the practice of language including elements of grammar and pronunciations. In simulations, the use of language is considered as a necessary aspect of the communication to have it occur and not a test of correctness.

c - Integration of skills: A basic feature that shall be taken into consideration when applying the communicative methodology in language teaching is having it utilize a range of language skills in realistic situations, or as Littlewood (1981) describes it, it shall be a “whole-task practice” (p. 17). Having said this, simulations are regarded as a medium that allows the op-

Theoretical approaches

What is a simulation?

Simulations are mainly regarded as a representation of reality that takes place through problem-driven activities. Simulations provide a communicative environment where students get actively engaged, in the form of groups, in a task they have to perform or a problem they have to solve based on predetermined background information and environment. More important, however, is the idea that a simulation becomes reality, and students get actively involved in their roles and the activity they are performing with minimal focus on the environmental details and maximum focus on the language to be produced in that specific real-like context. The major aspect in a simulation, which is an innate benefit of it, is the fact that it fulfills the student's perceptions and need for realism, which is a desire to "relate to life 'out there' beyond the classroom's box-like walls" (McArthur, 1983, p. 101). This fulfilling of needs, in turn, acts as a motivation for both the students and the teacher, especially in EFL situations where English, at its best, is regarded as a differed need. Simulations dismantle the traditional teacher-student relationship in a way that allows students to be in control and take control of their own performance, leading towards "declassrooming" the class (Jones, 1982). Simulations help the learners immerse in and identify with the target culture. Another advantage of simulations is reducing anxiety levels, which is a key element when it comes to language development, (Krashen, 1982).

According to Jones (1982), a simulation is as reality of function in a simulated and structured environment (p. 5). Therefore, and according to this definition, for a simulation to achieve the desired effect, three essential elements need to be fulfilled: Reality of function, simulated environment, and structure.

1. Reality of function: Participants have to accept, mentally and behaviorally, the roles assigned to them in terms of duties and responsibilities as if they were actually those people;
2. Simulated environment: The actions of a task shall be conducted within a self-contained realistic setting, as this helps learners live and accept the role;
3. Structure: Explicit facts shall be given to the participants reflecting the details of the problem or task being simulated, and participants must abide by them without any alteration or invention.

What is the difference between a simulation and role play?

In many cases, teachers often confuse simulations and role plays as these two techniques share a lot in common. The table below summarizes the major differences between simulations and role play according to Bambrough (1994).

Teaching Communicative English Language in Non-Native Contexts using Simulations

Lamis Fanous (lamisfanous@hotmail.com <<mailto:lamisfanous@hotmail.com>>)

Instructor at The University of Balamand and The Lebanese University

PhD in progress- Ecole Doctorale- Lebanese University

Abstract

After graduation, students find themselves confronted with the challenges of the world. These demanding situations expect from students to be proficient enough to be able to cope with them in an intellectually mature way. Trying to recall what they have learnt at school, all what students can think of is how they used to be regarded as passive members in the classroom, which was shaped by the all-time-dominance of the instructor, thus ending up feeling unprepared to face life regardless of the years spent at school and university. Currently, there is a paradigm shift in the roles of both teachers and students. The backbone of the new methodology of teaching is based on a shift from the traditional teacher-centered classroom to the modern student-centered mediums, where the student takes control of the approach while the teacher oversees the flow of the process. In this modern methodology, the student, as an individual learner, is handed the responsibility of self-learning and self-instruction where he/she is ought to explore, indirectly, his attitudes and values. My paper explores, in detail, the theoretical and empirical dimensions of “simulations” which is one of the basic learning activities in communicative English courses.

Keywords: Simulations, Self-learning, Functional English, Independent learning, Classroom application, Real-life practice

Introduction:

Building oral language proficiency is considered a prime responsibility and one of the most challenging tasks that language teachers encounter. As a result, many researchers have thought out of the box and realized that the most efficient way to encourage students to communicate in language classes is to let go of the conventional classroom and shift the focus on authentic settings, which allow opportunities of communication in realistic conditions. Upon creating such learning situations, students will get over the constraints of the classroom and feel more encouraged to communicate thus developing their communicative use of language. This is a key principle of simulations use in language learning.

In their attempt to mimic real-life situations in their language communication classrooms, some teachers go for the easy role-play activities, while others consider that simulations need a lot of preparation and end up being beyond the capabilities and expectations of students. This view of simulations is comprehensible but not authentic. It is true that simulations require detailed preparation, creative ideas and organized planning; yet, they can be customized to match the needs and circumstances of any group since they can match all levels, shapes and sizes of complexity.

in a group with students of this kind probably does not benefit much because difficulties of expression are too individualized by this stage. The task of doing something about them is probably best tackled in the kind of workshop atmosphere which is so familiar in art lessons and so alien to language lessons.

This starts out from classroom situations that make the teacher change some of his/her attitudes towards students and teaching. What is described is mainly reactions to incidents during lessons. The next section focuses mainly on depth and the teaching needs.

and fourth paragraphs he steps back ('it is interssting for myself...') and looks at himself. He then turns to the subject of languages, his difficulties with them and how these difficulties explain what (he thinks) has become of him. ('I think, mainly caused of this I was getting more quiet'). He uses a certain pattern in his writing: a thesis is followed up with an example. The thesis that school does not form pupil's characters is illustrated by the difficulties he had in choosing the right course. He ends by summing up his verdict. Looking at the way the student makes his point, it becomes obvious that, despite his insufficient command of the language, he tries to use various structuring and rhetorical devices including an attempt at self-irony in the second paragraph. However, his attempts at self-expression run into difficulties with the foreign language and he has to be quite inventive to resolve these difficulties. It is particularly his attitude of detachment and reflectiveness that takes him to the limits of his syntax, because the syntactic structure of his paragraphs and sentences mirrors his attitude and, therefore, has to accommodate all kinds of caveats. One example of how he tries to solve these complexities is the overlong participial construction 'actually non-influenced by parents or teachers'; another one is all the little clauses spliced into his text: 'though I was five'; 'but in the first years, I think, a good one, although...'.

Drawing together these observations, we arrive at the following dichotomy: on the one hand, the author clearly has difficulties with many of the basics of the language; on the other hand, the message he wants to convey, if he is given the freedom to express what he wants, is of considerable complexity. The first impulse is to tell him he should go back and sort out the basics and until then go for a lower level of complexity. Yet, a closer look at the examples just mentioned shows that he is quite resourceful in trying to express himself and in finding a way around these basic problems. This student's case is that of a one who is prepared to use written communication as a way of expressing himself. The student is, incidentally, a very good art student and is, therefore, probably good at devoting a lot of time to the 'crafting' of a piece of work.

This essay essentially reads like an attempt to overcome the difficulties of expression he mentions in his biographical statement. So, he cannot go back in time and pretend he is a beginner again. Too many expressions and skills belonging to an adult mode of expression are already at his disposal: abstraction, elaboration, irony together with some adult vocabulary. What can be done? Remedial work would not be easy. It would have to be done at different levels. One level would quite simply be basic grammar and morphology. It would probably be best for him to do this on his own, maybe going over some chapters of a beginners' book again. This, however, would only be part of the task. Another task would be to make him aware of the coinages he uses, like *developing*. Yet, another step would be to show him the true linguistic complexity of what he attempts to express, maybe by showing him what his sentences would be like in correct English. Working from this, intermediate versions could perhaps be found in which complex sentences would be broken down into units. The attitude of realism is very important for advanced learners.

All this requires time and individual attention. It would require a lot of rethinking as far as the organization of classes is concerned because it goes beyond the usual format of written work (write homework, teacher corrects homework, homework is given back). In his case, several rewrites would be necessary. There were other students in his group who had similar problems. However, these problems were not the same for each individual. If anything was really to be done about their problems, the approach would have to be individualized. This means that advanced remedial work

I for myself, when I had to choose the subjects, which I wanted to do for my examination, could not decide me for long time. I had known only two-three subjects, which I had favored. I had taken then the subjects not following my notes, but my interest.

In spite of all bad experiences and opinions about school, it was a nice time, and had I known this already at school I had considered school as spare-time before life goes on, although I had known she was not the good preparatory for life.

Usually, when student work is quoted in a book for teachers, a good example is given in order to show what can be done. The above essay is such an example. Its language and spelling are anything but flawless. A section is devoted to this piece of work because it shows the dilemma that students in advanced classes find themselves in. It is, in his case, one between the complexity of the message he wishes to convey on the one hand, and the limitations of his language on the other. There are two ways of looking at this piece of work: marking it for correctness or appreciating it. Let us start with what language teachers normally do: mark it. Taking into account the number of mistakes and the length of the text, the potential mark this piece of work would get is not very satisfactory. In fact, it is quite likely a fail. This view is easy to corroborate.

The student gets many basics wrong: use of pronouns (*school- she*), *wrong morphology* (*work he do not, I'm were*) *plus various spelling mistakes* (*interesting*). *He uses a large number of literal translations: to decide me, notes (for grades), learn me, etc. Many words only appear in approximations. The author has no clear master of the lexical items he uses. Examples are introversive, phlegmatical, favored and caused of this for because of this. The facts are clear enough. The language is, by any standard, unsatisfactory.*

On the other hand, if a teacher suspends for a moment the marking criteria, he/she enjoys reading this particular piece of work. The language may sound odd, but what he/she has to say is interesting. Not only that, it is also the attitude he conveys and the way the contents are structured which reveal that the student is trying to give shape to his experience, making the best use of the language at his disposal.

In writing about how school affected his own development, the student - although he probably never had any exposure to such themes - comes up with the now familiar themes of humanism and humanistic education. Here are two examples:

[Entering grammar school] *'was my own, actually non-influenced by parents or teachers-, decision.'*

'I don't know, if it is a merit of the school that I'm were going so...'

In both sentences, the student describes a moment of freedom and choice in his life, contrasting it with the possibility of being determined by his education. He goes on to look at school in terms of the contribution it made, or didn't make, to his self-actualization:

'...school do not or is not able to do, from the pupil characters and support their inclinations and talents (enough).'

How are these themes given shape? How are they developed rhetorically? The text changes between general statements about the writer's development (*'I wasn't ever an excellent pupil'*) and individual episodes to illustrate these statements (*'the long extra-holiday'*). The point of the narrative is to explain the author's present paragraphs span part of the author's school career. In the third

5- A student essay:

The following is an example of how the principles outlined in the section “Innovation” can be brought to bear on language teaching. The example chosen is a piece of student writing. It is an autobiographical reflection. The essay will be used to make the following points:

1. The essay is an example of the difficulties advanced students face when trying to express something that is important to them.
2. Discussing the essay is an attempt to move from evaluation towards appreciation. In order to give substance to the appreciation, an outline of the formal and aesthetic qualities of the essay will be given.
3. The content of the essay reflects some of the themes discussed in this section Innovation. Because the student has never had any exposure to humanistic theories, it shows that the issues raised in humanistic education and psychology have some reality for students.
4. The essay shows how an activity like writing, looked at in terms of student autonomy and self-reflection, develops an educational momentum of its own.

The student’s essay is reprinted here in its original form, without any corrections.

I can remember that I always did like and wanted entering school, and it was only allowed, though I was five, because of that. And I think nothing or not much had changed all my school time. Entering the grammar school was also my own, actually non-influenced - by parents or teachers -decision. In the 9th form, I could not have reached the ‘aim of the class’ and another time I decided otherwise the advice of my teachers and my parents.

All my school time I wasn’t ever an excellent pupil, but in the first years, I think, a good one, although I was a mix of ‘Michel of Loneberga’ and ‘Rocky’. Eg. One time it was offered to me a long extra-holiday (four weeks), because in one of my, in that time often and typical for my, ‘fits of rage’, I had hit my teacher with hard long wooden stick (cudgel) and had beaten an other pupils teeth out.

It is interesting for myself that I was getting more and more, not phlegmatical but quiet and more introversive but my notes were getting worser.

I don’t know, if is a merit of the school that I’m were getting so, maybe, or maybe not. It was a developing of myself, perhaps.

School had learnt me many interesting and more less interessting things, especially since 10th form, but I regret she had not learnt me enough for life. Maybe she was not strong enough, she had not demanded enough.

I ever had problems in languages, particularly with our own, German.

In former times I was not able to speak and write in a right way (rightly).

I was called legasthenic, and following this, all the time at school and after school I have more or less difficulties to express (articulate) myself in words or in speaking. I think, mainly caused of this I was getting more quiet - I was insecure of myself - maybe.

School did not learn me to overcome this completely.

As another problem I regard, that school do not or is not able to do, from the pupil characters and support their inclinations and talents (enough).

manageable alternatives. More importantly, it is advantageous for a class to have in the course of a school year at least one classroom experience that is unlike the others and unique. School theatre work is the most common example of such an extraordinary event. It has a lot of unused potential for language teaching.

Projects result in a product. This product belongs to those who produce it. It has been observed that students are more motivated when, at the end of their learning, there is a product they can identify with (Udall & Mednick, 1996). This is particularly true of art lessons. It will be argued in a later part of the article that certain forms of essay writing may have this effect. Essay writing means more autonomy, because the product belongs to the student. They have invested their work in it and, therefore, identify with it.

Evaluation

A further step towards student autonomy is asking them to evaluate lessons. Zimmerman (2002) introduces this as the riskiest of seven towards being 'humanistic'. Students "are free to talk openly about reactions to the course and to the language; about what works for them and what doesn't; about what delights them and what bores them; how they feel about the language and the people who speak it..." (Zimmerman, 2002, p.30).

Student evaluations are used because information about how a certain type of exercises is received is required. Since the process of evaluating these exercises proves to be as interesting as the exercises themselves, students are asked for evaluations of lessons at regular intervals. They are not used as a reaction to crisis, but only when confident enough to bear and respond to criticism. The procedure is: the teacher writes a number of questions on the blackboard (or sometimes just a plus for what they like and a minus for what they dislike) and asks students to take a piece of paper and write down what they think of their English lessons. These evaluations are written anonymously. When everybody has finished, the papers are folded and each student 'draw' someone else's statement. The class sits in a circle and students read out the paper they have drawn. The evaluations are discussed. The teacher listens. Often such sessions are a relief. The evaluations also counterbalance the opinions of the more vocal members of the class, because the 'silent majority' have their say. There are also surprises when exercises the teacher thinks are wonderful, because there is so much action in the classroom, turn out not to have been popular at all (Zimmerman, 2002).

In conclusion, Teemant et al. (2011) argue that freedom is a necessary condition for education, but it is not in itself education. For them, freedom is the probable to commit oneself. For the teacher, this means that granting freedom cannot just mean standing aside and opting out of the proceedings. The same goes for those being educated. Freedom means responsibility. Teemant et al. (2011) talk of a group 'owning' their learning, meaning that they both possess it and have responsibility for it (p.690). Ownership is not necessarily easy. One of the students wrote about the greater responsibilities given to her during the final two years at school:

At the end of the day you yourself have to know how much you have to learn in order to reach your goals. This is not that easy. (Teemant et al., 2011, p.690)

The fundamental conditions for freedom and autonomy to succeed are the attitudes described earlier. Only if the risks and difficulties of freedom are faced in the right climate, thus, not in one of indifference, only if those who are given autonomy and those who hand it over trust each other there is a chance that student autonomy will not become student neglect (Ramsden, 2003).

blems of assessment and discipline. It can also demonstrate the way of deadlocks in classroom interactions, although it may look like the harder option initially. Sinnema et al. (2011) make distinction between ‘rescue’ and ‘support’:

Handing over responsibility to students necessitates them to be confident enough to accept it. In order to build this confidence, the teacher will need to avoid rescuing them every time the going gets a bit rough. (Sinnema et al., 2011, p.250)

If the teacher always “rescues” a classroom discussion, because he/she is afraid of silence, students will “know that if they wait long enough they will be rescued eventually, so why should they bother to take the risk and volunteer?” (Ngiel, 2006, p.55). When responsibilities are more equally distributed, there is a responsibility that can become clear to both teacher and class what a teacher can sagaciously be expected to be responsible for. It should be noted, however, that at least from the student’s point of view, the line between a teacher who hands over responsibility and one who does not care is very thin.

Project work

Projects are a way of handing over responsibility to students and of making them more autonomous and independent. The project makes a considerable difference in terms of atmosphere and student motivation. Its main quality is that the compartmentalization of the school day into subject slots is suspended and that students work on one project or theme for a longer period of time. This goes some way towards addressing the criticism that the experience children are subjected to at secondary school is - because of the structure of the timetable and the lack of co-ordination between the different subjects - essentially a fragmented one (Bereiter, 2011). The point not to be overlooked here is, of course, that the creation of freedom and the involvement of learners is not only a matter of steps taken by individual teachers in individual lessons. Learner autonomy is a matter of how teaching is organized as a whole. Teachers can find individual solutions to problems arising from the necessity to control. Ultimately, however, certain problems, like the fragmentation of school knowledge and the lack of motivation it can produce, will only be resolved if schools are organized in a different way. It is here that the limits of innovation from below are visible. Again, it should be noted that many proponents of humanistic education are arguing for free schools (Boss, Johanson, Arnold, Parker, Nguyen, Mosborg, Nolen, Valencia, Vye, & Bransford, 2011).

One example of how schools can be organized in a different way is the education, which gives for instance great priority to a holistic syllabus subjects that are taught in ‘blocks’. They are allocated a large number of hours per week for a certain time, after which another block takes over. Approaches of this have been advocated as being conducive to language learning (Geier, Blumenfeld, Marx, Krajcik, Fishman, Soloway, & Clay-Chambers, 2008). Putting them into practice requires a lot of organization and the co-operation of the school as a whole. This may be beyond the scope of the individual teacher. Which is not to say that it is impossible. Oakley, Felder, Brent, & Eljajj (2004) report on several projects that made use of the fact that English as an international language is present in the student’s immediate environment. One language project they describe involves a class interviewing international passengers at an airport. Projects like this may be too labor-intensive for the teacher to be adopted for regular teaching. However, there are others, more

lesson, it can be argued that it is only the teacher's plan that is made public and this affords a small measure of autonomy to learners. It is a gesture of respect and care, showing that the teacher has taken into consideration in advance what he/she wants the class to do. It is a simple device to signal to the class that the teacher assumes they have an interest in the aims of the lesson and do not just want to sit back and let it happen. It also makes the teacher more accountable for what he/she is doing. In some lessons, he/she may write a short list of items he/she wants to cover on the blackboard. At certain intervals, he/she may briefly point to the blackboard and tell the class which part of the program they have arrived at (Merriam, 1998).

Choice of texts

One reprimand of language classes is that they are too tightly planned and often prestructured by the materials used. While accepting that there is often a need for this, especially when teaching beginners, it is worth looking at how unyielding planning can become more flexible. Some decisions and actions may require the expertise of the teacher, while others may not. Collections of texts which are often used for advanced classes lend themselves to giving students the opportunity to choose since the texts are not graded. For example, when a teacher asks students to choose the texts, they may select ones that are completely different from those he/she would have chosen. Since the students' choice is not guided by pedagogic criteria, the texts might be difficult to teach. This, nevertheless, might be made up for by higher student interest which keeps the lessons moving.

A similar procedure in a more systematic way when preparing a longer reading project may be used. The idea behind it is that the energy and the will to read a longer text will be increased if students have a say in deciding what they are going to read. This is, in any case, what motivates authentic reading outside the classroom. Before reading a longer novel with an upper intermediate class, a teacher, therefore, brings photocopies from every page of the novel and hands out these copies to the class. The class should be told that they should imagine they are in a bookshop and only they have ten minutes to leaf through the book. The copies are assumed to be the pages they have, by chance, turned to. They are to read the pages they get, then pass them on and in a 'conveyor-belt' fashion, and then receive another page from their neighbor. Afterwards, they are to try as a group to bring together as much information about the book as possible. Using this information, they would decide whether they would 'buy' the book or read it in class. This task makes the class read with intense concentration. The pupils take the task seriously because its outcome would have consequences for what they are going to do in future lessons (Reeves, 2004).

Participation in running classes

Students can be involved in running a class. For instance, a teacher starts in a grade seven lesson by asking pupils to translate a few lexical items. Gradually, students take over this phase having so much fun running this small part of the lesson. Moreover, when they may think up tricky forms of irregular verbs or test their mates with thoroughness, the instructor would not have dared to apply himself/herself. Scrivener (2005) has developed a similar method called 'learning by teaching' which systematically hands over teaching functions to students.

Handing over responsibility

Sharing responsibility can have an unburdening influence for the teacher. A problem may become a group matter. Handing over responsibility to students can not only be of help with pro-

perienced and lived. Humanistic psychology criticizes behaviorism and Freudian psychoanalysis for seeing clients as determined by stimuli or drives and not crediting them with free will. Goldstein (1990), one of the founding fathers of humanistic psychology, argued against Freudian drives and assumed an innate tendency for growth in humans, thus, a quest for new experiences. Reports about therapy conducted within the framework of humanistic psychology frequently refer to moments of freedom and choice.

Numerous cases have since been made for 'free schools' and 'free education'. It was notably authors coming from the background of humanistic psychology who were very critical of state school education and therefore advocated more freedom in education. Radical school critics have influenced a whole generation of teachers who were educated. Lines between educational camps are still drawn according to what stance teachers take on the freedom and autonomy of learners. If children are to take over responsibility for what happens in the world, they should be prepared and educated for it. If a society is to be free, if it is to be run and governed by responsible persons, such responsibility has to be practiced and learned. It has to be learned by doing and by making mistakes as well as by seeing successes. Democracy cannot begin and end outside the school gate (McWilliam, 2009).

Going back to psychology and even philosophy and looking at ideals like autonomy and freedom may seem to be going rather far afield for a practitioner. Practical action is, in the long run, not only influenced by the demands of the situation, but by beliefs or ideas. Ideals may be far away from everyday staffroom discussion, it may indeed be a certain violation of decorum to voice them among colleagues. All the same, it is ideas which provide the motivation, the source of energy, the stamina for a teacher to go on with his/her style of teaching in everyday life.

Obstacles

Looking at everyday life, the amount of freedom that should be granted to children during their education has always been the subject of heated debate. The call for freedom rings alarm bells for many school teachers, because their day-to-day work shows them that the very opposite is true: when teaching children and adolescents nothing occurs without control. It should indeed not be overlooked that a lot of the work done on learner autonomy has been recognized with a view to adult learners. So, age is a factor not to be neglected when considering giving autonomy to learners. For instance, if the age groups range from ten to nineteen, autonomy will mean something different for each of these age groups. There are stands of the reform movement like Meyer and Turner (2002) education that strongly advocate the autonomy of freedom of schools. At the same time, they only grant a very limited amount of freedom to younger students, because they think this is not suitable at their age.

The suggestions this article is going to make in the following section will not go far enough for radical critics of the school system. Moreover, there is no denying that a pragmatic attitude by limiting the discussion to a few first steps towards autonomy that might not be too risky to take has been taken. Nevertheless, these little steps might have a cumulative effect.

Suggestions for autonomy

Giving orientation

If a teacher begins her/his lesson by giving students some idea of what is going to happen in the

This is not to say that the use of films, videos and PowerPoint presentation and others does not have a firm and undisputed place in language teaching. For one thing, showing a film may provide the teacher with the much needed breathing space. Showing a film may even be a way out of momentary conflict although it might be a short-term solution. In addition, watching a film does not mean the class stays inactive. There are sensible suggestions as to how to use film and video as a means of inactivating students (Carlile & Jordan, 2012). By the same token, showing the film version of a novel that has been read in class is a functional back-up for comprehension, comparison, and an introduction to film language. Different kinds of media are part of children's 'reality' of life and school education has to respond to this.

However, responding to this cannot simply mean reproducing in the classroom the rather dubious practice of media consumption that takes place outside school. There are more and more complaints by instructors and parents that children can no longer concentrate and listen without talking or doing something else at the same time. This seems hardly surprising when children grow up in an environment where the TV set, the computer, the cell phone and the like has become a background noise like that of an electric fan. The effects of children's constant exposure to a variety of media are profound. One fundamental consequence may well be that, since the world is increasingly experienced by means of representations and images, it is harder and harder for children to see anything real and to tell the difference between reality and representation. This is predominantly worrying with regard to images of violence. The world, as it presents itself to young people, is something accomplished. It is cast in concrete. There is little that can be done to this. It is, therefore, not astonishing that apathy, boredom and a feeling of being neither in charge nor responsible can prevail among students. It is doubtful whether the answer to such a situation is to bring even more media into the classroom. This may well amount to joining a race that cannot be won. Instead, one thing school can do, and should do, is, in a very literal sense, to bring reality back to the classroom.

4 - Autonomy

Arguments

Knight (2009) has observed how students can be genuinely curious about a subject. For instance, when they are helping to clear away demonstration objects from the lesson, they show interest in the things standing around in the course room. However, as soon as these things become part of the machinery of a lesson, the children's interest vanishes. Children are inherently interested in the world and want to learn about it. The development of a small child and the way it conquers the world until formal instruction sets in bears witness to this. It is therefore one of the central tenets of humanistic education that learners have to be given to freedom if learning is to take place. Sinnema et al. (2011) show the connection between freedom and learning:

Only in a sufficiently free life-space in which the child has the possibility of choosing his goals according to his own needs and in which, at the same time, he fully experiences the objectively conditioned difficulties in the attainment of the goal, can a clear level of reality be formed, only thus can the ability for responsible decision develop. (Sinnema et al., 201, p 255).

Freedom is one of the most fundamental values in humanistic psychology. It bases itself on existentialist thought for which freedom is not a theoretical concept but something that has to be ex-

terials, because they actually encapsulate the teacher's thinking and the learning endeavor which went into their preparation. This process will have changed the teacher - maybe only to a minute degree. However, the likelihood is that such change will communicate itself to the class (Richaids & Lockhart, 2004).

Authenticity has for a long time been a catchphrase in language teaching. It usually means using written or spoken texts not specifically planned for language teaching. Such material can be very motivating. At the same time it should not be forgotten that there is another aspect of authenticity: the realness of the teacher. Such realness displays itself in the teacher's relationship to what he/she teaches. Often, it is small things like objects that make the difference and produce personalized lessons. There should be a tendency to teach beginners' classes more and more with the help of a variety of teaching tools, because it is easier to portray 'authentic' situations outside the classroom in this way. It should not be forgotten that what is displayed is only an image of reality. There is a lot to be said for time-honored practices like having a box of objects into a beginners' class. The speech function presented by asking 'What is this?' and at the same time pointing to a toy car on the table may not be very authentic; however, children who acquire their first language spend a lot of time doing exactly the same. Most importantly, objects are something personal and unique between the teacher and the class. For instance, to present most of the dialogues in the beginners' book may be presented with the help of two hand puppets that, although far from authentic, quickly become the trade mark of some English lessons (Green, 2010).

Stories

Computerized materials are authentic in the sense that they can display featured of spontaneous speech not always available to the non-native teacher. Nevertheless, there is nothing like a story told well and told 'live' by the teacher. Such a story may be related to a teacher's personal experience. Admittedly, there is a risk of becoming self-indulgent. Yet, student evaluations show again and again how deep impression anecdotes about personal experience in the target culture leave. Research studies (Anderson, 2005; Goleman, 2006) have been conducted to analyze the role of storytelling in our daily lives. It has been shown how significant the 'oral' rendering of experience is.

Ellis and Brewster (2001) have done the profession a great favor with their collection of story skeletons. The teacher memorizes them and then uses them for a free representation of the story to the class. Telling a story freely almost automatically means the storyteller is emotionally involved, more so in any case than in reading out something or playing a CD. Usually an element of acting out the story simply 'happens', when at the climax of the story the vital bunch of keys is dropped or the photograph on which the plot of the story hinges can suddenly be 'seen' by everyone on the classroom wall, although the teacher is only pointing to an empty spot. The pieces of equipment for good storytelling are very simple. Telling a story to a class also means to be in contact with the class. It is directly related to eye contact and, not least, a way process. There is constant feedback on how well the story and the language are being comprehended. The language of the story can be varied, simplified, repeated, made juicier as the teller keeps on and takes in the reactions of the audience. Difficulties in comprehension can be dealt with on the spot in this way. Lastly and maybe most importantly, instead of an image there is a 'real' three-dimensional person standing in front of the group.

are not just an initial barrier to teaching but the very substance of it, realness touches on a core aspect of teacher's work.

Finally, teachers are sometimes idiosyncratic in their attitudes and methods. They are criticized for this. At the same time, ex-students, looking back on one of these teachers, acknowledge how much he/she has influenced them. Much as might have antagonized sections of the student population he/she has converted a considerable number of his/her students to actually studying his/her subject. When growing older, he/she is enthusiastic about it to the point of being obsessed. It is this and the fact that in teaching he/she is being himself/herself that seems to have made the difference. It cannot be overlooked that in doing so a lot of things go wrong. It is not preferable to make a case for being fanatic about a subject. Yet, what he/she teaches would stand the test of time.

Obstacles

Being real with regard to one's emotions involves risks. This is true for students as well as for teachers. It is one thing taking such a risk on a one-to-one basis. Taking them in front of a group whose benevolence is far from guaranteed is another. There are practical reasons for teachers wanting to wear masks. Indeed, it looks as if many teachers shy away from the immense strain it involves if they care at all about what they're doing. This is probably not because they lack responsibility but rather because they can only bear so much exposure, vulnerability and emotional strain. It almost seems like a natural defense mechanism for them to distance themselves from their classes and from what they do. Moreover, there is, if a teacher opts to be open to his/her class, a very real risk of going to the opposite extreme and getting carried away on an ego-trip. How, then, can the risks of being real be tolerated?

Suggestions for being real

The positive as well as the negative

Realness includes, according to Sinnema et al. (2011), accepting the positive as well as the negative. There has been considerable irritation about humanistic approaches because of maxims like 'negative the positive' which were, especially in the work of Tudor (2001) given a very prominent status. For the sake of honesty and 'realness', negative aspects of personal relationships should be highlighted, too.

Something of the teacher's

A teacher often has the impression that, whatever exercises he/she could devise, the ones in the book are better. Textbooks often have an impression of perfection. And why shouldn't they? They are in all really finished products. A lot of expertise has participated in their production. However, it seems sad if there is no room for teacher creativity. One obvious step towards realness is therefore not to depend entirely on ready-made published material. Certainly, such decisions have to be taken within reason and within the very narrow limits of the time available. On the other hand, although there may be no point in reinventing the wheel, there are reasonable compromises. Time allowing it is well worth considering working with 'home-made' materials. A lot of teachers do so anyway, and there are fundamental arguments in favor of it. It may be debatable whether preparing, for instance, a newspaper text for use in teaching (glossary, numbering lines, etc) is a proficient way of using preparation time, because such a text can often only be used once or twice. On the other hand, teacher-made materials can have a more reflective effect on classes than published ma-

taining conditions that allows the class to work. They should not appear to be directed against an individual. This is, of course, difficult when everybody is tense and angry. In view of the next principle, realness, it may even sometimes be open about negative feeling, rather than to pretend to be influencing emotionally crisis management.

Students' expertise in other subjects

It helps to value and respect students if not only their work but also they themselves are occasionally seen from a different angle. One possibility is showing an interest in how a student does in other subjects. He/she may be bad at English but brilliant at science. Acknowledging such expertise and keeping it at the back of one's mind can mark a change of attitude towards a student. Again, this applies particularly to languages, where success is seen by many as being dependent on a special gift (Zhao, 2009).

Rigorous caring

Finally, it is not a requirement for valuing that an instructor be a believer in humanistic schools of thought. What is decisive is rather that he/she cares. Students are well aware of this. Once, a grade eleven, for instance, was quite serious about the emphasis one of their past English teachers had put on grammar and the meticulousness with which she had gone through every single chapter of the grammar book. What they deeply respected and appreciated, nevertheless, was that their teacher committed to what she did and that she would not stop until everyone in the group had comprehended a grammatical rule. This attitude appeared by far to outbalance the rigor of her lessons (Bryant, Nunes, & Barros, 2014).

3 - Realness:

Arguments

For Sinnema et al. (2011) the realness of the teacher is the most basic condition for learning to take place. It is the absence of a real person in front of the class that is often criticized by students. The following statement is taken from a public letter a group of school leavers wrote to one of their teachers:

We have certainly profited from your knowledge and your clearly structured lessons. Yet, although you have presented to us your view of the world, we have never got to know you as a person. (Sinnema et al., 2011, p.253)

The fact that knowledge is often presented in schools in an impersonal way, that is, faceless and through a sterile tube, is also noted in classroom observations. Pollard (2010) reports:

It is all the more astonishing that the vast majority of the observed teachers showed an attitude of neutral reservation towards the subject they taught, so that their educational history of what the topic had once done to them was entirely ignored. Teachers tried to tease our structures, to explain phenomena, to interpret metaphors, but they did not tell anything about themselves. It was almost as if they were afraid of disclosing something about themselves...(Pollard, 2010, p. 85)

These two statements support Sinnema et al. (2011)'s claim that realness is fundamental. It is fundamental to teaching in yet another way. Realness refers, above all, to emotions. As we have seen, "real" teachers can be "enthusiastic can be bored, can be interested in students, can be angry, can be sensitive and sympathetic..." (Sinnema et al., 2011, p.259). If emotions

too black a picture. Hofmeister and Lubke (2009), for instance, note specifically the extent to which teachers do actually care about their students. On the other hand, there are innumerable accounts which indicate that respect towards students is something not necessarily to be taken for granted in schools. 'Unconditional positive regard' is still no natural ingredient of the school classroom (Hofmeister and Lubke, 2009, p.36). On the contrary, there is rather a lot of conditional regard around at schools, regard that is conditional on how well a child does in terms of grades and achievements. There is a deep effect of the good grades. Encounters between a teacher and a class are about evaluation almost from the word go. What should be mere feedback on the learning process for both teacher and students is routinely used as an instrument to assess students. Nor does the need to control classes help much to develop a caring attitude. Confrontations happen when teachers try to enforce discipline. As a reaction, teachers feel the need to ensure that the difference in position between them and the students is made clear (Pink, 2005).

Such situations are of course prone to promoting attitudes in teachers that tend to see students as inferior partners. Caring and valuing are therefore a very ambitious objective in a school environment. A more realistic aim may be respect. Respect for others is taken for granted in adult life. At school and with children it is still a different matter. School teachers do not teach adults but those who are younger, less experienced, and less competent; there is a temptation to mistake a difference of age for one of value. One student, writing about herself as a pupil, stressed that she had never been good at English and that there had only been one single teacher in her career who, despite her being a failure at English, had given her the feeling that he respected her all the same (Hardy et al., 2010).

Williams and Burden (2007) suggest the following list of minimal steps towards valuing.

Suggestions for valuing

Appreciation of student work

School is centered around the evaluation of student work. Looking at such work from a different angle can be a point of disappearance. This is made easier when the work is the result of an individual effort containing something only one particular student can do or express. This is especially true for drama and essay work. Since language teaching involves finding and scoring mistakes, an important step towards valuing students in language classes is to look at their work from a quantitative point of view, trying to see what is special and unique about a particular achievement. This is not to say that evaluation of student work should be dropped altogether, but an occasional change in attitude can do a lot to put some of the quantitative and often only seemingly objective data about students into a broader viewpoint. Being non-evaluating, looking for quality rather than quantity, resembles what Eisner (1999) calls connoisseurship or educational appreciation. An example of what this could mean for looking at student work in English will be given at the end of this section.

Respect

A second step has already been mentioned. It is keeping achievement and the person of the student apart. The statement of the pupil referred to above is sufficient to show how necessary this is. Faerch and Kasper (2003) write that in dealing with disciplinary matters rules of respect should still be observed. The measures taken should, if at all possible, be presented as necessary for main-

possible (Hayes Jacobs, 2010). How can teachers avail themselves of this feedback? What can empathic understanding mean in the classroom?

Suggestions for empathy

Listening to students

One first step is simply - although it is far from simple - to listen to students. Since listening can be difficult with a lot of people in the classroom, asking students to make personal statements might be of help. Equally, a different seating arrangement in the classroom, like, for instance, a circle may help to make listening easier for the teacher.

In a different frame

A second step may be to talk to students outside the frame of the teaching situation. Many students react to the alienation, as one student wrote, “putting up a wall around myself, so that school cannot educate me anymore.” Students may of course want to stay behind their protective wall. This has to be respected. However, useful it may be to leave the framework of the teaching situation, it should be clear that problems of relationship that arise within the formal teaching situation have ultimately to be resolved within this situation.

Ask them

“Ask them” is one of the maxims of Brandes and Ginnis (2004, p.121) advocate for student-centered learning. It means that teachers should not take decision on their own but ask students for their opinions. ‘Ask them’ should be stuck in the mind of the teacher as a maxim for the classroom. On many occasions it serves as a reminder that it might be worth at least asking students for their opinion. The class’s behavior is a genuine provocation. The question should come quite unexpectedly for them with genuine interest.

Written feedback

It is probably after occasion of asking students, the teacher should decide to give student opinion a more regular hearing. One method of doing this that works quite effectively in the classes is getting written feedback on the teaching at regular intervals (Morgan & Rinvolduc, 1983).

Teachers as learners

One final and very obvious step language teachers can take to experience what it is like being on the other side is becoming a learner again and putting themselves through the experience of learning an unknown language (Ellis & Brewster, 2001).

2 - Valuing:

Arguments

Practically every educational reformer has made a case for valuing and respecting children. Adolescence may be a long dark tunnel; on the other hand, it does not last forever. It is helpful to meet students after they leave school. It is sensible the one-time antagonists had become. This does little to solve current problems, but trying to see the virtual adult in a child or adolescent helps to put these problems into perspective.

Obstacles

Some of the criticism made by the reform critics is suitable, although it is important not to paint

To see how applicable and useful are emphatic understanding, valuing, realness and autonomy within an institution like a school, this section is going to explore three aspects:

1. As a first step, an argument, a case for their usefulness at school and especially in language teaching will be made.
2. Secondly, potential obstacles school might put in their way will be looked at.
3. Finally, practical steps that can be taken to foster these attitudes will be suggested.

Later, to bring together what is said about the four concepts, a piece of student writing will be analyzed and the way student work in foreign languages can be looked at from a different angle will be sketched.

1 - Emphatic understanding:

Arguments

Children live in a conceptual world that is not immediately accessible to adults. They need a lot of intensive listening, done by the teacher. As far as language teaching is concerned the additional point should be made that empathy is credited with playing a decisive role in the acquisition of a foreign language. In various studies (Ding, 2008; Grierson & Gallagher, 2009), empathy has been shown to influence language learning. It is certainly open to discussion whether empathy as an attitude can be learnt, especially at school. Nevertheless, classes will no doubt benefit if attitudes like empathy are not only discussed in the classroom but brought to life by the teacher.

The most fundamental case for emphatic understanding is seen in connection with the powers teachers have on children. What constitutes the attitudes of the educator, what gives legitimacy to his/her efforts, is the ability to experience the other side. After all, educators are the persons who have chosen as a profession to effect, through their person, changes in other persons. Educational influence runs the constant risk of degenerating into an imposition of will by the educator. One safeguard against such an arbitrary imposition of will exists if educational decisions are based on the needs of the child and if the power educators are endowed with is exclusively used for the benefit of those educated. Otherwise there is a danger that education bases itself on the preconceptions of those who educate and not on the reality of those who are being educated. For this purpose, educators have to be aware of the effects of what they do on their pupils. It is, therefore, essential for the educator not just to have thought about the other side or imagined it, but to have experienced and felt what it is like being on the receiving end (Hardy et al., 2010).

Obstacles

Teachers are not famous for being good listeners. The strain of the job for teachers consists in constantly being in a position of having to offer something and in having to keep the show moving. It may be for this reason that teachers tend to interpret a moment of silence that comes up in a class discussion or a conversation as an invitation, if not a request, to say something and fill this silence with talk. In both classes and parents' evenings, teachers make their speeches and hardly even bothering to ask for comments. If they do, they hardly allow enough time for anyone to speak out. Rather they use silences - which might well have been pauses for reflection and the preparation of a speech by one of the listeners - as an opportunity for making yet another speech themselves. This tendency to talk rather than to listen is all the more regrettable, since the isolation of the work situation in the classroom makes it necessary to get as much feedback from students as

Need of Innovation and Depth in the Teaching and Learning Process

By Dr. Janet Ayoub

Part 1

Abstract

The teachers' nagging obsession is ameliorating the teaching process that is mainly concerned with the learning strategies and cognitive styles. With respect to some of them, classroom control is an essential first step. However, it is not an end in itself. Consequently, they keep looking for elements such as depth and innovation which are vital aspects expanding across all the educational domains to foster the teaching-learning procedure. This article is a standpoint which is directly related to humanism, innovation and depth. Its aim is to see classroom interaction from a different angle. It is about occasions of teaching and learning. It suggests new perceptions as well as new teaching needs.

Key words: humanistic education, attitudinal qualities, teaching needs, depth, students' needs

Introduction:

What are the teaching-learning insights? Above all they are the beginning of a new perspective on students, their personalities, opinions and histories. By and by, the teacher gets a better understanding of students narrowly in his own terms. This leads the teacher to more security and makes him less obsessed with control. This article is divided into two sections: Innovation, and depth and the teaching needs.

Innovation

One basic assumption of humanistic education is that learning is made easy not so much through teaching skills but rather through certain attitudinal characteristics that are in the personal relationship between the teacher and the students. There is some experimental evidence to show that these attitudinal qualities make a difference to learning. According to some researches (Grierson & Gallagher, 2009; Hardy, Roennerman, Faru, Salo, & Forsman, 2010), the most frequently mentioned of these attitudes are:

- 1- Emphatic is understanding. It is when teachers have the potential to comprehend the student's reactions from the inside.
- 2- Valuing is associated to caring for the learner. It is an acceptance of the other individual as a separate person, having worth in his/her own right.
- 3- Realness is concerned with the fact that the teacher can be a real person in his/her relationship with the students. She/he is a person to the students, not a faceless embodiment of a curricular requirement nor a disinfected tube through which knowledge is passed from one generation to another.
- 4- Autonomy is the logical consequence of understanding and valuing students. Understanding and respecting students, therefore, mean respecting their autonomy and leaving important decisions about the learning process to them.

Corbell J. C., 1980, L'aménagement linguistique du Québec, Montréal, Guérin (coll. Langue et Société).

Ferguson Ch., 1971, «National sociolinguistic profile formulas», in Ch. A. Ferguson, Language Structure and Language Use, Stanford, Stanford University.

Fishman J. A. et al. (éd.), 1968, Language Problems of Developing Nations, New York, Wiley & Sons.

Haugen E., 1959, «Language planning in modern norway», Anthropological Linguistics, 1/3, p. 8-21 (repris dans J. Fishman (éd.), 1968, p. 673-687).

Haugen E., 1966, «Linguistics and language planning», in W. Bright (éd.), Sociolinguistics, La Haye, Mouton.

Haugen E., 1983, The Implementation of Corpus Planning: the Case of Modern Norwegian, Cambridge (Mass.), Harvard Univ. Press.

Maurais J. (dir.), 1987, Politique et aménagement linguistiques, Québec, Conseil de la langue française.

Tollefson J. W., 1981, «Centralized and decentralized language planning», Language Problems and Language Planning, 5/2.

térature...dont les aptitudes langagières sont consolidées grâce à l'usage de la langue? Le problème est pratiquement cerné dans ce cas: les capacités linguistiques ne sont pas énormes à ce niveau, parce que, une fois dispensées à l'école, elles ne sont plus renforcées par l'usage plus tard.

En troisième lieu, le contexte linguistique montre une certaine régression au niveau des aptitudes linguistiques en langue arabe. Mais ne faudrait-il pas savoir au profit de quelle langue cette régression se fait-elle? Est-ce le français, l'anglais ou les deux à la fois? Par ailleurs, il s'agirait de se pencher sur la question de l'utilisation des langues étrangères et envisager un aménagement susceptible de les rendre plus adaptées aux besoins quotidiens dans des domaines bien spécialisés, tels le commerce, le tourisme, le pétrole, les échanges culturels...Nous devons nous poser plusieurs questions: Quelle est la ou les langue(s) utilisée(s) dans ces échanges? Au niveau de l'éducation, quel aménagement linguistique adopter pour que le système éducatif du pays évolue?

D'autres facteurs d'analyse porteraient sur le rôle de la ou les langue(s) dans la consolidation des connaissances technologiques, économiques et scientifiques. Il s'agirait donc de réétudier la situation du français et de l'anglais dans cette remise en question: Le français sert-il de langue de travail et d'outil acceptable dans les communications d'affaires? L'anglais sert-il de langue du commerce, du pétrole et des affaires, l'arabe étant souvent considérée comme la langue de la philosophie et de la rhétorique? Reste à analyser le statut de la langue arabe dans le pays: est-il une langue bénéfique au développement national⁽¹⁾? Doit-on adopter la langue libanaise au Liban au lieu de l'arabe classique? Mais malheureusement, «L'État n'ayant pas créé des postes de spécialistes de la langue, que ce soit dans l'administration publique ou dans les institutions scolaires, il nous est difficile de concevoir un aménagement linguistique pouvant déboucher sur une stabilité linguistique et sociale dans le contexte⁽²⁾» libanais.

Conclusion

Pour conclure, il faudrait insister sur le fait que tous les membres de la communauté doivent se mettre d'accord d'une manière tacite et réelle sur l'aménagement de leur situation linguistique qui doit être soutenu financièrement par l'État, les organismes publics et privés afin de mener à terme un projet social d'une telle envergure dirigé par des spécialistes de la langue. Cette régulation linguistique doit prendre en considération plusieurs facteurs socio-politiques et autres du pays en question. Cette grande opération ne peut réussir qu'à travers une sensibilisation forte du public qu'il faut prévoir en deuxième étape, afin que le citoyen/locuteur prenne conscience de l'importance que revêt la connaissance de sa langue maternelle ainsi que les langues étrangères qui véhiculent dans son système linguistique.

BIBLIOGRAPHIE

Benrabah M., 1999a, «Algérie: les traumatismes de la langue et le raï», Esprit, mars-avril.

Benrabah M., 1999b, Langue et pouvoir en Algérie: histoire d'un traumatisme linguistique, Paris, Séguier.

CALVET Louis-Jean, La Guerre des langues et les politiques linguistiques, Hachette Littératures, Paris, 1999.

(1) BOUHABIDA Farouk, «La question linguistique en Algérie: quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique», in *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, op. cit., p. 506.

(2) *Ibid.*, p. 506.

d'emprunts au français: «كيفك؟», ou à l'anglais: «كيفك؟», ou aussi au français et à l'anglais à la fois «كيفك؟», des vestiges du turc comme «جمرك», et une nouvelle langue utilisée surtout par les jeunes, la langue des SMS, dont les origines reviennent à la langue du grand poète libanais Saïd Akl, «7udur 2al 2a7beb» (حضور الأحاب).

«Il est certain que les locuteurs [des pays comme le Liban et l'Algérie se débattent] [...] dans une situation linguistique complexe [qu'ils ne maîtrisent] pas et où les langues en présence sont inégalement mises en valeur en fonction de paramètres socio-historiques et politiques. Le résultat d'une telle politique linguistique des centres décideurs n'a fait qu'aggraver les tensions où des remises en cause de chaque langue et de son statut ont engendré une instabilité linguistique lourde en conséquences culturelles⁽¹⁾». Deux questions fondamentales devraient être posées pour un aménagement linguistique qui puisse résoudre cette situation: Faut-il admettre l'existence de problèmes linguistiques au Liban? Ces problèmes pourrait-on les résoudre grâce à des recherches scientifiques faites par des sociolinguistes?

Tout d'abord, la politique linguistique doit prendre en considération les éléments sociaux du pays dont il s'agit: croyances, traditions, attitudes et pratiques langagières...Il ne peut y avoir aménagement ou planification linguistique que si le locuteur admet les changements faits dans sa langue. «Ceux-ci devraient refléter certainement son identité et être ressentis comme éléments naturels et non artificiels⁽²⁾». Il doit être capable, comme nous l'avons mentionné précédemment, de changer sa langue ou les rapports entre les langues au cas où la nouvelle planification lui demanderait de le faire.

Ensuite, la formulation des politiques linguistiques semble écarter le plus souvent l'ensemble des données culturelles du pays en question. «Il est clair qu'un aménagement linguistique doit être spécifique à une culture. L'étude de la culture linguistique d'un peuple aide à mieux aborder une politique linguistique et à comprendre pourquoi l'une ou l'autre réussit, ou échoue, par la façon dont elle a été programmée et implantée, comment la vie des gens a été affectée par cette action sur la langue⁽³⁾».

Trois questions primordiales devraient être posées sur la planification, telle qu'elle est conçue et appliquée actuellement. En premier lieu, il faudrait savoir si celle-ci vise la connaissance de la langue en tant qu'outil de service ou outil de communication. «Autrement dit, cette langue aménagée (c'est le cas de la langue arabe) sert-elle à des fins pragmatiques (transactions commerciales, échanges de biens et de services)? Sert-elle à des fins affectives (pour établir l'identité du locuteur, révéler sa personnalité, préserver ses traditions culturelles) ou bien vise-t-elle les deux à la fois (fins pragmatiques et affectives)?⁽⁴⁾ En deuxième lieu, il s'agirait de savoir quels sont les domaines d'utilisation de cette langue les plus importants et les plus productifs, tels la presse, la politique, la lit-

(1) BOUHABIDA Farouk, «La question linguistique en Algérie: quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique», in *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, op. cit., p. 503

(2) BOUHABIDA Farouk, «La question linguistique en Algérie: quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique», in *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, op. cit., p. 504.

(3) *Ibid.*, p. 504.

(4) BOUHABIDA Farouk, «La question linguistique en Algérie: quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique», in *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, op. cit., p. 504.

cation linguistique qui devient source de tensions langagières dans la société où elle a été implantée⁽¹⁾».

Au Liban, comme en Algérie, le problème de la langue a toujours été traité d'un point de vue politico-historique et non sociolinguistique. Aucune étude statistique n'a été faite sur la situation langagière et l'attitude du locuteur/citoyen vis-à-vis de telle ou telle décision concernant sa ou ses langues. Ce phénomène est dû surtout à la représentation de la notion ou du concept de la Nation. Considérée comme une entité unie par la langue, les différences langagières internes ainsi que leurs pratiques au quotidien sont sous-estimées, afin de mettre en exergue les différences capables de distinguer une langue/nation par rapport à une autre. C'est pour cette raison que l'on parle de langue appartenant à un état donné, comme le français pour la France, l'anglais pour l'Angleterre, le portugais pour le Portugal, etc.

En effet, la langue/nation ne doit pas exister vu les variétés régionales très divergentes qui lui appartiennent. La question «Combien de langues y a-t-il au Liban?», le locuteur répond qu'il y en a trois: l'arabe, le français et l'anglais. Puis il ajoute «mais la langue du pays ou la langue nationale c'est l'arabe classique». La question «Savez-vous parler l'arabe classique?», 80% des réponses sont négatives. La conception de l'arabe classique comme langue nationale s'était amplifiée dès l'indépendance et après le départ des troupes françaises en 1943. On assista progressivement à un changement dans l'enseignement des langues: l'arabe classique est actuellement enseigné dès les premières années d'école par des maîtres de visions et de convictions politiques différentes, sinon contradictoires, des méthodes didactiques rudimentaires et un manque flagrant de pédagogie dans certains cas. L'enseignement du français, par contre, a continué à évoluer au détriment de l'arabe, mais au service de l'anglais qui commença à prendre place dans les écoles par paliers.

Cette situation constitue une première déviation dans la planification linguistique au Liban. La période postindépendance a servi à l'implantation de deux politiques linguistiques: la politique d'arabisation qui veut que la langue arabe ne soit pas seulement la langue officielle du pays mais aussi celle de la communication quotidienne par le biais de la langue arabe dialectale qu'est le libanais, et la politique de francisation qui veut que la langue arabe classique soit la langue officielle du pays mais que la langue française soit la langue de communication quotidienne dans tout le pays. N'est-ce pas l'image de la politique mondiale? Le clan oriental d'une part, et le clan occidental, d'autre part, comme si ce petit pays se voulait le miroir du monde.

Dans les deux cas, cette situation renforce un feeling linguistique⁽²⁾ d'arabité au détriment d'un feeling linguistique de libanité qui aurait dû être renforcé après l'indépendance: pourquoi l'arabe et non le libanais pour le Liban, comme le français pour la France et l'espagnol pour l'Espagne? La situation linguistique au Liban se présente donc sous l'étendard d'une langue commune qu'est l'arabe, mais il y a toujours une grande résistance à cette langue dans quelques communautés. Ainsi, il est parfois difficile de tracer les frontières entre les différentes langues écrites et parlées dans ce pays des contrastes. Nous avons l'arabe classique, l'arabe dialectal ou le libanais avec des accents différents d'une région à une autre, le français, l'anglais, un dosage de libanais avec une forte présence

(1) *Ibid.*, p. 499.

(2) Sentiment linguistique d'appartenance à une langue et à la culture qu'elle véhicule.

guistique) a été lancée par E. Haugen en 1959. C'est J. Fishman, dans un petit livre publié en 1970⁽¹⁾, qui lui a ajouté l'expression **languagepolicy**, et ce couple, politique / planification, va devenir de plus en plus fréquent, sans que ces termes [...] soient pour autant toujours définis avec précision. Pour Haugen, la planification relevait de la linguistique appliquée⁽²⁾, tandis que Fishman en traitait dans un chapitre intitulé appliquée⁽³⁾. C.Ferguson et J. Das Gupta présentent la planification linguistique comme suit:

La planification linguistique est une nouvelle venue dans la famille de la planification du développement national, et des tentatives volontaires de changer ou de préserver les langues et leur utilisation peuvent être aussi vieilles que la politique économique mais ce n'est que récemment que ces activités dans le domaine linguistique ont été reconnues comme un aspect de la planification nationale⁽⁴⁾.

Le terme «planification» a le sens de «organisation selon un plan». En effet, l'utilisation même de ce terme de planification classe la langue du côté des choses planifiables comme les programmes scolaires, les projets économiques, les constructions des villes, etc. Mais une question primordiale se pose: Quel est le degré de «planificabilité» de la langue? Trois éléments sont indispensables pour une planification linguistique: la possibilité que la langue change, la possibilité que les rapports entre les langues puissent changer aussi et la possibilité que l'homme puisse intervenir sur ces deux points: changer la langue et les rapports entre les langues.

La planification linguistique est donc un défi à la linguistique. Celle-ci n'a pas pour objectif de dire la règle mais de décrire les usages et les règles. Le linguiste explique l'évolution de la langue ou les rapports entre les langues, mais ne la provoque pas. Derrière les langues ou les rapports de langues, ce sont des sociétés ou des rapports sociaux que l'on trouve et dont témoignent les phénomènes linguistiques que nous allons décrire.

Étude de cas: la guerre des langues au Liban

«La langue est une ressource sociale au service de celui qui l'utilise et l'entretient. Or, ce dernier - l'utilisateur/locuteur - n'a jamais été consulté sur la question de la ou des langue(s)⁽⁵⁾» de son pays. La réussite d'une nouvelle politique linguistique dépend surtout d'un accord ou d'un consentement entre le citoyen et la nation qui envisage une action sur la langue. Une telle opération exige un travail de grande envergure, un groupement de personnes qualifiées pour envisager des ateliers de langue appropriés. Le succès éventuel d'un aménagement linguistique repose essentiellement sur l'implication indispensable des linguistes dans cette action au niveau de l'orientation future d'une société vis-à-vis de sa ou ses langue(s). Nous essaierons de montrer l'aboutissement positif d'un aménagement linguistique souple et consensuel, contrairement aux résultats négatifs «d'une planifi-

(1) FISHMAN J., *Sociolinguistics, a brief introduction*, Rowley, Mass., 1970, p. 108.

(2) HAUGEN, *Language Conflict and Language Planning, the Case of Modern Norwegian*, Cambridge, Harvard University Press, 1966, p. 24-26.

(3) CALVET Louis-Jean, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, op.cit., p. 158.

(4) DAS GUPTA J., FERGUSON C., «Problems of Language Planning», *Language Planning Processes*, Mouton, La Haye, 1977, p. 4.

(5) BOUHABIDA Farouk, «La question linguistique en Algérie : quelques éléments de réflexion pour un aménagement linguistique», in *Trames de langues, Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Maisonneuve & Larose, Paris, 2004, p. 499.

actions en vue d'appliquer la politique linguistique. Ainsi pour revenir à l'exemple évoqué ci-dessus, la décision de Charles Quint constitue une politique linguistique, et la mise en pratique éventuelle de cette stratégie sur le terrain sud-américain constituant une planification linguistique.

La politique linguistique [... apparaît donc comme liée à l'État: [...] il ne faut pas exclure la possibilité de politiques linguistiques qui soit transcendent les frontières, soit au contraire concernent un groupe restreint, une communauté plus petite que l'État au sein duquel elle co-existe avec d'autres communautés. Pour le premier cas, citons la communauté des sourds-muets, qui peut tenir des congrès mondiaux et prendre des décisions, voter des motions dans le domaine de l'enseignement [...] et qui n'est limitée par aucune frontière, Pour le second cas, citons les minorités linguistiques comme les Bretons de France [...]. En revanche, le passage à l'acte que constitue la planification linguistique nécessite le plus souvent l'intervention de l'État: les Bretons n'ont techniquement pas les moyens, seuls, d'appliquer leurs revendications linguistiques⁽¹⁾.

La planification linguistique implique donc celle de politique linguistique, mais le contraire n'est pas vrai: que de stratégies linguistiques n'ont jamais été appliquées (non applicables, faute de pouvoir). Mais ne faut-il pas aussi distinguer entre les politiques à fonction pratique et d'autres à fonction symbolique? Par exemple, lorsqu'un État nouvellement indépendant décide de prendre comme langue nationale une langue locale, cette décision sera considérée comme pratique pour autant qu'elle sera suivie d'une planification qui introduira cette langue à l'école, dans l'administration, etc. jusqu'à ce que la langue coloniale soit remplacée par elle dans tous les domaines de la vie nationale. Mais, la même décision sera considérée comme symbolique, si elle n'est jamais appliquée, ou ne peut pas l'être dans un premier temps.

Action sur la langue et action sur les langues

Pour mieux présenter et analyser les différentes politiques linguistiques, il est indispensable de traiter le phénomène suivant: celui qui oppose l'action sur la langue à l'action sur les langues. En effet, la politique linguistique peut agir sur la forme de la langue, c'est-à-dire normaliser la langue nationale. Une telle opération se situe à trois niveaux différents⁽²⁾: au niveau graphique, quand on orthographie la langue ou on modifie son orthographe, au niveau lexical, quand on crée de nouveaux mots par emprunt ou par néologie pour répondre aux besoins des locuteurs, et au niveau des formes dialectales, quand on choisit une des formes des langues régionales comme étant la langue nationale

De même, la politique linguistique peut agir sur les langues dans les situations plurilingues; par exemple, quand il faut décider quelle langue adopter dans l'enseignement/apprentissage, dans les médias... ou aussi choisir une langue nationale parmi plusieurs langues régionales, etc. Nous sommes là dans le cas de figure le plus fréquent, comme le montrera l'exemple que nous allons développer par la suite. Mais ces deux types d'actions peuvent se compléter lorsqu'il s'agit de la promotion d'une langue nationale sur laquelle la politique aura ensuite une action normalisatrice.

La planification: un défi à la linguistique

Nous avons signalé au début de notre étude que «l'expression **language planning** (planification lin-

(1) CALVET Louis-Jean, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, op.cit., p. 155.

(2) CALVET Louis-Jean, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, op.cit., p. 156.

POUR UN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DANS LES PAYS DU SUD DE LA MÉDITERRANÉE: BILAN ET PERSPECTIVES

MAYA KHALED⁽¹⁾

Introduction

On parle beaucoup de politique linguistique et de planification linguistique depuis quelques années, depuis qu'en 1959 le linguiste américain E. Haugen a lancé l'expression «language planning» dans un article consacré à la situation linguistique de la Norvège⁽²⁾. Cette date montre que la planification linguistique est une chose récente. Elle a donné naissance à de nouvelles approches telles la linguistique appliquée et la sociolinguistique. En contrepartie, si nous considérons que la gestion du plurilinguisme est l'une des branches de la politique linguistique, alors celle-ci est aussi vieille que le plurilinguisme et le mythe de Babel était déjà porteur de ce sujet.

L'histoire foisonne en effet d'exemples d'intervention de l'homme sur les langues: «le cas de Charles Quint décidant en 1550 la castillanisation des Indiens d'Amérique du sud nous donne à voir un enchaînement de stades caractéristiques de ce genre d'intervention⁽³⁾»:

- Le stade de la réflexion sur un problème linguistique, de l'analyse d'une situation (ici limitée à la question: quelle langue adopter pour enseigner le catéchisme aux Indiens?).
- Le stade de la décision (ici, celle d'utiliser l'espagnol pour l'évangélisation des Indiens).
- Le stade de l'application ou de la mise en œuvre de cette décision (ici, celle de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol avant d'enseigner la religion)⁽⁴⁾.

Politique ou planification linguistique?

Cet ordre nous permet de mieux définir ces termes de politique et de planification parfois utilisés l'un pour l'autre, de façon alternative, comme s'ils étaient synonymes. Nous considérons la politique linguistique comme l'élaboration d'une stratégie, d'un plan de travail, d'un ensemble d'actions coordonnées dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale ou entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la mise en pratique ou la mise en œuvre de ces

(1) Maya KHALED est Maître de conférences à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, à l'Université Libanaise et membre du Laboratoire Babel, Université de Toulon, France. Auteure de l'ouvrage *L'Écriture d'Amin Maalouf à la lisière de deux langues* (Paris, L'Harmattan, 2017) et docteure en sociolinguistique, elle travaille sur l'interculturalité. Ses recherches portent, prioritairement, sur le plurilinguisme dans les romans des écrivains francophones.

(2) HAUGEN E., «Planning for a Standard Language in Modern Norway», *Anthropological Linguistics*, 1, 3, 1959.

(3) CALVET Louis-Jean, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette Littératures, Paris, 1999, p. 154.

(4) CALVET Louis-Jean, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, op. cit., p. 154.

قواعد النشر في المجلة

مجلة «المنافذ الثقافية»

مجلة ثقافية فصلية»

● أن يُزود مع البحث أثناء الكتابة اسم المؤلف، وذكر صفته العلمية والثقافية.

● تقوم المجلة بإخطار المساهمين والمؤلفين بإجازة بحوثهم للنشر وذلك بعد عرضها على اللجنة المشرفة، ويمكن للجنة المشرفة أن تطلب من الكاتب إجراء تعديلات شكلية أو شاملة على البحث قبل النشر.

● تؤول ملكية البحث أو الدراسة المُرسلة إلى إدارة المجلة، حيث تحتفظ المجلة لنفسها بحق إجراء بعض التغييرات الخفيفة على نص الكتابة بما يتلاءم مع خطها الفكري العام، مع العلم أن المُساهمات التي تعتذر المجلة عن نشرها لا تُرد إلى أصحابها.

● إن الآراء والأفكار المطروحة والمتداولة في صفحات المجلة لا تُعبّر بالضرورة عن خيارات واتجاهات يتبناها أعضاء أسرة تحرير مجلة «المنافذ الثقافية». إنها تخص الكاتب وحده، مع حق الرد في العدد اللاحق إذا رأت المجلة ما يوجب الرد.

رئاسة التحرير

مجلة المنافذ الثقافية تُعنى بقضايا الثقافة العربية. ولذلك فالمجلة تُرحب بمشاركة المفكرين والمتقنين والباحثين العرب وتدعوهم لنشر مقالاتهم وأبحاثهم باللغة العربية، على أن يلتزم المؤلفون بالشروط والقواعد التالية:

● تستقبل المجلة أبحاثاً ودراسات من كافة الاتجاهات والتيارات الفكرية المختلفة، على أن تتوفر فيها معايير النشر الموضوعية والواقعية والدقة العلمية ودرجة التوثيق.

● التقييد بشروط التنسيق الفني لدى كتابة البحث على الحاسوب وذلك باستخدام نظام الـ Word، إضافة إلى الالتزام بنوع الخط (Simplified Arabic) وحجم الخط (Size 14).

● أن تعتمد الدراسة في كتابتها قواعد وأصول البحث العلمي المتعارف عليها كافة من حيث؛ التوثيق والتهميش والإشارة إلى المصادر المرجعية من قبيل: اسم المؤلف، عنوان الكتاب، دار النشر، مكان وسنة النشر، ورقم الصفحة، وفي حال كان المرجع من مجلة أو تقرير فلا بُدَّ أن يُصار إلى ذكر اسم الجهة الناشرة وترتيب المجلد ورقم العدد الصادر.