مجلة ثقافية فصلية محكّمة/ العدد الواحد و الثلاثون / صيف / ٢٠٢٠

هل تتناقض المباشرة في الشعر مع الإبداع؟	عمر شبلي
شعريّة العتبات النصيّة: مقدمة كتاب "ذلك الرجل أبي"	د.أحمد علي شحوري
البحر ومدلولاته في الرواية المعاصرة "قناديل البحر" لجان توما	رئيفه محمد الرزّوق
سكينة بنت الحسين ربيبة وحي أم ربّة شعر	د. خليل الموسوي
الصحافة الورقية والإلكترونية منبعٌ لأخطاء لغوية	د. زياد قسطنطين
دور المختبر الاستقصائي في بناء التفكير العلمي في مادة الفيزياء	إيمان عبّاس
أثر الوسائل التكنولوجية في مهارة التعبير في اللغة للروضات	نهى مصطفى سنجر، محمد رضا الرمال
حال المدينة وتحوُّلاتها في رواية "حي الأمريكان"لـ"جبور دويهي"	إيمان علي كركي
الأسير في العهد النبوي، قواعد وأصول ــ دراسة تأصيلية	د. فادي نصيف
الصور والرسوم الغرافيكية لتعزيز الانغماس التعليمي	فاطمة فرحات
التمرد عند المراهقين، أسبابه والحلول المقترحة	ندى عبد الله يوسف
دور المجلات في بناء شخصية الطفل	نوال يوسف
قصص وجيزة	د. درية فرحات
هل عرف العرب مصطلح القصص قبل البعثة الشريفة؟	محمد نعمة ماجد
رحيق الحضارة	محمد إقبال حرب
ذبحوا الوطن شعر	محمد نجم الدين
الصديق اللدود	رفيف عمر شبلي

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

المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية محكّمة تُعنى بأحوال الثقافة والفكر والأدب

العدد الواحد والثلاثون - صيف ٢٠٢٠

رئيس التحرير
عمر محمد شبلي

نائب رئيس التحرير
د.درية فرحات

الهيئة الثقافية والإدارية

د. هالة أبو حمدان	د. عماد هاشم	د. علي أيوب
د. نصر قرحاني	د. هبة الحشيمي	د. عيدا زين الدّين
د. زهور شتوح (الجزائر)	د. ندى الرمح	د. منال شرف الدين
د. رضا العليبي (تونس)	د. منى دسوقي	د. سمية طليس
أ. حكمت حسن	أ. مروان درويش	أ. زينب راضي
أ. إيمان صالح	أ. سوزان زعيتر	أ. فاطمة البزال
أ. رولا الحاج حسن	أ. رئيفه الرّزّوق	

اللجنة المحكِّمة

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

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

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com
تطلب المجلة من دار النهضة العربية – بيروت – شارع جامعة بيروت العربية
للمراسلات: 00961 1 833270 darnahda@gmail.com

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

هل تتناقض المباشرة في الشعر مع الإبداع؟
بقلم عمر شبلي ٥

شعريَّة العتبات النّصّيَّة (مقدّمة لقراءة كتاب «ذلك الرَّجل أبي» قراءةً سيميائيَّةً)
د. أحمد علي شحوري ٩

الصحافة الورقية والإلكترونية منبعٌ لأخطاء لغوية لا تُعَدّ ولا تُحصى
د. زياد قسطنطين ٤٢

سكينة بنت الحسين ربيبة وحيّ أم ربّة شعر
د. خليل الموسويّ ٥٧

دور المختبر الاستقصائيّ في بناء التّفكير العلميّ في مادّة الفيزياء لدى الصّفّ السّابع الأساسيّ من المرحلة المتوسطة
إيمان عباس ٦٩

البحر ومدلولاته في الرّواية المعاصرة «قناديل البحر» لجان توما أنموذجًا
الباحثة رئيفه محمّد الرّزّوق ١٠٣

الأسير في العهد النبوي قواعد وأصول - دراسة تأصيلية
د. فادي نصيف/ ٢٠٢٠ ..... ١١٥

حال المدينة وتحوّلاتها في رواية «حي الأميركان» لـ «جبّور دويهي»
إيمان علي كركي ١٣١

الصّور والرّسوم الغرافيكيّة لتعزيز الانغماس التّعليميّ
فاطمة فرحات ١٤٧

التّمرّد عند المراهقين أسبابه والحلول المقترحة
ندى عبدالله يوسف ١٧٠

أثر تطبيق الوسائل التكنولوجية في إكساب التلاميذ مهارة التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية في صفوف الروضة
نهى مصطفى سنجر، محمد رضا رمال ١٨٥

دور المجلات في بناء شخصية الطفل
نوال يوسف ٢٠٦
هل عرف العرب مصطلح القَصص قبل البعثة الشّريفة؟
محمّد نعمة ماجد ٢٢٦
زيارة
بقلم الشاعر عمر شبلي ٢٤٠
ذبحوا الوطن
بقلم الأستاذ محمد نجم الدين ٢٤١
بيت العنكبوت
د. هادي جمال شبلي ٢٤٣
بيتنا العتيق
غدير حسن الحاج حسين ٢٤٤
الصديق اللدود
بقلم رفيف عمر شبلي ٢٤٦
رفيقة الروح
يوسف بسام ويزاني ٢٤٨
قصص وجيزة
د. درية فرحات ٢٥٠
رحيق الحضارة
محمد إقبال حرب ٢٥٢

Abraham dans le texte coranique: Itinéraire vers la convergence universelle
Majida Sayegh ٢٥٤

هل تتناقض المباشرة في الشعر مع الإبداع؟

بقلم عمر شبلي

في كثيرٍ من كتب النقد والدراسات في الشعر نجد تحاملاً مطلقاً على المباشرة في تناول العملية الشعرية، والتي نرى كثيراً من نماذج هذه المباشرة الرديئة في كثير من النماذج الشعرية التي تملأ المكتبات ومنتديات التواصل في وسائل الإعلام الحديثة الرائجة التداول. والحقيقة أنَّ الحكم المطلق على هذه الظاهرة فيه مجانبة للصواب، وانزياحُ عن دلالاته التي لا تراعي التفريق بين مباشرة سطحية تطغى على شعبوية واضحة وفاضحة عند كثير من الشعراء وأدعياء الشعر. فالمباشرة في جوهرها يجب أن تكون متفاعلة بعمقٍ تغييريٍّ وحادّ مع ما تمليه مباشرةُ الرؤية والرصد، نعم على الشاعر أحيانًا كثيرة أن يكون مؤرّخًا غير استسلاميّ لما يرى، ولا تعني المباشرة هنا أن يكون الشاعر كاميرا، وإنما عليه أن يدفق من دمه وشعره نقدُ مباشرتِه التي لا تعود في جوهرها مباشرة، وإنما تصبح غوصًا في حقيقة التاريخ المرئي الذي يعيش فيه الشاعر، لا لإقرارِ مباشرتهِ، وإنما للتأريخ الدقيق لرؤية الخلل البعيد عن الزخرفة والكذب على الواقع. يقول الشاعر التشيلي «بابلو نيرودا»: «**إنّ المباشرة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمفهومي لـ التأريخ. فالشاعر يجب أن يكون، إلى حدٍّ ما، مؤرِّخًا لعصره. والتاريخ لا يجب أن يكون جوهرًا، ولا نقاءً، ولا تثقيفًا وتهذيبًا، وإنما يجب أن يكون وعرًا، مُعَفَّرًا، ماطرًا، ويوميًا.. يجب أن يتضمَّنَ البصمات البائسة للأيام التي تكرُّ، وأن يحمل ضيقَ الإنسان وزفراته..**».

إن الشعر العربي هو تأريخٌ لحياة العرب الحقيقية، وأعني الشعر الذي رصد الحقيقة التاريخية بلا أصباغ تزيينيّة، وبلا مبالغات قتلت الشعر العربي، وجعلتنا نعيش في عالم الوهم. والمجتمع الذي يُعجَب بالوهم ويؤمن به تصير حياته افتراضية، ويظلُّ غارقًا في رؤية الحياة بالمقلوب. وهذا ما أتخمتنا به المبالغات

الشعرية في المدح، والفخر، والهجاء، وأبواب أخرى، وهذا ينطبق أكثر على شعرٍ رائع الصياغة، ولكنه خال من أوجاع الإنسان، وهذا النوع من الشعر أكثر إبرازًا للوهم، ودعوة للتمسك به بمنأى عن بؤس الإنسان، ومعاناته من أجل أن يكون إنسانًا. هذا النوع من الشعر مرتبط بظاهرة الصوتية واللفظية عند الشعوب المعدومة القدرة على الابتكار والانتماء للعالم المتقدم، وليس بالعمق الحضاري الذي يبني الإنسان انطلاقًا من فهم أوجاعه، ومآسيه.

في لبنان يحلو لنا أن نصور لبنان في شعرنا جغرافية أقرب للسماء من الأرض، وكم نتمنى أن يصبح هكذا، وأن يصير منارة للفكر والإبداع والعطاء، ولكن هل نستطيع الوصول إلى هذا اللبنان دون المرور على معاناة أبنائه، ومعالجة ظاهرة الفقر، والتخلص من الفساد السرطاني المستشري في جسد مجتمعنا إلى مرحلة عدم القدرة على الخلاص منه، وكيف أبني وطنًا يتاخم السماء، وهو غارق في المذاهب والطوائف والانغلاق على كل ما هو متقدم. كيف أصور جغرافية لبنان المثلى وصلتها بالسماء دون الإقرار بما عاناه هذا الوطن من فتن ومآسٍ وويلات وحروب أهلية. إن تأريخ المأساة فينا، والاعتراف بوجودها، والغوص في معرفة أسبابها هو المباشرة التي أقصدها، وهي ذات غاية قصوى أبعد من العيش فيها، إنك لا تستطيع الخروج من التخلف إلاّ إذا أقررت به للخروج عليه.

المبالغات في شعرنا قتلته رغم تصفيقنا لها أجيالاً وأجيالاً، فلنستمع إلى هذا الشعر الجميل صياغيًا والكاذب شعريًا، لشاعرٍ من شعراء الطبقة الأولى، وهو أبو تمام:

هو البحرُ من أيِّ النواحي أتيتَه
فلُجَّتُهُ المعروفُ والجودُ ساحلُهْ
ولو لم يكن في كفِّهِ غيرُ نفسهِ
لجادَ بها فليتَّقِ اللهَ سائلُهْ

المشكلة هنا تكمن بين متناقضين، شعرٍ جميل ومعناه عالٍ، ولكنه مملوء بالكذب. ولنستمع إلى قول الشاعر عمرو بن كلثوم التغلبي مفتخرًا بعشيرته:

ملأنا البرَّ حتى ضاق عنّا
وماءُ البحرِ نملؤهُ سفينا

أنا أتصور أن عمرو بن كلثوم لم يرَ سفينة في حياته، وأنّ عديد قبيلته لا يتجاوز الآلاف في أعلى تقدير، فكيف ملأ بنو تغلب البر حتى ضاق عنهم!. والعجيب أن قبيلته عاشت في الوهم، وعلى أصداء هذا الشعر المملوء بالورم والكذب، واعتبرته كمالاً لها، حتى قيل في هذه القبيلة:

ألهى بني تغلبٍ عن كلِّ مكرمةٍ
قصيدة قالها عمرو بنُ كلثومِ

ولننتقل إلى الشعر الذي أرَّخَ روح

مجتمعه بالمباشرة المنطلقة من الواقع الملموس، والذي من خلاله نستطيع فهم التاريخ فخمًا خارج المبالغة للدخول في الحقيقة. أنا أرى أنّ الشاعر عمر بن أبي ربيعة قد أرّخ بدقةٍ واقع عصره الاجتماعي والمحكوم بسياسة تناسب هذا الواقع الاجتماعي، وفهمنا لهذا الواقع الاجتماعي يساعدنا على تنحية الوهم والخلاص منه، يقول عمر بن أبي ربيعة، وهذا كثيرٌ في شعره، وقد نقله من الواقع، وليس من الخيال، لقد حكى عن روح عصره، حتى ولو كان متبجحًا برواية أحداث قصائده، يقول في إحدى قصائده:

أومتْ بعينيْها من الهودجِ
لولاكَ هذا العامَ لم أحْجُجِ

ويقول في قصيدة أخرى:

قالت لتِرْبٍ لها تُحَدّثها
لنُفْسِدنَّ الطوافَ في عُمَرِ
قومي تَصدَّيْ له ليُبْصِرَنا
ثم اغمزيه يا أختُ في خفَرِ
قالت لها قد غمزتُهُ فأبى
ثمّ اسْبَطَرَّتْ تسعى على أثري

هذا الشعر هو كشف حقيقي لكل ما في روح مجتمعه من واقعية الحياة، وجاء شعر هذا القرشي ليقول لنا: إن المجتمعات، وفي كلِّ العصور ليست ذهبًا وتهذيبًا وعبادة، إنها الحياة،والشاعر الحقيقي هو الذي يغوص فيها وينقلها دون خداعٍ وزيف منتقدا ومعترضًا أوقابلاً دون ضغط أو مبالغة أو إكراه، وهذا يتيح لنا الخروج من الوهم الذي خدّر مفاصل حضارتنا، وجعلنا نصدق ما نقرأ بمنأى عن عقلانية التطور، وبمنأى عن معرفة الحقيقة الكونية التي قال فيها «ول ديورانت» صاحب موسوعة قصة الحضارة: «**الدول لا تُبنى على المُثُلِ العليا، وإنما تبنى على طبائع الناس**». وإذا أردت أن تعرف الحياة الاجتماعية الناتجة عن تطور الحياة، وانتقال الناس إلى المدن، والتفاعل الثقافي والحضاري مع الأمم الأخرى، فعليك أن تقرأ نتاج شعراء مثل أبي نواس الذي نقل إبداعيًا، ومعترضا على الذين جعلوا الخمرة من الكبائر، وحكى ما تعنيه بغداد العباسية بعد الغنى والطرب والجواري والخمور، ولنقرأ معًا لأبي نواس:

وقائلٍ هل تريد الحجَّ قلت له
نعم إذا فنيتْ لذات بغداذ

لقد حكى بصدق منفعلاً بالحضارة الجديدة، لقد كان صادقا في تجربته، حتى ولو لم تعجبنا آراؤه التي كان ينادي بها. لقد كان أبو نواس «بودلير» عصره. ولنقرأ لها ما قال:

لا تبكِ ليلى ولا تطربْ إلى هندِ
واشربْ على الوردِ من حمراءَ كالوردِ
كأسًا إذا انحدرتْ في حلقِ شاربها
أجْدَتْهُ حمرتَها في العين والخدِّ

فالخمرُ ياقوتةٌ والكأس لؤلؤةٌ
في كفِّ جاريةٍ ممشوقةٍ القدِّ
تسقيك من فمها خمرًا ومن يدها
خمرًا فما لك من سكْريْنِ من بُدِّ
لي نشوتانِ وللندمان واحدةٌ
شيءٌ خُصِصْتُ به من دونهمْ وحدي

ليس كلامنا هذا إقرارًا أو رفضًا لما قاله أبو نواس، وإنما هدفنا أنه كان تأريخًا صادقًا لعصره، ولكن بعبقرية شعرية خالدة. إنّ تأريخ الوجدان الداخلي لأي مجتمع يحتاج عبقريات غير منافقة، وغير مزَيِّفة لما ترى. وتظل العبقرية صادقة باستمرار خارجَ آنية المرحلة.

شعريَّة العتبات النّصّيَّة
(مقدّمة لقراءة كتاب «ذلك الرَّجل أبي» قراءةً سيميائيَّةً)

د. أحمد علي شحوري[1]

«ذلك الرَّجل أبي»[2] عنوان الكتاب الوجدانيّ التَّأمُّليّ الجديد للأديب والشَّاعر اللُّبنانيّ الجنوبيّ «محمَّد حسين معلّم»، صدر بطبعته الأولى من دار البنان اللُّبنانيَّة في العام ٢٠١٩؛ وهو العنوان الدَّاخليّ أيضًا لأحد نصوصه التَّأمُّليَّة الوجدانيَّة الَّتي بلغت تسعةً، والَّتي يشرع فيها «المعلّم» يُفتّح نوافذ البصيرة المُتأمِّلة على مرايا الوجود المحسوسة المُعايَنة مُلتقِطًا إشاراتِها الخفيَّةَ وشواردها المُحتفِية بالخفاء والمُرواغة، ليُؤوّلَ كوامنَها الإيمائيَّة الخبيئة المتوارية، ويتجاوزَ ما تُريه إيَّاهُ العينُ الباصرةُ إلى ما يرُيه الحدس والبصيرة. إذ نُلفيه يتأمَّل عناصرَ الكون وأشياءَهُ: الضَّبابَ، وأوراق الشَّجر، والمرآةَ، والمِفتاح، والجَمَرات، وجناحي النّسر... كما يتأمَّل والدَهُ بعينِ الكشفِ وهتكِ الحجبِ لعلَّه يرى السَّرَّ الخبيءَ الكامنَ وراء تكوينه الخَلْقيّ والخُلُقيّ، ليكونَ أبوه المُتأمَّلَ الإنسانيَّ الوحيد الَّذي يستقطب بؤرة الكتاب وجدانيًّا ودلاليًّا. وبعد توصيف هذا الكتاب توصيفًا سريعًا، ألج إلى السُّؤال الإشكاليّ الَّذي تنهضُ عليه هذه الدّراسة الموجزة، وهو على النَّحو الآتي: «أَتتَكافَأ العتبات النَّصّيَّة (Seuils Textuels) في تشكيل شعريَّة هذا الكتاب التأمُّليّ الوجدانيّ وتوليدِ جماليَّته وفتنته الأدبيَّة؟ أم أنَّ أحدها يُشظّي شعريَّةَ الآخر ويحدُّ من وهجها وغوايتها؟».

أوَّلًا: من شعريَّة النَّصّ إلى شعريَّة النَّصّ الموازي (Paratexte):

في البدء كان من الضَّروريّ تعريف كلّ من الشّعريَّة والعتبات النَّصّيَّة؛ إذ تُعنى

(١) باحث من لبنان.

(٢) محمّد حسين معلّم. ذلك الرَّجل أبي (تأمُّلات وجدانيَّة). لبنان - دير الزَّهرانيّ، دار البنان، ط١، ٢٠١٩.

الشّعريَّة، حسب النّاقد الرّوسيّ «رومان ياكبسون» (Roman Jakobson)، بالمبادئ والقوانين العامَّة الَّتي تنظم ولادة كلّ عملٍ أدبيّ انطلاقًا من السُّؤال الشَّهير الَّذي طرحه؛ وهو: «ما الَّذي يجعل من رسالةٍ لفظيَّةٍ أثرًا فنّيًّا؟»[١]، وقد رأى أنَّ الوظيفة الشّعريَّة أو الشّاعريَّة إنَّما «تتجلّى في كون الكلمة تُدْرَك بوصفها كلمةً وليست مجرَّدَ بديلٍ عن الشَّيء المُسمّى ولا كانبثاقٍ للانفعال [...]، بل لها وزنها الخاصّ وقيمتها الخاصَّة»[٢]. ولكنَّ هذا السُّؤالَ ربَّما لم يُقدَّر تقديره المُثري اللّائق إلاّ مع الفرنسيّ «جيرار جينيت» (Gérard Genette) الَّذي انتهج استراتيجيَّةً يتضافر فيها التَّوسيع والتَّأويل والتَّصنيف، وربط النُّصوص بمقصديَّتها الأدبيَّة باحثًا عن شروطٍ ثقافيَّةٍ معيَّنةٍ تتَّصل بجماليَّة التَّلقّي[٣]، وذلك من خلال إعادة طرحه سؤالَ «ياكبسون» بصيغة معدَّلةٍ وفق الآتي: «ضمن أيَّة شروطٍ، وفي أيَّة ظروفٍ، يُمكن أن يُصبح نصٌّ ما، من دون تعديلٍ داخليّ، عملاً أدبيًّا»[٤]. وهو قد مهَّدَ بذلكَ لشعريَّة العتبات مُنتقِلاً من سؤال أدبيَّة النَّصّ إلى سؤال النَّصّ الموازي، ومن شعريَّة النَّص إلى شعريَّة المتعاليات (Les Transcendantes) حسب ما جاء في كتابه «مدخل لجامع النَّصّ»، حيث يقول: «في الواقع لا يهمُّني النَّصُّ حاليًّا إلاّ من حيث «تعاليه النَّصّيّ»، أي أَنْ أعرفَ كلَّ ما يجعله في علاقةٍ خفيَّةٍ أم جليَّةٍ مع غيره من النّصوص»[٥]؛ وبذلك اتَّجه وعي «جينيت» نحو حقل المتعاليات النَّصّيَّة بوصفها موضوعًا جديدًا للشّعريَّة ضمن ما أسماه «جامع النَّصّ» (architexte'L)؛ إذ لم يعد هناك «مجالٌ لتصوُّر نصّ أملس يُمكن أن يعبر طريقه نحو الدّلاليَّة في أصالةٍ ونقاءٍ مُطلقَيْنِ، خارج مقولات المتعاليات النَّصّيّة وما تكشف عنه من قوانين مادّيَّةٍ، تفاعليَّةٍ، للإنتاجيَّة النَّصّيَّة... كما تكشف، ولو بطريقةٍ مداورةٍ، عن فضاء التّلقّي الجماليّ»[٦]. انطلاقًا من ذلك صنَّف خمسة أنواعٍ أو أنماطٍ لذلك التَّعالي النَّصّيّ ضمن كتابه

(١) رومان ياكبسون. قضايا الشّعريَّة. ترجمة: محمد الولي، مبارك حنّون. الدّار البيضاء/ المغرب، دار توبقال للنَّشر، ط١، ١٩٨٨، ص٢٤.

(٢) م. ن. ص١٩.

(٣) نبيل منصر. الخطاب الموازي للقصيدة العربيَّة المعاصرة. الدّار البيضاء/ المغرب، دار توبقال للنَّشر، ط١، ٢٠٠٧، ص١٧.

(٤) Gérard Genette. Fiction et Diction. Paris, Éd. du Seuil, 1991, p14.

(٥) جيرار جينيت. مدخل لجامع النَّصّ. ترجمة: عبد الرّحمن أيّوب. بغداد/ العراق، دار الشُّؤون الثَّقافيَّة العامّة، لا. ط، لا. ت، ص٩٠.

(٦) نبيل منصر. م. س. ص٢٠.

(Palimpsestes)، تشمل: «التَّناصّيَّة» (Intertextualité)، «النَّصّ الموازي» (Paratexte) أو النَّصّيَّة الموازية (Paratextualité)، «النَّصّيَّة الواصفة» (Métatextualité)، «النَّصّيَّة المتفرّعة أو اللاَّحقة (Hypertextualité)، «النَّصّيَّة الجامعة» (Architextualité)[١].

ولئن كان تركيزنا منصبًّا على شعريَّة العتبات النَّصّيَّة، فإنَّ ما يهمُّنا من هذه المتعاليات هو النَّمط الثّاني أي النَّصّ الموازي (Paratexte) الَّذي يضمُّ شبكةً من العناصر الَّتي تُحيط بالنَّصّ فتُسهم في تقديمه إلى الجمهور ووضعه في التَّداول؛ إذ يحسبُهُ «جينيت» «أحدَ المواقع الممتازة للبعد التَّداوليّ للعمل الأدبيّ»[٢]؛ لأنَّه ممرٌّ إلزاميٌّ يلج منه المتلقّي فضاءَ النَّصّ (المتن)، ويُمثّله «العنوان، والعنوان الفرعيّ، والعناوين الدّاخليَّة، والتَّمهيدات، وصفحة الغلاف، والتَّنبيهات، والمُقدّمات، والحواشي الجانبيَّة، والحواشي السّفليَّة، والهوامش المذيّلة للعمل، والملحقات، والصّور، والرّسوم، والحاشية، ونوع الغلاف، وأنواع أخرى من إشارات الملاحق والمخطوطات الذّاتيَّة والغيريَّة الَّتي تُزوّد النَّصَّ بمحيطٍ متنوّعٍ...»[٣]. ولذلك فقد بَدا جيّدًا لـ «جينيت» أنَّ الشّعريَّة لا تتوقَّف عند البحث عن العناصر الضَّروريَّة الَّتي تجعل ملفوظًا لغويًّا عملاً أدبيًّا (كما عند ياكبسون)، بل لا بدَّ من البحث عن مجموع العناصر الَّتي تجعل من النَّصّ كتابًا؛ إذ يتجلَّى هذا المعنى في قوله: «النَّصّ الموازي، في تقديرنا، هو ذلك الَّذي يجعل من النَّصّ كتابًا، فيقترح نفسه بتلك الهيئة على قرّائه، وعلى جمهوره بشكلٍ عامّ»[٤]. ونظرًا إلى أهمّيّته البالغة في توجيه قراءة المتلقّي وتحقيق وجود النَّصّ التّداوليّ والإشهاريّ، فقد أفرد له «جينيت» لاحقًا كتابًا مستقلاً بعنوان «العتبات» (Seuils)[٥]، حيث أحلَّ مفهوم «العتبات» محلَّ «النَّصّ الموازي».

فالعتبات نصوصٌ تتموضع خارج متن النَّصّ وإن كانت على علاقة اتّصالٍ به؛ فهي تحمل مدلول الانفصال والاتّصال في آنٍ واحدٍ، وتجمع بين الدّاخل (متن النَّصّ) والخارج (النُّصوص المصاحبة) كما عتبة البيت الَّتي تربط الدّاخل بالخارج[٦]. إنَّها تقترح نفسها على المتلقّي كمنظومةٍ ثقافيَّةٍ

(١) Gérard Genette. Palimpsestes (La littérature au second degré). Paris, èd. du Seuil, 1982, P8-12.

(٢) Ibid. P10.

(٣) Ibid.

(٤) Gérard Genette. Seuils. Paris, èd. du Seuil, 1987, P7.

(٥) Ibid. P12.

(٦) خالد حسين حسين. في نظريَّة العنوان (مغامرة تأويليَّة في شؤون العتبة النَّصّيَّة). دمشق - سورية، دار التَّكوين، لا. ط، ٢٠٠٧، ص٤٤.

وإيديولوجيَّةٍ ودينيَّةٍ وتداوليَّةٍ اجتماعيَّةٍ زاخرةٍ بالمضمر والمعلن عنه، بالخفيّ والظّاهر. ولذا، فهي بالفعل «مداخلُ مؤطَّرةٌ لاشتغال النَّصّ وتداوله، لأنَّها تُحدّد نوعيَّة القراءة، بما لها من تأثيرٍ مباشرٍ [في] القرّاء، فهي تضع النَّصَّ منذ البداية في إطار مؤسَّسةٍ ثقافيَّةٍ أدبيَّةٍ»[١]. انطلاقًا من ذلك، وجدتُني، في هذه الدّراسة الموجزة، مندفعًا إلى جلاء شعريَّة بعض العتبات النَّصّيَّة مُركّزًا على شعريَّة اثنتين منها؛ هما: العنوان الرَّئيس، وصورة الغلاف.

أ - شعريَّة العنوان الأصليّ (في إحالته على نفسه):

إنَّ العنوانَ علامةٌ سيميائيَّةٌ(*) دالَّةٌ تتضمَّن فكرة النَّصّ العامَّة في الغالب، وتنتقل به من عماء التَّكوين الوجوديّ الإبداعيّ السّرّيّ وفق طقوس الكاتب الإبداعيَّة المفردة إلى عالم التَّجلّي والحضور العامّ في فضاءِ التَّلقّي والإشهار التَّداوليّ الواسع، فضاءِ إنجاز هُويَّته النَّصّيَّة الأدبيَّة الَّذي يصل ما بين الذّات المبدِعة والآخر المتلقّي. فالعنوان «حيّزٌ لظهور النَّصّ وانكشافه وانفتاحه»[٢]؛ وهو، حسب النّاقد «ليو هوك» (Leo H. Heok)، «مجموعةٌ من العلامات اللّسانيَّة (كلماتٍ، وجملٍ، وحتّى نصوصٍ) تظهر على رأس النَّصّ لتدلَّ عليه وتُعيّنه من أجل الإشارة إلى محتواه العامّ بغية إغراء الجمهور المستهدف»[٣]. فهو أوَّل ما يصل إلى الجمهور العامّ في أيّ كتابٍ جديدٍ منشورٍ؛ إذ به «يتمفصل النَّصُّ عن فضاء المجهول؛

---

(١) حميد لحمداني. عتبات النَّصّ الأدبيّ. جدّة، مجلَّة علامات، مج ١٢، ج٤٦، شوّال ١٤٢٣هـ ديسمبر ٢٠٠٢، ص٢٣.

(*) تُعرَّفُ السّيميائيَّةُ، في معناها الواسع، أنَّها دراسةُ «الأنظمة الَّتي تُمكّنُ الكائناتِ البشريَّةَ مِنْ فَهْم بعضِ الأحداثِ، أَوِ الوحداتِ بوصفها علاماتٍ تحملُ معنًى. (روبرت شولز. السّيمياء والتَّأويل. ترجمة: سعيد الغانمي. بيروت- لبنان، المُؤسَّسة العربيَّة للدّراسات والنَّشر؛ عمَّان - الأردن، دار الفارس للنَّشر والتَّوزيع، ط١، ١٩٩٤، ص١٤). إذ إنَّ موضوعها هُوَ دراسةُ العلامة (Le Signe) الَّتي تشملُ الكلمات ومُجمَل أنواع الأصوات والصُّوَر والرُّسوم والحركات... وبدورها تُعرَّفُ العلامةُ، غالبًا، أنَّهَا «شيءٌ يقومُ مَقَامَ شيءٍ آخر». (إمبرتكو إيكو. السّيميائيَّة وفلسفة اللّغة. ترجمة: أحمد الصَّمعي. بيروت، المُنظَّمة العربيَّة للتَّرجمة، ط١، تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠٠٥، ص١٣)؛ أو بمعنًى آخرَ، هي شكلُ مادَّةٍ يُؤشّرُ إلى دلالةٍ مُجرَّدةٍ غائبةٍ؛ فهي تعني أيضًا اقترانَ فكرةٍ (مضمون العلامة) وشكلٍ. (آلان بولغير. المُعجميَّة وعلم الدَّلالة المُعجميُّ. ترجمة: هدى مقنّص. مراجعة: نادر سراج. بيروت، المُنظَّمة العربيَّة للتَّرجمة، ط١، كانون الثاني/ يناير ٢٠١٢، ص٤٠).

(٢) خالد حسين حسين. م. س. ص٥٩.

(٣) Leo H. Heok. La marque du titre (Dispositifs sémotique d'une pratique textuelle). Paris, èd. La Haye Mouton, 1981, p17.

ليتواصل مع العالم»[١]. ويُمكن أن يتعاون كلٌّ من الكاتب والنّاشر في اختياره نظرًا إلى قيمته التَّسويقيَّة الإغوائيَّة والتّداوليَّة حسب ما يذهب إليه «جينيت» في قوله: «يتقاسم دائمًا الكاتب والنّاشر مسؤوليَّة العنوان»[٢].

انطلاقًا من ذلك، نحسب أنَّ جماليَّة عنوان هذا الكتاب – وهو الَّذي يكاد يكون مُستلاً من اللُّغة المتداولة اليوميَّة – قد ارتكزت على كونه بنيةً سيميائيَّةً تفيض عن ذاتها، بنيةً «مشبعةً برؤًى للعالم، يغلب عليها الطّابع الإيحائيّ»[٣]، وتنزلق من مدلولٍ أوَّلٍ إلى مدلولٍ آخر وفق ثنائيَّة «رولان بارت» (Roland Barthes) حول «التَّقرير والإيحاء»[٤]. إذ تتولَّد هذه البنيةُ العنوانيَّةُ السّيميائيَّةُ – حسب افتراضنا – من شعريَّة المفارقات الإشاريَّة، وشعريَّة التَّناصّ، وشعريَّة إيهام التَّعريف، وشعريَّة الحذف، وشعريَّة المعجم التَّداوليّ، وشعريَّة الإظهار والإضمار وفق ما سنُبيّن لاحقًا. ولذلك سنعمد أوَّلاً إلى دراسة شعريَّة عنوان كتاب «المعلّم» الجديد (العتبة الأولى) دراسةً سيميائيَّةً تُركّز على إيحاءاته الدّلاليَّة والقصديَّة والأيديولوجيَّة بمعزلٍ عن الإحالة إلى صورة الغلاف (العتبة الثّانية)، وذلك لقياس درجة جماليّته وفتنته الأدبيَّة بحدّ ذاته، لكونه بنيةً نصّيَّةً مستقلّةً قائمةً بذاتها لها تخومها الفاصلة من حيث التَّشكُّل البنيويّ والدّلاليّ؛ إذ يُؤكّد «ليو هوك» تلك الاستقلاليَّة في قوله: «وبوصفه لافتة النَّصّ، يتمتَّع العنوان بالاستقلاليَّة النَّصّيَّة»[٥]. ولكنَّ استقلاليَّته النَّصَّيَّة تلك لا يجب أن تُورّطنا في الاندفاع إلى نفي إحالته الأصيلة على النَّصّ الأصليّ (المتن) وعلاقته الدّلاليَّة الدّائمة به من موقع النّدّيَّة النَّصّيَّة؛ ذلك أنَّنا إزاء العنوان نكون أمام نصّ صغيرٍ يُمارس نصّيّته واشتغاله الشّعريّ المستقلّ الَّذي يتولّد من بنيته الذّاتيَّة القائمة بذاتها، في مقابل المتن النَّصّيّ أو النَّصّ الكبير الَّذي يُفترض به أن يُمارس نصّيّته الخاصَّة به مستثمرًا لعبةَ الاختلاف والانزياح وتكسير بنية اللُّغة الشّائعة وخرق مألوفها الاعتياديّ المتوقَّع.

(١) خالد حسين حسين. في نظريَّة العنوان (مغامرة تأويليَّة في شؤون العتبة النَّصّيَّة). ص٥٩.

(٢) Gérard Genette. Seuils. P77- 78.

(٣) جميل الحمداوي. السميوطقيا والعنونة. عالم الفكر. الكويت، المجلس الوطنيّ للثَّقافة والفنون والآداب، مج: ٢٥، عد: ٣، يناير/ مارس، ١٩٩٧، ص١٠٠.

(٤) رولان بارت. مبادئ في علم الأدلَّة. ترجمة وتقديم: محمَّد البكريّ. سورية - اللَّاذقية، دار الحوار، ط٢، ١٩٨٧، ص١٣٥.

(٥) Leo H. Heok. La marque du titre (Dispositifs sémotique d'une pratique textuelle). P3.

وفي هذا السّياق، تُعدُّ تلك النَّصّيَّة «الشَّرطَ الَّذي يكون النَّصُّ، طبقًا لها، نصًّا»[١]؛ وبذلك فقط «يُمكن انتشال «العنوان» من الخاصّيَّة الإلحاقيَّة الَّتي تنبذه إلى فضاء الطّارئ والإضافة والتَّتمَّة، وتُعيد إليه «نصّيَّته» (Textuality) تلك الَّتي تجعل منه نصًّا»[٢] وفق ما يقول النّاقد السّوريّ «خالد حسين حسين».

١ - بنية العنوان النَّحويَّة والصَّرفيَّة: التَّشكيل والدّلالة:

تأسيسًا على ما قدَّمنا آنفًا، نلحظُ بدايةً أنَّ غلاف هذا الكتاب يُظهِر لنا عنوانًا رئيسًا (ذلك الرَّجل أبي) متبوعًا بمؤشّرٍ جنسيّ (تأمُّلات وجدانيَّة). فإذا ما تركنا الكلام على المؤشّر وفصَّلناه على العنوان الرَّئيس نجد أنَّه مؤَلَّفٌ – بالنَّظر إلى العلاقات النَّحويَّة والإسناديَّة – من تركيبٍ اسميّ قائمٍ على علاقةٍ إسناديَّةٍ بين الخبر (أبي) والمبتدأ (ذلك) مراعيًا السّمةَ الشّائعةَ والغالبةَ في نظام «العنونة» العربيَّة، أي سمة «الاسميَّة» الَّتي تُعدُّ خاصّيَّةً مميّزةً في بنية العنوان وجملته، حتّى تكاد تكون الخاصّيَّة الأساس فيه. ويُمكن تظهير بنية هذا العنوان من خلال الجدول الآتي:

العنوان / العلاقات	العنوان الرَّئيس			المؤشّر الجنسيّ
	(ذلك الرَّجل أبي)			(وصف تأمُّليّ)
العلاقة النَّحويَّة	المبتدأ ←	البدل	الخبر ←	
العلاقة الإسناديَّة	المُسنَد إليه ←		المُسنَد	

انطلاقًا من ذلك، يُمكن أن نلحظ أنَّه قد رُكّب من سبع وحداتٍ لسانيَّة صغرى أو سبع مونيمات، على قاعدة أنَّ كلّ وحدة لسانيَّة صغرى تكون غير قابلة للاختزال أو التَّجزئة وتحمل في ذاتها دلالةً مختلفةً عن سواها[٣]. وفي ما يأتي تفصيل معاني هذه الوحدات اللّسانيَّة السَّبع نحويًّا ودلاليًّا:

- **ذا:** اسم إشارة، مُسنَد إليه يُعرب مبتدأً بحسب سياق الكلام، يُشار به إلى مفردٍ مذكَّرٍ محسوسٍ أو مرئيّ ضمن فضاءٍ حضوريّ واحدٍ يجمع كُلًّا من المُشير والمشار عليه (أو المتلقّي)، ويسمح للثَّاني بالتقاط إشارة الأوَّل.
- **ل + كَ:** يُعدُّ كُلٌّ من حرفي اللَّام والكاف الملحقين باسم الإشارة (ذا) وحدتين

(١) هيو ج. سلفرمان. نصّيّات بين الهرمنوطيقا والتّفكيكيَّة. ترجمة: علي حاكم صالح؛ حسن ناظم. الدّار البيضاء – المغرب/ بيروت – لبنان، المركز الثَّقافيّ العربيّ، ط١، ٢٠٠٢، ص١١٧.

(٢) خالد حسين حسين. م. س. ص٥٥.

(٣) رولان بارت. عناصر السّيمياء (أنساق العلامات وتصنيف المسائل). ترجمة وتقديم: منذر عيّاشي. سورية - دمشق، دار نينوى، ط١، ٢٠١٩م - ١٤٤٠هـ، ص٣٥.

لسانيَّتين ودلاليتين وليسا واحدةً، لكون اتّصال أحدهما بالآخر يُضيف دلالةً مختلفةً لا يُحقّقها أحدهما بمفرده؛ فالكاف باتّصالها باسم الإشارة (ذا) تدلُّ على بُعْدِ المشار إليه، في حين أنَّ دخول حرف (اللاَّم) عليها يُشير إلى استغراقٍ في البُعْدِ.

- **الرَّجل:** اسمٌ مشارٌ إليه يُعرَب بدلاً، مُركَّبٌ من وحدتين لسانيَّتين ودلاليَّتين:

◆ **أل التَّعريف:** تُفيد العهديَّة، بحسب سياق الكلام، أي أنَّ الاسم الَّذي دخلت عليه (رجل) معهودٌ بين طرفي الإرسال (المرسل والمتلقّي).

◆ **رجل:** اسم ذات معرَّف بـ «أل التَّعريف»، مفرد، حيّ (ليس جمادًا)، إنسان، ذكر، بالغ.

- **أبي:** اسم معرفة، مُسنَدٌ اسميٌّ يُعرَب خبرًا بحسب السّياق، مُركَّب من وحدتين:

◆ **أب:** اسم ذات، اسم ظاهر معرَّف بالإضافة إلى الضَّمير المتَّصل، يستدعي معنى «البنوَّة» ضمنًا.

◆ **الياء:** ضمير متَّصل يقوم مقام اسمٍ ظاهرٍ يعود إلى المتكلّم، وبه يُعرَّف المُضافُ ويُعيَّن.

انطلاقًا من تفكيك بنية هذا العنوان إلى وحداتها اللّسانيَّة والدّلاليَّة الأساسيَّة سنعمد إلى جلاء ما تستبطنه كلُّ وحدةٍ من شعريَّة بالغة الدّلالة بفعل الممارسة التّأويليَّة.

١-١- من البنية التَّركيبيَّة إلى التَّأويل السّيميائيّ:

بعد بيان بعض الدّلالات النحويَّة الظَّاهرة للوحدات اللّسانيَّة والدّلاليَّة السَّبع الَّتي تُؤلّف بنيةَ العنوان التَّركيبيَّة، نُحاول – من خلال التَّحليل السّيمائيّ التَّأويليّ – الكشفَ عمَّا تختزنه من شعريَّةٍ عميقةٍ بادِئين بالمسند إليه وتابعه (ذلك الرَّجل) مؤجّلين الكلام على شعريَّة المسند (أبي). إذ تتولَّد جماليَّةُ المُسنَد إليه وحده من شعريَّة مفارقات الإشارة، وشعريَّة التَّناصّ، وشعريَّة إيهام التَّعريف، وشعريَّة الحذف وشعريَّة المعجم التَّداوليّ وفق ما ذكرنا آنفًا.

ولئن بدأنا حديثنا عن شعريَّة المفارقات الإشاريَّة، فإنَّنا نتبيَّن أنَّ اسم الإشارة (ذلك) قد تخطَّى وظيفتَهُ النَّحويَّة التقريريَّةَ المعهودةَ في الإشارة الحسّيَّة إلى مشارٍ إليه بعيدٍ يكون مرئيًّا أو محسوسًا عادةً، ليُشار به إلى المجرَّد لا إلى المحسوس، إلى المعنى اللَّامرئيّ في المرئيّ، إلى المكانة المعنويَّة السَّامقة للمشار إليه وليس إلى مكانه المادّيّ البعيد؛ ذلك أنَّ المتكلّم لا يُشير – بحسب مقصديَّة الكلام في بُعده التَّداوليّ – إلى ذلك الرَّجل المرئيّ والمُعايَن

حسّيًّا البعيد منه مكانيًّا، بل لعلَّه يُوحي – من خلال استخدام «تلك» – بسموّ مكانة الرَّجل المشار إليه معنويًا ووجدانيًّا وروحيًّا، وبعلوّ مقامه ورقيّه؛ فهو فوق الجميع «هناك» لا تُدرَك أسرارُ عظمته وبركة حضوره في الحياة الأسريَّة حتَّى كأنَّه لفرط سموّه غيابٌ وراء حجب المنازل العظيمة، غيابٌ يعلو إمكاناتنا القاصرة عن الإحاطة بجميل فضله وعظيم كرمه وإحسانه؛ أو كأنَّه «هناك» الحضور الوتر الَّذي تخذلنا مداركُنا في الاقتراب من مملكة فيضه وتضحيّاته وكرمه وتفانيه؛ أو كأنَّنا – نحن الأبناءَ – الغائبون والمنفيُّون داخل مربَّعات ذواتنا و«أنويَّتنا» المعتمة في الحقيقة!

ولئن كان كلُّ كاتبٍ يسعى إلى استهلال الأبجديَّة البكر، أو تأثيث دلالاتٍ جديدةٍ من كلمات مألوفةٍ شائعةٍ فيُطلقها كإشاراتٍ حرَّة، فإنَّ كلَّ كتابة جديدة لا تُولَد من الصّفر مهما اجتهد صاحبها؛ إذ «لا وجودَ للكتابة في درجة الصّفر، ولا وجودَ لكتابةٍ بريئةٍ»[1]؛ ومن ثَمَّ يُمكننا الحفر في طبقات كلّ كلمة كي نكشف عن أنَّها قد راكمت حتمًا في رحمها المتوالدة نصوصًا ثاويةً لا تُحصَى، إلى درجة أنَّه «في كلّ كلمةٍ توجد بصماتُ صوتٍ وكلامٍ آخر»[2]. وهذا ما يدفعنا – وفق شعريَّة التَّناصّ – إلى البحث عن نصوصيَّة هذا التَّوظيف الإيحائيّ لاسم الإشارة «ذلك»، أو عن تشاكله الدّلاليّ والتَّعبيريّ الَّذي ترك أثره الفاعل في عقل الكاتب الباطنيّ؛ لأنَّ نصّيَّة العنوان – كأيّ نصّ – إنَّما تتوقَّف على «الدُّخول في علاقاتٍ متنوّعةٍ من التَّماثل والاختلاف مع نصوصٍ سابقةٍ وراهنةٍ، بل ولاحقةٍ»[3]. وهو ما يقودنا سريعًا إلى تلمُّس أبرز أثرٍ ربَّما سرى في باطن المتكلّم وهو يختار عنوانه، ونقصد به نصَّ الآية الكريمة من القرآن الكريم: ﴿ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ﴾»[4]. فوفق آليَّة التَّناصّ يتحرَّر الدّالُّ من علاقاته العرفيَّة الّتي تربطه بهذا المدلول أو ذاك لينزاح كإشارةٍ حرَّةٍ خارج علاقاته الحاضرة باتّجاه عالم الغياب، فينفتح على عالم الخطاب

(١) تزيڤتيان تودوروف. الأدب والدّلالة. ترجمة: محمَّد نديم خشفة. حلب، مركز الإنماء الحضاريّ، ط١، ١٩٩٦، ص٩٤.

(٢) ناتالي بييقي - غروس، مدخل إلى التَّناصّ. ترجمة: عبد الحميد بورايو. سورية - دمشق، دار نينوى، لا. ط، ٢٠١٢م - ١٤٣٣هـ، ص٣٤.

(٣) خالد حسين حسين. في نظريَّة العنوان (مغامرة تأويليَّة في شؤون العتبة النَّصّيَّة). ص٨٧.

(٤) سورة البقرة، الآية: ٢.

والنُّصوص الثَّقافيَّة في الفضاء السّوسيو – ثقافيّ المحلّيّ، بل ربَّما الكونيّ، فيغدو «النَّصُّ [حينذاك] ضيفًا ومضيفًا، متطفّلاً ومتطفَّلاً عليه»[1].

وفي الانتقال إلى الكلام على شعريَّتي «وَهْم التَّعريف» و«الحذف»، فإنَّنا نلج إلى جلاء أبعادهما وحضورهما معًا مُرتكِزين على سؤالٍ مشروعٍ لا بدَّ من أن يتبادر إلى ذهن المُتلقّي بعد أن أشار عليه المُعنوِنُ/ المتكلّمُ بالالتفاتَ التفاتةً معنويَّةً مجرَّدةً إلى ذلك «الرَّجل»، سؤالٍ أساسيّ هو: «ولكنْ، أيَّ رجلٍ تقصدُ؟!».

فمَنْ يُشير إليه المتكلّمُ في العنوان يبقى – من دون الإحالة إلى صورة الغلاف وفق وظيفتها المرجعيَّة التَّقريريَّة التَّوضيحيَّة – غير معهودٍ لدى المتلقّي، وتظلُّ صورته غائمةً عائمةً لا تُعيَّن تعيينًا واضحًا في ذهنه؛ ذلك أنَّه (أي الرَّجل المُشار إليه) اقتُصِر في تعريفه وتحديده على جملة مقوّماتٍ جوهريَّةٍ لا ننفكُّ نُلفيها في تحديد أيّ رجلٍ آخر مهما تبدَّلت صفاته العَرَضيَّة، وأقصد بالمقوّمات الجوهريَّة المعانيَ الثَّابتةَ الَّتي تحدُّ معنى كلمة «رجل» وتُميّزها من سواها، والَّتي تُحصَر في المعاني الآتية: «اسم ذات، حيّ، إنسان، ذكر، بالغ». وبذلك تكاد وظيفة (أل) التَّعريف تُعطَّل من غير أن تَدَعَ المشار إليه يسقط في بوتقة التَّنكير والمجهوليَّة؛ فبدلاً من أن تُحدّد وتُعيّن فإنَّها تُموّه الإحالةَ التَّقريريَّة المباشرة إلى المرجع الخارجيّ المحسوس المعيَّن. وبناءً على ذلك، لا يبرح المتلقّي يجهد – لولا صورة الغلاف – لبعث صورة المشار إليه في ذهنه وجلاء تفاصيله، فإذا به يستغرقُ في التَّخييل يرسمُ صورةً هي بنت مخيّلته هو، وجهده التَّأمُّليّ التَّأويليّ الَّذي يُحفّزه عليه ما أسميته «شعريَّة وَهْم التَّعريف» و«شعريَّة الحذف».

ويعود ذلك إلى أنَّ المعنوِنَ/ الكاتبَ قد حذف، في العنوان، أيَّ كلامٍ إضافيّ أو تابعٍ وصفيّ من شأنه مساعدة المتلقّي في تعيين بعض سمات ذلك المشار إليه، أو تحديد بعض مقوّماته العَرَضيَّة، ليبقى السُّؤال مطروحًا: «ما صفات ذلك الرَّجل؟ أهو طويلٌ أم قصيرٌ على سبيل المثال؟ سمين أم نحيف؟ عبوسٌ أم بشوش؟...». وبذلك تتجلَّى جماليَّةُ الحذف الَّذي جعل (أل التَّعريف) مجرَّدَ علامةٍ لسانيَّةٍ تُفارق وظيفتها التَّعيينيَّة والحدّيَّة الشّائعة، فإذا بها دالٌّ حرٌّ يتفلَّت من وظيفته المرجعيَّة

(١) عبد العزيز حمّودة. الخروج من التّيه (دراسة في سلطة النَّصّ). عالم المعرفة. الكويت، المجلس الثّقافيّ الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، عد: ٢٩٨، ٢٠٠٣، ص٢٠٦.

المعهودة، دالٌّ صفريّ الدَّلالة (الدَّلالة = صفر) لا يملأ فراغه غير القارئ الحصيف المؤوِّل/ المتأمِّل؛ ومن ثَمَّ يُمسي ذلك المشارُ إليه غيرُ المقرون بأيّ نعتٍ (الرَّجل) علامةً لسانيَّةً تخييليَّةً غير محسومة الدَّلالة، بل تسبح في فضاءٍ من التَّخييل والتَّأويل اللاَّنهائيّ، علامةً إيحائيَّة فاعلةً متوتّرةً ومتوهّجة الغياب يُترَك القارئُ فيها وحيدًا على دروب المغامرة التَّأويليَّة ولذَّة الكشف، لعلَّه يردم التَّشظّيات المعنويَّة وفراغاتها مُشاركًا المعنوِنَ أو الكاتبَ مهمَّة تأويل الكون والإنسان والطَّبيعة وارتياد اللُّغةِ كمسرحٍ للكون الكشفيّ المؤوِّل والمؤوَّل؛ لأنَّ الكون ذاته ما هو إلاّ جملة إشاراتٍ أو علاماتٍ لسانيَّةٍ بها نفكُّر فيه وننفعل به، وبها نتأمَّل لننزع حجاب الحسّيَّة عن الأشياء لنظفر بحقيقتها وجوهرها المُغفَل اللاَّمقول، وبها نتواصل مع أقاصي معنى الوجود الَّذي يأبى الحسم منحازًا إلى مغامرة التَّأويل الَّتي تُبديه مؤجَّلاً دائمًا في طور الاختلاف والانتشار؛ وليس ذلك الرَّجل المشار إليه إلاّ إشارة من إشارات الكون الكبرى، بل إنَّه الإشارة الكبرى الَّتي تطوي إشارات الكون جميعًا ضمنها بواسطة اللُّغة والتَّرميز والتَّخييل؛ لأنَّه ليس إلاّ امتدادًا للحقيقة الكونيَّة الكبرى المسكوت عنها، بل مبتدؤها الأصيل وغايتها الكبرى[1].

ويلفتنا في «شعريَّة الحذف» خلوُّ العنوان من علامات الحذف الشَّكليَّة الَّتي يُشار إليها عادةً بالنّقاط الثَّلاث (...)، وهذا أبلغ وأكثر إيحاءً وأعمق إشارةً؛ إذ يُترَك القارئُ وجهًا لوجهٍ إزاء ما يبدو له للوهلة الأولى دلالةً تامَّةً؛ فإذا به يُفاجَأ بفجوات لسانيَّةٍ ومعنويَّة (صفات مقدَّرة أو ضمنيَّة) تبقى مرجأة الاكتمال والإغلاق والحسم تُحرّضه – في سبيل سدّها أو تخمينها وتقديرها – على السَّفر التَّخييليّ والتَّأمُّليّ على الدَّوام.

وقد يُقال إنَّ المعجم المُستخدَم قد يُغني بحدّ ذاته أحيانًا عن الحاجة إلى إلحاقه بإضافاتٍ وتوابع وصفيَّةٍ تُعيّنه؛ فلا داعي إذّاك إلى تقدير أنَّ ثمَّة كلامًا محذوفًا نحتاج إليه لتحديد المشار إليه (الرَّجل) وتعيين صورته في أذهان المتلقّين؛ لأنَّ كلمة «الرَّجل» ذاتها إنَّما اختارها الكاتب وحدها – في الأصل – اختيارًا مقصودًا واعيًا نظرًا

(١) نُشير هنا إلى المعنى الَّذي ورد في البيت الشّعريّ المنسوب إلى الإمام علي بن أبي طالب (ع) الَّذي يقول فيه:

أتزعمُ أنَّك جُرْمٌ صغيرٌ وفيك انطوى العالم الأكبرُ

(انظر: الإمام علي بن أبي طالب. الدّيوان. جمعه وضبطه وشرحه: نعيم زرزور. بيروت - لبنان، دار الكتب العلميَّة، لا. ط، لا. ت، ص٨٦).

إلى ما يتوالد منها من معانٍ مُضمرةٍ حسب المستوى التَّداوليّ الثّقافيّ الَّذي تُستخدَم فيه بمعزلٍ عن أيّ صفاتٍ إضافيَّة عَرَضيَّة طارئةٍ؛ وإلاّ فإنَّ محور الغياب القائم على الاستبدال الإيحائيّ الَّذي يُوفّر للكاتب إبدالاتٍ معنويَّةً ولفظيَّةً مُتنوّعةً وعديدةً كان من شأنه مدُّ «المعلّم» بكلماتٍ عديدةٍ بديلةٍ منها، يُمكنه استخدامها من قبيل: «الإنسان، الفرد، الشَّخص، المواطن، العامل، الفلاّح...»؛ غير أنَّه آثر اختيار كلمة «الرَّجل» من دون سواها نظرًا إلى وَهْجها الدّلاليّ التَّوالديّ وفق سياقها التَّداوليّ الثَّقافيّ والاجتماعيّ النَّفسيّ جاعلاً إيّاها مِفتاحًا تأويليًّا لرصد المحذوف من صفات ذلك المشار إليه، بل لتوليد هُويَّته الصّفاتيَّة وتحديد كينونته المُحتَجَبة؛ إذ إنَّها كلمةٌ تختزن وحدها – ضمن أبعادها التَّداوليَّة حين التَّلفُّظ بها اليومَ – كلَّ معاني الشَّهامة والبطولة والشَّجاعة والقوَّة والإباء وعزَّة النَّفس والحزم والرّفعة والحماية والرّعاية وصون الشَّرف والكرامة... إلى حدّ أنَّها قد تُناظر، في موروثنا الشّعريّ العربيّ، معانيَ كلمة «الفارس» في قصائد الفروسيَّة العربيَّة لدى الشُّعراء الفرسان في العصر الجاهليّ؛ فلذلك تكاد الرُّجولة تكون المعادل الموضوعيّ التّلقائيّ لمعاني الفروسيَّة العربيَّة بما كانت تختزنه من خصالٍ حميدةٍ جعلها الشُّعراء العرب وقتذاكَ مدار فخرهم واعتزازهم، والقطب الَّذي يجتذب إليه معاني قصائدهم الغنائيَّة ذات النَّفس الملحميّ البطوليّ (معلّقة عنترة العبسيّ على سبيل المثال لا الحصر).

ونحن إذ نورد تلك المعاني إنّما نستند إلى دراسات بعض الدَّارسين والباحثين الَّذين يُميّزون اليوم بين معاني الرّجولة ومعاني الذّكورة، فيفترضون أنْ لا تطابقَ دلاليًّا بينهما؛ إذ يرى هؤلاء أنَّ الرُّجولة ليست معطًى بيولوجيًّا ناجزًا يُعادل معنى الذّكورة، بل معطًى صفاتيّ يُكتَسَب، وهُويَّةٌ أو كينونةٌ تُنْجَز؛ لذلك يرون أنَّها تتضمَّن بحدّ ذاتها جملةَ خصالٍ ومناقبَ حميدةٍ لا تستلزمها الذّكورة الَّتي يقتصر تحديدها على شرط الجنس وحده. ومن ثَمَّ فإنَّ كلمة «رجل» وحدها تكاد تكفي – حين نتلفَّظ بها – للتَّدليل على مجموعةٍ من الخصال المحمودة الأصيلة من غير حاجةٍ إلى أوصافٍ أو نعوتٍ إضافيَّةٍ مُلحقةٍ. ويُحاول هؤلاء الباحثون أنْ يستدلّوا على أصالة تضمُّن كلمة «رجل» تلك المعانيَ الحميدةَ الرَّفيعةَ وعدم اقتصارها على معنى «الذّكورة» ببعض المعاجم اللُّغويَّة وببعض الآيات القرآنية. فقد ورد في «لسان العرب» في تحديد معاني كلمة «رجل» نقلاً عن «ابن سيده» ما يأتي: «وقد يكون الرَّجُل صفةً يعني بذلك الشّدَّة والكمال [...]؛ إذا قلْتَ هذا

الرَّجُل فقد يجوز أن تعني كماله وأنْ تُريد كلَّ رجلٍ تكلَّم ومشى على رِجْلَيْنِ»[1]. وعليه، فلا يُمكن أن تُحصَر معاني الرُّجولة بالذّكورة وحدها، بل قد تشمل النّساء أيضًا ممَّن يمشين على رِجلين ويُعرفن بشدَّتهنَّ وكمالهنّ؛ ولذلك قال الفارسيّ في لسان العرب أيضًا: «وتقول: هذا رَجُلٌ أي راجل، وفي هذا المعنى للمرأة: هي رَجُلَةٌ أي راجلة»[2]. لذا، فلا يبعد من هذا المعنى ما نسمعه كثيرًا في حياتنا اليوميَّة من القول الشَّائع المعروف: «تلك المرأة أخت الرّجال» في امتداح شهامتها وكمالها وإبائها... وانطلاقًا من هذه المعاني لجأ بعض المفسّرين المعاصرين إلى جَعْلِ الرّجولة غير ملازمةٍ لمعنى الذّكورة في تفسيرهم بعضَ الآيات القرآنيَّة من قبيل ما ورد في سورة «الأحزاب»: ﴿مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُواْ مَا عَٰهَدُواْ ٱللَّهَ عَلَيْهِۖ فَمِنْهُم مَّن قَضَىٰ نَحْبَهُۥ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُۖ وَمَا بَدَّلُواْ تَبْدِيلًا﴾[3]، إذ لم يستعمل الذّكر الحكيم لفظة «ذكور» بل لفظة «رجال» لاشتمالها على صفاتٍ لا ترقى إليها الأولى، ومن قبيل ما ورد أيضًا في سورة «النّور»: ﴿رِجَالٌ لَّا تُلْهِيهِمْ تِجَٰرَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ ٱللَّهِ وَإِقَامِ ٱلصَّلَوٰةِ وَإِيتَآءِ ٱلزَّكَوٰةِۚ﴾[4]. ولذلك نجد الباحثَ السّوريَّ المعاصرَ «محمَّد شحرور»، في شرحه معنى «القيمومة» في سورة النّساء[5]، لا يقصرها على الذّكور وحدهم، بل يجعلها تضمُّ النّساء أيضًا تبعًا لجملة صفاتٍ وشروطٍ مُحدَّدةٍ؛ لأنَّ كلمة «الرّجال» لا تختصُّ بالذّكور وحدهم، بل قد تشمل النّساء أيضًا ممَّن يملكْنَ الرّشد والقدرة على التَّدبير وحسن الإدارة. فهو يقول في هذا السّياق: «وهذا ينفي تمامًا الأفضليَّة بالخَلْق، وتبقى الأفضليَّة بحسن الإدارة والحكمة ودرجة الثَّقافة والوعي الَّتي تتفاوت بين النّاس، فمن الرّجال مَنْ هو أفضل فيها مِنَ النّساء والعكس صحيح»[6].

لكنْ ثمَّة دارسون لغويّون، في المقابل، يرفضون هذا الاقترانَ الإلزاميَّ بين كلمة «الرّجولة» وهذه المعاني المسوقة المتقدّمة آنفًا مُحتسبين أنَّ ذلك لزوم ما لا يلزم،

---

(١) ابن منظور. لسان العرب. بيروت، دار صادر، لا. ط، لا. ت، مج: ١١، ص٢٦٦.

(٢) م. ن. مج. ن. ص٢٦٧.

(٣) سورة الأحزاب، الآية: ٢٣.

(٤) م. ن. سورة النّور، الآية: ٣٧.

(٥) قال الله تعالى في القرآن الكريم: ﴿ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْۚ فَٱلصَّٰلِحَٰتُ قَٰنِتَٰتٌ حَٰفِظَٰتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ ٱللَّهُۚ وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِي ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّۖ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلًاۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا﴾ [النساء: ٣٤].

(٦) محمَّد شحرور. نحو أصولٍ جديدةٍ للفقه الإسلاميّ: فقه المرأة. دمشق - سورية، الأهالي للطّباعة والنَّشر والتَّوزيع، ط١، ٢٠٠٠، ص٣٢٠.

مُقتصرين في تحديد معناها على المقوّمات الجوهريَّة الَّتي عرضناها آنفًا أي معنى «الذّكورة»؛ ويستند هؤلاء أيضًا في المقابل إلى ما ورد في بعض المعاجم اللُّغويَّة القديمة، وما ورد في القرآن الكريم؛ إذ ورد في «لسان العرب» أنَّها تعني «خلاف المرأة»[1] مُكتفيًا بشرط الذّكورة والبلوغ. أمّا في القرآن الكريم فقد ورد في سورة «الأعراف» لفظةُ «الرّجال» للدّلالة على النَّوع ضمن سياقٍ يقرنها بصفاتٍ سلبيَّة تخصُّ أصحاب النّار؛ إذ يقول تعالى: ﴿وَنَادَىٰٓ أَصۡحَٰبُ ٱلۡأَعۡرَافِ رِجَالٗا يَعۡرِفُونَهُم بِسِيمَىٰهُمۡ قَالُواْ مَآ أَغۡنَىٰ عَنكُمۡ جَمۡعُكُمۡ وَمَا كُنتُمۡ تَسۡتَكۡبِرُونَ﴾[2]، وهذا ما يُثبت عدم التَّلازم الضمنيّ بين معنى الرّجولة والخصال الحميدة الَّتي ذكرناها قبلاً، ولا أدلَّ على ذلك من أنَّ مصير هؤلاء الرّجال المنادَين كان في جهنم الَّتي اختُصَّت بذي الأعمال السّيّئة في الحياة الدّنيا. ولمزيد من تأكيد ذلك يستشهد هؤلاء الباحثون بمزيدٍ من الآيات القرآنيَّة من قبيل ما ورد في سورة «الأعراف»: ﴿إِنَّكُمۡ لَتَأۡتُونَ ٱلرِّجَالَ شَهۡوَةٗ مِّن دُونِ ٱلنِّسَآءِۚ بَلۡ أَنتُمۡ قَوۡمٞ مُّسۡرِفُونَ﴾[3]؛ إذ جُعِلَتِ الرّجولة قرينة الذّكورة فقط من غير أيّ اقترانٍ بصفاتٍ عَرَضيَّةٍ إيجابيَّة، بل إنّها وردت ضمن سياقٍ قرنها بصفاتٍ سلبيَّةٍ، حيث أفادت كلمة «الرّجال» الدّلالة على النَّوع لا على الصّفة فدلَّت على معنى «الذّكور البالغين»، وخرج من مدلولها الإناث البالغات بدلالة مجيء كلمة «النّساء. ولكنْ مهما يكن فإنَّ السّياق التّواصليّ الاجتماعيّ والثَّقافيّ والنَّفسيّ الواعي وغير الواعي اليوم بات يُحمّل الكلمة معانيَ البطولة والشَّهامة وغيرها من صفات الرُّجولة الإيجابيَّة المحمودة غير مقتصرٍ على المقوّمات الجوهريَّة الَّتي حدّدناها سالفًا. ولذلك فإنَّ اختيارَ الكاتب تلك الكلمةَ ليس عديم الدّلالة، بل يوحي دلاليًا ونفسيًّا بمختلف المعاني السَّامية الرَّفيعة وفق ما قدّمنا آنفًا.

وبعد تفصيل الكلام على ما يتضمَّنه المسند إليه وتابعه من جماليَّة، ننتقل إلى الكلام على المسند (أبي). فأوَّل ما يلفتنا على مستوى الشَّكل (اللَّفظيّ أو الكتابيّ) غيابُ أي فاصلٍ لسانيّ/ كتابيّ ما بين كلمتي الرَّجل وأبي، حيثُ وَرَدَتا مُتَّصلتين بغير انقطاعٍ (ذلك الرَّجل أبي)؛ إذ إنَّ المُتكلّم – بعد أن أشار إلى ذلك المشار إليه المتميّز بمكانته الرَّفيعة الَّتي لا تسمو إلاّ إلى العلاء – بادر سريعًا إلى إعلان انتسابه إليه مباشرةً مُخبِرًا عنه أنَّه أبوه رافضًا

(١) ابن منظور. لسان العرب. مج: ١١، ص٢٦٥.
(٢) م. س. سورة الأعراف، الآية: ٤٨.
(٣) م. ن. الآية ٨١. التَّرتيب نفسه. السّورة نفسها.

ومهشّمًا أيَّ موانع أو أيَّ إضافاتٍ دخيلةٍ تحدُّ من قربهما واتّصالهما اتّصالاً أصيلاً متفاعلاً بدءًا من الشَّكل اللّسانيّ المادّيّ؛ ومن ثَمَّ فهو لم يتّكئْ لا على نعوتٍ ولا على علامات حذفٍ ولا حتّى على انزياحاتٍ وصفيَّة أو نعتيَّة كان يُمكنه اللُّجوءُ إليها، لأنَّها كان من شأنها أن تقطعَ قرب المتكلّم من ذلك الرَّجل ذي الصّفات الحميدة، أو أَنْ تحدَّ من تواصلهما تواصلاً مشيميًّا أصيلاً.

ولئن كان المتكلّم هو الابن لا الأب؛ ولئن كان الصَّوت اللُّغويُّ/ المكتوبُ الَّذي يتفجَّر في أثناء القراءة هو صوت الابن، فإنَّ مضمون هذا الصَّوت يُركّز على محوريَّة الأب (الأب = المركز)؛ وإنَّ ذلك يجعلنا نلحظ أنَّ حضور الأب لا يُتعرَّف ولا يخرج من دائرة المجهوليَّة وعتمة التَّنكير إلاّ بإلحاقه بحضور الابن من خلال إضافة كلمة «الأب» إلى ضمير المتكلّم «الياء» العائد إلى «الابن» (اسم معرفة)، حيث «المضاف يتخصَّص بالمضاف إليه، أو يتعرَّف به؛ فلا بدَّ من كونه غيره؛ إذ لا يتخصَّص الشَّيء، أو يتعرَّف بنفسه»[1]؛ وذلك عائد – حسب قراءتنا السّيميائيَّة التَّأويليَّة – إلى أنَّ الأبوَّة – في أصل كينونتها الوجوديَّة – لا تكشف عن نفسها ولا تظهر أو تتجلَّى في عالم الوجود الفعليّ إلاّ بالبنوَّة؛ إذ لا أبوَّة من غير بنوَّةٍ تُطلقها إلى عالم الوجود والتَّحقُّق والتَّمكين والانكشاف؛ وهو عائدٌ أيضًا – في تقديرنا – إلى أنَّ إظهار الأب في الفضاء الكتابيّ مشروط بإبداع الابن الَّذي يسعى بالكتابة إلى تدشينِ هوامشَ إضافيَّةٍ لحضور كينونة الأب الزّئبقيّة الأثيريَّة البديلة، تدشينِ هوامشَ زمنيَّةٍ بديلةٍ من محدوديَّة الحضور الوجوديّ الآنيّ الَّذي يُجيد الوقتُ فكَّ شفرات الفَتْكِ به والتَّملُّصِ من إرادته. ومع ذلك فإنَّ وَهْجَ الأبوَّة كان أسطع وأجلى وأبهى، فطوى ضمنه معنى البنوَّة؛ إذ غاب – في محور الحضور العينيّ – لفظُ «الابن» مقابل حضور لفظ «الأب»؛ فالأوَّل مضمر (الياء: الضَّمير المتَّصل)، أمَّا الثَّاني فاسمٌ ظاهرٌ؛ والظُّهور أبلغ حضورًا من الإضمار وأقوى، وكأنَّ انكشاف المتكلّم الحضوريّ يكاد يتضاءل حياءً ووقارًا وتقديرًا وإجلالاً إزاء بهاء حضور الأب وظهوره وانكشافه البهيّ البدئيّ الأصيل.

وامتدادًا لـ «شعريَّة الإظهار والإضمار» الَّتي تحدَّثنا عنها، يُمكننا الحديث عن جماليَّة الوصل الَّتي ظهَّرت الأبَ والابنَ مُندمِجَيْنِ كمال الاندماج في ذاتٍ واحدةٍ لا انفصام

(١) ابن عقيل الهمذانيّ. شرح ابن عقيل. تحقيق: محمَّد محيي الدّين. القاهرة، المكتبة التّجاريَّة، ط١٤، ١٩٦٥، ج٢، ص٤٩.

بين طرفَيْها، يُشير إليها لفظُ «أبي» (أب + ي) على مستوى الشَّكل الكتابيّ واللَّفظيّ؛ وإلاّ كان يُمكن الكاتبَ الفصلُ لغويًّا بين ذاته وذات أبيه لسانيًّا أو كتابيًّا، كما كان يُمكنه تركيز البؤرة الدّلاليَّة على حضوره الذَّاتيّ النّرجسيّ لو أنَّه قال على سبيل المثال: «أنا ابن ذلك الرَّجل» أو «ذلك الرَّجل أنا ابنه»، نظرًا إلى ما قد يتضمَّنه هذانِ التَّعبيرانِ من تجليةٍ للذَّات وافتخارًا بسطوع حضورها على حساب ذكر الأب وحضوره وتقديره، لكنَّ الكاتب ما اختار من محور الاستبدال غير ما يُجلي خَفَرَهُ في حضرة أبيه ويضيء إجلالَهُ إيّاه وبرَّهُ واعتزازَهُ به. فضلاً عن ذلك، فإنَّ تصدُّر لفظة «الرَّجل» بنيةَ العنوان التَّركيبيَّة في مقابل تموضع حضور الابن (من خلال الضَّمير المتّصل) في ختامها ربَّما يحمل إشارةً أيقونيَّةً تُماثل التَّرتيب المكانيّ للظّهور المستمدَّ من الثَّقافة التَّربويَّة الإسلاميَّة الَّتي تحرص على دعوة الابن إلى التَّأخُّر عن الأب وعدم التَّقدُّم عليه في أثناء المسير في الحيّز المكانيّ الواحد تعبيرًا عن معاني البرّ والتَّبجيل والتَّقدير والاحترام.

إذًا، تبيَّن لنا أنَّ هذا العنوان المختار، وإن بدا بسيطًا في الظّاهر من حيث التَّركيب والمعنى، يكتنز وجوهًا متعدّدة ومختلفة من أوجه الجماليَّة الَّتي حقَّقت له الوظيفة الشّعريَّة الإيحائيَّة الَّتي تولَّدت من خلال التَّركيز عليه بحد ذاته بوصفه مرسلةً أصيلةً مستقلّةً بمعزلٍ عن أيّ غايةٍ نفعيَّةٍ خارجه؛ فاكتسب بفضلها طاقةً إيحائيَّة جماليَّةً تقوم على خرق اللُّغة المألوفة المتوقّعة؛ وتبعًا لذلك غدت «نصّيّته أكثر قوَّةً على إخراج نصّه من لعبة الثّنائيّات المتضادَّة، ليعتاش على تخوم اللاّ «حسم» ولا نهائيَّة التَّأويل»[١]. ولذلك يُمارس هذا العنوانُ (هذا الرَّجل أبي) – انطلاقًا من اشتغاله الجماليّ نفسه – وظيفتَهُ الإشهاريَّةَ الإغوائيَّةَ؛ تلك الوظيفة الَّتي حسبها «جينيت» الوظيفةَ المحفّزةَ على الشّراء و/أو القراءة[٢]، إذ يضطلع العنوان بفضلها بوظيفة فتح شهيَّة القارئ (La Fonction Apéritive) من خلال فعل التَّشويق (Suspense) حسب ما يرى «رولان بارت»[٣]. ولذلك يُمكننا القول: إنَّ هذا العنوان المختار بعنايةٍ إنَّما يُمارس اشتغاله الشّعريّ بالتَّزامن مع اشتغاله الإشهاريّ التَّداوليّ؛ فهو يُغوي ويُحفّز على اقتناء

(١) خالد حسين حسين. في نظريَّة العنوان (مغامرة تأويليَّة في شؤون العتبة النَّصّيَّة). ص١٠٨.

(٢) Gérard Génette. SeuilsÁ. P95.

(٣) Roland Barthes. l'aventure sémiologique. Paris, èd. du seuil, 1985, p33.

الكتاب وقراءته من خلال إتقانه لعبة الفتنة الجماليَّة ممارسًا كلَّ أساليب الغواية والإغراء «بوصفه عتبةً للمفاوضات بين القارئ والنَّصّ»[1].

انطلاقًا من ذلك نُعيد طرح السّؤال الإشكاليّ الّذي انطلقت دراستُنا منه، وهو: هل أسهمت صورة الغلاف في إغناء شعريَّة هذا العنوان وفتنته الإغوائيَّة أو شظَّتْ بعضَ وَهْجِها وحدَّت منها؟

١-٢- العنوان عتبة القصديَّة الذّاتيَّة:

قبل الإجابة عن السّؤال المذكور آنفًا نتوقّف عند مقصديَّة العنوان الَّذي يتمتَّع – كأيّ نصّ – بموقعٍ خاصّ لأداء وظائف فريدة في سيميائيَّة الاتّصال الأدبيّ، لكونه مرسلةً تفترض مرسِلاً (مُعنونًا) يبعث بها إلى مرسلٍ إليه/ إليهم (معنونًا إليه/ إليهم)؛ فيُؤدّي تبعًا لذلك وظائفَ تعيينيَّةً أنطولوجيَّةً، وإحاليَّةً وصفيَّة موضوعاتيَّة أو إخباريَّة، وشعريَّةً إيحائيَّةً، وتفكيكيَّةً، وإشهاريةً إغرائيَّةً، وقصديَّةً ذاتيَّةً، وسيميائيَّة متعدّدة... وظائفَ تنبثق من قدرته على التَّموضع السّيميائيّ ككونٍ نصّيّ في سياق علاقةٍ ندّيّةٍ بالمرسَلة الكبرى (المتن النَّصّيّ)، وفي سياق علاقته بوضعيَّة الاتّصال بين طرفيه (المرسِل والمرسَل إليه). غير أنّي سأُفرد هذه المحطَّةَ للكلام على القصديَّة الذّاتيَّة دون غيرها من الوظائف العنوانيَّة لكونها تُعاضد الوظيفةَ الشّعريَّةَ أكثر من غيرها في دَفْعِ العنوان إلى ممارسة سحره الإغوائيّ في فضاء الإشهار والتَّلقّي.

تنشأ القصديَّة، في الأصل، من علاقة الكاتب/ المعنوِن بالعنوان الَّذي يُعدُّ مرآةً لمقصديَّة الكاتب، فهو ذو خلفيَّةٍ ذاتيَّةٍ تُحيل إلى نواياه وانتماءاته الاجتماعيَّة والثّقافيَّة فضلاً عن الأيديولوجيّة. لذلك فهي تُوازي «الوظيفةَ الانفعاليَّةَ» ضمن خطاطة «ياكبسون»، تلك الوظيفة الَّتي تُركّز على المُرسِل، وتهدف «إلى أن تُعبّر بصفةٍ مباشرة عن موقف المتكلّم تجاه ما يتحدَّث عنه. وهي تنزع إلى تقديم انطباعٍ عن انفعالٍ معيَّنٍ صادقٍ أو خادعٍ»[2]، غير أنَّ «ياكبسون» كان قد ربطها بـ «التَّواصل اللَّفظيّ»[3] الَّذي يتبدَّد مُتواريًا في منطقة الغياب حين ينتقل الخطاب النَّصّيّ إلى مجال التَّواصل الكتابيّ الَّذي يتضمَّن «غياب المرسِل عن المرسَل إليه نتيجة تقويض زمكانيَّة الاتّصال»[4]. وهذا ما يقود إلى

(١) خالد حسين حسين. م. س. ص١٠٤.
(٢) رومان ياكبسون. قضايا الشّعريَّة. ص٢٨.
(٣) م. ن. ص٢٧.
(٤) خالد حسين حسين. في نظريَّة العنوان (مغامرة تأويليَّة في شؤون العتبة النَّصّيَّة). ص٩٩.

حدوث نوعٍ من الانفصام بين «قصد المؤلّف ومعنى النَّصّ»[١]؛ لأنَّ الكتابة الَّتي حلَّت محلَّ الشّفاهيَّة إنَّما تُحرَّر المعنى من سلطة المُؤلّف ليخضع لسلطة النَّصّ. ولذا، يُداخل القصديَّةَ الذّاتيَّةَ الرَّيبةُ والشّكُّ؛ وهو ما يدفع إلى عدم التَّطابق بين ما يقصده الكاتب وما يُمكن أن يعنيه النَّصُّ المكتوب. وبذلك «تفلت وظيفة النَّصّ من الأفق المحدود الَّذي يعيشه مؤلّفه. ويصير ما يعنيه النَّصُّ الآن مهمًّا أكثر ممّا كان يعنيه المؤلّف حين كتبه»[٢]، ولا سيَّما أنَّ النَّصّ المكتوب إنّما هو «نسيجٌ لأقوالٍ ناتجةٍ عن ألف بؤرةٍ من بؤر الثَّقافة»[٣] الَّتي تتناسل وتتوالد تلقائيًّا عبر النُّصوص؛ ولذلك يكاد «يختفي صوتُ المؤلف في وهاد النَّصّ وثناياه، لأنَّه يُصبح نصًّا أو جزءًا من النَّصّ»[٤]، وتاليًا يُهشّم الدّالُّ رغبة المُرسِل وينفلت من الرَّبط القسريّ بهذا المدلول الذَّاتيّ أو ذاك الَّذي يفرضه الحوار اللَّفظيّ. ولذلك يُصبح العنوان في النَّصّ المكتوب حينذاك علامةً سيميائيَّةً حرَّةَ التَّدليل لا ينظم اشتغالَها المعنويَّ غيرُ التَّأويل المحكوم بالسّياق، حيث «تبدأ التَّأويليَّة حيث ينتهي الحوار»[٥]؛ وبناءً عليه، لا ينشأ القصدُ إلاّ من بنية العنوان النَّصّيَّة الَّتي تُقوّض سطوة نوايا الكاتب الَّذي يبدو «مصمِّمًا كما لو أنَّه دائمًا ماضي كتابه بالذّات»[٦].

انطلاقًا من ذلك، نستطيع أن نتبيَّن أنَّ العنوان المختار (ذلك الرَّجل أبي) يحمل شحنةً ذاتيَّةً انفعاليَّة كبيرةً، إذ تعكس دلالتُهُ قصديَّةَ الكاتب أو المعنوِن، وتُحيلنا تلقائيًّا إلى انتماءاته الاجتماعيَّة الثَّقافيَّة والأيديولوجيَّة. فبنيتُهُ المعجميَّةُ ينتظمها ثلاثةُ حقولٍ دلاليَّةٍ مترابطةٍ تفترض على الصَّعيد العلائقيّ تماثلاً وانسجامًا بين مكوّنيه: الرّجولة = الأبوّة. ويُمكن تبيان ذلك من خلال الجدول الآتي:

---

(١) بول ريكور. نظريَّة التَّأويل (الخطاب وفائض المعنى). ترجمة: سعيد الغانمي. الدّار البيضاء - المغرب/ بيروت - لبنان، المركز الثَّقافيّ العربيّ، ط٢، ٢٠٠٦، ص٦١.

(٢) م. ن. ص. ن.

(٣) رولان بارت. هسهسة اللُّغة. ترجمة: منذر عيّاشي. حلب - سورية، مركز الإنماء الحضاريّ، ط١، ١٩٩٩، ص٨٠.

(٤) خالد حسين حسين. في نظريَّة العنوان (مغامرة تأويليَّة في شؤون العتبة النَّصّيَّة). ص١٠٠.

(٥) بول ريكور. نظريَّة التَّأويل (الخطاب وفائض المعنى). ص٦٤.

(٦) رولان بارت. م. س. ص٧٩.

الحقول الدّلاليَّة	مقاصد الكاتب/ المُعنوِن
الحقل الدّلاليّ النَّفسيّ/ الانفعاليّ	تعبير الابن عن تقديره أباه واحترامه إيّاه وإجلاله.
الحقل الدّلاليّ الاجتماعيّ - التَّربويّ	الإحالة على ثقافة التّماسك الأسريّ ورعاية الأهل وإحاطتهم بالرَّحمة والعناية والبرّ.
الحقل الدّلاليّ الثّقافيّ - الأيديولوجيّ	الدّعوة إلى الثّقافة الدّينيَّة الشّرقيَّة الرّوحيَّة في مقابل الثّقافة المادّيَّة النفعيَّة.

يكشف هذا العنوانُ جليًّا عن اعتزاز الكاتب/ المعنونِ بارتباطه الأصيل بأبيه على مستوى الحضور الوجوديّ البدئيّ وعلى مستوى الكينونة، وعن ارتباطه العاطفيّ به؛ إذ يُظْهِرُ تقديرَ الابنِ/ المتكلّم أباه واحترامه إيّاه وحبّه، فضلاً عن إحالته على ثقافة التَّماسك الأسريّ وإشاعة نمطٍ ثقافيّ حياتيّ تربويّ ينحاز إلى مبدأ رعاية الأهل وإحاطتهم بكلّ أنواع العناية والعطف والرَّحمة ولا سيَّما فئة كبار السّنّ، وينحاز إلى ثقافة «اعتناء الأبناء أنفسهم بالأهل» بديلاً من ثقافة رعاية «دور المسنّين إيّاهم» تكريسًا لثقافة برّ الوالدين وتوقيرهما واحترامهما وفق ما دعت إليه الكتبُ الدّينيَّةُ السَّماويَّة ولا سيَّما القرآن الكريم في الثَّقافة الإسلاميَّة، وذلك تعزيزًا لمنظور عقديّ أيديولوجيّ ثقافيّ ينتصر للقيم الرّوحيَّة والأخلاقيَّة الَّتي تحثّ على تعزيز العلاقات الأسريَّة بوصفها امتدادًا سلوكيًّا وعباديًّا لعقيدة الإيمان بالله؛ وذلك في مقابل الثَّقافة الغربيَّة القائمة على قيم المنفعة المادّيّة الَّتي يتقلَّص فيها اهتمامُ الأبناء بالأهل تبعًا لتقلُّص مستوى إنتاجيَّتهم ولا سيَّما إذا ما بلغوا من العمر عتيًّا!

ويُمكن المغامرة التَّأويليَّة أن تدفعنا إلى فَتْح منظور الكاتب الذّاتيّ على بنية النّظام الأبويّ السّائد برمَّته؛ فلئن أقام السّياقُ العنوانيُّ تماثلاً بين الرّجولة والأبوَّة، فإنَّه - في الوقت نفسه - سَلَخَ عن ذلك النّظام الأبويّ صفة التَّلازم الحتميّ بين الذّكورة والرّجولة أوَّلاً، ثمَّ بين الذّكورة والأبوَّة ثانيًا. حيث دلَّ المعجم المستخدم في سياقه التَّداوليّ الاجتماعيّ - وفق ما بيّنا آنفًا - على ربط معنى الرّجولة بالحركة والعمل والسَّعي بدلاً من ربطها النَّوعيّ بمعنى الذّكورة، ومن ثَمَّ قد تنتفي صفةُ الرّجولة عن بعض الذّكور إذا ما أهملوا شرطها الأساس، والعكس بالعكس. في المقابل قد يُمكننا أن نستشفَّ من هذا العنوان دعوةً إلى تقييد الأبوّة بالرّجولة، فكما الرّجولة صيرورة واستحقاق قد لا يناله كلُّ الذّكور فكذلك الأبوَّة لا يستحقها غيرُ الرّجال الرّجال، وتاليًا نستشفُّ دعوةً إلى تقييد النّظام الأبويّ السّائد بصفات الرّجولة الَّتي تتجلّى في الإباء والشّهامة... بدلاً من ربطه التَّعسُّفي بالذّكورة. ولذلك ربَّما يتضمَّن سياقُ العنوان النَّصّيّ دعوةً إلى تهذيب هذا النّظام وتشذيبه حتّى يُنصف المرأة ولا

يعتدي على حقوقها بحجَّة الثّنائيَّات المُغلقة الجامدة بين الذّكورة والأنوثة، وأفضليَّة الطَّرف الأوَّل على الثّاني؛ بل ينحاز إلى إعادة تأسيس ذلك النّظام وفق ثنائيَّة الرّجولة وعدم الرّجولة، أو ثنائيَّة الحركة وعدم الحركة ليتّسع للّذكور والإناث معًا متى سَعَوا وعملوا واجتهدوا...

ب - شعريَّة العنوان الأصليّ بالإحالة على صورة الغلاف الإشهاريَّة:

إذا كان العنوان، في هذا الكتاب، علامةً لسانيَّةً تُثير دوالُّه - في ذهن المتلقّي - شكلاً ذهنيًّا (مدلولاً) يظلُّ تشكُّله توالديًا عائمًا يسبح في أفضية التَّأويل والتَّخمين، ويُحيل باستمرارٍ - وفق مبدأ اشتغال العلامة الثُّلاثيّ لدى الفيلسوف والسّيميائيّ الأميركيّ «تشارلز ساندرس بيرس» (Charles Sanders Peirce)[1] - إلى موضوعٍ أو مرجعٍ خارجيّ (والد المتكلّم)؛ فإنَّ الصُّورة الفوتوغرافيَّة الإشهاريَّة الَّتي تظهر على غلاف الكتاب تُعدُّ أيضًا دالاً آخر، لكنَّه دالٌّ شكليٌّ أيقونيٌّ علاقته بالمدلول علاقةٌ تماثليَّةٌ متعادلةٌ؛ نظرًا إلى قوَّته (الدَّالّ الأيقونيّ) التَّمثيليَّة في بَعْثِ مدلولٍ يُماثل المرجعَ الخارجيَّ في ذهن المتلقّي. بناءً على ذلك، فقد يجنح بنا تلقّي صورة الغلاف الفوتوغرافيَّة بوصفها دالاً كلّيًّا واستقبالها استقبالاً نفعيًّا استهلاكيًّا مباشرًا (مُغفلين وظيفتها الإيحائيَّة والإيديولوجيَّة ضمنًا) إلى أن نطرح السّؤال الآتي: «ماذا يخسر العنوان من دلالاتٍ وإيحاءاتٍ من خلال الإحالة المباشرة إلى تلك الصّورة الفوتوغرافيَّة بوصفها دالاً كلّيًّا؟

قد نُسارع إلى القول مُتسرّعين: إنَّ إحالةَ العنوان (الدَّالّ اللُّغويّ) إحالةً خطّيَّةً تقريريَّة محدودةَ الدّلالة إلى صورة الغلاف الفوتوغرافيَّة الإشهاريَّة (الدَّالّ الشَّكليّ الكُلّيّ) - الَّتي تقوم مقام المرجع الأصليّ الأوَّل في تشكيل صورة الأب لدى المتلقّي حتّى إن لم يكن يعرفه من قبلُ البتَّة - تجعلُ الحسّيَّةَ في إشاريَّة «اسم الإشارة» (ذلك) تحلُّ محلَّ التَّجريد بنسبةٍ عاليةٍ، وإن بقي مُحتفظًا بدلالته على بُعْد مكانة المشار إليه؛ ومن ثَمَّ تتراجع وظيفة ذلك العنوان الإيحائيَّة الإيمائيَّة لصالح الوظيفة الإشاريَّة المرجعيَّة التَّقريريَّة الَّتي تُعيّن الموضوع (والد الكاتب). فالرَّجل الَّذي يُشار إليه هو هذا الَّذي تُظهّره الصُّورةُ بكامل ملامحه

(١) جيرار دولودال. السّيميائيَّات أو نظريَّة العلامات. ترجمة: عبد الرَّحمن بوعلي. اللَّاذقيَّة - سورية، دار الحوار، ط١، ٢٠٠٤. ص٩٥. انظر أيضًا: سعيد بنراد. السّيمائيّات والتَّأويل. الدّار البيضاء - المغرب/ بيروت لبنان، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط١، ٢٠٠٥، ص٧٤.

وتفاصيله البارزة الواضحة، والَّذي لا يتواني البصرُ عن إمداد ذهن المتلقّي ومخيّلته بصورته الواضحة الجليَّة كاملةً.

فاعتمادًا على قراءة صورة الغلاف الفوتوغرافيَّة الإشهاريَّة – بوصفها دالاً كلّيًّا – قراءةً استهلاكيَّةً نفعيَّةً فقط، قد يُمكن القول: إنَّ تلك الصُّورة قد عكست، في المقام الأوَّل، صورةَ المرجع الخارجيّ بأمانةٍ ودقَّةٍ كبيرتين؛ ذلك أنَّها نسقٌ شكليٌّ قسريٌّ يُماثل بطريقةٍ آليَّة الوجودَ الحقيقيّ للمرجع (الأب) الَّذي يظهر بمستواه الوجوديّ الحقيقيّ الأوَّل، أي ما قبل التَّجريد والتَّأمُّل. وعليه، تُمثّل الصُّورة الفوتوغرافيَّة وجودًا مصطنَعًا يحتفظ ببداهة المرجع الأولى الَّتي تسبق التَّأويل التَّجريديّ أو الَّتي تسبق الكشف الكتابيَّ التَّأمُّليَّ الأدبيَّ؛ وهو ما يعني أنَّها تنتمي إلى عالم المحسوس لا المجرَّد، إلى الوجود العينيّ الغفل الأوَّل لا إلى الوجود الفنّيّ البديل، إلى التَّشكُّل الأيقونيّ القسريّ المُغلَق (لأنَّ صورة المرجع حسب طبيعتها العينيَّة تنعكس انعكاسيًّا آليًّا مباشرًا في عين الكاميرا) لا إلى التَّشكيل الإبداعيّ الحرّ المفتوح وفق ما قد نراه في فنّ الرَّسم على سبيل المثال.

ولهذا، فقد يُرتَّبُ على تلك القراءة الاستهلاكيَّة الأولى المحدودة الفاعليَّة الدّلاليَّة بعضُ النَّتائج المتعجّلة، فيُقال: إنْ كان عنوان الكتاب (ذلك الرَّجل أبي) من شأنه أن يُهيّئ القارئ أو المتلقّي باستمرارٍ لدخول عالم النَّصّ التَّأمُّليّ الوجدانيّ مُتجاوبًا مع السّياق الَّذي يفترضه المؤشّر الجنسيّ الَّذي يُذَيَّل به العنوان الأصليّ (تأمُّلات وجدانيَّة)، فإنَّ صورة الغلاف الفوتوغرافيَّة تكاد تبدو طارئةً على ذلك النَّوع الأدبيّ؛ إذ تكاد لا تعكس ما يُميّزه من الطابع التَّجريديّ التَّأمُّليّ الوجدانيّ، بل تنشدُّ إلى توضيح المرجع الأساس الأوَّل وتقريبه تقريبًا حسّيًّا مباشرًا، فتحدُّ بذلك من فاعليَّة عنصر التَّخييل التَّأمُّليّ عند المتلقّي الَّذي يُفترَض به التَّهيؤ لاستقبال نصوصٍ تأمُّليَّة وجدانيَّة. لذا، قد تبدو صورة الغلاف تلك ضمن عتبات النَّصّ مُعطًى حسّيًّا غفلاً بكرًا – ما قبل لغويّ/ ما قبل تأمُّليّ – لم تكشف البصيرةُ المتأمّلةُ

عن بواطنه الكامنة، أو عن حقيقته المؤوَّلة الَّتي يُجلّيها الاستغراق في التَّأويل والتَّخييل.

وعليه، فإنَّ هذا العنوان قد يفقد تبعًا لذلك – من خلال تلك الإحالة الإشاريَّة التَّقريريَّة المباشرة إذا ما قُرِئت الصُّورة بوصفها دالاً كلّيًّا قراءةً مرجعيَّةً نفعيَّةً خالصةً – ما أسميناه «شعريَّة وَهْم التَّعريف» و«شعريَّة الحذف»؛ لأنَّ «أل التعريف» – حين كانت تُمارس في العنوان فاعليّة الإيهام بأنَّ المشار إليه معهودٌ لدى طرفي الإرسال، فتُواريه أكثر ممّا تُجليه وتُعيّنه – تخسر تلك الوظيفةَ الإيهاميَّة التَّخمينيَّة الَّتي كانت تُرجئ التَّعيينَ والتَّحديدَ، وذلك بسبب الرَّبط الإشاريّ الخطّيّ المباشر ما بين المشار إليه (الرَّجل) والصُّورة الإشهاريَّة الَّتي تقوم مقام المرجع (الوجود الحقيقيّ الأوَّل للرَّجل)، حيث يُمسي المشار إليه معهودًا مُدرَكًا حسّيًّا أمام ناظري القارئ. وفي الموازاة، فإنَّ ما كان مسكوتًا عنه من صفات المشار إليه بفعل «شعريَّة الحذف» يُضحي سهلاً تشخيصُهُ وتعيينُهُ ما دامت صورته ماثلةً شاخصةً بكلّ تفاصيلها أمامنا. فما كان خافيًا بات مكشوفًا عنه، وما كان يحتاج إلى تقديرٍ وتخمين صار بارزًا من غير حُجبٍ تستدعي الكشفَ والتَّأويل. ومن ثَمَّ قد تدفع تلك القراءةُ الاستهلاكيَّةُ المباشرةُ بأصحابها إلى السُّؤال الآتي: «ألم يكن من الأجدى – بدلاً من اختيار صورة الأب الفوتوغرافيَّة في توظيفها الإشهاريّ – الاتّكاءُ على لوحةٍ فنّيّة تجريديَّة تُثري شعريَّةَ العنوان وتُغني جماليَّتَهُ الإشاريَّةَ، وتُشكّل الوجهَ المُتأمَّلَ الآخرَ لصورة الأب النّصّيّ المجازيّ المتأمَّل انسجامًا مع النَّوع الأدبيّ أو المؤشّر الجنسيّ (تأمُّلات وجدانيَّة)؟

ثانيًا: من شعريَّة العنوان إلى سيميائيَّة صورة الغلاف:

من الضَّروريّ – للإجابة عن السّؤال المطروح آنفًا – أن نُحاول جلاء ما تستبطنه صورة الغلاف الفوتوغرافيَّة من جماليَّةٍ أو إبداعيَّةٍ خاصَّة ودلالاتٍ خبيئةٍ تتولَّد من علاقة نسق الدَّلالة المباشرة بنسق الدّلالة الإيحائيَّة الإيديولوجيَّة حسب ما نفترضه بادئ ذي بدءٍ وفق قراءتنا التَّأويليَّة غير النَّفعيَّة التَّقريريَّة المحدودة الفاعليَّة والأثر.

أ – سيميائيَّة الصّورة: من بنية المرئيّ إلى البنية الثَّقافيَّة والأيديولوجيَّة:

تُعدُّ صورة الغلاف من العتبات النَّصّيَّة الفاعلة والمؤثّرة جدًّا في إبرام «العقد القرائيّ الضّمنيّ» الأوَّل ما بين الكتاب وجمهور المتلقّين العريض العامّ؛ فهي من بين العتبات الأساسيَّة الَّتي تُشير إلى

موضوع الكتاب المتوقَّع، والَّتي تُحفّز على اقتناء الكتاب وحيازته – أو على العكس أحيانًا – نظرًا إلى «أفق الانتظار» الَّذي تُولّده في ذهن الزَّبون (الَّذي قد ينتقل إلى دور القارئ الفعليّ إذما اقتنى الكتاب وقرأه مستجيبًا لإغواء النَّصّ الموازي أو عتباته). وبالنَّظر إلى وظيفتها الإشهاريَّة التَّسويقيَّة فإنَّ النَّاشر عادةً هو المسؤول الأوَّل عن اختيارها ومردوديَّتها، وقد يجري ذلك بالاتّفاق مع الكاتب والتَّنسيق معه. إذًا، تُؤدّي صورة الغلاف، إلى جانب العنوان الكتاب الرَّئيس، دورَ «السّمسار» الإغوائيّ الإشهاريّ في محاولةٍ لإدراج المُنتَج الأدبيّ الجديد في دائرة التَّداول القرائيّ ضمن السّياق الأدبيّ والثّقافيّ العامّ في هذا الفضاء التّجاريّ المكانيّ أو ذاك.

وإذا ما كان اختيار صورة الغلاف من مهمّات النَّاشر عادةً، فقد اختار ناشرُ (ذلك الرَّجل أبي) صورةً فوتوغرافيَّةً لوالد الكاتب «المعلّم» مُتَّخِذًا إيّاها علامةً سيميائيَّةً إشهاريَّةً لهذا الكتاب الجديد؛ وهي صورةٌ التقطتها عدسةُ المُصوّرة السّيّدة «غادة ناصر الدّين». وعليه، سنعمل على تحليل سيميائيَّة هذه الصّورة وتأويل إيماءاتها ودلالاتها وتبيان وظائفها الَّتي لا نحصرها في الوظيفة الإشهاريَّة الاستهلاكيَّة النَّفعيَّة (تُعدُّ الصّورة ضمن هذه الوظيفة دالاًّ كلّيًّا يُحيل إلى مدلولٍ كلّيّ يُماثل المرجع الخارجيّ)، بل تتعدّاها إلى الوظيفتين التَّعيينيَّة والإيحائيَّة الأيديولوجيَّة اللَّتين تستندان إلى تفكيك الدّالّ الكلّيّ وتذريته في مجموعة دوالّ صغرى مُتشظّية تحمل مدلولاتٍ مباشرةً وإيحائيَّةً ضمنيَّة على السّواء؛ فتصبّان في تعزيز الوظيفة الإشهاريَّة الَّتي تُمثّل غاية النَّاشر وهدفه المركزيّ من اختيار هذه الصّورة من غير سواها[1]؛ لأنَّ اختياره دائمًا إنَّما هو اختيارٌ ليس مجّانيًّا أو عشوائيًّا، بل اختيارٌ واعٍ مقصودٌ ومحمَّلٌ بمقاصد إشهاريَّة وتدليليَّةٍ مختلفةٍ، ومنحازٌ إلى أبعادٍ أيديولوجيَّة وفكريَّة عميقةٍ، وإلى نمطٍ ثقافيّ يُدرَج تلقائيًّا ضمن فضاءٍ جغرافيّ وإنتروبولوجيّ محدَّدٍ؛ وذلك لأنَّ الإشهار – بطبيعة اشتغاله – لا بدَّ له كي ينجح من أن يُخلّص المُمثَّلَ في الصّورة – سواء أكان إنسانًا أم شيئًا – من بُعده اليوميّ الزّائل من خلال إضفاء غطاءٍ من الأحلام الشّاعريَّة عليه؛ فمن غير هذه الأحلام يبقى المُمثَّل على ما هو عليه في مرجعه العينيّ الواقعيّ لدى المتلقّي.

انطلاقًا من ذلك يُمكن أن نقول: لئن كانت الصّورة الفوتوغرافيَّة تُمثّل مرجعها العينيّ (المُصوَّر) تمثيلاً أيقونيًّا – حيث إنَّ

(١) سعيد بنگراد. سيميائيَّة الصّورة الإشهاريَّة. الدّار البيضاء - المغرب، دار أفريقيا الشَّرق، لا. ط، ٢٠٠٦، ص٣٩.

«طبيعتها مُتزامنةٌ بشكلٍ ما مع مرجعيّتها»[1] – فإنَّها حكمًا لا تنكفئ عن أن تقول أكثر ممّا يقول مرجعُها؛ إذ إنَّ لكلّ صورةٍ إشهاريَّة (ولا سيّما صورة الإنسان الفوتوغرافيَّة) عبقريّتَها الخاصَّةَ بها في الإبلاغ والتَّمثيل والإيحاء وتحفيز الرَّغبة والتَّأويل، وإنَّنا لنرى فيها أكثر ممّا تُبدي للعين ضمن شروطها التَّرميزيَّة الخاصَّة بها؛ وهو ما يكاد المرجع لا يقوى على القيام به. وعليه، فلئن كادت آليَّةُ عمل الكاميرا عملاً آليًّا تقنيًّا محايدًا تدفعنا إلى القول: إنَّ الصّورة الشَّخصيَّة الفوتوغرافيَّة محاكاةٌ ميكانيكيةٌ لمرجعها الإنسانيّ العينيّ، فإنَّ «بارت» يدعونا إلى ألاّ نظنَّ «أنَّ الصّورة هي «نسخٌ» للواقع، إنَّما [هي] بَعْثٌ لواقعٍ مضى، سحرٌ»[2]. ولذلك، فهي لا تنفكُّ تستدعي الذّاتيَّةَ دائمًا: ذاتيَّةَ المصوِّر، وذاتيَّة المصوَّر، وذاتيَّة المتلقّي.

فالذّاتيَّة تُلازم المصوِّرَ من خلال اختياره الوضعيّاتِ المختلفةَ الَّتي تجعل الشَّخصَ المصوَّرَ عينَهُ لا يظهر بهيئةٍ أو ملامحَ واحدةٍ ثابتةٍ في أكثر من صورةٍ تبعًا لتعدُّد تلك الوضعيّات وتبدُّلها؛ وتُلازم المصوَّرَ أيضًا في لحظات التقاط صورته وهو ساكنٌ أمام الكاميرا ليُظهِر للآخرين ما يريد أن يعتقدوه أنَّه هو؛ كأنَّه في تلك اللَّحظة الحاسمة يُواري ما يرغب في نفيه أو تهميشه – على الأقلّ – من قائمة هُويَّته وكينونته، ويحرص على اصطفاء ما يرغب في تمثيله أبديًّا عبر دورة الزَّمن من تلك الهُويَّة الذَّاتيَّة الَّتي ليس لها شفيعٌ – في التَّصوير الفوتوغرافيّ – سوى الجسد ووضعيّاته وحركاته لتظهيرها وتخليدها في تلك الصّورة الَّتي تُمسي بديلاً منه في دوَّامةِ الدَّهر المتهافت. زدْ على ذلك أنَّ تلك الذّاتيَّة تتبدَّى أخيرًا في أثناء عمليَّة التّلقّي ذاتها حين يتخطَّى مُتلقّي الصّورة الفوتوغرافيَّة القراءةَ الاستهلاكيَّةَ المحدودةَ المباشرةَ مُتجاوزًا النَّظرَ إليها نظرةً كلّيَّة تراها دالاًّ كلّيًّا يُؤشّر إلى مدلولٍ كلّيّ يُمثّل مرجعيَّته الأولى فقط، بل ينظر إلى ما تختزنه هذه الصّورةُ – ولا سيّما صور البشر/ صورة الوجه والجسد – من دوالّ صغرى تُضمِر مضامين ودلالاتٍ مُتشظّيةً تكادُ تخفى علينا لولا قراءتها قراءةً تأويليَّةً جماليَّةً تشقُّ حجب الظَّاهر المرئيّ لتفوزَ بما لم يُقَلْ، أو باللاَّمرئيّ والجوهر الحقيقيّ الّذي يُظهّره التَّأويل احتماليًّا مُمْكِنًا غير متناهٍ.

فانطلاقًا ممّا قُدّم آنفًا، ننتقل إلى تحليل معطيات صورة الغلاف الفوتوغرافيَّة التَّي

(١) رولان بارت. الغرفة المظلمة (تأمُّلات في الفوتوغرافيا). ترجمة: هالة نمر. مراجعة: أنور مغيث. القاهرة، المركز القوميّ للتَّرجمة، ط١، ٢٠١٠، ص٧١.

(٢) رولان بارت. الغرفة المظلمة (تأمُّلات في الفوتوغرافيا). ص٨٢.

نرى أنَّها تُشير حكمًا، ضمن وظيفتها الإشاريَّة المرجعيَّة التَّقريريَّة المباشرة، إلى «حسين معلّم» والد الكاتب من خلال ربطها باسم الكاتب وبالعنوان المدوَّنين على غلاف الكتاب. أمّا إذا تحدَّثنا عن وظيفتيها التَّعيينيَّة والإيحائيَّة الإيديولوجيَّة فإنَّنا نُلفي أنَّ بنيتيها الظَّاهرة والعميقة إنّما يلتحمان لتأديتهما والتَّدليل عليهما. إذ تُرينا البنيةُ الدّلاليَّة الظَّاهرةُ رجلاً وقورًا لم تحجب شيخوختُهُ الأملَ والحياةَ والسَّكينةَ التَّي تُطلُّ من عينيه الحالمتين وثغره المتبسّم وإيماءات وجهه الأخرى عمومًا، تُرينا رجلاً يعتمر كوفيَّةً مخطَّطةً بالأبيض والأسود من غير عقالٍ، ويرتدي سترةً شتويَّةً داكنةً...

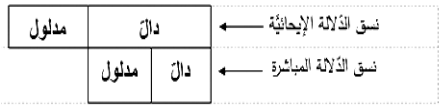
وربَّما يكون من المعلوم أنَّ دلالة بعض هذه الدَّوالّ الأيقونيَّة – ككلّ الرّموز الثَّقافيَّة – لا تشتغل إلاّ ضمن فضاء ثقافيّ سيميائيّ محلّيّ (الكوفيَّة المخطَّطة بالأبيض والأسود، اللّحية، السّترة الصّوفيَّة الشَّتويَّة)؛ لأنَّ الدّالَّ ما هو إلاّ «نتاج اختيارٍ اجتماعيّ – ثقافيّ خاصّ ومحلّيّ مُحدَّد تاريخيًّا»[1]، ولكنَّ هذا لا يجب أن يجعلنا نغفل عن الإشارة إلى بعض الدّوال الَّذي تتولَّد دلالتُهُ الضّمنيَّةُ ضمن فضاء ثقافيّ كونيّ عامّ في المقابل (إيماءات العينين والفم وتجاعيد الوجه...). ولذلك ترتكز عمليَّة الإشهار التَّسويقيَّة لهذه الصّورة الفوتوغرافيَّة المختارة على تلك الدّوالّ والإشارات السّيميائيَّة ليتغلغل ما تختزنه من دلالاتٍ وأبعادٍ أخلاقيَّة وقيميَّةٍ وثقافيَّة ونفسيَّة بل دينيَّة وإيديولوجيَّة إلى نفوس المُتلقّين وعقولهم الواعية وبواطنهم غير الواعية ضمن سياقٍ إعلانيّ معقَّدٍ جدًّا يستثمر النَّفسيَّ والأسطوريَّ والثَّقافيَّ المحلّيّ والإنسانيَّ... إذ يحرص الإشهار دائمًا – كي يُنجز مهمَّته بنجاحٍ فاعلٍ – على قرْنِ أيّ مُنتجٍ جديدٍ بمجموعة قيمٍ محلّيَّةٍ أو كونيَّةٍ شاملةٍ يجدها المتلقّي تستجيب لذاته، وتخاطب أصالته وانتماءه الأخلاقيّ والقيميّ والاجتماعيّ، بل حتَّى الأسطوريّ والدّينيّ والسّياسيّ والوطنيّ؛ وعليه يغدو اقتناؤه هذا المنتج مدخلاً إلى امتلاك تلك القيمة الَّتي يُشير إليها[2].

وعليه، فإنَّ ما تُظهره صورة الغلاف من دلالاتٍ ظاهرةٍ وما تُضمره من دلالاتٍ ضمنيَّةٍ وأيديولوجيَّةٍ من شأنه دَفْعُ القارئ العربيّ، ولا سيّما اللُّبنانيّ الجنوبيّ وأقرانه من بلاد الشّام، إلى شراء هذا الكتاب الجديد استجابةً للنَّموذج القيميّ الَّذي تعكسه. فماذا تُظهر هذه الصّورةُ وماذا تُضمر؟

(١) جوزيف كورتيس. سيميائيَّة اللُّغة. ترجمة: ليلى بن عرعار. مراجعة: عبد القادر بوزيدة. سورية - دمشق، ط١، ٢٠١٢م - ١٤٣٣ه، ص٤٥.

(٢) سعيد بنگراد. سيميائيَّة إشهاريَّة الصّورة. ص٨.

يرى الفرنسيّ «رولان بارت» أنَّ الدّلالة تتولَّد من خلال اشتغال العلاقة ما بين نسق الدّلالة المباشرة ونسق الدّلالة الإيحائيَّة، إذ «تُكوّن علاماتُ النَّسق الأوَّل، في سيمياء الدّلالة الإيحائيَّة، دوالَّ النَّسق الثّاني»[1]، وفق ما يظهر في التَّرسيمة الآتية:



وعليه، فإنَّ علامات النَّسق الأوَّل (الكوفيَّة، اللّحية، العينان النَّاعستان، الفم المبتسم...) تُحيلنا إلى مدلولاتٍ مباشرةٍ تُشكّل بدورها دوالَّ النَّسق الثَّاني الَّذي ينقلنا إلى مدلولاتٍ إجماليَّة احتماليَّة تتواصل، «على نحوٍ وثيقٍ، مع الثَّقافة، والمعرفة، والتّاريخ»[2]؛ وهو ما يدفعنا إلى القول: إنَّ مدلول الدّلالة الإيحائيَّة «جزءٌ من الأيديولوجيا»[3].

وانطلاقًا من ذلك سنُبيّن ما تضمُّه صورة الغلاف الإشهاريَّة من علاماتٍ تُحيلنا إلى نسقي الدّلالة المباشرة والإيحائيَّة من خلال الجدول التَّوضيحيّ الآتي:

الدَّالّ الأوَّل	المدلول الأوَّل = الدَّالّ الثَّاني	المدلول الثَّاني
١ - الكوفيَّة المخطَّطة	الرَّجل ذو هُويَّة عربيَّة شاميَّة	أصالة الانتماء إلى الهُويَّة العربيَّة.
٢ - عدم اعتمار العقال	الظُّهور العفويّ غير الرَّسميّ	انحيازٌ إلى الجوهر الدَّاخليّ وليس إلى المظهر الزّائف.
٣ - المزروعات الخضراء	البيئة الرّيفيَّة	التَّمسُّك بفضاء الرّيف الجغرافيّ والثَّقافيّ والأنتربولوجيّ.
٤ - الكوفيَّة + المزروعات الخضراء	مهنة الزّراعة	الاعتزاز بمهنة الزّراعة في وقت تسوده التّصنيفات الاجتماعيَّة بحسب المهنة.
٥ - السّترة الصّوفيَّة الشّتويَّة	فصل الشّتاء	حاجة كبار السّنّ إلى الرّعاية المادّيَّة وإلى الدّفء العاطفيّ والحنان.
٦ - اللّحية البيضاء	الانتماء الدّيني + التَّقدُّم في العمر	التَّمسُّك بالهُويَّة الدّينيَّة والثَّقافة المحليَّة، وبرّ الأهل الَّذين نال الزَّمن من أعمارهم.
٧ - تجاعيد الجبهة	الشَّيخوخة	تقدير تضحيات الأهل طوال حياتهم.
٨ - العينان المفتوحتان الحالمتان	الحنان والرَّأفة والسَّكينة	ضرورة تكريس الرَّحمة والعاطفة والحنان في التَّربية الأسريَّة.
٩ - الفم المفتوح المتبسّم	البشاشة والتَّرحيب بالآخر	الدَّعوة إلى التَّواصل الإيجابي والابتعاد من العزلة الاجتماعيَّة.

(١) رولان بارت. عناصر السّيمياء (أنساق العلامات وتصنيف المسائل). ص٩٠.
(٢) م. ن. ص٨٩. (٣) م. ن. ص. ن.

انطلاقًا من هذا الجدول، يُمكن القول إنَّ أيَّ قارئٍ – ينتمي، من حيث شيفراته الثَّقافيَّة، إلى السّنن الرَّمزيَّة نفسها الَّتي تُقدّمها هذه الصُّورةُ – يُمكنه أن يُفكّك شيفراتها الأولى – ولو بطريقةٍ حدسيَّةٍ تلقائيَّةٍ – ويُدرك دلالاتها المباشرة الصَّريحة (حسب ما يظهر في هذا الجدول) الَّتي لا تنفكُّ تُؤشّر إلى نمط الثَّقافة العربيَّة الرّيفيَّة بما تحمله من قيم الأصالة والعفويَّة والتَّواصل والتَّكافل... والَّتي لم تحجبها المدنيَّةُ المعاصرةُ بعدُ حجبًا كلّيًّا. فالكوفيَّة المخطَّطة بالأبيض والأسود تنحازُ تلقائيًّا إلى فضاء الهُويَّة العربيّة الشَّاميَّة ولا سيَّما اللُّبنانيَّة الجنوبيَّة العامليَّة. وإنَّ لغياب العقال – الَّذي من شأنه أن يُضفي على مُعتمِره هيئة الظُّهور الرَّسميّ – دلالةً إلى ظهور الوالد العفويّ الّذي قد يُجلي بعض سماته الجوّانيَّة الجوهريَّة المتوارية. في حين أنَّ المزروعات الخضراء في خلفيَّة الصُّورة لا تنكفئ عن الإشارة إلى فضاء الطَّبيعة الرّيفيَّة، ولا سيَّما إذا ما قرنّاها بدلالة الأزياء وسيمياء وجه هذا الرَّجل لتُؤلّف جميعًا دالاً مُركَّبًا لا يُحيل إلاّ إلى بيئته الرّيفيَّة الأصيلة، وإلى مهنته وعمله في زراعة الأرض ونمط إنتاجها الفلاحيّ التَّقليديّ. أمّا السّترة الشَّتويَّة فتُشير رأسًا إلى زمن التقاط الصّورة، أي فصل الشّتاء أو بدايات فصل الرَّبيع، وربَّما تُشير إلى حاجة الوالد في شيخوخته إلى الدّفء الجسديّ المادّيّ أيضًا.

ولئن انتقلنا إلى دلالات المعطيات السّيميائيَّة الجسديَّة ولا سيَّما ما يُظهره وجهُ الوالد منها، فإنَّها تُبدي الجسدَ كأنَّه «واقعةٌ ثقافيَّةٌ»[1]، أو كأنَّه استعارةٌ رمزيَّةٌ مُشعَّةٌ أو مجازٌ ينتقل بنا إلى ما وراء وظائفه البيولوجيَّة. ولذا، يُمكننا أن نحسب اللّحية البيضاء علامةً ثنائيَّة التَّدليل؛ إذ تتضمَّن – بمعاضدة التَّجاعيد البيّنة – دلالةً زمنيَّةً عبر إشارتها المباشرة إلى بلوغ الوالد سنَّ الشَّيخوخة، ودلالةً ثقافيَّةً دينيَّةً أيضًا لكونها دالاً مُشفَّرًا يُحيل إلى دلالات الالتزام الدّيني بحسب الثَّقافة الإسلاميَّة الشّائعة والمتوراثة. في حين أنَّ العينين النّاعستين العميقتين تُشيران – حسب لغة الجسد – إلى الودّ والحنان والرَّحمة والرَّأفة والصَّفاء فضلاً عن البشاشة للآخر والتَّواصل البصريّ معه، وهو ما لا ينكفئ الفمُ المُبتسِمُ عن تأكيده وترسيخه لدى المتلقّي.

وقبل الانتقال إلى الحديث عن نسق الدّلالة الإيحائيَّة الأيديولوجيَّة، لا بدَّ من الإشارة إلى محور الغياب (محور الاختيار:

(١) Jean Baudrillard. La société de consommation. Paris, èd. gallimard, 1970, p200.

هـذا أو هـذا أو...) الَّـذي يُـمـكـن أن يـمـدَّنـا بـإبـدالاتٍ دلاليَّـةٍ احـتـمـاليَّـةٍ مُـرجـأةٍ؛ لأنَّ التَّحليل السّيميائيّ يقوم أساسًا على التَّقابل الدّلاليّ (حضـورًا وغـيـابًـا) مُـنـطـلِـقًـا مـن علامات المحور التَّركيبيّ (المحور النَّظميّ: هذا مع هذا مع...). وعليه تتبدَّى لنا قصديَّة النّاشر من كلّ دالّ أيقونيّ تعرضه صورةُ الغلاف؛ فمقابل الكوفيَّة المخطَّطة كان يُمكنه – على سبيل المثال – اختيار الطَّربوش (يُمكن أن يُعدَّ علامةً دالَّةً على الطَّبقة الإقطاعيَّة وسلطة ذوي الألقاب السّياسيَّة والاقتصاديَّة والثَّقافيَّة: الباشا، البكّ...). ومقابل غياب العقال كان يُمكنه تظهيره (ربَّما يُؤشّر العقال سيميائيًا إلى «إتيكيت» الظُّهور الرَّسميّ)، ومقابل السّترة الصّوفيَّة الشّتويَّة كان يُمكنه اختيار لباسٍ رسمي آخر، ومقابل بشاشة الوجه كان يُمكن التَّركيز على ملامح الجدّيَّة والحزم... وهذا كلُّهُ، إنْ دلَّ على شيءٍ، فإنَّما يُؤكّد أنَّ هذا الاختيار الواعي قد تبنَّى نمطًا ثقافيًّا وقيميًّا وأخلاقيًّا وأيديولوجيًّا اعتنى بتجليته وإشاعته وترسيخه في فضاء التَّلقّي الَّذي يتوجَّه إليه ويُخاطبه.

وتأسيسًا على ما سبق، يبدو أنَّ النَّاشر يطمح إلى استثمار النَّسق المباشر الَّذي تُبديه صورة الغلاف ليدفع جمهور المتلقّين إلى اقتناء الكتاب الجديد، من خلال دفعهم إلى تبنّي الطَّرح اللَّامرئيّ الَّذي لا ينجح البصرُ وحده من غير التَّأويل في أن يُرينا إيّاه، أي الطَّرح الفكريّ والثّقافيّ والعقديّ والأيديولوجيّ الضّمنيّ؛ وهو الطَّرح الَّذي نراهُ مُنتمِيًا إلى دائرة اهتمام المتلقّي العربيّ واللّبنانيّ (ولا سيَّما الجنوبيّ) وإلى مركز القيم لديه، إلى درجة أنَّه قد يرى في والد الكاتب الجنوبيّ الّذي تُبديه هذه الصّورةُ نموذجًا لصورة والده النَّمطيَّة وامتدادًا لأسلافه الماضين، وأنَّه قد يقرأ في ملامحه الجذرَ الثَّقافيَّ الأنتروبولوجيَّ المشترك، أو قد يتصفَّح في وجهه بقايا صورٍ لأجداده الغابرين المؤسّسين كيانَ هُويَّته الوطنيَّة والجماعيَّة التَّي قد تبعث في وجدانه وباطنه نمطَ عيشهم وروحَ قيمهم ورؤياهم الكونيَّة إلى الحياة والوجود.... لأنَّ «كلَّ وضعيَّةٍ إنسانيَّةٍ ممثَّلةٍ داخل الصّورة الإشهاريَّة هي عنصرٌ لنموذجٍ حياتيّ محتملٍ»[1] في الأصل، وهي باعثٌ على استيلاد هذا النَّموذج أو ذاك النَّسق الَّذي يستأثر بسلوك الفرد ويُوجّهه توجيهًا غير واعٍ أحيانًا.

ولذلك يُفترض في المتلقّي أن ينتقل، على الدّوام، من الظّاهر المرئيّ إلى الباطن المخفيّ انتقالاً تُحدّده كفاءتُهُ القرائيَّة والتّأويليَّة لربَّما اكتشف أنَّ ما تحمله

(١) سعيد بنگراد. سيميائيَّة إشهاريَّة الصّورة. ص٤٤.

صورة الغلاف من قيمٍ ثقافيَّة إنَّما تنتمي إلى الهُويَّة العربيَّة والدّينيَّة الأصيلة المتجذّرة في وجدان أبناء هذه المنطقة العربيَّة شرقيّ المتوسّط ولا سيّما أبناء الجنوب اللُّبنانيّ (= الكوفيَّة، اللّحيَّة)، وإلى نمطهم الثَّقافيّ الّذي ينحاز إلى الجوهر الأخلاقيّ الجوّانيّ في مقابل المظاهر المادّيَّة الزّائفة، وإلى العفويَّة وبساطة العيش في مقابل الرّسميّات المعقَّدة والمراوغة (= عدم اعتمار العقال، والسّترة الصّوفيَّة الشّتويَّة بدلاً من اللّباس الرَّسميّ). أضفْ إلى ذلك أنَّ تلك الصّورة – في مقابل ثقافة التَّسطيح والتَّنميط الَّتي تكاد تقضي على تعدُّديَّة الأنماط الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة لصالح نمطٍ عالميّ موحَّدٍ: هو دائمًا نمط الآخرين المُعولَم – قد تُجلي نزعةً أصيلةً تنتصر للأصيل المتوارث؛ نزعةً تعتزُّ بالانتماء إلى الرّيف ومهنته الأمّ: أي الزّراعة أو الفلاحة (= المزروعات وأزياء الوالد عمومًا)، لتُعيد إليها بعض القيمة والوهج وتنتشلها من بؤرة المهمَّش والمقصيّ، ولا سيّما في ظلّ التَّصنيفات الاجتماعيَّة المعياريَّة السَّطحيَّة اليوم الَّتي أخذت تُصنّف الفرد وقيمته على أساسٍ يُستَمَد من مهنته وعمله؛ ولذلك قد ينحاز ما تُفصح عنه الصّورةُ من بُعدٍ أيديولوجيّ وأخلاقيّ قيميّ إلى تجاوز تلك التَّصنيفات الخاوية منتصرًا لقيمة أيّ مهنةٍ شريفةٍ من شأنها أن تكفّ صاحبها عن العوز أو الحاجة إلى الآخرين.

ولا يخفى البعدُ التَّربويّ الَّذي تطرحه هذه الصّورة المختارة طرحًا ضمنيًّا؛ إذ تدعو المتلقّي دعوةً خفيَّةً إلى توفير أجواء أسريَّة دافئةٍ تحتضن الأهل وترعاهم ولا سيَّما بعد تقدُّمهم في العمر، وتُشبع حاجاتهم المعنويَّة والعاطفيَّة والرّوحيَّة – فضلاً عن المادّيَّة – مُوفّرةً لهم بذلك ما يحتاجون إليه من دفءٍ في صقيع أعمارهم الذّاوية (= سترة الصّوف الشّتويَّة). وقد يُمكننا الادّعاء في هذا الخصوص أنَّ هذه الصّورة – في سياق اشتغال التَّأويل الدّلاليّ على محور الغياب والبدائل – تستحضر ضمنًا ثقافة المجتمعات الرأسماليَّة النَّفعيَّة الَّتي لا يجد فيها كبار السّنّ سوى دور العجزة مأوى يحتضنهم ويرعاهم، تستحضرها لتُحذر من تناميها واستفحالها وانتشارها نظرًا إلى أنَّها راحت تغلغل في نمط حياة مجتمعاتنا، وثقافاتنا المحليَّة مُكرّسةً ظواهر اجتماعيَّة خطيرة يأتي في مقدّمتها التَّفكُّك الأسريّ والتَّقصير في برّ الوالدين... يُضاف إلى ذلك الدّعوة المستترة إلى تأسيس أساليب التَّربية الأسريَّة المعاصرة على مضامين العطف والمحبَّة والحنان والرَّحمة والرَّأفة ما بين الأهل وأبنائهم، وإلى ترسيخ قيم التَّواصل والتَّلاقي والحوار، والكرم والتَّرحيب بالآخر

(= الابتسامة، والعينان النَّاعستان) بعيدًا من قيم الفردانيَّة والمنفعة الَّتي أشاعتها المدنيَّة الغربيَّة الحديثة.

ب – سيميائيَّة الصورة: من العلامة البصريَّة إلى التَّشكيل السَّرديّ:

إذا كانت دلالة أيّ علامةٍ سيميائيَّة تتولَّد من اشتغال العلاقة ما بين نسقين اثنين هما: نسق الحضور المرئيّ (دلالات تعيينيَّة)، ونسق الغياب اللَّامرئيّ (دلالات ضمنيَّة وأيديولوجيَّة)، فإنَّ الصّورة (العلامة البصريَّة الأيقونيَّة) لا تلبث أن تستدعي أيضًا تشكيلاً سرديًّا خفيًّا؛ ذلك أنَّ كلَّ صورةٍ – حسب ما يرى «رولان بارت» – إنَّما «هي بمعنًى ما حكايةٌ»[١]. ومن المعلوم أنَّ الحكاية تنظمها ديناميَّةُ التَّحوُّل عبرَ الفعل من حالةٍ إلى أخرى، أَوْ من حدثٍ إلى آخرَ؛ فأنْ تحكي يعني أن تسرد حالةً ثمَّ تنتقل إلى أخرى ضمن حلقات تحوّلٍ متبدّلةٍ، بدءًا من استقرارٍ فإلى نقصٍ ثمَّ إلى تعويضٍ...؛ لأنَّ أيَّ تركيبٍ سرديّ إنَّما هو بامتيازٍ «نموذجٌ زمنيٌّ مُتتابعٌ كخطّ، يتألَّف من ثلاث مراحل: «توازن – اختلال – توازن»[٢]. وقد أحصى النّاقد الرّوسيّ «ڤ. بروپ» (V. Propp)، في هذا المجال، إحدى وثلاثين وظيفةً نجدها في كلّ حكايةٍ[٣]، لعلَّ أبرزها وظيفة النَّقص، ووظيفة التَّعويض الَّتي تُميّز القصص ذات النّهايات السَّعيدة[٤]. ولهذا تُطارد الحياةُ السَّردَ حتّى تُفهمَ، ولتتجلّى من خلاله، ذلك «أنَّ الخيال لا يكتمل إلاّ بالحياة، وأنَّ الحياة لا تُفهم إلاّ من خلال القصص الَّتي نرويها عنها، [إذًا] فالحياة «المبتلاة بالعناء» [...] هي حياة و«تُروى»[٥].

لذا، يُمكننا أن نقول: تعكس صورة الغلاف الفوتوغرافيَّة ضمنًا وضعَ الأب وهو في حالة استرخاءٍ وراحة وانشراحٍ وامتلاءٍ مُجسّدةً بذلك وضعًا نهائيًّا سعيدًا (حالة استقرار وتعويض) يختتم سلسلة تحوّلاتٍ مفصليَّةٍ أو حلقاتٍ سرديَّةٍ متتابعةٍ، ويقودنا، وفق منطق التَّحوُّل السَّرديّ، إلى افتراض

(١) رولان بارت. درس السّيميولوجيا. ترجمة: عبد السَّلام بنعبد العالي. تقديم: عبد الفتّاح كيليطو. الدّار البيضاء - المغرب، دار توبقال للنَّشر، ط٣، ١٩٩٣، ص٢٥.

(٢) دانيال تشاندلر. أسس السّيميائيَّة. ترجمة: طلال وهبه. مراجعة: ميشال زكريًّا. بيروت، المُنظَّمة العربيَّة للتَّرجمة، ط١، تشرين الأوَّل (أكتوبر) ٢٠٠٨تشارلز. ص١٩٩.

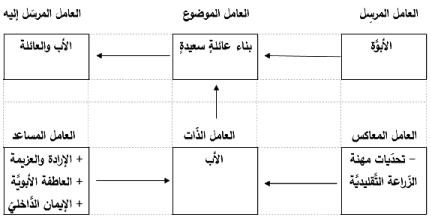
(٣) لاديمير رو. مورفولوجيا القصَّة. ترجمة: عبد الكريم حسن، سميرة بن عمّو. دمشق - سورية، شراع للدّراسات والنَّشر والتَّوزيع، ط١، ١٤١٦ه - ١٩٩٦م، ص٨١، ٢١٠.

(٤) جوزيف كورتيس. سميائيَّة اللُّغة. ص ٩٢.

(٥) پول ريكور. الوجود والزّمان والسّرد. ترجمة: سعيد الغانميّ. بيروت، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط١، ١٩٩٩، ص٥٢-٥٣.

نقصٍ سابقٍ ضمنًا يدخل ضمن حبكةٍ تستدعي سيرورةً حَدَثيَّةً تُفضي إلى حلّ وبعدها إلى حالة استقرارٍ نهائيّ. وعليه يتراءى لنا أنَّ ثمة حكايةً بطلُها شخصيَّةُ الأب الرّيفيّ المزارع (البطل الرَّئيس)، حكايةً تضمُّ - ضمنيًّا إلى جانب ربّ الأسرة بحسب ما يفترض العنوان واسم الكاتب - شخصيّاتٍ أخرى مُضمرة يُمثّلها أفراد تلك الأسرة الرّيفيّة (الأمّ والأبناء) الَّتي تعيش في بيئةٍ ريفيَّةٍ تعتمد نمط الإنتاج الزّراعيّ التَّقليديّ، حكايةً يبدأ سردُها من نقطة النّهاية موكلةً إلى المتلقّي، من خلال تقنية الاسترجاع، مهمَّة استعادة أحداثها السّالفة وترميم الفجوات السّرديّة الغائبة وردمها بما تمدّه به المخيّلة وممارسة التّأويل والتَّخمين.

ولكن، إذا ما اعتمدنا مفهوم العامل بدلاً من مفهوم الشَّخصيَّة حسب نظريَّة العوامل السّتّة في المخطَّط العامليّ (Le Schéma actantiel) الَّذي اقترحه الفرنسيّ «غريماس» (Greimas)[1]، يتبيَّن لدينا أنَّ صورة الغلاف تكشف ضمنًا عن المشروع السَّرديّ الَّذي جهدَ الأبُ لتحقيق نجاحه وفق ما يُظهّره المخطَّط الآتي:



يختزل هذا المُخطَّطُ البنية السَّرديَّة المضمرة في مشروع الأب السَّرديّ حسب ما يكشف عنه تأويل عناصر صورة الغلاف؛ ويُمكِن تفصيلُ ذلك وفق ثلاثة محاور، هي: محور التَّواصل، ومحور الرَّغبة، ومحور القدرة.

ففي محور التَّواصل الَّذي تنتظم فيه علاقة المُرسِل بالمرسَل إليه، نُقدّر ضمنًا أنَّ عاطفة الأبوَّة (المُرسِل) تُحرّض الأب فطريًّا على تحقيق موضوع رغبته المتمثّل في توفير المناسبة لتهيئة بناء عائلةٍ سعيدةٍ؛ وهو موضوعٌ يستفيد من نجاحه كلٌّ من الأب وبقية أفراد العائلة حكمًا (المرسَل إليه). وبانتقال الأب من دور الاستعداد الفطريّ لقبول موضوع الرَّغبة إلى السَّعي العمليّ التَّنفيذيّ في سبيل الاتّصال به يكون قد شرع عمليًّا - ضمن محور الرَّغبة - في ممارسة دور العامل الذّات الَّذي يتسلّحَ، في مواجهة صعوبات مهنة الزّراعة التَّقليديَّة (العامل المعاكس)، بالإرادة الصّلبة والعزيمة الرّاسخة، وبعاطفة الأبوَّة وإيمانه

(١) سعيد بنگراد. السّيميائيَّات السَّرديَّة (مدخل نظريّ). الرّباط، منشورات الزَّمن، لا. ط، ٢٠٠١، ص٧٦-٧٧.

الدّاخليّ بحتمية النَّجاح والسَّعي (العوامل المساعدة) وفق ما يُمكن تأويله واستنباطه من صورة الغلاف لينتظم ضمن ثنائيَّة صراعيَّة (محور القدرة) آلَتْ – في الأخير – إلى ترجيح سعي الأب ونجاح مشروعه الأسريّ محقّقًا الاتّصال بموضوع رغبته (ذ م؛ ذ = الذّات الأبويَّة، م = موضوع رغبة الأب، = الاتّصال).

إذًا، نستنتج أنَّ صورة الغلاف المختارة بدقّةٍ وعنايةٍ تملك من مفاتيح الشّعريَّة الخاصَّة بها ما يجعلها تستقلُّ بذاتها بوصفها بنيةً سيميائيَّة لا تكتفي بالإحالة على العنوان الأصليّ أو على نصوص الكتاب لتوليد دلالتها، بل تملك ما يُؤهّلها لتوليد دلالتها النَّصّيَّة الذّاتيَّة التَّعيينيَّة والإيحائيَّة والأيديولوجيَّة مُمارِسةً اللَّعب الإغوائيّ والإشهاريّ في الوقت ذاته الَّذي تُجيد فيه ممارسة لعبة الإخفاء والإظهار، والإرجاء والظّهور...

الاستنتاج:

في ختام هذه الدّراسة الموجزة، يُمكننا أن نرى بوضوحٍ أنَّ العتبات النَّصّيَّة لكتاب المعلّم الجديد (ذلك الرَّجل أبي) لم تأتِ هامشيَّةً إضافيَّة أو زينةً أو ترصيعًا، بل كانت نصوصًا موازيةً أساسيَّة (ولا سيَّما العنوان الأصليّ وصورة الغلاف) تُشكّل جسر عبورٍ خارجيّ وداخليّ معًا؛ فهي تُشكّل جسرًا خارجيّ يتوجَّه إلى المتلقّي لجذبه وإغرائه باقتناء الكتاب معتمدة على ما توفَّر لها من جماليَّة ذاتيَّةً تتقن فنَّ المواربة والمماطلة الدّلاليَّة ضمن فضاء القراءة والتَّأويل، محتفظة لنفسها بأسرارها الَّتي لا تنفكُّ تستدعي التَّفكيك والتَّمحيص لاستدارجها إلى منطقة الكشف والظّهور؛ كما تُشكّل جسرًا داخليًا يعبر القارئ من خلاله إلى النَّسيج الدّلاليّ للنّصوص الدّاخليَّة وإلى معماريتها البنيويَّة، غير أنَّ هذا الجسر يكاد لا يُحيل إلاّ إلى موضوع أحد النّصوص الدّاخليّة المعنون بالعنوان نفسه للكتاب (ذلك الرَّجل أبي) نظرًا إلى تعدُّد الموضوعات حسب ما تُبيّن العناوين الدّاخليَّة، إذ انطلق اختيار هاتين العتبتين (العنوان والصّورة) من الجزء (الموضوع المفرد) ليجري تعميمه على الكلّ (كلّ الموضوعات)، وهو نمطٌ شائعٌ في اختيار العناوين وصور الغلاف عمومًا في معظم الكتب ذات الموضوعات المتعدّدة.

انطلاقًا من ذلك، يُمكننا القول: إنَّ العنوان وصورة الغلاف قد تآزرا معًا في توليد الحيّز الأهمّ من شعريَّة العتبات النَّصّيَّة لهذا الكتاب، فلم يُشظّ أحدهما شعريَّة الآخر أو يحدَّ منها، بل امتلك كلٌّ منها مفاتيح إبداعيَّته الخاصَّة به ليُمارس حضوره الدّالَّ المستقلَّ الَّذي يصف ويقول ويُغوي ويجذب....

قائمة المصادر والمراجع

أوَّلًا: المصادر:

أ - المدوّنة:

١ - محمّد حسين معلّم. ذلك الرَّجل أبي. دير الزَّهرانيّ - لبنان، دار البنان، ط١، ٢٠١٩.

ب - المصادر العامَّة:

١ - ابن أبي طالب الإمام عليّ. الدّيوان. جمعه وضبطه وشرحه: نعيم زرزور. بيروت - لبنان، دار الكتب العلميَّة، لا. ط، لا. ت.

٢ - ابن عقيل الهمذانيّ. شرح ابن عقيل. تحقيق: محمَّد محيي الدّين. القاهرة، المكتبة التّجاريَّة، ط١٤، ١٩٦٥.

٣ - ابن منظور. لسان العرب. بيروت، دار صادر، لا. ط، لا. ت.

٤ - القرآن الكريم.

ثانيًا: المراجع:

أ - المراجع العربيَّة:

١ - بنگراد، سعيد. السّيميائيَّات السَّرديَّة (مدخل نظريّ). الرّباط، منشورات الزَّمن، لا. ط، ٢٠٠١.

٢ - ـــــ. سيميائيَّة الصّورة الإشهاريَّة. الدّار البيضاء - المغرب، دار أفريقيا الشَّرق، لا. ط، ٢٠٠٦.

٣ - ـــــ. السّيمائيّات والتَّأويل. الدّار البيضاء - المغرب/ بيروت لبنان، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط١، ٢٠٠٥.

٤ - حسين، خالد حسين. في نظريَّة العنوان (مغامرة تأويليَّة في شؤون العتبة النَّصّيَّة). دمشق - سورية، دار التَّكوين، لا. ط، ٢٠٠٧.

٥ - شحرور، محمَّد. نحو أصولٍ جديدةٍ للفقه الإسلاميّ: فقه المرأة. دمشق - سورية، الأهالي للطّباعة والنَّشر والتَّوزيع، ط١، ٢٠٠٠.

٦ - منصر، نبيل. الخطاب الموازي للقصيدة العربيَّة المعاصرة. الدّار البيضاء/ المغرب، دار توبقال للنَّشر، ط١، ٢٠٠٧.

ب - المراجع المعرَّبة:

١ - إيكو، إمبرتكو. السّيميائيَّة وفلسفة اللّغة. ترجمة: أحمد الصَّمعي. بيروت، المُنظَّمة العربيَّة للتَّرجمة، ط١، تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠٠٥.

٢ - بارت، رولان. درس السّيميولوجيا. ترجمة: عبد السَّلام بنعبد العالي. تقديم: عبد الفتّاح كيليطو. الدّار البيضاء - المغرب، دار توبقال للنَّشر، ط٣، ١٩٩٣.

٣ - ـــــ. عناصر السّيمياء (أنساق العلامات وتصنيف المسائل). ترجمة وتقديم: منذر عيّاشي. سورية - دمشق، دار نينوى، ط١، ٢٠١٩م - ١٤٤٠هـ.

٤ - ـــــ. الغرفة المظلمة (تأمُّلات في الفوتوغرافيا). ترجمة: هالة نمر. مراجعة: أنور مغيث. القاهرة، المركز القوميّ للتَّرجمة، ط١، ٢٠١٠.

٥ - ـــــ. مبادئ في علم الأدلَّة. ترجمة وتقديم: محمَّد البكريّ. سورية - اللَّاذقية، دار الحوار، ط٢، ١٩٨٧.

٦ - ـــــ. هسهسة اللُّغة. ترجمة: منذر عيّاشي. حلب - سورية، مركز الإنماء الحضاريّ، ط١، ١٩٩٩.

٧ - پرو. ڤلاديمير. مورفولوجيا القصَّة. ترجمة: عبد الكريم حسن، سميرة بن عمّو. دمشق - سورية، شراع للدّراسات والنَّشر والتَّوزيع، ط١، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦.

٨ - بولغير، آلان. المُعجميَّة وعلم الدَّلالة المُعجميُّ. ترجمة: هدى مقنّص. مراجعة: نادر سراج. بيروت، المُنظَّمة العربيَّة للتَّرجمة، ط١، كانون الثاني/ يناير ٢٠١٢.

٩ - بييقي - غروس، ناتالي. مدخل إلى التَّناصّ. ترجمة: عبد الحميد بورايو. سورية - دمشق، دار نينوى، لا. ط، ٢٠١٢م - ١٤٣٣هـ.

١٠ - تشاندلر، دانيال. أسس السّيميائيَّة. ترجمة: طلال وهبه. مراجعة: ميشال زكريَّا. بيروت، المُنظَّمة العربيَّة للتَّرجمة، ط١، تشرين الأوَّل (أكتوبر) ٢٠٠٨.

١١ - تودوروف، تزيڤتيان. الأدب والدّلالة. ترجمة: محمَّد نديم خشفة. حلب، مركز الإنماء الحضاريّ، ط١، ١٩٩٦.

١٢ - جينيت، جيرار. مدخل لجامع النَّصّ. تر: عبد الرّحمن أيّوب. بغداد/ العراق، دار الشُّؤون الثَّقافيَّة العامّة، لا. ط، لا. ت.
١٣ - دولودال، جيرار. السّيميائيَّات أو نظريَّة العلامات. ترجمة: عبد الرَّحمن بوعلي. اللَّاذقيَّة - سورية، دار الحوار، ط١، ٢٠٠٤.
١٤ - ريكور، ول. نظريَّة التَّأويل (الخطاب وفائض المعنى). ترجمة: سعيد الغانمي. الدّار البيضاء - المغرب/ بيروت - لبنان، المركز الثَّقافيّ العربيّ، ط٢، ٢٠٠٦.
١٥ - ـــــ. الوجود والزّمان والسّرد. ترجمة: سعيد الغانميّ. بيروت، المركز الثّقافيّ العربيّ، ط١، ١٩٩٩.
١٦ - سلفرمان، هيو ج. نصّيّات بين الهرمنوطيقا والتّفكيكيَّة. ترجمة: علي حاكم صالح؛ حسن ناظم. الدّار البيضاء - المغرب/ بيروت - لبنان، المركز الثَّقافيّ العربيّ، ط١، ٢٠٠٢.
١٧ - شولز، روبرت. السّيمياء والتَّأويل. ترجمة: سعيد الغانمي. بيروت- لبنان، المُؤسَّسة العربيَّة للدّراسات والنَّشر؛ عمَّان - الأردن، دار الفارس للنَّشر والتَّوزيع، ط١، ١٩٩٤.
١٨ - كورتيس، جوزيف. سيميائيَّة اللُّغة. ترجمة: ليلى بن عرعار. مراجعة: عبد القادر بوزيدة. سورية - دمشق، ط١، ٢٠١٢م - ١٤٣٣ه.
١٩ - ياكبسون، رومان. قضايا الشّعريَّة. تر: محمد الولي، مبارك حنّون. الدّار البيضاء/ المغرب، دار توبقال للنَّشر، ط١، ١٩٨٨.

ج - المراجع الأجنبيَّة:

1 - Baudrillard, Jean. La société de consommation. Paris, èd. gallimard, 1970.
2 - Barthes, Roland. l'aventure sémiologique. Paris, èd. du seuil, 1985.
3 - Genette, Gérard. Fiction et Diction. Paris, èd. du Seuil, 1991.
4 - ———————. Palimpsestes (La littérature au second degré). Paris, èd. du Seuil, 1982.
5 - ———————. Seuil. Paris, èd. du Seuil, 1987.
6 - Heok, Leo H. La marque du titre (Dispositifs sémotique d'une pratique textuelle). Paris, èd. La Haye Mouton, 1981.

ثالثًا: الدَّوريات والمجلّات:

١ - عالم الفكر. الكويت، المجلس الوطنيّ للثَّقافة والفنون والآداب، مج: ٢٥، عد: ٣، يناير/ مارس، ١٩٩٧.
٢ - عالم المعرفة. الكويت، المجلس الثّقافيّ الوطنيّ للثَّقافة والفنون والآداب، عد: ٢٩٨، ٢٠٠٣.
٣ - علامات. جدَّة، مج ١٢، ج٤٦، شوّال ١٤٢٣هـ ديسمبر ٢٠٠٢.

الصحافة الورقية والإلكترونية
منبعٌ لأخطاء لغوية لا تُعَدّ ولا تُحصى (نماذج مختارة)

د. زياد قسطنطين

للوقوف على التطورات التي تتخذ من العالم مسرحًا لها، ولمعرفة ما يُجرى من حولنا، لا بدّ من تخصيص وقت معيّن لمتابعة آخر الأخبار والمستجدات؛ وذلك من خلال مشاهدة التلفاز ولا سيما القنوات الفضائية الإخبارية، أو الاستماع إلى الإذاعات التي تبثّ عبر الراديو وتحديدًا الإخبارية منها، أو تصفّح المواقع الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية؛ وهي عالم بحدّ ذاته يحوي المعلومات في شتى الميادين: السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والمالي، والمصرفي، والثقافي، والأدبي، والفني، والديني... إلخ. أو بتصفّح الجرائد والمجلات الورقية التي تخصص مساحة محددة مسبقًا للأخبار والمقالات والتحقيقات، على خلاف شبكة الإنترنت التي تشكّل فضاءً لا محدودًا يتّسع لأعداد هائلة من المواد الصحافية بالصيغة الإلكترونية.

إلا أن وسائل الإعلام، المرئية والمسموعة والمكتوبة، أضحت وللأسف الشديد منبرًا لا يكتفي بنشر الأخبار فقط، بل لا يكفّ عن الوقوع في شرك الأخطاء اللغوية؛ ففي وقتٍ نشاهد نشرة إخبارية على إحدى القنوات التلفزيونية، يصيبنا عنصر المفاجأة لا بل الذهول مما نسمعه؛ فالأخطاء على صعيد اللغة لا تُعَدّ ولا تُحصى: من نصب اسم كان وأخواتها، إلى رفع المفعول به، فنصب المبتدأ أو الخبر، مرورًا بنصب خبر لا النافية للجنس، وصولاً إلى صرف الممنوع من الصرف.

وفي حين نقرر الاستماع إلى نشرة الأخبار على أثير إحدى الإذاعات على الراديو، نشعر بهول الأخطاء الصرفية والنحوية، على وجه التحديد التي يقترفها الإعلاميون وكأنهم لم يدرسوا قواعد اللغة العربية، أو لا ينتمون إلى المشرق العربي أو لا يتكلّمون لغة الضاد.

وإذا كانت المعضلة في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، فإن الطامة الكبرى تكمن في الصحف والمجلات الورقية والمواقع الإلكترونية الخاصة بها؛ ويمكننا لحظ الأخطاء اللغوية بشكل جلي في تلك التي لا يوجد فيها من يتولّى مهمّة التدقيق اللغوي، فتكون الأخطاء كثيرة إلى حدّ لا يستطيع أن يتصوّره إنسانٌ عاقلٌ.

قبل البدء بمعالجة موضوع الأخطاء التي تحويها الصحف والمواقع الإلكترونية، لا بدّ من تعريف لفظة «تدقيق» بالاستناد إلى عدد من المعاجم اللغوية:

ورد في «محيط المحيط» ما يأتي: «التدقيق مصدر دقّق، عند العلماء: إثبات الدليل بالدليل، أو كما قال السيّد الجرجاني: إثبات المسألة بدليلٍ، دقّ طريقه لناظريه، المدقّق أعلى رتبة من المحقِّق»(١).

ورد في «معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة»: «دقّق في الشيء: نظر فيه متفحصًا مستقصيًا، كان كثير التدقيق فيه»(٢).

ورد في «المنجد الأبجدي»: «دقيق: صحيح، محكم ومضبوطٌ، يولي أصغر التفاصيل أصغر عناية وانتباه»(٣).

ورد في «الوافي»: «دقّق في الشيء: استعمل فيه الدقّة»(٤).

في ما يأتي أمثلة ونماذج عن أخطاء وردت في بعض الصحف الورقية والمواقع الإلكترونية، ولا سيما في العناوين، في الأشهر الخمسة الأولى من عام ٢٠٢٠:

جريدة «اللواء» اللبنانية

ورد في جريدة «اللواء» اللبنانية، بتاريخ ٧ شباط ٢٠٢٠، في العدد ١٥٧٣١، في الصفحة الأولى العنوان الآتي: «٣٥ مصرفًا حولوا الأموال إلى الخارج.. وكلمة الحراك قبل الثلاثاء». كما يعلم الجميع، إن كلمتَي «مصرف» أو «مصارف» تشيران إلى كيان مادي، فهو موضع حيث يتمّ إيداع الأموال وسحبها وتحويلها من حساب مصرفي إلى آخر. لذلك، فإن معاملة «المصارف» على اعتبار أنها عاقل أمر لا يجوز. والقول إن المصارف حولوا الأموال، خطأ لغوي وتحديدًا على صعيد الصرف. فكان يجدر استبدال الفعل الماضي «حولوا» بالفعل

(١) بطرس البستاني: محيط المحيط، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، إعادة طبع، ١٩٩٨، ص٢٨٦.
(٢) يوسف رضا: معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٦، ص٧٠٤.
(٣) مجموعة من المؤلفين: المنجد الأبجدي، بيروت، دار المشرق، ١٩٩٣، ص٤٤٣.
(٤) عبد الله، البستاني: الوافي، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٠، ص٣٠٠.

الماضي «حولت»، فيكون العنوان الصائب كالآتي: «٣٥ مصرفًا حولت الأموال إلى الخارج».

كما ورد في العدد نفسه من الجريدة نفسها، في الصفحة الثانية، العنوان الآتي: «دياب لسفراء الإتحاد الأوروبي: لبنان يحتاج مساعدتكم العاجلة». إن الهمزة في كلمة «الإتحاد» هي همزة وصل وليست همزة قطع، لذلك لا تجب كتابتها، بل كانت تجدر كتابة كلمة «الاتحاد» من دون همزة، فيكون العنوان كالآتي: دياب لسفراء الاتحاد الأوروبي...».

وورد في العدد نفسه أيضًا في الصفحة الثالثة، العنوان الآتي: «جنبلاط لحتّي: لإستبدال الخارجية بالكهرباء». كما في العنوان السابق، إن الهمزة في هذا العنوان هي همزة وصل لا قطع، لذلك لا تجب كتابتها، لهذا السبب كانت تجب كتابة العنوان على الوجه الآتي: «جنبلاط لحتّي: لاستبدال الخارجية بالكهرباء».

وورد في العدد ذاته، في الصفحة الرابعة، العنوان الآتي: «الامن العام: تدابير للسوريين غير الشرعيين في لبنان». في هذا العنوان خطأ لغوي إملائي ملحوظ، يتمثّل في عدم كتابة الهمزة في كلمة «الامن»، مع العلم أنها همزة أصلية، أي أنها من أصل الكلمة. فهذا العنوان كان يجب أن يُكتَب كالآتي: «الأمن العام: تدابير للسوريين غير الشرعيين في لبنان».

وأيضًا في العدد نفسه، ورد في الصفحة السادسة، العنوان الآتي: «جمعية تجار لبنان الشمالي: لحالة طوارىء إقتصادية».

في العنوان هذا خطآن: الخطأ الأول: كلمة «طوارىء»، لقد كُتِبت الهمزة على السطر منفصلة عن الألف المقصورة، وكان يجدر أن تُكتَب الهمزة على الألف المقصورة كالآتي «طوارئ». أما الخطأ الثاني فيكمن في كلمة «إقتصادية»، ففي هذه الكلمة ما كانت تجب كتابة الهمزة لأنها همزة وصل لا قطع.

صحيفة «الديار» اللبنانية

ورد في الموقع الإلكتروني لصحيفة «الديار» اللبنانية، بتاريخ ٣٠ كانون الثاني ٢٠٢٠، الساعة ٢:٣٧، العنوان الآتي: «لم يبقى من لبنان شيء!!!».

يوجد خطأ نحوي فاضح؛ إذ إنّ «لم» أحد أحرف الجزم والنفي، يجزم الفعل المضارع، ما يقتضي حذف الألف المقصورة، فيكون هذا العنوان كالآتي: «لم يبقَ من لبنان شيء!!!».

ورد في الصحيفة نفسها، يوم السبت الواقع فيه ١ شباط ٢٠٢٠، في العدد ١١٠٣٧، في الصفحة الأولى، العنوان

الآتي: «الحكومة تستبق الثقة بورشات للانقاذ الاقتصادي والمالي». يتجلّى خطأ إملائي في عدم كتابة الهمزة في كلمة «للانقاذ»؛ إذ إن الهمزة في هذه الكلمة أصلية، والسبب أن الفعل الذي صيغ عنه هذا المصدر هو الفعل الرباعي «أنقذ»، فالهمزة من أصل الكلمة، لذلك فإنها لا تُحذف من الفعل ولا المصدر المصوغ من الفعل. بالتالي، وجبت كتابة هذه الكلمة على الشكل الآتي: «للإنقاذ».

ورد أيضًا في الجريدة نفسها، في العدد ١١٠٣٨، يوم الأحد الواقع فيه ٢ شباط ٢٠٢٠، العنوان الآتي: «اذهب الى دمشق». إن حرف الجرّ «الى» خلا من همزة هي من أصل الكلمة، لذلك تجب كتابته كالآتي: «إلى».

كما ورد في الصفحة نفسها، العنوان الآتي: «جولة دياب الى الخليج تتطلّب تدوير زوايا». كانت تنبغي كتابة الهمزة في حرف الجرّ «إلى»، لأنها وكما أسلفت من أصل الكلمة.

ورد أيضًا في هذه الجريدة في العدد ١١٠٤١، يوم الأربعاء الواقع فيه ٥ شباط ٢٠٢٠، في الصفحة الأولى، العنوان الآتي: «عباس يتلقى دعم ايراني وروسي واوروبي». بالإضافة إلى عدم كتابة الهمزة في كلّ من الملفوظتين الآتيتين: «ايراني» و«اوروبي»، يظهر جليًا عدد من الأخطاء النحوية الفادحة؛ إذ إن كلمة «دعم» ينبغي نصبها لأنها واقعة في محلّ نصب مفعول به. أما الملفوظات الآتية: «ايراني» و«روسي» و«اوروبي»، فيجب نصبها أيضًا لأن كلاً منها واقع في محل نصب نعت؛ ولأن النعت يتبع المنعوت، وكان المنعوت مفعولاً به منصوبًا، وجب نصب هذه الملفوظات الثلاث. بالتالي، كانت تجدر كتابة هذا العنوان كالآتي: «عباس يتلقى دعمًا إيرانيًا وروسيًا وأوروبيًا».

موقع «النشرة» الإلكتروني

ورد على موقع «النشرة» الإلكتروني، يوم السبت الواقع فيه ١٥ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «روسيا اليوم: تركيا حشدت في إدلب أكثر من ٧٠ دبابة و٢٠٠ مدرعة و٨٠ مدفع». إن عبارة «٨٠ مدفع» تحتوي على خطأ نحوي واضح، إذ إن كلمة «مدفع» واقعة في محل نصب تمييز العدد ٨٠، بالتالي كانت تجب كتابتها مع تنوين النصب، كالآتي: ٨٠ مدفعًا.

وورد على الموقع الإلكتروني نفسه، يوم السبت ١٥ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «المكتب الطلابي للشعبي الناصري يضيئون شموع بصيدا احتفالاً بذكرى التحرير». في هذه الجملة، يوجد خطآن: الأول من حيث اللغة والمعنى؛ فـ «المكتب» كلمة تشير إلى شيء مادي ملموس في

صيغة الغائب للمذكر «هو»؛ بينما يدلّ الفعل «يضيئون» على طلاب، أي على كلمة في صيغة الجمع (جمع تكسير). والخطأ الثاني نحوي يكمن في عدم نصب كلمة «شموع»، الواقعة في محلّ نصب مفعول به.

بالتالي كانت تجدر كتابة هذا الخبر على الوجه الآتي: «المكتب الطلابي للشعبي الناصري يضيء شموعًا بصيدا احتفالاً بذكرى التحرير». أو كالآتي: «طلاب الشعبي الناصري يضيئون شموعًا بصيدا احتفالاً بذكرى التحرير».

وورد على هذا الموقع الإلكتروني، يوم الأحد ١٦ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «فريد هيكل الخازن: دولرة بطاقة سفر الميدل إيست مناقض لقانون النقد».

إن كلمة «دولرة» هي بصيغة المؤنث، وهي واقعة في محلّ رفع مبتدأ، لذلك وجب أن يكون الخبر بصيغة المؤنث أيضًا، والخبر الآنف ذكره يدلّ على لا ملاءمة على صعيدَي اللغة والمعنى؛ فكان ينبغي أن يكون الخبر على الشكل الآتي: دولرة بطاقة سفر الميدل إيست مناقضة لقانون النقد».

وعلى الموقع الإلكتروني نفسه، يوم الأحد ١٦ شباط ٢٠٢٠، ورد الخبر الآتي: «عبدالله: يبدو أن بعض المصارف ما زالت غير مستعدة لتقديم شيئ من أجل البلد». يتجلّى خطأ إملائي في هذا الخبر بكتابة الهمزة على كرسي الياء، كانت تجدر كتابتها على السطر «شيء» لأن الياء ساكنة، أي الحرف الذي قبلها، وهي همزة متطرفة، لذلك تُكتَب مفردة على السطر. إضافة إلى أنه من الأفضل أن يبدأ هذا الخبر كالآتي: «... بعض المصارف ما زال غير مستعد...»، لأن كلمة «بعض» هي في صيغة المفرد المذكّر.

موقع «ليبانون فايلز» الإلكتروني

ورد على موقع «ليبانون فايلز» الإلكتروني، يوم الأربعاء ١٢ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «قوى الامن تنعي شهيدها المؤهل زياد العطار». يكمن خطأ صرفي في الفعل «تنعي»، إذ إن الفعل الماضي «نعى» مضارعه «ينعى» وليس «ينعي». كما أن الهمزة في لفظة «الامن» من أصل الكلمة وكانت تنبغي كتابتها. ولذلك، كان يجدر أن يُكتب الخبر على الوجه الآتي: «قوى الأمن تنعى المؤهل زياد العطار».

وورد، على الموقع الإلكتروني نفسه يوم السبت الواقع فيه ١٥ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «التحالف العربي: نحمل الحوثيون مسؤولية حياة وسلامة الطاقم الجوي...». في هذا الخبر يتجلّى خطأ نحوي ملحوظ، إذ إن كلمة «الحوثيون» كان ينبغي نصبها بالياء لأنها واقعة في محلّ نصب مفعول به، وهي جمع مذكر سالم يُرفع بالواو وينصب ويُجر بالياء. فكانت تجب

كتابة هذا الخبر على النحو الآتي: «التحالف العربي: نحمل الحوثيين مسؤولية حياة وسلامة الطاقم الجوي». فضلاً عن أنه يجب تشديد حرف الميم في الفعل «نحمّل»، كما أنه من الأفضل كتابة الكلمات الأخيرة من هذا الخبر كالآتي: «حياة الطاقم الجوي وسلامته».

موقع «ليبانون ديبايت» الإلكتروني

ترد على موقع «ليبانون ديبايت» الإلكتروني، خانة أعلى الصفحة تُسمى «بحث وتحري». يكمن خطأ نحوي في ملفوظة «تحري»، إذ إنها اسم منقوص، لذلك كان يجب حذف الياء وتعويضها بكسرتين، كالآتي: «تحرٍّ».

ورد في الموقع الإلكتروني نفسه، يوم الإثنين ١٧ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «بشار الأسد يفتح الباب على معاركٍ جديدةٍ... ويتعهد!». إن كلمة «معارك» هي جمع تكسير، وهي ممنوعة من الصرف لأنها على وزن «مفاعل»، لذلك تُجرّ بالفتحة كالآتي: «... على معاركَ جديدةٍ».

كما ورد على هذا الموقع الإلكتروني، يوم الإثنين الواقع فيه ١٧ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «مشاة إسرائيلية تخرق سياج ميس الجبل».

إن كلمة «مشاة» هي جمع تكسير لـ «ماشٍ»، ومعناها «جنود من الجيش يسيرون راجلين على أقدامهم»[١]. كان يجدر القول: «مشاة إسرائيليون يخرقون سياج ميس الجبل».

موقع «Al Kalima Online» الإلكتروني

ورد على موقع «Al Kalima Online» الإلكتروني، يوم الإثنين الواقع فيه ١٧ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «قيومجيان: تعالوا نبني سويًا دولة حقيقية». إذا كان المقصود بعبارة «تعالوا نبني» (تعالوا لكي نبني) فإنها صحيحة من حيث المبدأ، لكن إذا كان هناك جواب للطلب أو جواب للشرط فحينئذ ينبغي جزم الفعل نبني بحذف الياء من آخره. أما كلمة الـ «**سوي**» فتدل على «الاستواء والإنصاف والمستوي. يقال: مكانٌ سويٌّ أي مستوٍ طرفاه في المسافة. وغلام سويٌّ أي مستوي الخلق لا داء به ولا عيب»[٢]. لذلك، كان يجدر استبدالها بكلمة «معًا».

كما ورد على الموقع الإلكتروني نفسه، يوم الجمعة الواقع فيه ٢١ شباط ٢٠٢٠،

(١) مجموعة من المؤلفين، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، بيروت، دار المشرق، ط٣، ٢٠٠٨، مشق - مشي، ص١٣٤٣.

(٢) بطرس البستاني، محيط المحيط، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، إعادة طبع ١٩٩٨، سيأ، ص٤٤٤.

الخبر الآتي: «كل من يتواجد في محيط مستشفى رفيق الحريري يرتدي كمامة». إن الفعل «**تواجد**» يعني «أرى من نفسه الوَجْد أي الفرح أو المحبة أو الحزن»[1]، لذلك يجب استخدام الفعل «يوجد» بدلاً منه. كما أنه من المستحسن القول: «يضع كمامة»، لأن الارتداء مناسب أكثر للثياب أي لبسها. بالتالي كان يجب أن يُكتب هذا الخبر على الوجه الآتي: «كل من يوجد في محيط مستشفى رفيق الحريري يضع كمامة».

وعلى الموقع نفسه، وفي اليوم نفسه، ورد الخبر الآتي: «الكاتبة والإعلامية كارن البستاني تتصدر كتاب عالمي». في هذه الجملة يوجد خطآن نحويان بارزان؛ إذ إن كلمة «كتاب» واقعة في محل نصب مفعول به، وكلمة «عالمي» هي نعت منصوب أيضًا. لذلك، كانت تجب كتابة هذا الخبر على الوجه الآتي: «الكاتبة والإعلامية كارن البستاني تتصدر كتابًا عالميًا».

موقع «المدن» الإلكتروني

ورد على موقع «المدن» الإلكتروني، يوم الثلاثاء الواقع فيه ١٨ شباط ٢٠٢٠، مقال تحت العنوان الآتي: «الانتخابات الإيرانية: النظام يخشى المقاطعة.. وتراجع الاقبال».

إن الفعل «أقبل» رباعي، لذلك تجدر كتابة الهمزة على الألف في هذا الفعل، وأسفل الألف في كلمة «إقبال» أو «الإقبال».

موقع «MTV» الإلكتروني

ورد على موقع MTV» الإلكتروني، يوم الأربعاء الواقع فيه ١٩ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «تمرين المرأة الخارقة وتناول الشوفان يخلصكم من الدهون». في هذه الجملة تمّ ذكر أمرين: التمرين وتناول الشوفان، لذلك يجب استخدام الفعل «خلّص» في صيغة المثنى للمذكّر؛ فكانت تجدر كتابة هذا الخبر كالآتي: «تمرين المرأة الخارقة وتناول الشوفان يخلصانكم من الدهون».

جريدة «الشرق الأوسط»

ورد في جريدة «الشرق الأوسط»، يوم الأحد ٢٣ شباط ٢٠٢٠، في العدد ١٥٠٦٢، في الصفحة الأولى، العنوان التمهيدي (الكيكر) الآتي: «يستهدف إنتاج ٢,٢ مليار قدم مكعب يوميًا من الغاز». إن لفظة «قدم» مؤنثة، حتى لو كانت وحدة قياس. لذلك كان يجب أن يُكتب هذا العنوان التمهيدي على الوجه الآتي: «يستهدف إنتاج ٢,٢ مليار قدم مكعبة يوميًا من الغاز».

وفي الصحيفة نفسها، بالعدد نفسه، في الصفحة الثالثة، ورد العنوان التمهيدي

(١) مجموعة من المؤلفين، المنجد الأبجدي، بيروت، دار المشرق، ط٩، ١٩٩٣، تَهَيَّعَ- تَوَالَدَ، ص٢٩٧.

الآتي: «نسبة المشاركة بين ٢٠ إلى ٣٠٪ بالمدن الكبيرة...». من المستحسن الربط بين رقمين أو نسبتين مئويتين، كالآتي: «بين ٢٠ و٣٠٪، أو من ٢٠ إلى ٣٠٪».

ورد على موقعها الإلكتروني، وعلى الصفحة الرئيسية، يوم السبت الواقع فيه ٢٥ نيسان ٢٠٢٠، عنوان حول تطورات كورونا في العالم، «حالات تعافي ١٤٣». يوجد خطأ نحوي واضح يتجلّى في كلمة «تعافي»، إذ إنها اسم منقوص لذلك كان يجب حذف الياء من آخرها وتعويضها بكسرتين».

وورد على الموقع الإلكتروني نفسه، يوم السبت ٢ أيار ٢٠٢٠، خبر تحت عنوان «عجوز رفضه المستشفى بعد إصابته بـ «كورونا»... فوجد ابنه طريقة لإنقاذ حياته». في الفقرة الثانية لنصّ الخبر وردت الجملة الآتية: «لكن، لم يكن الموت خيار مقبول لدى راج...». يتجلّى خطأ نحوي ملحوظ في هذا الخبر في كلمتَي «خيار» و«مقبول»، إذ إنه كان يجب نصبهما لأن الأولى وقعت في محل نصب خبر يكن، أما الثانية فهي نعت للخبر المنصوب. فكانت تجب كتابة هذه الجملة كالآتي: «لكن، لم يكن الموت خيارًا مقبولاً لدى راج...».

كما وردت في الخبر نفسه، الجملة الآتية: «أعتقد راج أن هذا يرجع إلى أن دماغه كانت تعاني من نقص الأكسجين...».

يتجلّى هنا خطآن لغويان؛ الأول إملائي في الفعل «أعتقد»، إذ إن الهمزة ما كان ينبغي أن تُكتَب لأن هذا الفعل ماضٍ وفي صيغة الغائب للمفرد المذكر. أما الخطأ الثاني فيكمن في تأنيث كلمة «دماغ» والمعروف أنها تُذكّر. لذلك كانت تجب كتابة هذا الخبر كالآتي: «اعتقد راج أن هذا يرجع إلى أن دماغه كان يعاني من نقص الأكسجين...».

الوكالة الوطنية للإعلام (اللبنانية)

ورد على الموقع الإلكتروني للوكالة الوطنية للإعلام، يوم الإثنين الواقع فيه ٢٤ شباط ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «دياب عرض مع حتى شؤون وزارته واستقبل فريق اللجنة الثلاثية للجيش».

إن كلمة «حتى» كان يجب أن تُكتَب على النحو الآتي «حتي»، إذ إنها شهرة وزير الخارجية والمغتربين اللبناني (ناصيف حتي). لذلك، كان يجدر أن تُرسَم الياء بدلاً من الألف المقصورة.

ورد أيضًا على الموقع الإلكتروني نفسه، وفي التاريخ نفسه، الخبر الآتي: «حبشي لبستاني: لك منا جوابًا مفصلاً اليوم على محاولة تضليل الرأي العام». كان ينبغي رفع كلمتَي «جوابًا» و«مفصلاً»، إذ إن كلمة «جواب» تُعرَب على أنها مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره والثانية للتنوين، أما كلمة «مفصل» فيكون

إعرابها كالآتي: خبر مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره والثانية للتنوين.

صحيفة «نداء الوطن» اللبنانية

ورد في صحيفة «نداء الوطن»، في العدد ١٩٧، يوم الخميس الواقع فيه ٢٠ شباط ٢٠٢٠، في الصفحة الرابعة، العنوان الآتي: «بنك عوده يجمع ٢١٠ مليون دولار لزيادة رأس المال». كان ينبغي أن يُكتب العدد ٢١٠ مليون كالآتي «٢١٠ ملايين، مع المعدود «دولار»، لأن المضاف إليه بعد العدد «عشرة» في هذه الجملة يكون جمعًا للتكسير وبالتالي لا يمكن أن يكون مفردًا.

وورد في العدد نفسه من الصحيفة نفسها، في الصفحة الرابعة والعشرين، العنوان الآتي: «كورونا يغلق منتزه ديزني في طوكيو». كان من الأجدر كتابة «متنزه» بدلاً من «منتزه»، والسبب يعود إلى أن هذا المفعول به في العنوان هذا هو اسم مفعول للفعل «تنزّه».

كما ورد على الموقع الإلكتروني نفسه، يوم السبت ٢٩ شباط ٢٠٢٠، العنوان الآتي: «جعجع: تمنّياتنا ألاّ يكونوا عند استخراج النفط والغاز». يوجد خطأ شائع في هذا العنوان ويتجلّى في وضع الشدة على الألف في كلمة «ألاّ»، مع العلم أنه يجدر وضعها على اللام لا الألف كالآتي: «ألاّ».

صحيفة «الأخبار» اللبنانية

نُشِرَت على موقع صحيفة «الأخبار» الإلكتروني، يوم الثلاثاء ٣ آذار ٢٠٢٠، مقالة بعنوان: «رغم وقف عددها الورقي... إستقالة في «الحياة» السعودية». إن كلمة «إستقالة» تجدر كتابتها من دون همزة (استقالة)، لأن هذه الأخيرة تُلفَظ ولا تُكتَب، والسبب يعود إلى أن الفعل «استقال» سداسي، لذلك يُستحسن عدم كتابة الهمزة.

وفي المقالة نفسها، وتحديدًا في السطر الثاني، وردت الجملة الآتية: «... بعد أزمة مالية ضربة جميع أعداد الجريدة اليومية». ارتُكب خطأ طباعي فادح (على الأرجح، لأن التاء الطويلة موجودة فوق التاء المربوطة على لوحة المفاتيح)، يتجلّى في أن كلمة «ضربة» كانت تنبغي كتابتها «ضربت»، بالتالي فإن الخطأ الطباعي في هذه الجملة أدى إلى استبدال التاء الطويلة (المبسوطة) بتاء مربوطة (قصيرة) فتحوّل الفعل (ضربت) إلى اسم (ضربة). لذلك، إن هذه الجملة كانت تجدر كتابتها على الوجه الآتي: «... بعد أزمة مالية ضربت جميع أعداد الجريدة اليومية».

وفي المقالة نفسها، في السطر السادس عشر، وردت العبارة الآتية: «بشأن موظفين الحياة». هنا يتجلّى خطأ نحوي ملحوظ، إذ إن كلمة «موظفين» كان يجب حذف النون

من آخرها، لأنها مضافة وكلمة «الحياة» واقعة في محلّ جرّ مضاف إليه. بالتالي، كانت تنبغي كتابتها كالآتي: «بشأن موظفي الحياة».

وردت على الموقع الإلكتروني نفسه، يوم الجمعة ٦ آذار ٢٠٢٠، مجموعة من الأخطاء في مقالة للكاتبة زكية الديراني، بعنوان «تسويات مع موظفي الامارات: ماذا عن مكتب «الحياة» بيروت؟»؛ ففي السطر الخامس، وردت الجملة الآتية: «فقد تلقى مجموعة من المصروفين...». إن كلمة «مجموعة» في صيغة المؤنث، لذلك كانت تنبغي كتابة تاء التأنيث في نهاية الفعل، فتكون الجملة كالآتي: «فقد تلقت مجموعة من المصروفين».

وفي السطر الثالث عشر، وردت الجملة الآتية: «... على الموظف أن يلتزم الصمت إتجاه الجريدة...». كان يجب القول: «... يلتزم الصمت تجاه الجريدة»، إذ إن كلمة «اتجاه» ليست هنا في المكان المناسب ولا تعبّر عن المعنى المقصود.

وفي السطر الثامن عشر، وردت العبارة الآتية: «وهنا يمكن بيت القصيد». في هذه الجملة، ورد خطأ طباعي في كلمة «يمكن»، إذ إن حرف الميم كان يجب أن يُرسَم بعد الكاف، على النحو الآتي: «يكمن»، فتكون الجملة: «وهنا يكمن بيت القصيد».

موقع «عربية Sky news» الإلكتروني

ورد على موقع «عربية Sky news» الإلكتروني، يوم الجمعة ٦ آذار ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «الإمارات ترصد ١٥ حالة كورونا قادمين من الخارج...». كانت تجدر كتابة «١٥ حالة قادمة»، لأن كلمة «حالة» أو «حالات» حتى لو كانت تدلّ على أشخاص (عاقل) وهي تمييز منصوب يجب أن يكون نعتها ملائمًا لها، كما أن «١٥ حالة» تعني «حالات»، والتي هي جمع مؤنث سالم.

كما ورد على الموقع الإلكتروني نفسه، وفي التاريخ نفسه، الخبر الآتي: «خبر سيء لليفربول قبل مواجهة أتلتيكو مدريد». ارتُكب خطأ في كتابة الهمزة في كلمة «سيء»، إذ إنها عُدَّت متطرفةً فكُتبت على السطر. كان ينبغي أن تُكتَب كالآتي: «سيئ».

موقع «العرب» الإلكتروني

ترد على موقع «العرب» الإلكتروني خانة تحت عنوان «أغاني». يكمن الخطأ النحوي في أن هذه الكلمة هي اسم منقوص، لذلك وجب حذف الياء واستبدالها بكسرتين على الوجه الآتي: «أغانٍ».

صحيفة «الجمهورية» اللبنانية

ورد على موقع صحيفة «الجمهورية» الإلكتروني، يوم الإثنين الواقع فيه ٩ آذار ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «بعد أن وثقت فعلته

في فرن الشباك... وقوى الامن أوقفته في طرق الجديدة». ارتُكب خطأ طباعي ومعنوي في هذا الخبر يتجلّى في عدم كتابة حرف الياء في كلمة «طرق»، إذ إنها كانت تجب أن تُكتَب كالآتي: «طريق». الخطأ الثاني الذي ارتُكِب هو كتابة الواو قبل كلمة «قوى»، ما كانت تجب كتابتها، بالإضافة إلى عدم كتابة الهمزة في كلمتَي «إلى» و«الامن» مع العلم أن الهمزة من أصل كلٍّ من الكلمتين.

كما ورد على الموقع الإلكتروني نفسه، وفي التاريخ نفسه، الخبر الآتي: «ارسلان: يجب أن يبدأ الإصلاح بوضع الأصبع على الجرح». يتجلّى الخطأ في كتابة الهمزة في كلمة «الأصبع»، إذ إنها كان يجب أن تُكتَب أسفل الألف وليس أعلاها، على الشكل الآتي: «الإصبع».

ورد أيضًا على الموقع الإلكتروني نفسه، وفي التاريخ نفسه، الخبر الآتي: «بالفيديو – رجل يهدّد بـ «تفجير نفسه» على أوتوستراد الجنوب!». وفي التفاصيل أنه وردت في السطر الأول من الفقرة الأولى منه الجملة الآتية: «هدّد رجل ملتحي بتفجير نفسه على اوتوستراد الجنوب». يتجلّى خطأ نحوي في كلمة «ملتحي»، إذ إنه اسم منقوص ويجب حذف الياء وتعويضها بكسرتين كالآتي: «ملتحٍ»، إضافة إلى أن كلمة «أوتوستراد» يفضّل استبدالها بـ «الطريق السريع».

صحيفة «النهار» اللبنانية

ورد على موقع صحيفة «النهار» الإلكتروني يوم السبت الواقع فيه ٤ نيسان ٢٠٢٠ الساعة ٢٣:٢٣، الخبر الآتي: «كورونا تدفع الحوثيين للافراج عن ١٦٠٠ سجين». إن كلمة «للافراج» صيغت من الفعل الرباعي «أفرج»، لذلك كانت تنبغي كتابة الهمزة لأنها من أصل الكلمة.

وأيضًا على الموقع الإلكتروني نفسه، وردت، يوم الأحد الواقع فيه ٥ نيسان ٢٠٢٠ الساعة ١٣:٢١، مقالة للكاتب عبد المنعم فهمي، بعنوان «نقيب الفلاّحين المصريين لـ «النهار»: الزراعة لم تتأثر بوباء كورونا». في هذه المقالة خطأ شائع يتمثّل في كتابة الشدّة على حرف الألف في كلمة «الفلاّحين»، كانت تجدر كتابتها على حرف اللام كالآتي: «الفلاّحين».

وورد على الموقع الإلكتروني نفسه، وفي التاريخ نفسه الساعة ١١:٥٤، الخبر الآتي: «وزير الصحة: ثلاث فرق من الوزارة تواكب عودة المغتربين». يكمن خطأ نحوي في كلمة «ثلاث»، إذ إن معدود هذا العدد هو كلمة «فرق»، والمقصود بها، بعد قراءة النص، الفرق الصحية التابعة لوزارة الصحة، أي أن مفردها «فريق» لا «فرقة»، لذلك كان ينبغي أن يُكتب العنوان على الوجه الآتي: «... ثلاثة فرق من الوزارة تواكب عودة المغتربين».

موقع تلفزيون «الجديد» الإلكتروني

ورد على موقع تلفزيون «الجديد» الإلكتروني، يوم السبت ٢٨ آذار ٢٠٢٠ الساعة ١٩:٥٧، الخبر الآتي: «ليبيا تعلن تسجيل إصابتين بكورونا ليرتفع العدد إلى ثلاثة». يتجلّى خطأ نحوي في كلمة «ثلاثة»؛ فالمقصود بارتفاع العدد هو ارتفاع عدد الإصابات، لذلك كان ينبغي أن يُكتَب العنوان على الوجه الآتي: «ليبيا تعلن تسجيل إصابتين بكورونا ليرتفع العدد إلى ثلاث» (أي ثلاث إصابات).

وعلى الموقع الإلكتروني نفسه، ورد يوم السبت الواقع فيه ٤ نيسان ٢٠٢٠ الساعة ٠٢:٠٦، الخبر الآتي: «داليل أحمد: الظرف استتثنائي ومن حق المتبرع متابعة مبادرته». يتجلّى بشكل واضح الخطأ الطباعي في كلمة «استتثنائي»، والتي كان يجب أن تُكتَب كالآتي «استثنائي».

موقع «لبنان الجديد» الإلكتروني

ورد على موقع «لبنان الجديد» الإلكتروني، يوم الجمعة ١٠ نيسان ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «السطات الأميركية تسجل ٧٧٧ حالة وفاة جديدة بسبب كورونا في نيويورك». يتجلّى بشكل واضح خطأ طباعي فادح في الكلمة الأولى من هذا الخبر «السطات»، إذ إنها خلت من حرف اللام الذي يسبق حرف الطاء ويلي حرف السين. لهذا السبب، كانت تجدر كتابتها «السلطات».

وورد على الموقع الإلكتروني نفسه، يوم الأحد ١٢ نيسان ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «الراعي دعا للإلتزام بقرار التعبئة المة والحجر المنزلي: نصلي لمصابي كورونا». إضافة إلى الخطأ النحوي المتمثّل في كتابة الهمزة في كلمة «للإلتزام»، إذ إن الهمزة في هذه الكلمة هي همزة وصل لا قطع لأن الفعل «التزم» خماسي، بالتالي كان يجدر عدم كتابتها؛ يتجلّى خطأ طباعي في كتابة كلمة «المة»، والتي خلت من حرفَي العين والألف بعد «ال التعريف»، فالمقصود بها «العامة».

موقع «BBC عربي» الإلكتروني

ورد على موقع «BBC عربي» الإلكتروني، يوم الأحد ١٢ نيسان ٢٠٢٠، خبر بعنوان: «فيروس كورونا: تمديد حظر التجوال في السعودية حتى إشعار آخر». يكمن خطأ لغوي في تحديد زمان ورود الخبر الآتي: «قبل ٩ ساعة»، كانت تنبغي كتابته على الوجه الآتي: «قبل ٩ ساعات»، لأن العدد ٩ يجب أن يكون معدوده جمعًا.

موقع «عرب٤٨» الإلكتروني

ورد على موقع «عرب٤٨» الإلكتروني، يوم الخميس ٢ نيسان ٢٠٢٠ الساعة ١٢:٢٧، الخبر الآتي: «الدوري الإنجليزي

الممتاز: مساعي لخفض رواتب الاعبين». يتجلّى في هذا الخبر خطآن: يكمن الأول (نحوي) في كلمة «مساعي»، إذ إنها اسم منقوص، لذلك وجب حذف الياء وتعويضها بكسرتين. أما الخطأ الثاني فهو طباعي، ويتجلّى في كلمة «الاعبين» لأنها تخلو من حرف اللام بعد «أل التعريف». فكانت تنبغي كتابة هذا الخبر على الوجه الآتي: «الدوري الإنجليزي الممتاز: مساعٍ لخفض رواتب اللاعبين».

وورد على الموقع الإلكتروني نفسه، يوم السبت ٤ نيسان ٢٠٢٠ الساعة ١٤:٣٦، الخبر الآتي: «نيمار يقدم ولائه لبرشلونة». يكمن خطأ نحوي في كلمة «ولائه»، إذ إنها واقعة في محل نصب مفعول به، لذا تنبغي كتابة الهمزة منفردة على السطر لا على النبرة كما هي مكتوبة في هذه الكلمة. بالتالي تجب كتابة هذا الخبر كالآتي: «نيمار يقدم ولاءه لبرشلونة».

موقع «بالعربية CNN» الإلكتروني

ورد على موقع «بالعربية CNN» الإلكتروني، يوم السبت ١١ نيسان ٢٠٢٠، الخبر الآتي: «رغم كورونا والحصار... فلسطيني من غزة يصنع قوراب صيد بلاستيكية». يوجد خطأ طباعي في كلمة «قوراب»، إذ إن حرف الألف كانت تنبغي كتابته بعد الواو وقبل الراء. لذلك، كانت تجب كتابة الكلمة هذه على النحو الآتي: «قوارب».

وعلى الموقع الإلكتروني نفسه، وفي التاريخ نفسه، ورد الخبر الآتي: «سبب عدم تخفض مصر سعر «السولار» مثل البنزين في أبريل...».

يوجد خطأ طباعي في كلمة «تخفض»، والسبب يعود إلى عدم رسم حرف الياء بعد الفاء، فكان يجب أن تُكتَب هذه الكلمة على الوجه الآتي: «تخفيض».

موقع صحيفة «عكاظ» الإلكتروني

ورد على موقع صحيفة «عكاظ» الإلكتروني، يوم الإثنين ١٣ نيسان ٢٠٢٠، الساعة ٢١:١٤، الخبر الآتي: «غارسيا يخفض نص راتبه». يتجلّى خطأ طباعي واضح، إذ إن كلمة «نص» خلت من حرف الفاء في آخرها، كانت تنبغي كتابتها كالآتي «نصف».

وعلى الموقع الإلكتروني نفسه، ورد، يوم الأربعاء ١٥ نيسان ٢٠٢٠، الساعة ٢٢:١٦، خبر بعنوان: «هل يظهر النجم العراقي في الدوري السعودي». لقد طُرح سؤال في هذا العنوان، بالتالي إنها جملة استفهامية، يتجلّى الخطأ اللغوي في عدم وضع علامة استفهام في نهاية الجملة. فكانت تجدر كتابة العنوان كالآتي: «هل يظهر النجم العراقي في الدوري السعودي؟».

ورد أيضًا على الموقع الإلكتروني نفسه، يوم الخميس ١٦ نيسان ٢٠٢٠، الساعة ٢٣:٠٩، الخبر الآتي: «بنك الجزيرة يعلن نتائج اجتماع الجمعية العامة العادية الستون». إن كلمة «الستون» كان ينبغي جرّها لأنها نعت للمضاف إليه «اجتماع». لذلك وجبت كتابة هذا العنوان كالآتي: «بنك الجزيرة يعلن نتائج اجتماع الجمعية العامة العادية الستين».

إذًا، هذا البحث سلّط الضوء على أخطاء لغوية، أكانت صرفية أم نحوية، أم طباعية، ترد يوميًا وتتكرر في الصحف الورقية وخصوصًا المواقع الإلكترونية التي لا تكاد تخلو من هذه الأخطاء.

صحيح أن بحثي هذا ارتكز على نماذج مختارة من الأخطاء الآنفة الذكر، إلا أنّ من يطّلع على فحواه يتمكّن من أن يكوّن فكرة واضحة وشاملة عن موضوع دراستي هذه؛ وأعني الأخطاء التي تنتشر أحيانًا كثيرة في هذه الوسائل الإعلامية المكتوبة تحديدًا كالنار في الهشيم.

صحيح أيضًا أنه من غير الممكن تلافي ارتكاب الأخطاء اللغوية، وذلك يعود إلى أسباب متعددة لا مجال لذكرها كلّها هنا، لكنّ أبرزها يكمن في ما يأتي:

إن المادة الصحافية وحتى تخلو من الأخطاء اللغوية، لا بدّ من أن يتمّ تدقيقها لغويًا وتصحيحها من جانب أكثر من شخص واحد، إذ إنّ ما لا تراه عينا أحدهم من المرجّح أن تقع عليه عينا شخص آخر.

للأسف الشديد، إننا نواجه أمرًا واقعًا يتجلّى في عدم إعطاء أهمية تُذكر لعملية التدقيق اللغوي، والدليل على ذلك أن مواقع إلكترونية كثيرة لا يعمل فيها أي مصحح، فيتمّ الاتكال على المحررين الذين يكونون بمعظمهم إما مبتدئين في مجال الصحافة والكتابة والتحرير أو غير مؤهلين لغويًا لنشر المواد الصحافية من دون المرور بمرحلة أساسية وشديدة الأهمية ألا وهي التصحيح أي التدقيق اللغوي.

من الأسباب أيضًا التي تصعّب عملية تصحيح الأخطاء اللغوية، أنّ وجود مدقق لغوي واحد أو عدد قليل من المدققين اللغويين، وفي ظلّ ضغط عمل كبير وكثافة مواد ينبغي تصحيحها وخلال مدة زمنية قصيرة، من شأنه أن يكون عاملاً مربكًا لمن يقوم بالتصحيح، الأمر الذي يؤدي إلى ازدياد كمّ الأخطاء اللغوية والطباعية وعدم إمكان تلافيها.

ختامًا، يجدر القول إن التدقيق اللغوي، أو التصحيح، ليس مجرّد مهنة؛ إنه أكثر من مهنة: إنه رسالة جدّ مهمة، إذ إن المدقق اللغوي لا يتوانى عن تأديتها على أكمل وجه. لذلك، المطلوب ممّن يملكون أي وسيلة إعلامية ولا سيما المكتوبة منها ألاّ ينسوا ضرورة وجود من يدقق لغويًا في

المواد الصحافية، لمَ؟ لأنه الجندي المجهول في كلّ صحيفة ورقية وموقع إلكتروني؛ إذ إنه قادر ليس فقط على العثور على الأخطاء اللغوية والطباعية وتصحيحها، بل من الممكن، وقد حصل هذا الأمر مرارًا، أن تقع عيناه على ما يتخطّى اللغة وكلّ ما يتعلّق بها فيَحول دون وقوع أزمة ديبلوماسية بين دولتين أو سوء فهم يؤدي إلى سلوك منحى قانوني وقضائي عبر رفع دعاوى قضائية ضدّ إحدى وسائل الإعلام، وخصوصًا المكتوبة منها، التي قد تكون تسببت، ولو عن غير قصد، في خطوة من هذا الحجم.

لائحة المصادر والمراجع

I – المعاجم اللغوية

١. البستاني بطرس: محيط المحيط، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، إعادة طبع، ١٩٩٨.

٢. البستاني، عبدالله: الوافي، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٠.

٣. رضا يوسف: معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٦.

٤. مجموعة من المؤلفين: المنجد الأبجدي، بيروت، دار المشرق، ط٩، ١٩٩٣.

٥. مجموعة من المؤلفين، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، بيروت، دار المشرق، ط٣، ٢٠٠٨.

II – الصحف الورقية

١. جريدة «الديار»، السبت ١ شباط ٢٠٢٠، العدد ١١٠٣٧.

٢. جريدة «الديار»، الأحد ٢ شباط ٢٠٢٠، العدد ١١٠٣٨.

٣. جريدة «الديار»، الأربعاء ٥ شباط ٢٠٢٠، العدد ١١٠٤١.

٤. جريدة «اللواء»، الجمعة ٧ شباط ٢٠٢٠، العدد ١٥٧٣١.

٥. جريدة «الشرق الأوسط»، الأحد ٢٣ شباط ٢٠٢٠، العدد ١٥٠٦٢.

٦. صحيفة «نداء الوطن»، السبت ٢٩ شباط ٢٠٢٠، العدد ١٩٧.

III – المواقع الإلكترونية

١. موقع «النشرة» الإلكتروني

٢. موقع «ليبانون فايلز» الإلكتروني

٣. موقع «ليبانون ديبايت» الإلكتروني

٤. موقع «Al Kalima Online» الإلكتروني

٥. موقع «المدن» الإلكتروني

٦. موقع «MTV» الإلكتروني

٧. موقع صحيفة «الشرق الأوسط» الإلكتروني

٨. موقع الوكالة الوطنية للإعلام (اللبنانية) الإلكتروني

٩. موقع صحيفة «نداء الوطن» الإلكتروني

١٠. موقع صحيفة «الأخبار» الإلكتروني

١١. موقع «عربية Sky news» الإلكتروني

١٢. موقع «العرب» الإلكتروني

١٣. موقع صحيفة «الجمهورية» الإلكتروني

١٤. موقع صحيفة «النهار» الإلكتروني

١٥. موقع تلفزيون «الجديد» الإلكتروني

١٦. موقع «لبنان الجديد» الإلكتروني

١٧. موقع «BBC عربي» الإلكتروني

١٨. موقع «عرب٤٨» الإلكتروني

١٩. موقع «بالعربية CNN» الإلكتروني

٢٠. موقع صحيفة «عكاظ» الإلكتروني

سكينة بنت الحسين ربيبة وحيّ أم ربّة شعر

د. خليل الموسويّ[1]

مقدمة:

حتى زمن ليس ببعيد كنت أعدّ أنّ كل ما يكتبه العلماء كل حسب اختصاصه هو عين الحقّ، لا بل حجة لا يدانيها شك ولا ريب إذ أنّ هؤلاء من المفترض بنظري أن يكونوا قد جافوا أهواءهم وهذّبوا النّفس وليسوا إلا خدّامًا للعلم وطلّابًا للحقيقة.

لكن بعد عدّة أمور جرت صار الأمر مختلفًا حيث واجهتني مشاكل جمّة جرّاء اعتقادي السّابق حينها أدركت أنّ للبعض غايات أحيانًا وأحقادًا تارة أخرى، تجعله يقول ما يشتهي وليس ما هو واقع.

صدمت بادئ الأمر ثم نظرت حولي فهان الخطب عليّ حيث تذكّرت أنّ السّيرة النّبويّة وأحاديث الرسول والصحابة لم تسلم من أقلام الأفاكين ودسائس المغرضين ومداد القالين. ساعتئذٍ هان الأمر وتجلى الصبر.

كذلك اكتشفت أثناء بحثي أنّ البعض من هؤلاء يستقي المعلومة من المستشرقين بدلاً من أن يقصدها في مظانها ويعود إلى أصولها بخاصة إذا كانت المسألة تتعلّق بأدب العرب أو عقيدتهم. ولعمري أنّ هذا الشيء عجيب.

ومن جملة ما جاء من إفك وافتراء وتناقلته الأجيال دونما تمحيص أو تدقيق ما كتبه صاحب الأغاني أبو الفرج الأصفهاني في كتاب فيه من الأباطيل والافتراء ما فيه، نذكر منها ما نقله من أنّ السّيّدة سكينة بنت الإمام الحسين كانت صاحبة منتدى أدبي، وأنّها كانت تجتمع في بيتها مع الشّعراء وتفاضل بينهم. وفي حادثة رواها بحقّ نساء عدة من نساء المدينة لكن ما لا يغتفر ولا يمكن السكوت عنها هي قصة نقلها يندى لها الجبين ويغضب لها جدها المصطفى حين زعم أنّها

(١) د. خليل الموسوي: أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية - كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة الفرع الرابع، قسم اللغة العربية وآدابها.

قضت مع صاحبات لها ليلة ماجنة مع عمر بن أبي ربيعة، وقال في ذلك شعرًا.

وفي هذه الدّراسة الموجزة سأحاول الكشف عن وجه الحقيقة السّاطعة دونما ميل أو هوى. وأفند ما جاء به صاحب الأغاني في هذه القصة المفتراة وغيرها كثير، دونما أن أنسى أن أذكر رأي العلماء فيه سواء من أرباب السّير أو أهل الفضل من مسلمين سنة وشيعة طالبًا ممن سيتناول بحثي هذا أو أي مقالة أخرى أن لا تبهره الأسماء وإن علت وأن ينشد الحقيقة ويبحث عنها.

خلافًا للعادة سأبدأ بحثي بنبذة عن حياة أبي الفرج الأصفهاني ورأي بعض العلماء، فيه علَّ الحقيقة تتجلّى في بداية الأمر.

أبو الفرج الأصفهاني:

هو علي بن الحسين بن أحمد الهيثم المروانيّ الاموي يرجع نسبه إلى مروان بن محمد آخر خلفاء بني أمية ولد في أصفهان ٨٩٧م وكان مقربًا من حلفاء بني العباس وهو زيدي المذهب[١]، قال عنه الذّهبي في ترجمته في سير الأعلام نبلاء: – وكان وسخًا زريًّا، وكانوا يتقون هجاءه[٢].

ويقول الزّركلي إنّ الأصفهاني كان يبعث بتصانيفه سرًّا إلى صاحب الأندلس الأموي، فيأتيه أنعامه[٣]، وعن هذا الأمر يقول ابن خلكان في وفيات الأعيان – وحصل له – أي الأصفهاني – ببلاد الاندلس كتب صنفها لبني أمية ملوك الأندلس – يومذاك سيرها سرًّا وجاءه الإنعام منهم سرًّا. فمن ذلك كتاب (نسب بني عبد شمس) وكتاب أيام العرب (ألف وسبعمئة يوم) وكتب (التّعديل والانتصاف في مآثر العرب ومثالبها) وكتاب (جمهرة النسب) وما إلى ذلك.

ونشر موقع إسلام ويب مركز الفتوى بتاريخ الأربعاء ٢٠٠٩/٣/١٨ فتوى رقم ١١٩٢٧٣ تحت عنوان ابو الفرج الأصفهاني أباطيله وضلالاته.

في جواب عن سؤال أمّا بعد..

الحمد لله والصّلاة والسّلام على رسول الله وآله وصحبه.

فكتاب الأغاني للأصفهاني فيه من الطّامات والخزعبلات، ما يوهن التّقوى في القلوب ويشجّع على الهبوط والإسفاف والرّذيلة وقد طالت سهامه المسمومة، الكثير من أهل الفضل والشّرف، والرّفعة والحسب، فنسب إليهم ما لا يجوز نسبه إلا

(١) موقع مجلة المعرفة.
(٢) الذهبي – سيره اعلام النبلاء ج٢ ص ٧٨.
(٣) ابراهيم العريس موقع جريدة الحياة، الاربعاء ٢٠١٥/٩/٢٣.

لأهل المجون والانحلال – حتى أهل بيت النبي صلى الله عيه وآله وصحبه وسلم لم يسلموا من طعنه فيهم صراحة بروايات لا تستقيم سندًا ولا متنًا، وفي رواتها مجهولون أو كذّابون دجاجلة أو أسانيد متقطعة، تتقطع لها القلوب حسرة وغيرة على الدّين وأهله عند سماعها، وليست عائشة بنت طلحة هي الوحيدة التي افترى عليها صاحب هذا الكتاب، بل روى عن سكينة بنت الحسين سيد شباب أهل الجنة من أخبار اللّهو والمجون ما يندى له الجبين.

وعلى من يريد الاستزادة عن سيرة الأصفهاني وما قيل حوله من بلايا وطامات فليرجع إلى كتاب الأستاذ وليد الأعظمي (السيف اليماني في نحر الأصفهاني صاحب الاغاني) وكتاب ((كتب حذر منها العلماء)) شيخ مشهور سلمان وقد أحالوا فيها على مراجع أخرى للاستفادة منها [1]، هذا فيض من فيض إذ ليس الهدف تعداد مثالبة بقدر ما هو كشف زيفه وحقيقة أمره واعتقد أن ذلك حصل.

سكينة بنت الحسين:

هي سكينة بنت الإمام الحسين وأمّها الرّباب بنت إمرئ القيس ولدت في ٢٠ رجب سنة ٤٨ للهجرة. ويجمع كثيرون أن اسمها الحقيقي آمنة تيمنًا باسم والدة جد أبيها النبي (ص). وسكينة لقب لقّبتها به أمها الرّباب واشتهرت به، نظرًا لسكونها وهدوئها، بعد أن شعرت بأنّ نفوس أهلها وأسرتها كانت تسكن إليها، ونظرًا لما ظهر عليها وهي طفلة صغيرة من إمارات الهدوء والسّكينة، وعلى ذلك فالمناسب فتح السين وكسر الكاف التي بعدها لا كما يجري على الألسن من ضم السين وفتح الكاف.

كانت شديدة الاستغراق في التّعبد لله تعالى، إلى حد أن والدها الإمام الحسين قال لابن أخيه الحسن لما وفد إليه طالبًا الزّواج من إحدى بناته (اخترت لك فاطمة، فهي أكثر شبهًا بأمي فاطمة الزهراء، أمّا سكينة فغالب عليها الاستغراق مع الله، فلا تصلح لرجل[2]، وقد أحبّها الحسين حبًّا شديدًا، وكان معجبًا بها فقال فيها وبأمّها:

لَعمركَ أنّني لأُحبّ دارًا
تحلُّ بها سكينة والرّباب
أحبُهُما وأبذَل جلَّ مالي
ولَيسَ لِلائمي فيها عتابُ
ولست لهم وإن عتبوا مطيعًا
حياتي أو يُعلِيني الترابُ

خرجت مع أبيها الحسين إلى العراق،

(١) موقع إسلام ويب مركز الفتوى – ١٨/٣/٢٠٠٩ رقم الفتوى ١١٩٢٧٣.
(٢) أعيان الشيعة ج٣ ص٤٩١.

وعمرها آنذاك أربعة عشر عامًا – وعلى بُعد ثلاثة أميال من كربلاء ظهر جيش عدده ألف مقاتل أمر بتجهيزه عبيد الله بن زياد وبأمر من يزيد بن معاوية، وكان الحسين قد خرج متوجّهًا نحو العراق في ركب قليل كانت معه ابنته، فجمع أهله وقال لهم: يا أمّ كلثوم، وأنت يا زينب وأنت يا سكينة وأنت يا فاطمة وأنت يا رباب إذا أنا قُتلت، فلا تشقّ احداكن عليّ جيبًا، ولا تخمش وجهًا، ولا تَقُلْ هجرًا فلما سمعت سكينة هذا الكلام أخذها البكاء.

فأنشدها الحسين أبياته المعروفة:

سَيَطُولُ بَعْدِي يَا سُكَيْنَةُ فَاعْلَمِي
مِنْكَ الْبُكَاءُ إِذَا الْحِمَامُ دَهَانِي
لا تُحْرِقِي قَلْبِي بِدَمْعِكِ حَسْرَةً
مَا دَامَ مِنِّي الرُّوحُ فِي جُثْمَانِي
فَإِذا قُتِلْتُ فَأَنْتِ أَوْلِى بِالَّذِي
تِبْكِينَهُ يا خِيرَةَ النِّسْوَانِ[1]

هذه الأبيات قالها الحسين مخاطبًا بها ابنته السّيّدة سكينة يوم عاشوراء مصبِّرًا إياها على فقده، وهي تعطي صورة واضحة وجليّة عن مكانتها العظيمة في نفس أبيها.

فبكاؤها عبّر عنه بأنّه يحرق القلب فهو لا يريد أن ينظر إلى دموعها وهو حيّ كذلك بيّنت الأبيات منزلتها السّامية في الفضيلة والرّفعة بين نساء أهل زمانها حين وصفها بـ (خيرة النسوان). عند الشّيعة يكفيها قول أبيها فيها أنها خيرة النّسوان يقطع الجدل ويزيل الرّيب، لأنّ الحسين عند هذه الطّائفة إمام معصوم من الخطأ ممنوع من الزّلل وقوله حجة مع ذلك تبثث عن طريق العلم والعقل صدق هذا القول دونما لجوء إلى الغيبيات والعقائد. وُصفت السّيّدة سكينة بـ (سيّدة نساء عصرها) لكمالها وأخلاقها وتقواها وأدبها وفصاحتها وعبادتها، حيث يدلّنا قول أبيها الإمام الحسين على مدى تعلّقها بالله في قوله: وأما سكينة فغالب عليها الاستغراق مع الله[2].

لمّا اشتد القتال بين قافلة الحسين التي تجاوزت السّبعين بقليل وبين ذلك الجيش الذي أرسله يزيد بن معاوية وحصلت المعركة، وقتل الحسين وأصحابه واخوته وقفت سكينة تنظر إلى البقايا والأشلاء، ثم ألقت بنفسها على ما بقي من جسد أبيها، وفيه ثلاث وثلاثون طعنة وأربع وثلاثون ضربة، وعانقته، ولكنهم انتزعوها من على جسد أبيها بالقوة، وألحقوها بركب السّبايا.

وتشير أبياتها المفجعة التي قالتها في يوم عاشوراء بعدما شهدت بعينها كل مآسي ذلك اليوم وأهواله، رأت جسد أبيها

(١) موقع الأدب الحسيني – مقالة السيدة سكينة بنت الإمام الحسين ربيبة النبوة ٤/ ٩/ ٢٠١٩.
(٢) المصدر السابق نفسه.

وأجساد أخوتها وأعمامها وبين عمومتها وأهل بيتها وجسد أخيها الرضيع المذبوح مغطاة بالدماء فرثت أباها:

لا تعذليه فهمٌّ قاطعٌ طُرقَه
فعينُه بدموعٍ ذُرّفٍ غَدِقَه
إنَّ الحسينَ غداةُ الطفِّ يرشقه
ربيُ المنونِ فما أن يخطىءَ الحدقه
بكفِّ شرِّ عبادِ اللهِ كلهم
نسلُ البغايا وجيشُ المُرَّقِ الفَسقه
يا أمةَ السوءِ هاتوا ما احتجاجكم
غدًا وجلُّكمُ بالسيفِ قد صفقه
الويلُ حلَّ بكمْ إلاّ بمن لحقه
صيَّرتموه لأرماحِ العِدى درقه
يا عينُ فاحتفلي طولَ الحياةِ دمًا
لا تبكِ ولدًا ولا أهلاً ولا رفقه
لكن على ابن رسولِ اللهِ فانسكبي
قيحًا ودمعًا وأثريهما العَلقه[1]

نتيجة لما تعرضت له سكينة من اتهامات باطلة ومزيفة وبغرض إعطاء الموضوع حقّه في الرّد وكشف الحقيقة، سأقدّم تمهيدًا حتى تتم التّهيئة الذّهنية لقارئ البحث، وجميل أن نبدأ بما قاله الشّريف الرّضي:

وقد نقلوا عني الذي لم أفُهْ به
وما آفة الأخبار إلاّ رواتها[2]

ليس من شك أنّ رواة الأخبار ووضاع الحديث أخطر الآفات على العلم وأعظمها جناية على التّاريخ وسير أبطاله وتشويه تراجم مشاهيره. وقد ارتكب بعضهم أبشع الخزايات وأبشع التّصرفات في اختلاق الأحاديث وترويجها على لسان الرسول الأكرم محمد (ص)، حتى لا يستطيع المرء التّميز بين الصّحيح المرفوع منها من الموضوع المكذوب.

وهذا اضّطر الآجلة من علماء الحديث أن يعنوا العناية التّامة، ويفنوا حياتهم في تصنيف الكتب الصّحاح لضبط الحديث الصّحيح. والقيام بالبحث والتّحقيق عن معرفة رواية وترتيب طبقات رجاله، والتّثبت من أحوالهم وعدالتهم حتى أصبح علم الحديث علمًا مستقلاً قائمًا بنفسه، وما بذله هؤلاء العلماء من جهد جهيد لم تسلم مدوّنات الحديث من الأحاديث الملفقة والمدسوسة التي دسها بعض الذين أظهروا الإسلام وأبطنوا الكفر. وقد ساعدهم على عملهم الشّائن هذا بعض الأهواء السّياسيّة ومشيئات الملوك والأمراء.

أدّى علماء السّوء أدوارًا مؤلمة ومخزية بوضعهم الأحاديث المفتراة تنفيذًا لأهواء أسيادهم وتنفيذًا لأغراضهم الخسيسة

(١) موقع الادب الحسيني - مقالة السيدة سكينة بنت الإمام الحسين ربيبة النبوة ٤/ ٩/ ٢٠١٩.
(٢) ديوان الشريف الرضي ج١، ص٥٣.

المخالفة لدستور الشريعة المحمدية كل ذلك لقاء الأصفر الرّنان. لقد تعرضت سكينة بنت الحسين بعد ظلامة سبيها إلى ظلامتين كبيرتين:

– الظّلامة الأولى: مجالستها الشّعراء وتحكيمها بينهم واستماعها الغناء.

– الظّلامة الثّانية: حديث الأزواج.

أما الظّلامة الأولى وحكاية مجالستها الشّعراء وتحكيمها بينهم واستماعها الغناء. فيذكر التّاريخ أنّه كانت سكينة بنت خالد بن مصعب بن الزبير صاحبة ملاحم عمر بن أبي ربيعة معروفةً بالميوعة والتّهتك ومجالسة الشّعراء، والتّحكيم بينهم والاستماع إلى الغناء وما إلى ذلك، وعوضًا من أن يصحّح الزبيريون انحراف مسار ابنتهم فإنّهم عمدوا إلى نسبة كلّ ما كانت تقوم به إلى السّيّدة الجليلة سكينة بنت الحسين لتشابه اسم ابنتهم بلقب بنت الإمام الحسين. فشرعوا في الخلط والتّدليس وتزوير التّاريخ واخترعوا القصص الماجنة ورموا بها شخص «آمنة» سكينة بنت الحسين.

فقد وضعوا روايات تنسِب إلى هذه السّيّدة أنّها كانت صاحبة مجالس شعريّة تجالس فيها الشّعراء وتتحدّث إليهم وتستمتع بأشعارهم الغزليّة وتحكم بينهم، وأنّ الشّعراء كانوا يقولون فيها شعرًا، نورد منها رواية واحدة رعايةً للاختصار وهي ما نقله أبو الفرج الأصفهاني في كتابه الأغاني (قال أبو الفرج: أخبرني علي بن صالح قال: حدثنا أبو هفان، عن إسحاق، عن أبي عبدالله الزبيري قال: اجتمع نسوة من أهل المدينة من أهل الشّرف، فتذاكرن عمر بن أبي ربيعة وشعره وظرفه وحسن حديثه، فتشوقن إليه وتمنينه، فقالت سكينة بنت الحسين: أنا لكن به، فأرسلت إليه رسولاً وواعدته الصّورين، وسمت له الليلة والوقت، وواعدت صواحباتها. فوافاهن عمر على راحلته، فحدثهنّ حتى أضاء الفجر وحان وقت انصرافهنّ، فقال لهن: والله إني لمحتاج إلى زيارة قبر رسول الله (ص) والصّلاة في مسجده، ولكني لا أخلط بزيارتكن شيئا، ثم انصرف إلى مكة من مكانه، وقال في ذلك:

قالت سكينة والدموع ذوارف
منها على الخدين والجلباب
ليت المغيري الذي لم أجزه
فيما أطال تصيدي وطلابي
كانت ترد لنا المنى أيامنا
إذ لا تُلام على هوى وتصابي[1]

(١) الأغاني، ج١، ص١٧١.

وردًا على هذا سأورد بعض ما قاله الأدب والعلماء.

قال جرجي زيدان: وهل من المعقول من أئمة الهدى يوصون شيعتهم بمنع المرأة عن الابتذال ومزاولة الرجال فيقولون المرأة عورة فداووهن بالسكون وعوراتهن بالبيوت... وإنّها إذا خرجت من بيتها لعنها كل ملك في السّماء حتى ترجع إلى بيتها وإن تعطّرت وخرجت حتى يوجد ريحها فهي زانيّة وإنها تُلعن حتى ترجع إلى بيتها، وليس لها أن تجلس مع الرّجال في الخلاء ولا تقرأ سورة يوسف لما فيها من الفتن، وعليها أن تتعلم سورة النّور لما فيها من التّهديد والوعيد والزّجر ولا تنزل الغرف فيراها الأجانب، وليس عليها أذان ولا إقامة كيلا يسمع صوتها الرجال، ولا جمعة ولا جماعة ولا عيادة مريض ولا تشييع جنازة ولا الإجهار بالتّلبية ولا الهرولة بين الصّفا والمروة ولا استلام الحجر ولا تولي القضاء ولا الإمارة ولا المشاورة في الأمور، وفي وصية أمير المؤمنين وإن استطعت أن لا يعرفها غيرك فافعل. أيصح على هذا الحال نسبة المسامحة إلى إمام الأمّة بإسدال الستر على السّيّدة وكبحها عن محادثة الرّجال، أم نسب إليه المروق عن طاعته وعدم قدرته على التواصل إلى ذلك بكل صورة [1]

تقول الدّكتورة: بنت الشّاطئ: فلو افترى إنسان على امرأة عادية من عامة النّاس لكان ذلك مدعاة لغضب الله وملائكته ورسله، فكيف بابنة الرّسالة وربيبة النّبوة، وهي التي لم يشغلها مقتل أبيها وأهل بيتها وما جرى عليهم من القتل وما جرى عليها وعلى عماتها وأخواتها من السّبي، عن الالتزام بالحجاب والصّيانة، حيث روت جميع المقاتل والمصادر قولها وهي أسيرة في الشّام لسهل بن سعد السّاعدي لما رأت النّاس يتطاولون في النّظر إليها وإلى عماتها وأخواتها:

– قل لصاحب هذا الرّأس أن يقدِّم الرأس أمامنا حتى يشتغل النّاس بالنّظر إليه ولا ينظروا إلى حرم رسول الله (ص) ففعل سهل.[2]

وأضافت: حتى في ذلك الموقف الرهيب الذي يفقد أشدُّ النّاس فيه إرادته وشعوره فإن هذه السّيّدة العظيمة بنت الزّهراء وخديجة كانت أروع صورة من العزّة والشّرف والعفة.

وتساءلت بنت الشّاطئ: أين كان بنو هاشم وأين الإمام زين العابدين؟ وعمر

(١) جرجي زيدان – أداب اللغة العربية، ج١، ص٢٨٣.

(٢) بنت الشاطئ لقب الدكتورة المصرية عائشة محمد علي عبد الرحمن.

يرفع عقيرته بالغزل في سكينة، وبيتها قد صار مألفًا للمغنين وملاذًا للشّعراء لما خلقوا من عبادة الطّرف السّاحر والقد الرّشيق؟

فمثل الإمام زين العابدين من لا يغضب لأخته حتى غضب (ابن أبي عتيق) فيما نقل (زكي مبارك) لابنة عمه زينب بنت موسى الجمحية لما تغزل فيها عمر على السماع...؟

– ومثل بني هاشم وآل البيت من لا يغضبون لابنتهم كما غضب بنو تيم بن مرة وولد طلحة بن عبيد الله لأختهم عائشة وتوعدوا عمر إن تغزل بها أن يؤدبوه فأقسم بالله أن لا يذكرها بشعر أبدًا؟

وتابعت: مثلهم من لا يغار على سكينة كما غار أبو الأسود الدؤلي على زوجه؟ أو كما غار الحجاج بن يوسف الثّقفي على فاطمة بنت عبد الملك – وليست من ثقيف فكتب إلى عمر يتوعده بكل مكروه إن ذكرها في شعره؟[1]

وتتساءل بنت الشّاطئ في كتابها (سكينة بنت الحسين) مستنكرة ما دسته بعض الأقلام الرّخيصة.

متى ظهرت سكينة في المجتمع طليقة متحرّرة وشاركت في التّاريخ الأدبي بعصرها؟

المؤرّخون يقرّون أنّ المدينة كانت في مأتم عام لسيّد الشّهداء، وأنّ امّها الرّباب قد أمضت عامًا بأكمله حادّة حزينة حتى لحقت بزوجها الشّهيد، وأنّ أمّ البنين فاطمة بنت حزام بن خالد العامريّة زوج الإمام علي بن أبي طالب، كانت تخرج إلى البقيع كلّ يوم فتبكي أبناءها الأربعة أعمام سكينة الذين استشهدوا مع أخيهم الحسين في كربلاء: عبد الله وجعفر وعثمان والعباس بني علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه، فتلبث نهارها هناك تندب بنيها أشجى ندبة وأحرقها فيجتمع النّاس إليها يسمعون منها فكان مروان يجيء فيمن يجيء لذلك فلا يزال يسمع ندبتها حتى يبكي.

فهل ترى كان يحدث هذا وسكينة تعقد مجالس الغناء في دارها وتواعد عمر ذات ليلة، استجابةً لرغبة نسوة شاقهنّ مجلس ابن أبي ربيعة؟

هل كان مروان بن الحكم يسمع أمّ البنين تندب أعمام سكينة فيبكي لها، وسكينة تبكي بدموع ذوارف على الخدين والجلباب لفراق عمر بن أبي ربيعة وتصغي إلى شدوَ المغنين؟

الذين أرّخوا للسيّدة زينب ذكروا وفاتها في شهر رجب سنة ٦٢ للهجرة. وقد ثوت في مرقدها الأخير هناك، وآبت سكينة من

(١) بنت الشاطئ: سكينة بنت الحسين، ص٤٧.

رحلتها مضاعفة اليتم لتشهد بعد ذلك ثورة أهل المدينة على بني أميّة وخروجهم على يزيد بن معاوية لقلّة دينه، وهي الثورة التي انتهت بوقعة الحرّة بظاهر المدينة حيث استشهد من أولاد المهاجرين والأنصار ٣٠٦ شخصًا وعدد من بقيّة الصحابة الأولّين وهُجر المسجد النبويّ، فلم تقم فيه صلاة لمدى أيام.

وشغل العالم الإسلامي بعد ذلك بقيام حركة التّوابين في العراق الذين قادهم النّدم على عدم نصرة الإمام الحسين الشهيد، فلم يَروا كفارة دون القتل في الثّأر له ولصحبه، فهل يا ترى كانت سكينة تصمّ أذنيها عن هتاف التّوابين لترغيم (ابن سريج) على الغناء في دارها مع عزّة الميلاء وتفتنه عن توبته عن الغناء؟[١]

وقد حقّق السيد محمد علي بن يحيى الحلو في كتابه (عقيلة قريش آمنة بنت الحسين عليها السلام الملقبة بسكينة) هذا الخبر من حيث السّند وتوّصل إلى سقوطه عن الاعتبار لضعف رواته ومجهوليتهم.[٢]، واللافت أنّ هذه القصّة وردت في موضعين آخرين من الكتاب نفسه (الأغاني)، إلا أنّه يذكر في كلٍ منهما اسم سكينة فقط دونما نسبتها إلى الإمام الحسين [٣].

هذا وقد رواها صاحب أمالي الزّجاجي في سعدى بنت عبد الرحمن بن عوف فقال: كانت سعدى بنت عبد الرحمن بن عوف جالسة في البيت الحرام فرأت عمر بن أبي ربيعة يطوف بالبيت، فأرسلت إليه: إذا فرغت من طوافك فأتنا، فأتاها.... إلى أن قال لها: أما سمعت ما قلت فيك، قالت لا: فأنشدها. قالت: سعيدة والدّموع ذوارف[٤].

وقال الشّيخ الشنقيطي في شرح أمالي الزّجاجي أنّها واردة في سعدى بنت عبد الرحمن وإنّما غيّر ذلك المغنون فجعلوا سكينة مكان سعيدة.

... كما رواها الجاحظ في ابنة عبد الملك بن مروان حين حجَّت البيت كما أنَّ العلامة الحصري قال: كذب من روى هذا الشعر في سكينة عليها السلام [٥].

لقد بطل ادعاء الأصفهاني وما أورده وذلك بوقوع التّهافت في كتابه بين ما جاءفي مجلديه ١٤ و١٦ المذكورين فحصحص الحق حيث قال: إنّ المقصود من شعر عمر بن ابي ربيعة هي سكينة

(١) بنت الشاطئ: سكينة بنت الحسين.
(٢) محمد بن يحي الحلو: عقيلة قريش آمنة بنت الحسين عليها السلام ج١ ص٣٣.
(٣) الأغاني، ج١، ص١٧١.
(٤) أمالي الزجاجي، ج٢، ص٩٢٥.
(٥) خيرة النساء وظلم التاريخ.

الزبيريّة، إذ روى عن رجاله أن سكينة بنت خالد بن مصعب بن الزّبير كانت تجتمع مع عمر بن أبي ربيعة ومعها ابنته، زوجة محمد بن مصعب بن الزبير، وجاريتان تغنيان عندهم[١]. وذكر الاجتماع نفسه معها في (الجنبذ)، أي القبة ومعهما جاريتان له تغنيان هما (البغوم) و(أسماء). وقد ذكرهما عمر بن أبي ربيعة في شعره:

صرمت حبلك البغوم وصدت
عنك في غير ريبة أسماء[٢]

والجدير بالذّكر أنّه لما سئل الشّيخ محمّد حسين كاشف الغطاء عن هذه الرّواية قال: لم يذكرها ابن قتيبة ولا ابن طيفور في بلاغات النّساء، مع أنّهما أقدم من أبي الفرج وقال أيضًا أبو الفرج كتابه كتاب لهو، وقد يأخذ عن الكذّابين، والذي جاءت عنه الرواية كذّاب[٣].

أمّا قصة الأزواج فإنّ أبا الفرج ما انفك عن ذكر السّفاسف في كتابه الاغاني، إذ يروي عن الزّبير بن بكار أنَّ السّيّدة سكينة تزوَّجت ستة رجال، وكان فيهم من لا كفاءة فيه لها، ثم تحدَّث عن مصعب الزبيري[٤]، وفي ذلك يقول المؤرخ السيد جعفر مرتضى العاملي في ردٍ على سؤال: فإننا بالنّسبة إلى زواج سكينة بمصعب نقول: إن مما لا ريب فيه أنّه قد بذلت محاولات كثيرة للنّيل من مقام أهل البيت عليهم السلام، وكل من لهم بهم أدنى رابطة أو نسبة.. ولم تسلم حتى النّساء من التّجني والافتراء، ومنهم السّيّدة سكينة رضوان الله تعالى عليها..

ومهما يكن من أمر، فقد رووا: أنّ سكينة قد تزوّجت ستة رجال: أحدهم مصعب بن الزبير المقتول سنة ٧١ هجرية، وزعموا: أنه أبو عذرتها. وأضاف: وقد ذكر السيد عبد الرزاق المقرم: أنّ زواج مصعب بن الزبير بها لا تعدو الزبيريين أنفسهم، فإن رواتها هم: الزبير بن بكار، وابن أخيه مصعب، وعروة بن الزبير. مع أنّ المروي وقد صرح بذلك جماعة من المؤرخين أن زوجها الأول هو عبد الله الأكبر، ابن الإمام الحسن المجتبى، وأمه رملة، وقد استشهد يوم الطف[٥].

إنّ كثيرًا من النّساء لا يتنازلنّ إلى قبول الأزواج بعد أزواجهنّ الأولين، وذكر التّاريخ المئات من النّسوة، ومنها ما جاء عن زوجة «هدبة بن حشرم» لما قدُم زوجها ليقاد منه أخذت مدية وجدعت أنفها حتى لا يكون

(١) الأغاني، ج١٦، ص٦٨.
(٢) م. ن.
(٣) محمد حسين كاشف الغطاء اصل الشيعة واصولها.
(٤) الأغاني ج١٤، ص١٠٢.
(٥) جعفر مرتضى العاملي/ موقع الكتروني ردًا على سؤال حول مسلسل رمضاني يتحدّث عن الحجاج.

للرجال فيها طمع[1] إنَّ سكينة عليها السلام ابنة أمِّها الرّباب التي امتنعت عن الزّواج بعد الإمام الحسين عليه السلام وقالت: لا أتخذ حمًا بعد رسول الله.

إنَّ علماء النّسب والتّاريخ يشهدون بأنَّ زوجها هو عبد الله الأكبر ابن الإمام الحسن عليه السلام ورواية تعدّد الأزواج مضطربة في نفسها وشكّك فيها بعض من رواها، لا سيما بملاحظة العدد أو شخصية بعض هؤلاء حيث إنّهم ليسوا بأكفاء. فمنهم من هو عدوّ للبيت العلوي أمثال مصعب الذي قتل أباه أتباع جدها علي.

ويذكر التّاريخ أيضًا أن آل الزبير كانوا سعاة لحكام بني أمية وبني العباس ومتملقيهم في كل زمان ومكان وقد بدأ هذه السّعاية عبد الله بن الزبير لدى معاوية ضد الإمام الحسن.

وتوارث هذه المهنة أبناؤه وأحفاده فيما بعد فكان عبد الله بن مصعب بن ثابت بن عبد الله الزبير وراء قتل يحيى بن عبد الله بن الحسن بن الحسن بن علي بن علي يد هارون الرشيد، وكانت العداوة لدى ابنه بكار أشد، فكان يبلغ هارون عنهم ويسيء بأخبارهم ويدلّس عليهم، وقد قدّر هارون العباسي له هذا البغض لأهل البيت وجازاه على ذلك بأن ولاه على المدينة وأمره بالتّضييق على آل علي فكان نعم المجيب.

وكان لبكار هذا ابن اسمه الزبير، فاق أباه وجدّه في شدة بغضه لآل علي، فابتكر أساليب عديدة للنّيل منهم فلم تقتصر أعماله على السّعاية بهم فقط، بل تعدّت إلى الطّعن في أعراضهم، ووصمهم بما ليس فيهم، وهو ما جعل بني علي يثورون عليه للانتقام منه وقطع لسانه كما ذكر ابن خلكان: كان أي الزبير بن بكار يضع المفتريات في رجالهم ونسائهم حتى أرادوا قتله ففرّ من مكة إلى بغداد أيام المتوكل[2].

إنّ جملة التّشوية الذي طال مقام سكينة الطّاهر وذويها كان طمعًا في وفر ملوك الزّمان حينًا وحقدًا دفينًا حينًا آخر فوجّهوا سهامهم للنّيل من العفة والشّرف، ومن أولئك مصعب الزّبيري في كتاب (نسب قريش) وابن أخيه الزّبير بن بكار، ومنهم أخذ من جاء بعدهم كالمبرِّد وتلميذه الزّجاجي وتلميذ تلميذه أبو علي القالي، فسجَّل في أماليه ما تلقَّاه من أستاذه قصدًا وعمدًا ثمَّ جاء أبو الفرج الأصفهاني بكتابه الأغاني الذي طعن به وبصاحبه علماء الرجال من الفريقين كالنّوبختي وابن حجر

(١) سكينة بنت الحسين / هاني ضوه.

(٢) ابن خلكان، وفيات الاعيان ج٢، ص٨٧.

وابن الجوزي الذي رماه بكل قبيح ومنكر وابن كثير الحنبليّ[١].

ومن الجدير ذكره أنّ حياة سكينة بعد واقعة كربلاء لم تكن كحالها في السّابق فقد عزفت نفسها عن الحياة، ورفضت من تقدّم لها من الأزواج، واتّخذت الحزن خليلاً والدّمع أنيسًا، إذ عاشت حياتها بين دمعة وحزن وتألّم وشجن، بل إنّ الأخبار تذكر أنّ ما من علويّة امتشطت من واقعة الطّف وحتى نهوض المختار وأخذه بثارات شهداء الطّف[٢].

أجمع المؤرخون على أنّها توفيت في الخامس من ربيع الاول سنة ١١٧ هـ واختلف في مكان قبرها، لكن أكثر المؤرخين اجمعوا على أنّها دفنت في المدينة المنورة، أما القبر المنسوب إليها بدمشق في مقبرة الباب الصغير فهو غير صحيح لاجماع أهل التّواريخ على أنّها دفنت بالمدينة[٣].

وإنّي سائل المولى أن أكون قد وفّقت في بحثي هذا في أن أميط اللّثام عن وجه الحقيقة التي دأب كثيرون على طمسها عمدًا أو جهلاً ومن أراد الاطلاع على المزيد على العودة إلى قائمة المصادر والمراجع التي استقينا منها والله الموفق.

المصادر والمراجع

- آمالي الزجاجي، تحقيق عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط٢، ١٩٨٧.
- الأمين، السيد محسن: أعيان الشّيعة، دار التعارف، ط٣، ١٩٨٣.
- حلو، محمد علي: عقيلة قريش آمنة بنت الحسين الملقبة بسكينة، مؤسسة السبطين العالمية، العراق، ط١، ٢٠٠٢.
- ابن خالكان: وفيّات الاعيان وأبناء الزمان، دار صادر، بيروت، ٢٠١١.
- الذّهبي، شمس الدّين: سير أعلام نبلاء، دار الفكر، بيروت، ١٩٦٧.
- زيدان، جرجي: تاريخ آداب اللّغة العربيّة، القاهرة، ط٣، ١٩٧٨.
- الشّريف الرّضي، الدّيوان، دار الجيل، ط٣، ١٩٨٦.
- عبد الرحمن، عائشة محمد علي(بنت الشاطئ): سكينة بنت الحسين، دار الهلال، مصر، ١٩٧٦.
- كاشف الغطاء، محمد حسين: أصل الشيعة وأواحلها، صيدا، ١٩٣٢.

المواقع الالكترونيّة:

- اللواء هاني ضو (نائب مستشار مفتي الجمهورية السورية)، ٣٠ يناير ٢٠١٩، خيرة النساء وصم التاريخ، موقع معهد تراث الانبياء مدونة الكفيل، ١٣ نوفمبر ٢٠١٨.
- المحقق السّيد جعفر مرتضى العاملي/موقع الكتروني.
- مجلة المعرفة.
- موقع إسلام ويب الالكترونيّ.
- موقع الأدب الحسينيّ الالكترونيّ.

(١) هاني ضوهه سكينة حبية الإمام الحسين. (٢) بنت الشاطئ سكينة بنت الحسين صفحة ١٤٢.
(٣) السيد محسن الأمين أعيان الشيعة ج٢، ص١١٢.

دور المختبر الاستقصائيّ في بناء التّفكير العلميّ في مادّة الفيزياء لدى الصّفّ السّابع الأساسيّ من المرحلة المتوسطة

إيمان عباس

المقدمة:

تعدّ الفيزياء من أحد أقدم التّخصصات الأكاديميّة، فهي قد بدأت بالبزوغ منذ العصور الوسطى وتميّزت كعلم حديث في القرن السّابع عشر، ويعدّ أحد فروعها، وهو علم الفلك، من أعرق العلوم الكونيّة على الإطلاق. وللفيزياء مكانة متميّزة في الفكر الإنساني، ولها الأثر الحاسم في بعض الحقول المعرفيّة والعلميّة الأخرى مثل الرّياضيّات وعلم الأحياء. وقد تجسّدت أغلب التّطورات التي أحدثتها بشكل عملي في القطاعات التقنيّة والطبيّة. فعلى سبيل المثال، أدّى التّقدم في فهم الكهرومغناطسيّة إلى الانتشار الواسع في استخدام الأجهزة الالكترونيّة مثل التّلفاز والحاسوب، وكذلك تطبيقات الديناميكا الحراريّة إلى التطوّر المذهل في مجال المحرّكات ووسائل النّقل الحديثة؛ والميكانيكا الكميّة إلى اختراع معدّات مثل المجهر الالكتروني؛ كما كان لعصر الذّرة، إلى جانب آثاره المدمرة، استعمالات مهمّة في علاج السّرطان وتشخيص الأمراض وتوليد الطّاقة.

معظم الفيزيائين اليوم متخصّصون في مجالين، وهما: الفيزياء النظريّة والفيزياء التجريبيّة، وتهتم الأولى بصياغة النّظريات باعتماد نماذج رياضيّة، فيما تهتم الثانية بإجراء التّجارب على تلك النظريات. ولقد ظهر التّركيز جليًا على العمل المختبريّ في برامج تدريس العلوم، التي تطوّرت منذ السّيتينيات حتى يومنا هذا، حيث كان تحسين العمل المختبريّ واحدًا من أهمّ الأسباب التي أدّت إلى إيجاد تلك البرامج، التي لم يعد العمل المختبريّ في ظل فلسفتها يعني مجرد التحقّق من صحة الحقائق والمفاهيم العلميّة التي تعلّمها

المتعلّمون في دراستهم النظريّة، بل أصبح العمل المختبريّ يعني إتاحة الفرصة للمتعلّمين لاختبار فرضياتهم واكتشاف المعارف العلميّة وتدريبهم على مهارات البحث العلميّ وبذلك أصبح المختبر محور تعلّم العلوم نظرًا للدور المركزيّ الذي يلعبه في ظل اتّجاهات التدريس الحديث.

أمّا أهداف العمل المختبريّ، فإنّها تتلخّص في النّقاط الآتية:

١ – إتاحة الفرصة للمتعلّمين لدراسة الفرضيّات واكتشاف الحقائق العلميّة.

٢ – مساعدة المتعلّمين على اكتساب مهارات يدويّة تفيدهم في مواصلة دراسة العلوم.

٣ – إتاحة الفرصة للقيام بنشاطات استكشافيّة تنمّي مهاراتهم في البحث العلّمي وقدرتهم على التعلّم الذاتي وحل المشكلات.

وتحقيقًا لهذه الأهداف أصبح من الضروري استعمال المختبر. إذ أنَّ البعض يفيد منه في تطبيق الدّروس التي شرحها المعلّم في الصّفّ، بينما يرى البعض الآخر ضرورة إجراء التّجارب من جانب التّلاميذ أنفسهم.

أمّا التّصنيف الأوسع والأكثر شمولاً للعمل المختبريّ فإنّه يتناول نوعين:

١ – المختبر التّوضيحيّ.

٢ – المختبر الاستقصائيّ.

فالأوّل يهدف إلى التحقّق والتّأكّد من معلومات علميّة سبق أن تعلّمها المتعلّم بمساعدة المعلّم غالبًا. وفي هذا الأسلوب المختبريّ، يزوّد المتعلّمون عادة بخطوات إجراء التّجربة (خطوة خطوة)، وكذلك المواد والأدوات النّظريّة. ويعتقد أنَّ هذا الأسلوب المختبريّ التّوضيحيّ هو الأسلوب السّائد لتنفيذ النّشاطات المخبريّة في المدارس.

أمّا في مختبر الاستقصاء أو الاكتشاف فيقوم المتعلّم بتحديد وصياغة المشكلات العلميّة، وطرح الفرضيّات، وتكوين اتّجاهات علميّة مثل الموضوعيّة وحبّ الاستطلاع والتّفكير العلميّ وتحمّل المسئوليّة والتريّث في إصدار الأحكام، مثل القياس، والتنبؤ والملاحظة والاستنتاج لتكوين المفاهيم والمبادىء العلميّة وخلال التّعلّم بالاستقصاء يستخدم المتعلّم قدراته الاستكشافيّة ليفكر بطريقة إبداعيّة تمكّنه من التحقّق من استنتاجاته المبنيّة على الملاحظات التي قام بجمعها.

أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة، إلى التّعمّق والتحقّق من مدى تأثير استعمال المختبر الاستقصائيّ في بناء التّفكير العلّميّ عند المتعلّمين في الصّفّ السّابع من المرحلة االثّالثة من

التّعليم الأساسيّ في لبنان. في الواقع، يتعلّم المتعلّم اللّبنانيّ مادّة الفيزياء ثلاثة سنوات في المرحلة االثّالثة من التّعليم الأساسيّ، وهي المرحلة التي تسبق المرحلة الثّانويّة، وإذا سألناه في الصّفّ التّاسع وهو آخر صف في هذه المرحلة عن ماهيّة هذه المادّة، وماذا تفيدك في الحياة، يقف عاجزًا عن تحديد أهميتها وفائدتها. هل المتعلّم اللّبنانيّ ينقصه الذّكاء مثلاً؟

ممّا لا شك فيه أنَّ المسألة ليست مرتبطة بنسبة الذّكاء عند المتعلّم اللّبنانيّ بقدر ما هي مرتبطة بالعمليّة التّربويّة ككلّ. وفي دراستنا نتطرّق فقط إلى ما يتعلّق بتدريس الفيزياء.

نلاحظ مثلاً، إذا وضعنا المتعلّم في الصّفّوف المتوسطة أمام مسألة فيزيائيّة، فإنّه يجهل طريقة مواجهتها في أغلب الأحيان، فهو لا يرى الإشكاليّة بوضوح، ولا يستطيع بناء فرضيّة صحيحة لبحثه. وفي المختبر، نراه متعثّرًا لا يدري ماذا يفعل، لأنّه اعتاد مشاهدة التّجارب على اللوح أو في كتابه، وفي أحسن الأحوال، وهو يشاهد معلّمه يقوم بالتّجارب أمامه، وباختصار، نحن نرى، أنَّ المتعلّم اللّبنانيّ يعاني كثيرًا في مجال فهم حقيقة المنهجيّة العلميّة وامتلاكها.

وهنا نسأل، ما قيمة تدريس الفيزياء، إذا كان ذلك لن يؤدّي إلى اكتساب المتعلّم المنهجيّ العلميّة الصّحيحة.

ومن جهة أخرى، وفي الامتحانات الخاصّة بالفيزياء، إذا لم تأتِ الأسئلة كالتي اختبرها المتعلّم في الصّفّ والكتاب، فإنّه يرتبك ويصعب عليه الإجابة، لأنّه اعتاد أن يحفظ حفظًا ببغائيًّا. ونسأل أين التّفكير العلّمي النّاقد عند متعلّمينا؟ هل يمكن، ونحن في الألفيّة االثّالثة، أن يكتفي متعلّمونا بالحفظ الآليّ بدلاً من العمل على حلّ المشكلة بمنهجيّة علميّة؟ وأين دور المنهجيّة الجديدة التي عمل عليها المركز التربويّ للبحوث والإنماء؟

ممّا تقدّم، نستنتج أنَّ تدريس الفيزياء في لبنان، يطرح مشكلة بكل ما في الكلمة من معنى، يبدو أنَّ المشكلة تكمن في أسلوب التلقين المُتّبع في تدريس هذه المادّة. فإذا كانت هذه هي المشكلة، فكيف يمكننا أن نطرح هنا إشكاليّة هذا البحث؟

إشكاليّة الدّراسة

إنَّ فهم طبيعة العلوم وبخاصّة الفيزياء يتطلّب إنماء ثقافة علميّة. إلا أنَّ الدّراسات القليلة التي قام بها الباحثون تُظهر أنَّ التّلميذ اللّبنانيّ لم يُحصّل مفاهيم صحيحة في الفيزياء لعدة وجوه مهمّة. وهذا يستتبع عدة تساؤلات: مدى الاهتمام الذي توفّره مناهج العلوم اللّبنانيّة الجديدة لطبيعة هذا

العلم؟ وهل بمقدور المناهج اللّبنانيّة تنمية مفاهيم صحيحة؟.

ففي العلوم، وفي مختلف المراحل بقيت الأهداف عامّة ولم تدخل إلا نادرًا المرحلة الاجرائيّة. فأتت بمجملها من نوع: يصف..... يوزّع..... يسمّي..... يكتسب الثقة بالنفس... يوّجه نزعة الفضول... يتعرّف.. امتلاك المعلومات العلميّة... التمكّن من الطريقة الاختباريّة...

وقليلاً جدًا ما ركّزت الأهداف على الوجه التّجريبي. ولم يأت التّعبير عنه إلا في المرحلة الثّانويّة من دون أن يظهر بوضوح تحضير هذا الهدف الخاص في المراحل السّابقة[1]. ومن ثمّ انعكس هذا الأمر على أداء تعليم الفيزياء في المرحلة المتوسطة في مدارس لبنان الرّسميّة منها والخاصّة. إذ نجد أنَّ فئة كبيرة من المدارس ما زالت تعتمد أسلوب حفظ المعلومات، وتعدّ مادّة الفيزياء أشبه بمادّة الرّياضيّات التي تقوم على العمليّات الرّياضيّة من دون النّظر إلى المعنى العلميّ وربط المادّة بحياة المتعلّم اليوميّة، فالفيزياء لا تعتمد عندنا على العمل الاختباريّ الا في أضيق الحدود أي من خلال تجارب المشاهدة والتّحقّق، وهناك مدارس كثيرة لا نجد فيها الأدوات والمختبرات التي تخدم مادّة الفيزياء، فتصبح المادّة نظريّة فقط وتعتمد على القوانين الرّياضيّة بدلاً من أن تكون مادّة تحثّ المتعلّمين على الاكتشاف وتنمية مهارات التّفكير العليا. وهذا ما نلاحظه في النّتائج في الامتحانات الرّسميّة في المرحلة المتوسطة على سبيل المثال. إذ نجد أنَّ المتعلّم عاجز عن الاجابة عن أي سؤال يربط الفيزياء بالحياة اليوميّة، أو غير قادر على تحليل أي ظاهرة فيزيائيّة مرتبطة بالتّجربة أو تسمية أداة مستخدمة في المختبر، وهذا ما أظهرته الدّراسة الاحصائيّة التي قام بها المركز التربوي في الجامعة الأمريكيّة على تقييم أسئلة الامتحانات الرّسميّة لمادّة الفيزياء من عام ٢٠٠١-٢٠٠٢ ولغاية عام ٢٠٠٦-٢٠٠٧، فمثلاً في الدّورة الأولى لعام ٢٠٠٧ طُلب من التّلاميذ في السّؤال الثاني ٣-ب تسمية الأداة التي تقيس «المقاومة الكهربائيّة» (RESISTANCE) فكان هناك ٢٩٪ من الاجابات الخاطئة.

من زاوية أخرى، نجد أنَّ هناك مشكلة هي قلّة السّاعات المخصّصة لمادّة الفيزياء خصوصًا في صف التّاسع (شهادة رسميّة)، بما أوقع المعلّمين في حالة من البلبلة واكتفوا في أغلب الأحيان بتلقين

(١) فوزي أيوب وآخرون، **المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان: نظرة تقويميّة**، ص٢٠-٢٢.

المتعلّمين ما جاء في الكتاب، مركّزين في ذلك على الحفظ، بينما المطلوب في المناهج الجديدة، هو أن يكون المتعلّم صاحب تفكير علميّ ناقد، فيعرف كيف يجيب عن ما هو مطروح عليه.

أمّا بالنسبة إلى السّؤال االثّالث في المسابقة نفسها جاء السّؤال على الشّكل التالي: أ – لماذا سطح الماء مسّطح وأفقي؟

The free surface of water in the vessel is plane and horizontal why? وهذا السّؤال يربط المتعلّم بمهارة اكتسبها في المدرسة ليوظّفها في حياته اليوميّة وأمام أي مشكلة اعترضته. فنجد انَّ الإجابة على هذا السّؤال جاءت دون المستوى المطلوب، ممّا يعكس وجود مشكلة حقيقيّة في تدريس الفيزياء. فجاءت على النحو التالي ٨٪ فقط أجابوا الإجابة الصحيحة و٦٨٪ أعطوا إجابات غير علميّة و٤٣٪ ربطوا السبب بالوعاء الموضوع على الطاولة المسطّحة و٢٥٪ أجابوا أنَّ الماء في حالة استقرار و١٠٪ لم يتمكنوا من الإجابة. إذن نحن أمام مشكلة تربويّة كبيرة، وهي عدم امتلاك المتعلّم للمادّة العلميّة، وعليه عدم فهمه للسّؤال المطروح. وفي هذا المجال، يقول الباحث التّربويّ إبراهيم أبو هلّون (١٩٨٨) ما يأتي: «المسائل الفيزيائيّة المطروحة في الكتب المدرسيّة لا تعالج أمورًا متصلة بالعالم المادّي الحقيقيّ، والمتعلّم الذي لا يجد فائدة أو ارتباطًا بين ما يتعلّمه وحياته اليوميّة، لا يعود يكترث لما يرد في هذه الكتب»[١]، وإذا استطاع المتعلّم إدراك تأثير العلوم في حياته واعتمادها في حلّ مشاكله اليوميّة، ربما استطاع كمواطن فيما بعد أن يستخدم العلوم في عمليّة اتّخاذ القرارات بعد أن يغادر المدرسة. لكن عدم التّركيز على العلوم كطريقة للمعرفة يمكن أن يؤدّي إلى الكثير من المشاكل. إذ أنَّ إعداد المتعلّمين كي يصيروا لاحقًا مهندسين وعلماء أو قادرين على اتّخاذ القرارات في مواجهة المشكلات اليوميّة يتطلب منهم تعلّم أنواع مختلفة من المعلومات والمهارات وحلّ المشكلات المختلفة.

على سبيل المثال، يتطلّب إعداد تلميذ كي يتخصّص في الفيزياء أو في علم الإحياء أن يدرس بالتّفصيل حقائق ومفاهيم المادّة، ونظريات (الفيزياء) أو (علم الأحياء). ويلزم المتعلّم أيضًا أن يحل أنواعًا مختلفة ومتعدّدة من المسائل الأكاديميّة في حقل الاختصاص التي يستلزم حلّها معرفة

(١) Ibrahim abou halloun, les failles de l'enseigenement traditionnel de la physique," revue libanaise des mathematiques, 1, n;1, p 12.

عميقة بالرّياضيّات. هذا من جهة، ومن جهة ثانية أنَّ المناهج اللّبنانيّة متعثّرة في مرحلة التّعليم الأساسيّ في الحلقة االثّالثة في الفيزياء، إذا نجد أنّه لا يوجد ترابط في المفاهيم ولا في توزيع الدّروس مابين صف السّابع والثّامن والتّاسع، فلا نجد أيًّا من التّسلسل المنطقي ولا ترابط في المفاهيم من صفّ إلى آخر، وهذا ما ظهرت نتائجه في الامتحانات الرّسميّة لصفّ التّاسع من سنة ٢٠٠٥-٢٠١٠، إذ نجد أنَّ أقل نسبة نجاح بين المواد العلميّة هي مادّة الفيزياء، وهذا ما أظهرته أيضًا النّتائج للامتحان العالميّ للعلوم (TIMSS)، حيث جاء لبنان في الفيزياء في المرتبة المتدنيّة والتي لا تليق بمكانة لبنان العلميّة في المشرق العربيّ.

نحن إذًا، أمام مشكلة في تعليم الفيزياء. ألا يجدر بنا تخطّيها، لإعادة لبنان إلى دوره العلميّ الرائد في المنطقة؟ هل تساءلنا يومًا عن أسباب المشكلة؟

انطلاقًا ممّا تقدّم، نجد أنَّ تعليم الفيزياء لا يزال متعثّرًا في لبنان، فهو يطرح مشاكل كثيرة تستدعي البحث وإعادة الصياغة. ونأمل في أن نتوصّل من خلال هذا البحث، إلى سدّ ثغرة علميّة في مجال تعليم الفيزياء في لبنان وأن يكون لبحثنا فائدة تربويّة للمعلّمين والمسؤولين. ولعلَّ هذه الفائدة، تظهر من خلال طرحنا العلميّ لمشكلة تعليم المادّة المذكورة.

منهجيّة الدّراسة

إنَّ دراستنا ذات المنهج التجريبيّ، ترمي إلى تحديد دور المختبر الاستقصائيّ في بناء التّفكير العلميّ النّاقد في الصّفّ السّابع من المرحلة االثّالثة من التّعليم الأساسيّ في لبنان. واستنادًا إلى ما سبق نقترح الفرضيات الآتية:

فرضيّات الدّراسة

١ – هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين المتعلّمين الذين يشاهدون المعلّم وهو يقوم بالتّجربة بمفرده في المختبر، والمتعلّمين الذي لا يدخلون المختبر أبدًا، من حيث مستوى التّفكير العلميّ، في الصّفّ السّابع الأساسيّ.

٢ – هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين المتعلّمين الذين يقومون بأنفسهم بالتّجارب المخبريّة، وبين المتعلّمين الذي يشاهدون فقط المعلّم وهو يقوم بالتّجارب أمامهم، من حيث مستوى التّفكير العلميّ.

٣ – هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين متعلميّ التّعليم الرّسميّ والتّعليم الخاص، في ما يتعلق بدور المختبر في بناء التّفكير العلميّ.

بعد طرح الفرضيّات، سنسعى إلى تحديد العينة التي تتناسب وطبيعة البحث.

عينة الدّراسة

بحسب أصول المنهج التّجريبيّ، سنعمد إلى تقسيم العيّنة التي اخترناها إلى ثلاث مجموعات ضمن مرحلتين: المرحلة الأولى (أول ثلاثة أشهر) قمنا بتقسيم التّلاميذ إلى ثلاثة مجموعات. مجموعة المشاهدة والمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة أي المجموعة التّلقينيّة. ويشير هنا إلى أنَّ المتعلّمين الخاضعين للاختبار، هم المتعلّمون الذين نشرف على سير عملهم من خلال التّنسيق مع معلميّهم، وهذا ما يساعد على تأمين الشّروط نفسها للجميع، من أجل المساواة في ظروف العمل، وضبط العوامل الخارجيّة والداخليّة التي قد تشوش مسار التّجريب.

أولاً: المجموعة المشاهدة: وتضمّ المتعلّمين الذين يشاهدون المعلّم، وهو يقوم بالتّجارب بنفسه في المختبر (Demonstrative lab).

ثانيًا: المجموعة التّجريبيّة: وهي تشمل المتعلّمين الذين سيقومون بأنفسهم بالتّجارب في المختبر وضمن فريق عمل بإشراف المعلّم.

ثالثًا: المجموعة الضّابطة: وتضم المتعلّمين الذين لا يذهبون أبدًا إلى المختبر، إنّما يكتفون بالشرح النظريّ في الصّفّ. وحفاظًا على موضوعيّة الدّراسة وأمانتها، فقد اخترنا صفوفًا ذات مستويات متقاربة في التّحصيل في الفيزياء وفي التّفكير العلّميّ النّاقد، ومن النّواحي كلّها:

أ – علميًّا: قسّمنا المتعلّمين بحسب العلامات المدرسيّة لتكون الصّفّوف متشابهة إلى حدّ بعيد.

ب – اجتماعيًا: اخترنا مدارس من العاصمة «بيروت». أمّا المتعلّمون فهم ينتمون إلى الطّبقة المتوسطة من النّاحية الاجتماعيّة.

أمّا **في المرحلة الثّانية** فقد اعتمدنا التّجريب أي العمل في المختبر للمجموعات الثّلاث ولمدّة ثلاثة أشهر إضافيّة وهذا يعني أنّ عملنا الميدانيّ استغرق سنة دراسيّة بكاملها. وقبل البدء بالتّجارب، سوف نقوم بتطبيق اختبار التّفكير النّاقد والاختبار القبليّ (pretest) على المتعلّمين، لتحديد مستواهم العلميّ والتّحصيلي. وبعد ثلاثة أشهر من التّجريب على متعلّمي الصّفّ السّابع الأساسيّ، سوف نقوم بتطبيق اختبار تحصيليً بعديّ (posttest) خاصّ بالمهارات المطلوبة كما أعدنا وكذلك بتطبيق اختبار التّفكير العلميّ لإجراء المقارنة.

أدوات الدّراسة

بما أنَّ دراستنا ذات منهج تجريبيّ، فإنَّ المختبر هو المتغيّر المستقل، وقد قمنا باعتماده في ثلاثة اتّجاهات:

١ – المعلّم، وهو الذي يقوم بالتّجارب بنفسه في المختبر، والمتعلّمون يشاهدونه.

٢ – المتعلّمون، وهم الذين يقومون بالتّجربة ضمن فرق عمل تحت إشراف المعلّم.

٣ – المتعلّمون، الذين لا يعملون في المختبر، إنّما يكتفون بشرح المعلّم في الصّفّ.

وقد اعتمدنا مجموعة بعض أدوات لقياس نتائج التّجارب المختبريّة ورصدها والتي تقوم على ما يأتي:

– إعداد الاختبارات التحصيليّة القبليّة والبعديّة في مادّة الفيزياء، وسوف يتمّ إعدادها بشكل يتلاءم مع طبيعة مادّة الفيزياء.

– تعريب اختبار Elliot R. Downing and Wiliams Bay, Wisconsin التّفكير العلميّ وتكيفه ليتلاءم مع الدّراسة التي نقوم بها.

حدود الدّراسة

إنَّ طبيعة الدّراسة التي نقوم بها لا تتطلّب عيّنة كبيرة، ذلك أنَّ البحث التجريبيّ يجري داخل المختبر. ولهذا قمنا باختيار المدارس التي تتمتّع بمعايير متشابهة:

أ – غرفة المختبر مقبولة من حيث المساحة، والتجهيزات، والمواد اللازمة للتجارب.

ب – مستوى المتعلّمين هو نفسه تقريبًا من حيث العلامات في مادّة الفيزياء.

ت – تضمّ الصّفّوف ٢٧ متعلم من الذكور والإناث، وجميعهم من الطبقة الوسطى. وأخيرًا نشير إلى أنّنا سوف نشرف بأنفسنا على التّجارب، وضبط العوامل الخارجيّة التي قد تؤثر سلبًا في الصدق الداخليّ، والصّدق الخارجيّ.

اخترنا الصّفّ السّابع الأساسيّ للأسباب التالية:

أ – هو صف غير خاضع لامتحانات رسميّة في نهاية العام الدراسيّ، ما يسّهل علينا الحصول على موافقة من إدارة المدرسة لإجراء التّجارب.

ب – الصّفّ السّابع الأساسيّ، يمثّل الانتقال من المرحلة الثّانية من التّعليم الأساسيّ إلى المرحلة االثّالثة، وقد أردنا أن نكوّن فكرة واضحة عن خبرة المتعلّمين في المختبر، إذ سبق لهم أن تعلّموا جزءًا من الفيزياء في الصّفّ السّادس، ويُفترض أن يمتلكوا معرفة لا بأس بها عن المختبر، كذلك فإنَّ الصّفّ السّابع الأساسيّ يُشكّل المدخل إلى المرحلة المتوسطة، ويعتبر صفًا تأسيسيًا لهذه المرحلة، ويجب الاعتناء به حتى تكون الإنطلاقة متينة تساعد المتعلّمين على عبور هذه المرحلة بأكبر فائدة ممّكنة.

وبعد أن تكلّمنا عن حدود الدّراسة، لا بدَّ

لنا من التّوجّه إلى إلقاء نظرة على أبرز المصطلحات المستعملة، وأبرز المراجع التي استندنا إليها في دراستنا، محاولين تقييمها وتبيان أهميتها بالنسبة إلى بحثنا.

مصطلحات الدّراسة

تتناول دراستنا، مادّة الفيزياء في المختبر وعلاقة ذلك ببناء التّفكير العلميَ النّاقد، لهذا كان لا بدَّ لنا أن نلجأ إلى تحديد بعض العبارات التي سترد في الدّراسة، ليتمكّن القارىء من متابعة الموضوع بكلّ وضوح.

١ – الفيزياء

إنَّ الفيزياء هو علم يدرس الجسيمات الأوليّة إلى النّواة والذّرة والجزئيّات والمواد الصّلبة والسّائلة والغازات والبلازما والدّماغ البشري الأجهزة المعقدة والألكترونيّة والغلاف الجويّ والكواكب والنجوم والمجرّات والكون.

أي أنَّ الفيزياء يختصّ بمعرفة أصغر عنصر لهذا الكون وهو الجسيمات الأوليّة إلى الكون الفسيح مرورًا بالتفاصيل التي ذكرناها.

وتقسّم علوم الفيزياء لإلى مجموعتين كبيرتين هما:

الفيزياء التّقليديّة وتعتني بالأسئلة حول الحركة والطّاقة، وأقسامها خمسة هي: الميكانيكا، والحرارة، والصّوت، والكهرباء والمغناطسيّة، والضوء.

الفيزياء الحديثة: وتعتني بدراسة التركيب الأساسيّ للعالم المادي، وأقسامها الأساسيّة هي: ١ – الفيزياء الذريّة والجزئيّة والإلكترونيّات، ٢ – الفيزياء النوويّة، ٣ – فيزياء الجسيمات، ٤ – فيزياء الطّاقة الصلبة.

٢ – التّفكير العلّمي

هو قدرة الشّخص على تمحيص ما يُقدّم له من أفكار وآراء ومفاهيم بغية تقييمها والحكم عليها، أي تحديد ما هو منطقيّ وعلميّ منها، وما هو غير منطقيّ لا يتماشى مع مبادىء العقل ويناقضها. فنحن بحاجة إلى أدّلة وبراهين موثوق بها ومؤكّدة علميًّا، قبل إصدار أيّ حكم بشأن القضايا المطروحة. فصاحب التّفكير العلّمي النّاقد، لا يقبل أيّ فرضيّة ما لم يتم إثباتها علميًّا. وهذا ما أشار إليه أرتور كوستا (Arthur Costa) ٢٠٠١، وهو باحث أميركي اشتهر بأبحاثه عن التّفكير العلميّ النّاقد، إذ يقول: «إن التّفكير العلميّ النّاقد، هو الحكم الذي نطلقه على قيمة شيء معيّن أو مسألة محددّة، بالاستناد إلى معايير تعتمد على المنطق والمنهجيّة العلميّة المتماسكة».

٣ – مختبر الفيزياء

مختبر الفيزياء هو كناية عن قاعة تضّم

طاولات مجهّزة بالكهرباء، فضلاً بمقاعد المتعلّمين التي لا ظهر لها Tabourets، وخزائن تحتوي على الأجهزة والأدوات المختلفة لإجراء التّجارب العلميّة، مع توفّر أجهزة التهوئة والإنارة المناسبة.

٤ – ديداكتيك العلوم (Didactique)

هناك معنيان لكلمة ديداكتيك:

١ – المعنى العام: يعني ديداكتيك اللغات والعلوم الخ أي استعمال طرائق التدريس المناسبة لكلّ علم، أو مادّة دراسيّة مثلاً: استعمال التقنيّات السمعيّة – البصريّة في تدريس اللغات، والمنهج التجريبيّ في تدريس العلوم إلخ.

٢ – المعنى الحديث: يتناول دراسة التفاعلات الحاصلة في موقف تعليميّ يستدعي تعليم مسألة علميّة محدّدة يحاول المعلّم أن ينقلها إلى المتعلّم. والشرط الأساسيّ لنقل المعرفة، يعتمد من جهة على التّفكير الابيستيمولوجيّ المرتبط بطبيعة المعرفة، ومن جهة أخرى على مدى مساهمة المتعلّم في بناء المعارف والمبادىء العلميّة وفهمها، مع تحديد العوائق التي تحول دون فهم طبيعة العلم والمعرفة. وهذا ما يدفع الباحثين في هذا المجال، لإجراء الأبحاث والدّراسات، بما فيها معالجة المعلومات.

نتائج الدّراسة وتحليلها

نتائج في رائز التّفكير العلميّ النّاقد لإيليوت وويليامز قبل البدء بالتّجارب وبعدها. وكما أصبح معلومًا، فإنَّ العمل الميدانيّ قد شمل ١٠٠ متعلّم من الذّكور والإناث في الصّفّ السّابع من التّعليم الرّسميّ والخاص.

وقد تمَّ تقسيم المتعلّمين إلى ثلاثة أنماط في تنفيذ العمل الميداني:

هناك المتعلّمون الذين تابعوا التّجربة من خلال النمط الكلاسيكيّ الشائع، أي أنّهم تابعوا الدّروس في الصّفّ، من خلال شرح المعلّم وشاهدوا الصور في الكتاب والرسوم على اللوح، وهؤلاء رمزنا إليهم بمتعلّمي **الصّفّ التلقيني** (شعبة ب).

والنمط الثاني يتمثّل بالمتعلّمين الذين واكبوا التّجارب من خلال مشاهدة المعلّم، وهو يحقّقها بنفسه في المختبر، وهؤلاء نرمز إليهم **بصف المشاهدة** (شعبة أ)، أي أنّهم المتعلّمون الذين شاهدوا المعلّم وهو يبرهن بعض التّجارب أمامهم في المختبر.

وأخيرًا، هناك المتعلّمون الذين عملوا بأسلوب فريق العمل، وقد تألّف كل فريق من أربعة متعلّمين من أجل تحقيق التّجارب بأنفسهم، وهؤلاء دعوناهم **الصّفّ التجريبيّ** (شعبة ج).

وبعد هذه التوضيحات نباشر بعرض نتائج رائز التّفكير العلّميّ النّاقد وتحليلها.

١ – النّتائج العامّة في رائز التّفكير العلّميّ

إنَّ الرّائز المذكور أعلاه، قد استعملناه لكشف مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد لدى المتعلّمين في الصّفّ السّابع. وقد وضعنا جدولاً عامًا يعطينا فكرة شاملة عن مستوى هذا التّفكير عند متعلّمي عيّنة الدّراسة كلّهم، قبل وبعد التّجريب.

ومن الضّروري أن نشير إلى أنَّ أسئلة الرّائز، هي أسئلة عامّة، تبعد كل البعد من مادّة الفيزياء. وبهدف جعل الأرقام مفهومة، بشكل علّميّ أكبر، فإنّنا نعمد إلى شرح الآتي:

تمَّ اعتماد ١٤ اختبارا للمتعلّمين، وقد كان لكل اختبار أو سؤال علامة قصوى وكانت كالاتي:

– الاختبار الأول: ٦، الاختبار الثاني: ٥، الاختبار االثّالث: ١٣، الاختبار الرابع: ٦،الاختبار الخامس: ٦، الاختبار السّادس: ٥، الاختبار السّابع: ٨، الاختبار الثامن: ٨، الاختبار التّاسع: ٦، الاختبار العاشر: ٧، الاختبار الحادي عشر: ٦، الاختبار الثاني عشر: ٧، الاختبار االثّالث عشر: ٥، الاختبار الرابع عشر: ٦

الجدول ٤: نسبة تقدّم أو تأخر المتعلّمين بجميع الشّعب قبل وبعد التّجربة في التّفكير العلّميّ النّاقد

	النسب المئوية		
الاختبار	قبل الاختبار	بعد الاختبار	نسبة التقدم والتأخر
الاختبار الأول	٪٦٥,٨٣	٪٨٦,٦٧	+٪٣١,٦٥
الاختبار الثاني	٪٣٤,٦٠	٪٣٩,٦٠	+٪١٤,٤٥
الاختبار االثّالث	٪٧٢,٩٢	٪٩٤,١٥	+٪٢٩,١١
الاختبار الرابع	٪٧٢,٠٠	٪٧٥,٥٠	+٪٤,٨٦
الاختبار الخامس	٪٤٤,١٧	٪٧٥,٠٠	+٪٦٩,٨١
الاختبار السّادس	٪٦٦,٠٠	٪٨٧,٦٠	+٪٣٢,٧٣
الاختبار السّابع	٪٢٥,١٣	٪٥٥,٦٣	+٪١٢١,٣٩
الاختبار الثامن	٪٢٥,٢٥	٪٢٤,٨٨	+٪١,٤٩-
الاختبار التّاسع	٪١٩,٣٣	٪٢٥,٠٠	+٪٢٩,٣١
الاختبار العاشر	٪٩٠,٧١	٪٩٩,٧١	+٪٩,٩٢
الاختبار الحادي عشر	٪١٤,٨٣	٪١٥,٨٣	+٪٦,٧٤
الاختبار الثاني عشر	٪١٢,١٤	٪١٢,٥٧	+٪٣,٥٣
الاختبار االثّالث عشر	٪٥,٢٠	٪١١,٤٠	+٪١١٩,٢٣
الاختبار الرابع عشر	٪٤٧,٦٧	٪٦٧,٠٠	٪٤٠,٥٦
المجموع	٪٤٤,٥٠	٪٥٧,٩٩	+٪٣٠,٣١

في هذا الجدول سيتم عرض نسب معدلات كل اختبار من العلامة القصوى المحددة له، مثلاً اذا كان معدل الاختبار رقم ١ هو ٢,٧٥ والعلامة القصوى هي ٦ تكون النسبة ٨٣.٤٥٪. من المهم عرض النّتائج بهذه الطريقة لنرى كيف كانت النّتائج قبل وبعد الاختبار.

نلاحظ من خلال **الجدول رقم ٤** تقدّمًا في التّفكير النّاقد لمتعلّمي الصّفّ السّابع بعد أجراء التّجربة، وهذا لم يأت صدفة، ولا مجال لأن يكون الحظ قد صنعها، بل هي ناجمة عن الأعمال الميدانيّة التي قمنا بها في بحثنا.

وهذه النقطة إيجابيّة وتسجّل لصالح العمل التجريبيّ في سبيل رفع مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد عند المتعلّمين. لكن، تبقى هذه النّتائج عامّة وشاملة، ولا بدَّ لنا من التعمّق في خصوصيّات الدّراسة، أي أنّه يجب التمييز بين نتائج المتعلّمين الذكور والإناث، وبين التّعليم الرّسميّ والخاص.

أ – نتائج الرّائز بحسب الشّعب

إنَّ إعلان النّتائج المحصّلة يتطلّب مساحات واسعة من الصّفّحات. وهذا، سنحاول ألا نستفيض في عرض كل النّتائج بتفاصيلها المملّة، ولكن في الوقت عينه، لابدَّ من نشر الحد الأدنى من المعلومات الذي نعتبره ضروريًّا، من أجل كشف حقيقة الواقع التربويّ على صعيد استعمال المختبر في تدريس الفيزياء في مدارسنا. وتجسيدًا لهذه الغاية، وبدلاً من أن ننشر كل النّتائج المتعلّقة بالصّفّ السّابع بشعبه الثلاثة من جداول ورسوم بيانيّة متشابهة، فقد ارتأينا مع المشرف أن نعلن النّتائج قبل وبعد التّجربة، ممّا يُسهّل المقارنة من جهة، ويبعدنا من التّكرار والملل، من جهة أخرى. نبدأ أولاً بنشر النّتائج المحصّلة لكل اختبار من الرّائز لكل شعبة من صف السّابع قبل وبعد التّجربة:

في هذه الفقرة سيتم اعتماد اختبار Paired sample T-test، وهذا الاختبار يعتمد على مقارنة متغير رقمي لنفس المجموعة قبل وبعد اختبار ما أو بعد فترة زمنيّة معيّنة، والهدف هو معرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة. وما اذا كان للاختبار أثر مساعد على المتعلّمين في تحسين نتائجهم. تمَّت المقارنة بين درجة الدلالة الاحصائية التي يعطيها SPSS أو ما يعرف بال Degree of significance مع هامش الخطأ والذي يكون في معظم أنواع الدّراسات ٥٪ ويعرف هامش الخطأ بـ a. إذا كانت Sig < a لا يكون هناك أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين المعدلين قبل وبعد والعكس صحيح.

ونعني بالمعدّل الوسطي (Mean)، والقيمة الأكثر تكرارًا (Mode)، والبعد عن المعدّل الوسطي (Std.Deviation) لرؤية مستوى المتعلّمين.

الجدول ٥: نتائج المتعلّمين قبل وبعد التّجربة في التّفكير العلّميّ النّاقد

		المعدل الوسطي	درجة الدلالة الاحصائية (Sig)	النتيجة
الشّعبة أ (٢٠ تلميذ) مشاهدة	قبل	١٠,٨٧	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا بين المعدلين قبل وبعد الاختبار
	بعد	١٣,٠٤		
الشّعبة ب (٢٣ تلميذ) تلقيني	قبل	٩,١٣	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا بين المعدلين قبل وبعد الاختبار
	بعد	١١,٢٨		
الشّعبة ج (٢٦ تلميذ) تجريبي	قبل	١١,١٥	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا بين المعدلين قبل وبعد الاختبار
	بعد	١٥,٢٠		

ولنتمكّن من رؤية النّتائج بشكل أوضح، فلقد لجأنا إلى الرسوم البيانيّة التي تبيّن العلامات قبل الفترة التجريبيّة وبعدها، فضلاً عن الفارق بينهما.

يظهر، بشكل واضح، أنَّ هناك تقدّمًا بارزًا في مستوى التّفكير النّاقد عند متعلّمي الصّفّ السّابع. فلقد كان مستوى التّفكير النّاقد في المرحلة الأولى متساويًا تقريبًا، واختلف هذا المستوى بعد اعتماد المختبر الاستقصائيّ لجميع الشّعب. ولكن، ما يجب استخلاصه، أنَّ الأعمال الميدانيّة التي قمنا بها قد أحرزت تقدّمًا ملحوظًا على مستوى التّفكير العلّمي النّاقد، قياسًا مع المدّة الزّمنيّة القصيرة التي رصدت لها.

بعد هذه الجولة من المقارنات، لا بدَّ لنا من إعلان النّتائج المتعلّقة بتطوير التّفكير العلّميّ النّاقد بحسب جنس المتعلّمين. وهذه فرضيّة من فرضيّات الدّراسة يجب الإطلاع عليها ولا سيّما في ما يتعلّق بعنصر جنس المتعلّمين لنتبيّنَّ ما إذا كان له تأثير مباشر على التّفكير العلّميّ النّاقد.

٢ – نتائج الرّائز ونوع التّعليم

في المرحلة المتوسطة، نجد أنَّ العناصر الضّروريّة لإنجاح العمليّة التربويّة متوفرة بالشروط نفسها تقريبًا، في التّعليم الرّسميّ، كما في التّعليم الخاص. فالمعلّمون، بعدد لا يستهان به، ينتمون إلى التّعليم الرّسميّ، ويسمح لهم القانون بالتّدريس في المدارس الخاصّة، ممّا أتاح المجال ليكون المعلّم، نفسه، هو من يدّرس في القطاعين الرّسميّ والخاصّ.

من خلال ممارستنا التّعليميّة، تولّدت عندنا انطباعات عن مستوى تفكير المتعلّمين في كلا القطاعين الرّسميّ والخاصّ، ولكن لم يصل بنا الأمر إلى درجة تحديد مستوى التّفكير عندهم بنسب رقميّة واضحة. وهذا ما توصّلنا إليه في دراستنا الحاليّة، بعد أن قمنا بتطبيق هذا الرّائز على متعلّميّ عيّنة الدّراسة كلّهم. وبعد فرز النّتائج، تمكّنا من وضع الجدول

التالي الخاص بمستوى التّفكير العلّميّ النّاقد بحسب نوع التّعليم من دون التّمييز بين جنس المتعلّمين.

الجدول ٨: نتائج المتعلّمين قبل التّجربة

من خلال قراءتنا للجدول رقم:٨ نلاحظ

	رسمي	خاصة	درجة الدلالة الاحصائية (Sig)	النتيجة
الاختبار الاول	٣,٩٤	٤,٠٠	٠,٩٠٢	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الثاني	١,٦٢	٢,١١	٠,١٩٤	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار االثّالث	٩,٩٣	٧,٨٤	٠,٠٣٢	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الرابع	٤,٣٥	٤,٢١	٠,٦٨٢	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الخامس	٢,٠٧	٤,٧٤	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار السّادس	٢,٩٠	٤,٧٤	٠,٠٠٢	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار السّابع	٠,٧٥	٦,٥٨	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الثامن	١,٩٩	٢,١٦	٠,٦٩٨	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار التّاسع	١,٣٠	٠,٦٣	٠,٢٧٨	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار العاشر	٦,١٧	٧,٠٠	٠,١١٦	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الحادي عشر	١,١٣	٠,٠٠	٠,٠٤١	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الثاني عشر	١,٠١	٠,٢٦	٠,١٢٦	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار االثّالث عشر	٠,١٢	٠,٧٩	٠,٠١٦	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الرابع عشر	٢,٧٠	٣,٤٧	٠,٣٢٢	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
المجموع	٤٢,٥٤	٥١,٦٢	٠,٠٠١	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة

أنَّ هنالك فروقات في النّتائج بين التّعليم الرّسميّ والخاص في بعض الاختبارات المُشار إليها باللون الأحمر. ففي الاختبار االثّالث الذي يتناول اختبار القدرة على التّأليف والتّوليف جاءت النتيجة فيه لصالح التّعليم الرّسميّ وكأنَّ هناك اهتمامًا في هذا الجانب أكثر منه من التّعليم الخاص، بينما جاءت النّتائج معاكسة في السّؤال الخامس والسّادس بمعدل الضعف لصالح التّعليم الخاص، والتي تتناول اختبار استنباط الفرضيّات واختبار تعريف المتعلّم بوضوح للمشكلة قبل محاولة حلّها وكأنَّ الحال هو أنّه في التّعليم الخاص يتم التركيز على هذه المهارات والتّدريب عليها بينما هذا الأمر غائب في التّعليم الرّسميّ. أمّا في السّؤال السّابع جاءت النتيجة ملفته للنظر بفارق ٦٨.٥ لصالح التّعليم الخاص أي بفارق ٦ مرّات تقريبًا من التّعليم الرّسميّ، فالمنطق الرّياضيّ في التّعليم الرّسميّ ضعيف جدًا وأشبه ما يكون معدوم مقارنةً مع التّعليم الخاص.

فما هو الحال في السّؤال الحادي عشر والثّاني عشر؟

ففي السّؤال الحادي عشر كانت النتيجة هي ١٣.١ لصالح التّعليم الرّسميّ بينما هي صفر لصالح التّعليم الخاص، وهنا نقف عند نقطة أنَّ اختبار تطبيق قاعدة أو قانون ضعيف جدًّا ومعدوم ويعاني المتعلّمين فيه من مشكلة حقيقيّة، كذلك هو الحال في اختبار القدرة على التحقّق من صحة الشيء الذي تناوله السّؤال الثاني عشر. أمّا في السّؤال الرّابع عشر فلقد جاءت النتيجة لصالح التّعليم الخاص منه من التّعليم الرّسميّ ولكن ليس بفارق كبير، الأمر الذي يشير إلى أنَّ مسألة اختبار منطق القضايا ضعيف في كلا القطاعين.

الجدول:٩ نتائج المتعلّمين بعد إجراء التّجارب

	رسمي	خاصة	درجة الدلالة الاحصائية (Sig)	النتيجة
الاختبار الاول	٥,١٦	٥,٣٧	٠,٦٢١	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الثاني	١,٨٤	٢,٤٧	٠,١٧٥	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار االثّالث	١٢,٤٦	١١,٤٢	٠,١١٩	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الرابع	٤,٤٥	٤,٨٤	٠,١٧٥	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الخامس	٤,٣٠	٥,٢١	٠,٠٧٨	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة

الاختبار السّادس	٤,٢٨	٤,٧٤	٠,٢٨٧	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار السّابع	٣,٥٩	٧,٥٨	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الثامن	١,٩١	٢,٢٦	٠,٤٤٧	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار التّاسع	١,٧٤	٠,٦٣	٠,١٠٢	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار العاشر	٦,٩٧	٧,٠٠	٠,٤٥٩	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الحادي عشر	١,٠٤	٠,٦٣	٠,٤٧٥	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الثاني عشر	٠,٩٠	٠,٧٩	٠,٨٣١	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار االثّالث عشر	٠,٤٣	١,٠٥	٠,١٣٦	ليس هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
الاختبار الرابع عشر	٣,٦٥	٥,٣٧	٠,٠١٩	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة
المجموع	٥٦,٣٧	٦٣,٨٨	٠,٠١٥	هناك فارق دال احصائيًّا حسب المدرسة

من خلال قراءتنا للجدول رقم: ٩ نلاحظ أنَّ تقدّمًا حصل في النّتائج المحصّلة في التّفكير العلّميّ النّاقد لصالح التّعليم الرّسميّ والخاصّ معًا بعد إعتماد المختبر، ولكن مازال هنالك فروقات واضحة في بعض الاختبارات، ففي السّؤال السّابع مازال المنطق الرّياضيّ مرتفعًا في التّعليم الخاصّ أكثر منه بضعفين تقريبًا من التّعليم الرّسميّ. أمّا في السّؤال الحادي عشر مازال التقدّم في المنطق العددي في التّعليم الرّسميّ أعلى من التّعليم الخاص، مع الإشارة إلى تقدّم ملموس للتّعليم الخاص عمّا كان عليه.

ولمزيد من الوضوح نرفق هذين الجدولين: رقم ٨ و٩ برسم بياني يبيّن العلامات المحصّلة قبل الفترة التجريبيّة وبعدها والفارق بينهما.

لقد قمنا بتطبيق (T-Dependent Test) لمقارنة مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد بين التّعليم الرّسميّ والتّعليم الخاصّ ولقد توصّلنا إلى استنتاج ما يأتي:

– لقد كانت القيمة الدّالة (٠,٠٠١) قبل إجراء التّجارب وهي أصغر من (٠,٠٥) وعليه هي دالّة لصالح التّعليم الخاص.

– أمّا بعد إجراء التّجارب فلقد جاءت

القيمة الدّالة (٠,٠١٥) وهي أصغر من (٠,٠٥) وعليه هي دالة لصالح التّعليم الخاص. وبحسب النّسب المئويّة نجد أنَّ التّعليم الخاص تقدّم عن التّعليم الرّسميّ.

– وإذا قارنا النّسب المئويّة للتّعليم الرّسميّ قبل إجراء التّجارب وبعدها نجد أنَّ تقدّمًا حصل في التّفكير العلّميّ النّاقد. وكذلك واقع الأمر مع التّعليم الخاص.

ومن خلال هذه النّتائج نجد أنَّ هناك أرجحيّة للتّعليم الخاص بنسبة ٧,٥٪على حساب التّعليم الرّسميّ، ممّا يشير إلى أنَّ المنهجيّة العلميّة في كلا القطاعين غائبة عند المتعلّمين وبالتالي فإنَّ المواد التي تقوم على أساس هذه المنهجيّة منها الفيزياء أيضًا غائبة ولا يستطيع إمتلاكها المتعلّمين وبالتالي تعتبر من المواد التي يجدون فيها صعوبة كبيرة.

ثانيًا: تفسير النّتائج ومناقشتها في ضوء الفرضيّات

بعد عرض النّتائج كان لا بدَّ لنا الآن من مناقشتها وتفسيرها.

تقتضي المناقشة أن نضع النّتائج الإحصائيّة المحصّلة على بساط البحث، فنحاول فهمها، ونسعى إلى تفسيرها منطقيًّا واكتشاف أبعادها الحقيقيّة.

وفي هذا المجال، سنعمد إلى مناقشة علاقة المختبر بالتّفكير العلّميّ النّاقد آخذين في الاعتبار متغيّرات الدّراسة كلّها سواء أكان جنس المتعلّمين أو نوع التّعليم فضلاً عن طريقة العمل.

في البداية، نبدأ بمناقشة الفرضيّة الأساسيّة: «**إنَّ التّجارب المختبريّة تؤدي إلى بناء التّفكير العلّميّ النّاقد عند متعلّمي المرحلة المتوسطة**» وسنعمد إلى تقسيم هذه الفرضيّة «**علاقة المختبر بالتّفكير العلّميّ النّاقد**» وما يتبعه من متغيرات في «**جنس المتعلّمين ونوع التّعليم من رسميّ وخاص**».

القسم الأوّل: علاقة المختبر بالتّفكير العلّميّ النّاقد

أ – مناقشة علاقة المختبر بالتّفكير العلميّ النّاقد

في الفرضيّات التي طرحناها، جاء أنَّ التّجارب المختبريّة تؤدّي إلى بناء التّفكير العلّمي النّاقد، والمقصود بهذه الفرضيّة، أنَّ استعمال المختبر، من خلال التّجارب، يؤدّي إلى ممارسة المنهجيّة العلميّة، ممّا يُرسّخ التّفكير العلّميّ النّاقد عند المتعلّم الذي تتشكّل لديه مهارة علميّة في مرحلة لاحقة.

إنَّ المتعلّم الذي بلغ المرحلة المتوسطة (حلقة ثالثة)، لا بدَّ له من أن يملك هذا التّفكير، وأن يعي الحقائق العلميّة. لكن هذا التّفكير يحتاج إلى تدريب وإعداد حتّى يحسن المتعلّم استعماله من خلال تعلّمه

الفيزياء. وقد وجدنا من المفيد، هنا، أن نقيس مستوى التّفكير النّاقد بواسطة (Elliot R. Downing and Williams Bay, Wisconsin) لاكتشاف مستوى متعلّمينا في هذا التّفكير.

ففي دراستنا، تبيّنَّ أنَّ التّفكير العلّمي قد تطوّر وارتفع بعد الفترة التجريبيّة بنسبة ٣٠,٣١٪ التي بلغت ثلاثة أشهر من العمل، وذلك من خلال مقارنة نتائج المتعلّمين قبل وبعد إجراء الاختبار. وتعتبر هذه قفزة علميّة لا بأس بها في هذه الفترة القصيرة، وتبشّر باحتمال تحقيق المزيد من التقدّم، إذا عرفنا كيف نطوّر تدريس الفيزياء! بواسطة المختبر.

صحيح أنَّ نسبة التقدّم ليست لافتة للنظر، ولكن لا ننسى أنَّ الفترة التجريبيّة كانت قصيرة أيضًا، ونحن نحتاج إلى المزيد من الوقت لتطبيق منهجيّة التجريب. إنَّ مدّة ثلاثة أشهر غير كافية لإحراز النّتائج الباهرة.

ومن جهة أخرى، وقبل الغوص في مناقشة النّتائج، نسارع إلى القول بأنّنا لا نسعى إلى تعميم النّتائج المُحصّلة في دراستنا، ولا ندّعي أنّها نهائيّة أو غير قابلة للنقاش! ولكن المؤشرات التي رافقت تطبيق المرحلة التجريبيّة، والتي أظهرت تجاوبًا كبيرًا من المتعلّمين، تدفعنا إلى طرح ما قد توصّلنا إليه من نتائج كإمكانيّة قد تساهم في بناء المنهجيّة العلّميّة عند متعلّمي المرحلة المتوسطة في لبنان.

بعد هذه النظرة السريعة على النّتائج العامّة المحصّلة على المستوى التّفكير العلّميّ النّاقد، نستعرض الدّراسات السابقة التي تناولت تأثير المختبر على هذا التّفكير.

إنّما نشير في البداية إلى ندرة الدّراسات العربيّة التي تناولت هذا المجال.

ولكن، هل من الضروري كلّما فكّر إنسان في موضوع معيّن أن يجد دراسات تتناوله في اللغة العربيّة؟ إنَّ التّفكير العلّميّ النّاقد قد أصبح الهدف الأساسيّ للمناهج المدرسيّة في الدول المتقدّمة، فضلاً عن مئات الدّراسات العلميّة التي تتطرّق إليه، وتشير إلى مدى أهميته في تقدّم الإنسان والمجتمع معًا. فهل يُعقل في هذا الشرق العربيّ أن لا نسعى لإجراء دراسات تتناول علاقة المواد العلميّة، ومنها الفيزياء، بالتّفكير العلّمي النّاقد؟!...

فالباحث يعقوب نشوان[1]، في دراسة تحليليّة تقويميّة تتناول أهداف تدريس العلوم في المرحلة الثّانويّة في أحد عشر

(١) يعقوب نشوان هو أستاذ محاضر في جامعة القدس المفتوحة بحسب ما ورد في المؤتمر العلمي الأول حول مستقبل تعليم والرياضيات وحاجات المجتمع العربيّ، ص١٢٢.

بلدًا عربيًّا، يوصي بضرورة صياغة الأهداف في ضوء حاجات الفرد وحاجات المجتمعات العربيّة.

وهو يشدّد في توصيته على أهمية «توظيف المعرفة العلميّة في تلبية هذه الحاجات، وذلك باستعمال مهارات التّفكير العلّمي من أجل مساعدة المتعلّمين على المساهمة الفعّالة في مواجهة المشكلات التي تواجههم وتواجه مجتمعاتهم»(١). ولكن هذا الكلام لا يستند إلى دراسة علميّة تبيّن بشكل علّميّ أهميّة التّفكير النّاقد.

وفي غياب الدّراسات العربيّة، نعتقد أنَّ ما نقوم به هو إضافة علميّة تحاول مواكبة العالم المعاصر من حيث دراسة تأثير المختبر على التّفكير العلّمي النّاقد. وقد يكون موضوع التّفكير العلّمي النّاقد أبرز موضوع عند الباحثين التربويين في الكثير من بلدان العالم.

ففي أوروبا والولايات المتحدة نجد دراسات متنوعة تتناول هذا التّفكير من وجهات نظر مختلفة.

في الدوريّة الأمريكيّة، (science activities 47: p58-62) اخترنا منها مقالاً للباحث الأمريكي (C.Matt Seimears) تحت عنوان: Hey Students, That Can Is Full of Energy وتتناول هذه الدّراسة تطبيق ما تعلمه متعلّمو صف االثّالث والرابع من مفاهيم (kinetic and potential energies) وربطها بحياتهم اليوميّة من خلال استعمال الاستقصاء الذي بدوره ينمّي لديهم مهارة التّفكير النّاقد. ولقد جاءت النّتائج أنَّ المتعلّمين اكتسبوا لديهم دافعيّة أكبر للتعلّم، ومقدرة أكبر على تحليل المواقف الحياتيّة التي تعترضهم.

هناك أيضًا ما قام به الباحثان التربويّان تيموثي م. براون Timothy M. Brown (مدرسة بريستول الإبتدائيّة، سانت لويس) وباتريك براون Patrick L. Brown (جامعة واشنطون، سانت لويس) في الدوريّة الأمريكيّة (science activities, 47: 54-57, 2010) تحت عنوان: «تعزيز اختبارات تعلّم الدوائر لدى تلامذة المرحلة الإبتدائيّة من خلال سلسلة من الإكتشاف والتفسير التّعليميّة» (Enhancing Elementary student"s Experiences Learning about Circuits Using an Exploration-Explanation Instructional Sequence) وبحسب ما جاء في هذه المقالة حول سلسلة تعليميّة قائمة على الاكتشاف والتفسير، لتكشف المعرفة السّابقة للمتعلّمين حول الدّوائر، وتجعلهم ينخرطون

(١) يعقوب نشوان، المؤتمر العلّميّ الأول حول تعليم العلوم والرياضيات وحاجات المجتمع العربي، ص١٤١.

في عمليّة التعلّم بذهن منفتح وجاهز للعمل. في هذه الدّروس، يقوم متعلّمو الصّفّ الرابع ببعض التوقعات ويختبرون أفكارهم بخصوص الدوائر الكهربائيّة المتسلسلة (Series Circuit) من خلال تحريّات عمليّة وشخصيّة. يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين على إقامة الرّوابط بين تجاربهم العمليّة الفرديّة من خلال تجميع المعطيات، والقيام بالاختبارات القصيرة لرؤية صدقيّة عملهم. وعند نهاية الحصص يتمكّن المتعلّمون من تقييم فهمهم للدوائر التسلسليّة وتقييم عملهم بطريقة ذاتيّة. وهذه الأنشطة مرتكزة على التعلّم الذاتي لدى المتعلّمين وعلى تنمية التّفكير العلّميّ النّاقد لتعلّم الفيزياء.

وقد وجد الباحثان أنَّ لا مجال لتعلّم الفيزياء من خلال الأعمال النظريّة، لأنَّ المتعلّم يبقى خارج عمليّة التعلّم. ووجدا أنَّ إعتماد هذه الاستراتيجيّة يتضمّن المناقشات، والتقييمات والتقارير العلميّة، والاختبارات الذاتيّة، وبناء مهارات التّفكير النّاقد. لقد جمع هذان الباحثان بهذه الطّريقة أكبر قدر ممكن من طريقة من طرائق التّعليم.

وعلى الرّغم من أهميّة هذه الدّراسات، فإنّها لم تتوصّل إلى إعطاء أرقام محدّدة عن مدى تقدّم المتعلّمين عندما يستعملون الصّفّ التجريبي. بينما في دراستنا فقد برهنا أنَّ العمل بحسب الصّفّ التجريبيّ يؤدّي إلى تقدّم التّفكير العلّميّ النّاقد عند المتعلّمين في الصّفّ السّابع بنسبة ١٣,٤٩٪ تقريبًا، على مدى ثلاثة أشهر. وهذه الأرقام تدلّ بشكل واضح على أنَّ العمل المختبريّ يساهم حقيقة في بناء التّفكير العلّميّ النّاقد. وإذا تمَّ استعمال المختبر بالأسلوب التجريبيّ فإنَّ هذا التّفكير سيتقدّم بنسبة قرابة الضعفين، تقريبًا، عمّا يتقدّمه المتعلّمون في الصّفّ التلّقينيّ.

بعد هذه المناقشة العامّة لتأثير المختبر في بناء التّفكير العلميّ النّاقد، فقد حان الوقت لمناقشة كل متغيّر داخل في الدّراسة لتبيان الحقيقة من جوانبها كافّة. نبدأ أولاً مع جنس المتعلّمين.

١ – مناقشة نتائج رائز التّفكير العلّميّ النّاقد بحسب جنس المتعلّمين

في البداية نذكّر بأنَّ مدارس العينة المختارة تضم مئة متعلّم من الذكور والإناث، ممّا يعني أنَّ النّتائج المحصّلة لها قيمة إحصائيّة بارزة إذ أنّها لا تسمح بطغيان جنس على آخر. وفي أثناء تقسيم فرق المتعلّمين، أخذنا بالاعتبار عامل الجنس، وعمدنا إلى إختيار فرق متشابهة من حيث التّوزيع، بمعنى أنّه قد تمَّ تقسيم الصّفّ إلى ستة فرق، كل فريق يضم ثلاثة متعلمين بحسب الذكور والإناث. وبحسب النّتائج المعلنة في الفصل السابق، تبيّن على

مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد – قبل إجراء التّجربة – وجد التقارب بين الجنسين. وبعد إجراء التّجارب، أصبح المعدّل عند الذكور ٥٨,٣٧٪ وعند الإناث ٥٧,٦٠، وبذلك يكون التقدّم الحاصل هو نفسه، تقريبًا، عند الإثنين.

وهذه النّتائج تدحض الفرضيّة التي طرحناها في بحثنا عن جنس المتعلّمين. ربما هذا يعود إلى أنَّ العمل المختبريّ يستهوي المتعلّمين كلّهم، فيكون الاهتمام متساويًا بين الجنسين. ولو أنَّ الأعمال التطبيقيّة أظهرت إندفاعًا أكبر عند الذكور في إجراء التّجارب إلا أنَّ الإناث قد أظهرنَّ قدرة على استيعاب الفرضيّات بشكل أعمق، فضلاً على إلمامهنَّ بالقوانين والنظريّات الفيزيائيّة بشكل أفضل. وفي نهاية الأمر، لاحظنا أنَّ الذكور كانوا ينهون عملهم التجريبيّ بشكل أسرع ولكنَّ الإناث كنَّ يقدّمنَّ تقريرًا أدق. أمّا أفراد الفرق المختلطة من الجنسين، فكانوا يعملون بسرعة ويقدّمون تقريرًا جيّدًا للغاية.

نحن نرى أنّه لا يجوز إطلاق أحكام مسبقة مفادها أنَّ الذكور أفضل من الإناث في المجال العلّميّ. وقد أكّدت تجاربنا المختبريّة في الفيزياء، وأكّدت تجارب غيرنا من البلدان أنَّ هناك تشابه بين الذكور والإناث في اكتساب العلم. هذا ما أمكننا قوله عن نتائج المتعلّمين بحسب الجنس.

والآن كيف يمكننا أن نناقش النّتائج العائدة ألى أنواع التّعليم؟ هذا ما سنكتشفه في المقطع الآتي.

٢ – مناقشة نتائج رائز التّفكير العلّميّ النّاقد بحسب نوع التّعليم

الفرضيّة المطروحة هنا تتعلّق بوجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين متعلّمي التّعليم الرّسميّ والتّعليم الخاص في ما يتعلّق بدور المختبر في بناء التّفكير العلّميّ النّاقد.

وبحسب النّتائج، تبيّنَّ أنَّ متعلّمي الصّفّ السّابع في المرحلة المتوسطة من التّعليم الخاص يملكون معدّلاً عامًا في التّفكير النّاقد مقداره ٥١,٦٢٪ أي بمعدل ١٠,٧٧ قبل إجراء التّجارب، بينما في التّعليم الرّسميّ يصل المعدّل إلى ٤٢,٥٤٪ أي بمعدّل ١٠,٤٠ وهذا فارق طفيف لصالح التّعليم الخاص ولكن لا يقاس عليه. أمّا بعد إجراء التّجارب، فقد نال المتعلّمون في الصّفّ السّابع نفسه في التّعليم الخاص معدّلاً ٦٣,٨٨٪ أمّا في التّعليم الرّسميّ فكان المعدل ٥٦,٣٧٪ وبقي الفارق طفيفًا لصالح التّعليم الخاص.

إذا بحثنا عن أسباب التقارب بين نوعي التّعليم، نلاحظ مجموعة من الحقائق التي لا يمكن تجاهلها على مستوى المرحلة المتوسطة في لبنان، ونذكر منها ما يأتي:

أ – إنَّ المعلّمين الذين يدرّسون في التّعليم الخاص هم أنفسهم في كثير من الأحيان يُعلّمون في التّعليم الرّسميّ وذلك باعتماد نظام ساعات أسبوعيّة، وخصوصًا أنَّ مادّة الفيزياء في الصّفّ السّابع تعطى بمعدل ساعتين في الجمعة.

ب – إنَّ المباني المدرسيّة وتجهيزاتها قد أصبحت متشابهة إلى حد كبير مع فارق أنَّ المدارس الخاصّة الكبيرة تتميّز بمبان كبيرة منذ الأساس، وقد تمَّ توسيعها مع مرور الوقت، ممّا سمح لها باستيعاب أعداد كبيرة من المتعلّمين.

ت – إنَّ الفارق الذي يمكن تسجيله بين نوعي التّعليم يمكن في نوعيّة المتعلّم، فالتّعليم الخاص، ونظرًا للأعداد الضخمة من المتعلّمين، بوسعه أن يقوم بعمليّة غربلة، بحيث يحتفظ بنسبة من المتعلّمين المتفوقين أو الذين يحرزون معدّلات مرتفعة، ممّا يجعل الصّفّوف أكثر تجانسًا وذات مستوى علّميّ متقدّم. بينما في التّعليم الرّسميّ، فالإدارات مضطرّة لقبول الناجحين وغير الناجحين، ولو بمعدّلات دنيا إذ تسمح المذاكّرات الخاصّة بامتحانات نهاية العام الدّراسيّ بترفيع المتعلّمين الذين نالوا ٩,٥/٢٠ في حال وافقت الإدارة على ذلك. والمدارس الرّسميّة مضطرّة أيضًا لفتح أبوابها للمتعلّمين الذين تركوا التّعليم الخاص وذلك بإجراء مباراة دخول في بداية العام الدّراسيّ.

لكن، بنظرة شاملة لمسألة نوعيّة المتعلّمين، نجد أنَّ الصّفّوف في المرحلة المتوسطة في التّعليم الخاص تكون أكثر تجانسًا ممّا هي عليه في التّعليم الرّسميّ. وهذا يخلق بعض الصّعوبات أمام المعلّمين وبخاصّة في شرح الدّروس، فهل يعتبرون الصّفّ ضعيفًا أم متوسطًا أم قوّيًا؟ ولكن هذه الصعوبة، وبالرغم من تأثيرها السلبيّ على العمليّة التربويّة إلا أنَّ التدريب المستمر من قبل المعلّمين يجعل هذه الصّفّوف تتجانس شيئًا فشيئًا ليصبح مستواها في منتصف العام الدّراسيّ متقاربًا جدًا لمستوى التّعليم الخاص، ويمكننا تأكيد هذه الملاحظة في المدارس التي يتم فيها استعمال المختبر لتدريس الفيزياء، إذ يصبح مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد متقاربًا جدًا سواء أكان في التّعليم الرّسميّ أم في التّعليم الخاص.

وفي نهاية هذه المناقشة الخاصّة بنوع التّعليم، نؤكّد على قناعاتنا في ما يتعلّق بالتساوي بين قطاعيّ التّعليم مع أرجحيّة طفيفة للتّعليم الخاص. وكما أشرنا، فإنَّ استعمال المختبر يحسّن النّتائج العائدة إلى التّفكير العلّميّ النّاقد، ممّا يدفعنا إلى مناقشة تأثير طريقة العمل على تنمية التّفكير المذكور.

٣ – مناقشة نتائج رائز التّفكير العلّميّ النّاقد بحسب طريقة العمل

دحضت الأعمال الميدانيّة فريضتين من دراستنا حتى الآن إذ تبيّنَّ أنَّ جنس المتعلّمين ونوع التّعليم ليسا من المتغيّرات ذات الدلالة الإحصائيّة بالنسبة إلى تقدّم مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد. ولكن هل لطريقة التّعليم تأثير حاسم في هذا المجال؟ لا نخفي القول سرًّا إذا قلنا– وقد قلناه سابقًا– بأنّنا قد لمسنا تجاوبًا كبيرًا من المتعلّمين للعمل المختبريّ بدلاً من البقاء في الصّفّ والاستماع إلى الشروحات التلقينيّة. ولكن لم نفكّر يومًا بأنَّ هناك علاقة يمكن قياسها بين طريقة العمل في تدريس الفيزياء وبناء التّفكير العلّميّ النّاقد. ولهذا، وضعنا الفرضيّات الثلاث المتعلّقة بطريقة التّعليم، وكيفيّة تأثيرها على هذا التّفكير، وعملنا بروح علميّة لنكتشف حقيقة هذا الموضوع. من المعلوم أنَّ تدريس الفيزياء يتمّ بطريقة مختلفة، وبحسب استطلاعاتنا، فقد أمكننا رصد ثلاث أساليب هي الأكثر استعمالاً في معظم النظم التربويّة وهي: التّلقين والمشاهدة والتّجريب.

وبحسب الإحصاءات تبيّنَّ لنا أنَّ مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد كان متقاربًا بين المتعلّمين كلّهم قبل البدء بالتّجارب. وهذا أمر جيّد، لأنَّ المتعلّمين كانوا على مستوى معيّن من المعرفة، وكانوا جميعًا يتّبعون طريقة معيّنة خاصّة بكل مدرسة من مدارس عيّنة الدّراسة.وهذا ما أظهره **الجدول رقم ٥**.

		المعدل الوسطي	درجة الدلالة الاحصائية (Sig)	النتيجة
الشّعبة أ (٢٠ تلميذ) مشاهدة	قبل	١٠,٨٧	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا بين المعدلين قبل وبعد الاختبار
	بعد	١٣,٠٤		
الشّعبة ب (٢٣ تلميذ) تلقيني	قبل	٩,١٣	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا بين المعدلين قبل وبعد الاختبار
	بعد	١١,٢٨		
الشّعبة ج (٢٦ تلميذ) تجريبي	قبل	١١,١٥	٠,٠٠٠	هناك فارق دال احصائيًّا بين المعدلين قبل وبعد الاختبار
	بعد	١٥,٢٠		

أمّا في المرحلة الثانية فلقد بدا التباين لصالح الشّعبة التجريبيّة منه من الشّعبة التلقينيّة والمشاهدة.

وهكذا، نجد أنَّ الفرضيّات الثلاث العائدة لطريقة استعمال المختبر في تدريس مادّة الفيزياء، والتي طرحناها في مقدّمة البحث، قد تحقّقت – وبحسب بحثنا – تعتبر طريقة

التجريبيّ هي الأفضل في المساهمة لبناء التّفكير العلّميّ النّاقد ثمّ تأتي طريقة صفّ المشاهدة في الدرجة الثانية وأخيرًا تأتي طريق الصّفّ التلّقينيّ. ولكن هذه التراتبيّة لا تعني أنَّ بقيّة الأساليب غير مفيدة! فأسلوب صفّ المشاهدة يفرض نفسه عندما تكون التّجارب المزعم تنفيذها تحمل بعض المخاطر على المتعلّمين. يمكن تحسين هذا الأسلوب عن طريق إشراك بعض المتعلّمين - مداورة- لمساعدة المعلّم على تحقيق التّجارب. ويمكن تمرير بعض التوجيهات بواسطة الأسلوب التلّقيني.

ولا ننسى، أيضًا، أنَّ هناك أساليب يمكن الاستعانة بها لتدريس مادّة الفيزياء، مثل التقنيّة السمعيّة- البصريّة وإجراء الأبحاث والقيام بزيارات علّميّة وغيرها.... ولكن في دراستنا، قد اخترنا ثلاث طرائق، ومن بينها تبيّنَّ أنَّ أسلوب الصّفّ التجريبيّ يعطي المردود الأفضل في سبيل تنمية التّفكير العلّميّ النّاقد.

ممّا تقدّم، يتبيّن أنَّ أسلوب الصّفّ التلّقينيّ يأتي في المرتبة الأخيرة، من حيث أفضليّة الأساليب لشرح تجارب مادّة الفيزياء للمتعلّمين في المرحلة المتوسطة. وهذا الأسلوب هو الأكثر استعمالاً في لبنان.

ولو عدنا إلى تفاصيل النّتائج يمكن أن نستنتج بطريقة علّميّة – من وحي الأرقام المحصّلة – أنَّ المتعلّم في الصّفّ السّابع، إذا كان في بداية العام الدّراسيّ يبلغ معدّلاً عامًّا في التّفكير النّاقد مقداره ١٢/ ٢٠ وتابع دراسته بحسب الطريقة التجريبيّة ستصبح علامته ١٤/ ٢٠ تقريبًا، بينما الذي يتابع بحسب الطريقة التلّقينيّة ستصبح علامته ١٣/ ٢٠ تقريبًا ومعنى ذلك أنَّ المتعلّم في الصّفّ التجريبيّ سيصبح تفكيره العلّميّ النّاقد متقدّمًا مرتين أكثر، تقريبًا، بالنسبة إلى الذي في الصّفّ التلّقينيّ. وهذا يبيّن لنا أهميّة المنهجيّة العلّميّة في بناء التّفكير العلّميّ النّاقد عند المتعلّم.

وهذا يعني عمليًّا أنَّ المتعلّم الذي يسلك طريق الصّفّ التّجريبيّ يتقدّم بتفكيره العلّمي النّاقد قرابة المرتين أكثر من الذي يتبع أسلوب الصّفّ التلّقيني! هذا تأكيد إضافيّ على أهميّة العمل المختبريّ في إكساب المتعلّم المنهجيّة العلميّة التي تؤدي بدورها إلى تنمية التّفكير العلّميّ النّاقد.

ونحن لم ندخل في المقارنة مع صف المشاهدة الذي أظهر، أيضًا، تحسّنًا لا بأس به على مستوى التّفكير النّاقد، ولكنّه لم يصل إلى مستوى الصّفّ التجريبيّ. وهذا أمر طبيعيّ وبديهيّ، فالمتعلّم الذي يقوم بنفسه، بتحقيق التّجارب يدخل في علاقة مباشرة مع الأدوات المختبريّة. بينما في صف المشاهدة، يكتفي المتعلّم بمشاهدة

المعلّم يحقّق التّجارب بنفسه، وعن مسافة معيّنة. لا شك في أنَّ صف المشاهدة يبقى أفضل من الصّفّ التلّقينيّ، ففي هذا الأخير ليس أمام المتعلّم سوى الكتاب أو اللوح لرؤية التّجارب، وهذه الرؤية لا تسهم في تقوية الذاكرة البصريّة عنده.

وبوسعنا أن نستنتج - بحسب أرقام دراستنا – أنَّ المتعلّم كلّما اقترب من الأدوات والمواد في المختبر وقام بنفسه بالتّجارب، كلّما قويت منهجيّته العلّميّة وبالتالي تحسّنَّ مستوى تفكيره العلّميّ.

تدل هذه النتيجة – باعتقادنا – على أنَّ المتعلّمين يتقدّمون أكثر بفعل التجريب في المختبر مقارنة مع طريقة التلقين في الصّفّ.

ربما سئم المتعلّمون من التلّقين، وقد باتوا توّاقين للعب دور أكثر فاعليّة في العمليّة التربويّة كما ظهر من خلال أجوبتهم في الفترة التجريبيّة.

وفي هذا الإتّجاه، نلاحظ أنَّ الأنظمة التّعليميّة في العالم تتغيّر بشكل مستمر، وتتطوّر نحو الأفضل، ويمكن لأي إنسان أن يطّلع على كل ذلك عبر الإنترنت أو من خلال الدوريات والكتب. وفي هذه الأجواء، هل يمكن أن يرضى المتعلّم بأنى يبقى مسمّرًا على مقعده مدّة سبع ساعات، يوميًّا، وهو يستمتع إلى شرح المعلّم بانتظار الامتحانات حيث يفترض فيه أن يعيد المعلومات التي حفظها بطريقة آليّة؟ نعتقد أنَّ المتعلّم يريد أن يشارك في بناء المعرفة، وهذا ما تنص عليه المناهج الجديدة.

ويتساءل المتعلّمون: لماذا توجد مختبرات في المدرسة ولا يتم استعمالها؟!.... هناك من قال لنا نحن ندفع ثمن صيانة المختبر وشراء الموادّ اللازمة له من خلال أقساطنا المدرسيّة، لذا من حقّنا أن نستعملها لفهم دروسنا.....

وأكثر من ذلك، إذا كان دور المعلّم هو نقل ما هو وارد في الكتاب، فالمتعلّم قادر على القراءة بمفرده لا بل قادر على أن يستخرج معلومات من هنا وهناك.

بعد أن أجرينا الدّراسة الميدانيّة، كشفت الأرقام، بما لا يقبل الشكّ، أنَّ هناك مشكلة كبيرة في تدريس الفيزياء تكمن، تحديدًا، في عدم استعمال المختبر في سياق العام الدّراسيّ، سواء بأسلوب المشاهدة وبنوع خاصّ بالأسلوب التجريبيّ. ولابدَّ من الإشارة إلى أنّه ليس هناك من إمتحان مختبريّ بحسب المنهج اللّبنانيّ.

وبالمعنى المحسوس، فإنَّ أسلوب الصّفّ التجريبيّ كفيل برفع مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد عند متعلّمينا بمعدّل ضعفين تقريبًا مقارنة مع الأسلوب التلّقينيّ المستعمل لتدريس الفيزياء. وحين يكتسب المتعلّم مستوى أعلى في التّفكير النّاقد فإنّه سيتقن المنهجيّة العلّميّة بشكل أفضل. وهذا

يسمح له بالتقدّم في المواد العلّميّة الأخرى. ونعتقد بأنَّ كلّ نظام تربويّ يسعى جاهدًا لتأمين فرص التقدّم أمام الأجيال الطالعة وقد يكون تطوير مستوى التّفكير العلّميّ النّاقد هو إحدى الخطوات الأساسيّة في سبيل تحقيق هذا الهدف.

ولهذا يجب أن نأخذ الأسلوب العلّميّ في التّعليم بالتقصّي على محمل الجدّ، وعلى واضعي المناهج أن يطّلعوا على التفاصيل المتعلّقة بهذا الأسلوب كافّةً ويعملوا على إدخال هذا النمط من التّعليم في مدارسنا.

ولنستكمل مناقشة النّتائج المُحصّلة في رائز (Elliot R.Downing and Williams Bay, Wisconsin) لا بدَّ من التطرّق إلى بعض التفاصيل التي تضمّنها هذا الرّائز.

٤ – مناقشة النّتائج المحصّلة في رائز (Elliot and Williams)

بعد مناقشة النتائج العامّة لرائز (Elliot and Williams)، نناقش، الآن، أجوبة المتعلّمين على مختلف الاختبارات التي تضمّنها الرّائز.

ونذكّر بأنَّ الرّائز يضم ١٤ اختبار، وتمَّ توزيعها على المتعلّمين قبل وبعد إجراء التّجارب. ولقد تمَّ تصحيح هذه الأجوبة بكل دقة علميّة.

لقد ظهر، جلّيًا، أنَّ مستوى المنهجيّة العلميّة كان مرتفعًا عند الذين عملوا بأسلوب الصّفّ التجريبيّ وبخاصّة في الإجابة عن محور التعرّف إلى الفرضيّات. وقد يكون ذلك ناجمًا عن أنَّ هؤلاء المتعلّمين قد قاموا بوضع فرضيّات للأعمال المختبريّة التي حقّقوها بإشراف المعلّم، بينما الأسلوبين الآخرين كان يقوم المعلّم بوضع الفرضيّات وإعطاء الشروحات اللازمة بدون إشراك المتعلّمين في بناء المعرفة.

ونوضح، هنا، أنَّ الأسئلة التي واجهها المتعلّمون بسهولة أو صعوبة متوسّطة لاتدعونا لمناقشتها، ذلك أنَّ غالبيّة المتعلّمين لم يجدوا فيها أية مشكلة تذكر، وبالتالي نعتبر أنَّ صيغتها كانت مفهومة، وقد تمكّنَّ المتعلّمون من استيعاب المفاهيم التي تشير إليها، وبالتالي قد تفاعلوا معها من دون عقبات تُذكر. نتوقّف فقط عند الأسئلة التي شكّلت صعوبة للمتعلّمين في الرد عليها. وفي هذا المجال، عدنا إلى السّؤال رقم ٧، ولا نعتقد أنَّ صيغته غير مفهومة، إنّما يتطلب مضمونه مستوى من التّفكير ليتمكّن المتعلّم من ربط الأمور ببعضها البعض وتحليلها وإعتماد المنطق الرّياضيّ. ولا شكَّ في أنَّ المتعلّم في عمر المراهقة، وفي ظل النظام التربويّ القائم، لم يتدرب على استعمال التّفكير العلّميّ تجاه المعضلات التي تواجهه.

في السّؤال رقم ٩ أيضًا لانجد أنَّ

الصعوبة لغويّة بل أنَّ المسألة تتناول اختبار مبدأ القدرة على الحكم والدّقة والتقويم. فالواقع أنَّ متعلّمي المناهج الحاليّة تنقصهم هذه المهارة وبخاصّة في الموادّ العلّميّة، وهذا ما يدل على فشل البرامج التربويّة في بناء التّفكير التقويميّ التحليليّ عند المتعلّمين.

لكن ما جعلنا في حالة من التساؤل هو في السّؤالين و١٣-١٤، إذ جاءت أجوبة المتعلّمين في معظمها خاطئة. للوهلة الأولى، فكّرنا في صيغة الأسئلة والصعوبات اللغويّة، فطلبنا من زملاء لنا، يُدّرسون اللغة العربيّة، بأن يراجعوا صيغة الأسئلة وأن يُدقّقوا في كل كلمة واردة فيها.

ولكنّهم لم يجدوا مشكلة فيها، بعد ذلك، اتّجه تفكيرنا نحو الصعوبة المنطقيّة التي تضمّنتها هذه الأسئلة، إذ أنّها تعتمد على المنطق الاستدلالي ومنطق القضايا. لا إذ وجد المتعلّمون أنفسهم أمام مسائل جديدة وقضايا متشعبة لم يألفوها من قبل ولا تمت إلى ما يتعلّمونه بشيء. وهنا يظهر خلل النظام التربويّ برمّته الذي لا يدرّب المتعلّمن على التّفكير النّاقد، ولا يدعمه بالأدّلة والبراهين.

لا ننكر أيضًا أنَّ مسألة التفسير أو التعليل هي مشكلة مطروحة في برامجنا التربويّة الحديثة. فالمسائل العلميّة المطروحة في الامتحانات الرّسميّة، تتضمّن جانبًا ممدودًا من التفسير وفي أغلب الأحيان يجد المتعلّمون صعوبة بالغة في تفسير الأمور العلميّة. وهذا يدل على عدم امتلاك المتعلّم للمفاهيم العلميّة كما يجب. ولهذا نرى أنَّ طرائق التدريس المتّبعة، حاليًّا، في مدارسنا لا تساعد المتعلّم على فهم المبادىء العلميّة، وما يتفرّع عنها من مسائل مرتبطة بها.

لا شكَّ في أنَّ عدم تدرب المتعلّمين على المنهجيّة العلّميّة يجعلهم عاجزين عن تطبيق ما تعلّموه في تفسير المشكلات العلميّة التي تستدعي التفسير والتحليل والتركيب والتقييم. نعتقد بأنَّ التجريب، أي العمل المختبريّ هو الذي يقرن النظريّة بالتطبيق ويساهم في بناء التّفكير العلّمي النّاقد ويفتح المجال واسعًا أمام المتعلّمين لاكتساب المنهجيّة العلّميّة من خلال التدريب على الملاحظة وتحديد الإشكاليّة وصياغة الفرضيّات وتحقيق التّجارب وتحليل النّتائج والخروج بخلاصة عامّة.

الدّراسات السابقة

لابدَّ من الاطلاع على الدّراسات العربيّة والأجنبيّة التي تناولت تدريس العلوم. نبدأ أوّلاً بأطاريح جامعيّة تتناول ضرورة فهم المعلّم لبعض المسائل التي ترافقه في عمليّة التدريس كي لا تشكّل عائقًا له في عمله.

تركّز معظم طرائق التدّريس الحديثة على أنَّ المتعلّم هو المعنيّ المباشر في عمليّة التعلّم. ولهذا، فمن الطبيعيّ أن يقوم هو بنفسه ببناء المعرفة العلّميّة، ولكن ذلك لا يتم كما يجب في غياب المعلّم الذي يعرف كيف يسهّل الطريق أمام المتعلّم ليدرك تلك الحقائق المرجوّة. من هنا تأتي ضرورة الاعتناء بإعداد المعلّمين وتدريبهم على انتهاج هذا الأسلوب في التّعليم.

ممّا لا شك فيه أنَّ كيفيّة تدريس العلوم هي الميدان المناسب لتوجيه المتعلّمين نحو اكتساب معارفهم العلّميّة. لكن غالبًا ما يجد المتعلّمون صعوبة في حلّ المسائل العلّميّة لأنّهم لم يمتلكوا مهارة التّفكير العلّميّ من خلال النظرة الابيستيمولوجيّة. وهنا نعود إلى دراسة الباحث التربويّ دانيال بوفيس (Daniel Beaufils) عن الأطاريح الجامعيّة خلال عشرين سنة.

في العام ١٩٩١ قام دانيال بوفيس (Daniel Beaufils) بدراسة في إطار أطروحته الجامعيّة[١]، تتناول الشروط التي يجب توافرها من أجل المضمون العلّميّ في الفيزياء والكيمياء على مستوى المرحلة الثّانويّة. وقد أظهرت النّتائج صعوبة كبيرة في الوصول إلى هذا التحديد نظرًا لوجود تناقضين كبيرين: فمن جهة هناك المناهج التقليديّة من حيث مضمون الموادّ العلّميّة والتي تطلّ على المتعلّمين بنموذج جامد في التقصّيّ العلّميّ، ومن جهة ثانية، هناك النموذج التجريبيّ الذي يسعى إلى بناء ذهنيّة جديدة تعتمد على المنهجيّة العلّميّة. إزاء هذا الواقع، يرى صاحب الدّراسة أن الحلّ الأفضل هو اعتماد المنهج الذي يقوم على تنوّع الطرائق في تدريس الموادّ العلّميّة.

وفي العام ١٩٩٧ قدّمت كارين روبينو (Carine Robinault)[٢] أطروحة عن الترابط بين ما هو تجريبيّ وبين صنع النموذج أو بمعنى آخر الأسلوب المستعمل من أجل إستخراج النموذج التّعليميّ من خلال التجريب. وقد أظهرت هذه الدّراسة ضرورة تمييز الفروقات بين الحقيقة التجريبيّة وبين النظريّة. ولهذا، فإنَّ إمكانيّة الفصل بشكل واضح بين التّجارب والقياس من جهة وبين النموذج والمفهوم من جهة أخرى ليس بالأمر السهل كما يعتقد المعلّم. ويبقى بعيدًا عن فهم المتعلّم الذي يصعب عليه امتلاك المفاهيم انطلاقًا من الأرقام المجرّدة التي يحصل عليها في أثناء التجريب. وغالبًا، ما تربك المتعلّم الفروقات

(١) Daniel Beaufils, "Vinght annees de theses en didactiques de la physique et de la chimie", N27,p30.

(٢) Daniel Beaufils, idem, Aster, N27, p.29.

التي تحصل عند إجراء التّجارب في المختبر، وتحديدًا بين ما يحصل عليه من نتائج وبين ما كان متوقعًا حصوله.

ونشير الآن، إلى بعض الدّراسات باللغة العربيّة المقدّمة في نطاق المؤتمر العلّميّ الأوّل الذي انعقد في بيروت ما بين ٢٧ و٣٠ تشرين الأول من العام ١٩٩٣ برعاية الجامعة الأمريكيّة في بيروت ومكتب اليونسكو الأقليميّ للتربية في الدول العربيّة ومعهد الإنماء العربيّ. وقد انعقد هذا المؤتمر تحت عنوان: «مستقبل تعليم العلوم والرّياضيّات وحاجات المجتمع العربيّ»، وفيه تمَّ تقديم ست وثلاثين ورقة عمل تلخص مجموعة دراسات علّميّة جرت في بعض البلدان العربيّة. ولقد قمنا باختبار الدّراسات التي تعالج – بشكل أو بآخر – المواضيع التي عالجناها في رسالتنا.

وتفاديًا للملل، فقد ركّزنا فقط على نتائج كلّ دراسة وقمنا بمقارنتها مع ما توصّلنا إليه في دراستنا.

فقد اخترنا دراسة الباحث التربويّ محمّد راشد الشرقيّ، وتتناول هذه الدّراسة وضع «تصوّر مستقبليّ لتعليم العلوم في مراحل التّعليم العام في المملكة العربيّة السعوديّة»[١]

ومن نتائج هذه الدّراسة تبيّنَّ ما يأتي

١ – ماتزال طرق التدريس تعتمد التلقين في شرح الموادّ العلّميّة ومنها الفيزياء، وفي حال اعتماد المختبر، فإنَّ المعلّم يقوم بالتجريب أمام المتعلّمين الذين يكتفون بمشاهدته وهو يحقّق التّجارب.

٢ – كثافة المنهج في الفيزياء تفرض إيصال أكبر قدر ممّكن من المعلومات وبسرعة إلى المتعلّم من دون ممارسة الجانب التطبيقيّ لأنَّ المعلّم مطالب بإنهاء الدّروس بفترة زمنيّة محدّدة.[٢]

تلتقي نتائج دراستنا مع ما ورد في دراسة الباحث المذكور، والخلاصة أنَّ تدريس الفيزياء ما يزال تلّقينيًّا وفي بعض الأحيان يتم اللجوء إلى صف المشاهدة.

ونلتقي مع الباحث التربويّ محمّد الشرقيّ، أيضًا، في أنَّ برامج الفيزياء طويلة وأنَّ هناك تكرارًا في بعض المواضيع. أمّا النقص في التجهيزات المختبريّة، فهذا الأمر يدعونا لتفهم الحال في لبنان، إذ لامجال للمقارنة بين الإمكانيات الإقتصاديّة والماليّة للبلدين.

(١) محمّد راشد الشرقي هو أستاذ مساعد في دار المعلّمين في الياض العربيّة السعوديّة كما جاء في المؤتمر العلّميّ المذكور سابقًا، ص١٤٢.

(٢) محمّد راشد شوقي، المؤتمر العلّميّ الأوّل حول تعليم العلوم والريّاضيات وحاجات المجتمع العربيّ، ص١٤٩.

وفي عام ٢٠١٠ قدّم الباحث فؤاد حبيب أطروحة عن الترابط بين دور المختبر في بناء التّفكير العلّميّ النّاقد ورفع التحصيل في مادّة الكيمياء عند طلاب المرحلة الثّانويّة في لبنان. ولقد أظهرت هذه الدّراسة ضرورة العمل التجريبيّ في بناء التّفكير العلّميّ النّاقد إذ تقدّم المتعلّمين في المجموعة التجريبيّة بـ ١٥,٤٥٪ مقارنةً بـ ١٢٪ لمجموعة المشاهدة وبـ ٩.٨٪ للمجموعة التلقينيّة. هذا بالنسبة للتفكير العلّميّ النّاقد، أمّا بالنسبة للتحصيل العلّميّ فقد تبيّنَّ أنَّ المتعلّمين الذين عملوا بحسب الصّفّ التلّقينيّ لم يتقدّموا سوى ٩,٨٪ فقط مقابل ١٨,٣٪ في صف المشاهدة و٢٥,١٪ للصف التجريبيّ. وهذه النّتائج تتقاطع مع دراستنا إذ أظهرت نتائج بحثنا تقدّمًا ملموسًا على صعيد التّفكير العلّميّ النّاقد والتحصيل العلّميّ لصالح الصّفّ التجريبيّ ومن بعده صف المشاهدة وفي المرتبة الأخيرة الصّفّ التلقينيّ.

وإذا راجعنا ما ورد في الدّراسة التي قامت بها الباحثة التربويّة الفرنسيّة فرانسوا كايو (Franscoise Caillods)[١] ١٩٩٨ تحت عنوان «التنشئة العلّميّة في المغرب» نستنتج ما يأتي:

– على الرّغم من كل ما قد تمَّ بذله في سبيل تحريك عمل المختبرات في المدارس، فإنَّ الكثير من المعلّمين ما يزالون يعتمدون أسلوب التلّقين.

– تبيّنَّ أنَّ ٣٥٪ من المعلّمين لا يقومون أبدًا بالتجريب و٤٠٪ منهم يذهبون ستّ مرّات إلى المختبر في العام الدّراسيّ، بينما هناك ٢٥٪ يذهبون تسع مرّات إلى المختبر خلال العام الدّراسيّ.

يشكو المعلّمون المغاربة من ضخامة منهاج الفيزياء وقلّة الوقت المرصود لتدريس هذه المادّة.

وفي النهاية وجدنا أنَّ ٣٠٪ من المعلّمين يفضّلون التلقين كنمط لتدريس الفيزياء، وأنَّ هناك ٥٠٪ من المعلّمين يستعملون المختبر مرّة أو مرّتين في السنة وإنَّ المعلّم هو من يقوم بالتجريب ويكتفي المتعلّمون بمشاهدته فقط، وهذا ما رأيناه امتدادً طبيعيًّا للطريقة التلّقينيّة.

وإذا أردنا تلخيص أبرز النقاط التي جاءت في الدّراسات العربيّة والتي تقاطعت مع دراستنا نجد ما يأتي:

١ – ما يزال تدريس الفيزياء في لبنان والدول العربيّة قائمًا على التلّقين، وقد ورد في دراستنا أنَّ نسبة التلّقين تصل إلى ٨٠٪ في النظام التّعليميّ اللّبنانيّ.

(١) قامت بهذه الدراسة الباحثة التربويّة الفرنسيّة فرانسواز كايو (Francois Caillods) سنة ١٩٩٨ وقد عاونها في ذلك مجموعة من الباحثين الفرنسيين والمغاربة.

٢ – في حال استعمال المختبر في لبنان والدول العربيّة، يأتي ذلك من خلال صف المشاهدة فيقوم المعلّم بالتجريب من أجل تثبيت الحقائق العلّميّة ويكتفي المتعلّمون بالمشاهدة.

٣ – عدد قليل من المعلّمين (٤٪ في لبنان و١٠٪ في المغرب) يقومون باستعمال المختبر بحسب الصّفّ التجريبيّ حيث يتم تقسيم المتعلّمين إلى فرق عمل ليقوموا هم بتحقيق التّجارب.

٤ – تلمح مناهج الفيزياء في لبنان والدول العربيّة إلى ضرورة تنمية التّفكير العلّمي النّاقد عند المتعلّمين ولكن ليس هناك من أبحاث ميدانيّة بشأن التّفكير العلّميّ النّاقد بالطريقة التي اعتمدناها في بحثنا.

خاتمة

لا بدَّ من إيجاز أبرز ما قمنا به لتحقيق هذا العمل. ويأتي هذا الإيجاز بهدف التذكير بالخطوات الرئيسيّة التي تضمّنها العمل الميدانيّ، ومن أجل التركيز على النّتائج المحصّلة في دراستنا.

لا شكَّ في أنَّ تحقيق هذا العمل تطلّب الكثير من الوقت والجهد والمتابعة، ولكن إصرارنا على الوصول إلى الحقيقة في ما يتعلّق بدور المختبر في بناء التّفكير العلّميّ النّاقد عند متعلّميّ المرحلة المتوسطة في لبنان، دفعنا للمتابعة حتّى النّهاية مذكّرين بالنّتائج الآتية:

من هذه النّتائج نذكر ما يأتي:

١ – نملك الآن – بحسب دراستنا – أرقامًا محدّدة عن نسب التقدّم المئويّة التي أحرزها المتعلّمون في مجالي التّفكير العلّميّ النّاقد بحسب طريقة العمل المتّبعة لتدريس المسائل التجريبيّة الواردة في مناهج الفيزياء. وتفاديًّا لسرد هذه النّتائج بطريقة ممّلة، فإننّا نضعها بشكل جدول يلخص النسب المئويّة كلّها على الشكل الآتي:

طريقة العمل	التقدم	التّفكير العلّمي النّاقد	التحصيل العلّميّ
الصّفّ التلّقينيّ	النسبة المئويّة	٪٢٣,٥٤	٪٢٢,٢٠
صف المشاهدة	النسبة المئويّة	٪١٩,٩٦	٪٢٥,٧٧
الصّفّ التجريبيّ	النسبة المئويّة	٪٣٦,٣٢	٪١٦,٥٤

٢ – تقاطعت دراستنا مع الدّراسات السابقة في نقاط معيّنة وأبرزها:

– استمرار هيمنة الأسلوب التلّقيني في مدارس لبنان والدول العربيّة، وقد حدّدت دراستنا هذه الهيمنة بنسبة ٨٠٪.

– في حال استعمال المختبر لتدريس الفيزياء يكون أسلوب صف المشاهدة هو الغالب.

– في الدول المتقدّمة يتم شرح الفيزياء في المختبر، وبأسلوب التقصّي أو الاكتشاف، والمتعلّم هو من يبني معارفه العلّميّة بنفسه بينما عندنا عكس ذلك.

– تميّزت دراستنا بإظهار دور المختبر في بناء التّفكير العلّميّ النّاقد + عند متعلّميّ المرحلة المتوسطة.

– تميّزت دراستنا، أيضًا، بتحديد نسب التقدّم المئويّة التي يحرزها المتعلّمون في تقوية التّفكير العلّميّ النّاقد ورفع التحصيل في الفيزياء بحسب طريقة التجريب في المختبر.

– إلتقت دراستنا مع الدّراسات السابقة حول عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث في التحصيل العلّميّ.

هذه أبرز النقاط التي توصّلت إليها دراستنا الميدانيّة. ولم يبق، أمامنا، سوى أن نختم ونستلخص العبر من البحث الذي قمنا به ونفتح الآفاق أمام دراسات أخرى تتناول قضايا تدريس الفيزياء والعلوم في لبنان.

المصادر والمراجع

أولًا: باللغة العربيّة

١ – الأيوبي (زلفا)، أبو جودة (صوما). – **التّقصي في تعليم العلوم**. – الطبعة الأولى. بيروت: الهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة، نيسان ٢٠٠٥، ص ١١٨.

٢ – ._ **تحسين تعليم العلوم في الدول العربيّة دروس مستخلصة من ممارسات تعليم العلوم في أربع دول متقدّمة**. –لا. طبعة. – القاهرة: منظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٠٨، ص ١٠٦.

٣ – ._ **الاتجاهات الجديدة والإستراتيجيّات المتعلّقة بتعليم العلوم**، .–لا طبعة. – بيروت: الهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّ، ١٩٩٧، ص١٠٠.

٤ – أيوب (فوزي) وآخرون. – **المناهج التّعليميّة الجديدة في لبنان: نظرة تقويميّة**. – الطبعة الأولى. – بيروت: الهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة، ١٩٩٩. – ص٣٩٣.

٥ – الجمهوريّة اللّبنانيّة، وزارة التربية الوطنيّة والشباب والرياضة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء. – **المرسوم رقم ١٠٢٢٧: تحديد مناهج التّعليم العام ما قبل الجامعيّ وأهدافها**. – بيروت، ٨ أيار ١٩٩٧.

٦ – الجمهوريّة اللّبنانيّة، وزارة التربية والتّعليم العالي. – **جودة التّعليم من أجل التنمية: الإطار العام لإستراتجيّة التربية والتّعليم خطة تطوير التّعليم (ماقبل الجامعيّ): ٢٠١٠–٢٠١٥**. – لا طبعة. – بيروت، آذار ٢٠١٠.

٧ – حبيب (فؤاد). – **دور المختبر في بناء التّفكير العلّميّ النّاقد ورفع التحصيل في مادّة الكيمياء عند طلاب المرحلة الثّانويّة في لبنان**. – ص ٤٤٧.

٨ – الحوراني (نير). – **أسس التّفكير وأدواته: مفاهيم وتدريبات في تعليم التّفكير بنوعيّة الإبداعي والنّاقد**. – العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٦. –

٩ – زيتون (عايش). – **أساليب تدريس العلوم**. – الطبعة الأولى. – عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨. – ص ٥٤٥.

١٠ - سويد (عبد المعطي). - **مهارات التّفكير ومواجهة الحياة**. - الطبعة الأولى. - العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣، ص١٩٢.

١١- مراد (بشار). - **طرائق تدريس العلوم**. - لا. طبعة. - دمشق: مطبعة الروضة، ١٩٩٢-١٩٩٣. - ص٥٠٣.

١٢- نشوان (يعقوب). - « تقويم أهداف تدريس العلوم في المرحلة الثّانويّة في البلاد العربيّة». - **المؤتمر العلّميّ الأوّل حول مستقبل تعليم العلوم والرّياضيّات وحاجات المجتمع العربيّ**. - بيروت: الجهات المنظّمة(الجامعة الأميركيّة في بيروت، معهد الإنماء العربيّ، مكتب اليونيسكو الأقليميّ للتربية في الدوّل العربيّة)، ٢٧-٣٠ تشرين الأوّل ١٩٩٣. - ص١٢٢-١٤١.

١٣- الهويدي (زيد). - **معلّم العلوم الفعّال**. - الطبعة الأولى. - العين: دار الكتاب الجامعيّ، ٢٠٠٥. - ص٣٥٦.

ثانيًا: باللغة الأجنبيّة

1 - ABOU HALLOUN (Ibrahim). - " Les failles de l'enseignement traditionnel de la physique". - Revue libanaise de didactique des sciences et des mathématiques (Association Libanaise des professeurs de sciences et des mathématiques), Vol.1, N^{0}1, Avril 1988, pp.10-12.

2 - ASTOLFI (Jean-Pierre), DAROT(Eliane) et al. - Mots -Clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies. - 1^{ere} édition. Bruxelles: DE Boeck Universit, 1997. - 193. - (collection Pratiques Pédagogiques.)

3 - BROWN (Sanborn C.), CLARKE (Norman), TIOMNO (Jayme). - Why Teach Physics (Based on Discussions At The International Conference on Physics In General Education). - Placio da Cultura Rio de Janeiro.Brazil July1-6.1963, pp.95.

3 - BEAUFILS (Daniel), LARCHER (Claudine). - " L'expérimental dans la classe". - Aster (Paris), N^0 28, 1999, PP.3-8.

4 - BLOSSER (Patricia. E). - " The Role of the laboratory in science Teaching". - National Association for Research in science Teachinğ Virginia (U.S.A), N^0 9001, March 1990, pp.1-3, from www.narst.org/publications/research/labs.cfm.

5- BOISVERT (Jacques). - La formation de la pensée critique: Théorie et pratique. - Canada: Editions du Renouveau Pédagogique Inc̆ 1999. - 152p.

6 - COATS (Eric), FELDMAN(Robert), SCHWARTZBERG(Steven). - Critical Thinking: General Principles and Case Studies. - Third edition. - U.S.A. - University of Massachusetts, 1994. - 205p.

7 - COATS (Arthur). - Developing Minds: A Resource book for teaching thinking. - 3rd edition. - Virginia (U.S.A): Association for supervision and curriculum development, 2001. - 592p.

8 - COURTILLOT(Dominique), RUFFENACH (Mathieu). - Enseigner les sciences physiques: Collège et classe de seconde. - Paris: Bordas/Sejer, 2004.213p.

9 - DO NASCIMENTO (Silvania sousa), VILLANI (Carlos Eduardo Porto). - " Le rôle des travaux pratiques de physique: données empiriques et construction de signifies dans la pratique discursive argumentative des élèves au lycée". - Aster (Paris), N^{0}38, 2004, PP.185-209.

10- FILLON (Pierre), VERIN (Anne). - "Ecrire pour comprendre les sciences".-Aster (Paris), N^{0}33, 2001, PP.3-16.

11- GUILBERT (Louise), BOISVERT (Jacques), FERGUSON (Nicole). - Enseigner et Comprendre: Le développement d'une pensée critique. - 2eme édition. - Canada: Les Presses de L'Universite Laval, 1999. - 329p.

12- KOULAIDS (Vasilis), TSATSARONI(Anna). - " Un cadre pour reconsidérer l'enseignement des sciences. Distinguer expérimentation et expérience". - Aster(Paris), N^{0}28, 1999, PP.167-191.

13 - Microsoft ENCARTA, from

14 - QUILLET(Aristide). - Dictionnaire encyclopedique QUILLET. - Edition 1990. - Paris: Editions QUILLET, 1990, 10 vo-

lumes, [XV] +780, 766, 760, 783, 785, 763, 779, 743, 833P.

15 - ROBARDET (Guy), GUILLAUD (Jean-Claudique). - Eléments de Didactique des sciences Physiques: De la recherche a la pratique: théories, modèles, conceptions et raisonnement spontané. - 1ere édition. - Paris: Presses Universitaires de France, 1997. - 232p.

16 - SCHAFERSMAN (Steven D.). - "An Introduction to critical Thinking", http// www.freeinquiry.com/critical-thinking.html, January 1991, pp.1-15.

17 - STERNBERG (Robert J.), SPEAR-SWERLING (Louise).Éduquer l'intelligence:Comment développer la pensée critique des élèves?, traduit par Corine ARDOIS sous la direction de Antoine ROOSEN et de Dominique HENAFF. - 1ere édition. - Bruxelles: De Boeck and Larcier, September2006. - 185p. (Collection Animer sa classe)

18 - THOUMY(Andrée). - "Un enseignement scientifique pour le développement". - Revue libanaise de didactique des sciences et des mathématiques (Association libanaise des professeurs de sciences et des mathématiques), vol.1, N^{0}1, Avril 1988, pp.13-14.

19- TROWWBRIDGE (Leslie W.), BYBEE (Rodger W.), POWELL (Janet Carlson). - Teaching Secondary School Science: Strategies for developing Scientific literacy. - 7th edition. - New Jersy: An Imprint of Prentice Hall, 2000. - 690p.

20 - VIREUX-REYMOND (Antoinette). - L'épistémologie. - Paris: Presses Universitaires de France, 1966. - 144p.

21 - UNICCO. - Edited by LEWIS (John L.). - Teaching School Physics. - First published. - London: Beccles and Colchester, 1972. - pp.415.

البحر ومدلولاته في الرّواية المعاصرة
«قناديل البحر»[1] لجان توما[2] أنموذجًا

الباحثة رئيفه محمّد الرّزّوق

المقدّمة:

تعدّ صورة البحر في الأدب العربيّ والعالميّ من المكوّنات المهمّة للنّظام العلاميّ، فما زالت صورة البحر تفتن القارئ وتغريه لاستكشاف مخزونها المعرفي وأنساقها الثقافية المضمرة، المرتبطة بموضوعات التّيه والغربة والمغامرة والعودة والانتماء، وغيرها من الدّلالات والأبعاد التي اختزنها البحر في متن النّصّ.

يشكّل البحر أحد الأمكنة الأكثر حضورًا في الأدب المعاصر، وما لفت انتباهي إلى صورة البحر أنّه فضاء للتّأمّلات الشّعريّة والسّرديّة الباحثة عن معنى الوطن من خلال جدليّة الأرض والغربة. وما دام البحر وما يرتبط به من أشكال مكانيّة (الموج، الميناء، النّوارس، السّفن والأشرعة...) من علامات الخروج والابتعاد عن الأرض، وصور الرّحيل والمغامرة في المجهول، كما يعدّ علامة على انتظار العودة والعائدين لما اختزنه من آمال الغائبين وأحلامهم، تغزوهم هواجس العودة.

وسأدرس في هذا البحث صورة البحر عند أديب الميناء «جان توما»، باعتبار هذه الصّورة تشكّل ظاهرة رمزيّة ومستوى أيقونيًّا، لكونها أصبحت أنموذجًا لمجموعة من التّمثيلات الموضوعاتيّة المرتبطة بقضايا الأرض والغربة والعودة.

انطلاقًا ممّا سبق، كان لا بدّ من معالجة الإشكاليّة التّالية: هل شكّلت صورة البحر

(١) صادرة عن تعاونية النور الأرثوذكسية للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧.

(٢) أديب وراوٍ، مواليد ميناء طرابلس ١٩٥٥، أستاذ في الجامعات: اللبنانية، جامعة القديس يوسف، جامعة الجنان، سيّدة اللويزة والبلمند. له أكثر من خمسة عشر كتابًا في الأدب والنقد. (إميل يعقوب: **موسوعة أدباء لبنان وشعرائه**. دار نوبيليس، بيروت، الطبعة الأولى، ص١٨٦ ومن صفحته الرسمية: www.jeantouma.com).

بأبعادها ودلالاتها علامة منمذجة لعالم «توما» الرّوائيّ؟

لقد وقع الاختيار على رواية «قناديل البحر» للدّكتور جان توما لأنّها عمل انبثق من مخزون شعبي عميق، تمتاز به البلدات والمدن الساحلية المتشاطئة مع بلدات ومدن مقابلة في فضاء العلاقات المفتوحة على تلاقح ثقافي، وتلك واحدة من مزايا هذا الكاتب الذي لا يفتأ ينبش في الذاكرة الفردية والجماعية ويشتغل على تسريد الحكايات الشعبية والخرافية المرتبطة برحلات البسطاء وأسفارهم، بحثًا عن الرزق، أو الذّات، أو الرغبة في اكتشاف الآخر وعوالمه المجهولة المدهشة، بما يكتنفها من سحر وغموض في المتخيل الشعبي. غير أن ما تمتاز به هذه الرواية أنّها توظّف، البحر تعبيرًا عن لحظات الألم والأمل، وتقلّبات الذوات بين اليأس والرجاء، وتقريب الفرَج، والعودة إلى الأهل والأحبّة، سالمين غانمين.

سأتّبع في هذا البحث المنهج **السّيميولوجيّ**، كونه وسيلة لإضاءة المناطق المعتمة داخل النّصّ، فالنّصّ في التّصوّر السّيميائيّ مفتوح وغير مكتف بذاته، ويستمدّ معانيه من الإيماءات التّأويليّة. والخطاب السّرديّ كغيره من الخطابات، يستند إلى السيرورة السيميائية للعلامة المتمظهرة في فعل المتواصل – الألفاظ المشكلة للغة – حيث إنّ الألفاظ في التركيب، تجرى مجرى العلامات والسمات، لاسيما وأنّ العلامة تستعمل بغية نقل المعلومات من أجل القول أو الإشارة إلى شيء ما. وعليه فإنّ السيميائيّة تمنح السرد، بُعْدًا سيميائيًّا عامًا، يتجاوز تلك النّظرة المعهودة في الدّراسات الأدبيّة، التي ترى أنّ السّرد ذو طبيعة لفظيّة لنقل الرسالة.

١ - نشأة أدب البحر عند العرب:

ذكر الشّعراء والأدباء صورة البحر في مختلف تصوّراتهم، وساقوا لها أصولاً مقدّسة استمدّوها من المصادر التّوراتيّة والقرآنيّة، لأنّها في هذا الجانب ارتبطت بمفهوم الخروج والعودة باعتبارها أفعالاً مقدّسة محمّلة بفكرة الوطن والأرض في أبعادها الإنسانيّة.

وقد ورد ذكر البحر في ثمانٍ وعشرين آية من آيات القرآن الكريم. في مواضع متباينة، تتعلّق في الغالب بالملاحة والفلك، والصّيد واستخراج اللّؤلؤ والمرجان. ونقل البضائع والرّكّاب. وتعني كلمة بحر، كما جاء في المعجم الوجيز لمجمع اللّغة العربيّة: الماء الواسع الكثير الذي يغلب فيه الملح، والبحر من الرجال الواسع في الكرم

أو في العلم، جمعه أبحر وبحور وبحار[1].

والواقع أنّ البحر ملهم الفنّ ومحفز الإبداع؛ فلطالما تغنّى به الأدباء والشعراء؛ ليمتدّ من ديوان عرب الجاهلية في معلقاتهم، إلى قصيدة الومضة والقصيدة الرقميّة؛ بل إلى الاستحواذ على مساحة شاسعة من ديوان عرب اليوم. غير أن ما يلاحظ في السّاحة النقديّة الأدبيّة اليوم هو ندرة الدراسات التي تتطرّق لأدب البحر بصفة خاصة، على الرّغم من توافر المادة الأوليّة للدراسة، سواء منها الشّعرية أو النثريّة، وعلى الرّغم من أنّ معظم الدّول العربيّة تطلّ على البحر، وتتّخذه سبيلاً لقضاء مآربها المتنوّعة.

«وتُرَدّ بذور النّشأة الأولى لأدب البحر إلى سيراف[2] على الخليج العربيّ»[3]، حيث يروي التّاريخ أنّها كانت مركزًا استراتيجيًّا لتلاقي البحّارة والتّجار، من مختلف البقاع والأمصار، وفيها راجت أطرف أخبار الملاحة، والقصص التي يتداولها ربابنة السفن والمغامرون، ولما كانت تلك القصص المليئة بالأساطير والأعمال البطوليّة؛ مدعاة للمتعة واللّذّة، فقد لاقت رواجًا كبيرًا، خاصّة تلك التي تحكي عن مغامرات السّندباد البحريّ[4].

وتشير المصادر القديمة إلى أنّ «أقدم هذه القصص موجودة في مخطوط قديم بعنوان: «رحلة التّاجر سليمان» يرجع تاريخ تأليفه إلى عام (٢٣٧هـ/ ٨٥١م)، وفيه وصف ممتع للطّريق الملاحيّ بين سيراف وكانتون[5]، ومقارنة طريفة بين أحوال أهل الهند وأهل الصين. وقد عني بهذا المخطوط- الذي توجد نسخته في مكتبة باريس- من المستشرقين كل من جوزيف توسان رينو (١٧٩٥/ ١٨٦٧م). وجبرييل فران (١٩٦٤/ ١٩٣٥م)، ثم جان

(١) مجمع اللّغة العربيّة: **معجم الوجيز**. مصر، وزارة التّربية والتّعليم المصريّة، ط١، ١٩٨٠م، مادّة (ب ح ر)، ص٧٣.

(٢) بكسر أوّله، وآخره فاء. بينها وبين البصرة إذا طاب الهواء سبعة أيام. (ياقوت الحموي: **معجم البلدان**. دار صادر، بيروت، لا ت. لا ط. الجزء الثالث، ص٢٩٥).

(٣) أنور عبد العليم: «**الملاحة وعلوم البحار عند العرب**». الكويت، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٣، ١٩٩٠م، ص٣٢.

(٤) بطل الأسفار البحرية والمغامرات الأسطورية، ورحلاته السبع مذكورة ومفصّلة في «الف ليلة وليلة». (محمد التونجي: **المعجم المفصل قي الأدب**. دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.، الجزء الثاني، ص٥٣٢).

(٥) ميناء صيني. سمّاها ابن بطوطة الخنساء في رحلته (ابن بطوطة: **تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**. تحقيق عبد المنعم العريان دار أحياء العلوم، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٧م. ص٦٥٥ حسب ما رآه محمود شاكر في كتابه التاريخ الإسلامي، ص٢٠٣).

سوفاجيه١٩٠١/ ١٩٥٠م)، من بعدهم... ثمّ ظهرت.. مجموعة من القصص البحرية المعروفة باسم «عجائب الهند» حيث تولّى جمعها ربّان يدعى «بزرك بن شهريار الرام هرمزي» بين سنوات (٩٠٠-٩٠٥م). بالإضافة إلى ما كتبه كلّ من أبو حامد الغرناطي (١٠٨٠/ ١١٧٠م)، وابن جبير الأندلسي (١١٤٥/ ١٢١٧م)، وأحمد بن ماجد (١٤١٨/ ١٥٠٠م)، وغيرهم»[١]

كانت هذه البدايات الأولى لتجليات أدب البحر عند العرب،ثمّ ارتبطت أسماء عديد من الكتّاب العرب والعجم وأعمالهم الروائية، بشكل ما، بالبحر وعوالمه المدهشة والعجائبية ومجاهيله ومغامراته ومقامراته، أمثال فيكتور هوغو[٢] في «عمّال البحر»، وأرنست هيمنغواي[٣] في «الشيخ والبحر»، وحنّا مينة[٤] في «الياطر» و«الشراع والعاصفة»، و«ثلاثية حكاية بحار»، وجبرا إبراهيم جبرا[٥] في «السفينة»، ومحمد زفزاف[٦] في «الأفعى والبحر»، وغيرهم من الرّوائيّين العرب والأجانب.

وأخيرًا، يمكن القول إنّ الخوض في غمار الحديث عن نشأة أدب البحر، هو الخوض في عباب بحر أوسع من أن تستوعبه صفحات هذا البحث، فالأدب الحديث والمعاصر كانت له وقفة عند شاطئ البحر، لترسو أقلام المبدعين في مرفئه.

٢ - البحر في رواية «قناديل البحر»:

رواية «قناديل البحر» مكثفة، وتشغل حيزًا ورقيًّا ضيّقًا، لكنّها ممتدة باتساع البحار التي تشكل فضاءً سرديًّا ممتدًا، تجري أحداثها في زمن ما بعد الحرب العالمية الأولى، إبّان الوجود الفرنسيّ في منطقة «الميناء»[٧] البحريّة الواقعة في

---

(١) أنور عبد العليم: «**الملاحة وعلوم البحار عند العرب**». ص٣٣، ٣٦.

(٢) شاعر وروائي فرنسي (١٨٠٢/ ١٨٨٥م). كان نائبا ونقل رفاته إلى «البانثيون» مثوى عظماء باريس. (موريس حنا شربل: **موسوعة الشعراء والأدباء الأجانب**. جروس برس، طرابلس، لبنان، لاط. ١٩٩٦، ص٤٤٧).

(٣) روائي أميركي (١٨٩٩/ ١٩٦١م). برع في تصوير البشر والطبيعة. (موريس حنا شربل: **موسوعة الشعراء والأدباء الأجانب**. ص٤٤٦)

(٤) روائي سوري(١٩٢٤/ ٢٠١٨م) (تاريخ الوفاة إضافة من الباحثة) نال جائزة سلطان العويس عام ١٩٨٩. (سمر روحي الفيصل: **معجم الروائيين العرب**. جروس برس، طرابلس، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٩٥م، ص١٣٨).

(٥) روائي فلسطيني (١٩١٩/ ١٩٩٤م) (تاريخ الوفاة إضافة من الباحثة)، درس في انكلترة و درّس في جامعة هارفرد بأميركا وعاد إلى العراق. . (سمر روحي الفيصل: **معجم الروائيين العرب**، ص١٠٢).

(٦) روائي مغربي (١٩٤٥/ ٢٠٠١م) (تاريخ الوفاة إضافة من الباحثة). درس في الرباط ودرّس فيها. (سمر روحي: **معجم الروائيين العرب، ص٣٧٥**).

(٧) مدينة تشكّل، مع طرابلس البلدة، إلى جانب البداوي والقلمون «قضاء طرابلس». غيّر المجلس البلدي اسمها من =

شمال لبنان، مسقط رأس الكاتب، فتبدو الرواية أشبه بالمعادل السردي لها، إذ أضاءت على الجوانب السّياسيّة والاجتماعيّة التي أحاطت بالمدينة وأهلها آنذاك، فكانت الرّواية ملمحًا من ملامح الخصوصيّة المحليّة، ورافدًا من روافده الإبداعية الموصولة بالبحر.

● **دلالات وصف البحر بيانيًّا:**

يظهر هذا النّوع من الوصف، في الصّور التي تترجمها الرّموز اللّغويّة في الرّواية بشكل مباشر، فنجد الرّاوي مثلاً، يحوّل البحر إلى مرسال ذكريات يفرغ فيه الأشواق والأحاسيس: «تذكّر شاطئ (لارنكا) في قبرص التي هرب إليها وأحسّ أنّه يرسل مع كلّ موجة عابرة شوقًا إلى كاهن الرّعيّة هناك، وإلى الأزقّة القديمة، لكنّه في قرارة نفسه يعرف أنّ الموج ينكسر بعد حين، وأنّ الحلم يصير كزبد البحر هباء» (ص٨٨)، وتارة يجعله أداة تسهم في تحريك عجلة التّجارة على سبيل التّصوير البيانيّ، ليعلّل سبب التّدخّل الأجنبيّ في البلاد العربيّة: «لن تسلم المنطقة من عبث أصحاب المصالح الدّوليّة، فبحرنا سوق تجاريّة، وأراضي العرب غنيّة بالبترول» (ص٣٩).

وفي أحيان أخرى، يلبسه عباءة الحاكم ليصبح سلطانًا على روّاده: «ثمّ إنّ البحر يسحب المرء من مجتمعه وبيته ومن وسط أولاده، وتاليًا في مواقفه اليوميّة وسلوكيّاته، ليضعه في مواجهة سلطة أخرى هي سلطة البحر بكنز باطنه، وبجبروته، وبمساحته، وبهدير موجه، وباستكانته، فإمّا أن يروّضك البحر وإمّا أن تروّضه، لكنّ أعداءك هنا كثر بين ريح وبرق ومطر وانقلاب موج، وأنت كما أنت» (ص٩٢)، فنرى البحر هنا ينقلب إلى عدوّ مستعدّ لتسخير جنوده أثناء المحاربة، فمن لا يُجيد فهم لغته لن ينجو من غدره. فنجد أنّ البحر قد اكتسب سمات جديدة مستعارة كالعداوة والتّسلّط: (جبروت – يروّض – انقلاب).

لقد حمل الكاتب البحر الأبيض المتوسّط صفات إضافيّة، للتّعبير عن المكانة التي يحتلّها البحر، فهو ليس مجرّد مياه مالحة في مساحة جغرافيّة شديدة الاتّساع، وإنّما كان نافذة انفتاح على الغربة، لأنّه اللّامتناهي المقترن في خيال الأدباء بالمغامرة وأساطير الرّحيل القديمة وقصص الضّياع والغرق، فتحوّلت صورة البحر إلى معادل موضوعيّ لصورة تقوم

= «الأسكلة» إلى «الميناء» بالقانون رقم ٧٩/٩ الذي وقّعه رئيس الجمهورية في ٢١ كانون الأول ١٩٧٩، ومن «قرية» إلى «مدينة» عام ١٩٩٦، بقانون رقم ٥٠٧ نشرته الجريدة الرسميةفي العدد ٢٤ تاريخ ١٣ حزيران ١٩٩٦.

على جدل الغربة والعودة، فكان البحر النّافذة المفتوحة على أمل العودة: «شوقه يزداد إلى أرضه وبحره» (ص٤٦).

● **دلالات التّقابل العكسيّ:**

في البداية، تقابل الرّواية بين وضعين متناقضين: الماضي بأحلامه وطموحاته بتحقيق الوحدة العربيّة ونجاح الثّورة العربيّة الكبرى، والحاضر بخيباته وانكساراته بعد سيطرة الانتداب الفرنسيّ وفشل مخطّطات الملك فيصل، من خلال المقابلة بين المكانين (الضّيّق/الفسيح)، إلاّ أنّ المكان (الضّيّق/الميناء)، كان رغم ضيقه يحمل تطلّعات نجيب وأحلامه وآماله بالتّغيير، على عكس المكان (المتّسع شكلاً/البحر) الذي حوّله الكاتب إلى حيّز ضيّق خانق، على الرّغم من امتداده في الواقع: ليشعل القبطان، لاحقًا، محرّكه البخاريّ مقتحمًا العتمة وبحر الظّلمات والأسرار (ص٢١)، «حين تلمّس «نجيب» الدّم الأحمر يسيل من راحة يده المجروحة من الزّجاج المكسور على أطراف السّور، بينما كان يقلب جسده من ضفّة الجدار إلى الضّفّة الأخرى ليغرق في جلباب اللّيل ويلج أمواج المجهول، تذكّر خدّ حبيبته، قبل الرّحيل بلحظات، حين طبع قبلة الوداع لتذكره في غيابه ولتبقى على العهد» (ص١٣).

وبهذا شكّل البحر رمزًا، استطاع «جان توما»، من خلاله، تغليف رؤيته والسّموّ بها، والإدلاء غير المباشر، بموقفه الرّافض للتّخلّي عن الأرض، داعيًا للبقاء فيها والذّود عنها مهما كلّف ذلك من ثمن، يقول على لسان نجيب: «ما الذي يأتي بالإنسان من أقاصي الأرض إلى تراب لا يعرفه ولم يجبل به ليصير مدفنًا له؟ ألعلّ الطّمع البشريّ وحبّ السّلطة والشّهوة لا يعرف حدودًا للجشع؟ ألعلّها كالتّنّين» (ص٦٠)، فمعنى المعنى في الرّواية يتستّر خلف الرّموز.

ورغم أنّ الاستعمال العاديّ للبحر كرمز بوسعه التّمييز بين معنى ابتدائي يفضي إلى دلالة واضحة: البحر ← الغربة والمجهول والظّلمات، فإنّ الفرق بين المعنى ومعنى المعنى ممتدّ ومفتوح على التّأويل. فالمعنى هو المادّة التي تشتقّ منها الدّلالات، حيث ينظر إليه «ألخيرداس جوليان دغريماس» (١٩١٧-١٩٩٢م). من زاويتين: «أوّلاً باعتباره ما يؤسّس النّشاط الإنسانيّ منظورًا إليه كقصديّة. فلا شيء يمكن أن يقال عن المعنى قبل أن تتمّ مفصلته على شكل دلالات»[١]؛ وهذا ما يقودنا إلى ضرورة التّمييز بين المعنى ومعنى المعنى، فالمعنى إحالة مباشرة تتمّ

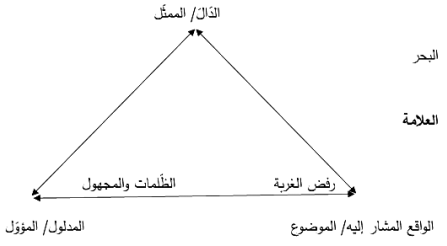
(١) Greimas, J courtès, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, éd seuil, 1977, p 34.

داخل العلامة بشكل مباشر، بينما معنى المعنى هو الدّلالة التي تشير إلى السّياقات الممكنة التي تشتمل عليها العلامة: **العلامة:** البحر ← غربة ومجهول وظلمات ← رفض الغربة.

يقول عبد القاهر الجرجاني[١] في تمييزه بين وصف الكلام بأنّه على ضربين: «ضرب تصل منه إلى الغرض بدلالة اللّفظ وحده، وضرب آخر يدلّك اللّفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللّغة، ثمّ تجد لذلك المعنى دلالة ثانية؛ تصل بها إلى الغرض (...) فها هنا عبارة مختصرة وهي أن نقول: المعنى ومعنى المعنى، تعني بالمعنى المفهوم من ظاهر اللّفظ؛ والذي تصل إليه بغير واسطة، وبمعنى المعنى أن تعقل من اللّفظ معنى، ثمّ يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر»[٢].

● مثلّث تشارلز بيرس[٣] ودلالات البحر:

تجلّى في مفهومه للعلامة أو الدّليل الّذي هو- حسب رأيه- «عبارة عن شيء ما يعوّض شيئًا معيّنًا بالنسبة لشخص معيّن وفق علاقة معيّنة أو صفة معيّنة، إنّ الدليل موجّه إلى شخص معيّن؛ أي أنّه يخلق في ذهن هذا الشخص دليلاً معادلاً أو دليلاً أكثر يسمّيه بيرس مؤوّلا (Interprétant) للدّليل الأوّل. ويعوّض هذا الدليل شيئًا معيّنًا هو ما يسمّيه بيرس بموضوع (Objet) الدليل»[٤]. وانطلاقًا من «مثلّث بيرس السّيميائيّ»: الدّالّ، المدلول والموضوع، نحصل على ما يلي:



رمز البحر في الرّواية، لم يكتفِ أن يكون دالاً مدلوله الغربة والظّلمات، فكان له مدلولات فرعيّة كثيرة:

أ - البحر رمز الخوف: بحر = الهرب والفرار:

«ماذا ينتظر الهاربون هناك خلف جرف

---

(١) (٠٠٠/ ١٠٧٨م). واضع أصول البلاغة ومن اثمة اللغة. (خير الدين الزركلي: **الأعلام**. دار العلم للملايين، بيروتن لبنان، الطبعة العاشرة، ١٩٩٢، الجزء الرابع، ص٤٨).

(٢) عبد القاهر الجرجاني: **دلائل الإعجاز**. القاهرة، منشورات مكتبة الخانجي، ١٩٨٤م، ص٢٦٤- ٢٦٥.

(٣) تشارلز ساندرز بيرس (١٨٣٩/ ١٩١٤م). فيلسوف أميركي. كتب مقالات في علم الأصوات وعلم الفهارس والعلم والسيكولوجيا. (جورج طرابلسي: **معجم الفلاسفة**. دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٦، ص٢٢٥).

(٤) حنون مبارك: **دروس في السّيميائيّات**. الدار البيضاء - المغرب، دار توبقال للنّشر، ط١، ١٩٨٧م، ص٤٥.

الموج ونهاية الأفق؟ أيسقطون كما تقول الأساطير في هاوية الخوف أو تبقى لهم من نور الشّمس صباحًا إشراقة أمل وكسرة رجاء؟!» (ص٢١).

البحر رمز الكفاح: بحر = مصدر للرّزق والعيش:

«قرّر «نجيب» أن يُبحر ليلاً سعيًا إلى كسب العيش، وقد استحقّت عليه استحقاقات عدّة، فمن أمّ بحاجة إلى رعاية إلى حبيبة تنتظر فستان عرسها. لم يفكّر «نجيب» وهو يخرج مع رفاقه الصّيّادين إلى لجج البحر أنّه لن يبتعد عن رصيف اليمّ بل شعر، وللمرّة الأولى، أنّ الماء المالح هو رصيف المدينة البحريّة، وأنّ هذا الرّصيق يحمل الكثيرين، ويقودهم إلى مراتع لقمة العيش التي لا تأتي عند الصّيّادين إلاّ بشقّ النّفس»(ص٩١).

ب – البحر: رمز الأمل والنّجاة: البحر = الوصول إلى برّ الأمان:

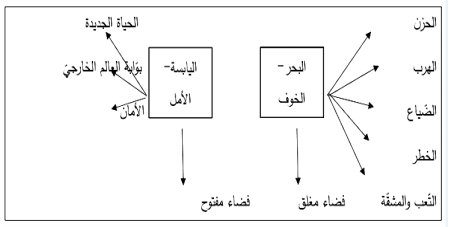
«صباحًا، بانت شواطئ قبرص، المتحرّرة من السّلطة العثمانيّة، والخاضعة للوجود الإنكليزيّ منذ العام ١٨٧٠، وها هي مدينة لارنكا، بوّابة العالم الخارجيّ، للرّاغبين في فتح صفحة حياة جديدة. من هنا، يأخذ الهاربون سفينة إلى «بور سعيد» في مصر، ومن هناك يعبرون برحلة بحريّة عبر قناة السّويس إلى العالم الجديد، أو البرازيل أو غيرها، من الدّول اللاّتينيّة» (ص٢٩).

هكذا يُحاط البحر بهالة كبيرة من الشّعور بالخوف، وهو الشّعور الطّبيعيّ إزاء الوضع الجديد غير المتوقّع، فـ «نجيب» لم يجد بُدًّا من الهرب وترك الميناء بعد دخول الفرنسيّين، وإحساسه بملاحقتهم له والتّضييق عليه، فآثر الهرب إلى بلاد الله الواسعة، من دون علم أمّه وحبيبته، فكانت رحلته في زورق إلى جزيرة البقر القربية من الشّاطئ، حيث كان خمسة من الفارّين بانتظاره، لينتقلوا جميعًا إلى مركب بخاريّ كبير يوصلهم إلى جزيرة قبرص كمحطّة أولى لهم.

رحلة بحريّة شابها الخوف من المجهول، لكنّ البحر يبقى حبل النّجاة الذي سيقودهم إلى بلدان يأمنون فيها من تعسف الفرنسيّين والانكليز، فما كان بالهاربين إلاّ أن استعادوا قصّة أولئك الذين يفرّون من السّلطة العثمانيّة في «سفر برلك» لاجئين إلى البواخر الفرنسويّة الرّابضة في عرض البحر: «تلك الرّحلة البحريّة أعادت إلى ذهن «الهاربين» من «العيون» الفرنسويّة قصّة أولئك الذين كانوا يفرّون ليلاً من أبناء الميناء من النّير العثمانيّ ومن التّجنيد الإلزاميّ، زمن السّخرة و«سفر برلك» إضافة إلى المجاعة التي قضت على الكثيرين العام ١٩١٦» (ص٢٥).

فكان البحر مساحة يؤطّرها الإحساس الغامض والشّعور بالضّياع؛ قيل: «عندما لا تعرف الميناء الذي تتّجه إليه سفينتك فكلّ الرّياح سواء». لكن، رغم الأمان الذي أحسّ به «نجيب» في قبرص، لم يستطع نسيان أرضه التي تجذّرت في كيانه، ففضّل العودة ليخوض، من جديد، معركة أخرى مع البحر، حين عاد للعمل صيّادًا على مركب والده، ورئيس ورشة بناء السّنسول.

من هنا، يمكن أن نخلص إلى ما يلي:



وهكذا، نجد أنّ البحر تجاوز حدود مساحته الجغرافيّة وكينونته المائيّة، ليصبح «موضوعًا للأدب»، حيث تفاعل بالنّظام اللّفظيّ، وتمفصل بين مستوى التّعبير في شقّيه الخطابيّ والسّرديّ ومستوى المضمون الذي يجعله منتجًا لقيم دلاليّة معيّنة.

وفي عالم الرّواية لا وجود للمكان الموضوعيّ، وإنّما تتدخّل الذّات بأحاسيسها وتجاربها، وكلّ ما يختلج فيها، لتصوغ المكان وفق منظورها، فـ «المكان الذي يعيش فيه البشر مكان ثقافيّ، أي أنّ الإنسان يحوّل معطيات الواقع المحسوس وينظمها، لا من خلال توظيفها المادّيّ لسدّ حاجاته المعيشيّة فقط، بل من خلال إعطائها دلالة وقيمة»(١).

● تحوّلات الدّلالة بين السّلب والإيجاب:

استطاع «توما» أن يوظّف البحر بوصفه مكوّنًا من مكوّنات العالم الرّوائيّ؛ فهو فضاء تجري فيه الأحداث، وتتنفّس فيه الشّخصيّات. كما جعل البحر كمتخيّل لا يمكن القبض عليه إلاّ في ارتباطه بكلّ أجزاء النّصّ، فالبحر رمز لحركيّة الحياة وفعاليّتها، لذلك كان له علامات تأرجحت بين الدّلالة ونقيضها. فـ «الدّلالة مفهوم مركزيّ ينتظم حوله النّشاط السّيميائيّ في مجمله»(٢)، فنجد أنّ البحر قد استحوذ لنفسه على الدّلالة الإيجابيّة، بعد أن كان رمزًا للخوف والعداء: «لم يسقط «نجيب» في مصيدة الوقوف عند محطّات الانتظار، كان همّه أن يعرف أكثر عن ذاك المدعوّ تغييرًا، والذي بحث عنه في شواطئ المتوسّط فلم يقع إلاّ على قبض ريح، لكنّه

(١) يوري لوتمان وسيزا قاسم وآخرون: **جماليّات المكان**. الدّار البيضاء، دار قرطبة، ط ٢، ١٩٨٨م، ص ٦٤.

(٢) Greimas; sémantique structural, éd, larousse, paris, 1966, p5.

بقي صامدًا كسنديانة في وجه الأعاصير» (ص١١٩)، «ولكنّك ستبقى أخا سفر جوّاب أرض[١]، منيرًا بالألم والأمل..... كقناديل البحر» (ص١٢٢).

يمكن القول، إنّ صورة البحر لا تغيب عن طيّات الرّواية، وحضوره يتحوّل إلى مساءلة داخليّة، وإطلاق ما تخبّئه النّفس من صرخات موجعة عند شاطئه، تشكّلت عبرها الرّسالة الدّلاليّة، فمنظومة اللّغة المكانيّة الرّامزة تتوسّع في نسج حقولها من البحر، لتستحضر أمكنة إضافيّة تشترك في بناء الصّورة الكلّيّة: «رمال – أرضه – الميناء – الرّصيف الصّخريّ – مرمى الرّمل»، فـ «الرّسالة البصريّة تتشكّل باللّغة، لا من الخارج فحسب، وإنّما من الدّاخل أيضًا، وفي طبيعتها البصريّة ذاتها، إذ إنّها تصبح قابلة للفهم بفضل أبنيتها اللّغويّة»[٢]، وتترافق هذه الأمكنة بلغة تتّجه نحو الفجائيّة لتشبع الصّورة بالأبعاد النّفسيّة، ففي هذه الأمكنة كلّ شيء ملتبس بالقلق والخوف والحنين، وشموليّة صورة البحر على كلّ المشهد تعزّز هذه الأبعاد التي منها يصوغ «توما» أسئلته الباحثة عن مكان، وما دامت صورة البحر تحتفظ بذاكرة الحنين والشّوق، فإنّ رغبة العودة إلى الوطن ظلّت كامنة خلف هذه المشاهد البصريّة؛ لأنّ البحر رغم ارتباطه بدلالة الغربة والمجهول، يظلّ يحتفظ بصلة خفيّة بالوطن، ما دام يثير ذاكرة الأمّ ومدن الوطن «الميناء»، وهكذا تحوّلت صورة البحر تدريجيًّا من مجرّد مشهد بصريّ وصورة تسجيليّة إلى خطاب يتفاعل مع الذّات والواقع، ليصبح محور الدّلالات، لأنّه بالإضافة إلى تحقيق مهمّة توصيل الرّسالة البصريّة يصبح وسيلة لاكتشاف عالم الذّات التي بها يُقيم علاقاته بالمكان.

ومن خلال متابعة اللّغة المكانيّة يتدرّج حضور الأمكنة المألوفة: «الأرض، الميناء، الشّاطئ، مرافئ الصّيّادين»، بحيث تأخذ صورة البحر مهمّة التّواصل مع هذه الأمكنة واستدعائها عبر الذّاكرة، ومن خلالها يمزج الشّاعر بين الحنين والغربة، ممّا يجعل رواية «قناديل البحر» قادرة على ضخّ دلالات وأبعاد خاصّة بالبحر، تتمظهر في التّجارب الإنسانيّة، وتصاغ من خلال خبرات فنّيّة خاصّة في عالم الرّواية، فتقدّم أبعادًا واقعيّة، تبثّ صور المجتمع اللّبنانيّ إبّان الحرب العالميّة الأولى.

(١) هذا صدر لبيت شعري لعمر بن ابي ربيعة يقول فيه: [الطويل] أخا سفرٍ، جوّابَ أرضٍ تقاذفتْ/ به فَلَوَاتٌ فهو أشعثُ أغبرُ(ديوانه، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٩٨، ص١٢١).

(٢) صلاح فضل: **أساليب الشّعريّة المعاصرة**. بيروت، دار الآداب، ط١، ١٩٩٥م، ص١٢١.

الخاتمة:

يمكن أن نخلص إلى أنّ «قناديل البحر» رواية استطاعت أن تقتحم عوالم عديدة، ومجاهل الحياة، والنّفس البشريّة، وبذلك قدَّمت لنا، معرفة عميقة بالذّات والوجود، في تنوُّعاته وتشعُّباته. ويُعَدّ الفضاء البحريّ بإغرائه ومجهوليّته من الفضاءات الخصبة التي تَمَّ استثمارها في هذه الرّواية. فالبحر- بنشيده الذي لا يملّ من تكراره، وبكائناته الحقيقيّة والأسطوريّة - يجتذب الإنسان نحو المغامرة والمقامرة كما فعل سندباد. ولذلك نجد البحر قد تشكَّل في مخيال الإنسان برموز عديدة، ودلالات كونيّة.

البحر عند «جان توما» إحالة إلى صورة استعاريّة تنسج الرّغبة في الثّورة والتّحرير، لذا نجده يعيد ترتيب علاقته مع البحر من عنوان للتّيه والضّياع والاغتراب إلى فضاء للبحث عن الذّات. حضور البحر في النّصّ يتّخذ بُعدًا رمزيًّا، يضفي على صورته ما استقرّ في الأذهان من أساطير وأحداث تاريخيّة تتعلّق بالوجه المظلم والعاتي لصورة البحر، أو الخوف من المجهول، ليصل من خلاله إلى بُعْد آخر ورمز مختلف، هو الاستمرار في الرّحلة إلى العالم الفسيح، لكنّ رعاية الأهل والواقع المفروض حال دون ذلك إلى حدّ ما.

إنّ رواية «قناديل البحر» عكست حالاً من حالات التّماهي بين الكاتب والبحر، دلالةً وتأويلاً، فقد غَرَفَ كاتبنا من معجم بحريّ موغل في تشكيل ذاته الإبداعيّة ورؤيته، ووعيه المبكر بالعالم، منذ نشأته في بلدة ساحليّة مفتوحة الفضاء طبيعيًّا على بحر محيط لا يحدّ (الميناء)، وهو الفضاء الذي تماهى فيه «توما»، ليعيد تشكيله فنيًّا وجماليًّا من سجلّ الذّاكرة البحريّة، وتفاصيلها اليوميّة، وصور معاناة البحّارة والصّيّادين ومباهجهم وعلاقاتهم الإنسانيّة. لذا يمكن القول، إنّ البحر كان علامة منمذجة لرواية «توما»، فكلماته مبلّلة برموزه.

المصادر والمراجع

الكتب العربية:

- **القرآن الكريم.**
- **ابن بطوطة: تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار.** تحقيق عبد المنعم العريان دار أحياء العلوم، بيروت، الطبعة الأولى، **١٩٨٧م.**
- أنور عبد العليم: **«الملاحة وعلوم البحار عند العرب»**. الكويت، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٣، ١٩٩٠م.
- إميل يعقوب: **موسوعة أدباء لبنان وشعرائه**. دار نوبيليس، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦.
- جان توما: **قناديل البحر**. تعاونيّة النّور الأرثوذكسيّة للنّشر والتّوزيع،بيروت، ط١، ٢٠٠٧م.
- جورج طرابلسي: **معجم الفلاسفة**. دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،الطبعة الثالثة، ٢٠٠٦.
- حنون مبارك: **دروس في السّيميائيّات.** الدار البيضاء- المغرب، دار توبقال للنّشر، ط١، ١٩٨٧م.

- خير الدين الزركلي: **الأعلام**. دار العلم للملايين، بيروتن لبنان، الطبعة العاشرة، ١٩٩٢.
- سمر روحي الفيصل: **معجم الروائيين العرب**. جروس برس، طرابلس، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٩٥م.
- صلاح فضل: **أساليب الشّعريّة المعاصرة**. بيروت، دار الآداب، ط ١، ١٩٩٥م.
- عبد القاهر الجرجاني: **دلائل الإعجاز**. القاهرة، منشورات مكتبة الخانجي، ١٩٨٤م.
- عمر بن أبي ربيعة: **ديوانه**. دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٩٨.
- مجمع اللّغة العربيّة: **معجم الوجيز**. مصر، وزارة التّربية والتّعليم المصريّة، ط١، ١٩٨٠م.
- محمد التونجي: **المعجم المفصل قي الأدب**. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م.
- محمود شاكر: **العالم الإسلامي**. المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، عمان، الطبعة الثامنه،١٤٢١ه/ ٢٠٠٠م.
- موريس حنا شربل: **موسوعة الشعراء والأدباء الأجانب**. جروس برس، طرابلس، لبنان، لا ط. ١٩٩٦.
- ياقوت الحموي: **معجم البلدان**. دار صادر، بيروت، لا ت. لا ط.
- يوري لوتمان وسيزا قاسم وآخرون: **جماليّات المكان**. الدّار البيضاء، دار قرطبة، ط ٢، ١٩٨٨م.

● **الكتب الأجنبية:**

- Greimas, J courtès, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, éd seuil, 1977.
- Greimas; sémantique structural, éd, larousse, paris, 1966.

● **الصّحف والمجلّات:**

- الجريدة الرسمية اللبنانية - العدد ٢٤ تاريخ ١٣ حزيران ١٩٩٦

● **المواقع الالكترونية:**

www.jeantouma.com

الأسير في العهد النبوي
قواعد وأصول - دراسة تأصيلية

د. فادي نصيف / ٢٠٢٠

مدخل

إن إشكالية الأسر قضية إنسانية، وهي نتيجة طبيعية للحروب التي تدور في مختلف الأماكن، وأما أسبابها فكثيرة ومختلفة، منها ما هو محق ومنها غير ذلك، إلا أنه في النهاية هناك نتائج لهذه الحروب، ومن أهمها أسر الجنود، فما هي حقوق الأسير، وكيف يُعامل؟ وما هي المعايير التي يطلق على أساسها؟

أسئلة كثيرة مشروعة نبحث لها عن إجابات، وكان لدي الفضول، في معرفة الإجابة عنها، نعم هناك اتفاقية جنيف في ١٢ آب ١٩٤٩ بعد الحرب العالمية الثانية، والتي نصت على تفاصيل كثيرة حول: من هو الأسير، وكيف يعامل، وما له من حقوق، وغيرها، ولكن الفضول كان يدفعني للبحث عن الأسير وأحكامه في العصور القديمة، ومنها العصر الإسلامي على الخصوص، فتطرقت خلال البحث سريعًا إلى أحوال الأسير في العصور القديمة كاليهود والفرس والإغريق والهنود وذلك من خلال عرض الأشكال التي كان يعامل فيها الأسير قبل الإسلام، وما هو المتغير لدى الإسلام، والذي هو المشروعية الجديدة في ذلك العصر، وما هو التغيير الذي أحدثه، ومن باب حصر البحث والوصول من خلاله إلى نتيجة واضحة، سلطت الضوء على العصر النبوي ومنه على الخصوص «**أسرى بدر**»، حيث انه كان أول تعامل مع الأسير في الإسلام للوصول من خلال ذلك إلى القواعد العامة التي وضعها الإسلام للتعامل مع الأسير خلال الأسر، والأشكال التي يمكن من خلالها إطلاقه من الأسر.

مفهوم الأسير

تعريف الأسير لغة: مأخوذٌ من الإسار، وهو القَيد، لأنّهم كانوا يَشُدُّونه بالقيد، قال ابن منظور: مأخوذ من يأسره أسرًا وإسارة، أي شَدَّه بالأسار، وهو ما

يُشَدُّ به والجَمعُ أُسَر، يقال أسرتُ الرَّجل أسرًا وأسارًا فهو أسير ومَأسور، والجَمعُ أسرى وأُسارى (١)

وفي الاصطلاح: «الأسير: هو وقوع العدو المحارب بيد عدوه حيًا في القتال»،

والأسير **في اصطلاح القانون الدولي:** هو كل شخص يؤخذ لا لجريمة ارتكبها – شخصيًا – إنما لأسباب عسكرية.

والخلاصة: أن الأسير، هو المَحبوسُ قسرًا ووَضعه بالقيد بعد وقوعه بِيَدِ العدوِّ خلال الحرب، أو خلال مشاركته في القتال أو النصرة لجيش ضد جيش قد وقعت الحرب بينهما، نتيجة للخلاف السِّياسِيِّ أو الاقتصادي أو العَقدي، أو الخلاف على الحدود بين الدول المتجاورة وغيرها

حال الأسير في العصور القديمة

كان الأسرى قديمًا يذَبَّحون أو يقدمون قرابين للآلهة، ثم رُئِيَ بعد ذلك الانتفاع بهم، فحل الاسترقاق محل القتل، وصار الأسرى يُستَعبَدون ويُتَّخذون للبيع والشراء، ومن أمثلة الأمم التي عاملت الأسرى بقسوة لا هوادة فيها: **اليهود والفرس والإغريق**، فقد كانوا ينكلون بأسراهم ويعرضونهم للتَّعذيب والصَّلب والقتل (٢).

اليهود وتعاملهم مع الأسرى

يزعم اليهود أنهم أرقى الشعوب، وأنهم يتميَّزون عن سائر الأجناس، كما يعتقدون أنَّ تميُّزهم هذا إنما هو نعمة من الربّ قد وهبها لهم، وقد جاء في سِفْرِ التَّثنية من التوراة: «**أنتم أولاد الربّ إلهكم، لأنكم شعب مُقَدَّس للرب إلهك، وقد اختارك الرَّبُّ لكي تكون له شعبًا خاصًّا فوق جميع الشُّعوب على وجه الأرض**»(٣).

وانطلاقًا من هذه النظرة يعتقد اليهود أن الوسيلة المُثلى لتحقيق وعد الربّ لهم باسترقاق شعوب الأرض هي الحرب، ومن هنا كانت حروب اليهود ضد غيرهم حروبًا تدميرية، والهدف منها الإبادة للبشر أو استعبادهم وإذلالُهم، ويستشهدون لذلك بنصوص في كتبهم: «**فتضرب سكان تلك المدينة بحدّ السيف، وتحرِّمها –التحريم بمعنى القتل – بكل ما فيها مع بهائمها بحد السيف.. تجمع كل أمتعتها إلى وسط ساحتها، وتحرق بالنار المدينةَ وكل أمتعتها كاملة للربّ إلهك؛ فتكون تلاًّ** – أي أرضًا محروقة – **إلى الأبد لا تُبنَى بَعْدُ**»(٤).

وحتى إذا عقد اليهود الصلح مع أعدائهم، فإنهم بهذا الصلح يستعبدون عدوّهم ويستبيحون أرضه، ولا يكون لهم من هذا الصلح إلا اسمه فقط لا حقيقته، وقد جاء في سِفْرِ التثنية: «**حين تقترب من مدينة لكي تحاربها استدعها للصلح، فإِنْ أجابتْك على الصلح وفتحت لك، فكل**

الشعب الموجود فيها يكون لك للتسخير، ويُستعبد لك.. وإنْ لم تُسالمك بل عَملتْ معك حربًا، فحاصرْها، وإذا دفعها الربّ إلهك إلى يدك، فاضرب جميع ذكورها بحد السيف»(٥).

وكما يكون اليهود في حروبهم وحوشًا وسيلتُهم التَّسخير وغايتهم التَّدمير، فإنهم كذلك في أعقاب الحروب لا يخضعون لقاعدةٍ في الأسر والسبي: «**إذا خرجت لمحاربة أعدائك، ودَفعهم الربُّ إلهك إلى يَدِك، وسَبَيتَ منهم سَبيًا، ورأيت في السَّبي امرأةً جميلة الصّورة، والتَصَقتَ بها، واتخذتها لك زَوجَة، فحين تُدخِلُها إلى بيتك تَحلق رأسها، وتقلم أظافرها، وتَنزع ثِياب سَبيها عَنها**»(٦) هذا شكل من أشكال الإذلال والتحقير. هكذا كان اليهود يتعاملون مع أسراهم، مما يُنْبِئُ عن نفسية ملأها الحِقدُ على غيرهم، واستبدَّ بها حُبُّ الإفساد في الأرض، فكان هذا هو منهجهم في التعامل مع أسرى الحرب.

تعامل الدول العُظمى القديمة مع الأسير

لم يختلف وضع الدُّولُ العظمى القديمة عمن سبقها في تعاملها مع الأسرى، إذ كان مصير الأسير أن يُذبح أو يُقدَّم قرابين للآلهة، ثم رُئيَ بعد ذلك الانتفاع بهم، فحَلَّ الاسترقاق محل القتل، وصار الأسرى يُستعبدون، ويُتَّخَذُون للبيع والشراء

تعامل «الفُرْس والإغريق» مع الأسرى

كان الفرس والإغريق يُنَكِّلون بأسراهم، ويعرّضونهم للتعذيب والصَّلب والقتل (٧). ولقد منح القانون الروماني للمالك الحق في إماتَةِ عبده أو استِحيائِه، وكَثُرَ الرقيق في عهدهم حتى ذكر بعض مؤرخيهم أن الأرِقّاءَ في الممالك الرومانية يبلغون ثلاثة أمثال الأحرار (٨). أما العجيب فهو أنهم – أي الرُّومان – كانوا يستخدمونهم أيضًا كوسائل للترفيه والتسلية، فكانوا يضعون هؤلاء الأسرى مع الوحوش المفترسة في أقفاصٍ مغلقة، بينما يستمتع الأمراء والوزراء بمشاهدة الوحوش وهي تفترسهم (٩).

والأعظم من ذلك ما حدث في عهد الإمبراطور «**فسباسيان**»(١٠)، حيث حاصر الرومانُ اليهود في القدس – وكان اليهود يسمونها **أورشليم** – لمدة خمسة أشهر، انتهت في سبتمبر سنة ٧٠ ميلادية، ثم سقطت المدينة في أشدّ هزيمة مُهينة عرفها التاريخ، حيث أمر الرومان اليهودَ أن يقتلوا أبناءَهم ونساءهم بأيديهم، وقد استجاب اليهود لهم من شِدَّة الرُّعب، وطَمعًا في النجاة، ثم بدأ الرُّومان يُجرون القُرعة بين كل يهوديَّين، ومن يَفُزْ بالقُرعة يقوم بقتل صاحبه، حتى أُبِيد اليهود في القدس عن آخِرهم، وسقطت دولتهم، ولم ينجُ منهم

سوى الشّريد، وأولئك الذين كانوا يسكنون في أماكن بعيدة (١١).

وفي «الهند»: كان الأسير يقع ضمن الطبقة الرابعة والأخيرة في تقسيم طبقات المجتمع عندهم، وهي «**طبقة شودر**» وهم – المَنبوذون –، والذين هم أَحَطُّ من البَهائم، وأذلُّ من الكلاب، ويُصَرِّحُ القانون بأنّه من سَعادة شودر أن يقوموا بخدمة **البراهمة**: وهم «**طبقة الكهنة والحُكّام**» دون أَجْر،وكفَّارة قتل الكلب والقطة والضفدعة والبومة مثل كفارة قتل الشُّودرسواء بسواء (١٢)

العرب قبل الإسلام وتعاملهم مع الأسير

ما فَتِئت الحرب تشتعل بين حين وآخر بين القبائل العربية بدافع العصبية والقَبَليّة، ومما لا شَكّ فيه أنْ كان لهذه الحروب المستمرّة نتائج وَبِيلَة على الفريق المنهزم، وذلك لما يترتّب على الهزيمة من سَبي النساء والذُّريّة والرجال إن قُدِر عليهم، وقد يتم قتلهم، أواسترقاقهم وبيعهم عبيدًا، ولم يكن هناك ما يُسَمَّى بالمَنِّ عليهم أو إطلاق سراحهم دون مقابل، فقد كانت تلك الحروب تمثل أَحَدَ الرَّوافِدِ الأساسيَّة لتجارة العَبيد، التي كانت إحدى دعامات الاقتصاد في الجزيرة العربيّة، وقد استمرّت هذه الحروب بين القبائل العربيّة حتى غَلب عليها الإسلام، مثل حروب الأوس والخزرج في المدينة، وبَكر وخُزَاعة قُرْبَ مكة وغيرها (١٣).

الأسير في الإسلام

لم يكن هناك في المرحلة الأولى المعروفة بـ «**المرحلة المكية**» أي تعاط لٍ من قريب ولا من بعيد مع الأسير في الإسلام، والتي دامت ثلاثة عشر عامًا، ويعود ذلك إلى أن المسلمين لم يكونوا أصحاب السلطة في مكة وقتذاك، ولم يحصل أن تواجه المسلمون مع غيرهم مواجهة قتالية في هذه المرحلة، وكانت أول مواجهة حربية قتالية في العام الثاني للهجرة في المدينة المنورة، إذ أصبح للمسلمين بقيادة النبيّ محمد ﷺ دولةً ذات سيادة وقانون، وقد التقى القرشيون مع المسلمين في أول مواجهة قتالية في بدر، وعرفت تلك المواجهة بـ «**غزوة بدر**» والتي كان على أثرها أن وقع سبعون أسيرًا في يد المسلمين، فلننظر من خلال الاستقراء كيف تعامل المسلمون مع الأسرى، ونستخلص من خلالها القواعد والأصول التي يتعامل المسلمون فيها مع الأسير، وأيضًا لحقوق التي منحها إياه الإسلام.

أول تعامل نبوي مع الأسرى (أسرى بدر)

من النتائج الطبيعية للحروب الأسر، وبما أن غزوة بدر كانت اللقاء الأول

القتالي، وكانت نتيجتها انتصار النبي ﷺ ومن معه من المسلمين، وقد أسر فيها سبعين من قريش، وبما أنه حدث جديد على المسلمين، عمل النبي ﷺ بالقاعدة الذهبية التي رسخها في جميع الأحداث التي تطرأ عليه، ألا وهي «**الشورى**».

التشاور في شأن الأسرى

عمل النبي ﷺ في كل المرافق الحديثة التي تظهر أمامه، وتحتاج إلى قرار يتناسب مع هذا الحدث فكان يشاور أصحابه، وكانت حادثة الأسرى في بدر تتطلب معالجة سريعة، فكان رأي أبي بكر رضي الله عنه أخذ الفدية من الكفّار ليقوى بها المسلمون، ولعلّ في ترك قتلهم فرصةً للمراجعة والتفكير بالإسلام، بينما أشار عمر بن الخطّاب وسعد بن معاذ رضي الله عنهما بقتلهم، لأنهم أئمة الكفر، وفي التخلّص منهم ضربةٌ قويّة لأهل مكّة، بل زاد عليهما عبد الله بن رواحة رضي الله عنه فقال: «**يا رسول الله، انظر واديًا كثيرالحَطب فأدخلهم فيه، ثم أضرمه عليهم نارًا**».

فقال العباس - وقد كان من ضمن الأسرى - «إذن قطعت رحمك»، فدخل النبي ﷺ ولم يرد عليهم شيئًا، فقال الناس: يؤخَذ بقول أبي بكر، وقال بعضهم: يؤخذ بقول عمر، وقال بعضهم: يؤخذ بقول عبد الله بن رواحة.

فخرج عليهم النبي ﷺ فقال: «إن الله ليُليّنُ قلوب رجال فيه حتى تكون ألينُ من اللبن، وإن الله ليشدّ قلوب رجال فيه حتى تكون أشَدّ من الحجارة، إن مثلك يا أبا بكر كمثل إبراهيم ﷺ، قال: ﴿رَبِّ إِنَّهُنَّ أَضْلَلْنَ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ ۖ فَمَن تَبِعَنِى فَإِنَّهُۥ مِنِّى ۖ وَمَنْ عَصَانِى فَإِنَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [إبراهيم: ٣٦] ومثلك يا أبا بكر كمثل عيسى ﷺ قال: ﴿إِن تُعَذِّبْهُمْ فَإِنَّهُمْ عِبَادُكَ ۖ وَإِن تَغْفِرْ لَهُمْ فَإِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ﴾ [المائدة: ١١٨]، إن مثلك يا عمر كمثل نوح، قال: ﴿وَقَالَ نُوحٌ رَّبِّ لَا تَذَرْ عَلَى ٱلْأَرْضِ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ دَيَّارًا﴾ [نوح: ٢٦] وإن مثلك يا عمر كمثل موسى ﷺ، قال: ﴿رَبَّنَا ٱطْمِسْ عَلَىٰٓ أَمْوَٰلِهِمْ وَٱشْدُدْ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا۟ حَتَّىٰ يَرَوُا۟ ٱلْعَذَابَ ٱلْأَلِيمَ﴾ [يونس: ٨٨]..

وقد مالَ النبي ﷺ إلى رأي أبي بكر رضي الله عنه، فحسم الخلاف واختار الفدية، لكنّ الله عز وجل عاتَب نَبيَّه عتابًا شديدًا على هذا الاختيار، وذلك في قوله: ﴿مَا كَانَ لِنَبِىٍّ أَن يَكُونَ لَهُۥٓ أَسْرَىٰ حَتَّىٰ يُثْخِنَ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ تُرِيدُونَ عَرَضَ ٱلدُّنْيَا وَٱللَّهُ يُرِيدُ ٱلْءَاخِرَةَ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٦٧﴾ لَّوْلَا كِتَٰبٌ مِّنَ ٱللَّهِ سَبَقَ لَمَسَّكُمْ فِيمَآ أَخَذْتُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿٦٨﴾ فَكُلُوا۟ مِمَّا غَنِمْتُمْ حَلَٰلًا طَيِّبًا ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٦٩﴾﴾ [الأنفال: ٦٧-٦٩]، والعتاب إنما جاء لقبول النبي ﷺ الفداء في وقتٍ لم تكن فيه الغلبة والظهور له ولأصحابه، مما يكون سببًا في ضعف المسلمين ومعاودة

قتالهم من خصومهم أنفسهم، وهذا لا يصبّ في مصلحة المسلمين.

وقد تَأثَّر النبي ﷺ من عتاب رَبِّه له غاية التَأثّر، وتذكر كتب السيرة أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه مرّ على رسول الله وأبي بكر رضي الله عنه وهما يبكيان، فقال: يا رسول الله، أخبرني من أي شيء تبكي أنت وصاحبك؟، فإن وجدتُ بكاءً بَكيت، وإن لم أجد بكاءً تباكيتُ لبكائكما، فقال له: «**أبكي للذي عرض علي أصحابك من أخذهم الفِداء، لقد عرض علي عذابَهم أدنى من هذه الشجرة**»(١٤) – شجرة قريبة منهم –، ثم أذن الله سبحانه وتعالى بقبول الفداء قال تعالى: ﴿فَإِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَآءً﴾ [محمد: ٤]، وقبل الخوض في الأشكال المختلفة للتعامل مع الأسرى في موضوع الفداء لا بد من الحديث عن معاملة الأسرى خلال فترة الأسر، ومنها تستخلص القواعد العامة للتعامل مع الأسير في الإسلام.

القواعد العامة لمعاملة الأسير في الإسلام من خلال أسرى بدر

الأمر الأول الذي أصدره النبي ﷺ بعد معركة بدر هو أن أوصى أصحابه بمعاملة أسرى قريش معاملة حسنة، فقال لهم: «استوصوا بالأسارى خيرا» (١٥)، وبهذه الوصية النبوية الكريمة يظهر تحقيق قول الله تعالى: ﴿وَيُطْعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا﴾ [الإنسان: ٨]، فامتثل أصحابه – رضوان الله عليهم – لهذه الوصية النبوية التي تجسد الرحمة في التعامل مع الأسير، فضربوا أروع الأمثلة في الرحمة مع الأسيرعلى مرّ العصور.

وسنعرض الآن إلى أبرز القواعد العامة للتعامل مع الأسير في الإسلام، وذلك من خلال التعامل مع أسرى بدر.

القاعدة الأولى: وجوب إطعام وإلباس وحمل الأسير

كان المسلمون في أشد ما يكون من الفقر والحاجة، فقد لا يجد أحدهم كسرة الخُبز، ومع ذلك لم يبخلوا بأي شيء في أيديهم ليقدموه إلى الأسرى، ضاربين بذلك أعظم الأمثال في الرفق والإيثار، ومن الأمثلة على ذلك: قول «**أبي عزيز بن عمير**»(١٦)، أخٌ لمصعب بن عمير رضي الله عنه يحدثنا عما رأى، فيقول: «كنت في الأسرى يوم بدر (١٧) فقال رسول الله (ص): «**استوصوا بالأسارى خيرًا**» وكنت في رهط من الأنصار حين أقبلوا بي من بدر؛ فكانوا إذا قدَّموا غداءهم وعشاءهم خصوني بالخبز وأكلوا التمر؛ لوصية رسول الله إياهم بنا، ما تقع في يد رجل منهم كِسرة خبز إلا نفحني بها، قال: فأستحيي، فأردُّها على أحدهم، فيردها عليَّ ما يمسها»(١٨) ويقول **أبو العاص بن الربيع**(١٩): «كنت في رهط من الأنصار جزاهم الله خيرًا، كنا إذا تعشينا أو تغدينا آثروني بالخبز وأكلوا

التمر، والخبز معهم قليل، والتمر زادهم، حتى إن الرجل لتقع في يده كسرة فيدفعها إليّ».

ومن التعامل بالرحمة للأسير، أنهم كانوا خلال عودتهم من بدر إلى المدينة المنورة، **يحملون الأسير على الدواب** المتوفرة وأصحاب النبي ﷺ يمشون – مع العلم أن المسافة بين بدر والمدينة تزيد على المئة والثلاثين كلم (١٣٠كلم) – وفي هذا يقول **الوليد بن الوليد بن المغيرة** (٢٠) أحد أبناء زعماء قريش: «**وكانوا يحملوننا ويمشون**»(٢١)

وأيضًا من الأثرة والمعاملة الرَّحيمة بالأسرى، أنهم ما تركوهم دون تزويدهم بما يلبسون والاغتسال وإصلاح شأنهم، فمن الأمثلة على ذلك ما حصل مع **العباس بن عبد المطلب**(٢٢) فقد كان بدون قميص، فالتمسوا له ثوبًا وكان جسيمًا، فلم يصيبوه إلاَّ من ثياب عبد الله بن أبي بن أبي سَلُوْل(٢٣).

ودخل **خالدُ بن هشام** (٢٤)، و**أبو أُميَّةَ بن أبي حُذيفة** (٢٥) وهما أَسْرَى دارَ **أُمِّ سلمةَ** رضي الله عنها (٢٦)، وهي بنتُ عمِّهِم، فلمَّا رأت ما بِهِم، لم تكلمهم وخرجت مسرعةً إلى رسول الله (ص(، فدخلت عليه وهو في بيت عائشة رضي الله عنها ، فقالت: «يا رسول الله، إن بني عمي طلبوا أن يُدخل بهم عليَّ، فأضيفهم وأدهن رؤوسهم وألمَّ شَعثَهُم، ولم أحبَّ ان أفعل ذلك حتى أستأمرك، فقال رسول الله: لستُ أكره شيئًا من ذلك، فافعلي ما بدا لك»(٢٧).

القاعدة الثانية: النهي عن التعذيب أو التمثيل بالأسير

إن أول ما يتبادر إلى ذِهن الأسير حين أَسره، الأحوال والصِّعاب التي سيمرُّ بها من تعذيب وإهانة وإكراه على قول بعض الأمور، التي قد يستفيد منها الآسر ضدَّ عدوه، إلا أن هذا كله لم يحصل مع أسرى بدر والذي حصل هو عكس ذلك تمام، فكان الإكرام والمعاملة الحسنة.

فهذا عمر بن الخطاب رضي الله عنه يطلب من النبي ﷺ أن يأذن له بنزع ثِنيَتَي **سُهيل بن عمرو** (٢٨) «حتى لا يقوم عليك خطيبا بعد اليوم»، وقد كان خَطَيبًا مفوهًا حتى أنه لا يقومَ مقامًا إلا ويُحرِّضُ فيه على الإسلام وأهله، وهذا ما فعله يوم بدر، لكن النبي ﷺ أَبى ذلك، بل إنه قَدَّمَ على ذلك الفَألَ الحَسن في سهيل بن عمرو فقال لعمر: «**لا أُمَثِّلُ به فيمثل الله بي وإن كنتُ نبيًا، ولعله يقومُ مقامًا لا تكرهه**»(٢٩) فأسلم من بعد ذلك، وكان له موقف يوم حروب الردة، فقد كان في مكة يوم وفاة النبي ﷺ وارتد الكثير من الناس عن الإسلام فثبتهم أبوبكر في المدينة، وهذا ما فعله سهيل بن عمرو في مكة، فنصر بذلك دعوة الإسلام وثبت المسلمين على دينهم.

ومن الرَّأفة بالأسرى أنه لم يكلف أَيّ أسيرٍ بعمل شاقٍ، وعندما عاد أولئك الأسرى إلى مكة كان كل حديثهم عن كرم وأخلاق رسول الله صلوات الله عليه وسلم – وأصحابه. وقد تركت هذه المعاملة الحسنة أثرها في قلوب هؤلاء الأسرى، فأسلم كثير منهم في أوقات لاحقة.

القاعدة الثالثة: الأمر بالرفق بالأسرى

الرفق منهج نبوي مارسه عليه الصلاة والسلام في جميع جوانب حياته، وقد ظهر ذلك بجلاء في تعامله مع أسرى بدر، بدءًا من أسرهم في ساحة المعركة، حتى وصولهم إلى المدينة المنورة. ومن الأمثلة على ذلك أن المسلمين ظَفروا بغلمان لقريش يستقون الماء لهم، فقرروهم وضربوهم، فنهاهم رسول الله (ص) عن ضربهم، وقال: «**إذا صدقوكم ضربتموهم، وإذا كذبوكم تركتموهم، صدقا**»(٣٠) وبرغم أهمية المعلومة في مثل هذا الموضع والزمن إلا أن الرسول الله عليه السلام منع ضربهم لاستخراجها منهم بالقوة، رفقًا بهؤلاء الأسرى، وتجنيبهم كل نوع من أنواع المهانة والإضرار، وبادر عليه السلام بسؤالهم برفق وحتى أخذ ما عندهم من خبر قريش.

وظهر الرفق بالأسرى في موقف آخر، فبعد نهاية المعركة جُمِعَ الأسرى، وسار الجيش يقصد المدينة، فكان النبي عليه السلام رفيقًا بهم، فلم يجعلهم يقطعون المسافة الطويلة بين بدر والمدينة على أقدامهم، بل أركبهم الدواب حتى وصلوا المدينة (٣١). وقال الوليد بن الوليد: «**كانوا يحملوننا ويمشون**»(٣٢).

وبلغ الرفق من النبي عليه السلام بالأسرى أن أمر بإرخاء الوثاق عنهم، حتى لا يتأذوا من ذلك ويمنعهم من النوم. و كان قد شُد وأُحكم وثاق العباس بن عبد المطلب، فلما جنَّ الليل أذاه، فتألم منه، وأخذ يئِنُّ، فكان رسول الله يسمع أَنينَه، فأَرَّقَهُ وشَرَدَ النوم من عَينَيه، فقال له بعض أصحابه: «**ما أسهرك يا نبي الله؟ فقال: أنين العباس. فقام رجل فأرخى من وثاقه، فقال رسول الله (ص): ما لي لا أسمع أنين العباس؟ فقال رجل من القوم: إني أرخيت من وثاقه شيئًا. فلم يرضَ النبي (ص) حتى قال: فافعل ذلك بالأسرى كلهم**»(٣٣)، فمن يسهره أنين أسير بلغ الغاية في الرفق بهم ورفع الأذى عنهم.

القاعدة الرابعة: النهي عن التمييز بين الأسرى

لم يعهد في الإسلام أن ميَّز في التعامل مع أحد حتى ولو كان من أقرب المقربين من القيادة – أي محمد عليه السلام – وفي أحداث أسر العباس بن عبد المطلب – وهو عمُّ النبي عليه السلام – دليل واضح على ذلك،

فعندما أسر العباس في غزوة بدر وكان مع قريش يقاتل ضدَّ المسلمين، قَالَ النبي ﷺ لِلْعَبَّاسِ: «**يَا عَبَّاسُ افْدِ نَفْسَكَ، وَابْنَ أَخِيكَ عَقِيلَ بْنَ أَبِي طَالِبٍ (٣٤) قَالَ: فَأَبَى، وَقَالَ: إِنِّي كُنْتُ مُسْلِمًا قَبْلَ ذَلِكَ، وَإِنَّمَا اسْتَكْرَهُونِي. قَالَ: اللهُ أَعْلَمُ بِشَأْنِكَ، إِنْ يَكُ مَا تَدَّعِي حَقًّا فَاللهُ يَجْزِيكَ بِذَلِكَ، وَأَمَّا ظَاهِرُ أَمْرِكَ فَقَدْ كَانَ عَلَيْنَا – أي خرجت مع قريش لقتالنا – فَافْدِ نَفْسَكَ، وَكَانَ رَسُولُ اللهِ (ص) قَدْ أَخَذَ مِنْهُ عِشْرِينَ أُوقِيَّةَ ذهبًا**»(٣٥).

ومما يؤكد على عدم التمييز أيضًا، ما حصل مع العباس رضي الله في نفس الحادثة المذكورة أعلاه، فقد شُدّ وثاقه، ولذلك كان يئنُّ من الألم، وقد سمع النبي ﷺ أنينه فلم يستطع النوم وسهر لذلك تلك الليل، فقال له أصحابه: «**ما أسهرك يا نبيَّ الله، فقال أسهر لأنين العباس، فقام رجل من القوم فأرخى من وثاقه، فقال النبي ﷺ: مالي لا أسمع أنين العباس؟ فقال رجل: أنا أرخيت من وثاقه، فقال الرسول ﷺ**: فافعل ذلك بالأسرى كلهم»(٣٦). فلم يشفع للعباس أنه عمُّ النبي ﷺ، ولم يتخذ النبي قرارا بإرخاء وثاقه بنفسه، وإنما رجل من العامة قام بذلك، ولم يرض النبي ﷺ أن يميز العباس وحده بهذه الميزة، وإنما أمر بصنع ذلك مع جميع الأسرى، وهو مظهرجديد من الرأفة بالأسرى خلال أسرهم.

القاعدة الخامسة: حفظ صنيع المعروف لغير المسلمين

ظهر في التعامل النبوي ميزة لا يمكن إغفالها أوتجاوزها، ألا وهي عدم نسيان المَعروف خلال الفترة المكية من بعض غير المسلمين، الذين وقفوا بطريقة أو بأخرى مع المسلمين عموما أو مع النبي ﷺ خصوصًا، والتي كان فيها المسلمون في حالة من الضعف، ولا يستطيعون معها رَدَّ أي اعتداء عليهم، فردَّ النبيُّ ﷺ هذا المعروف بعد انتقال الإسلام من مرحلة الضعف إلى مرحلة القوة والنصر، ومن الأمثلة الدّامغة على ذلك، المعروف الذي قدمه «**مُطعَم بن عدي**»(٣٧) للنبي ﷺ عندما رجع من الطائف، وكانت مكة عازمة على عدم السماح له بالدخول إليها، فقال له «**زيد بن الحارثة**»(٣٨) – الذي كان معه في تلك الرحلة –: كيف تدخل عليهم وقد أخرجوك؟ – يعني قريشا – قال: يا زيد، إن الله جاعل لما ترى فرجًا ومخرجًا، وإن الله ناصر دينه، ومظهر نبيه، فلما انتهى إلى مكة، أرسل رجلاً من خزاعة إلى مُطْعَم بن عدي وقال له: أدخل في جوارك؟ – يطلب الجوار منه –، فقال: نعم، فدعا بَنِيَّهُ وقومه، وقال: البسوا السِّلاح، وكونوا عند أركان البَيت – أي الكعبة المشرفة –، فإني قد أَجَرتُ محمدًا، فدخل رسول الله – صلوات الله وسلامه عليه –، ومعه زيد بن حارثة

حتى انتهى إلى المسجد الحرام، فقام المطعم على راحلته، فنادى: يا معشر قريش، إني قد أجرت محمدًا، فلا يهجه أحد منكم، فانتهى رسول الله – صلوات الله عليه وسلامه – إلى الركن – أي الحجر الأسود –، فاستلمه، وصلى ركعتين، وانصرف إلى بيته ومطعم وولده محدقون به – أي من حوله – بالسلاح حتى دخل بيته».

لقد ضرب النبي ﷺ أروع الأمثلة في حفظ الجميل والوفاء لصاحبه، فبالرغم من أن المطعم بن عدي مات على غير الإسلام، وأن قبوله لإجارة النبي (ص) كانت لها جذور تاريخية وقبلية وهي من عاداتهم، إذ كان العرب في الجاهلية يمنعون مَنْ حالَفهم أو استَجار بهم ممَّا يمنعون منه نساءهم وأبناءهم، إلا أن الرسول ﷺ ظل حافظًا لجميل المطعم بن عدي وموقفه معه حتى بعد موته، فلما أسَرَ المسلمون في غزوة بدر سبعين من قريش، قا ل النبي ﷺ: «**لو كان المطعم بن عدي حيا ثم كلمني – أي طلب الشفاعة – في هؤلاء... لتركتهم له**» **في رواية أخرى:** «**لأطلقتهم له**»(٣٩)، مع العلم أن المطعم بن عدي لم يدخل الإسلام، فحفظ النبي ﷺ المعروف له.

المعايير التي اعتمدها المسلمون في فداء الأسرى

اتخذ النبي ﷺ أشكالا مختلفة في فداء الأسرى، فتعامل مع كل حالة على حدة، وبما يتناسب معها. وسنعرض لهذه الأشكال فيما يلي:

الشكل الأول: المَنُّ على الأسير بالعفو

من أرقى الصُّور التي سَطَّرها التاريخ في التعامل مع الأسرى المنُّ بالعفو – وهو إطلاق الأسير دون مقابل مادي أو معنوي –، ومن الذين عفا عنهم النبي ﷺ في بدر وأطلقه بغير فداء، «**أبو عزة الجمحي**»(٤٠) وكان رجلاً فقيرًا، وقد قال للرسول: «**لقد عَرفت ما لِيَ مِن مال، وإني لذو حاجة وذو عيال، فامنن عليَّ**»(٤١) – أي بالعفو - فمنَّ عليه النبي ﷺ، لكن أخذ عليه عهدًا ألاّ يظاهرعليه أحدًا – أي لا يعين على النبي أحدا – ولكنه لم يفِ بعهده، ونال جزاءه بعد ذلك.

ومن المناسب في هذا السياق أن نشير إلى العفو العام الذي أصدره النبي ﷺ يوم الفتح لعموم السكان في مكة حينها، والذي يُضرب به المثل عبر التاريخ القديم والحديث، فلم نَرَ قائدا نال ما ناله النبي ﷺ من الأذى والاضطهاد له ولأصحابه، وعندما تمكن منهم وأصبحوا تحت رحمته، وكان بإمكانه الانتقام منهم، فإذا به يعفو عنهم، وقد ذكر ذلك ابن هشام «في سيرته، قال: حَدَّثَنِي بَعْضُ أَهْلِ الْعِلْمِ أَنَّ رَسُولَ اللهِ (ص) قَامَ عَلَى بَابِ الْكَعْبَةِ، فَقَالَ: **لاَ إِلَهَ إِلاَّ اللهُ وَحْدَهُ لاَ شَرِيكَ لَهُ،**

صَدَقَ وَعْدَهُ، وَنَصَرَ عَبْدَهُ، وَهَزَمَ الْأَحْزَابَ وَحْدَهُ... إلى أن قَالَ: **يَا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ، مَا تُرَوْنَ أَنِّي فَاعِلٌ بكم؟** قَالُوا: خَيْرًا، أَخٌ كَرِيمٌ، وَابْنُ أَخٍ كَرِيمٍ، قَالَ: **اذْهَبُوا فَأَنْتُمْ الطُّلَقَاءُ**»(٤٢).

الشكل الثاني: العفو مقابل التعليم

أعطى الإسلام بُعدًا خاصا للعلم في زمن ساد فيه الجَهل، فكانت أول كلمة نزلت على نبيه محمد ﷺ ﴿اقْرَأْ﴾ [العلق: ١]، وها هو يعيد التأكيد على هذا البُعد من خلال فداء الأسرى، فتكون الحرية للأسير العاجز عن دفع المقابل المادي لإطلاق سراحه أن يعلم عشرة من أبناء الأنصار القراءة والكتابة، فعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: «**كان ناسٌ من الأسرى يوم بدر لم يكن لهم فداء** – أي أموال يفدون أنفسهم بها – **فجعل رسول الله (ص) فداءهم أن يعلموا أولاد الأنصار الكتابة**» (٤٣)

الشكل الثالث: الفداء مقابل المال

بعدما ذكرناه من الفداء بالمنّ دون مقابل، والفداء مقابل أن يعلم المتعلم من الأسرى عشرة من أبناء الأنصار. جاء الفداء بالمال، وذلك للقادر عليه من الأسرى، ومن الجدير بالذكر أن النبي ﷺ لم يرهق الأسرى في رفع قيمة الفدية المالية، بل جعلها ضمن إمكانات الأسير، وخاصة أنه يعرف الأسرى جميعهم ويعرف إمكاناتهم، فكان أعلاها أربعة آلاف درهم ولا حدَّ لأدناها (٤٤).

فمنهم من سارع بدفع الفدية «**كالمطلب بن أبي وداعة**» (٤٥)، الذي كان أول مَن قدم في الفداء، ومنهم من تربص به المسلمون زمنًا حتى دفع شيئًا من الفداء، فهذا «**قيس بن السائب**»(٤٦) لم يكن له مال يكفي لفدائه، فقدم أخوه ومعه الفداء مالاً عَرضًا (٤٧) – أي جزءًا منه –.

ولبث «**المطلب بن حنطب**» (٤٨) في أيديهم مدة، فلما لم يأت له فداء شارطه «**أبو أيوب الأنصاري**» (٤٩) رضي الله عنه على أن يعمل في بستانه مدة حتى يطلقه من الأسر(٥٠).

فيظهر مما تقدم من أشكال الفداء وحتى التي كانت مقابل بدل مادي، أن المسلمين لم يتشددوا في القدر المطلوب دفعه لهم كفدية، بل إنهم تساهلوا في ذلك إلى أبعد الحدود رأفة بالأسرى، وتأكيدا على أن المسلمين ليست غايتهم المكاسب المادية، وإنما أراد إرساء دعائم الرفق بالأسير، وتأكيدا منهم على أن الإنسان كيفما كان ولأي ملة انتمى هو إنسان له حقوق لا بد من احترامها.

الشكل الرابع: قتل بعض الأسرى

بعد كل ما تقدم من الأشكال المختلفة في التعامل مع الأسرى، لا يمكن أن نغفل

الشكل الرابع، ألا وهو تنفيذ حكم الإعدام في بعض الأسرى، إلا أن هذا الأمر كان في حدود ضيقة جدًا، حيث إنه لم ينفذ إلا في اثنين فقط من الأسرى من أصل سبعين أسيرًا هما: **عقبة بن أبي معيط (٥١)، والنضر بن الحارث (٥٢).**

وقد رأى المسلمون أن قتلهم ضرورة تقتضيها المصلحة العامة لدعوة الإسلام الفتية، وقال حماد بن سلمة عن عطاء بن السائب، عن الشعبي قال: لما أمر النبي (ص) بقتل عقبة قال: أتقتلني يا محمد من بين قريش؟ قال: نعم ! أتدرون ما صنع هذا بي؟ جاء وأنا ساجد خلف المقام فوضع رجله على عنقي وغمزها فما رفعها حتى ظننت أن عيني ستندران، وجاء مرة أخرى بسلا شاة فألقاه على رأسي وأنا ساجد فجاءت فاطمة فغسلته عن رأسي. قال ابن هشام، ويقال: بل قتل عقبة علي بن أبي طالب فيما ذكره الزهري وغيره من أهل العلم (٥٣).

خاتمة

بعد هذا العرض الشامل نسبيًا، على أحوال الأسير في العصور التى سبقت الإسلام ومنها اليهود والفرس والإغريق والهند، ومن بعدها تسليط الضوء على الإسلام في عصره النبوي، وبخاصة منه أسرى بدر وكيفية التعامل معهم، حيث إنه كان أول تعامل مع الأسرى، وقد توصلنا من خلال هذا العرض إلى النتائج التالية:

أولاً: لا تنفرد القيادة بالأمر دون الناس المعتبرين بالرأي والمشورة، فلا بد من الأخذ برأي أهل المشورة في الأمور الداهمة.

ثانيًا: أن الإسلام تعامل مع الأسير كإنسان، وبغض النظر عن أفعاله الجرمية التي ارتكبها.

ثالثًا: الأسير ومنذ أول لحظة يقع فيها في الأسر له حقوق لابدَّ من المحافظة عليها، ومن الواجب مراعاة ظروفه.

رابعًا: لا يجبر الأسير على قول شي بالقوة والإكراه، كما لا يجبر على العمل لصالح الآسر له، إلا إذا تم اتفاق بين الآسر أي الدولة والمأسور على طريقة في إطلاقه، كما حصل مع الأسير الذي لم يكن باستطاعته دفع فديته، فتعاهد على العمل مقابل إطلاقه.

خامسًا: لا يجبر الأسير على تغيير معتقده وأفكاره، فهذه حرية شخصية.

سادسًا: بسط الرأفة والمعاملة الحسنة مع الأسير، وذلك بعدم التعرض له بالإهانة أو الضرب أو غير ذلك.

سابعًا: النظر إلى حال الأسير والمنِّ عليه بإطلاقه من الأسر في بعض الأحوال، إن كان الأسير لديه ظروف خاصة تستدعي ذلك.

ثامنًا: إن كان الأسير صاحب مؤهلات علمية ويمكن الاستفادة منها، بالإمكان الاتفاق معه على أن يفك نفسه من الأسر مقابل تعليم ما لديه من خبرات.

تاسعًا: الفداء مقابل البدل المادي لا يكون إلا بالحدود المُمكنة للمأسور، فلا يُكلف ما لا يطيق.

عاشرًا: لا يُميَّز أحد من الأسرى لصلة قرابة أو غير ذلك، فالأسرى سواء في التعامل.

أحد عشر: حكم الإعدام للأسير لا يكون إلا في الحدود الضيقة جدا، وحيث يرى من القيادة أن هذا الأسير يشكل خطرا كبيرا على المجتمع.

إثني عشر: لا ينسى ما للأسير من فضل إن كان له فضل على الآسر فيجزى به خيرا.

وفي الختام لا بدَّ من التأكيد على الإنسانية في التعامل مع كل الناس، بعيدا عن أي اختلاف في العرق أو في اللون أو في المعتقد أو غير ذلك، وإن الأسير شاءت الأقدار أن يكون في هذا الموقع، لأسباب قد تكون في كثير من الأحيان خارجة عن إرادته، ومن هنا ومن باب الإنسانية الرفق به أمر واجب تحتمه الأعراف والأخلاق والإنسانية.

المصادر والمراجع

(١) ابن منظور: جمال الدين، لسان العرب، دار صادر - بيروت، ط١،ج١، ص١٠٤.

(٢) عامر: عبد اللطيف، أحكام الأسرى والسبايا في الحروب الإسلامية،دار الكتب الإسلامية - القاهرة، ١٩٨٦، ط١، ص٩١.

(٣) العهد القديم، سفر التثنية، إصحاح ١٤.

(٤) العهد القديم، سفر التثنية، إصحاح ١٣.

(٥) العهد القديم، سفر التثنية، إصحاح٢٠.

(٦) العهد القديم، سفر التثنية، إصحاح ٢٠، وعبد اللطيف عامر: أحكام الأسرى والسبايا في الحروب الإسلامية ص٣٨، ٣٩.

(٧) زكي: محمد سعد الدين، الحرب والسلام، إدارة المطبوعات والنشر للقوات المسلحة، ١٩٦٥، ص٢٠٥.

(٨) أمين: أحمد، فجر الإسلام، دار الشروق، بيروت، ١٩٩٩، ص٨٨.

(٩) صالح: محسن محمد، الطريق إلى القدس، مركز الزيتونة للدراسات، بيروت، ص٤٠.

(١٠) فيسباسيان (من ٦٩م إلى ٧٩م)، هو الإمبراطور الروماني، ومؤسس فلافيان بعد الحروب الأهلية التي تلت وفاة نيرو، وهو صاحب الإصلاحات المالية وتوحيد الإمبراطورية في إنشاء الاستقرار السياسي والروماني الواسعة لبرنامج البناء، نشر في الموسوعة البريطانية نسخة سنة ١٩١١.

(١١) الدباغ: مصطفى مراد، بلاد فلسطين، دار الطليعة، فلسطين، ١٩٦٥ ج٩، ص٦٨-٧٠.

(١٢) الندوي: أبو الحسن علي الحسيني، ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع ص٧٥.

(١٣) السرجاني: راغب، أخلاق الحروب في السنة النبوية، دار إقرأ للنشروالتوزيع، القاهرة، ط١، ص٨٧.

(١٤) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب الإمداد بالملائكة في غزوة بدر وإباحة الغنائم، رقم ٣٤١٢.

(١٥) انظر ابن كثير، في البداية والنهاية، ج٣، ص٣٠٧، وانظر ابن هشام، ج١، ص٦٤٤

(١٦) أبو عزيز بن عمير بن هاشم بن عبد مناف بن عبد الدار بن قصي القرشي العبدري، أمه خناس، كان ممن شهد بدرا مع قريش، وأسر يومئذ، قيل أنه قتل يوم أحد، وكان صاحب لواء القرشيين بوم أحد، غير ذلك، أنظر: الإصابة في تمييز الصحابة، ج٧، ص٢٢٨.

(١٧) أيام ذاك كان على غير الإسلام، وكان في جيش قريش.

(١٨) سيرة ابن هشام، ج١، ص٦٤٤.

(١٩) هو أبو العاص بن ربيع بن عبد العزى بن عبد شمس بن عبد مناف، واسمه لقيط، وقيل ياسر، تزوج زينب بنت رسول الله (ص) وهو على الشرك، وكان رجلًا نبيلًا مشهورًا بالأمانة حتى إنه كان يلقب بالأمين، وكان القرشيون لذلك يأتمنونه على أموالهم، فكان لذلك يتاجر مضاربًا - في أموال كثير من القرشيين الموسرين، واتفق أن عاد مرة من الشام في تجارة كثيرة لأهل مكة، فأراد بعض الصحابة التعرض له، والاستيلاء على ما معه من أموال باعتبارها أموال العدو، فأعلنت زوجته أنها أجارته فأمن بذلك، ثم خرج إليه بعض الصحابة من غير سلاح، وقالوا له: هل لك أن تسلم فتغنم ما معك من أموال لمشركي مكة، فقال: بئسما أمرتموني به، أن أنسخ ديني بغدرة، ثم مضى بتجارة أهل مكة حتى وصل إليها، وأعطى كل ذي حق حقه، ثم نادى في أهل مكة قائلًا: يا أهل مكة هل أوفيت ذمتي، قالوا: اللهم نعم، فأعلن إسلامه آن ذاك، وهاجر إلى المدينة، فرد عليه رسول الله (ص) زوجته زينب، وقد توفى أبو العاص سنة اثنتي عشرة من الهجرة، المصدر السابق، ج٧، ص١١٨-١١٩.

(٢٠) الصحابي الوليد بن المغيرة بن عبد الله بن عمرو بن مخزوم بن يقظة بن مرة بن كعب بن لؤي بن غالب بن فهر بن مالك بن قريش بن كنانة المخزومي القرشي، أخو الصحابي خالد بن الوليد شهد بدرًا مع قريش، وكان هشام أخا الوليد لأبيه وأمه، فافتداه بأربعة آلاف درهم، فلما افتدى أسلم، فقيل له: هلا أسلمت قبل أن تفتدي؟ قال: كرهت أن تظنوا بي أني جزعت من الإسار، فحبسوه بمكة، وكان النبي ﷺ يدعو له ليفك أسره، أنظر: أسد الغابة في معرفة الصحابة لابن الأثير الجزري ترجمة الوليد بن الوليد بن المغيرة، ج٥، ص٤٢٣.

(٢١) سيرة ابن هشام، ج١، ص٦٤٤.

(٢٢) هو العباس بن عبد المطلب بن هاشم بن عبد مناف، عمُّ النبي ﷺ، ولد قبل رسول الله (ص) بسنتين وقيل بثلاث سنين، افتدى نفسه، وابن أخيه عقيل بن أبي طالب، ورجع إلى مكة، ويقال إنه أسلم وكتم إسلامه، فكان عينًا على المشركين، يبعث بأخبارهم للنبي ﷺ، هاجر قبل الفتح بقليل، وشهد فتح مكة مع المسلمين، وشهد معركة حنين، وكان ممن ثبت ساعة انهزام المسلمين أول المعركة، فكان لصوته الجهوري فضل كبير عندما حض المنهزمين على الثبات، كان النبي (ص) يقول: «**من آذى العباس فقد آذاني، فإنما عم الرجل صنو أبيه**»، كان العباس طويلاً جميلاً، توفي بالمدينة سنة اثنتين وثلاثين هجرية، انظر: الإصابة (٤ / ٣٠-٣١).

(٢٣) عبد الله بن أبي بن سلول شخصية من شخصيات يثرب وأحد قادة ورؤساء الخزرج، ورد في سيرة النبي محمد ﷺ، كشخصية معادية للدين الإسلامي مهادنة ظاهريًا، يلقبه المسلمون بكبير المنافقين. قيل أنه كان على وشك أن يكون سيد المدينة قبل أن يصلها محمد ﷺ في شهر شوال من السنة التاسعة للهجرة، وبعد آخر غزوات رسول الله توفي عبد الله بن سلول.

(٢٤) خالد بن العاص بن هشام بن المغيرة المخزومي، وهو ابن أخي الحارث وأبي جهل ابن هشام، وقتل أبو العاص يوم بدر على غير الإسلام، واستعمله عمر بن الخطاب، على مكة، لما عزل عنها نافع بن عبد الحارث الخزاعي، واستعمله عليها عثمان بن عفان، أنظر: أسد الغابة في معرفة الصحابة لابن الأثير الجزري، ج٢، ص١٢٨.

(٢٥) أبو حذيفة بن عتبة بن ربيعة القرشي (المتوفي سنة ١٢ هـ) صحابي بدري من السابقين إلى الإسلام، استُشهد في معركة اليمامة، أنظر أسد الغاب، ج٥، ص٣٧٢.

(٢٦) أم سلمة هند بنت أبي أمية المخزومية هي أم المؤمنين إحدى زوجات النبي محمد ﷺ، ومن السابقين الأولين في الإسلام، كانت زوجة لأبي سلمة بن عبد الأسد، ولمَّا توفي أبو سلمة سنة ٤ هـ إثر جرح أصابه في غزوة أحد، تزوجها النبي محمد ﷺ، واختُلف في سنة وفاتها، فقيل أواخر سنة ٦٠ هـ، وقيل في رمضان أو شوال سنة ٥٩ هـ، وقيل سنة ٦٢ هـ، انظر: الإصابة في تمييز الصحابة، ج٨، ص٣٤٢.

(٢٧) المغازي، ج١، ص١١٨.

(٢٨) هو سهيل بن عمرو بن عبد شمس بن عبد ود العامري القرشي، صحابي جليل خطيب قريش الأول، أسلم بعد الفتح، وكان من زعماء قريش البارزين في الجاهلية، تولى - بالنيابة عن قريش - إبرام «**صلح الحديبية**» مع النبي ﷺ، وكان سهيل في جيوش الشام يجاهد، ولم يزل كذلك حتى مات في طاعون عمواس غازيًا، انظر: الإصابة، ج٣، ص١٤٦ - ١٤٧.

(٢٩) أخرجه البخاري في صحيحه، ج٢، ص١٧١، الطبقات الكبرى لابن سعد ج٤، ص١٢.

(٣٠) السيرة النبوية، ج٢،ص ٢٦٨، المغازي، ج١، ص٥٢.

(٣١) المغازي ١/ ١١٨.

(٣٢) المصدر السابق نفسه.

(٣٣) الطبقات الكبرى، ج٤، ص١٤.

(٣٤) عقيل بن أبي طالب، أخو أمير المؤمنين علي كرم الله وجهه، تأخر إسلامه إلى عام الفتح، شهد حنينًا، وكان ممن ثبت فيها، كما شهد معركة مؤتة في الأردن، كان من أعلم الناس بأنساب قريش ومآثرها ومثالبها، وكان شديد الذكاء مشهورًا بالجواب المسكت، لم يرو عن النبي (ص) سوى حديث واحد أخرجه النسائي، وابن ماجة، مات رضي الله عنه في أول خلافة يزيد، المصدر السابق (٤/ ٢٥٥).

(٣٥) الطبقات الكبرى، ج٤، ص١٢.

(٣٦) الاستيعاب لابن عبد البر، ج١، ص٢٤٤.

(٣٧) المطعم بن عديّ: هو رجل من قريش من بني عبد مناف، والد الصحابي جبير بن مطعم، عاش في زمن النبي محمد ﷺ، ولكنّه توفي ولم يعتنق الإسلام، ورغم ذلك فإن له في نفوس المسلمين احترامًا كبيرًا، لمواقفه الداعمة للمسلمين في بداية الدعوة، فقد كان أحد الستة الذين نقضوا الصحيفة المقاطعة لبني هاشم التي كُتبت وعُلقت في الكعبة، وهو الذي أجار النبي لدى رجوعه من الطائف عندما رفضت قريش دخوله إلى مكة، انظر: الطبقات الكبرى، ابن سعد، ج١، ص٢١٠-٢١٢.

(٣٨) زيد بن حارثة (المتوفي سنة هـ) صحابي وقائد عسكري مسلم، كان مولى للنبي محمدعليه السلام، وكان النبي محمد ﷺ قد تبناه قبل بعثته، وهو أول الموالي إسلامًا، ومن السابقين الأولين للإسلام، والوحيد من بين أصحاب النبي محمد الذي ذُكر اسمه في القرآن، شهد زيد العديد من غزوات مع النبي ﷺ، كما بعثه قائدًا على عدد من السرايا، استشهد زيد في غزوة مؤتة وهو قائد جيش المسلمين أمام جيش من البيزنطيين والغساسنة، انظر أسد الغابة في معرفة الصحابة، ج ٧، ص٢٩٠.

(٣٩) أخرجه البخاري، في كتابه فتح الباري، ج٦، ص٢٧٩.

(٤٠) أبو عز الجمحي: شاعر جاهلي خرج مع أهل مكة يوم بدر، وقع في الأسر، ولم يجد من يفتديه، وكان كثير العيال، وقال للنبي ﷺ من للصبية يا محمد، فعفى عنه على ألا يظاهر عليه، فلما كانت معركة أحد خرج مرة أخرى مع أهل مكة يؤلب القبائل على المسلمين، فوقع في الأسر، فلما وقف بين يدي رسول الله، قال من للصبية؟ فقال النبي ﷺ: النار، لا تمسح عارضيك بمكة وتقول خدعت محمدًا مرتين، فقتل صبرًا، قيل قتله علي بن أبي طالب. انظر: البداية والنهاية، ج٣، ص٣١٣.

(٤١) المصدر السابق نفسه.

(٤٢) سيرة ابن هشام (٢/ ٤١٢).

(٤٣) أخرجه الإمام أحمد في مسنده، ج٤،ص٩٢، والبيهقي، ج٦، ص٣٢٢.

(٤٤) السيرة النبوية، ج٢،ص٣٠٠.

(٤٥) المطلب بن أبي وداعة: هو أبو وداعة القرشي السهمي اسمه الحارث بن صبيرة بن سعيد بن سعد بن سهم، أسلم هو وابنه المطلب بن أبي وداعة يوم فتح مكة، انظر أسد الغابة، ج٦، ص٣٢١.

(٤٦) قيس بن السائب هو ابن السائب بن عبيد بن عبد يزيد بن هاشم بن المطلب بن عبد مناف، جد الإمام الشافعي، كان السائب حامل راية بني هاشم مع المشركين يوم بدر، فدى نفسه من الأسر، ثم أسلم، وحسن إسلامه، الإصابة،ج٣، ص٦٠ - ٦١.

(٤٧) المغازي، ج١، ص١٤١.

(٤٨) المطلب بن حنطب: هو عبد الله بن المطلب بن حنطب بن الحارث بن عبيد بن عمر بن مخزوم القرشي المخزوميّ، انظر: أسد الغاب، ج٢، ص٨١.

(٤٩) أبو أيوب الأنصاري: خالد بن زيد بن كليب الخزرجي النجاري، صحابي من الأنصار، شهد بيعة العقبة وغزوة بدر وغزوة أحد وسائرَ المشاهد مع النبي محمد ﷺ، وهو الذي خصَّه الرسولُ محمدٌ ﷺ بالنزول في بيته عندما قدم المدينة المنورة مهاجرًا، وأقام عنده حتى بنى حجره ومسجده وانتقل إليها توفي أبو أيوب الأنصاري مجاهدًا سنة خمسين من الهجرة، وقيل سنة إحدى وخمسين، وقيل سنة اثنتين وخمسين، وقد كان في جيشٍ متوجه لفتح القسطنطينية،
انظر: أسد الغاب، ج٥، ص٢٥.

(٥٠) أخبار القضاة، ج١، ص١٢١.

(٥١) عقبة بن أبي معيط من وجهاء قريش وكان خليلًا لأمية بن خلف الجمحي، وكان عقبة يجالس النبي ﷺ، بمكة لا يؤذيه، وكان رجلًا حليمًا، بينما كان بقية قريش إذا جلسوا معه آذوه، وكان قد صنع وليمة فدعا إليها قريشا، ودعا رسول الله (ص) فأبى أن يأتيه إلا أن يسلم، وكره عقبة أن يتأخر عن طعامه من أشراف قريش أحد فأسلم ونطق بالشهادتين، فأتاه رسول الله (ص) وأكل من طعامه، وكان صديقه المقرب لأبي معيط أمية بن خلف، وكان غائبا عنه بالشام فقالت قريش: صبأ أبو معيط، ولما قدم أمية من الشام ليلًا، قال: ما فعل خليلي أبو معيط؟ فقالوا: صبأ، فبات بليلة سوء، فلما أصبح أتاه أبو معيط، فحياه، فلم يرد عليه التحية، فقال: مالك لا تردّ عليّ تحيتي؟ فقال: كيف أرد عليك تحيتك، وقد صبوت؟ قال: أو قد فعلتها قريش؟ قال: نعم، فقال عقبة: رأيت عظيما ألا يحضر طعامي رجل من أشراف قريش، فقال له أمية: وجهي من وجهك حرام إن لقيت محمدًا قال أبو معيط: فما يبريء صدرك إن أنا فعلته؟ فقال له خليله: لا أرضى حتى ترجع تأتيه في مجلسه **فتبزق في وجهه**، وتشتمه بأخبث ما تعلم من الشتم وتبصق في وجهه وتطأ عنقه وتقول كيت وكيت. ففعل ما أمره به خليله، طاعة لخليله وإرضاءً له ولما بصق عقبة في وجه رسول الله (ص) رجع بصاقه في وجهه وشوى وجهه وشفتيه، حتى أثر في وجهه وأحرق خديه، فلم يزل أثر ذلك في وجهه حتى قتل، فنذر النبي (ص) قتله، فلما كان يوم بدر، وخرج أصحابه أبى أن يخرج، فقال له أصحابه: أخرج معنا، قال: وعدني هذا الرجل إن وجدني خارجًا من جبال مكة أن يضرب عنقي صبرًا، فقالوا: لك جمل أحمر لا يدرك، فلو كانت الهزيمة طرت عليه، فخرج معهم، فلما هزمت قريش، فأخذه رسول الله (ص) أسيرًا في سبعين من قريش، وقدم إليه أبو معيط، فقال: أتقتلني من بين هؤلاء؟ قال: «نعم بما بزقت في وجهي»، فأنزل الله في أبي معيط: ﴿وَيَوْمَ يَعَضُّ ٱلظَّالِمُ عَلَىٰ يَدَيْهِ يَقُولُ يَٰلَيْتَنِي ٱتَّخَذْتُ مَعَ ٱلرَّسُولِ سَبِيلًا﴾ [الفرقان: ٢٧]. انظر: دلائل النبوة لأبي نعيم الأصبهاني، ص٤٧٠.

(٥٢) النضر بن الحارث بن علقمة بن كلدة بن عبد مناف العبدري القُرشي وكنيته أبو فائد، (تُوفيّ ٢ هـ - ٦٢٤ م) سيد من أسياد قبيلة قريش ووجوهها، وأحد أعتى وأشرس أعداء النبي محمد ﷺ ودين الإسلام خلال الوقت المُبكر من تاريخه، اشتُهِر في التاريخ الإسلامي لمعاداته النبي محمد ﷺ بالتكذيب والأذى كان صاحب لواء المشركين في غزوة بدر وكان أحد الذين أطعموا الجيش، أسره الصحابي المقداد بن الأسود، وفي طريق العودة للمدينة المنورة مرض النضر بن الحارث بالصفراء وقتله علي بن أبي طالب صبرًا وقُتل معه عقبة بن أبي معيط.
انظر: البداية والنهاية، ج٥، ص١٨٨.

(٥٣) البداية والنهاية، ج٣، ص٣٧٣.

حال المدينة وتحوّلاتها في رواية «حي الأميركان» لـ «جبّور دويهي»

إيمان علي كركي[1]

يعكس الفنّ الروائيّ ظروف المجتمع، ويعبّر عن آلام النّاس، إذ يغوص في أغوار النّفس الإنسانيّة، وفي أعماق المجتمعات، فالرّواية تشبه عجلة الحياة، وتشكّل بعالمها وعناصرها، معادلاً موضوعيًا للحياة القائمة. لذا، شكّلت رواية «حي الأميركان»[2] للكاتب «جبّور دويهي»[3] صورةً عن المجتمع الشّماليّ اللّبنانيّ عمومًا، ولا سيّما المجتمع في حي الأميركان، إذ تضج بالعديد من الأفكار والآراء الحياتيّة التي تدور في هذا الحي الذي يختصر نبض المدينة عبر الزّمن، فالكاتب جعل من روايته منبرًا لإعلاء صوته مُحاولاً أن تدّوي صرخته في ضمائر شبه غائبة، ومُسلطًا أضواءه على حي الأميركان في الشّمال اللّبنانيّ، ليقدّم صورة شبه مأسويّة عن منطقة أُريد لها أن تكون مهملة وحين أراد أهلها أن يتمرّدوا في مراحل مختلفة كانت تحرّكاتهم خاطئة تسير في طريق منحرف، فالحي يشكّل حقلاً خصبًا لتجارب الآخرين، لما فيه من بيئة مؤهّلة لاستيعاب أشكال العنف، وما تعانيه من كبت وفقر وعوز وحرمان وتهميش ليشكّل العاملان النّفسيّ

(١) طالبة دكتوراه في المعهد العالي للدكتوراه للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في السنة الثّالثة.

(٢) دويهي، جبّور، حي الأميركان، دار السّاقي، بيروت، ط١، ٢٠١٤.

(٣) كاتب وروائي لبناني، من مواليد زغرتا، شمال لبنان، ١٩٤٩، حصّل دروسه الابتدائية والثانوية في مدينة طرابلس، حاز على إجازة في الأدب الفرنسي من كلية التربية في بيروت، ونال شهادة الدكتوراه في الأدب المقارن من جامعة باريس الثّالثة (السوربون الجديدة). عمل أستاذًا في الأدب الفرنسي في الجامعة اللبنانية، وهو ناقد أدبي أيضًا. قام بترجمة عدة مؤلفات أدبية وعامة من الفرنسية إلى العربية. من مؤلفاته: «مطر حزيران» التي اختيرت ضمن القائمة القصيرة للجائزة العالمية للرواية العربية في العام ٢٠٠٨، و«شريد المنازل» التي اختيرت ضمن القائمة القصيرة للجائزة العالمية للرواية العربية في العام ٢٠١٢، وحازت جائزة «حنا واكيم» للرواية اللبنانية في العام ٢٠١١، وجائزة «الأدب العربي الشّاب» في باريس في العام ٢٠١٣...

والاقتصاديّ السبب الأبرز لانجراف شباب الحيّ نحو تيارات مختلفة وصلت إلى مرحلة التّطرّف الأصوليّ من خلال «إسماعيل» أحد الشّخصيّات الرّئيسة. فالرّواية ترسم صورة العائلات الكبيرة وتمكّنها بالبلاد، وحياة الفقر التي ترمي بشبابنا ببراثن كره الحياة والبحث عن الخلاص السّريع ببقاع أخرى تحتاج إلى أجساد بشريّة لكونها قنابل جاهزة للانفجار.

تنطلق القصة من «حي الأميركان» مع «إسماعيل» الملتحق بالجهاد، مُرسلاً إلى العراق في عملية انتحاريّة، راضيًا عنها شهيدًا لأمة الإسلام. تضج الرّواية بأحداث إقليميّة كبرى تمتصّ سمومها المدينة التي كان هواؤها ملفوحًا بروائح زهر اللّيمون، فيصبح ملغومًا ومشوشًا بروائح الاغتيالات والتّصفيات الطّائفيّة والعقائديّة.

نسعى من خلال هذا البحث أن نبيّن حال المدينة وتحوّلاتها، مع الإشارة إلى التّشكّل التّدريجيّ للمجتمع، وتبيان صورة المجتمع في هذا الحيّ من خلال رواية «حي الأميركان»، فالرّواية صورة مُصغّرة عن المجتمع الشّماليّ عمومًا، ولا سيّما المجتمع في حي الأميركان، إذ يُظهر الكاتب معاناة النّاس المأسوية من الفقر والعنف والتّطرّف والتّفلت. ويقارب أحوال المدينة وتحوّلاتها من خلال شخصياته الرّوائيّة ومعانتها. فهي حكاية الصّابرين على الألم، وحكاية التّحدّي، إذ جسّدت واقعًا أليمًا عبّر عنها الكاتب بدقة وموضوعيّة وحياد. لذلك تطمح الدّراسة إلى الغوص في قراءة شخصيّاتها من خلال تتبّع هوياتها وأفعالها وطبائعها وتصرّفاتها التي رزحت تحت أزمات كثيرة، وهو ما جعلها تتمرّد بطرق عديدة كالانحراف والتطرف... هذا ما سيظهر حال المدينة وتحوّلاتها. لذا، حاولنا رصد الأسباب والنّتائج من خلال سعينا الإجابة عن هذه الأسئلة وإيجاد الحلول لها. ومن هذه الأسئلة: كيف تشكلّت صورة المجتمع في حي الأميركان؟ وكيف أبرزها الكاتب؟ وهل الظّروف والعوامل المأسويّة أدّت دورًا في وقوع النّاس في التّطرّف والانحراف؟ وكيف برزت هذه الأزمة؟ لما تتعرض هذه المدينة التي أدت دورًا مهمًا في إرساء العيش المشترك في الشّمال إلى ما تتعرّض له منذ عشرات السنين؟ كيف برز التّواصل في هذه الرّواية؟

نفترض أنّنا سنصل إلى نتائج مهمّة إذا عرضنا الموضوع من خلال المنهج النّفسيّ الذي يتلائم مع طبيعة الرّواية وشخصياتها المتعلّقة بموضوعات لها علاقة بالكبت والحرمان، والمنهج البنيويّ السّرديّ، وقد اعتمدنا أساسًا على بعض المحاور المهمّة، واعتمدنا أيضًا على دراسة الشّخصيات الرّوائيّة من خلال علاقتها بمحيطها، إذ «إنّ

السّرد لا يمكنه أن يأخذ معنًى، إلاّ انطلاقًا من العالم الذي يستعمله»[١]. واستطعنا أن نرصد هوية الشّخصيات «من خلال أفعالها من دون إهمال علاقتها بعضها ببعض»[٢]. إذ أنّ «اكتمال صورة الشّخصية يعطي دلالة حولها؛ لأنّ تعدّد القرّاء واختلاف تحليلاتهم، يؤدّي إلى تعدّد الشّخصية ودلالتها»[٣]. ما يميّز هذه الرّواية هو الانتقال من داخلها إلى خارجها، من خلال الأدوار التي تقوم بها.

أبرز الكاتب صورة المجتمع في حي الأميركان من خلال صورة المرأة وصورة الشّباب، وصورة الأب، ووصف بدقة تفاصيل النّاس وما يعانوه من فقر وبؤس وشقاء، وبساطة العيش، وخضوعهم لنظام مخابراتيّ هدف إلى تحطيمهم، وكسر شخصياتهم. إذ صوّر لنا الحيّ بأزقته وتفاصيله الدّقيقة «يسكنون في بيوت مهجورة، ويهيمون، في شوارع الليل...»[٤]، وهو ما جعلنا نراه من وجهة نظره. فوصف المتشردين؛ «مشردان يتبادلان أطراف الحديث، أمضيا الليل هنا على الأرجح»[٥]، ووصف طرق حياتهم الفقيرة وسكنهم البائس؛ «كان سكن عائلتين معًا في منزل واحد ضيق ومتداعٍ حظي باهتمام مراسلة إحدى المحطات التّلفزيونيّة التي تأثّرت بتكرار الكلام حول البؤس المستشري في أحياء المدينة القديمة وعلاقة ذلك بالعنف وازدهار الحركات الأصوليّة»[٦].

فالفقر والتّشرّد هما من أخطر المشكلات التي هددّت حياة النّاس، إذ شكّل الفقر الحاجز الأول الذي وقف أمام طموح الشّباب، وقتل إبداعهم، وقلّل من عزيمتهم، حاولوا التّأقلم مع الواقع الصّعب، ولكن سيطرت عليهم فكرة الخروج من إطار الفقر بأي وسيلة، وهو ما أدّى إلى الانحراف، إذ سيطر الفساد والجهل في المجتمع. إنّ الفقر يرتبط «بالحالة الاقتصاديّة التي يفتقد فيها الفرد إلى الدّخل الكافي للحصول على المستويات الدّنيا من الرّعاية الصّحيّة والغذاء والملبس والتّعليم وكل ما يعدّ من الاحتياجات الضّروريّة لتأمين مستوى لائق

(١) بارت، رولان، النقد البنيوي للحكاية، ترجمة أنطون أبو زيد، عويدات، زدني علمًا، بيروت، ط١، ١٩٨٨، ص: ٢٩.

(٢) لحمداني، حميد، بنية النصّ السّرديّ(من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربيّ للطباعة والنشّر والتوزيع، بيروت، ط٣، ٢٠٠٠. ص: ٢٠٧.

(٣) بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي (الفضاء- الزمن - الشخصية)، المركز العربي الثقافي، بيروت، ط١، ١٩٩٦، ص: ٢١٩-٢٢١.

(٤) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ٢٤. (٥) المصدر نفسه، ص: ١٤.

(٦) م.ن، ص: ٢٤.

في الحياة»[١]. ويُظهر الكاتب الفقر من خلال عائلة «بلال محسن» الذي يفتقر منزله إلى أدنى شروط الحياة الطّبيعيّة؛ لديه «فرشتان تغطيان أرض الغرفة يتقاسمها الأشقاء الثّلاثة، والصّغير يبوّل أحيانًا من دون إنذار قبيل الفجر، فيُغرق شقيقه، وينامون في اليوم التّالي من دون الشّراشف التي امتلأت رائحة»[٢]. إذ ينتج الفقر عن المستوى المنخفض للتّنمية الاقتصاديّة أو للبطالة المنتشرة، فـ «بلال محسن» لا يعمل ويتكّل في مصروفه على زوجه «انتصار» التي تخدم في منزل «آل العزام».

وفي رحم المأساة تولد الطرائف وتترعرع ضحكات الشخصيات البائسة، وتشّب الرؤى والنظرات الفلسفية السّاخرة، ملخصة مأساة الحياة في أقبح صورها، وتصارع الأضداد في ما بينها، فـ «إسماعيل» يعيش الفقر والتشرد ويحلم بمستقبل عصيّ على التحقيق، ليجد نفسه في ما بعد مجندًا للقتال في العراق، ومن ثم مطلوبًا بصفته إرهابيًا يتبع تنظيم القاعدة.

أضف إلى ذلك استغلال المرشحين إياهم في أيام الانتخابات النّيابيّة. يدفعون لهم المال من أجل رفع صورهم على الأبنية؛ «اقتربت الانتخابات النّيابيّة، فاكتست واجهات أبنية الحارة المطلة على المدينة والمتدرّجة نزولاً بصور الزّعماء... يدفع وكلاء المرشحين خمسين دولارًا لصاحب البيت فتُرفع على واجهته سيبة خشبيّة عليها بورتريه عملاق مبتسم مع شعارات مقتضبة... فيحجب الضّوء لشهرين عن البيت برضى ساكنيه... فتحوّل حي الأميركان إلى معرض دائم متعدّد الألوان»[٣]. كما يشتري الأغنياء أصوات أهلها في الانتخابات، أغنياء تحوم الشّبهات حول طريقة تجميع الثّروات[٤].

أمّا صورة المرأة فتمثّلت في «انتصار» التي ورثت الخدمة في البيوت عن أمها «أم محمود» في منزل «آل العزام»، فحين تقدّمت في السّن «سلّمت بدورها المهمة لابنتها المحتاجة، انتصار زوجة بلال مُحسن»[٥]. هي امرأة متزوّجة من «بلال مُحسن» الذي يظل غائبًا عن المنزل، ولديها أربعة أولاد: «إسماعيل» الغائب منذ مدة لا تعرف عنه شيئًا سوى أنّها تحمل موبايلاً يرن لها ولا تسمع صوته، وولد مريض عنده إعاقة، وولد يعمل ميكانيكيًا، وبنت صغيرة تحبّها كثيرًا. إذ يتفرّقون كل صباح؛

(١) تاريخ التصفّح: ٢٣-٤-٢٠٢٠. نماء الفقر، إسلام أونلاين، ١٧ أكتوبر ١٩٩٩، www.Islamonline.nt
(٢) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ٦٤.
(٣) المصدر نفسه، ص: ٦٩.
(٤) م.ن، ص: ٩٤.
(٥) م.ن، ص: ٤٩.

«فالبنت في المدرسة، الصّبي الثّاني إلى ورشة تصليح السّيارات يأكله الشّحم والزّيت ويخشن مع رفاق السّوء، والثّالث إلى جمعية المعاقين. لتبدأ هي رحلتها نزولاً، نحو النّهر نحو المدينة. فسحة استقلالها اليوميّ»[١].

أثّرت «انتصار» في تربية أولادها «فالأم تؤدّي دورًا مهمًا في العملية التربوية»[٢]. إذ كانت تتحمّل عنف زوجها لها من أجلهم على الرّغم من حبّه إياها. علمًا أنّه «يفترض بالحبّ أن يلغي العنف لأنّه مبني على المساواة المعنويّة، وعلى الاندماج الكيانيّ العميق، فالحبّ الصّحيح يتناقض مع القسوة، والعدوانيّة، فهو بمنزلة ميلاد جديد للشّخصيّة يحرّر فيه من الأهواء السّلبيّة، وتتحقّق درجة عليا من النّضج والتّطوّر، ولكن هذا التّطوّر المثالي قد يصح في الحياة الواقعيّة»[٣].

ويحمّل «بلال» زوجه «انتصار» المسوؤلية الكبرى لتأمّن لهم المال والغذاء، فهو لا يعمل ويتكّل عليها، بالإضافة إلى مهامها الجسديّة، إذ «رجحّت الثّقافة الأبويّة في المجتمعات كافةً، على صياغة دور للمرأة يقف عند حدود جسدها، ومهماته البيولوجيّة، فعوملت على أنّها جنس آخر»[٤]. وبفعل هذه السّيطرة ذات الجذور الاقتصاديّة، لم تحظَ «انتصار» بالفرصة لتجرّب وتفكّر انطلاقًا من ذاتها، إذ يحقّ لها أن تطوّر منظورها ورؤيتها وطموحاتها، على الرّغم من أنّ هذه الصّورة مسيطرة وفاعلة، وتحتاج من أجل تجاوزها تغييرًا اجتماعيًا جذريًّا، بل تحتاج خلخلة مجمل مقولات الثّقافة المسيطرة التي هي ثقافة تمييز واستعلاء تمارس استلابًا اقتصاديًا وجنسيًّا وعقائديًّا في حقّ المرأة.[٥]

إنّها امرأة قويّة على الرّغم من ظروفها القاسيّة وفقرها وشعورها بالنّقص والفراغ جرّاء غياب زوجها الدّائم عن البيت، واختفاء ابنها «إسماعيل»، إذ بقيت تعيش على أمل أن تراه مُجدّدًا ولم تصدّق أنّه مات؛ «عسى أن يكون ابنها البكر إسماعيل غافلها وعاد ليلاً لينسلّ في فراشه من دون أن يوقظها. إسماعيل الذي سرق نومها وقلبها واختفى قبل أسبوعين لم يترك وراءه خبرًا»[٦].

(١) م.ن، ص: ١٠-١١.
(٢) نعوم طنوس، جان، العنف في الرواية والقصة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ج١، ص: ١٣٩.
(٣) المرجع نفسه، ص: ١٣١.
(٤) دي بفوار، سيمون، الجنس الآخر، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٩٧٩، ص: ٦.
(٥) حجازي، مصطفى، التخلّف الاجتماعي/ سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي، المغرب، الدار البيضاء، ط١٣، ٢٠١٤، ص: ٢٢١-٢٢٧.
(٦) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ٩.

هي نموذج للأمّ المثاليّة، ورمز للتّضحيّة، إذ بدت صورتها بيضاء ناصعة، تحدّت قيود الفقر لتعطي شخصيتها بُعدًا آخر لم تتيحه لها الظّروف المأسويّة التي تعيشها، ظلّت طموحة وكادحة، تعمل لتربي أولادها، وتخدم في منزل «عبد الكريم العزام» من دون أن تتفوّه بكلمة، تطيع الأوامر، وتواظب على عملها من أجل قوتها وقوت أولادها؛ «استأنفت انتصار رعايته. تأتي كلّ يوم من حي الأميركان، تجتاز المدينة، تصل قبل أن ينهض من نومه، غريب الأطوار من صغره وزادت غرابته بعد هجرته الطويلة. عاطفيّ، تخاف عليه ولا تخاف منه»[1].

ارتبطت الرّواية بمقدرة «انتصار» على تحدّي مآسيها التي طبعتها بطابعها الخاص، وأرست جزءًا كبيرًا من ملامحها، إذ غدت رمز الوطن؛ فهي الزّوجة المحافظة، والخادمة الكادحة، والأمّ المعطاء التي شكّلت صرخة احتجاج ضائعة على وضعها المعيش المزري. فظروف «انتصار» القاسية أقصتها عن استكمال فعاليتها في الوجود وأبقتها تعيسة، ولا سيّما بعد اختفاء ابنها، لكن لا بدّ من الإشارة إلى ما قدمته من تضحية وعطاء لأجل عائلتها كان عظيمًا لكونها كان الأمّ والأبّ في آن معًا، وهي قامت بهذا الدّور لتعوّض النّقص الحاصل من زوجها، ولتثبت ذاتها.

جسّدت الرّواية ما يشبه التّأريخ لأزمات هذا الحي وواقع معاناة المرأة التي تتعرّض أكثر من غيرها للظّروف القامعة. ولعلّ «انتصار» هي النّموذج الأكثر حضورًا في التّعبير عن حالة المرأة في حي الأميركان، إذ صورّت حالة الانسلاخ النّفسيّ الذي تستشعره الذات أمام بُنى اجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة، عرّتها محاولةً استبطان بدائل أخرى، لترتد الذات التي امتلأت بحسّ الهزيمة أو لتبنيها بعد أن ماثلت القفص في عالم غدا سجنًا كبيرًا.

وتمثّلت صورة الشّباب في حي الأميركان في «إسماعيل» الذي خرج من رحم هذا الحي، وعاش في طفولته عند جدته، «أمضى إسماعيل عند جدته سنوات جميلة، يزور أمّه في البيت أحيانًا، تجلسه في حضنها، تشمّه وتؤرجحه. يلتقي والده مصافة على أدراج حيّ الأميركان»[2]. فتأثر بخاله الذي يعمل مُدرّسًا، لكن بعد موت جدته عاد إلى بيت أهله، فتسجل في «مدرسة مهنية في فرع الميكانيك، وكان فرحًا في الأيام الأولى ببذلة الأوفرول الزرقاء التي يُمنع عليه حملها معه إلى الخارج، ولكنّه لم يتحمّل الفروض

(١) المصدر نفسه، ص: ١٦-١٧.

(٢) م.ن، ص: ٦٢.

والأساتذة المقطّبي الوجوه فصار يحضر يومًا ويغيب أيامًا»[١]. لم يستطع أن يحقّق شيئًا في حياته، فشعر دائمًا بالدونية؛ وكان لغياب والده عن المنزل أثرًا كبيرًا، ولا سيّما أنّه يعنّف والدته أمام عينيه؛ «فعند كل فرد عقدة دونية وهذا الشعور الشّمل بالدونية لدى أفراد المجموعات البشرية، يستمد مصدره من رحلة الطفولة حيث يشعر الفرد بصغره وضعفه أمام الكبار، ويتعزّز عند سوء التعامل الأسروي مع الولد، إذ يقلّل من شأنه أو يسخر من مواقفه ممّا يولّد عنده الرغبة التعويضية بالتفوق أو بالسيطرة»[٢].

ثم عمل «إسماعيل» في فرن عند «ياسين الشامي»، فخطى على خطاه، وتأثر به، وصار يصلّي معه ويتلو القرآن، «فالشامي» مُنتميًا إلى جمعية «الهداية الإسلامية» التي استولت على جامع العطّار واعطته اسم جامع الهداية؛ «في يوم الجمعة التالي، أقفلا باب الفرن، فأحسّ إسماعيل للمرة الأولى بالفخر وهو يسير نحو جامع العطّار إلى جانب ياسين الشامي يلوي جسمه في كل خطوة بسبب ظهره المكسور، ومن هناك، بعد الصّلاة، اصطحبه إلى مركز «الهداية الإسلاميّة»[٣]». حاول أن يحقّق ذاته من خلال انخراطه مع المتطرفين.

بعد ذلك، التقى بـ «أبي مصعب الزرقاوي» الذي «امتحن صدقه وائتمانه على المال... فقرر تدريبه على العمليات المركّبة. استأجر له دراجة ناريّة وطلب منه صباح يوم الأحد السّابق لمحاولة تفجير المعبد الهندوسيّ... طلب منه أن يفتعل عطلاً في دراجته في الجوار ويراقب ماذا سيحدث، ثم يبلغه بأدق التّفاصيل. نجح في مهمته فاشترك مع منفّذ العملية في وضع لوحتي تسجيل مزوّرتين على سيارة الرّابيد وفي إعداد العبوة النّاسفة وهو لا يدري نوع المهمة التي يشارك في إنجاحها»[٤]. فهو تدرّب على يد «أيمن الظواهري» في أفغانستان، وقرّر أن يذهب من دون عودة، إذ تمرّد على واقعه من خلال الهرب إلى المجهول «وكأنّه يحقّق شيئًا مفقودًا في حياته»[٥]. أراد أن يُنصف

(١) م.ن، ص: ٦٦.

(٢) أيوب، نبيل، الطرائق إلى نص القارئ المختلف وسيميائية الخطاب النقدي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ٢٠١١، ص: ١٩١.

(٣) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ١١٤.

(٤) المصدر نفسه، ص: ١١٦.

(٥) شوقي بدر، يوسف، إشكالية الاغتراب في الرواية، مجلة الطريق، السنة الثامنة والخمسون، العدد الثاني، ١٩٩٩، ص: ٤١.

الأمّة الإسلاميّة من خلال انضمامه إلى صفوف المجاهدين، فهرب إلى العراق مع مجموعة من الرّفاق من مختلف الجنسيّات (السّودانيّة والجزائريّة...) تقلّهم حافلة، ظنًّا منهم أنّهم ذاهبون من أجل غاية واحدة، وهي إنصاف الأمّة الإسلاميّة، ومحاربة الظّلم، ومكافحة الفساد، والجهاد من أجل الإسلام... ليجد نفسه في ما بعد مُجندًا للقتال في العراق يتبع تنظيم القاعدة «حيث طُلب منه تفجير سترته عند توقّف الحافلة في محطّة الرّكاب التي تكون عادةً مكتظة بالنّاس»[١].

خرج «إسماعيل» بذلك على الواقع وعلى المألوف بطرق غريبة، كانت سببًا لانحرافه وتطرّفه، وعدم توازن أناه في وجه القلق الذي يعيشه والاضطرابات والصّراعات المستمرة في حياته. فخروجه على الواقع «هو جنوح نحو المرض، بل هو الخطر الرئيس الممهّد له»[٢].

إنّ الصّعاب التي واجهت «إسماعيل» جعلته يفكّر مليًّا بما سوف يفعله، ولا سيّما أنّه شخصية حنون وتتمتّع بطيبة القلب، ففي أثناء وجوده في الحافلة وهو يستعد لتفجير نفسه بين ركابها، لمح ولدًا صغيرًا، تخيّل عندها أخاه المريض، «انفرج إسماعيل فرغب بشدّة في تطويق الصّبي بذراعيه وسؤاله عن اسمه وتقبيله طويلاً في عنقه الرّقيقة لولا خشيته من حركة مباغتة تفجّر الحزام»[٣]. وعندما نادت الأمّ ابنها، تخيّلها أيضًا أمه «انتصار»، فتردّد في تفجير الحزام النّاسف، ولم يستطع الضّغط عليه، فخرج مسرعًا من الحافلة وهرب إلى مكان آخر بعيد من الحافلة والنّاس.

يمثّل «إسماعيل» صورة أكثر الشّباب في حي الأميركان الذين حين أرادوا التمرّد على واقعهم المرير والمأسوي، تمردوا بطريقة خاطئة، فانتقلوا من الحال السيّئة إلى الحال الأسوأ، لم يفكروا قبل أن ينحرفوا، فاحبطوا، وأصابهم القلق؛ «فالقلق والهرب ظاهرتان متلازمتان؛ ينشأ القلق عن ردّة فعل الأنا في تعرضها للخطر، إنّه جرس الإنذار الذي يسبق الهرب ويعلن عنه»[٤].

أمّا صورة الأب فتمثّلت في «بلال مُحسن» الذي كان مقاتلاً في باب الحديد إلى يوم اغتيال الشيخ «عماد»، فحين اتهمه

(١) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ١٢٩.
(٢) أيوب، نبيل، الطرائق إلى نص القارئ المختلف وسيميائية الخطاب النقدي، ص: ١٣٣.
(٣) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ١٣٠.
(٤) نعمة، رجاء، صراع المقهور مع السلطة/ دراسة في التحليل النفسي لرواية موسم الهجرة إلى الشمال، د.ط، د.ت، ص: ٨٣.

النّاس بالعمالة، هرب وفضّل السّكوت، وظلّ خائنًا في نظرهم. سعى بلال محسن إلى الموت، لكن الموت لم يرغب فيه. في الرّابعة والعشرين من عمره ألحّ على ابن عمّه بأن يأخذه إلى باب الحديد في آخر فصل دمويّ دار هناك.[١]

تزوج «انتصار» وأنجبا أربعة أولاد. كان أبًا لا مباليًّا، لا يعمل ويغيب دائمًا عن البيت، ويتّكل على زوجه لتأتي له بالمال من بيت «آل العزام» لتطعمه وتطعم أولادهما، ولتدفع أجرة المنزل أيضًا للمشنوق الرّجل المسن الذي يتحكّم بأولاده وزوجته، وينظر إلى «انتصار» دائمًا بشهوة. «فبلال لا يجد من يقبل بتأجيره غرفة، فالجميع هنا يعرفونه مفلسًا لا يأتي عملاً مفيدًا...»[٢]

كان «بلال» عاجزًا عن تحمل المسوؤليّة الذّاتيّة ومسوؤلية عائلته، ويعود هذا إلى النّقص الذي يعتريه بسبب فقره ونظرة محيطه له على أنّه خائن؛ فعقدة النّقص «تجعل الخوف يتحكّم بالإنسان المقهور: الخوف من السّلطة، الخوف من قوّة الطّبيعة، الخوف من فقدان القدرة على المجابهة، الخوف من شرور الآخرين»[٣].

«بلال محسن» يشبه الكثير من الرجال الذين يعيشون في تلك البقعة، هو غائب دائمًا، وهذا ما يدل على عدم استقرار عائلته، وعدم شعورها بالأمان، فالأب هو السّلطة والأمان وهو المعيل لعائلته إلاّ أنّ انتصار كانت تقوم بذلك بدلاً منه. كما يمثّل الأبّ المثل الأعلى بالنّسبة إلى عائلته، إذ «إنّ الأنا الأعلى هي ذلك الأثر الذي يبقى في النّفس من مرحلة الطّفولة الطّويلة مُعتمدًا على والديه، وخاضعًا لأوامرهما ونواهيهما. فتقوم الأنا عادةً على تقمّص شخصية الوالدين ومن يشبههما من المدرسين والمربين، وبذلك تتحوّل سلطة هؤلاء الأشخاص الخارجيّة إلى سلطة نفسيّة داخليّة في نفس الطّفل، تأخذ تراقبه وتصدر إليه الأوامر وتهدّده بالعقاب»[٤]. إلاّ أنّ «بلال» لم يؤدِ هذا الدّور لأنّه عاجز عن المجابهة وتحمّل المسوؤلية بسبب نظرة النّاس إليه؛ «فالإنسان المقهور عاجز عن المجابهة، تبدو له الأمور وكأنّ هناك باستمرا انعدامًا في التكافؤ بين قوته وقوّة الظّواهر التي يتعامل معها»[٥].

ويبرز الكاتب عملية التّواصل في حي

(١) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ٥٠. (٢) المصدر نفسه، ص: ٦٠.
(٣) حجازي، مصطفى، التخلّف الاجتماعي/ مدخل إلى سيكلوجية الإنسان المفهور، ص: ٤٦.
(٤) فرويد، سيغموند، الأنا والهو، ترجمة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط١، ١٩٨٨، ص: ٤٦.
(٥) حجازي، مصطفى، التخلّف الاجتماعي/ مدخل إلى سيكلوجية الإنسان المفهور، ص: ٤٥.

الأميركان من خلال التّواصل السّياسيّ والتّواصل الاجتماعيّ والتّواصل بين العالم الإقطاعيّ المتمثّل في «آل العزّام» الذين ورثوا من أبائهم وأجدادهم العزّ والجاه، وفكرة أنّ الجميع يعمل في خدمتهم في منزلهم الكبير والفخم، والآخر المتمثّل بأهل حي الاميركان، ولا سيّما «انتصار» وعائلتها التي كانت تعمل في خدمتهم، وقد ورثت هذا العمل من والدتها.

كان «عبد الكريم العزام» منذ صغره يحبّ الحياة البسيطة البعيدة من المظاهر التي كان يعانيها، على عكس أهله وأجداده، إذ كسر القاعدة واختلط مع الفقراء، وأحبّ بساطة عيشهم، فزار حي الأميركان خفية عن عائلته، وتأثر في حياتهم المفعمة بالبساطة، فالتّفاحة المحلاة بالسّكر التي تذوّقها هناك ظلّ طعمها يرافقه حتى كبُر، وكان دائمًا يشتهيها ويحنّ إلى هذا الحي، فهو حُرم من أبسط حقوقه في طفولته، حُرم في الأعياد من اللّعب والتّجوّل مثل أطفال حي الأميركان؛ لأنّ بروتوكول العائلة لا يسمح له بهذا الأمر، فعلى الرّغم من فقرهم وحرمانهم كان يتمنى أن يلعب مثلهم. فهو كان معارضًا لعائلته، وهو ما ميزه عنهم، إذ إنّ «للشخصية دلالتها التي لا تستقي قيمتها من التّكرار أو التّراكم فقط، بل من التّعارض الذي يميّز وضعيتها وعلامتها»[1].

تعلّم «عبد الكريم» في مدرسة الرّاهبات، لكنّ والده «عبدالله العزام» خاف عليه عندما اشتعلت الحرب، فأرسله إلى فرنسا ليكمل دراسته، أحبّ هناك راقصة باليه اسمها «فاليريا» وتعلق بها، إلاّ أنّها هربت وهي حامل منه، تعقدّت حياته، فعاش في عزلة وقلق دائم؛ إذ «في العزلة قلق طفولي كانعدام مشاعر القدرة وفقدان الاحساس بالأمن ومعاناة عقدة الخصاء والهجر»[2]. وبعد وفاة والده «عاد عبد الكريم مرة واحدة من فرنسا لحضور جنازة والده الذي توفي من جرّاء عودة الالتهاب إلى رجله المصابة بعد كل تلك السّنوات، وذلك لأسباب لم ينجح الأطباء في تفسيرها»[3]. ثم اضطرت والدته إلى السّفر عند ابنتها المقيمة في السّعودية، ففرغ البيت، ووجد نفسه وحيدًا، لكن «انتصار» كانت تأتي في النّهار لخدمته، إذ ينظر إليها بشوق ويطلق العنان لصوت الموسيقى، ويستحضر صورة حبيبته راقصة الباليه. عاش حالة

(١) نعمة، رجاء، صراع المقهور مع السلطة/ دراسة في التحليل النفسي لرواية موسم الهجرة إلى الشمال، ص:٦٨.
(٢) نجم، خريستو، في النقد الأدبي والتحليل النفسي، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٩٩١، ص:٦٨.
(٣) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ٤٧-٤٨.

احباط بسبب عدم قدرته على تحمل غياب حبيبته راقصة الباليه؛ «حالة يشعر فيها الفرد بعدم إشباع دوافعه بسبب عوائق قائمة أو محتملة ذاتية أو خارجية»[١].

تمثّلت صورة العالم البرجوازيّ في الرّواية في «آل العزام»، ولا سيّما شخصية «عبد الكريم» الحفيد الذي كان يعيش في بيئة مرفّهة، وكان غنيًا، وعلى الرّغم من ذلك لم يشعر بطعم السّعادة، وظلّ يشعر بالنّقص جرّاء فقدان حبيبته، مثله مثل شباب حي الأميركان، فالنّقص موجود عند الفئتين، هناك فقر وحرمان وعوز وجهل، وهنا تعلّم ورفاهية وعز وجاه، إلاّ أنّ السّعادة مفقودة. لذا، قرّر أن يساند «إسماعيل» ويساعده، شعورًا منه أنّه مثله؛ فهو أيضًا يبحث عمّا ينقصه.

يرسم الكاتب التّواصل السّياسيّ من خلال تفاصيل الحياة اليوميّة في الأحياء الشّعبيّة، والأحداث التي شهدتها المدينة من تفجيرات إلى إعلان استقلال لبنان، إلى باب الحديد، مرورًا بما ما قامت به المخابرات السّورية من اعتقال وعنف وتعذيب. فوصفها بمدينة الأشباح «المدينة ميتة، تستيقظ متأخرة وتتحوّل إلى مدينة أشباح بعد الثامنة ليلاً...»[٢] وهذا ما يشير إلى التّهميش الحاصل لهذه المدينة، ولا سيّما لحي الأميركان.

يشكل التّواصل الاجتماعيّ مادة هذه الرّواية وعصبها من خلال التّواصل بين الكاتب وشخصياتها؛ فهو على علاقة حميمة بهم. تخطّى هذا التّواصل حواجز الطوائف، ولم يقف عند حدود الطّبقات الاجتماعيّة، انخرط «عبد الكريم» مع المسيحيين من خلاله تعلّمه في مدرسة الرّاهبات، وانخرط «إسماعيل» مع المسنة المسيحية في العراق التي ساعدته ليعود إلى لبنان من دون أن تنظر إلى طائفته، وأعطته هوية حفيدها ليعبر بها الحدود، بل على العكس شعرت بارتياح لوجوده معهم، إذ «إنّ وجود مسلم معهم في السّيارة ربّما يوفّر على العائلة المهاجرة بعد المتاعب عند الحواجز، دفع المرأة السّتينيّة التي لم تتخلَّ عن أيقونة العذراء في رقبتها إلى الموافقة على اصطحابه معهم»[٣].

وبرز أيضًا التّواصل بين الأغنياء والفقراء من خلال تواصل «عبد الكريم» بعائلة «انتصار» في حي الأميركان، فصورة الفتاة التي أهدته تفاحة مغمسة بالسكر الأحمر، هي هدية من الفقراء إلى الأغنياء؛ «أمسك بالتّفاحة من قضيبها

(١) عوض، عباس، في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ١٩٨٠، ص: ١٥٤.
(٢) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ٩٤. (٣) المصدر نفسه، ص: ١٤٦.

وصار يتأمّلها ثم قرّبها من فمه، فأوقفته انتصار معترضة أنّه يجب ألا يقضمها بل أن يكتفي بلحسها فقط. إنّها شراكة بينهما»[1]. وارتبطت علاقة بين «عبد الكريم» و«إسماعيل» ابن الخادمة، فالوجع واحد، على الرّغم من اختلاف الطّبقات، فهو ابن البيك والآخر ابن الخادمة، فالأول أُجهضت أحلامه في باريس، والثّاني في العراق. ومثلما كان آل العزام ملاذًا لأهله الذين خدموهم لسنين طويلة، سيجد «إسماعيل» ملاذه لدى «عبد الكريم» وريث آل العزام؛ فأصبحا صديقين، ورفعت الكلفة بينهما بعيدًا من اختلاف الطّبقات الاجتماعيّة «وصار الليل يتقدّم وهما يتبادلان الكلام من كل صنف، إسماعيل يريد أن يعرف كيف وصلت الأشجار القزمة إلى عبد الكريم فأخبره عن فاليريا، المرة الأولى التي يحكي فيها لشخص آخر عنها... ورُفعت الكلفة بينهما»...[2].

هذا التّواصل أسهم في إظهار العيش المشترك هنا بين مختلف شرائح المجتمع، وهو ما يميّز التّجربة اللّبنانيّة على الرّغم من بذل كل المحاولات لاخفاقها والتي لم تكن وليد قرار سياسي، إنّما نتاج تلاقٍ فرضته الحياة اليومية في المدينة. ومع هذه الأزمات الاجتماعيّة الكثيرة التي عانتها هذه المدينة ظلّ التّواصل الاجتماعيّ يتخطّى حدود الطّوائف والطّبقات الاجتماعيّة.

أضف إلى أزمة الفقر والحرمان والتّهميش، برزت أزمات اجتماعيّة ونفسيّة من خلال بعض الشّخصيات الرّوائيّة، ومن هذه الأزمات: أزمة التّمرّد التي جسدتها شخصية «عبد الكريم العزام» أحد أبناء العائلة الإقطاعيّة الذي خالط الفقراء وعاش بينهم، وشاركهم الأكل، ولعب مع خادمته وهما صغيران. فنراه يخرج على ما هو مألوف لدى عائلة لها بروتوكلات معينة. وهذا ما أثار غضب والدته، ولا سيّما عندما تذوّق التّفاحة المحلاة بالسّكر؛ «فانفعلت مقلّدة صانعها كيف يغطّس التّفاح بالقطر الملوّن فيحوم عليه الذّباب طوال النّهار. ماذا تجد فيها؟ تسأله وهي شامخة أنفها، لا تفهم كيف يتعفّف ابنها عن حلاوة الجبن يوصون عليها مشبشلة من عند أفضل صناعها في طلعة الرّفاعي، وعينه في حلوى الفقراء هذه التي يراها مرصوفة في منقل البائع الواقف هزيل الجسم مستقيمًا كلّ صباح عند زاوية شارع المكتبات»[3]. بدت هنا نرجسيّة الأمّ وتعاليها على الفقراء والمحتاجين؛ إذ «يُعجب النّرجسيّ بنفسه،

(١) م.ن، ص: ٣٠.
(٢) م.ن، ص: ١٠٤-١٠٥.
(٣) م.ن، ص: ٣١.

وهو دائم الرّغبة في أن يُعجب به النّاس»[1]. فهي مغترة بنسبها وعائلتها العريقة، ولا تريد أن يتواصل ابنها معهم لأنّ هذا الأمر باعتقادها يقلّل من شأن العائلة العريقة التي لها تاريخها وجاهها، ربّما يعود هذا الغرور إلى شعورها بالنّقص، «فالغرور الظّاهر من خلال المبالغة نتيجة الشّعور بالنّقص الذي يعاني منه صاحبه لأسباب تعود إلى حياته وهو صغير... فجاء التّعالي على الآخرين كآلية للدّفاع عن النّفس وسدّ ثغرة الشّعور بالنّقص»[2]. لكنّ عبد الكريم لم يرضخ لكلامها، وتمرّد على العائلة العريقة، وظلّ على تواصل مع الفقراء، ولا سيّما «انتصار» وابنها «إسماعيل».

ومن الأزمات النّفسيّة التي عانتها الشّخصيات في الرّواية، أزمة الكبت الجنسيّ التي جسّدتها شخصية «المشنوق» صاحب البيت الذي استأجرته «انتصار»، برز ذلك من خلال تصرّفاته ونظراته لـ «انتصار»؛ «كان المشنوق مأخوذًا بأرداف انتصار... يستنفر ما إن سمع ضرب كعبها نازلة ليتمتع بالنّظر إلى فخذيها الطّويلتين قبل أن يبان عليه وجهها فيضطر إلى خفض عينيه»[3]. يعود هذا الكبت إلى غرائز وظواهر نفسيّة، «إنّ جميع الظواهر النّفسيّة سواء كانت شعوريّة أم لا شعوريّة وسواء كانت سويّة أو مرضيّة، إنّما تصدر عن قوة ديناميّة أساسية تنبعث من التّركيب الفيزيولوجيّ والكيميائيّ للكائن الحيّ، وتسمى هذه القوة بالغرائز، وهي الطّاقة التي تصدر عنها جميع ظواهر الحياة»[4]. لقد وجد في ذلك فرصة للتّعويض عن هذا الكبت، فالرّغبة مكبوتة في لاوعيه «وتواصل وجودها في اللاوعي وتترقب فرصة لتعاود الظّهور متنكّرة بفكرة بديلة تكون بمثابة مندوب أو وكيل»[5].

ورصدت الرّواية أزمة التّطرّف وتأثيرها في الأفراد والجماعات، وبينت التيه الفكريّ والاجتماعيّ الذي جعل بعض الفئات تسلك هذا المنحى الخطير. إذ «سيطر المتطرفون على المساجد وطردوا منها الخطباء الذين يحجمون عن الدّعوة إلى الجهاد كيفما اتفق،

(١) عبده، سمير، التحليل النفسي لشخصية الديكتاتور، دار حسن ملص للنشر، دمشق، ط١، ٢٠٠٢، ص: ٢٩.
(٢) سقال، ديزيره، وقزي، ديزيره، الإبداع الأدبي والتحليل النفسي، دار كتابات، بيروت، ط١، ٢٠١٣، ص: ٩٠.
(٣) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ٦١.
(٤) فرويد، سيغموند، ثلاث رسائل في نظرية الجنس، ترجمة: محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط١، ١٩٨٢، ص: ٧٤.
(٥) أيوب، نبيل، الطرائق إلى نص القارئ المختلف وسيميائية الخطاب النقدي، ص: ٣١.

ينقبّون نساءهم بالأسود، يكفرون ويحرّمون، هددوا المزينين النّسائيين ومنعوا الأطباء الرّجال من معاينة النّساء، يوبخون من يكسر الصّيام علانيّة ويطاردون شاربي الكحول على حواجز أقاموها عند مداخل المدينة، يُنزلون من يشكّون فيهم بعد شمّ رائحتهم، يكدّسون المال في حساباتهم الشخصيّة ويمدّون بالسّلاح زمرة من المرافقين ويرسلون الشّباب إلى القتال في جبهات لا يعودون منها»[1]. ومن الشّخصيّات التي ركبت هذه الموجة «إسماعيل» الذي انجرف وراء بعض المتطرفين من دون أن يُدرك نتيجة ما سيفعله، فالتطرّف يعدّ الموجة الأكثر خطرًا بين التّيارات الأخرى. إذ تجتاح العالم اليوم. وهو «تطرّف عمليّ سلوكيّ في معظم الأحوال، يعبّر عن نفسه بأعمال عنف موجهة، إمّا ضدّ الدّولة وأجهزتها، ومؤسّساتها، وإمّا ضدّ فئة معينة من المجتمع، وتُحرّك هذه الموجة أنواعًا من الدّوافع والحوافز، بعضها عرقيّ وبعضها الآخر دينيّ، وهي في جميع الأحوال ذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالأوضاع الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والسّياسيّة، والثّقافيّة...»[2] كما أنّ التطرّف الدّينيّ يأتي من عدة عوامل كثيرة ومركبة. منها الفقر والعمل السّياسيّ السّاذج؛ فهو تركيبة من العوائق الاقتصاديّة والسّياسيّة والاجتماعيّة، وهو ناجم أيضًا من شعور هائل بالذّل والمهانة، يدفع الأشخاص لتوجّه خاطئ، بالإضافة إلى غياب التّعريف المحدّد للعدو، «فهناك متطرفون يخلقون أعداءهم خارج بلادهم، وهناك آخرون يخلقون أعداءهم داخل بلادهم، لكن كلّ هؤلاء قلوبهم مليئة بالعنف والرّغبة العارمة في الثّأر... التّطرّف بشكل عام مسألة كبيرة، وكبار علماء الاجتماع لا يعلمون حتى الآن طريقة لفهمها وحلّها»[3].

وأخيرًا، نجح الكاتب في تصوير حال المدينة وتحوّلاتها من خلال شخصياته الرّوائيّة التي صوّرها باستمداد من الواقع العربي عمومًا، ولا سيما الواقع اللّبنانيّ الشّماليّ، فحاول البحث عن أدوات الإدانة من داخل هذا الواقع بوساطة شخصيات تنتمي إليه وتعيش فيه، وقد وُفق في رسم شخصيات واقعيّة حيّة تتنفّس الأجواء

(١) دويهي، جبّور، حي الأميركان، ص: ٩٥.

(٢) الجابري، محمد عابد، المسألة الثقافية في الوطن العربي، قضايا الفكر العربي (١)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٣، ٢٠٠٦، ص: ١١١.

(٣) تاريخ التصفّح: ٢٦-٤-٢٠٢٠. www.dostor.org. دويهي، جبّور، شيوخ التطرّف يعطون أمولًا ليأتمروا بأمرهم، الدستور المصرية، الخميس ٦/ ٢/ ٢٠٢٠.

العربيّة المليئة بالضّباب والفوضى والارتباك، شخصيات إشكاليّة تبحث عن جنة النّعيم وهي تتلوى في جحيم النّار. وعلى الرّغم من ظاهر النّص الذي يُشير إلى التّحوّلات التي أصابت أبناء هذا الحي، إلاّ أنّنا وجدنا ما يشبه الثّوابت في تركيبة أهله، فالأبناء امتداد للآباء والأجداد، وكأنّ الرّضوخ للمصائر أمر واقع.

وعلى الرّغم من كثرة القضايا التي عالجتها الرّواية، استطعنا أن نرصد معظمها، إذ انطلقنا من الصّراعات التي سيطرت على أجوائها وعلى عناصرها الفنيّة، ولا سيّما شخصياتها الرّوائيّة التي سلّمت مصيرها إلى أعدائها، وأغمضت عينيها عمّا تكتنزه من ثروات طافت في الصحاري تبحث عن هوية، عن معنى، إذ بقي على صورة مصير «إسماعيل» في نهاية الرّواية سرًا محجوبًا. كما بيّنا صورة المجتمع في حي الأميركان من خلال صورة المرأة التي مثّلتها «انتصار»، وصورة الشّباب المتمثّلة في شخصية «إسماعيل»، وصورة الأب المتمثّلة في شخصية «بلال محسن». ورصدنا عملية التّواصل بين الشخصيات من خلال التّواصل السياسي، والتّواصل الاجتماعي، والتّواصل بين العالم الإقطاعي والآخر، بالإضافة إلى رصدنا الأزمات الاجتماعيّة والنّفسيّة، ولا سيّما التمرد والكبت الجنسي، وأزمة التطرف.

إنّها رواية مدينة استعاضت عبر الزّمن عن صغرها بأن تكون جزءًا من أحداث كبرى تجري في العالم.

قائمة المصادر والمراجع

المصدر:

١ - دويهي، جبّور، حي الأميركان، دار السّاقي، بيروت، ط١، ٢٠١٤.

المراجع:

٢ - أيوب، نبيل، الطرائق إلى نص القارئ المختلف وسيميائية الخطاب النقدي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ٢٠١١.

٣ - بارت، رولان، النقد البنيوي للحكاية، ترجمة أنطون أبو زيد، عويدات، زدني علمًا، بيروت، ط١، ١٩٨٨.

٤ - بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي (الفضاء - الزمن - الشخصية)، المركز العربي الثقافي، بيروت، ط١، ١٩٩٦.

٥ - الجابري، محمد عابد، المسألة الثقافية في الوطن العربي، قضايا الفكر العربي(١)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٣، ٢٠٠٦.

٦ - حجازي، مصطفى، التخلّف الاجتماعي/ سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي، المغرب، الدار البيضاء، ط١٣، ٢٠١٤.

٧ - دي بفوار، سيمون، الجنس الآخر، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٩٧٩.

٨ - سقال، ديزيره، وقزي، ديزيره الإبداع الأدبي والتحليل النّفسيّ، دار كتابات، بيروت، ط١، ٢٠١٣.

٩ - شوقي بدر، يوسف، إشكالية الاغتراب في الرّواية، مجلة الطريق، السنة الثامنة والخمسون، العدد الثاني، ١٩٩٩.

١٠ - عبده، سمير، التحليل النّفسيّ لشخصية الديكتاتور، دار حسن ملص للنشر، دمشق، ط١، ٢٠٠٢.

١١ - عوض، عباس، في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ١٩٨٠.
١٢ - فرويد، سيغموند، الأنا والهو، ترجمة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط١، ١٩٨٨.
١٣ - فرويد، سيغموند، ثلاث رسائل في نظرية الجنس، ترجمة: محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط١، ١٩٨٢.
١٤ - لحمداني، حميد، بنية النصّ السّرديّ(من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربيّ للطباعة والنشّر والتوزيع، بيروت، ط٣، ٢٠٠٠.
١٥ - نجم، خريستو، في النقد الأدبي والتحليل النّفسيّ، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٩٩١.
١٦ - نعمة، رجاء، صراع المقهور مع السلطة/ دراسة في التحليل النّفسيّ لرواية موسم الهجرة إلى الشّمال، د.ط، د.ت.
١٧ - نعوم طنوس، جان، العنف في الرّواية والقصة العربية، دار النهضة العربية، بيروت،ط١، ج١.

المجلات الالكترونية:

١٨ - دويهي، جبّور، شيوخ التطرّف يعطون أموالًا ليأتمروا بأمرهم، الدستور المصرية، الخميس: ٦ - فبراير - ٢٠٢٠. www.dostor.org
١٩ - نماء الفقر، إسلام أونلاين، ١٧ أكتوبر١٩٩٩ www.Islamonline.nt

الصّور والرّسوم الغرافيكيّة لتعزيز الانغماس التّعليميّ

فاطمة فرحات

مُلخّص

يدور هذا البحث حول موضوع يتم طرحه مؤخرًا في لبنان بصورة جدليّة عن ماهيته، ومفهومه، وكيفيّة تفعيله في المدارس الرّسمية والخاصة، وبدا جلّي لنا أن نُسلّط الضّوء حول الدّور الذي يؤدّيه المُصمّم الغرافيكيّ في تعزيز تكنولوجيا التّعليم الانغماسيّ. فالثّورة الرّقميّة بشّرت بالانتقال إلى عصر رقميّ بامتياز وهذا من شأنه إعلاء كافة المستويات الثقافية والاجتماعيّة والاقتصاديّة ومنها المُستوى التّعليميّ، وهذا الفضاء الرّقميّ يعكس حقيقة التّعليم الانغماسيّ وغمر التّلميذ بالمعلومة لأنّه ينجذب كثيرًا إلى الصّورة المُثيرة من حيث المحتوى الفنّيّ للكتاب.

فإشكالية المضوع تكمن من حيث الاعتقاد الخاطئ بأنّ التّلميذ يستطيع فهم مدلولات الصّورة بسهولة، وإنّما الكثير منهم يُعانون في سبيل فهمها لأنّها غالبًا ما تكون مُعقدّة، إلا إذا جسّدناها ككائنات حقيقيّة لتعزيز قيمتها العلميّة. فنتساءل هل يُمكن للمصمم الغرافيكيّ أن يُساهم في هذا الغرض ويُضفي روح التّفاعل بين التّلاميذ، مع العلم أن كلّ من النّظريّات مثل STEAM & 5C's & UN Rainbow قد أكدّت على دور الفنّ والإبداع الفنّيّ في العمليّة التّكنولوجيّة العلميّة.

لقد استخدمت سبيل منهجي، يغلب عليه الطّابع الوصفيّ مبني على دراسة استطلاعيّة من خلال مقابلات أجريتها مع بعض مديري المدارس ودور نشر وشركات تُعنى بتكنولوجيا التّعليم ما بين ٢٠١٧ و٢٠١٩، وقد أظهرت النّتائج بأنه ثمّة تأثير لدور المصّم الغرافيكيّ ومعه فريق مُتكامل لإثراء عملية إنتاج تكنولوجيا التّعليم، وأنّ الصّور والرّسوم الغرافيكيّة تمُّس جوهر العمليّة التّعليميّة الانغماسيّة

لأنّها تقوم على توضيح المسائل الدّراسيّة بطريقة أعمق للفهم والإدراك الحسّيّ، والبصريّ، والحركيّ، والسّمعيّ، أيضًا في التّحصيل الدّراسيّ وإنماء الذّكاءات المُتعدّدة ومنها الذّكاء العاطفيّ.

التصوّر العام للبحث

امتهان «الفنّ» سلاح ذو حدّين، فالفنّ طاقة إبداعيّة علينا التّحكّم بها وتطويعها لمصلحة المجتمع، وتَعلّم تقنيات حديثة لتمثيل إبداعاتنا على أرض الواقع، وتفجير مواهبنا في المكان المناسب. فالثّورة الرّقميّة بشّرت في الانتقال إلى عصر حضاريّ، إذ عبّرت عن تحوّل هائل في تقنية الاتّصالات وفي مناهج الثّقافة التّعليميّة، وأطلقت العنان في توظيف نفسها لخدمة الإنسان في كافة النواحي. فهذا الفضاء الرّقميّ يعكس في حقيقته جوهر التّعليم الانغماسيّ Immersive Learning [1] الذي ساهم في تطوير العديد من المجالات وعلى رأسها المنهج التّعليميّ التّفاعليّ. لذا علينا أن نبحث عن أفضل الطّرائق والإستراتيجيّات التّعليميّة من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة واللّحاق بالزّمن الذي بدأ يسبق الإنسان.

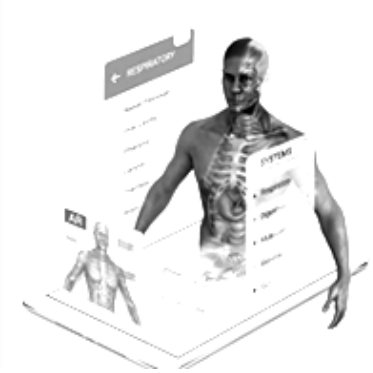
ولا شك أنّ المتعلّم بصفة عامة، والتّلميذ بصورة خاصة، ينجذب كثيرًا إلى الصّورة المثيرة، ويتعلّم من خلالها الكثير، لا سيما في مرحلة التّعليم الأساسي لأنّه لا يتعلّم إلا بالمحسوس والملموس والمُشخّص بحسب التّصوّر النّفسيّ والمعرفيّ لجان بياجيه Jean Piaget 1896-1980. وفي الواقع، المتعلّم يرتاح إلى الصّورة المرئيّة أكثر مما يرتاح إلى درس تجريديّ يستخدم فيه المُدرّس اللّغة البيانيّة من بداية الحصّة حتى نهايتها. ومن هنا فالصّورة الوسائطيّة الرّقميّة وسيلة مهمّة في مجال تكنولوجيّا التّعليم، وهذا يعني أنّ الذّكاء المجازيّ ينطوي على الإدراك والتّقليد والتّخيّلات الذّهنية والرّسم واللّغة[2].

وفيما يتعلّق بالمركز التّربويّ للبحوث والإنماء فإنّه يصُبّ اهتمامه في الأعوام

(١) **التعليم الانغماسيّ** Immersive learning: هو عملية التعلُّم باستخدام بيئة مُحاكاة أو اصطناعية، تُمكّن التلاميذ من الإنغماس والغمر بالمعلومة وبطريقة تفاعلية تبدو وكأنها تجربة بيئة تعلُّم فعلية.

(٢) Gruber Howard: **Learning and Memory**, Macmillan Byrne 2nd Ed., New York, 2004, pp 526-529.

القليلة المقبلة على تكنولوجيا التّعليم[١] وتطوير عمل بوابة إلكترونيّة تُوضع بتصرّف المُعلِّمين والمتعلّمين، انطلاقًا من الاقتناع بأنّ ذلك يُعزّز معرفة التّلاميذ عبر طرائق تدريس غير تقليديّة. وقد وجد الباحثون في مختبر تكنولوجيا جامعة كانتربري Canterbury في نيوزيلندا أداة تُترجم الرّسومات إلى كائنات ثُلاثيّة الأبعاد ويتم استخدام الواقع المعزّز للسّماح للطّلاب استكشاف الخصائص الفيزيائيّة والتّفاعلات معها، وأيضاً اكتشفوا طلاب الهندسة المعماريّة في كلية موريسيو دي ناسو Mauricio De Nassau College في البرازيل إمكانيّات استخدام الواقع المعزّز لنماذج المشاريع على نطاق المباني، وتقليص الوقت اللازم لبناء وتقديم المقترحات المعماريّة. ولذلك سوف يتم استخدام الواقع المُعزّز Augmented Reality [٢] لإستكمال المناهج القياسية، مع فرض النّصّ، والرّسومات، والفيديو، والصّوت في بيئة الوقت الحقيقيّ للطّالب لأنّ ذلك يُمكّنه من المشاركة بشكل تفاعليّ.



إنّ تقنية الواقع المعزّز تُعزّز التّعاون والتّفاعل بين التّلاميذ من خلال تقاسم بيئة التّعلّم الافتراضيّة المشتركة والمواد التّعليميّة، مما يزيد من أهمية التّعليم وبشكل خاص الألعاب الواقعيّة المعزّزة، لأنّها توّفر للمعلمين طرائق جديدة قوية لإظهار العلاقات والتّواصل التي تستند إلى العالم الحقيقيّ، والتي تُضاف إلى البيانات الشبكية، وُيطبّق على مجموعة من التخصصات بما في ذلك التاريخ، أو الجغرافيا، على سبيل المثال لا الحصر. مما تقدّم فإنّ التّعليم الانغماسيّ يُشير إلى أنّ تكنولوجيا التّعليم الحديثة تخلق شعورًا من الغمر والانغماس في المعلومة... وقد تمّ تطوير العديد من الأجهزة لتحفيز واحد أو

(١) **تكنولوجيا التعليم**: تنظيم مُتكامل يضم الإنسان، والآلة، والأفكار، والآراء، وأساليب العمل، والإدارة بحيث تعمل داخل إطار واحد.
عبد الحافظ سلامة: **أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري، عمّان، ٢٠٠٢، ص١٨.**

(٢) **الواقع المُعزّز** Augmented reality: هو تجرُبة تفاعلية لبيئة العالم الحقيقي، حيث يتم تعزيز الكائنات الموجودة في العالم الحقيقي من خلال المعلومات الرّمزية في الكمبيوتر، وأحيانًا عبر طرائق مُتعدّدة منها البصريّة، والسمعيّة، والحسيّة، واللمسيّة وغيرها...

أكثر من الحواس الدّقيقة لخلق الأحاسيس الإدراكيّة الحقيقيّة مثل الرّؤية، والسّمع، والحسّ، والتّحليل والمحاكاة.

الباعث على موضوع البحث

شهد الواقع الحديث المُتنامي بشكل سريع خلال القرن الحادي والعشرين تقدُّمًا هائلاً في مجال التّكنولوجيا المعلوماتيّة، والدّليل على ذلك أتت الخطّة الإستراتيجية الوطنيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في التّعلّم والتّعليم في لبنان ثمرة تعاون مشترك، بدأ منذ سنوات بين المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ومركز تطوير التّعليم EDC الذي يدير برنامج «دراستي»، المموَّل من الوكالة الأميركية للتنمية الدولي، USAID، وأنتج بعد ذلك خطة أوليّة كانت بمثابة خريطة طريق لوزارة التّربية على مدى خمس سنوات، ابتداءً من أيلول ٢٠١٢ وحتى أيلول ٢٠١٧. ومن هنا انبثقت فكرة موضوع البحث وشكّل حافزًا لإلقاء الضّوء على مهارة المصمّم الغرافيكيّ في إثراء أهداف التّعلّم بالكفايات مثل تصميم الكتب المدرسيّة الرّقميّة وإخراجها، والمُشاركة في التّعليم التّفاعليّ الإبداعيّ والتّحليليّ.

أهمية البحث

تعود أهمية حقل تصميم الانغماس التّعليميّ إلى أنه يُشكّل الإطار العمليّ النّموذجيّ الذي يُسهّل تفعيل العمليّة التّعليميّة بمهامها المختلفة كنقل المعرفة، واكتساب المهارات، وجودة الموقف التّعليميّ. إنّ استخدامات التّصميم الغرافيكيّ والتّواصل البصريّ في التّعليم التّفاعليّ الرّقميّ، وتقييمه وعرضه وبحث دلالاته الغرافيكيّة التي تصبُّ في المصلحة التّطبيقيّة، فما هي إلاّ تيسير تلك التّطبيقات المعقدة على التّلاميذ، والمُعلّم، والمتصفّح[1]. وتأتي أهمية المصمم الغرافيكيّ في إضفاء الطّابع التّعليميّ التّفاعليّ من خلال الرّسومات والصّور الإيضاحيّة والوسائط المتعدّدة كافة.

أهداف البحث

يهدف هذا الموضوع إلى دراسة الفكرة التي يقوم عليها التّواصل البصريّ من خلال تصميم الغرافيك، ومدى تطويره في مجال الانغماس التّعليميّ، والقدرة على الحفاظ على القيم الغرافيكيّة والتّشكيليّة. كما من أجل التحدّيات التي تواجه تلك الأعمال الغرافيكيّة المكتملة للبرمجيّات في ميدان التّعليم المدرسيّ الحديث.

(١) ماجد كمال الدين محمد: **تصميم الغرافيك وأثره على المواقع الإلكترونية والوسائط المُتعدّدة**، مجلّة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة حلوان، مصر، ٢٠١٥، ص٦٢.

إشكالية البحث

أكدّت الأبحاث أهمية التّعليم البصريّ للتّلاميذ الصّغار وطُلاّب الجامعات، وهو مفهوم حديث نوعًا ما، ويعني إنشاء جيل في بيئة رقميّة قادرة على القراءة البصريّة والإنتاج الصّوريّ. ويضمّ في أبعاده المتنوّعة قراءة معنى المصوّرات التّعليميّة (من رسوم توضيحية، وخرائط، وجداول، ومخططات بيانية، وصور فوتوغرافيّة، وكاريكاتوريّة). وأيضًا ملاحظة التّفاصيل فيها بشكل أكثر فاعليّة والقدرة على استخراج أهم نقاط المادة النّصّية من خلال القراءة والنّظر، مع ملاحظة التغيّرات ومواكبة التّطوّرات الغرافيكيّة التي تطرأ، وإنتاج هذه المصوّرات التي تساعد على فهم كيفية التّرميز الصّوريّ، وعمل المُعيّنات البصريّة التي تلخّص وتُعزّز المحتوى النّصّي وتُعين على حفظه. فالكثير من المعلّمين يعتقدون أنّ التّلاميذ قادرون على فهم مدلولات الصّور والرّسومات بسهولة، وهذا اعتقاد غير كافٍ، فالكثير منهم يعانون في سبيل فهمها، إذ إنّ الرّسومات في المواد العلميّة غالبًا ما تكون مركّبة، ومعقّدة، وكذلك هو الحال مع الخرائط التّاريخيّة والجغرافيّة وبخاصة البيانات المعقّدة المتعلّقة بمُعادلات علميّة لا يمكن تجسيدها على أرض الواقع الحقيقيّ، إلاّ من خلال الخيال والتّحليل وتصويرها بصورة مرئيّة افتراضيّة من شأنها إغناء قيمتها العلميّة.

تساؤلات البحث

- هل يستطيع الغرافيك الرّقميّ إضفاء روح التّفاعل التّعليميّ عند التّلميذ أكثر من التقليدي؟
- هل تؤثّر البيئة الافتراضيّة في خلق مفاهيم جديدة من شأنها إعلاء الشّأن التّربويّ؟
- هل تُساهم الصّور والرّسوم الغرافيكيّة في زيادة المستوى الذّكائيّ والتّحصيل الدّراسيّ عند التّلميذ؟

فرضيات البحث

ممّا تقدم نرى تأثيرًا وتأثّرًا بين التّصميم الغرافيكيّ وتكنولوجيا التّعليم ونفترض ما يلي:

- ثمّة تأثير للرّسومات الغرافيكيّة الرّقميّة على التّلاميذ أكثر من الرّسومات التّقليديّة.
- ثمّة علم حديث يُعرف بالتّعليم الانغماسيّ Immersive Learning (صور ثُنائيّة وثُلاثية الأبعاد) مما يُسهّل على التّلميذ التّفاعل أكثر مع الموضوع وفهمه.
- ثمة مُساهمة للصّور والرّسوم الغرافيكيّة في زيادة المستوى الذّكائيّ والتحصيل الدّراسيّ عند التّلاميذ، وسوف يتم

التّأكيد بحسب المُقابلات مع بعض المدارس والأساتذة ودور النّشر.

المنهج المعتمد في البحث

استخدمت سبيل منهجي، يغلب عليه الطّابع الوصفيّ مبنيّ على دراسة استطلاعيّة من خلال مقابلات ميدانيّة مع المهتمّين والمعنيين.

حدود البحث

الحدود الزّمنيّة: ٢٠١٧-٢٠١٩

الحدود المكانيّة: لبنان

الفنّ الرّقميّ Digital Art

إن الفنّ الرّقميّ من أحدث الفنّون البصريّة على الإطلاق، وازدهر مع الثّورة التّكنولوجيّة حيث سُمّي بالرّقميّ إعتبارًا من «لغة الكمبيوتر الرمزية-الرّقميّة»، وبدأ يأخذ العديد من الأشكال والإتّجاهات حتى أصبح تفاعليًا عالميًا. فالتّصميم الغرافيكيّ كباقي الفنّون يحتاج إلى الخيال والإبداع والابتكار، ولكن ما يُميّز الرّقميّ عنه هي لغة العواطف والخواطر والرؤى الحركيّة، والسمعيّة، والحسّية، والملموسة التي أخذت الفنّان إلى عالم آخر وأوسع من الخيال لم يسبق له مثيل في القرون الماضية، مما سمح له أن يُوسّع دائرة أحلامه وفرائضيته لتصبح حقيقة واقعية مُجسّدة على أرض الواقع.

فإذًا باعتماد المصمّم على عالم الرّقميّات سمحت له الخوض في جميع المعارك الحياتيّة الثّقافيّة كأداة لإيصال «الرّسالة-المعلومة» بطريقة أفضل من قبل وتأتي على شكل ثُنائية الأبعاد وثُلاثيته، ما أدّى إلى تطوّر عدّة مجالات في العالم الحديث ومنها مجال التّعليم التّربويّ الذي هو أساس تعليم وتعلُّم الإنسان في مقتضى حياته. وخِلافًا لما كان عليه التّصميم التّقليديّ للكتب، والمقالات، والمجلّات، والجرائد التي كانت وما زالت موجودة، ولكنّها تطوّرت لتُصبح أيضًا استخداماتها «أون لاين» أي الكترونيًّا.

الصّورة التّربويّة المرئيّة

مفهوم الصّورة المرئيّة هو تمثيل محسوس ومُشخّص للعالم، وتتميّز من الصّورة البلاغية واللغوية ذات الطاقة التخيليّة المجرّدة بطابعها المرئي والبصريّ والسّيميائيّ الدّلاليّ Sémantique. وهذا يعني أنّ الصّورة البصريّة هي صورة يتداخل فيها الدّال والمدلول والمرجع لتشكيل الصّورة العلاّمة، وترتبط هذه الصّورة بالشّكل، واللّون، والصّباغة، والخط، والظّلال، والضّوء، والنُقط، والهيئة، والحال، والانطباع، واللقطة. ومن حيث الدّلالة السّيميائيّة، فالصّورة تكون أكثر تعبيرًا وتوضيحًا من الكلمات اللّغويّة. ومن ثمَّ فصورة واحدة خير من ألف كلمة، لذلك

تلتجئ العلوم والمعارف و«الميديا» إلى توظيف الصّورة في عملية الأداء والتّبليغ والتّواصل ونقل الخبر.

والصّورة التّربويّة هي هادفة ومفيدة وتُستعمل في مجال تكنولوجيا التّعليم وتتحوّل إلى صورة ديداكتيليا[١] تعليميّة وتعلّميّة، وماهية هذه الصّورة أنّها وسيلة توضيحيّة وأداة «بيداغوجيا[٢] تربويّة» مهمة، تساعد الأستاذ والتّلميذ معًا على التّبليغ والإفهام والتّوضيح، وتفسير ما غمض من الدّرس، وتبيان جزئياته وتفاصيله المعقّدة بشكل محسوس ومشخّص[٣]. لذا يُشير التّصميم الرّقميّ إلى أنّ الانغماس التّعليميّ الحديث الغامر، هي ما بين العالم المادي والعالم الرّقميّ- المحاكاة، وخلق شعور من الغمر والانغماس في المعلومة... وقد تم تطوير العديد من الأجهزة لتحفيز واحد أو أكثر من الحواس الدّقيقة لخلق الأحاسيس الإدراكيّة، والرّؤيويّة، والسمعيّة، والحسيّة وما إلى ذلك، فيما تُوفّر هذه الثّورة التّكنولوجيّة القدرة على التّفاعل والتّواصل مع بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality الذي نعيشه.

فكر تصميم المُحتوى الفنّيّ ومفهومه

يُشير التّصميم إلى كلمة «صمّم» وتعني العزم على فعل شيء بعد دراسته، أما اصطلاحًا فيعني هندسة هذا الشّيء المدروس ضمن خطة مُنظّمة ومدركة، بينما مفهوم التّصميم الغرافيكيّ التّربويّ هو «عمليّة تخطيط منهجيّة تسبق تنفيذ خطّة التّصميم والإخراج الغرافيكيّ»[٤]. والتّصميم الغرافيكيّ في الصّورة البيداغوجيّة هو فعل تصميم الدّروس من

(١) **الديداكتيك**: نهج، أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بُغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من الإشكاليات: إشكالية تتعلق بالمادة وبُنيتها ومنطقها، وإشكالية ترتبط بالفرد في وضعية التعلّم وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.

(٢) **بيداغوجيا**: عِلم مَعني باصول وأساليب التدريس، مُشتملةً على الأهداف والطرق الممكن اتبّاعها من أجل تحقيق تلك الأهداف. أو هي طريقة التدريس المُتبّعة وممارستها من قبل المعلمين اصحاب الإختصاص.

(٣) جميل حمداوي: **الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي**، دراسة في مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العددان الأول والثاني، ٢٠١٠، ص١٠٦ - ١٠٧.

(٤) يوسف وأبو جابر قطامي: **أساسيات تصميم التدريس**، دار الفكر، عمّان، ٢٠٠٣، ص١٩.

خلال استخدام صور مرئيّة، وسمعيّة، وحسّيّة، وحركيّة لأجل إضفاء جماليّة فنيّة على النّصّ وإنتاج عامل تفاعليّ بين التّلاميذ والدّرس. كما يمتاز تصميم التّدريس بالإبداع والخيال، وبهذا يجب على المعلّمين الابتعاد عن الحفظ والتّلقين بل التّركيز على استثمار «خيال التّلميذ» من أجل الإبداع العلمي، فيُساهم في تحويل دور المعلّم من مُحاضرٍ إلى رئيس ورشة عمل[١].

وبناءً على ذلك، فالتّصميم المبني على الدقّة في العمل والإبداع يبقى مرسومًا في الذّاكرة طول الأمد حتى لو كان عند التّلاميذ ضُعف في الذّاكرة، لأنّ الصّورة تنطبع في الذّاكرة غير الكتابة فهي تُنسى على مرّ الوقت أحيانًا[٢].

دور الرّسوم الغرافيكيّة في الانغماس التّعليميّ

تستخدم الرّسوم الغرافيكيّة في العمليّة التّعليميّة باستخدام الكمبيوتر لترسيخ المفاهيم والتّعاون في التّدريب والتّعلّم، وحتى تكون هذه الوسائل ذات فاعليّة يجب مخاطبة الإنسان من خلال نظامه الفعليّ الذي يستوعب الصّورة والصّوت وباقي الحواس وتخزينهم في الذّاكرة[٣] فمثلاً تدخل المعلومة إلى مخ المتعلّم-الذّاكرة العاملة والتي تكون قدرتها التّخزينيّة صغيرة من خلال الحواس كالأذن أو العين أو اللّمس، ثم تُخزّن المعلومة في الذّاكرة المستديمة عن طريق ربطها بشيء. ومن أهمّ المعايير التّصميميّة هو من خلال التّواصل بالعين Eye Contact، فمثلاً عندما تنظر الشّخصيّة الكارتونيّة إلى زر الرّبط، فعين التّلميذ ستتلقى العدوى وستسير وراءه وتنظر إلى ما ينظر وستساهم بفعاليّة لعمليّة الرّبط والتّأثير على التّلميذ[٤].

هناك بعض التّحفظات على التّخطيط أو التّصميم لأنهما عمليتان تتضمّنان عناصر وإجراءات مُسبقة، تفرض على عملية التّعليم الإنسانيّة الخلّاقة - فإذا نظرنا إلى التّعليم على أنّه «فنّ في الأصل»، فإنّ هذا المفهوم

---

(١) Ben-Peretz Miriam: **The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World**, Journal of Teacher Education, Vol. 52, No.1, 2001, pp. 48-56.

(٢) زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمّان، ٢٠١١، ص١٩.

(٣) مايكل اجنولا: **الوسائط المتعددة وتطبيقاتها في الإعلام والثقافة والتربية**، ترجمة نصر الدين لعياضي، الصادق رابح، دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٤، ص٢٣.

(٤) ماجد كمال الدين محمد: **تصميم الجرافيك وأثره على المواقع الإلكترونية والوسائط المتعددة**، إعداد عباس حسن القصاب، إدارة التدريب والتطوير المهني، البحرين، ٢٠١٠، ص٣ - ٤.

يفرض علينا أن يكون التّعليم عملاً حدْسيًّا وعفويًا، ولكن التّخطيط المُسبق سمات الحدسيّة والعفويّة من العمل التّعليميّ. وهناك علاقة متبادلة بين الفنّ وتصميم المنهاج التّربويّ، فالتّصميم عنصر مهمّ في الفنّ كما أنّ الفنّ جزء من التّصميم، كما أنّ مظاهر التّصميم التّربويّ في الفضاء الرّقميّ ذو طابع تقنيّ بحت، لا سيّما تلك المفاهيم التي يتم اختيارها من البدائل في ضوء مقاييس ثابتة، فالبدائل والمفاهيم الأساسيّة لا يمكن أن تتحوّل إلى طرائق، إنّها بحاجة إلى ذكاء المصمّم وخياله الواسع، ومن الجائز أنّ التّعلّم من خلال الصّورة الدّيتاكتيكة الرّقميّة تعكس ثقة وقدرة ذهنيّة تفاعليّة للمُتعلّم[1].

معنى الاتصال البصريّ ودوره في الانغماس التّعليميّ

إن أحرف لغة ما، أيًّا كانت ما هي إلا مجرّد «رموز» متعارف عليها بين مجموعة من البشر، ولكلّ مجموعة رموزها أو حروفها المتعلّقة بلغتها الخاصة بها، ولا يمكن لغريب عنها أن يعرف معنى تلك الرّموز أو الحروف من دون أن يتعلّم ذلك في مدرسة أو معهد. ولكن هناك رموزًا من البساطة فهمها عند كل إنسان مهما كان انتماؤه العُرفي، ذلك لأنّه يعتمد على «الاتّصال البصريّ» تصويريًا كان أم تجريديًّا، ولهذا يمكننا القول إن الاتّصال البصريّ يكون أبسط، وأشمل، ومعبّرًا أكثر من الاتصال اللّغويّ.

فالتّصميم الغرافيكيّ يُبنى مُنذ بدايته على سيميولوجيا[2] العلامات، والرّموز، والأشكال الصّوريّة المُتمثّلة ضمن أنساق التّواصل البصريّ، وما ينجم عنها من رسائل مباشرة وغير مباشرة لكي تؤثر على المتلّقي – التّلاميذ. فإنّ التّصميم الغرافيكيّ طوّر نفسه من ناحية تقديم الأفكار باستخدام الرّموز والعلامات وفق قوانينه البصريّة، التي تُثير رغبة المتلّقي في عملية المشاركة والتّواصل. و«الصّورة» في فنّ التّصميم تحُل محلّ «الموضوع» عندما تتمثّل تلك العلاقات النُظُمية الغرافيكيّة مُستندة إلى أُسس معيّنة من أجل عملية التّحليل التي يقوم بها المُتلقي–

(١) محمد محمود الخوالدة: **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان، ٢٠٠٤، ص٢٠.

(٢) **سيميولوجيا**: هو باختصار علم خاص بالعلامات، إنّه شبكة من العلامات النظمية المتسلسلة وفق قواعد لغوية متفق عليها في بيئة معينة. أو دراسة الأنماط والأنساق العلاماتية غير اللسانية، أو علم الإشارة الدالة مهما كان نوعها واصلها.

التّلاميذ، وإعادة تركيب تلك العناصر التي فكّكها من أجل قراءة جديدة تَؤول رمزيّة الصّورة وتُعيدها إلى دلالاتها ومرجعيتها[١].

ونستطيع أن نسقط عملية تلقين المتكوّن لدروس الاتّصال البصريّ على طريقة تحضير القهوة: فالإبريق هو «المكوّن»، والماء هو «الجانب النظري» بما يشمل من المعلومات الفلسفية والنّفسيّة التي يلقّنها، والقهوة هي «الجانب الماديّ» الذي يشمل بدوره كل ما يتعلّق بالقواعد العلميّة حول الموضوع، أما الأستاذ فهو «النّار» التي بفضلها يتم مزج الماء بالقهوة، أي الجانب النظري بالعمليّ واستخراج المعلومات (القهوة) التي تصبح ذاكرة عند التّلاميذ[٢].

مفهوم التّصميم التّعليميّ Instructional Design

يُعد التّصميم التّعليميّ مكوّنًا أساسيًّا من مكونات مجال الانغماس بالمعلومة، فهو «عملية مُخطّطة لمواجهة التّفاعلات العديدة بين المحتوى والوسائل التّعليميّة، والمُعلّم، والبيئة التّعليميّة خلال زمن مُحددّ»[٣]. ويقول لويس بورخيس Jorge Luis Borges 1899-1986 أنه «طريقة منهجية لتخطيط أفضل الطرائق التّعليميّة وتطويرها لتحقيق حاجات التّعلّم والتّعليم»[٤]. أمّا شارل ريجيليوث Charl Reigeluth 1946 فقد عرف تصميم التدريس بأنه «العلم الذي يبحث في طرائق التدريس وتحسينها وتطبيقها لتحقيق التغيّر المطلوب في المعارف والمهارات والمتعلّمين»[٥]، وكما أكد على أنها منظومة تشتمل مُكوّنات مترابطة، ولا بد من أخذ ذلك في الحسبان.

لذلك فإنّ التّصميم التّعليميّ يُعدّ أحد المهام الأساسية للمتخصّصين فى الانغماس التّعليميّ، وتأتى أهمية التّصميم كمكوّن من مكوّنات المجال بحيث لكل موقف تعليمىّ ما يُناسبه من مواد تعليميّة وأجهزة، وطُرق عرض للمحتوى الدّراسيّ،

(١) أياد الحسيني: **فن التصميم في الفلسفة والنظرية والتطبيق**، دار القافة والإعلام، الشارقة، ج١، ٢٠٠٨، ص١٦٧.

(٢) راجع نظرية فازاريلي Vasarely عن **خطوط الغرافيزم** في: التربية الغرافيكية التشكيلية، وزارة التربية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، إعداد هيئة التأخير بالمعهد INFPE، ٢٠١١، ص١٣٥ - ١٣٨.

(٣) زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة: **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمّان، ٢٠١١، ص١٩.

(٤) عبد الحافظ سلامة: **أساسيات في تصميم التدريس**، دار اليازوري، عمّان، ٢٠٠٢، ص٤١.

(٥) مصطفى والخطيب الكسواني، إبراهيم وعيد زهدي: **أساسيات تصميم التدريس**، دار الثقافة، عمّان، ٢٠٠٧، ص٢٣.

وتحتاج هذه الجوانب إلى وضع مواصفات وخصائص خاصة بها حتى يمكن إنتاجها بصورة جيدة لتزيد من فاعلية وكفاءة الموقف التّعليميّ. ويستعينون مصممو التّعليم حاليًا «بتكنولوجيا التّعليم Instructional Technology» للإنطلاق منها كقاعدة نظرية لتطوير التّعليم الرّقميّ.

تنمية الذّكاء العاطفيّ Imotional Intelligence من خلال الانغماس التّعليميّ

وقد أثبتت إحدى الدّراسات أن «هناك عقلين، عقلاً يفكّر وآخر يشعر، أي: عقل منطقيّ، وآخر عاطفيّ، وهذان العقلان يقومان معًا في تناغم دقيق دائمًا بتضافر نظاميهما المختلفين جدًا في المعرفة بقيادة حياتنا، ذلك لأنّ هناك توازنًا قائمًا بين العقل العاطفيّ والعقل المنطقيّ. العاطفة تُغذّي وتُزوّد عمليّات العقل المنطقيّ بالمعلومات، بينما يعمل العقل المنطقيّ على تنقية مدخلات العقل العاطفيّ، فالمشاعر ضروريّة للتّفكير، والتّفكير مهم للمشاعر»(١). كما أثبتت أيضًا الدّراسات «أنّ المهارات العاطفيّة يمكن أن يكون لها الأثر الأكبر في النّجاح في الحياة أكثر من الأثر الذي يكون للقدرة العقليّة-الذّهنيّة، بمعنى أن التمتُّع بقدرٍ كبير من الذّكاء العاطفيّ يُمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة على جميع المستويات ومن أهمّه حاصل الذّكاء Intelligence Quotient الذي يتم قياسه باختبار مقنّن»(٢). لقد كان الباحث روفين بارون Reuven Bar-On 1944 «أوّل من وضع معامل الانفعاليّة Emotional Quotient العام ١٩٨٥، ووصف الذّكاء الانفعاليّ بأنّه يُظهر قدرتنا على التّعامل بنجاح مع مشاعرنا ومع الآخرين»(٣).

مما تقدّم فإنّ تنمية الذّكاء العاطفيّ لدى التّلاميذ يُعدّ ضرورة مُلحّة لتنمية إمكانياتهم العقليّة، والإنفعاليّة، والسّلوكيّة بما يساعدهم على فهم الذات، وفهم الآخر، والتّعاطف معهم، وبما يمكنهم الاستفادة من جميع إمكانياتهم في تحقيق أهدافهم بنجاح. فقد أكد دانيال جولمان Daniel Goleman 1946 أن الذّكاء العاطفيّ ليس ثابتًا عند الميلاد، وإنما متعلَّم فهو قدرة ناميّة، ويأتي تعلّمه في السّنوات الأولى من عمر المتعلّم من خلال التّعليم التّفاعليّ والتّفاعل

(١) دانييل جولمان: **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، عدد ٢٦٢، الكويت، ٢٠٠٠، ص٢٥.
(٢) لورانس شابيرو: **كيف تنشئ طفلًا يتمتع بذكاء عاطفي**، مكتبة جرير، ط١، السعودية، ٢٠٠٢، ص٥.
(٣) Reuven Bar-On: Emotional Quotient Inventory, **Technical Manual**, Multi Health Systems Inc., Toronto, 1997, P7.

الاجتماعيّ ما يُرسي بدوره أساسيات التّربية الانفعالية في نفوس الأطفال الصّغار[1]. ويمكن القول إن الذّكاء العاطفيّ يُمكن تعلّمه وتدريب التّلاميذ عليه لعلاقته المباشرة بأنماط التّعلّم البصريّ، والحركيّ، والسّمعيّ، والحسّيّ، والتّحليليّ، فإنّ الرّسوم الغرافيكيّة في التّعليم التّفاعليّ تُعدّ من أنسب الوسائل التي يُمكنها أن تُسهم في إنمائه، وذلك لما تتمتع به من مزايا وخصائص فنيّة وتفاعليّة. فالتّلاميذ يميلون إلى الاستماع، والاستمتاع، والتّأثّر بالشّخصيّات، والتّأثير الفعّال الوجدانيّ.

الدراسات السابقة

لقد استفدت من دراسات سابقة حول هذا الموضوع مما أضافت قيمة علميّة للدراسة.

أولاً: كتب ودراسات سأذكر بعض منها:

– في تصميم الغرافيك استفادت الباحثة من دراسة رمزي العربي بعنوان: **التّصميم الغرافيكيّ**[2].

وقد تناول هذا الكتاب ثلاثة عشر فصلاً احتوت على تاريخ التّصميم، وأهم حركات تطوره، وماهيته، وخطوط الطّباعة، وأنواع الصّور وخصائصها، والاخراج الغرافيكيّ للصّحف والمجلات والكتب، وشروط ومستلزمات التّصميم، وبرامج الكمبيوتر، وأخيرًا تصميم صفحات الانترنت.

وفي خاتمة الدّراسة شدَدت الباحثة على اعتبارات أساسيّة هي الوحدة والايقاع والاتّزان والتناسب والسيادة، بما يعني جدّة وشمولية التّصميم لضمان نجاحه بعلاقة الجزء بالجزء، وعلاقة الجزء بالكل ضد التشتّت والإرتباك.

– ومن الأبحاث المعاصرة للأستاذ الدّكتور محمود نديم نحاس بحث بعنوان: **التّعليم التّفاعليّ وأهميته في برامج التّعليم المستمر**[3].

---

(١) دانييل جولمان: **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، الكويت، عالم المعرفة، عدد ٢٦٢،الكويت، ٢٠٠٠، ص٤٢.

(٢) وهي أطروحة واسعة مهمَة جدًا، تفيد أن أوَل من أطلق عبارة Graphic Designer هو المصمِم وليام أديسون دويغنز عام ١٩٢٢ الذي عرّف بمصطلح «المصمّم الغرافيكي»، وبأنه ذلك الشخص الذي يجمع بين العناصر المختلفة من كلمات وصور وألوان في صفحة واحدة تجذب النظر. والتصميم الغرافيكي مشتَق من كلمة «غراف» وهي تعني «رسم بياني»، أمّا كلمة «غرافيك» فهي تعني «تصويري، ومرسوم، ومطبوع». اصل الكلمة لاتيني مشتَقة من كلمة غرافوس Graphus وتعني: «خط مكتوب أو مرسوم أو منسوخ»، فاستعير اللفظ في اللغات الأوروبية لكي يطلق على كل رسم بخط منسوخ ثم اصبح اسمًا عالميًا لهذا الفن، وجاء في اللغة الفرنسية هكذا Gravure.
رمزي العربي: **التصميم الغرافيكي**، دار اليوسف للطباعة والنشر، ٢٠٠٥، ص٣٧.

(٣) استاذ كلية الهندسة–جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية. محمود نديم نحّاس: **التعليم التفاعلي وأهميته في برامج التعليم المستمر**، جامعة الملك عبدالعزيز، جدّة ٢١٥٨٩، ص١–١٧.

يواجه المحترفون من مختلف الاختصاصات متطّلبات لحوحة في مجتمع اليوم، فالعولمة المتزايدة والعمل الذي تنمو فيه معرفة التّحليل والتّركيز، وزيادة استخدام تقنيّة المعلومات، وتنظيم العمل المبني على شبكة العلاقات، وروح الفريق قد طُوّرت على مدى طويل القُدرات المطلوبة للعمل الاحترافي. وأنّ التّغيير السّريع هو ما تختصّ به الحياة العمليّة اليوم، فإنّ على المختّصين مواصلة بناء خُبُراتهم في عملية التّعليم، وغيرها من الأمور التي تضع أنظمة التّعليم في تحدّيات مُهمّة من أجل تقديم الخبراء للعمل في المستقبل. من هنا فقد برز التّعليم التّفاعليّ Educational Interactive Learning من أجل تطوير الخبرة التي يكتسبها الخرّيجون خلال حياتهم الجامعيّة بحيث يكونوا مؤهّلين للعمل مباشرة بعد التّخرّج بسبب استحواذهم على متطلّبات العمل الاحترافيّ.

وهذا البحث يُركّز على أهمية التّعليم التّفاعليّ في برامج التّعليم العالي وكذلك برامج التّعليم المستمر، القائم على مشاركة المتعلّمين في العمليّة التّعليميّة. وقد أظهرت النّتائج أنّ المتعلّمين بطريقة الانغماس التّعليميّ يكتسبون معرفة، وخبرة، ومهارات أكثر بكثير من أولئك الذين يتلّقون تعليمهم بطريقة التّعليم التّقليديّ.

– ومن الأبحاث المهمة المساعدة لهذه الدّراسة فيما يختَص بالتّعليم الإلكترونيّ العنوان الآتي: **التّعليم التّفاعليّ** Interactive education **وعناصره**[1] وهذا البحث يجيب عن الأسئلة التالية:

ما هو التّعليم التّفاعليّ، وعناصر التّعليم التّفاعليّ، والتّقنيات المستعملة في التّعليم التّفاعليّ مثل اللّوح التّفاعليّ Active Board والبرنامج التّفاعليّ Active inspire؟ إنه يُسهّل عملية توفير الوقت والجهد، وعرض المعلومات بطريقة مشوّقة، وعملية التّحضير للمعلم، ومرونة الاستعمال، وتوفير الجهد، وسهولة العودة للنّقاط السابقة بدون تعب، واستخدام أساليب توضيحيّة وسلسة.

– ومن المراجع المميزة دراسة للدّكتور شاكر عبد الحميد، **عصر الصّورة السّلبيّات والإيجابيّات**[2].

يتألّف الكتاب من أحد عشر فصلاً

(١) التعليم التفاعلي وأهميته في برامج التعليم المستمر Promethean Planet، ص٢٠٥-٢٠٧، وص٢٠٧-٢٢٦.

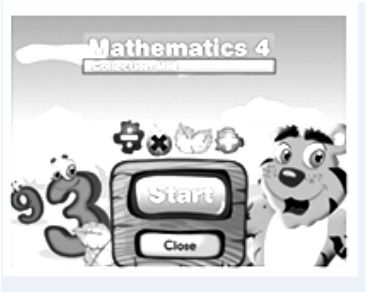
(٢) شاكر عبد الحميد من مواليد أسيوط – جمهورية مصر العربية، لقد عمل عام ٢٠٠٥ استاذًا لعلم النفس بأكادمية الفنون – جمهورية مصر العربية، فهو متخصِص في دراسات الإبداع الغرافيكي والتذوُق الغرافيكي لدى الأطفال والكبار. وله مساهمات في النقد الأدبي والتشكيلي أيضًا، صدرت له كتب في سلسلة عالم المعرفة هي: «العملية الإبداعية» في فن التصوير العدد ١٠٩ سنة ١٩٨٧، و«التفضيل الجمالي» العدد ٢٦٧ سنة ٢٠٠١، و«الفكاهة والضحك» رؤية =

ومقدمة، متبوعًا ببعض الصّور الإيضاحيّة. يوضح أنّنا نعيش «عصر الصّورة»، بحيث أصبحت الصّورة الآن بملايين الكلمات وليس كما يقول المثل الصيني «بألف كلمة». فالصّورة ترتبط بمجال الوسائط المتعدّدة والميديا، وترتبط بعالم التّربية، والتّعليم، والأخلاق، والدّين، والخيال، والإبداع. ويركّز هذا الكتاب على تحديد المعنى والتجليّات المتنوّعة للصّور... عالم الصّور هو عالم خصب متعدّد الأبعاد، ومتنوّع المجالات، وهو عالم يشتمل على جوانب إيجابيّة كثيرة، وجوانب سلبيّة عديدة أيضًا.

ثانيًا: مواقف مبنيّة على دراسة استطلاعيّة حول استخدام وسائل تكنولوجيا التّعليم والانغماس التّعليميّ ومنها أربع مقابلات مع مديرين وأساتذة يتحدّثون عن التّفاعل داخل الّصف وكذلك دور النشر، فالمقابلات مطبوعة كملاحق وثائقية على الشكل التالي:

١ - يذكر الأستاذ هادي قاسم[١] أنّ التّعليم التّفاعليّ يَمُسّ جوهر العمليّة التّربويّة، فهو هدفنا الأساسيّ من خلال التّركيز على بعض المواد والأشكال والنّظريات الخ... أمّا المسألة التي نحاول المحافظة عليها هي «كيفية عملية التّواصل».

ومن هنا يُساهم المصمم الغرافيكيّ برسومات إيضاحية من شأنها جذب التّلميذ وشدَ انتباهه لموضوع الدّراسة أكثر، وطبعًا بمشاركة طاقم العمل المتكامل مع كل من المبرمج، ومصمّم هيكلية المنهجية. إنّ عمل المصمّم الغرافيكيّ في مجال الانغماس التّعليميّ ما هو الا تطوير وتقديم المعلومات بطريقة نشاط تفاعليّ، وكوسيلة توضيح أعمق للتّلاميذ، وعامل محفّز لدراستهم، ولتنمية عملية الخيال والاتّصال البصريّ لديهم. لذلك فإنّ الهدف منه ليس مواكبة العصر وإنّما عملية تقديم ما لا يمكن أن يقدّم عبر الورق لأهداف تربويّة وعلميّة.



= جديدة العدد ٢٨٩ ك٢، ٢٠٠٣، وكتب مترجمة، ومؤلفات أخرى مثل «الطفولة والإبداع» عام ١٩٨٧، والأدب والجنون عام ١٩٩٣، ودراسات نفسية في التذوُق الغرافيكي عام ١٩٩٧. شاكر عبد الحميد: **عصر الصورة السلبيات والإيجابيات**، مجلس الوطني للثقافة والفنون، العدد ٣١١، الكويت، ٢٠٠٥.

(١) مقابلة هادي قاسم في **شركة** E-School التي تعنى فقط بال content creation اسم صاحبها: هادي قاسم، قائد الفريق: مصطفى قاسم، المصمم الغرافيكي: حسن فرحات. رقم التلفون ١٢١١٤٤-٧٠، المكان: بيروت، الضاحية الجنوبية، أوتوستراد السيّد هادي. الواقع في ٥-١٠-٢٠١٦.

وما يُلفت النّظر إلى أنّه نجد البعض من دور النّشر اللّبنانيّة تستعين بخبراء مصمّمين للكتاب الرّقميّ، وأيضًا تستورد بعض المدارس كتبًا رقميّة من الولايات المتحدة للنّظام التّعليميّ الإنكليزي، وبعضها من فرنسا للنّظام التّعليميّ الفرنسيّ، ومن هنا نرى أن قلّة من المصممين اللبنانيين مُتاحون على السّاحة التّربويّة. وعلى الرّغم من أنّ لائحة الأهداف المنهجيّة التّعليميّة في الولايات المتحدة تضمّنت أهدافًا لتنمية التعلم البصريّ، إلا أنّ تطبيق هذه الأهداف على أرض الواقع يتم بشكل سطحيّ كما أعربت مؤسسة لجتشر (Lagiture)[1]. فنسأل ما هي المعايير التي اعتمدتها مؤسسة لجتشر؟.

«هناك المحتوى الغنيّ للكتاب المدرسي كجزء أساسيّ لا يتجزّأ ولا يَنفصِل عن المحتوى التّربويّ بل يدعمه ويُكمّله، كما وأدخلت مؤسّسة لجتشر مفهوم التّصميم الغرافيكيّ في شركة حقيقية وليست مجرّد شكليّة مع التّصميم التّعليميّ للكتاب المدرسيّ ليكوّنا معًا متنًا متينًا جذّابًا قادرًا على مواكبة عصر الإغراق البصريّ الذي نحياه»[2].

وأعرب الأستاذ هادي قاسم عن عدّة تساؤلات حول الإشكالية التي يقع فيها المصمّم خلال العمليّة الإنتاجيّة، وأوضح ما يلي:

١ – هناك ثغرة دائمة ما بين الـ Developer والمصمم الغرافيكيّ Graphic Designer لأنّ الأوّل يعتمد دائمًا في عمله على المنطق في إخراج الصّورة، بينما يعتمد الثّاني على الخيال والإبداع في عمله.

٢ – إن المطوّر للصّورة أي الـ Developer يناقش الفكرة ويعمل مع المؤلف Author –، من دون إشراك المصمّم الغرافيكيّ في الحوار، وهذا ما يُسبّب إشكاليّة كبيرة تظهر في عملية الإنتاج.

٣ – يجب على المصمّم أن يشارك في الأفكار الوسطى من بعد الفكرة الأولى للـ Instruction Designer، وعدم إعطاء السّلطة الأولى والأخيرة للمصمم الغرافيكيّ في تنفيذ أفكاره المبدعة والخياليّة إداريًّا وفنيًّا، ما يؤدي إلى ضعف في العمليّة الإنتاجيّة.

وأنهى هادي قاسم حديثه بأنّه يجب

---

(١) **مؤسسة لجتشر** Lagiture الأميركية: للأبحاث والتطوير والمتخصصة في تصميم الأدوات والمواد التعليمية، التي أدخلت المحتوى الغرافيكي ضمن المحتوى النصّي للكتاب المدرسي لطرح فكر اكثر إبداعًا وشمولًا.

(٢) حنان أحمد عبد الحميد: **هل يُمكن للكتاب المدرسي أن يظل على قيد الحياة**، مجلة جامعة دمشق، العدد الأول والثاني، المجلد ٢٦، جدّة، ٢٠١٠، ص١١٦ – ١١٨.

عدم الاستغناء عن دور الأستاذ، والكتاب، والقلم لأنّها الموارد الأساسية للتّلميذ، بل يجب دعمها، ومعها القيمة المُضافة من «تكنولوجيا والانغماس التّعليميّ» عبر نشاطات تفاعليّة وألعاب الكترونيّة تربويّة ترفيهيّة.

٢ – يذكر الأستاذ علي الترحيني[١] أنّ مدرسته تُعدّ في لبنان من ضمن ١٨٤ مدرسة حول العالم تعتمد نظام تكنولوجيّا التّعليم نفسه مع مدرسة ACS.

ويُكمل بأنّ المعلومات لم تعد صعبة المنال في أيامنا الحالية وإنمّا يستطيع التّلميذ بكل سهولة الحصول عليها عبر خدمة الإنترنت السريع من على الـ Smart machines as computer, phone or tap، لذلك هدفنا الأوّل والأساسيّ أنّ نُعلّم هؤلاء التّلاميذ كيفية الحصول على هذه المعلومات وتحليلها وربطها ببعضها البعض، وكيفية صقل شخصيته. أمّا الأهداف الثّانية والضّروريّة هي تخفيف عملية التّدريس في المنزل مما يُتيح للتّلميذ مجال أوسع للتّفكير والإبداع أكثر، وأهمية الفلسفة التّربويّة وكسب اللّغة الإنكليزيّة باحترافية والتّعليم التّفاعليّ من خلال Enter Active Learning System وهو جزء من تأسيس التّعليم الأكاديميّ لهذه المدرسة.

ويُضيف أُستاذ علي أنّ في مدرسته لا يوجد مربول مدرسة مُتبّع، ولا حتى امتحانات، ولا أيضًا اصطفاف للتّلاميذ في الملعب، حتى أنه لا يحمل شنطة مدرسية إلى المنزل وكل ذلك لتسهيل عملية التّعليم على التّلميذ والأهل في الوقت نفسه مع استفادة أكبر للجميع.

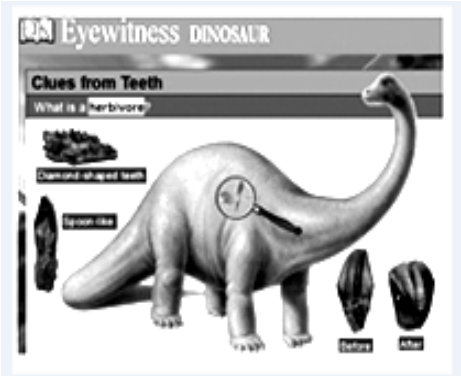
ويستطرد الكلام بتوضيح فكرة الانغماس التّعليميّ بأنّه مع الدّفتر والقلم والكتاب وهو أساسي في مدرسته وبخاصة الحلقة الأولى والثّانية من عمر ٤ إلى ١١ سنة، ولا نستطيع الاستغناء عنه كُليًّا لأنّه بذلك قد يُدمّر مهارات المتعلّم. ويقول نعم اعتمدنا منهج اللوح التّفاعليّ Active Board لعدّة أسباب، أهمّها استخدام أسلوب النشاط التّفاعليّ داخل الصّف على أن

(١) مقابلة الأستاذ علي ترحيني، مدير **مدرسة هاي سكول أكاديمي** High School Academy، الفرع الأساسي: النبطية، وتمّت المقابلة في الفرع الثاني صور، التلفون: ٧٠٠٠٠٤٤٦، الموقع الالكتروني: www.highschoolacademy.com الواقع في ١٥-١١- ٢٠١٦.

يستطيع التّلميذ التقاط الصّوت كلغة ولهجة معًا، والصّورة لتنمية خياله. ولقد أضاف بأنّه يجب علينا أن نهتم بأمر البنية الأساسيّة للمجتمع من خلال تلاميذنا، وعليه يجب إعطاء التّلميذ مساحة من الحرية بدلاً من أن يُضطهد في المدرسة والمنزل على السّواء. وأكمل بأنه حاول جُهدًا أن يُحبّب التّلميذ بالمدرسة والتّعلّم، مع العلم بأنّ أغلب التّلاميذ لا تُحبّ المدرسة بسبب الضّغط النّفسيّ والأسلوب التّعليميّ التّقليديّ. ومن خلال تجربة اثنتي عشرة سنة في التّعليم أؤكد على مدى أهمية دور المصمم الغرافيكيّ الذي يؤثر ٥٠٪ في الرّسالة العلميّة الأكاديمية، وأنّ الشّركات في لبنان لم تُنتج كُتبًا رقميّة على حد علمي لذلك فنحن وغيري من مديري المدارس نستورد الكتب من أميركا.

ويُنهي حديثه بالتأكيد على مُلاحقة تطوّر تكنولوجيا التّعليم من قِبل دور النّشر في لبنان، لأنّ الزّمن بدأ يسبقنا. ومن ثمّ اهتمام الجهات المُختصة في هذا العلم الحديث لأنّه يُعد ضروريًّا لتنمية الذّكاءات المُتعدّدة وأوّلها الذّكاء العاطفيّ، وتحصيله الدّراسيّ بخاصة في مراحله الأولى الدّراسيّة.

ترى المُعلمة عزيزة[1] أنّ Enter Active Learning يُعطي مفعولاً جيد جدًا عند التّلاميذ.



فهم يتفاعلون بإيجابيّة وحيويّة مع ملامسة الوقائع خلال مشاهدتهم الأفلام التّعليميّة من خلال الصّور والنشاطات والتّمارين. كما أنّ تطبيق النّشاطات من خلال اللوح التّفاعليّ Active Board يبعث الفرح في روح الطّفل ويُنمّي الذّكاء العاطفيّ عبر استخدامات الفيديو والكتابة عليه وربط المواضيع ببعضها البعض وتذكر على سبيل المثال، أنّ الشّخصيّة Character المرسومة تُساعد أكثر في عملية ربط Matching الجمل ببعضها البعض، فهي تُشغّل الحواس جميعها عند توجيه نظر الشّخصية إلى الصّندوق وتسأل عبر الصّوت أين هو الصندوق، فيعلم الولد من خلال النّظر والسّمع والحركة وجود

(١) مقابلة مع معلمة اللغة الانكليزية (عزيزة) التي تُدرّس في الحلقة الأولى والثانية في مدرسة High School Academy .

الصّندوق ولن ينسى شكله ولا حتّى اسمه ولفظه الصّحيح.

تنصح بالتّدريب المُستمر للأساتذة والمتعلّمين على برامج تكنولوجيا التّعليم على مستوى عالٍ من الدقّة والإستفادة القُصوى، وأيضًا التّركيز على المُحتوى الغرافيكيّ للكتاب مُقابل النّصّ الكتابيّ. وتذكر أنه يتم تدريبهم من قِبل خبراء من خارج لبنان تابعين لمدارس الجالية الأمريكية American Commonly School في بيروت شارع الحمراء مع اعطائهم إفادات في مجال تكنولوجيا التّعليم.

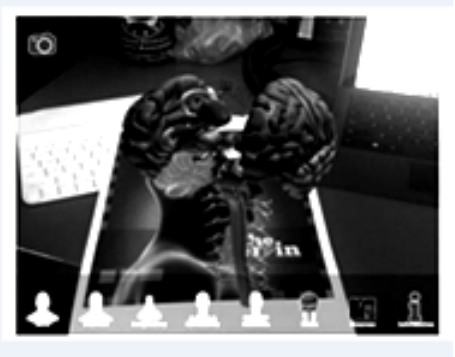
٣ – تذكر السيدة سندرا فرح[١] أنّهم من أوائل دور النّشر في لبنان الذين بدأوا بإنتاج الكتب الأكاديميّة الرّقميّة منذ عام ٢٠١١. ولديهم ثلاثة أنواع من الكتب الرّقميّة:

– Digital Numeric Book، وهو الكتاب الذي يتحوّل كما هو إلى كتاب رقميّ يُدرج في قرص CD. وهذه الكتب للمعلّمين وليست للتّلاميذ، كونها دليل الأستاذ. ويتمكّن الأستاذ عرض محتواه من خلال اللوح التّفاعليّ Active Board لمشاهدة المُحتوى في الصف. وهناك أيضًا برنامج اسمه الـ Active Inspire يتم من خلاله تعديل وإضافة معلومات على المُحتوى بحسب مُتطلبات الدّرس وهكذا لتحسين عملية التّعليم التّفاعليّ ومساعدة الأستاذ على الشّرح المُفصّل.

– Enter Active Activities، وهو لإنتاج أنشطة تفاعليّة مُبتكرة ذات أهداف تربويّة ليست موجودة في النّصّ الكتابيّ وإنما تابعة لأهداف محتوى الكتاب. وتتم هذه العمليّة التّعليميّة كما ذكرنا سابقًا من خلال اللوح التّفاعليّ والبرنامج التّعليميّ الرّقميّ بمساعدة المصمم الغرافيكيّ برسم البيانات والنّشاطات بطريقة تصميمية محترفة.

– Learn Management System، وهو من أحدث التّعليم حاليًا فيه المزيد من النشاطات والألعاب التّربويّة الأكاديميّة المصمّمة ذات الأبعاد الثُلاثيّة ويندرج تحت خانة التّعليم الانغماسيّ Immersive Learning. إنه خوض بمعركة تعليميّة جديدة ستواجه الأستاذ وتأخذ المزيد من وقته، وكُلفته عالية جدًا علينا ولكنّه مهم جدًا لدرجة انغماس التّلميذ في المعلومة.

(١) مقابلة سندرا يزبك فرح، مديرة قسم الكتب المدرسية، **هاشيت أنطوان** ش.م.ل. سن الفيل، حرش ثابت فورست ٩٦٥ بناية، رقم الهاتف: ٠١/٤٨٣٥١٣ الواقع في ١٦/١/٢٠١٧.



كما وتذكر بأنّنا أصبحنا في زمن الرّقميّات ويجب أن نتماشى مع هذا الزّمن ونُنتج هذه الأعمال بدل من استيرادها. ومن إيجابياته أنّه لا يستلزم الإنترنت إلا في عملية التّنزيل Download على الكمبيوتر ويُساعد الأستاذ في العمليّة التّلقينية للتّلميذ، حيث يستطيع أن يُخبّئ جزءًا ويُضلّل آخر بحسب المطلوب، وهذا يُعدّ مُحفّزًا لتخيّلات التّلميذ ولذكاءاته المتعدّدة. وتقول إن بعض مدارس لبنان ما زالوا يستوردون كتبهم من أميركا مع العلم أنّنا نُنتج هذا النّوع من الكتب، ونُعطي منها المدارس الخاصة التي تتبع اللغة الفرنسيّة، لأنّ كتُبنا تتطابق مع البرنامج اللّبنانيّ الرسمي، كما وتذكر بأنّهم يستعينون بخبراء مصممي الغرافيك من خارج لبنان لتصميم المحتوى الفنّيّ. وتوصي وزارة التّربية بمواجهة هذا التّغيير والعمل به في المدارس الرسميّة كما ولفت النّظر إلى فتح اختصاص جديد يتضمّن التّصميم الغرافيكيّ وتكنولوجيا الانغماس التّعليميّ معًا، وهو موجود أصلاً في جامعات بريطانيا مانشستر المعروف بـ Instructional Technology الذي يهدف إلى التّعليم التّربويّ الحديث.

٤ – تحدّث الأستاذ ربيع البعلبكي[١] عن مدى تأثير المحتوى الغرافيكيّ على فكر التّلميذ وذكائه.

كما وشدّد على التّعليم الانغماسيّ Immersive Learning الذي يُحفّز البرمجة اللغويّة العصبيّة Neuro-Linguistic programming. وأكدّ أهمية دور المصمّم الغرافيكيّ لأنّه يمتلك جانب الأُنس المُحبّب لقلب التّلميذ، لأنّ للفن روحًا تضرب الوتر الحسّاس من خلال الصّورة أو اللّون أو الحجم التي تُحاكي أحاسيس التّلميذ وتؤثّر فيه فعليًّا.

(١) مقابلة الأستاذ ربيع البعلبكي، رئيس المعلوماتيين المحترفين في لبنان، مدير **شركة** IET في لبنان، كنيسة مار مخايل، ط٩، ٠٣٨٢٦٦٨١، وشركة GET في العراق باعتماد شركة Promethean الواقع في ٢٠١٧/٢/٥.

ويقول بأنّ الأستاذ يجب أن يتحلّى بـ ٥ صفات خلال مرحلة التّعليم التّفاعليّ: لغة الجسد body Language، التّواصل البصريّ Eye Contact، مستوى الصّوت Voice Level، والقدرة على المُحتوى Content Capability والمهارات التقنيّة Technical Skill. وتأكيدًا على ما تقدّم أضافت جورجيت ياكمان Jeorgette Yakman مؤسّسة هذه النظرية STEM حرف A بعد أن قيّمت العمليّة التّعليميّة واتضّح لها أنّها ما زالت ناقصة وتحتاج إلى روح الفنّ Art، وبهذا تكون قد تمّمت العناصر والكفايات المدرسيّة.

وشرح أهمية إطار نظريّة ال 5C's، بعد أن كانت 4C's مُتضمنّةً «الإبداع Creativity» وبعدها قامت الأمم المُتحدّة بإضافة حرف C ويعني Citizenship للمُتعلّم النّاجح.

ولقد وضعت الولايات المتحدّة أهدافًا تربوية لإنماء اللّغة البصريّة عند المتعلّم مثل الـ UN Rainbow & THEMES THAT MATTER. وكل ذلك بهدف نمو الاقتصاد العالميّ.

وأكمل بأنّنا نعيش في عصر التكنولوجيا، ولكي نستفيد منه أكثر علميًّا وفعليًّا قد أُضيف إلى البرمجة التّفاعليّة– الرّقميّة في التّعليم من خلال النّشاطات التّعليميّة والألعاب التّفاعليّة التي يقوم بتصميمها وبرمجتها فريق عمل متكامل يُساهم بالعمليّة التّلقينيّة من الأستاذ إلى التّلميذ الذي يُعنى بال Content Creation:

- **المؤلف** Author الذي يكتب المحتوى النّصّي للمنهجية.

- **المصمّم الإيضاحي** Illustrator الذي يرسم البيانات التوضيحية للأفكار والمعلومات النّصّية من خلال الكمبيوتر.
- **المصمم الغرافيكيّ** Graphic Designer الذي يصمّم ويُنسّق النّصّ والصّور معًا.
- **المبرمج** Dveloper الذي يُبرمج الصّور والمُحتوى الكتابي الرّقميّ جميعه.
- **مصمّم المنهجيّة** Instructional Design الذي يقوم بإدارة العمليّة

التّصميمة ويكون له دور بكل تفصيل لأنه المُختص في تكنولوجيا الانغماس التّعليميّ.

ويُكمل بأنّ لبنان يُصنّف بأعلى درجات العلم التّربويّ، فهو مواكب للتطور العلمي والتكنولوجيا بكل حذافيرها منذ عام ٢٠١١، حتى أنّ الانتماء الطائفي لبعض المدارس قد شكّل حافزًا أساسيًّا للمنافسة التّعليميّة ما أدّى إلى تجهيز مدارسهم «بالبنية الذكيّة» لإعطاء نتائج دراسيّة أفضل. وبدورنا قُمنا كشركة IET بتجهيز عدد كبير من المدارس الخاصة في لبنان على مختلف الأراضي اللبنانيّة باللّوح التّفاعليّ من شركة Promethean البريطانيّة. وكان أغلب المدارس التي جُهزّت تابعة للنّظام الفرانكفوني ومنها البريطانيّ أيضًا، وبصورة أكبر مدارس الرّاهبات والإرساليّة (المريمية، والشويرية، والطليانية، والأنطونية، والأرمنية) بنوعيّة وإمكانية تكنولوجية جيّدة للصّفوف والمُختبرات والملاعب حتى صالات الاحتفالات. ولقد قدّمت مُنظّمات مثل ال UN, UNICCO & US-Aid ومؤسسة الوليد بن طلال مساعدة ماديّة لعملية تكنولوجيا التّعليم لحوالي ١٦٥٠ مدرسة. ووفقًا لرأيه الخاص قد أعرب أنّه يوجد ٦١ دور نشر بدأت تنتج الكتب الرّقميّة بمستويات مختلفة في لبنان، إلاّ أن هناك ١٥ شركة فقط تُعنى بالمُحتوى الأكاديميّ النّصّي للمدرسة ويستعينون بمصمّمين أجانب مُستقلّين.

ويرى أنّ أستاذ عصر التكنولوجيا يختلف عن أستاذ العصر التّقليديّ في طريقة التّعليم، لذا يجب تدريبه على البرامج التّعليميّة الحديثة لأنّ البعض منهم يرفض التّغيير وهذا شيء طبيعيّ لدى البشر. وأكّد على دمج خلفية الاختصاصات ببعضها البعض مثل اختصاص الغرافيك الرّقميّ والتّربية، فينتج اختصاص مُتخصّص بـ Instructional Technology لمواكبة العصر والتّطوّر التّربويّ والفنّيّ معًا.

نتائج واقتراحات

- إنّ عملية التّواصل البصريّ تمُسّ جوهر العمليّة التّعليميّة وتعمل على إثرائها.
- تُساهم الرّسوم التوضيحية الغرافيكيّة–الرّقميّة في توضيح المسائل الدّراسيّة بطريقة أعمق للفهم والإدراك الحسّي، والبصريّ، والحركيّ، والسّمعيّ.
- التّأكيد على أهمية التّصميم الغرافيكيّ في الكتاب التّربويّ الرّقميّ، والتّعليم الانغماسيّ لأنّها تؤثّر في إعلاء الشّأن التّربويّ وتُحفّز البرمجة اللّغويّة العصبيّة.
- تُعدّ الرّسوم الغرافيكيّة مهمّة جدًا للتّلميذ وبخاصة الحلقات الأولى والثّانية في

التّعليم، لأنّها تؤثّر على جميع الحواس، وتحصيله الدّراسيّ وتنمية ذكاءاته المُتعدّدة ومنها الذّكاء العاطفيّ.

- هناك أقليّة من المصمّمين اللبنانيين تُعنى بهذا الدور، لذلك تستعين دور النّشر حاليًا بخبراء أجانب، وبعض المدارس تستورد كُتبها من الخارج لإغناء مكتبتهم المدرسيّة.
- التأكيد على دور «الفنّ» و«الإبداع» في تكنولوجيا الانغماس التّعليميّ من خلال الإطارات والنّظريّات الحديثة التي تحدّثت عنها مؤخرًا.
- لفت الإنتباه إلى التمسُّك بالقلم والورقة لأنها تُعتبر الموارد الأساسية للتلميذ والتأكيد على إضافة تكنولوجيا التّعليم بكل وسائلها كقيمة مُضافة.
- يُقترح تجهيز البنية التّحتيّة للمدارس ببنية ذكيّة لأنّها تعطي مساحة من الحريّة يستطيع التّلميذ اعطاء نتيجة أفضل.
- وعلى الوزارة مُلاحقة هذا الموضوع ودعمه، بفتح اختصاص جديد في الجامعات يُعنى بتصميم التّعليم Instructional Design.

المراجع العربية

١. حمداوي، جميل: **الصّورة التّربويّة في الكتاب المدرسي المغربي**، دراسة في مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العددان الأول والثاني، ٢٠١٠.

٢. الحسيني، أياد: **فن التّصميم في الفلسفة والنظرية والتطبيق**، دار القافة والإعلام، الشارقة، ج١، ٢٠٠٨.

٣. الخوالدة، محمد محمود: **أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليميّ**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان، ٢٠٠٤.

٤. دانييل جولمان، **الذّكاء العاطفيّ**، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، عدد ٢٦٢، الكويت، ٢٠٠٠.

٥. سلامة، عبد الحافظ: **أساسيات في تصميم التدريس**، دار اليازوري، عمّان، ٢٠٠٢.

٦. شابيرو، لورانس: **كيف تنشئ طفلًا يتمتع بذكاء عاطفي**، مكتبة جرير، ط١، السعودية، ٢٠٠٢.

٧. عبد الحميد، شاكر: **عصر الصّورة السلبيات والإيجابيات**، مجلس الوطني للثقافة والفنّون، العدد ٣١١، الكويت، ٢٠٠٥.

٨. عبد الحميد، حنان أحمد: **هل يُمكن للكتاب المدرسي أن يظل على قيد الحياة**، مجلة جامعة دمشق، العدد الأول والثاني، المجلد ٢٦، جدّة، ٢٠١٠.

٩. العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، ومحمد فؤاد: **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمّان، ٢٠١١.

١٠. العربي، رمزي: **التّصميم الغرافيكيّ**، دار اليوسف للطباعة والنشر، ٢٠٠٥.

١١. قطامي، يوسف وأبو جابر: **أساسيات تصميم التدريس**، دار الفكر، عمّان، ٢٠٠٣.

١٢. الكسواني، مصطفى والخطيب، إبراهيم وعيد، زهدي: **أساسيات تصميم التدريس**، دار الثّقافة، عمّان، ٢٠٠٧.

١٣. محمد، ماجد كمال الدين: **تصميم الغرافيك وأثره على المواقع الإلكترونية والوسائط المُتعدّدة**، مجلّة

الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة حلوان، مصر، ٢٠١٥.
١٤. محمد، ماجد كمال الدين: **تصميم الجرافيك وأثره على المواقع الإلكترونية والوسائط المتعددة**، إعداد عباس حسن القصاب، إدارة التدريب والتطوير المهني، البحرين، ٢٠١٠.
١٥. نحّاس، محمود نديم: **التّعليم التّفاعليّ وأهميته في برامج التّعليم المستمر**، جامعة الملك عبدالعزيز، جدّة ٢١٥٨٩.

المراجع الأجنبية:

1 - Bar-On, Reuven: **Emotional Quotient Inventory**, Technical Manual, Multi Health Systems Inc., Toronto, 1997.
2 - Miriam, Ben-Peretz: **The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World**, Journal of Teacher Education, Vol. 52, No.1, 2001.
3 - Howard Gruber: with Jean Piaget Learning and Memory، Macmillan Byrne 2nd Ed,. New York. 2004.

المقابلات

١. قاسم، هادي: شركة E-School، الضاحية الجنوبية، بيروت، ٢٠١٦.
٢. ترحيني، علي: مدرسة High School Academy، النبطيّة، وصور، الجنوب، ٢٠١٦.
٣. عزيزة: مدرسة High School Academy، النبطيّة، وصور، الجنوب، ٢٠١٦.
٤. فرح، سندرا: دار Hachette Antoine، سن الفيل، بيروت، ٢٠١٧.
٥. البعلبكي، ربيع: شركة IET، مار مخايل، بيروت، ٢٠١٧.

التّمرّد عند المراهقين
أسبابه والحلول المقترحة

ندى عبدالله يوسف

المقدّمة:

يتميّز الإنسان عن بقية الكائنات الحيّة بأنّه الكائن العاقل الّذي يتّسم بمجموعة من الصّفات جعلته يرقى ويتطوّر مع مرور الزّمن، فهو الاجتماعيّ الذي يستطيع أن يتفاعل مع غيره، يتأثّر ويؤثّر، يحبّ ويعطف ويتعاطف، يبدع ويبتكر... وغير ذلك من أفعال تجسّد إنسانيّته من جهة، وقدرته على الإبداع والابتكار من جهة ثانية. والسّلوك الإنساني برمّته يعبّر عن طبيعة الإنسان وقدرته على التّفاعل والتّأقلم مع الظّروف المحيطة به، إذ إنّ وراء كلّ سلوك يقوم به الإنسان ما يدفعه أو يحرّكه للقيام بهذا السّلوك أو ذاك. من هنا نرى أنّ فهم السّلوك الإنساني لَهو من المسائل المعقّدة التي حاول العديد من العلماء تفسيره، ووضعوا لأجله النّظريّات والأبحاث التي ساعدت بشكل كبير في التّعرّف إلى الطبيعة الإنسانيّة، وساهمت في تقويم السّلوك الصّادر عنها متى دعتِ الحاجة لذلك، عن طريق تعليم الفرد سلوكات جديدة مقبولة اجتماعيًا، تساعده على التّعايش مع الظّروف الجديدة المحيطة به، وكيفية التّعامل معها بإيجابية...

ومن هذا المنطلق، كان الحديث عن سلوك اجتماعيّ مهمّ نشهده يكثر في مجتمعاتنا، وعلى وجه التّحديد عند المراهقين، ويتمثّل هذا السّلوك بالتّمرّد. فالتّمرّد الذي يُعبّر عنه برفض الخضوع للأوامر والعدول عن تنفيذها، يعدّ من المسائل المهمّة التي تشغل بال الأهل والمربّين، وتضعهم أمام معضلة يصعب عليهم حلّها أو التّعامل معها، في أغلب الأحيان، ممّا يتطلّب منهم اللّجوء إلى اختصاصيّين لمساعدتهم في كيفيّة التّعامل مع المراهق المتمرّد...

● **أهميّة الموضوع:**

عادة ما يعبّر الفرد عن معارضته لأمر

ما أو رفضه له باستخدام لفظة «لا»، فالطّفل، منذ صغره، يلجأ إلى استخدام هذه اللّفظة عندما يريد أن يُشعر أهله بأنّه ممتعض من أمرٍ ما، مستاء منه، أو رافض له. وهذا النّوع من الرّفض له أهمّية كبيرة في تكوين شخصيّة الفرد، وفي بلورة هويّته الخاصّة به في المستقبل، إذا ما أدرك الأهل كيفيّة التّعاطي معه بشكل صحيح. إلاّ أنّ هذا الأمر يصبح سلبيًّا عندما لا نستطيع استثماره أو معالجته بطريقة صحيحة، فيبدأ التّوتّر بالسّيطرة على مفاصل العلاقة بين الإبن وأهله، ويتلاشى الانسجام القائم بينهما، ليحلّ مكانه العناد والرّفض والتّمرّد...

من هنا، فإنّ البحث في موضوع «التّمرّد» يعدّ من المسائل المهمّة، نظرًا لحاجتنا الكبيرة إلى معرفة تفاصيل هذا السّلوك، وخاصّة عند المراهقين، للوقوف على أسباب المشاكل التي نعاني منها نحن كأهل في علاقتنا مع أولادنا في هذه المرحلة العمريّة الدّقيقة من حياتهم. وأيضًا، تشكّل مسألة «تمرّد المراهقين» عقبة أمام العاملين في مجال التّربيّة، في المدارس والثّانويّات، حيث تنشط الخلافات بين الطّلاب وأساتذتهم، لتصل إلى مراحل يصعب علينا إيجاد الحلول النّاجحة لها. هذا بالإضافة إلى المشاكل التي تعرقل حياة المراهقين في علاقاتهم الاجتماعيّة في بيئاتهم ومجتمعاتهم.

بناءً على ما تقدّم، نحاول في هذا البحث أن نلقي الضّوء على مفهوم التّمرّد، وتعريف علماء النّفس والاجتماع له، فنسأل عن التّمرّد السّلبيّ والتّمرّد الإيجابيّ. ثمّ نبحث في الأسباب والدّوافع الكامنة وراء التّمرّد السّلبي من خلال التوقّف عند دور الأهل، المدرسة، التّكنولوجيا، والمجتمع، في تعزيز التّمرّد عند المراهقين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، لننتقل بعد ذلك إلى الحلول، فنبحث في الأساليب الأكثر فعالية للتّخلّص من المشاكل التي تؤدّي إلى التّمرّد، متوقّفين عند أهميّة دور كلّ من الأهل، المدرسة، التّكنولوجيا، والمجتمع في التّعامل الإيجابي مع المراهقين لضمان نموّهم النّفسيّ والاجتماعيّ بشكل سليم، سائلين في النّهاية: إلى أيّ مدى تستطيع المدارس أن تؤدّي دورًا إيجابيًّا في هذا المضمار؟ وهل تصل المدارس في تعاملها مع المراهقين إلى نتائج ملموسة بغياب المساعدة الفعليّة من الأهل والمجتمع؟ وهل التّربيّة بشموليّتها (البيتيّة، المدرسيّة، والمجتمعيّة) هي ممارسة وسلوك أم كلام مسبوك؟

● المنهج المتّبع:

عند القيام بأيّ دراسة علميّة، من الضّروري أن نحدّد الطريق الذي نسلكه ليؤدّي بنا إلى الهدف المنشود. والمنهج هو ذلك الطريق المحدّد الذي من شأنه أن

يقودنا إلى الحقيقة المبتغاة. من هنا تأتي ضرورة أن يكون المنهج المتّبع متناسبًا تمامًا والموضوع المطروح ليؤتي أكله.

فلمّا كان «التّمرّد» مرتبطًا بالبنية النّفسيّة لدى المراهق، وكان للبيئة الاجتماعيّة التي يعيش فيها، ويتفاعل معها، دور لا يُستهان به في التّأثير على سلوكه وحياته، كان لا بدّ من اعتماد المنهج «النّفسيّ الاجتماعيّ» في هذا البحث، لقدرته على الإحاطة بهذا الموضوع من كلّ جوانبه وتفسيره وتوضيح الغموض الذي يعتريه. وإذا كان علم النّفس يهتمّ بدراسة السّلوك الإنسانيّ، فعلم النّفس الاجتماعيّ «هو أحد الفروع المهمّة لعلم النّفس، وهو يعني دراسة سلوك الأفراد في إطار مواقفهم الاجتماعيّة والثّقافيّة»[1]، إذ من غير الممكن أن ندرس سلوك الفرد بمعزل عن بيئته ومجتمعه.

لذلك نقول: «إنّ المقولة التي تدّعي أنّ على علم النّفس ألاّ يهتمّ إلاّ بالفرد وعلم الاجتماع بالمجتمع مقولة خاطئة. لأنّ علم النّفس سيهتمّ بالفرد في إطار المجتمع، كما أنّ علم الاجتماع سيهتمّ بمجموعة من الأفراد وببنية أولياتهم النّفسيّة»[2]. وبناءً عليه، سيكون هذا المنهج سبيلنا لإتمام البحث نظرًا لأهمّيّته في الكشف عن حقيقة التّمرّد عند المراهقين وأصوله النّفسيّة، وللمساعدة في إيجاد الحلول المناسبة التي من شأنها أن تقوّم السّلوك، وتُعيد ترميم العلاقات الاجتماعيّة للمتمرّد، وتُشعره بالألفة والانسجام.

● **مفهوم التّمرّد عند علماء النّفس:**

لكلّ علم مجال يهتمّ باستطلاع تفاصيله وتوصيفه والتدقيق فيه، ومن ثمّ إظهار مزاياه وخصائصه، والسّعي إلى إيجاد الحلول للشّوائب التي تشوبُه...وعلم النّفس هو أحد هذه العلوم، وهو يهتمّ بدراسة سلوك الإنسان من خلال تفاعله مع محيطه الاجتماعيّ، ويبحث في العمليّات النّفسيّة الدّافعة للقيام بالسّلوك، أي أنّه يقف عند الأسباب الكامنة وراء هذا السّلوك أو ذاك. و«التّمرّد» في اللّغة هو من «مرُدَ أي عتا وعصى، جاوز حدّ أمثاله أو بلغ غاية يخرج بها من جملتهم، وتمرَّدَ: بقي أمرد مدّة من الزّمان»[3]، وهو واحد من السّلوكات التي عرفتها المجتمعات الإنسانيّة، منذ القدم، إلاّ

(١) لامبرت، وليم، وولاس،علم النفس الاجتماعي، ترجمة: الدكتورة سلوى الملا، مراجعة: الدكتور محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، الطبعة الأولى ١٩٨٩م، الطبعة الثانية ١٩٩٣م، ص١١.

(٢) فروم، إريك، أزمة التحليل النّفسي، ترجمة الدكتور طلال عتريسي، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنشر والتوزيع، ص١٣٧.

(٣) المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، الطبعة الثامنة والثلاثون، ٢٠٠م، ص٧٥٥.

أنّ وضع النّظريّات المختصّة بها من قبل علماء النّفس تأخّر عنها قليلاً.

لقد نظر البعض إلى التّمرّد بوصفه البحث عن أهداف ومعايير جديدة بديلة عن تلك القديمة الموجودة في المجتمع ورفضها. فقد قيل إنّ «التّمرّد هو الخروج عن نواميس المجتمع وقوانين النظام العام وعدم الاعتراف بسلطان أي سلطة»[١]. ولاحقًا، عرّف الكثير من علماء النّفس مصطلح التّمرّد، وتوقّفوا عند دوره والاتجاه الإيجابي له في الدلالة على التّميّز والاختلاف والجرأة، كما أطالوا الحديث عن الاتجاه السلبي له، وعواقبه الوخيمة على شخصية الفرد. فقد تحدّث «ستانلي هول (Hall) عن فترة المراهقة والشّباب؛ واصفًا إيّاها؛ «إنها فترة فيها الكثير من الشّدائد والأزمات والعواصف (Storm and Trass) وهي فترة صعبة في النمو بالنسبة للأبناء والآباء»[٢]. من هذا المنطلق جاء البحث في هذه المرحلة العمرية الدقيقة من حياة الشباب، لأهمّيتها في بلورة شخصيّة الفرد فيما بعد، إذ لم تتوقّف التّغييرات عند حدود التّغيّر الجسميّ فقط، بل تتوسّع لتشمل النواحي العقليّة والإدراكية والشخصيّة وغيرها... إلخ

ونحن في هذا البحث، سنشير إلى الوجه الإيجابي للتمرّد، إلاّ أنّنا سنفصّل الحديث عن التّمرّد السّلبي؛ أي عندما يتحوّل التّمرّد إلى عناد ومخالفة للقوانين الأسريّة منها والمدرسية والمجتمعية، لأنّ في هذا النوع من التّمرّد يكون التّأثير هدّامًا غير بنّاء...

● **اتّجاهات التّمرّد:**

يأخذ التّمرّد اتّجاهَين متناقضين يبرزان بشكل كبير في حياة المراهقين والشّباب، وهما:

أ - التّمرّد الإيجابيّ:

يزخر التّاريخ البشريّ بأساليب وأشكال متعدّدة للتّمرّد، وهي بمجملها كانت بمثابة الحجر الأساس الذي قامت عليه الثّورات التي غيّرت مسار التّاريخ، إذ يمكننا أن نجزم أنّها أدّت دورًا كبيرًا في عمليّات التّحرير والتّحرّر لدى الشّعوب، وتخليصها من الظّلم الواقع عليها. فقد حمل المتمرّدون الهواجس الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة، وساروا، دون تردّد، في طريق الإصلاح الاجتماعيّ؛ ثاروا على الفساد

(١) مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة بيروت - لبنان، طبعة ثانية، ١٩٨٤، ص١٢٠.

(٢) مسن، بول وآخرون، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، الكويت ١٩٨٦، مكتبة فلاح، ص٤١.

والفاسدين، وعلى الجهل والشّرائع التي تستعبد الإنسان، وتعمل على إذلاله وحرمانه من أبسط حقوقه. وقد رأينا المتمرّدين ينادون بقيام مجتمعات حرةّ، قوامها المحبّة والعدالة والمساواة...

من هنا نرى، إنّ هذا الشّكل من أشكال التّمرّد هو ضرورة اجتماعيّة، وواجب إنسانيّ، كما إنّه حقّ مشروع لكلّ إنسان يشعر بالظّلم، ويأبى أن يسكت عن الظّالمين والمفسدين. فالمتمرّد «ينتصب فوق عالم ممزّق ليطالب بوحدته، وهو يعترض بمبدأ العدل النّابع منه، على مبدأ الظّلم الذي يراه ناشطًا في العالم»[1]، في خطوة منه لتحدّي الواقع المرير المحيط به، وفرض واقع جديد.

ولا يغيب عنّا أن نذكر الدّور الذي أدّته حركات التّمرّد في إنتاج أدب جديد، غرّد فيه الأديب خارج السّرب، فالأدب صورة عن الحياة الإنسانيّة وتجسيد لها بكلّ تفاصيلها. وفي هذا المعنى يقول «ألبير كامو»: «التّمرّد إذًا حركة الحياة بالذات، وأنّ لا سبيل لنا إلى نسيانه دون التّخلّي عن الحياة، إذ أضفى صرخة من صرخاته التي تطالعنا كلّ مرّة بكينونته»[2]، فكم من أديب أوقد في ذواتنا شعلة التّمرّد، وحثّنا على السّير قدمًا في مسيرة بناء حياة اجتماعيّة وإنسانيّة جديدة، قوامها العدالة والمساواة. فأمثال هؤلاء الأدباء المتمرّدين يسلكون الطّرق الوعرة، يدفعهم إلى ذلك إحساسهم الشديد بالمسؤوليّة، ونفسيّاتهم القلقة، التّوّاقة دائمًا إلى الحرّية والتّحرّر، نذكر على سبيل المثال لا الحصر: جبران خليل جبران، نزار قباني، محمود درويش، وأحمد مطر.... وغيرهم.

ب – التّمرّد السلبي:

وفي مقابل التّمرّد الإيجابي، نتوقّف في هذا البحث عند المنحى السّلبي للتّمرّد، ونسلّط الضّوء على التّمرّد عند المراهقين، والذي يُعدّ من أكثر المسائل تعقيدًا نظرًا للمشاكل الكثيرة التي تنجم عنه، ليس فقط على صعيد علاقاتهم مع أُسرهم، وإنما أيضًا من خلال سلوكاتهم في بيئة المدرسة والمجتمع. فالسّلوك السّلبي الذي يلجأ إليه الأفراد في هذه المرحلة العمريّة يظهر من خلال ممارسة العناد والرّفض والتّمرّد وغير ذلك.

من هنا، يمكن النّظر إلى مرحلة المراهقة من منظور السّمات التي تسيطر على الغالبية السّاحقة من المراهقين، والتي تتراوح بين الرّفض النّاجم عن عدم الاقتناع

(١) عباس، فيصل، الإنسان المعاصر في التحليل النفسي الفرويدي، دار المنهل اللبناني، طبعة أولى ٢٠٠٤م، ص٥٣٠.
(٢) كامو، ألبير، الإنسان المتمرّد، ترجمة: نهاد رضا، دار منشورات عويدات، ط٣، ١٩٣٨م، ص٣٧٧.

بالواقع الذي يعيشه المراهق، إلى الرّفض القاطع لوصاية الكبار عليهم، ولكلّ ما يشكّل بنظره سلطة، وبشكل خاص؛ سلطة الأبّ وسلطة الأسرة. وإذا كان التّمرّد النّفسيّ هو «شعور بالرّفض لكل ما يحيط بالفرد وما يترتّب على ذلك الشّعور من سلوك يتّصف بالعداء والكراهيّة، وازدراء لكلّ ما اصطلح عليه المجتمع وألفه من عادات وتقاليد ونظم»[1]، فإنّ ذلك التّمرّد يعبّر بشكل كبير عن التّمرّد السّلبي الذي يمارسه المراهقون ضدّ كلّ ما يمكن أن يمثّل بالنسبة إليهم «سلطة»، من دون تمييز بين النّافع من هذه العادات والتّقاليد أو غير النّافع منها، ومن غير إدراك لأهميّة الالتزام بالقوانين العامّة لما في ذلك من حفظ لمصلحة المواطنين.

من هذا المنطلق، نعني بالتّمرّد السّلبي ذلك الذي يرفض الالتزام بالقوانين الأسريّة والمجتمعيّة السّليمة والعادات النّافعة التي فيها سلامة المجتمع واستقامته، وهذا ما يجعل من هذا التّمرّد ضارًا وهدّامًا، لأنّ المتمرّد في هذه الحالة لم يرفض فقط تلك القوانين والمعايير السّلوكية المتّفق عليها، بل يسعى، في أغلب الأحيان، إلى استبدالها بأخرى غير مقبولة، يرفضها العقل والمنطق، وتحكمها السّلبيّة والغضب، فيسيطران على المتمرّد المراهق، ويتصرّف من خلالهما.

● **أسباب التّمرّد عند المراهقين:**

إنّ ظاهرة التّمرّد التي نراها تكثر في أوساط المراهقين في هذه الأيام، إنّما تعود لأسباب عديدة ومتنوّعة، سنتوقّف للحديث عن أبرزها:

أ – الأسرة:

تعدّ الأسرة الحضن الآمن لأبنائها، فهي عبارة عن وحدة مجتمعيّة صغيرة ومتكاملة، يجمع بين أفرادها الحبّ والتّعاون والانسجام... ولكلّ أسرة وظائف أومهمّات يتقاسمها أفرادها كلّ بحسب موقعه فيها، ومن أهمّ تلك المهمّات؛ المهمّة التربويّة أوالأخلاقيّة، والتي يتولّى الإشراف عليها وتعزيزها الأب والأم. ومن أوجه هذه القيمة الأخلاقية أن يسود الاحترام والصدق والأمانة والاستقرار الوجداني والنّفسيّ. فالتنشئة الأسرية هي النّواة الأساسيّة، التي لا غنى عنها، في بناء مجتمع سليم ومعافى.

لذلك، فإنّ تداعيات غياب دور الأهل في هذا المجال أو تقصيرهم فيه، لَهُو من أكثر الأسباب التي تدفع إلى التّفكّك والتّشرذم

(١) العبادي، علي سلمان حسين، هوية الأنا والتمرد النفسي لدى المراهقين، طبعة أولى ٢٠١٢، المكتب الجامعي الحديث، ص٢٧.

في جسم الأسرة الواحدة. وإنّ ظاهرة التّمرّد السلبي تبدأ أوّلاً من داخل الأسرة، حينما يعمد «المتمرّد المراهق» إلى رفض أوامر الوالدين ومعاندتهما وتحدّيهما، ومحاولة الإطاحة بقوانينهما التي من شأنها الحفاظ على وحدة الأسرة وتماسكها. وهذا ما يدفعنا للحديث عن التّمرّد النّفسيّ على أنّه «سلوك يتّسم بالعصيان وعدم الاذعان لمطالب الكبار، وهو عدم قيام الفرد بعمل ما يطلبه الأبّ أو الأمّ في الوقت الذي ينبغي أن يعمل به»[1].

ويعود هذا التّمرّد إلى الممارسة الخاطئة من بعض الآباء لناحية كيفيّة التعامل مع الابن «المتمرّد المراهق». فإذا لم يتمكّن الأب من ضبط إيقاع خطوات الإبن منذ نعومة أظافره، فإنّ الأوتار بمجملها ستتقطّع، وتضيع نغماتها الجميلة مع الأيام، فيحصل التّشتّت في عمر المراهقة عندما يفشل الابن في أن يبادر إلى اتخاذ قرار ما، أوأن ينفّذ مهمّة معيّنة بمفرده، وذلك بسبب فقدانه للأب المعلّم والمرشد الذي كان عليه ألاّ يغفل عن تأدية دوره بالشّكل السّليم، ويضيع السّبل الصّحيحة للتّربية.

وفي هذا الإطار، نشير إلى أنّ التّراخي والإهمال هما أمران مرفوضان في عملية التّربيّة الأسرية، وأثناء التعامل مع الأبناء، وكذلك الأمر بالنسبة للتّشدّد والقسوة. وثمّة فرق شاسع بين السّلطة والتّسلّط، فمن غير المقبول أن يمارس الأبوان التّسلّط وأن يكونا دكتاتوريين في تعاملهما مع أبنائهما، فالقمع ومصادرة الآراء وسلب إرادة التعبير عن الذّات، والتّدخّل الخاطئ وغير المدروس في شؤون الأبناء بشكل مستمرّ، كل ذلك من شأنه أن يدفع بالأبناء، وإن بطريقة غير مباشرة، إلى سلوك التّمرّد والعناد وتعمّد مخالفة القوانين الأسريّة وتحدّيها. وبنفس الوقت، ليس المطلوب من الأبوين أن يكونا متراخيين، فهذان السّلوكان (القسوة والتراخي) كلاهما سيّئان، ولا يُجديان نفعًا في مقام التنشئة الأسرية، بل إنهما مؤشّران واضحان على الخلل في بنية الأسرة وتنشئتها، فالطّفل الذي لايُسمح له بالتعبير عن ذاته، سيتعثّر عند أدنى مشكلة تواجهه في المستقبل.

ب – المدرسة:

المدرسة هي البيت الثّاني للمتعلّم، وهي الصّرح الذي يقدّم له، إضافة إلى العلوم والمعارف العلميّة، الثقافة، والرّعاية الاجتماعيّة والنّفسيّة، والعناية الجسديّة وغيرها، كما وتعمل المدرسة على تنمية

(١) العناني، حنان عبد الحميد، الصحة النفسية، طبعة ٣، دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م، القاهرة، مصر، ص١٤٩.

قدراته ومهاراته المختلفة. إلّا أنّها تساهم، عن غير قصد وفي كثير من الأحيان، في تعزيز روح التّمرّد السّلبيّ الهدّام عند المتعلّم، فتدفعه إلى سلوك التّحدي والعصيان، وبشكل خاص، عند المراهقين.

فالمراهق يعيش مرحلة انتقاليّة، يتخلّلها الكثير من العقبات والضّغوطات اللّتين من شأنهما أن تجعلا منه إنسانًا مشوّش الأفكار، متذبذب العواطف، سريع الغضب، لا يستطيع التّحكّم بانفعالاته، كما أنّه لا يعي تمامًا عواقب تصرّفاته، فهو يسعى إلى بناء شخصيّته وتحقيق استقلاليّته بصرف النّظر عن الطريق الذي يسلكه من أجل الوصول إلى هدفه. ومع هذه الضّوضاء التي تسكن ذاته، أضف إليها الظروف الاقتصادية والاجتماعيّة والفكرية والسّياسيّة التي يعيشها، أو تحيط به ويلتمس تداعياتها، فتأتي المدرسة بمناهجها التي لا تتلاءم مع التّطوّرات الحاصلة من حوله، ولا تراعي طموحاته، ولا تأخذ بالاعتبار كل الظروف الآنفة الذّكر، فتختمر في داخله ثورة عنيفة مؤهّلة للانفجار في أي لحظة، وعند أبسط حدث يمكن أن يحصل معه، فينتج عن ذلك تّمرّد سلبيّ، يرفض فيه المتمرّد الانصياع لأوامر المربّين وإملاءاتهم، ويضرب عرض الحائط القوانين المدرسيّة وأنظمتها المعقّدة.

بناءً على ما تقدّم، إنّ المتمرّد المراهق يتعمّد مخالفة القوانين وتحدّيها، فيتمرّد على المعلّم والعلم وكلّ ما يتّصل بالمدرسة، ويخرج عن الضّوابط التي من المفترض أنها وُضعت لخدمة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ولتنظيم سير العمل في المدرسة، ويواجهها بسلبيّة وعنف، فيرفض القيام بواجباته المدرسيّة، ويلجأ إلى نشر الفوضى من خلال التّأثير على زملائه وحثّهم على السّير معه بهذا النّهج من التّمرّد السّلبي، وغالبًا ما يعمد إلى تخريب مرافق المدرسة. وحتى في تعامله مع معلّميه ورفاقه يمارس السلبيَّة بوضوح، ويحاول فرض آرائه. وتكمن الخطورة هنا في أنّ استمرار سلوك العدوانية، قد لا يتوقّف عند حدود المؤسّسة التعليميّة، بل يتعدى ذلك ليطال حدود المجتمع الذي يعيش فيه. وهذا التّمرّد هو مظهر من مظاهر «عدم تفهّم الأهل لمطالب هذه المرحلة العمرية وفقدان الوسيلة التي من خلالها يتمّ توجيه المتمرّد بالاتجاه الإيجابي الذي يخدم الطالب والأهل والمجتمع»[1]، من هنا نرى ضرورة التّدخّل

(١) المعاضيدي، ميساء يحي قاسم وندى فتاح زيدان العباجي، قياس التمرد النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة التربية والعلم، العدد٣، ٢٠٠٧م.

لحلّ مشكلة التّمرّد السلبي بالطّرق التربوية الفعّالة قبل فوات الأوان.

ج – الثورة التكنولوجيّة:

في ظلّ سيطرة التّكنولوجيا على كل مرافق الحياة ومناحيها، يقضي المراهقون أغلب أوقاتهم وهم يحملون أجهزتهم الالكترونيّة؛ يتابعون الأخبار المتنوّعة، يتواصلون مع الآخرين، ويشاركونهم الصّور ومقاطع الفيديو، ويتعرّفون إلى المجالات الكثيرة التي توفّرها لهم الشبكة العنكبوتيّة. وعلى الرّغم من الفوائد العديدة التي يمكن أن يجنيها المرء من استخدام التّكنولوجيا، من تعلّم وتطوير لبعض المهارات وتعزيز للثقة بالنّفس، إلاّ أنّ مخاطرها على تلك الفئة العمريّة لا يمكن التّغاضي عنها. فالتّنمّر والانعزال عن بيئة الأسرة والمجتمع الواقعيين، والإدمان التّكنولوجي كلّها أمور تستدعي القلق، لأنها تدفع بالمراهق إلى التّصرّف بسلبيّة وعدوانيّة مع العالم الحقيقي الذي يعيش فيه، عدا عن تأثيرها السّلبيّ الواضح على صحّته الجسدية والنّفسيّة، وعلى تحصيله العلميّ.

إنّ إفراط المراهقين في استخدام التّكنولوجيا هروبًا من جوّ الأسرة المتوتّر، وانعدام الحوار بين أفرادها، أو انشغال الآباء لساعات طويلة في العمل، نظرًا للظروف الحياتيّة الضّاغطة التي تحتّم عليهم زيادة ساعات العمل خارج المنزل، بالإضافة إلى أنّهم يمضون ما يتبقّى لهم من وقت، هم أيضًا، في تصفّح ما أثار اهتمامهم من مواضيع متنوّعة على صفحات الأنترنت، كل ذلك يقلّص ساعات التّواصل مع الأسرة، ويُضعف الرّوابط التي تجمع بين أفرادها، ويكاد ينعدم الحوار والنّقاش اللّذان يشكّلان ركيزتين أساسيّتين للحفاظ على متانة الرّوابط الأسريّة.

من هذا المنطلق نقول، إنّ التّكنولوجيا بتأثيرها المتزايد على جميع أفراد الأسرة، أفرغت الحياة الاجتماعيّة من مضمونها، وأفقدتها رونقها ونقاوتها، وجعلتنا أسرى لها حتى بتْنا لا نستطيع أن نحيا بدونها حياة طبيعيّة، لأنّنا لم نحسن استثمارها بالشّكل الصحيح، فالتّكنولوجيا سرقت الكبار والصّغار على حدّ سواء.

د – المجتمع:

لكلّ أمّة تراث فكريّ واجتماعيّ تتباهى به، وتنظر إليه على أنّه ثروة لا تقدّر بثمن. ونحن أيضًا نحمل تراثًا ثقافيًّا ثمينًا وغنيًّا، فيه من العادات والتّقاليد التي نفخر بها، ونعمل على استمراريّتها والحفاظ عليها. والإنسان بطبعه كائن اجتماعيّ يسعى دائمًا إلى تكوين علاقات اجتماعيّة وثقافيّة جديدة، ويبقى متمسّكًا بالقديمة منها، والمراهق هو واحد من هؤلاء الناس، يسعى إلى أن يُحاط بالكثير من الأصدقاء، يتفاعل

معهم ويتأثر بهم، خاصّة لناحية السّلوك، وكونه مازال في طور تكوين شخصيّته، فنراه يبدأ بنسج علاقاته الاجتماعيّة التي من خلالها يكتسب الخبرات والتجارب التي تعزّز شعوره بذاته، وهي غالبًا ما يسودها التفاهم والانفتاح على كلّ جديد فيها، إلاّ أنّنا نراها عند الكثير من المراهقين فترة عصيبة، تحمل معها العديد من التّحدّيات؛ من مشاكل سلوكيّة واجتماعيّة ونفسيّة تتعلّق بمجملها بكيفيّة نظرته للأمور، وبطريقة فهمه لها والتّعامل معها، فغالبًا ما يرتاد المراهقون المقاهي ويقضون ساعات طويلة فيها، يتعرّضون خلالها للعديد من المشاكل وخاصة المتعلّقة منها بالتدخين والإدمان. من هنا نأتي للحديث عن «التّمرّد على المجتمع» الذي يُعدّ من أكثر المسائل تعقيدًا لما له من آثار سلبيّة على المراهق ومجتمعه على حدّ سواء.

وفي هذه المرحلة العمريّة من حياته، ينظر المراهق المتمرّد إلى ذاته نظرة غرور وقوّة، فيلجأ إلى تحدّي كلّ ما يراه عقبة أمامه في طريق تحقيق طوحاته، فتدفعه ذاته المتمرّدة إلى الرّفض وعدم الانصياع لعادات المجتمع وتقاليده، فيُسيء التصرّف، وينشأ الاضطراب في عملية توافقه مع مجتمعه، مما يدفعه إلى الانعزال أحيانًا، وإلى التّصرّف بعدوانية تجاه المواقف الحياتيّة التي تعترضه أحيانًا أخرى. وهكذا تتولّد لديه مشاعر سلبية تجاه المجتمع بكلّ ما يحمله من قيم وعادات تصون وحدته وتضمن استقراره، فيرى أنّه يعيق تقدّمه ويحطّم آماله، فيرفض أي ملاحظة أو نصيحة تُوجّه إليه أوتحثّه على تحسين سلوكه. وينتج عن ذلك كلّه عدم توافق نفسيّ، فهو يشعر بأنّ حرّيته مكبّلة ولا يستطيع تحقيق ذاته، «فالحرية من وجهة نظره جزءًا يكمل دافعية تحقيق الاتساق مع الذات، وإنّ عدم الشعور بالحرية وممارستها يؤدّي إلى الغضب والعصيان والتّمرّد»[1]، وينتابه شعور أيضًا، بأنّ المجتمع برمّته ضدّه، وبأنّه الضّحيّة فيه، وهذا ما يؤدّي إلى تذبذب علاقاته مع الآخرين في المجتمع.

ومن المفيد الإشارة إلى أنّه عدا عن المشاكل الاقتصاديّة والسّياسيّة والفكريّة والاجتماعيّة التي تؤثّر بشكل كبير في سلوك المراهقين ومواقفهم، تبقى مشاكل المراهقين الاجتماعيّة، بمجملها، تنشأ بسبب بعض الأخطاء التي يرتكبها الأهل فيما يتعلّق بالتّربيّة الاجتماعيّة والأسريّة، فعدم

(١) العبادي، علي سلمان حسين، هوية الأنا والتمرد النفسي لدى المراهقين، طبعة أولى ٢٠١٢، المكتب الجامعي الحديث، ص٦٣.

الاهتمام بمعرفة المزيد عن حياة الابن المراهق، وإهمال فكرة تدريبه على كيفية التّحكّم بمشاعر الغضب لديه وتفريغها بطريقة سليمة، يجعل منهم أفرادًا غير قادرين على تقبّل ذواتهم المتغيّرة، فتقلّ ثقتهم بأنفسهم، ويفقدون التّفاعل بينهم وبين الناس، وعليه يفشلون في التّكيّف أو التّوافق مع بيئاتهم ومجتمعاتهم، فيتّسم تمرّدهم بالسّلبيّة الضّارة.

● **الحلول المقترحة:**

إنّ سلوك المراهقين يختلف باختلاف أنماط الحياة التي يعيشونها، وكيفيّة التّعامل مع تلك المرحلة الدّقيقة من حياتهم. فعادة ما نتابع نمو أطفالنا لحظة بلحظة، نألف طباعهم وسلوكاتهم، ونوظّف كلّ ما لدينا من أجل تأمين نموّ سليم ومعافى لهم. من هنا كان لا بدّ من الوقوف عند أبرز الحلول المقترحة التي بإمكاننا اعتمادها لمعالجة مشكلة التّمرّد السلبيّ عند المراهقين، ولإحداث تغيير إيجابيّ في سلوكهم، من شأنه أن يقلّل من مشاكلهم، ليجتازوا تلك المرحلة العمريّة بسلامة، ويجعل حياتهم أكثر هدوءًا.

أ - على صعيد الأسرة:

الأسرة هي الموطن الأوّل الذي يشعر فيه الفرد بالرّاحة والاطمئنان، لذا، تقع على عاتقها المسؤوليّة الكبرى في توفير الصّحّة النّفسيّة السّليمة لأفرادها. وبما أنّ فترة المراهقة هي المرحلة الانتقالية التي تقود الفرد من الطفولة إلى الرّشد، كان لا بدّ من إيلائها الاهتمام الكافي. والدّور الأهمّ هنا يكون للأسرة التي بإمكانها خلق جوّ هادئ ومريح في المنزل، يقوم في أساسه على سيادة ثقافة الحوار والنقاش. فالحوار الهادئ هو من أرقى السّبل وأفضلها لكسب ثقة المراهق، وحثّه على التعبير عمّا يقلقه أو يجول في خلده. فعندما يدرك الآباء المشاكل النّفسيّة والاجتماعيّة والفكريّة التي يعانيها المراهق، يصبح باستطاعتهم التماس الحلّ، ومساعدته في تخطّي العقبات التي تعترض طريق نموّه. وهذا الإدراك أو تلك المعرفة بمشاكل أبنائنا المراهقين لا يمكن أن تحصل بشكل سريع أو مفاجئ، بل من الضّروري أن نكون على علم بها من بداياتها، وهذا الأمر لا يتمّ إلاّ إذا أفصح المراهق عنها لأبيه أو لأمّه، ومن المؤكّد أنّ الحديث في هذه المسائل أوالإفصاح عنها أمرٌ يصعب على المراهق إلاّ إذا تعوّد، منذ طفولته، أن يناقش مشاكله بهدوء مع أهله بعيدًا من الصّراخ والتأنيب، وهنا تأتي أهمّية التنشئة الأسريّة السّليمة التي لا تتمّ بمعزل عن الحوار.

بناءً على ما تقدّم، نأتي على واجب الأهل في إرشاد أبنائهم وتوجيههم لتجنيبهم الوقوع في مهاوي الفساد

والانحراف من جهة، ولتوعيتهم وتثقيفهم لكي يتقبّلوا النّصيحة من دون اللّجوء إلى التّمرّد من جهة ثانية. فما يتربّى عليه الطّفل من صغره ينمو معه، ويدخل في تكوين شخصيّته، ليصبح سلوكًا لديه. فمراعاة مشاعر الإبن المراهق واحترامه، والتّنبّه إلى عدم توبيخه أو مخاطبته، عندما يخطئ، بنبرة عالية أمام الآخرين، كلّها أمور تعزّز الثقة بين الأهل والأبناء، إذ من المفيد أن نعمد إلى تصويب الخطأ من خلال الحديث معه على انفراد. وحبّذا لو نفصح عن محبّتنا واهتمامنا الشّديدين بأبنائنا، ونتشارك معهم بعض الأنشطة المحبّبة لديهم، ونسألهم رأيهم في المسائل الحياتيّة التي تثير اهتمامهم، ونترك لهم مجالاً للمشاركة والتعبير....

من البديهيّ أن يكون للأهل الدّور الأبرز في معالجة المشاكل الأسريّة، فهم يتحمّلون المشقّات والمتاعب المتعدّدة والمتشعّبة في هذه الحياة من أجل تأمين راحة أبنائهم وسعادتهم، ويجهدون أنفسهم ليُبعدوا عنهم التّداعيات الكثيرة للتمرّد السّلبيّ التي تهدم حياتهم وتدمّرها عن غير هدى. وهم في نهاية المطاف يحصدون ما يزرعونه في نفوسهم من محبّة واحترام...

ب – على صعيد المدرسة:

للمدرسة دور فعّال في التخفيف من التّمرّد السّلبي لدى المتعلّمين المراهقين، ودورها لا يختلف كثيرًا عن دور الأهل في هذا المضمار، فالمدرسة بهيئتيها الإدارية والتعليميّة لا تقف فقط عند حدود تعليم المنهج الدّراسي للمتعلّمين وتقديمه بشكل سلس ومبسّط، بل من واجبها متابعة أحوالهم الاجتماعيّة والنّفسيّة لما لهما من تأثير بالغ على التحصيل العلمي للمتعلّم من جهة، وعلى صقل شخصيّته وبلورتها وسلامتها من جهة ثانية.

ونشدّد هنا على ضرورة الاهتمام بمَن هم في سن المراهقة، لتفادي المعوقات أوالمشاكل التي يمكن أن يتسبّب بها بعض المراهقون المتمرّدون. فاعتماد الأساليب التّعليميّة النّشطة التي تكسر الرّتابة وتنمّي شخصيّة المتعلّم المراهق، كما إنّ إشراكه بالعمليّة التّعليميّة التعلّميّة يحسّن من أدائه، ويعزّز ثقته بنفسه، ويخفّف من سلبيّته، ويدفعه إلى النّظر إلى الأمور بإيجابيّة. هذا بالإضافة إلى اعتماد التّحفيز والتّشجيع اللّذين يثيران الحماسة في نفوس المتعلّمين، ويدفعانهم إلى التّعلّم بفرح وسعادة، ويزيدان أواصر المحبّة والاحترام بينهم وبين معلّميهم.

ولابدّ من الإشارة هنا، إلى أهميّة التّنسيق بين المدرسة والأهل فيما يتعلّق بالمتعلّمين المتمرّدين، إذ من الصّعب أن ننجح في خلق جوّ نفسيّ هادئ للمراهق المتمرّد يمكّنه من حلّ مشكلاته بنفسه

وفهم ذاته، إلاّ عن طريق تكامل العمل بين المدرسة والأهل، وتوحيد الأهداف والقيم التي ينبغي تدريبه عليها، وتحويلها إلى سلوكات عمليّة، وتخصيص برامج لتوعية النّشء وإرشادهم، لأنّ تحقيق تلك الأهداف هو الممرّ الآمن لتنمية شخصيّته بطريقة علميّة وهادئة. ولا نغفل الدّور المهمّ للمرشد النّفسيّ الاجتماعيّ الذي من المفترض أن يكون موجودًا في كلّ مدرسة، وعلى عاتقه يقع العمل الأهم في هذا المجال، فهو مَن يقوم بمتابعة أحوال المتعلّمين بشكل يوميّ ووضع الأسس الأوّليّة لمعالجة السّلبيّة عند بعض المراهقين المتمرّدين.

ج – على صعيد التّكنولوجيا:

على الرّغم من الفوائد الكثيرة التي نجنيها من استخدام التّكنولوجيا، يبقى تأثيرها على المراهقين أشدّ وأخطر. فالمراهق يحتاج إلى المعرفة والحبّ والعاطفة والأصدقاء وغير ذلك، وهذا يدفعه إلى الاعتماد على الوسائل التكنولوجيّة لتحقيق رغباته ومطالبه في ظلّ غياب اهتمام الأهل. ولأنّنا ندرك تمامًا أنّه يحتاج أيضًا إلى الإرشاد والنّصح وتفسير الحقائق الغامضة، لذلك وجب علينا كأهل ومربّين التّقرّب منه والشّعور بحاجيّاته، والعمل على توضيح كلّ أمر غامض لديه.

ونعود لنشدّد على أهميّة ما يمكن أن يقوم به الأهل للتّخفيف من وطأة التّكنولوجيا على الإبن المتمرّد الذي يرفض الانصياع لأوامر الوالدين، ويتحدّى إرادتهما لناحية ضرورة تقليص الساعات التي يقضيها حاملاً جهازه الإلكترونيّ. من هنا، فإنّ إحياء الجلسات العائليّة الهادئة، وتخصيص الوقت الكافي للمناقشة والحوار، والإصغاء إلى آرائه وهواجسه، وإشراكه في تنفيذ بعض المهمّات المنزليّة، بالإضافة إلى حثّه على ضرورة تنظيم الوقت، وإيلاء النشاطات الرّياضيّة اهتمامًا كافيًا، ومرافقته بنزهة أو أي نشاط ثقافيّ اجتماعيّ خارج المنزل (السّينما، مجمع ثقافيّ،...)، وسواها من الأنشطة التي باستطاعتنا أن نملأ وقته بها، فيستفيد منها في تعزيز ثقته بنفسه، والشّعور بكيانه المستقلّ بعيدًا من الإملاءات والأوامر التي لا تنتهي. إذ من الخطأ أن نفرض قناعاتنا وطريقة حياتنا على أبنائنا، فنقتل لديهم الاندفاعيّة وحسّ الابداع والابتكار.

د – على صعيد المجتمع:

إنّ المجتمع بأفراده ومؤسّساته وقوانينه ونُظمه يؤدّي دورًا لا يُستهان به لناحية تقديم الدّعم المعنوي والثقافي والنّفسيّ للمراهقين. فإنشاء المؤسسات الثقافية والتربوية والرّياضيّة التي تهتمّ بتوعية الأفراد وتثقيفهم، من خلال ما تقدّمه من برامج متنوّعة، تلحظ الفئات العمرية

المختلفة، من شأنه أن يحدّ من التّمرّد السلبيّ، كما أنّ الأنشطة الرّياضيّة تدفعهم إلى الاهتمام بصحّتهم الجسدية والنّفسيّة، وإن «مقوّمات الصحة النّفسيّة تتمثّل في العمل المنتج وفي التّعاون الاجتماعيّ»[١].

وهذا يجعل المؤسسات الاجتماعيّة تضع ضمن أولويّاتها إشراكهم في دورات تدريبيّة تنمي مهاراتهم الشخصيّة، وتعزّز انتماءهم للبيئة والوطن، وتحثّهم على أهميّة احترام العادات والتقاليد المجتمعيّة والحفاظ عليها.

ولا ننسى أنّ الجمعيات الاجتماعيّة باستطاعتها أن تُقيم دورات تدريبيّة تثقيفيّة لأمّهات المراهقين، بهدف تحسين قدراتهم ومهاراتهم، وتدرّبهم على الطّرق الصّحيحة للتّعامل مع أبنائهم في تلك المرحلة العمرية. وفي مقابل ذلك، يقع على عاتق الدّولة العمل الجدّي لتحسين الأوضاع الاقتصادية والخدماتية والتنموية التي تبعث على الاطمئنان لدى المراهق، وتخفّف من إحباطه وتوتّره وسلبيّته، لأنّ «الإحباط يجبر الفرد على العزلة، وإعلان عدائيّته للمجتمع»[٢]. كما تستطيع أيضًا الإشراف على المقاهي، من خلال المساعدة في الحدّ من انتشار المقاهي وأماكن اللّهو التي لا تحترم الشّروط القانونيّة، وبإمكانها أن تُلزمها بمنع القاصرين من ارتيادها، وذلك بفرض عقوبات قاسية على مَن يسمح بدخولهم إليها أواستغلالهم.

وأخيرًا نقول إنّ التّكامل بين الأهل والمدرسة والمجتمع والدّولة، والسّير وفق خطّة عمل مدروسة لتحقيق الأهداف المعدّة للتنشئة المجتمعيّة السّليمة، من شأنه أن يرفع من درجة الوعي عند المواطنين، ويزيد من ثقافتهم المجتمعيّة، وبالتالي يقلّل من المشاكل التي تتربّص بالمراهق، وتدفعه إلى التّمرّد السلبي الذي لا تُحمد عقباه.

خلاصة البحث:

وفي ختام هذا البحث، أودّ أن أؤكّد على أهمّية «التّربيّة الأسريّة» السليمة والمتقنة، فهي المفتاح الأساس لإنشاء أسرة متماسكة تستطيع أن تتخطّى الأزمات والتّحدّيات التي يمكن أن تعترضها في مسيرة حياتها، وتصل بأفرادها إلى برّ الأمان. والتّربيّة الفعّالة تبدأ بسنّ مبكرة، وتلحظ حاجات المراحل العمريّة، وتضع ضمن أولويّاتها توفير الرّاحة النّفسيّة والجسديّة لأفرادها، فمسؤوليّة الأهل تزداد يومًا بعد يوم مع ازدياد التطوّر التكنولوجي وكثرة المثيرات في الأجواء المحيطة بأبنائنا.

من جهة ثانية، أشدّد على ضرورة

(١) طنوس، جان، عنف السّلطة والتّمرّد في أدب توفيق يوسف عوّاد، الطبعة الأولى ٢٠٠٩م، ص٢٣٣.
(٢) إدلر، ألفريد، معنى الحياة، ترجمة محمود هاشم الودرني، ص٢٢.

الاهتمام بالمراهقين والتّقرّب منهم، والعمل على إدراك ما يشعرون به وما يدور في خلدهم. وهنا أشير إلى دور «الحوار» الفعّال في حلّ المشاكل، بعيدًا من المشاجرة والصّراخ. فالطّفل شديد التأثّر بالبيئة التي يعيش فيها، وبالتالي هو يتعلّم مايراه من تصرّفات، ويبدأ بتقليدها إلى أن تصبح سلوكًا ينتهجه في تعامله مع الآخرين. من هنا نرى ضرورة الاستمرار في اتّباع سلوك الحوار الهادئ لحلّ مشاكلنا، كي يصبح سبيلاً لأبنائنا يسلكونه في حلّ ما يشكُل عليهم.

أضف إلى ذلك، ما يمكن أن يؤدّيه «الإصغاء» في مجال التّربيّة الناجحة، فهو من الأساليب المهمّة جدًّا التي تمكّننا من التعرّف إلى الآخر المتحدّث وفهم مقصده وفكّ رموزه، وهو الحلّ لأغلب مشكلاتنا الأسريّة والاجتماعيّة. فالإصغاء باهتمام إلى ما يقوله أبناؤنا يُشعرهم بالاطمئنان، ويوطّد علاقتنا بهم، وينشر المحبّة والمودة بيننا، ويدفعهم إلى تقبّل النّصح والإرشاد، ويبعدهم عن التّمرّد السلبيّ.

وفي النهاية نقول، إنّ تظافر جهود كلّ من الأسرة والمدرسة والمجتمع، يؤدّي حتمًا إلى نتائج مرضية في مجال التّربيّة، فتكامل العمل فيما بينها لَهو من أسس بناء المجتمعات السليمة، ولا ننسى أنّ بناء الأوطان يبدأ ببناء الإنسان.

المصادر والمراجع

١. إدلر، ألفريد، معنى الحياة، ترجمة محمود هاشم الودرني.
٢. طنوس، جان، عنف السّلطة والتّمرّد في أدب توفيق يوسف عوّاد، الطبعة الأولى ٢٠٠٩م.
٣. العبادي، علي سلمان حسين، هوية الأنا والتمرد النّفسيّ لدى المراهقين، طبعة أولى ٢٠١٢، المكتب الجامعي الحديث.
٤. عباس، فيصل، الإنسان المعاصر في التحليل النّفسيّ الفرويدي، دار المنهل اللبناني، طبعة أولى ٢٠٠٤م.
٥. العناني، حنان عبد الحميد، الصحة النّفسيّة، طبعة ٣، دارالفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م، القاهرة، مصر.
٦. فروم، إريك، أزمة التحليل النّفسيّ، ترجمة الدكتور طلال عتريسي، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنشر والتوزيع.
٧. كامو، ألبير، الإنسان المتمرّد، ترجمة: نهاد رضا، دار منشورات عويدات، ط٣، ١٩٣٨م.
٨. لامبرت، وليم، وولاس،علم النّفس الاجتماعيّ، ترجمة: الدكتورة سلوى الملا، مراجعة: الدكتور محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، الطبعة الأولى ١٩٨٩م،الطبعة الثانية ١٩٩٣م.
٩. مجدي وهبة وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة بيروت - لبنان، طبعة ثانية، ١٩٨٤
١٠. المعاضيدي، ميساء يحي قاسم وندى فتاح زيدان العباجي، قياس التمرد النّفسيّ لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة التّربيّة والعلم، العدد ٣.
١١. المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، الطبعة الثامنة والثلاثون، ٢٠٠٠ م.

أثر تطبيق الوسائل التكنولوجية في إكساب التلاميذ مهارة التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية في صفوف الروضة

نهى مصطفى سنجر[1]، محمد رضا رمال[2]

ملخص البحث

نشأت فكرة هذا البحث من واقع تدريس مادّة اللّغة العربية والنتائج التي يحصِّلها المتعلمون في الامتحانات الخطية في هذه المادَّة، حيث تشير الدراسات إلى أنَّ هناك هوَّة بين التلاميذ ولغتهم العربية، وإلى أنَّ هذه الهوَّة تبدأ بالنشوء منذ المراحل الأولى في التعليم وتتَّسع كلما انتقل المتعلِّم من مرحلة دراسية إلى أخرى. كما نشأت فكرة البحث من أنَّ التجارب الّتي أُجريَت على تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة قد أثبتت أنَّ متوسِّط درجات التّلاميذ الّذين يدرسون بواسطة البرمجيَّات التعليميَّة الحاسوبيَّة يصل في الاختبارات الكتابية النِّهائيَّة إلى معدَّل أعلى مما يكون عليه متوسِّط درجات التّلاميذ الّذين يدرسون بالطرائق العادية، وأنَّ استعمال البرمجيَّات الحاسوبيَّة أفضل من التَّدريس بالطرائق العاديَّة للتلاميذ الذين لديهم قُدرات ومهارات تعليميَّة ضعيفة. لذلك هَدَفَ هذا البحث إلى الكشف عن الأسباب التي تجعل اكتساب التلاميذ في صفوف الروضة الثالثة مهارة التعبير الكتابي في اللّغة العربية يتمُّ بطريقة مُمتعة وسهلة، وإلى تبيان أثر اعتماد التكنولوجيا في مجال تعليم المادَّة على اكتساب هذه المهارة. وباعتماد المنهج الوصفي التحليلي طُبِّقت الدراسة على مجموعتَين من تلاميذ الروضة في اثنتَين من المدارس الخاصَّة

(١) ماجستير في العلوم التّربويّة من جامعة القديس يوسف، منسّقة لغّة عربية في كلية عمر بن الخطاب - جمعيّة المقاصد الخيريّة الإسلاميّة.

(٢) أستاذ في معهد الآداب الشّرقيّة وفي كلية العلوم التربوية في جامعة القدّيس يوسف.

في بيروت، مجموعة ضابطة تتعلَّم باستعمال الوسائل التقليدية، وتجريبيَّة باستعمال الوسائل التكنولوجية، وإجراء مقابلات مع معلِّمات الصَّف. وتوصَّلت الدراسة إلى إثبات قدرة الوسائل التّكنولوجيَّة على تحسين مستوى التّحصيل في التعبير الكتابي في مادَّة اللّغة العربية.

الكلمات المفتاحيّة: اللغة العربية– التعليم التقليدي– التحصيل الدراسي – الدّافعية – التكنولوجيا – التعبير الكتابي.

١ - المقدّمة

بدأت المدرسة الحديثة تركِّز بشكل أساسي على اعتماد المتعلِّم جميع حواسه كأدوات للتعلُّم، إذْ تعمل هذه الحواس على إيصال كل المؤثرات الخارجيَّة الّتي تقابِل المتعلِّم وتحيط به وتنقلها إلى العقل الذي يقوم بتحليلها وتصنيفها على شكل معارف وخبرات يستوعبها ويدركها ليعتمدها في مواجهة ما يقابله من مواقف حياتيَّة جديدة. كما طوّرت المدرسة الحديثة مهام المعلِّم فجعلت منه موجِّهًا ومُشرفًا ينظِّم عملية التّعليم والتَّعلُّم في ضوء استخدامه الطرق والوسائل والأساليب الحديثة لتحفيز المتعلِّم على التَّعلُّم.

والوسائل التّعليميّة ليست شيئًا إضافيًّا يساعد على الشّرح والتّوضيح فقط، بل هي جزءٌ لا يتجزّأ من عمليَّة التَّعلُّم الّتي يجب أن تشترك فيها الحواس لإيصال المعرفة والمهارات بطريقة غير مباشرة وسهلة للمتعلِّم. ولقد اهتمَّ التربويون في كلِّ مكان بتحديث العمليَّة التربوية وإدخال التكنولوجيا فيها بهدف تحسين وسائل التّعليم.

واستجابة لهذا الإهتمام أوصت المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم (Alesco) منذ العام ٢٠٠٤ «بتوظيف تقْنيَّة المعلومات بأشكالها المتعدِّدة والمتطوِّرة في عمليَّة التعليم والتّعلُّم، وإعداد البرمجيَّات اللازمة، ودراسة دور تقْنيّة المعلومات في التّعليم» (عبد العال، ٢٠٠٤، ص١٨٢–١٨٣). وفي خطّة النّهوض التّربوي في لبنان كان من الإجراءات المُقترَحة اعتماد تكنولوجيا المعلومات في المدارس، «وتدريب المعلمين على استعمالها بإتقان» (المركز التّربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩٤، ص١٩). وفي عام ٢٠١٢، أصدرت وزارة التّربية والتّعليم العالي «الإستراتيجيَّة الوطنيَّة لدمْج التّكنولوجيا بالتَّعليم» التي تضمَّنت خطوات عمليَّة مفصَّلة لدمْج التّكنولوجيا في كلٍّ من التّعليم والإدارة (MEHE, 2012, p.112). ويبدو أنَّ التكنولوجيا قد دخلت في استراتيجيّات التّعليم والتعلُّم في جميع الأنظمة التربوية في العالم بسبب إسهامها في تطوير أساليب التّدريس وتحديثها.

وتبدو الحاجة لتطوير أساليب التدريس وتحديثها في مادة اللغة العربية أكبر من غيرها في باقي المواد التعليمية، لسببٍ بسيط هو أنَّ تلاميذنا يعانون من تراجُع في مستوى تحصيلهم في هذه المادَّة على ما تؤول إليه نتائج الامتحانات الرسمية، «حيث رسَبَ في امتحانات المادَّة في الشّهادة المتوسِّطة في العام ٢٠١٤ حوالى ٤١ ألف طالب من مجموع واحدٍ وستين ألفًا، أي أنَّ نسبة النجاح كانت ٣٢,٧٪ فقط رغم أنَّ الأسئلة كانت بمستوى اعتيادي تمامًا كما في السنوات السّابقة، ممَّا دفَع المسؤولين، وتحت ضغْطِ هاجس الرسوب إلى طرْحِ أسئلة سطحيَّة وغير دقيقة ومسطَّحة ودون مستوى الصَّف في امتحانات العام التالي (الحاج، ٢٠١٥).

إنَّ الاطفال ممَّن هم دون سنِّ الخامسة يتمتَّعون بفضول كبير لاستخدام التّكنولوجيا. ولم يعد من المستغرب أن نجدهم في هذه المرحلة العُمرية يستخدمون تكنولوجيا الهواتف الذكيّة بكلِّ ثقة، حيث لا يجدون صعوبة في اعتماد شاشات اللَّمس أو الضغط على الأزرار الّتي تحويها الأجهزة التّكنولوجيّة، لذلك بدأت المؤسَّسات التّعليميَّة تتسابق لاستعمال الوسائل التكنولوجيّة في التعليم فأصبحت هذه الوسائل من علامات تقدُّم المؤسَّسة التّعليميَّة ورُقيِّها.

كما يمتاز هذا الطفل بضُعف قدرته على التركيز، فهو سريع المَلَل، مُحبٌّ للتغيير والاستطلاع والبحث مما يستدعي تنويع الوسائل التي تُقدَّم المادَّة التعليمية بواسطتها. وبما أنَّ التكنولوجيا تُعتبر مصدرًا جاذبًا للطفل ووسيلة للتسلية واللعب والاكتشاف فمن الممكن أن يؤدي إدخالها في التعليم إلى تسهيل اكتسابه اللغة والتقليل من صعوباتها والتمكن من التعبير الكتابي بشكل سليم.

٢ - الإطار النظري

قبل عرْض إشكاليَّة الموضوع وفرْضياته، لا بدَّ من التوقف عند بعض المفاهيم المتَّصلة بموضوع البحث، فنذكِّر بمفهوم التعليم التقليدي، ونبيِّن أثر اعتماد التكنولوجيا في المجال التعليمي، وتحديدًا في التحصيل الدّراسي للتلاميذ، ثم نعرض لواقع اللغة العربية في مرحلة الروضة ووسائل تعليمها.

٢-١- التعليم التقليدي

يرتكز التّعليم التّقليدي على دور المعلِّم والمحتوى الدّراسي في إنجاز العمليّة التّعليميّة، وعلى أهميّة حشْوِ المعلومات في أذهان المتعلِّمين (عبد السلام، ٢٠٠٠، ص٢٠)، حيث يُعتبر المعلم في هذا النّظام المصدر الأوَّل وربما الأوحد للمعلومات. وتقوم طريقة هذا التّعليم على المناقشة

الشّفويّة بشكل رئيس، واستخدام أسئلة الكتاب لأغراض التّثبيت وتأكيد نتائجه المعرفيّة لأهداف التّقويم الصّفي والواجب البيتي (شحادة، ١٩٩٩، ص٤٠).

وعلى كثرة الملاحظات على هذا النوع من التعليم إلاَّ أنَّه لا يمكن الاستغناء عنه كليًا، لما له من إيجابيَّات لا يمكن أن نجد لها أيَّ بديل آخر. ومنها التقاء المعلِّم والمتعلِّم وجهًا لوجه، فهذه الطريقة هي من أقوى وسائل الاتصال، وأفعل في نقْل المعلومة. إلاَّ أنَّ التّغييرات المعاصرة والانفجار المعرفي، والتّقدُّم الهائل في مجال تكنولوجيا الكمبيوتر والاتصال، جعلوا تحدّيات العمليّة التّعليميّة ومتطلّباتها أكبر من أن تلبِّيها طريقة التعليم التّقليديَّة بمفردها (فرج، ٢٠٠٥، ص٢٤)، وبالتّالي أصبحت الأساليب التّقليديّة طُرقًا غير كافية لإحداث التّغييرات المرجوَّة وحلِّ المشكلات المستعصية، وبناء شخصية المتعلِّم الشاملة والقادرة على التعامل مع التطوُّر والحداثة، فبرزت الحاجة إلى استخدام أساليب تعليميّة تساعد على التّخفيف من هذه التحديات، فجاءت الأساليب التّعليميّة الحديثة لتركّز على استخدام التّكنولوجيا التّعليميّة، وتُسهم في إحداث تغيُّرات في معرفة التّلاميذ، وقد أوجدت المستحدثات التّكنولوجيّة الحل الأنسب لدعْم العمليَّة التعليميَّة (Huppert et al, 1998, p.66).

٢-٢- تكنولوجيا التعليم

تُعتبر تكنولوجيا التّعليم مفهومًا جديدًا لم يتعدَّ عمره نصف قرْن، ويرجع الفضل في ظهوره وتطوُّره إلى حركة التّعليم المُبرمَج الّتي ظهرت في ستِّينيات القرن الماضي (عبد الخالق وعبد الخالق، ٢٠٠٨، ص١٩). وتعني فنَّ التدريس والطرق والأدوات والمواد والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معيَّن، وذلك من خلال اتِّباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظّمة تُنفَّذ على أُسُس علمية، وتستخدم كلَّ الإمكانات الّتي تقدِّمها التكنولوجيا، وفْق نظريّات التعليم والتّعلُّم (قنديل، ٢٠٠٦، ص٢٠). وهي نظام فرعيٌّ من تكنولوجيا التربية وتقع تحت مظلَّتها.

يزخر الميدان التربوي باتجاهات متعدِّدة حول تكنولوجيا التعليم، فيرى البعض أنّها علْمُ كل العلوم التربوية، وأنّها نظرة واسعة لمستقبل المناهج وطُرُق التدريس، بينما يرى البعض الآخر أنَّ هناك فرقًا بين الوسائل التعليميّة وبين تكنولوجيا التعليم باعتبار أنَّ دور الوسائل التعليميَّة ينحصر في التدريس بينما تسعى تكنولوجيا التعليم لتطوير العمليّة ككل، ويرى آخرون أنَّ تكنولوجيا التعليم مسمًّى جديد لما يُعرَف بالوسائل التعليميّة لكنه يحمل معه بشائر مشجِّعة لتطوير التطبيق

التربويّ وفْقَ نظام معيَّن. إلاَّ أنَّ هناك اتفاقًا على أنَّ أهداف تكنولوجيا التعليم تكاد تنحصر في هدفين أساسيَّين، وهما: تعرُّفُ المشكلات التعليمية المعاصرة وإيجاد الحلول المناسبة لها من جهة، وتحسين العملية التعليمية من جهة أخرى.

وعليه يمكن القول إنّ تكنولوجيا التعليم هي عملية منهجيَّة منظَّمة لتصميم عملية التعليم والتعلُّم وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف، واستعمال جميع الوسائل المتاحة من إدماج المواد والآلات وتقديمها بغرض المباشرة بالتدريس من خلال نظامَين، الأوّل هو الأدوات التعليميّة (Hardware) والثاني هو المواد التعليمية (Software). ويشكّل هذان النظامان معًا الأداة التربوية التي تقوم بمهام تسهيل التعليم.

٢-٣- دور التكنولوجيا في التعليم

«الطريقة هي الخطَّة الّتي يضعها المعلم قبل دخوله إلى الصّف، ويعمل على تنفيذها فيه، وبها يتمّ تنفيذ أهداف التعليم، حيث إنها كلُّ المعاني الشَّاملة للأعمال والأنشطة والوسائل والهيئات المشترِكة في التّعليم، وتتنوَّع الطرائق التدريسيّة تبعًا للمواقف التعليميّة المختلفة» (الهاشمي، ٢٠٠٠، ص٤٩). والطريقة الجيّدة تتمثَّل بالابتعاد ما أمكن عن التلقين، خصوصًا مع الأطفال، حيث يجب مراعاة مرحلة النّمو وحاجاتها، وتنمية الثّقة بالنّفس، ومراعاة الفروق الفرديّة وعدم استخدام طريقة واحدة.

بحسب الدراسات التي أُجريَت على مواد تعليمية مختلفة، دلَّت النتائج على أنَّ استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يؤدّي إلى فوائد وآثار إيجابيّة كثيرة في مجال التعليم والعمل التربوي، فبعد عدَّة سنوات من الأبحاث التربويّة، وبحسب الحيلة ومرعي (٢٠٠٤) فقد بيَّن لنا «أبل» (Abel) أنَّ التكنولوجيا تؤثِّر في التعليم والتعلُّم، وتعمل على بناء أشكال كثيرة من التفاعلات، حينها ينتقل محور الصَّف من المعلِّم إلى المتعلِّم، ويصبح المتعلِّم متعاونًا ومشاركًا في العملية التعليمية – التعلميّة بدلاً من كونه مستمعًا كما في الطرائق التعليميّة التقليدية التي لا يستخدم فيها المتعلِّم الوسائل التعليميّة (ص١٣٥).

ويقول ديميتريادس (٢٠٠٣) في الحيلة (٢٠٠٩، ص٧٩) إنّ التكنولوجيا تغيِّر عملية التعليم والتعلُّم في الكثير من الحالات، وتحسِّن ممارسات المعلِّم وترفع تحصيل المتعلِّمين. وفي دراسة السهلي (٢٠٠٧) لبحث أثر استعمال برمجيّة تعليميّة محوسبة على تحصيل طلاب الصف الأوَّل الثانوي في مادَّة النَّحو، تمَّ التَّوصل إلى ضرورة استعمال برمجيات تعليميَّة محوسبة لتعليم مادَّة النحو العربي وفروع اللغة العربية الأخرى.

وبهدف إجراء مقارنة بين أسلوب التدريس بالطريقة التقليدية والتدريس بمساعدة الحاسوب من حيث فعالية كل منهما في تنمية مهارة القراءة لطلاب الأوَّل الثانوي الذي يملكون ضعفًا في هذه المهارة، أجرى دون (Dunn) دراسة في العام ٢٠٠٢، وبيَّنت تفوُّق المجوعة التجريبيّة التي درست بواسطة الحاسوب (في الحيلة، ٢٠٠٩، ص٢٠٩).

وقام كلايتون (Calayton) بدراسة في العام ١٩٩٢، هدفت لتحديد فعاليّة استعمال الحاسوب في تعليم مهارة القراءة لمتعلمي الصفوف المرحلة الابتدائية من الصف الثاني حتى الخامس الأساسي في منطقة كارولينا الجنوبية في الولايات المتحدة الأميركية، حيث تلقّت المجموعة التجريبية تعلّم مهارة القراءة بالاستعانة بالحاسوب، بينما تلقَّت المجموعة الضابطة تعلُّم المهارة نفسها بالطريقة التقليدية. وتوصَّل الباحث إلى نتيجة أكَّدت دور الحاسوب في تحسين مهارة القراءة (في الحيلة ومرعي، ٢٠٠٤، ص ١٤٤).

ويمكن أن نستنتج من خلال ما سبق أنَّ للوسائل التعليميّة – التعلميّة دورًا أساسيًا في تحسين المستوى التعليمي، ومساهمة فعَّالة في زيادة الدافعيَّة عند المتعلِّمين، كما أنّها تساعد على زيادة التحصيل في المواد التعليميّة.

٢-٤- دور الوسائل التعليمية في عملية التعلم

فضلاً عن أهميتها بالنسبة للمتعلم والمعلم فإنَّ اعتماد الوسائل التعليميّة التعلميّة ينعكس إيجابًا على المادَّة التعليميّة أيضًا، فهي تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات والمهارات التي تتطلبها المادَّة التعليميَّة من المتعلِّمين، من خلال ترسيخ المعرفة في أذهانهم، وتبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها وتفسيرها مما يسهّل إيصال أهداف المادَّة التعليمية إليهم، وبحسب الحيلة ومرعي (٢٠٠٤) فإنَّه «من خلال هذه الوسائل يمكن دمْج أكثر من حاسَّة لدى المتعلّم في عملية التعليم لإيصال المعرفة له وترسيخ مهاراته ممّا يؤدي إلى رفْع مستوى التّحصيل لديه وتنمية مهاراته بأقل وقت وجهد» (ص١١٥).

إنَّ خصائص النمو تختلف من مرحلة تعليميّة إلى أخرى وكذلك النمو العقلي للمتعلمين، فأطفال الروضة مثلاً لا يستطيعون إدراك المعاني والرموز إلاّ إذا ارتبطت بالأشياء المحسوسة، فهم لا يستطيعون فهْم مزْج الألوان إلاَّ عند تجربتها بأنفسهم، ولا يستفيدون من عرْضها على اللوح التفاعلي مثلاً، وقد يكون اللّعب بالمكعبات الكبيرة والصغيرة وسيلة أفضل بكثير لهم من برنامج على الحاسوب يبيِّن مفهوم الكبير والصغير.

وبالطبع كلَّما تقدَّم المتعلِّم في مراحل دراسته ينمو عقله ويسهِّل عليه فهْم المادَّة العلمية، واستنادًا إلى نظرية «بياجيه» للنمو العقلي فإنه يجب التدرُّج بالوسائل التعليميّة، حيث يجب على المعلِّم اختيار الوسائل التي تُدرَك بأكثر من حاسَّة في المراحل الأولى من التعليم، ثمَّ يتدرَّج إلى الوسائل الأكثر تجريدًا في المراحل العليا.

ويقول طعيمة (٢٠٠٠) «إنَّ المنهج الدّراسي يستهدف في نهاية المطاف تكوين إنسان معيَّن، وتنمية مجموعة من الصِّفات الّتي ينشدها المجتمع في أفراده في فترة زمنيَّة معيَّنة، لذلك فإنَّ العناية بمناهج مرحلة الروضة يعود إلى كونها تشكِّل البوتقة الّتي تنصهر فيها شخصيَّات التلاميذ، فهي تزوِّدهم بالمهارات الأساسيَّة الّتي يعتمد عليها تحصيلهم في المستقبل» (ص١٣٥). فما هي المهارات التي يتوقع اكتسابها في مادَّة اللغة العربية في هذه المرحلة؟

٢-٥- مهارات اللغة العربية

إنَّ تعليم اللّغة العربيّة ينطلق من الوظيفة الأساس للّغة، وهي الاتصال الّذي يكون بين طرفَين (مرسِل ومستقبِل). ومعنى ذلك أنَّ عمليَّة الاتصال تستوجب إتقان مهارات الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة، مع مراعاة وجود عنصر مُشترَك بين الإرسال والاستقبال وهو عنصر التّفكير الذي يسمِّيه البعض المهارة اللّغويَّة الخامسة. وبحسب طعيمة (٢٠٠٠) في (حسين وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٦٢) «فإن تعليم اللّغة العربيّة بحسب هذا المفهوم لا يمكن أن يثمر ما لم يتَّجه المنهج والمعلِّم معًا إلى تحقيق هذه الغايات الأربع». لذلك فمن حقِّ اللغة العربية علينا أن نوليها أكبر قسْطٍ من العناية والاهتمام، ولعلَّ من مظاهر الولاء لها، بحسب العثامنة (٢٠٠٨) أن «نجعل التّلميذ يمتلك مهاراتها- فنونها- الأربعة، فهي الّتي تساعده على التّعامل مع المواقف الحيويّة المختلفة» (ص٤١).

«ويُعتبر الاستماع من أهمِّ مهارات اللّغة العربيّة لأنَّه يزيد في ثقافة الإنسان ويعرِّفه بنواحي الحياة جميعها، فمن خلاله يكتسب الفرد الكثير من المفردات، ويتعلَّم أنماط الجُمَل والتّراكيب ويتلقى الأفكار والمفاهيم، ويستطيع أن يكتسب المهارات الأخرى كلامًا وقراءة وكتابة» (أبو ديَّة، ٢٠٠٩، ص١٥-٢٠).

وتُعدُّ مهارة التحدُّث ترجمة اللسان عمَّا تعلَّمه الإنسان بوساطة الاستماع والقراءة والكتابة. والتحدُّث هو امتلاك المتعلِّم قدْرًا من التّراكيب اللغوية والعبارات والألفاظ التي تُعيْنه على التّعبير الشّفهي عند استجابته لموقف معيَّن من مواقف الحياة، بحيث يأتي حديثه بعبارات واضحة ذات مقاصد محدَّدة، ويتحدَّث بطلاقة واثقة.

أمَّا القراءة التي تُعتبر واحدة من المهارات الأساسيَّة المكوِّنة للبُعد المعرفي بالنسبة للفرد، وهدفًا رئيسًا من أهداف المراحل التعليميَّة الأولى في المدرسة، فهي تمثِّل المستوى الثالث في السُّلم الهرمي لتطوُّر النَّمو اللغوي، «وتزوِّد المتعلمين بالمقدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي بإكسابهم اتجاهات إيجابيَّة وخُبرات تفيدهم في التغلُّب على مشكلاتهم الشخصيّة، وتنمِّي لديهم الشعور بالذَّات وفهْمها الفَهْمَ الأمثل، وهي بالإضافة إلى ذلك من أهمِّ وسائل تبادُل الرأي والفكر واحتكاك المعرفة والثّقافة» (العثامنة، ٢٠٠٨، ص٤٤-٤٨).

أمَّا مهارة الكتابة، وهي موضوع بحثنا، فعن طريقها يسجِّل الإنسان ما يودُّ تسجيله من الوقائع والحوادث وينقلها للآخرين. ونظرًا لهذه الأهميّة فإنَّ تعليمها وتعلُّمها يشكِّلان عنصرًا أساسيًّا في العملية التّربويّة. ويقول العثامنة (٢٠٠٨) إنها تساعد التلاميذ على التعبير عمَّا لديهم من أفكار بوضوح ودقَّة، كما أنَّها وسيلة لتربية القدرات العقليَّة والفنيَّة للتلاميذ كالانتباه ودقَّة الملاحظة وتذوُّق الجمال، وتساعد في اكتسابهم العادات الحسنة كالنِّظام والترتيب والنظافة والصبر (ص٥٣-٥٤). وتشمل مهارات التعبير الكتابي، التي أجمعت عليها الدراسات، ومنها دراسة عاشور (٢٠١٤)، مهارات: «كتابة الاسم، ملء الفراغ بالحرف المناسب، ربْط الكلمة بالحرف الأوَّل، ربْط الكلمة بالصورة المناسبة، جمْع الحروف للحصول على كلمات صحيحة، كتابة كلمة للتعبير عن صورة، ترتيب الجُمَل، التعبير بجملة مفيدة، الرسم استنادًا للتعليمات» (ص٧٧).

٣ - إشكاليَّة البحث

تشير المعطيات الميدانية في لبنان إلى تراجُع مستوى الطلّاب في مادّة اللّغة العربيّة لصالح المواد الأجنبية، فأزمة اللّغة العربية في لبنان لم تَعُدْ خافية على أحد، ومَن لا يدرك أبعادها عليه العودة إلى نتائج امتحانات الشّهادة المتوسّطة للعام ٢٠١٤، حيث رسَب واحدٌ وأربعون ألف طالب من مجموع واحد وستين ألفًا في امتحان اللغة العربية، أي أنَّ نسبة النّجاح كانت ٣٢,٧٪ فقط، ومن المعروف أنَّ هذه الامتحانات خطِّية وتعتمد على التعبير الكتابي.

ومثل هذه النّتائج يُظهر عُمْق المشكلة ومدى تراجُع مستوى اللغة الوطنيّة الرسميّة لدى التلاميذ، ولأنَّ هناك مشكلة باتت ملموسة في المرحلة المتوسطة، أردنا العودة إلى المرحلة الأولى التي يبدأ فيها تعليم اللغة العربيّة لمعرفة أسباب تراجُع هذه اللّغة ومدى تأثير الوسائل التّكنولوجيّة على تحسين مستواها.

لقد تبيَّن لنا من خلال الإطار النظري أنَّ

التّكنولوجيا تلعب دورًا أساسيًا في زيادة دافعيَّة التعلُّم عند التلميذ، وترفع من مستوى تحصيله في بعض المواد، فهل هي كذلك في مادة اللغة العربية في مرحلة الروضة؟ وهل إذا تمكنت التكنولوجيا من تحقيق أهداف المواد التعليمية يكون بإمكانها إكساب طفل الروضة مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية وبالتالي رفْعُ مستوى تحصيله في هذه المادَّة؟

لذلك فإنَّ إشكالية البحث تقوم على محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: هل يؤدِّي اعتماد الوسائل التكنولوجيّة إلى رفْع مستوى التّحصيل في مهارة التعبير الكتابي في اللّغة العربيّة لدى أطفال الروضة الثالثة؟

٤ - فرْضيَّات البحث

بناءً على إشكالية البحث تمَّ وضْع الفرْضية الأساسية الآتية:

– هناك علاقة بين استعمال الوسائل التعليمية التكنولوجية في تعليم مادة اللغة العربية ومستوى التحصيل في التعبير الكتابي عند أطفال الروضة في هذه المادَّة.

وتفرَّعت من هذه الفرْضية الفرْضيات التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في تحصيل مادة اللغة العربية في مرحلة الروضة تعزى لمتغير نوع المجموعة (التجريبية والضابطة).

– توجد علاقة بين درجة اعتماد المعلمين الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغة العربية في مرحلة الروضة ومستوى كفاياتهم التكنولوجية.

– هناك علاقة بين استعمال الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغة العربية وخبرة معلّمي المادَّة في مرحلة الروضة الثالثة.

٥ - منهج البحث وأدواته

اعتمدنا في بحثنا المنهج الوصفي التحليلي، وهو أكثر أنواع المناهج اعتمادًا في العلوم الإنسانية والعلوم التربوية خصوصًا، ولتطبيق هذا المنهج تمَّ إجراء اختبار كتابيّ خضع له الأطفال في صفِّ الروضة الثالثة من أجل تحديد مستوى التحصيل في مادّة اللّغة العربية، وتضمَّن الاختبار قياس مهارات التعبير الكتابي التي مرَّ ذكْرها سابقًا، وقد جرى اعتمادها بناءً على ما جاءت به أكثر الأدبيات التي بحثت في موضوع المهارات الكتابية.

بالإضافة إلى تطبيق استمارة موجَّهة لمعلمات اللغة العربيَّة في مرحلة الروضة، لرصد العلاقة بين استعمال الوسائل التكنولوجيّة وسنوات الخبرة في التعليم من جهة ومستوى الكفايات التكنولوجية للمعلمات من جهة أخرى. وقد خضعت

الأداتان لإجراءات الصدق والثبات للتأكد من صلاحيتهما قبل التطبيق.

٦ - مجتمع الدّراسة وعينيتها

تألّف مجتمع الدِّراسة من مدرستيْن تابعتان لقطاع التعليم الخاص في بيروت، وتعتمدان المنهج اللبناني في تعليم مادَّة اللّغة العربية في مرحلة رياض الأطفال. ويضمُّ مجتمع الدراسة أطفال الروضة الثالثة في هاتين المدرستين، ومعلمات مادة اللغة العربية في مرحلة الروضة فيهما. وقد اخترنا من المدرسة الأولى شعبة بطريقة عشوائية وضمَّت ثلاثة وثلاثين تلميذًا وتلميذة (مجموعة ضابطة لا تتعلم اللغة العربية بواسطة التكنولوجيا). واخترنا من المدرسة الثانية بطريقة عشوائية أيضًا شعبة ضمَّت ستة وعشرين تلميذًا وتلميذة (مجموعة تّجريبيّة تعلّمت اللغة العربية بواسطة التكنولوجيا).

٧ - عرْض النتائج ومناقشة الفرضيات

لقياس مستوى تحصيل التلاميذ في مهارة التعبير الكتابي، قمنا في منتصف العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) بإجراء الاختبار الكتابي القبْلي للأطفال في المجموعتَيْن، مع الإشارة إلى أنَّ المجموعتَين كانتا في هذا الوقت تمتلكان الخصائص نفسها، أي أنَّ تلاميذهما لا يتعلمون اللغة العربية بواسطة التكنولوجيا. وقد اعتمدنا في تصنيف النتائج الترميز التالي: ١= جيد جدًا، ٢= جيد، ٣= وسط، ٤= دون الوسط

٧-١- نتائج الاختبار القبْلي للمجموعة الضابطة

جاءت نتائج المجموعة الضابطة وفق ما يظهره الجدول التالي:

جدول رقم (١): نتائج الإختبار القبْلي لتلاميذ المجموعة الضّابطة

التعبير الكتابي		المتوسّط الحسابي	الإنحراف المعياري	التصنيف
المهارات	يكتب اسمه	٨٨.٢	٥٥.٠	وسط
	يملأ الفراغ بالحرف المناسب	٣٦.٣	٤٩.٠	وسط
	يربط الكلمة بالحرف الأوَّل	٥٥.٣	٥١.٠	دون الوسط
	يربط الكلمة بالصورة المناسبة	٦١.٣	٦١.٠	دون الوسط
	يجمع الحروف ليحصل على كلمات صحيحة	٥٥.٣	٥١.٠	دون الوسط
	يكتب كلمة تعبِّر عن الصورة	٩٤.٣	٣٥.٠	دون الوسط
	يرتِّب الجمل	٧٩.٣	٤٢.٠	دون الوسط
	يعبِّر بجملة مفيدة	٠٠.٤	٠٠.٠	دون الوسط
	يرسم استنادًا للتعليمات	٠٠.١	٠٠.٠	جيد جدًا
	معدل الاختبار الكتابي	٣٠.٣	٢١.٠	وسط

ومن الواضح أنَّ مهارة «يرسم استنادًا للتعليمات» كانت الوحيدة التي حصلت على تقدير فوق الوسط من بين المهارات الكتابية التي يجب أن يكتسبها التلميذ من تعلُّم مادة اللغة العربية، بينما تراوحت تقديرات المهارات الأخرى المتعلقة بالتعبير الكتابي بين «وسط» و«دون الوسط»، أمَّا التقدير العام لمهارة التعبير الكتابي فجاء «وسط»، بمتوسط حسابي بلغ ٣,٣٠، وانحراف معياري بلغ ٠,٢١.

٧-٢- نتائج الاختبار القبْلي للمجموعة التجريبية

أمَّا نتائج الاختبار القبْلي للمجموعة التجريبية فيوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٢): نتائج الإختبار القبْلي لتلاميذ المجموعة التجريبية

التعبير الكتابي		المتوسّط الحسابي	الإنحراف المعياري	التصنيف
المهارات	يكتب اسمه	٣,٠٤	٠,٧٢	وسط
	يملأ الفراغ بالحرف المناسب	٣,٣٨	٠,٥٠	وسط
	يربط الكلمة بالحرف الأوَّل	٣,٣٨	٠,٥٠	وسط
	يربط الكلمة بالصورة المناسبة	٣,٨١	٠,٤٠	دون الوسط
	يجمع الحروف ليحصل على كلمات صحيحة	٣,٨٥	٠,٣٧	دون الوسط
	يكتب كلمة تعبِّر عن الصورة	٣,٨٥	٠,٣٧	دون الوسط
	يرتِّب الجمل	٣,٧٣	٠,٤٥	دون الوسط
	يعبِّر بجملة مفيدة	٤,٠٠	٠,٠٠	دون الوسط
	يرسم استنادًا للتعليمات	١,٠٨	٠,٢٧	جيد جدًا
	معدل الاختبار الكتابي	٣,٣٥	٠,١٨	وسط

لا تبدو النتائج مختلفة بين المجموعتين إلاَّ بشكل طفيف جدًا تمثَّل في نتائج مهارة «يربط الكلمة بالحرف الأوَّل» إذْ نالت في المجموعة الضابطة تصنيف «دون الوسط»، مقابل تصنيف «وسط» في المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة متوقعة لأنَّ المجموعتين كانتا لا تزالان تتعلمان بالطريقة نفسها.

٧-٣- نتائج الاختبار البَعدي للمجموعة الضابطة

بعد تطبيق التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية على المجموعة التجريبية في النصف الثاني من العام الدراسي، أُعيْد إجراء الاختبار الكتابي للوقوف على مدى اكتساب التلاميذ مهارة التعبير الكتابي، وللتأكد من عدم وجود متغيرات دخيلة قد

تكون قد أثَّرت على تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة أعدْنا تطبيق الاختبار على هذه المجموعة، فجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم (٣): نتائج الاختبار البَعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة

التعبير الكتابي		المتوسّط الحسابي	الإنحراف المعياري	التصنيف
المهارات	يكتب اسمه	٢,١٨	٠,٤٨	فوق الوسط بقليل
	يملأ الفراغ بالحرف المناسب	٣,١٥	٠,٧٠	فوق الوسط بقليل
	يربط الكلمة بالحرف الأوَّل	٢,٠١	٠,٧٥	وسط
	يربط الكلمة بالصورة المناسبة	٢,٢٤	١,٢٠	جيد
	يجمع الحروف ليحصل على كلمات صحيحة	٢,٦٤	٠,٩٩	وسط
	يكتب كلمة تعبِّر عن الصورة	٢,٤٢	١,١٥	جيد
	يرتِّب الجمل	٢,٧٠	١,٤٧	وسط
	يعبِّر بجملة مفيدة	٣,٤٨	٠,٨٣	وسط
	يرسم استنادًا للتعليمات	١,٠٦	٠,٢٤	جيد جدًا
	معدَّل الاختبار الكتابي	٢,١٨	٠,٧٠	فوق الوسط بقليل

على الرغم من أنَّ المعلمات في المجموعة الضابطة لم يجرِيْنَ أيَّ تعديل على طريقة إعطاء المادَّة خلال النصف الثاني من العام الدراسي، إلاَّ أنَّ النتائج أظهرت تحسُّنًا طفيفًا على مستوى اكتساب التلاميذ مهارات التعبير الكتابي، وهذا يعود برأينا إلى عامل الوقت الذي فصَل بين الاختبارين القبْلي والبَعدي.

٧-٤- نتائج الاختبار البَعدي للمجموعة التجريبية

أمَّا نتائج الاختبار الكتابي البَعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية فيظهرها الجدول التالي:

جدول رقم (٤): نتائج الاختبار البَعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية

التعبير الكتابي		المتوسّط الحسابي	الإنحراف المعياري	التصنيف
المهارات	يكتب اسمه	١٥.١	٣٧.٠	جيِّد جدًا
	يملأ الفراغ بالحرف المناسب	٥٠.١	٥٨.٠	بين جيِّد وجيِّد جدًا
	يربط الكلمة بالحرف الأوَّل	٦٥.١	٥٦.٠	جيِّد
	يربط الكلمة بالصورة المناسبة	٠٠.٢	٦٣.٠	جيِّد
	يجمع الحروف ليحصل على كلمات صحيحة	٥٤.٢	٥١.٠	أكثر من وسط بقليل
	يكتب كلمة تعبِّر عن الصورة	٩٢.١	٨٠.٠	جيِّد
	يرتِّب الجمل	٠٠.٢	٦٣.٠	جيِّد
	يعبِّر بجملة مفيدة	٥٨.٢	٦٤.٠	وسط
	يرسم استنادًا للتعليمات	٠٠.١	٠٠.٠	جيِّد جدًا
	معدَّل الاختبار الكتابي	٤٥.١	٢٦.٠	أكثر من جيِّد وأقل من جيد جدًا بقليل

ويبدو واضحًا أنَّ تصنيف الاختبار قد ارتفع عمَّا كان عليه في الاختبار القبْلي للمجموعة التجريبية، من «وسط» إلى «أكثر من جيد وأقل من جيد جدًا بقليل»، وبالطبع عمَّا هو عليه في الاختبارين القبْلي والبَعدي للمجموعة الضابطة، والسبب يعود إلى اعتماد الوسائل التكنولوجية في تعليم المادَّة في المجموعة التجريبية.

أمَّا النتائج الاجمالية للاختبار البَعدي فيعبِّر عنها الجدول التالي:

جدول رقم ٥: مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية (الاختبار التائي)

التعبير الكتابي		المجموعة	المتوسّط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفارق بين المجموعتين	درجة الدّلالة الإحصائيّة	مستوى الدّلالة
المهارات	يكتب اسمه	ضابطة	٢,١٨	٠,٤٨	٪٢٠,٣٧	٠,٠٠٣	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	١,١٥	٠,٣٧			
	يملأ الفراغ بالحرف المناسب	ضابطة	٣,١٥	٠,٧٠	٪٣٠,٢٨	٠,٠١٤	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	١,٥٠	٠,٥٨			
	يربط الكلمة بالحرف الأوَّل	ضابطة	٢,٠١	٠,٧٥	٪٢٥,٩٠	٠,٠٠١	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	١,٦٥	٠,٥٦			
	يربط الكلمة بالصورة المناسبة	ضابطة	٢,٢٤	١,٢٠	٪١٠,٨١	٠,٠٠٢	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	٢,٠٠	٠,٦٣			
	يجمع الحروف ليحصل على كلمات صحيحة	ضابطة	٢,٦٤	٠,٩٩	٪٣,٧١	٠,٠٢٥	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	٢,٥٤	٠,٥١			
	يكتب كلمة تعبِّر عن الصورة	ضابطة	٢,٤٢	١,١٥	٪٢٠,٥٨	٠,٠٣٤	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	١,٩٢	٠,٨٠			
	يرتِّب الجمل	ضابطة	٢,٧٠	١,٤٧	٪٢٥,٨٤	٠,٠٢٨	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	٢,٠٠	٠,٦٣			
	يعبِّر بجملة مفيدة	ضابطة	٣,٤٨	٠,٨٣	٪٢٦,٠٥	٠,٠٠٠	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	٢,٥٨	٠,٦٤			
	يرسم استنادًا للتعليمات	ضابطة	١,٠٦	٠,٢٤	٪٥,٧١	٠,٢٠٨	غير دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	١,٠٠	٠,٠٠			
	معدَّل الاختبار الكتابي	ضابطة	٢,١٨	٠,٧٠	٪٢١,٦٦	٠,٠٠٣	دالّ إحصائيًّا
		تجريبية	١,٤٥	٠,٢٦			

يُستدلُ من جدول المقارنة أعلاه أنَّ لدينا فروقًا دالَّة إحصائية في نتائج المهارات المتعلقة بالتعبير الكتابي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تُعزى لاستعمال الوسائل التكنولوجية في تعليم مادة اللغة العربية في صفوف الروضة الثالثة، حيث جاءت درجة الدلالة الاحصائية لهذه المهارات أقل من ٠,٠٥ باستثناء مهارة واحدة وهي «يرسم استنادًا للتعليمات» والتي لم تلحظ نتائجها أيَّة فروق بين المجموعتين في التطبيقين القبْلي والبَعدي.

٧-٥- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

بمقارنة مستوى التحصيل العام بين المجموعتيْن الضابطة والتجريبيّة في الاختبار البَعدي، تبيَّن أنَّ المتوسط الحسابي للتحصيل عند تلاميذ المجموعة الضابطة قد بلغ ٢,١٨ (فوق الوسط بقليل) بينما بلغ ١,٤٥ (بين الجيد والجيد جدًا) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، إذْ بلغ الفارق ٢١,٦٦٪ لصالح المجموعة التجريبية، وبلغت درجة الدّلالة الإحصائيّة ٠,٠٠٣ أي أصغر من هامش الخطأ، ممَّا يعني أنَّ الفرق دالٌّ إحصائيًّا، وأنَّ الفرْضية المتعلِّقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ٠,٠٥ تُعزى لاستعمال الوسائل التكنولوجية هي صحيحة وجاءت لصالح المجموعة التجريبية.

وتتَّفق نتائج البحث مع نتائج دراسة السّرحاني (٢٠١٣) التي دلَّت على أنَّ طالبات المجموعة التجريبية أظهرن اتجاهًا إيجابيًّا نحو التعبير الكتابي بواسطة التكنولوجيا مقارنة بطالبات المجموعة الضّابطة. ومع نتائج دراسة (Raouf, 2001) التي بيَّنت وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا في قياس مدى أثر البرنامج المقترح للكتابة في تنمية الإتجاهات نحو التعبير الكتابي باللّغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الأوَّل من المرحلة الثانوية. ومع دراسة (Passey et al., 2004) التي دلَّت على أنَّ التكنولوجيا تزيد من دافعيّة التّلاميذ عندما تُستعمَل في البحث والكتابة وعرْض الأعمال.

وتلتقي أيضًا مع دراسة (Bani Abdul Rahman, 2013) التي دلَّت على وجود فروق دالَّة ذات دلالة إحصائيَّة لصالح المجموعة التجريبيّة تُعزى إلى طريقة التدريس بواسطة استعمال الحوار من خلال تكنولوجيا البريد الإلكتروني في تنمية المهارات الكتابيّة لدى تلاميذ اللّغة الإنكليزيّة.

ولا تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Snow, 2008) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا تعزى إلى طريقة التعليم بواسطة التكنولوجيا. كما لم تتفق مع نتائج دراسة (Ghaleb, 2005) عندما أفاد ٣٣,٣٪ من المعلّمين أنّهم لا يعتقدون أنَّ هناك فارقًا بين البرنامج المُقترح والطريقة التقليديَّة للتعليم. وفي ما يتعلَّق بنتائج التلاميذ ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في عشر مدارس، ولم تظهر فروق في خمس مدارس أخرى. ووجد الباحثون في دراسة (Higgings and others, 2007) أنَّه بعد مرور سنتَيْن على اعتماد الألواح التفاعلية في تعليم اللغة لم تكن النتائج إيجابية.

٧-٦- مناقشة نتائج الفرْضية الثانية

نصَّت الفرْضية الثانية على أنَّ هناك علاقة بين درجة اعتماد المعلمين الوسائل

التكنولوجية في تعليم اللغة العربية في مرحلة الروضة ومستوى كفاياتهم التكنولوجية.

وبعد استطلاع آراء المعلمات حول طبيعة كفاياتهن التكنولوجية جاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم (٦): كفايات معلمة الروضة التكنولوجية

تظهر النتائج أنَّ معظم المعلمات لديهن قدرة سهلة على استعمال الوسائل التكنولوجية، وحوالى نصف العينية يستعملن «أحيانًا» الوسائل التكنولوجية في تعليم المادَّة، لكن المفارقة أنَّ ٩٣,٣٣٪ منهن يفضِّلن اعتماد الوسائل التعليمية التقليدية في بعض الدروس.

العبارات		التكرار	النسبة المئوية
أستطيع استعمال الحاسوب بسهولة.	دائمًا	١٣	٨٦,٦٧٪
	أحيانًا	٢	١٣,٣٣٪
	أبدًا	٠	٠,٠٠٪
أستطيع الدخول إلى شبكة الأنترنت بسهولة.	دائمًا	١٤	٩٣,٣٣٪
	أحيانًا	١	٦,٦٧٪
	أبدًا	٠	٠,٠٠٪
استعمل وسائل تكنولوجية حديثة أثناء شرْح الدرس.	دائمًا	٦	٤٠,٠٠٪
	أحيانًا	٨	٥٣,٣٣٪
	أبدًا	١	٦,٦٧٪
أفضِّل الوسائل التعليمية التقليدية في بعض الدروس.	دائمًا	١	٦,٦٧٪
	أحيانًا	١٤	٩٣,٣٣٪
	أبدًا	٠	٠,٠٠٪
أنوّع باستعمال الوسائل التعليمية في الصف.	دائمًا	١٣	٨٦,٦٧٪
	أحيانًا	٢	١٣,٣٣٪
	أبدًا	٠	٠,٠٠٪
أستطيع أن أحضّر درسًا متكاملاً عبر تكنولوجيا التعليم.	دائمًا	١٠	٦٦,٦٧٪
	أحيانًا	٥	٣٣,٣٣٪
	أبدًا	٠	٠,٠٠٪
أتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني.	دائمًا	٧	٤٦,٦٧٪
	أحيانًا	٦	٤٠,٠٠٪
	أبدًا	٢	١٣,٣٣٪

ممَّا يدل على أنَّ درجة اعتماد الوسائل التكنولوجية في تعليم المادَّة لا ترتبط بدرجة الإعداد التكنولوجي للمعلمات، فهنَّ يعرفن كيفية التعامل مع هذه الوسائل لكنهن لا يستعملنها لتحقيق أهداف المادَّة، لا بل يفضلن عليها الوسائل التقليدية، ولذلك لم نلحظ وجود أية فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لأن المجموعتين كانتا لا تزالان تتعلمان بالطرق التقليدية، ولم نحصل على هذه الفروق إلا عندما طُلب من المعلمات تعليم المجموعة التجريبية بالوسائل التكنولوجية بناءً لقدرتهن على استعمال هذه الوسائل على ما جاء في استطلاع الرأي الموجَّه لهنَّ.

إنَّ عدم اكتساب التلاميذ مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية لا يعني أنَّ معلِّمات المادَّة لا يتقنَّ استعمال الوسائل الحديثة التي تساعد في اكتساب هذه المهارة، بل يرتبط بعدم رغبتهن في استعمال هذه الوسائل، وربما بأسباب أخرى، قد يكون من بينها عدم اعتقادهم بجدواها. ما يعني أنَّ الفرْضية الثانية غير صحيحة، ولا توجد علاقة بين اعتماد المعلمات الوسائل التكنولوجية في تعليم المادَّة وبين كفاياتهم التكنولوجية.

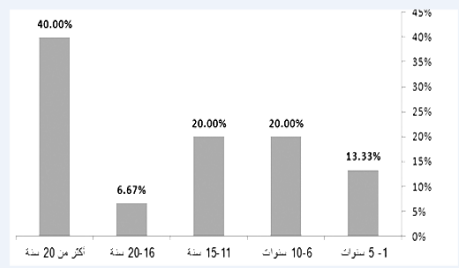
وتتفق هذه النتائج مع دراسة محمد (٢٠٠٧) التي أشارت إلى أنَّ معلمات رياض الأطفال في الكويت لهنَّ مواقف إيجابية باستخدام الحاسوب إلاَّ أنَّهن نادرًا ما يستخدمن الحاسوب في الفصل. وتتعارض مع دراسة حلواني (٢٠١٩) التي وجدت أنَّ ٩٨٪ من المعلِّمات مقتنعات بأنَّ التكنولوجيا التعليميّة تساهم في اكتساب التّلاميذ التّعلم بطريقة أسرع وأسهل، وأنَّ ٨٢٪ منهن يرون أنَّ استخدام التكنولوجيا التعليميّة يقلِّل من الجهد والوقت في التّعليم. كما تتعارض مع نتائج دراسة (Larson, Susan Hatlestad, 2007) التي أُجريت في تكساس والتي أشارت نتائجها إلى أنَّ المعلمات أدركن أهمية الحاسوب في سرعة تعلُّم الأطفال القراءة والكتابة.

٧-٧- مناقشة نتائج الفرْضية الثالثة

نصَّت الفرْضيَّة الثالثة على أنَّ هناك علاقة بين استخدام الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغة العربية وخبرة معلّمي المادَّة في مرحلة الروضة الثالثة.

يشير الرسم البياني التالي إلى توزُّع سنوات الخبرة لدى المعلمات

رسم بياني رقم (١): عدد سنوات الخبرة في التعليم



ويشير الرسم البياني إلى أنَّ ٤٠,٠٠٪ من المعلمات لديهنَّ خبرة في التّعليم أكثر من عشرين سنة وهي النسبة الأعلى، أي أنَّ التوجُّه العام السائد هو تعليم المادَّة بالطرق التقليدية. فالخبرة لا تعني هنا التوجُّه لتطوير أساليب تعليم المادَّة، بل يسود انطباع لدى المعلّمات اللّواتي تقدَّمن في العمر أنَّه لم تَعُد هناك من فائدة أو ضرورة لتعلُّم استعمال الوسائل الحديثة وتطبيقها في تعليم المادَّة، فقد اعتدن استعمال الطرق التقليدية وهي برأيهن تؤمِّن لهنَّ الراحة بدلاً من الدخول في التجارب والتغيير. ويرين أنَّ الوقت قد حان لتسليم المهمَّات للمعلمات الخرِّيجات حديثًا واللواتي يملكن الدَّافعيّة ويسعيْن لتطوير مهاراتهنَّ وقدراتهنَّ في التربية والتّعليم.

هذه الدافعيّة تتراجع عند المعلّمات اللواتي لديهن خبرة طويلة، بسبب تراجُع الحماس والالتزام الدقيق بالمنهج دون ترْكِ أيَّة بصمة خاصَّة لهنَّ مع الأطفال، فهنَّ أنصار الطرائق التّقليديّة والنّظريات القديمة، ويرين أنَّه لا يمكن الاستغناء عنها في مجال التّربية والتّعليم.

ونستنتج أنَّه ليس بالضرورة كلما زاد عدد سنوات خبرة المعلمات كلما زادت نسبة اعتمادهن على الوسائل الحديثة في التعليم، بدليل أنَّ نسبة كبيرة من المعلمات موضوع الدراسة لديهن عدد سنوات خبرة يزيد على عشرين سنة ولا يعتمدن الطرق الحديثة في تعليم المادَّة بسبب غياب الدافعية التي نجدها أكثر عند المعلمات الجدد اللواتي هنَّ أكثر تفاعلاً مع التكنولوجيا. ما يعني أنَّ الفرْضية الثالثة غير صحيحة، أي أنَّه لا توجد علاقة بين عدد سنوات الخبرة للمعلمات واستخدام الوسائل التّكنولوجيّة.

وللتحقق أكثر من صحَّة هذه الفرْضية، حاولنا البحث عن علاقة بين عدد سنوات الخبرة والكفايات التكنولوجية، لاعتقادنا بأنَّ هناك فرقًا بين عدد سنوات الخبرة والخبرة بحدِّ ذاتها. فمن الطبيعي أنَّ العمل في مجال ما لسنوات كثيرة سوف يشير إلى امتلاك خبرة في هذا المجال، بمعنى أنَّه كلما كثُرت سنوات الخبرة كانت النتائج لصالحها، ولكن هل تشمل هذه الخبرة أيضًا الكفايات التكنولوجية للمعلمات؟

يبين الجدول رقم (١١): تأثير عدد سنوات الخبرة على كفايات المعلّم التكنولوجيّة.

العبارات		١-٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	١١-١٥ سنة	١٦-٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة	درجة الدلالة الإحصائية
أستطيع استعمال الحاسوب بسهولة.	دائمًا	٥٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	٨٣,٣٠٪	٠,٤٨٤
	أحيانًا	٥٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٦,٧٠٪	
أستطيع الدخول إلى شبكة الأنترنت بسهولة.	دائمًا	١٠٠,٠٠٪	٣٣,٣٠٪	١٠٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	٦٦,٧٠٪	٠,٣١١
	أحيانًا	٠,٠٠٪	٦٦,٧٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٣٣,٣٠٪	
استعمل وسائل تكنولوجية حديثة أثناء شرْح الدرس.	دائمًا	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٣٣,٣٠٪	٠,٠٠٪	١٦,٧٠٪	٠,٢٨١
	أحيانًا	١٠٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	٦٦,٧٠٪	٠,٠٠٪	٦٦,٧٠٪	
	أبدًا	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	١٦,٧٠٪	
أفضّل الوسائل التعليمية التقليدية في بعض الدروس.	دائمًا	٥٠,٠٠٪	٦٦,٧٠٪	١٠٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	٥٠,٠٠٪	٠,٥٥٨
	أحيانًا	٥٠,٠٠٪	٣٣,٣٠٪	٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٥٠,٠٠٪	
أنوّع باستعمال الوسائل التعليمية في الصف.	دائمًا	١٠٠,٠٠٪	٦٦,٧٠٪	٦٦,٧٠٪	١٠٠,٠٠٪	٥٠,٠٠٪	٠,٦٩
	أحيانًا	٠,٠٠٪	٣٣,٣٠٪	٣٣,٣٠٪	٠,٠٠٪	٥٠,٠٠٪	
أستطيع أن أحضّر درسًا متكاملاً عبر تكنولوجيا التعليم.	دائمًا	٥٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٣٣,٣٠٪	٠,٠٠٪	٥٠,٠٠٪	٠,٥٥٨
	أحيانًا	٥٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	٦٦,٧٠٪	١٠٠,٠٠٪	٥٠,٠٠٪	
أتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني.	دائمًا	٠,٠٠٪	١٠٠,٠٠٪	٦٦,٧٠٪	٠,٠٠٪	٨٣,٣٠٪	٠,٠٨٣
	أحيانًا	١٠٠,٠٠٪	٠,٠٠٪	٣٣,٣٠٪	١٠٠,٠٠٪	١٦,٧٠٪	

وبما أنَّ جميع درجات الدلالة الإحصائية أكبر من هامش الخطأ، فهذا يعني أنه ليس بالضرورة كلما زاد عدد سنوات الخبرة زادت الكفايات التكنولوجيّة للمعلمات، أي إنَّ استعمال الوسائل التكنولوجيّة لا يتأثر بعدد سنوات من الخبرة، بل يرتبط أكثر بالتدريب على استعمال هذه الوسائل. وتعود هذه النتائج إلى أنَّ المعلمات حديثات الخبرة قد واكبن التطوُّر التكنولوجي ووسائله، وتعايشن معه، ممَّا أدَّى إلى تكيُّفهن مع الواقع أكثر من المعلمات اللّواتي يصعب عليهنَّ تقبُّل هذا التطوُّر. ما يؤكِّد مجددًا عدم صحَّة الفرْضية الثالثة.

وتلتقي النتائج مع دراسة عامر والمصري (٢٠١٣) التي أظهرت أنَّ «من سمات المعلم الناجح أن يكون في المتوسط صغير السِّن ولن يحتاج إلى سنوات طويلة لاكتساب الخبرة» (ص٨٤). كما تتفق مع دراسة القصراوي (٢٠١٤) التي بيَّنت أنَّ عددًا من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يقاومون استخدام التكنولوجيا في ميدان التدريس (ص ٣٨٥).

٨ - الخاتمة

لقد استطاعت هذه الدِّراسة أن تكشف عن تأثير الوسائل التكنولوجيّة على مهارة التعبير الكتابي في اللغة العربية في مرحلة

الروضة، وبيَّنت علاقة هذه الوسائل برفع مستوى تحصيل في المادَّة. وقد أظهر أطفال الروضة رغبة قوية تجاه التعامل مع الوسائل التكنولوجيّة، حيث عملت هذه الوسائل على زيادة الحماس والاندفاع نحو التّعلم.

وبناءً على هذه النتائج نقترح:

- العمل على تحديث منهج اللغة العربية وأهدافها في مرحلة الروضة، وجعْل المادَّة أكثر مواكَبَة للعصر من خلال إعادة النظر في كفاياتها وموضوعاتها.
- إيجاد بيئات تكنولوجيّة في المدارس الرسمية والخاصَّة، وذلك لنشر المساواة وحق التعلُّم للأطفال بالطرق والوسائل الحديثة.
- تدريب الأطفال على استعمال الأجهزة الإلكترونية – التكنولوجيّة.
- القيام بورش عمل ودورات لكل المعلمين والمعلمات في المدارس على استعمال التكنولوجيا في التعليم.
- ضرورة معالجة المشكلات الفنيّة بسرعة على سبيل المثال: أعطال اللوح التفاعلي، وسرعة الإنترنت.
- إعطاء أولوية لحصص تدريس مادّة اللّغة العربية في كل مراحل التعليم وعدم التعامل معها في المناهج والبرامج الأسبوعية والامتحانات على أنَّها مادَّة ثانوية.

٩ – لائحة المراجع

١. أبو ديَّة، هناء خميس. (٢٠٠٩). **برنامج محوسب لتنمية بعض المهارات تدريس الاستماع في اللّغة العربية لدى الطّالبات– المعلمات في الكلية الجامعيّة للعلوم التطبيقيّة** (رسالة ماستر). فلسطين: الجامعة الإسلامية.

٢. الحاج، فاتن. (٢٠١٥، ٨ حزيران). امتحانات البريفيه: أسئلة مجانية في اللغة العربية، **جريدة الأخبار**، ٢٦٠٩.

٣. حسين، طه علي والوائلي، سعاد وعباس، عبد الكريم. (٢٠٠٥). **اللغة العربيّة: مناهجها وطرائق تدريسها** (ط٢). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٤. حلواني، ميرنا. (٢٠١٩). **أثر التكنولوجيا التعليمية على تطوير وتجويد التعليم في المدارس الرسمية في طرابلس (لبنان)**، بحث مشارك في مؤتمر تطوير الأنظمة التعليمية العربية المنعقد في طرابلس يومي ٢٢ و٢٣ مارس ٢٠١٩.

٥. الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة** (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦. الحيلة، محمد محمود ومرعي، توفيق أحمد. (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** (ط٤). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٧. شحادة، مصطفى عبدو. (١٩٩٩). **أساسيّات البحث العلمي في العلوم التربوية والإجتماعيّة** (ط١). نابلس: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

٨. طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٠). **الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة: إعدادها، تطويرها، تقويمها** (ط٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

٩. عاشور، راتب قاسم. (٢٠١٤، حزيران). مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ١(٣٣)، ٧٣– ١٠٤.

١٠. عامر، طارق عبد الرؤوف والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٣). **القيادة التربوية ومهارات التعلم** (ط١). القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
عبد الخالق، رشراش وعبد الخالق، أمل. (٢٠٠٨). **تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة** (ط١). بيروت: دار النهضة العلمية.
١١. عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (٢٠٠٠). **أساسيّات التّدريس والتطوير المهني للمعلم** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
١٢. عبد العال، إبراهيم يوسف. (٢٠٠٤). **الإصلاحات التّربويّة لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل** (ط١). بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتّوزيع.
١٣. العثامنة، سفيان محمد. (٢٠٠٨). **بناء وتطبيق قائمة مستويات معياريّة لتقويم تعلّم التّلاميذ في مبحث اللّغة العربيّة في صفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة** (رسالة ماستر). فلسطين: جامعة الأزهر.
١٤. فرج، عبد اللطيف. (٢٠٠٥). توظيف الأنترنت في التعليم ومناهجه، **المجلة التربوية، ١٩** (٧٤)، ١١٠-١٥٠.
١٥. القصراوي، عماد شوقي. (٢٠١٤). **التدريس في عصر الكوكبية**، القاهرة: عالم الكتب.
١٦. قنديل، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٦). **التّدريس بالتّكنولوجيا الحديثة** (ط١). القاهرة: عالم الكتب.
١٧. الهاشمي، عابد توفيق. (٢٠٠٠). **طرائق تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها** (ط٢). القاهرة: مؤسَّسة الرسالة للطباعة والنشر، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
١٨. وزارة التّربية الوطنيّة والشباب والرّياضة. (١٩٩٤). **خطّة النّهوض التّربوي في لبنان**، بيروت: المركز التربوي للبحوث والانماء.

19. Huppert, J. & Yaakobi, J. & Lezarovvitz, R. (1998). Learning microbiology with computer simulations: students' academic achievement by method and gender. *Research in Science & Technological Education*, 16 (2), pp. 231-245, DOI:
20. Lightbown, P.M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3rd ed). Oxford, England: Oxford University Press.
21. Ministry of Education and Higher Education. (2012). Strategic planning Development Team. *Teaching and Learning in the digital Age*: Lebanon 's National Educational Technology Strategic Plan. Beirut: MEHE.
22. Mohammad, M. (2007). *Studying practicing Kuwaiti kindergarten teachers' attitudes, knowledge and reported practices regarding computer integration into the curriculum,* Canada: The University of British Columbia.
23. *Larson, S. H (2007). Computer-assisted instruction in literacy skills for kindergarten students and perceptions of administrators and teachers,* University of North Texas.

دور المجلات في بناء شخصية الطفل

نوال يوسف

تعدّ مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، فهي مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها نموه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، في هذه المرحلة يكتسب الأطفال معظم الاتجاهات النفسية، والتي تتحكم في سلوكهم وتربيتهم بالإضافة إلى بناء شخصيتهم.

وتتسع دائرة الاهتمام بالطفولة يوما بعد يوم على مستوى العالم، ذلك الأمر الذي يدل على تزايد الاهتمام بتوفير مقومات الحياة السليمة للأطفال، إذ إن أطفال العالم أصبحوا يحتلون مكانهم الصحيح من دائرة الاهتمام العالمي، باعتبار أن قضيتهم تتقدم في الأهمية على قضايا أخرى كثيرة تحظى بالمزيد من الاهتمام.

ويعد الاهتمام بالطفولة من المعايير المهمة التي يقاس بها تقدم المجتمع وتحضره بين غيره من المجتمعات؛ لأن الاهتمام بالطفولة في أية أمة هو اهتمام بالمجتمع ذاته.

ومن الوسائل التي تساعد على توعية وتنشئة وتحضير الطفل المجلات الاجتماعيّة الخاصّة بالأطفال. إذ تعد المواضيع المنشورة في مجلات الأطفال إحدى الأساليب الفعالة في عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تعمل على إكساب الطفل القارئ مجموعة من: القيم، والاتجاهات، والأفكار، واللغة، وعناصر الثقافة والمعرفة مما يسهم في تكوينه على نحو يختلف تمامًا عن الطفل غير القارئ. وتحتل الأساليب المختلفة والأفكار المتعددة التي تقدمها المجلات مكانة متميزة عند الطفل، بما تمتلكه من قوة تأثير ومتعة لا تتوفر عند غيرها من وسائل الاتصال. ويعود مصدر هذه الأهمية إلى أن مجلات الأطفال تعبر عن حاجتهم إلى الاستطلاع ورغبتهم في معرفة العالم المحيط بهم، وتعكس أسلوب حياة الجماعة التي يهيئها الكبار لعالم الأطفال.

إن مجلة الأطفال ذلك المنشور القصير الذي يتضمن غرضًا تربويًّا، أو فنيًّا، أو

أخلاقيًّا، أو علميًّا، أو لغويًّا، أو ترويحيًّا، والتي تعد وسيلة من وسائل نشر الثقافات والمعارف والعلوم والفلسفات- هي من أشد ألوان الأدب تأثيرًا في نفوسهم، إذ تتضمن تلك المثيرات الباعثة على تشكيل سلوكهم وتكوين شخصياتهم.

وفي السياق نفسه لا نغفل دور مجلات الأطفال وما تتميز به من إمكانيات قوية وفاعلة لجذبهم، وامتلاكها كل السبل والقدرات للإحاطة بكل جوانب المعرفة وصياغتها في مواد مكتوبة أو مرسومة بطرق وأساليب خاصة مناسبة لمدركاتهم ونفسيتهم وطبائعهم الناشئة، وخاصة بعد أن ظهرت الحاجة الملحة إلى وجود مجلات وصحف للأطفال سعيا لتحقيق الرعاية المتكاملة، وبلوغ التنشئة السليمة مرحلة الطفولة بما يتفق مع أهميتها باعتبارها من أكثر المراحل تأثيرًا في حياة الفرد.

ومن جانب آخر لمجلات الأطفال دور لا يستهان به في إعداد الأطفال من خلال تزويدهم بالمعلومات والمعارف التي تعينهم على تكوين اتجاهات وقيم اجتماعية سليمة.

كما أن لها أثرًا كبيرًا على ميولهم، وعلى قدرتهم في التعبير عن آرائهم في المجتمع الذي ينتمون إليه، وذلك لأنهم يستطيعون انتقاء واختيار المضمون الإعلامي من بين العديد من الرسائل الإعلامية.

من هنا وقع الاختيار على هذا الموضوع لما له من تأثير كبير وأهمية في تكوين جيل مثقف، ومدرك، ومفكر بكل ما يدور حوله ويتعرض له من رسائل مختلفة لها أثر فعال بشتى الطرق السّلبية والإيجابية.

١ - يقسم البحث الى:

مقدمة: تلقي الضوء على أهمية الموضوع وتمهّد له.

ثمّ إلى فصلين.

الفصل الأول: يتناول أهمّية المجلات وتأثيرها على الطفل بالإضافة إلى إيجابياتها وسلبياتها وتأثيرها في بناء شخصيّة الطفل.

الفصل الثّاني يتناول: مجلة ماجد نموذجًا كمجلة أطفال. من خلال رصد ثمانية أعداد متتالية.

الخاتمة وتشمل: مسؤوليّة الإعلام ودوره.

التّوصيات، وفهرس المراجع.

الأهداف التي تسعى إليها المجلات

تعريف الإعلام:

يعدّ الإعلام وسيلة للتواصل بين المجتمعات، وبين الناس في كل الأرض.وتطورت وسائل الإعلام شيئًا فشيئًا من الراديو إلى التلفاز، فمع ظهور الورق بدأت الرسائل الإعلامية تنتشر، ومع

انتشار الورق أكثر بدأت تظهر المجلات الإعلامية التي تحمل أخبار الدولة، ثم ظهرت الصحف وكان تأثير الصحف آنذاك كبيرًا.

ومع الانتشار الضخم للإعلام لم يعد يقتصر دوره فقط على الأخبار والأحداث، رغم اتساع دائرة الأحداث في هذا العصر، لكن أصبح هناك قنوات دينية، وقنوات مخصصة للأطفال، وقنوات مخصصة للأكل، وقنوات إخبارية بكل اللغات، وقنوات ترفيهة كثيرة، وهذا يجعل الإعلام يتغلغل في الحياة ويُثبت ذاته أكثر، فإذا كان من تغيير يصبو إليه أحد فليتوجّه إلى الإعلام فبه يتحقق هدفه.

وبهذا لا ينكر أحد أهمية الإعلام، ولا يستطيع أحد أن يلغي وجودها أو وجود صرح إعلامي معين، فهناك طرق كثيرة وعديدة ليبدأ من حيث انتهى وبوسائل أكثر وأقوى.

وتعدّ المجلات إحدى هذه الوسائل الإعلامية التي لها تأثيرها الخاص وجمهورها المختلف الذي يهوى أن يتوجه إليها، في شتى المجالات.

فما هي المجلّة؟

المجلة هي منشور يصدر بشكل دوري، وتحتوي على العديد من المقالات المختلفة. تقدم المجلات مجموعة متنوعة من المعلومات والآراء ووسائل التسلية.

وتتنوع المجلات من حيث اختصاصاتها، منها: مجلات الهوايات، المجلات الفكريّة، العلميّة، الرجاليّة، الخدماتية، ومجلات الاطفال.

مجلات الأطفال:

تعد مجلات الأطفال بشكل عام من المؤثرات الثقافية التي تؤدي دورًا مهمًّا في ثقافتهم وتشكيل شخصياتهم، وتكوين مشاعرهم، فهي تؤدي أدوارًا ووظائف تربوية، وثقافية مختلفة تسهم في دعم الخطط التنموية لمشروعات الطفل، بالإضافة لدورها البارز في تدعيم الحقوق الاتصالية من خلال إسهامها في توجيه الأطفال، وإعلامهم، وتعليمهم، وإمتاعهم، وتنمية أذواقهم، وتكوين عاداتهم وتقاليدهم ومثلهم، ونقل الأفكار والمعلومات، واسترجاع خيالاتهم، وتنمية ميولهم نحو القراءة، وإثراء لغتهم. والقدرة على إدراك المضامين المقدمة لهم وكذلك تقديم المعلومات التي يحتاجها الطفل والتي تسهم في زيادة معارفه، وتنمية المشاركة لديه، والمساهمة في تحرير بعض الموضوعات، وتنمية روح الابتكار لديه، وإمداده بمختلف أنواع المعلومات في شتى مجالات المعرفة، وإشباع حاجات الأطفال وتدريبهم على التذوق الفني والجمالي، وأنماط السلوك الاجتماعي في المجتمع وغيرها من المؤشرات والمزايا التي تتمتع بها مجلات

الأطفال، والتي من شأنها أن تسهم في خلق جيل سليم، وإعداده للمستقبل.

من هذه المجلات ما يصدر شهريّا ومنها ما يصدر دوريّا، أي كل ثلاثة أشهر مرّة، وتتفاوت تلك المجلات في عدد الصّفحات المليئة بالمواد التعليميّة والتثقيفيّة والمصوّرة وفي الأقسام التي تنقسم إليها تلك المواد من صفحات علميّة وصفحات للتسلية وأخرى معلومات سلوكيّة والمسابقات، وكذلك القصص المصوّرة المختلفة المضامين والأهداف[1].

من أهم مجلات الأطفال في العالم العربي:

مجلة العربي الصّغير، تتميز المجلة بالمستوى الثقافي والعلمي العالي والمناسب للأطفال في الوقت ذاته، حيث تخصص أبوابًا ثابتة تتناول الاكتشافات العلمية والتاريخ الإسلامي والبيئة، كما تتضمن عدة أبواب تهتم بنشر مواهب القراء الصغار وتنميتها كالرسم والكتابة والأدب، بالإضافة للقصص المصورة والمسابقات.

مجلة سمير

تصدر المجلة أسبوعيًّا عن دار الهلال المصرية، وهي من أوائل مجلات الأطفال في العالم العربي والمستمرة في الصدور حتى اليوم. تقول المجلة إن محتواها يناسب الأطفال من سن الثامنة والكبار حتى عمر الثمانية والثمانين. اشتهرت المجلة بتعريب بعض الشخصيات الكرتونية العالمية من شركات ديزني مثل ميكي ماوس وبطوط، وغيرها من الشخصيات كبوباي وباجز باني، كما أبدعت شخصياتها الخاصة بها وأصبحت أيقونات في عالم الكرتون، مثل سمير وتهته وباسل وجلال. ترأس تحرير المجلة حاليًّا الدكتورة شهيرة خليل.

مجلة ماجد

تصدر أسبوعيًّا عن مؤسسة أبو ظبي للإعلام وقد شارك العديد من مبدعي الوطن العربي من رسامين ومؤلفين كبار أمثال حجازي وبهجت ومصطفى رحمة في ابتكار شخصيات المجلة المحبوبة مثل كسلان جدًا وفضولي وأبو الظرفاء وزكية الذكية، قبل أن تنتقل الراية إلى جيل جديد من الفنانين والمبدعين الذين يعملون حاليًا ضمن فريق المجلة[2].

أهداف مجلات الأطفال:

من الضروري أن يكون للمجلة مجموعة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها بعيدًا عن

(١) أنظر الغمري، إبراهيم، كيف تجعل طفلك يحب القراءة، لبنان، دار ابن حزم، دط، ٢٠٠٠م ص٣٤.
(٢) العسلي، باسمة، **قصص الأطفال ودورها التربوي**، لبنان، دار العلم للملايين، ٢٠٠٤م. ص: ٥٦.

الأهداف الربحية المادية، ومن الطبيعي أن يكون لها هدف عام وأهداف تفصيلية، تنبع كلها من النظرة الإسلامية تجاه الطفل. أما الهدف العام والأول، فهو بناء شخصية الطفل المسلم بناء حضاريًا متكاملاً لتمكن الطفل بالتعاون مع مختلف وسائل التربية في المجتمع من أن يتحلى بالصفات السامية، التي يجب أن يتمتع بها أبناء الإسلام، وبذلك يكبر الطفل على محبة الله ورسوله (ص) مصقولاً بالعلم والمعرفة والإيمان، فضلاً عن الأخلاق الحميدة. من هنا تسعى مجلات الأطفال إلى أهداف عدّة تؤثر في الأطفال وتعمل من خلالها للوصول إلى عقولهم، وأبرزها:

أ - أهداف سلوكيّة وأخلاقيّة:

الدروس الأخلاقيّة والسلوكيّة لا يتم توجيهها مباشرة للأطفال، بل لا بد من التمهيد لها ببعض المواعظ والعبر التي هي بمثابة دروس عمليّة من واقع الحياة. فالقصّة الجيّدة والمكتوبة بحرص هي من أهم الأساليب التي توصل القيم السلوكيّة والإنسانية والأخلاقيّة للطفل وتأتي بعد ذلك ريشة الفنان الذي يضع بصماته وألوانه لتتماشى مع إحساس الطفل ومشاعره.

النواحي المتعددة التي تؤثر فيها المجلات على الطفل

أسئلة كثيرة تطرح نفسها عندما نأتي إلى جانب يحيط الطفولة، فعالم الطفولة لا ندركه بسهولة وإن حاولنا فكيف بنا ونحن نتناول جزءًا تربويّا وآخر إعلاميّا لتحقيق هدف واحد وهو بناء الإنسان الملتزم.

لقد بات الإعلام يشكل جزءا مهمًا وأساسيًا من بنية الطفل، بل يشارك في الكثير من العمليّات التربوية داخل مؤسسات الرعاية والتنشئة الاجتماعيّة للأطفال[1].

«إذ تقف مجلات الأطفال على قدم المساواة مع الأسرة والأصدقاء في التنشئة الاجتماعيّة والثّقافيّة للأبناء منذ الصّغر[2].

فالثّقافة هي حاجة ضروريّة للطفل لأنها تصوغ المحتوى الدّاخلي والبناء الفكري المؤثّر على السّلوك، وفي الغالب يستقي الطفل ثقافته عند قراءة المجلات ويكون لها الدور الفعال في حياته بصورة كبيرة سلبًا أو ايجابًا.

وإذا وجهت هذه المجلات التوجيه الصّحيح فإنها تصحح بعض المبادئ والمفاهيم الخاطئة عند الطفل وتضبط سلوكه وتصرّفاته.

(١) البكري، طارق، **قراءات في التربية والطفل والاعلام**، بيروت، دار الرقي، ٢٠٠٥م، ص: ٣١.
(٢) يعقوب، عبد الرحمن، **كيف تحببين القراءة لطفلك**، القاهرة، مؤسسة إقرأ، ٢٠١١م، ص٥٠.

يتفق رجال الإعلام والتّربية وعلماء النّفس على مدى خطورة الأثر الذي تتركه القراءة في السّنوات الأولى من حياة الطّفل فهي تعتبر مسؤولة إلى حد كبير عن تحديد ملامح الشّخصيّة مستقبلا.

إذ أنّ طفل اليوم يختلف كثيرًا عن طفل الأمس، فمؤثّرات البيئة المعاصرة التي يعيش فيها اليوم تسرع في نضجه. وتهدف ثقافة الطّفل إلى بناء شخصيّته وتشكيل حياته وهي تمثّل أسلوب الحياة السائد في مجتمع الأطفال وثقافة الأطفال الجيدة التي تراعي رغباتهم واحتياجاتهم وخصائصهم في إطار من القيم والمثل الصّالحة[1].

مفهوم التربية وأهميتها للطفل

إن المفهوم الحضاري الشّامل للتربية يتطلب إحداث نمو وتغيير وتكثيف مستمر للفرد من جميع جوانبه الجسميّة والعقليّة والوجدانيّة، فتعمل على تشكيل الأجيال الجديدة في مجتمع إنساني من خلال ما يكتسبونه من معارف واتجاهات تجعل من الطفل مواطنًا يحمل ثقافة معينة ويتكيف مع نفسه وبيئته، بحيث تعمل هذه التربية على غرس المعلومات والمهارات المعرفيّة من خلال المجلات التي أنشئت لهذه الغاية.

لذلك لا بد من تقوية جهاز المناعة لدى الطفل، وذلك من خلال التربية الإيمانية والعقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية[2].

توعية الطفل وتثقيفه عبر المجلات:

لابد من التأكيد على أهمية تنشئة الطفل المسلم على الإيمان بالله وتقوية اعتباره بالانتماء الحضاري الإسلامي وتحصينه ضد عوامل الانحراف، خاصة بعد أن أصبح الفكر الأجنبي، مصدرًا أساسيًا لمجلات الأطفال وأصبحت شخصيات المغامرات الخيالية الغربية أبطالاً لقصصنا ونماذج يحاكيها أطفالنا المسلمون.

وعلى الرغم من غزارة تراثنا الإسلامي، وعظمة مصادره وتنوّع فنونه وثقافاته وعمق أصالته، إلا أننا في العالم الإسلامي لم نحقّق الإفادة الكلية منه فيما يتصل بإعلام الطفل وصحافة الصغار، ولم ننهل بما فيه الكفاية من هذا الرافد الذي لا ينقطع في تثقيف أطفالنا وتوعيتهم، بل اتجهنا إلى ثقافات غريبة، ننقل حرفيًا منها ونقتبس من شخصياتها الأدبية والفنية لنرسم لأطفالنا صورة الإنسان وحكايات البطولة.

ولأن الإنسان في مرحلة الطفولة يعتبر صنيعة للثقافة والبيئة الثقافية التي يعيش فيها، فإن الطفل يتأثر بشكل ملحوظ بما

(١) يعقوب، عبد الرحمن، **كيف تحببين القراءة لطفلك**، مرجع سابق، ص٥٠.

(٢) الشّمري، هدى علي جواد، **طرق تدريس التربية الإسلامية**، عمان، دار الشروق، ط١، ٢٠٠٣م. ص١٨.

يحيط بنا من مؤثرات ثقافية مسموعة ومقروءة أو مرئية فيتفاعل معها ويسير في ظل نسقها حتى يصبح من الصعب عليه التخلّص من آثارها كليًا أو جزئيًا، لأنها قد صارت جزءًا من بنيان سلوكه، وعنصرًا أساسيًا لصياغة فكره وأسلوب تفكيره في مواجهة مواقف الحياة المختلفة[١].

والحديث يتكرّر عن أثر التيار الإعلامي على أطفال المسلمين، وكيف يواجه هؤلاء الأطفال، عالم الغد في ظل ثورة المعلومات وتحوّل العالم إلى قرية صغيرة بفضل وسائل الاتصال المتقدمة، وماذا نقدّم لأطفالنا كبديل للمستورد، ذلك البديل الذي نحرص على أن يتضمن، القيم والمُثُل الإسلامية النبيلة، ففي كل يوم تنشط عقول المختصين والمهتمين بالطفولة لإيجاد البديل الإسلامي من الرسوم المتحركة، وتثمر التجارب عن عدة أعمال، لكنها لاتسدّ الفراغ في وجه السيل المستورد من البرامج والأفلام.

وعلى الرغم من أن المسلمين قد دخلوا متأخرين في مجال صناعة الأفلام المتحركة، التي سبقهم إليها العالم الغربي بسنوات كثيرة، في وقت تقدمت فيه وسائل الاتصال تقدمًا مذهلاً.

إلاّ أن المستقبل يدعو إلى التفاؤل في هذا المضمار وهذا ما نسمعه كل يوم عن مخلصين قرّروا خوض التجربة وحمل مسؤولية إنتاج أفلام كارتون إسلامية هادفة[٢].

مقومات إعلام الطفل (التربوي) من الجانب الإسلامي:

- يهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة للطفل.
- الإسلام مرجعية كاملة في كل الأعمال.
- معالجة قضايا الغيب بطريقة مناسبة لعقل الطفل دون إهمال.
- غرس مفهوم الخير والشر وأثارهما على الإنسان بأسلوب سهل.
- تبسيط المفاهيم الإسلامية والاهتمام بطرق عرضها.
- الاقتصار على الأساسيات في العلم الشرعي.
- مخاطبة العاطفة واحترام العقل.
- التدرج في المفاهيم والمعارف.
- استخدام القصص.
- عرض الشخصيات الإسلامية وسير الأنبياء والصالحين.

(١) المرجع نفسه.

(٢) العبدي، فاطمة، **الطفولة المعاصرة والخطاب الاعلامي**، الكويت، مكتبة الكويت الوطنية، ط١، ٢٠٠٤م ص: ٧٦.

- إثراء الخيال بالأشياء الإيجابية..
- المحافظة على اللغة العربية[1].

الوصول إلى قلب الطفل وعقله:

من المفضل أن يكون للمجلة مستشار متخصص في علم نفس الأطفال، لأنه قادر على البحث بكل ما يدركه الطفل، كيف يتعلم وكيف يتذكر وكيف يصمم وكيف يفكر ويتخيل ويبتكر، ولماذا يثور وينفعل، ولماذا يحب ويكره ويخاف ويغضب. ويساعد المستشار النفسي إدارة التحرير على تأدية رسالتها، بدراسته طبائع الأطفال الموجهة إليهم المجلة، وتوضيح النتائج لإدارة التحرير، ليتصرفوا بناء على ملاحظات مبنية على أسس علمية واضحة، وبإمكان المستشار تحديد حاجات الأطفال النفسية، وما يتوقعونه من مجلتهم.

وعلى المجلة أن تفتح صدرها لجميع المشاركات، وأن يكون باب مساهمات القراء متحركًا ومرنًا، كما أن بعض الأطفال يملكون موهبة الكتابة والرسم ومن المفيد للمجلة أن يُستفاد من هؤلاء وتُنشر مساهماتهم، وليس التوقف عند ذلك فحسب بل تقدم مكافآت مناسبة، مما يجعل من هؤلاء الأطفال كتابًا محترفين ورسامين ماهرين عندما يكبرون. وبذلك تستطيع المجلة أن تتغلغل إلى عقل الطفل وقلبه، ويصبح بإمكانها إرشاده إلى الطريق السوي بمختلف الوسائل التي تتعرض لها في صفحاتها، وتثير لديه الانفعالات الكامنة وتحفزه نحو المثل العليا التي تبثها في أعدادها المتفرقة.

ولعل تجويد عملية إنتاج مجلات إسلامية للأطفال يستدعي تكاتف جميع الجهات، لأن العمل الفردي يظل ضيق النطاق، ومحدود الانتشار. لذا يجب تشجيع عملية إنتاج صحيفة أطفال تتعاون فيها جميع الجهات لإنشاء جيل مسلم بنّاء، يعي قضايا أمته في ماضيها وحاضرها ومستقبلها، ويعرف كيف يواجه العالم الذي يعيش فيه متسلحًا بالعلم والإيمان، فلا تزلّ قدمه وينطلق نحو المستقبل بثقة وتفاؤل.. يعمل للدنيا دون أن ينسى الآخرة.[2].

المجلات وسيلة لتحقيق برامج الطفولة الناجحة والهادفة

إن للمجلات أكثر من أداة ووسيلة لتحقيق برامج الطفولة. فهي شريك كامل في تنفيذ أي خطة للطفولة وفي ضمان حقوق الطفل. وتتميز عن غيرها بأن دورها دائم. فهي إما أن تكون إيجابية إذا أحسن

(١) حسام الدين، رجاء، **الطفولة والبرامج الفاسدة**، لبنان، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٦م. ص: ١٧٢.
(٢) حسام الدين، رجاء، **الطفولة والبرامج الفاسدة**، مرجع سابق. ص: ١٧٢.

التعاطي معها أو تتحول إلى شريك سلبي يحمل كل المخاطر على نجاح المشروع وعلى حقوق الطفل.

من الحقائق الثابتة أن وسائل الإعلام تؤثر في الأفراد والمجتمعات، بل وتؤثر في مجرى تطور البشر، وأن هناك علاقة سببية بين التعرض لوسائل الإعلام والسلوك البشري. ويختلف تأثير وسائل الإعلام حسب وظائفها، وطريقة استخدامها، والظروف الاجتماعية والثقافية، واختلاف الأفراد أنفسهم، وقد تكون سببًا لإحداث التأثير، أو عاملاً مكملاً ضمن عوامل أخرى.

أما آثار وسائل الإعلام فهي عديدة ومختلفة، ومتنوعة الشدة، قد تكون قصيرة الأمد أو طويلة الأمد،ظاهرة أو مستترة،قوية أو ضعيفة،نفسية أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية.

- تأثير وسائل الإعلام قد يكون سلبيًا، وقد يكون إيجابيًا

١ – الإيجابيات التي تحدثها مجلات الأطفال في حياة الطفل.

– تدخل مجلات الأطفال في كل مراحل تنفيذ الخطة: مرحلة الانطلاق والشرح، مرحلة المواكبة والمراقبة، مرحلة التنفيذ، مرحلة التصحيح والتقييم... لكن يلزم لكل مرحلة خطة إعلامية مواكبة تتناسب والمرحلة.

إن المجلات الخاصّة بالأطفال هي أداة التنوع الثقافي الذي يجسد غنى البشرية ويترجم الطاقة الخلاقة لهذه الوسيلة.

وبالفعل فإن هذه الوسيلة أساسية في تحقيق الأهداف المتعددة للخطة حتى غير الثقافية منها: كخفض معدلات وفيات الأطفال، والحد من الأوبئة التي تصيبهم، وخفض نسبة سوء التغذية، والخدمات الصحية المتعددة، وتأمين البيئة السليمة لهم، والتوعية على حاجات الأطفال ذوي الإعاقات، وغيرها.

وذلك من خلال الإعلانات المتعددة التي تقوم بنشرها لتوجيه الأطفال وحثّهم على الإقلاع عن العادات السّيئة التي قد تؤدي بهم إلى الخطر أوعن طريق القصص المتعددة التي تكون ذات مغزى ورسالة هادفة تبعد الخطر وتزيد من ثقافة الطفل وفهمه لأمور عديدة. أو حتى من خلال الصّور التي تنشرها لتغرس مبادئ وأفكار تنمي تفكيرهم وتطور تحليلهم العلمي.

ناهيك عن الألعاب المسلية التي قد تثير مهارات عدة كمهارات التفكير والتحليل والاستيعاب.

فإعلام الأطفال أداة تنفيذية لأهداف المشروع من خلال دوره كسلطة أساسية في المجتمع، وكسلطة مضادة تراقب وتقيم وتصحح وتوجه.

مخاطر وسائل الإعلام

ليست وسائل الإعلام مجرد أدوات تسلية كما يتبادر إلى الذهن عموما، وهي ليست أدوات بريئة في خدمة الطفولة. حتى دورها الأكثر وضوحا، أي الأخبار والتسلية، يخفي أدوارا أخرى أساسية أقلها التأثير على بناء شخصية الطفل وتلقينه قيما ومفاهيم وعادات ليست دوما كما يتمناها الأهل أو متوافقة مع قيم مجتمعه، فضلا عن الأدوار الدعائية والترويجية.

والحملات الإعلانية، غالبا ما تنقل عالما مختلفا، خياليا ووهميا، يعجز الطفل عن التمييز بينه وبين الواقع.

وفي سابقة من نوعها، عمدت السويد ومقاطعة كيبك إلى منع الإعلانات الموجهة للأولاد ما دون ١٢ سنة. إذ بينت دراسة أن أكثر من ٩٠٪ من الإعلانات الغذائية الموجهة لهذه الشريحة العمرية تسوق لسلع ومنتجات مضرة بالصحة.

لذا،يبدو التحدي في كيفية استخدام هذه المجلات في مجتمعنا العربي كبيرًا جدًّا بحجم تحدي التربية وبناء مستقبل أجيالنا. خصوصا وأن مجتمعنا مستهلك كبير لمثل هذه البرامج والمواد الإعلامية التي في غالبيتها الساحقة ليست من إنتاجنا.هذه الوسائل هي أيضًا الركيزة الأولى للشركات كأداة تسويقية أساسية لتعويد الطفل على نمط استهلاكي معين وعلى ماركات محددة.ويمكن أن نذهب إلى بعض مؤشرات التخلف في الحديث عن إعلانات الشيبس والحلوى والأصناف الأخرى من السّكريات بالإضافة إلى الماركات المختلفة من الألبسة والأحذية التي تزيد تولع الطفل بها من خلال رؤيتها باستمرار كموضة للعصر طغت على أفكار وأجواء غيره من الأصحاب وساقته إلى طريقها من خلال الصّور العديدة التي تروج لها هذه المجلات بطريقة مغرية[١].

تأثير المجلات في بناء شخصيّة الطفل

تؤثر المجلات في بناء الشخصية بما تقدمه من معلومات وحقائق وأخبار ووقائع وأفكار وآراء تحيط علمًا بموضوعات معينة من السلوك مع إتاحة فرصة الترفيه والترويح، وأهم خاصية مؤثرة لهذه المجلات أنها غير شخصية وتعكس جوانب متنوعة من الثقافة وأن أثرها يزداد تعاظمًا وأهمية في المجتمع الحديث.

ولا شك أن هذا الدور تقوم به المجلات في بناء شخصيّة إسلاميّة، متوازنة، هادفة، جادّة، وفي الوقت نفسه لا تمل الآخرين.

(١) طعمة، أمل، ورندة العظمة، **هندسة التفكير**، دمشق، المطبعة الهاشميّة، ط٢٠٠٣م، ص١٣.

فالإسلام يريد لأبنائه «خفّة ظل، ومرح نفس، وعذوبة روح، وإنها لصفات تُكسب صاحبها شخصيّةً محبّبةً تستطيع أن تغزو القلوب وتتغلغل في النفوس»[١]. إذ أنّ شخصية المسلم تزيد مكانة عندما تتحلى بهذه الصفات.

كما أنه لا يمكن أن نخفي أهمية هذه المجلات في بناء الشخصيّة عن طريق مساعدة الطفل في التحليل والتفكير لرفع مستوى الذّكاء وزيادة سويّات القدرة العقليّة لديه، وبناء تفكير سليم وسوي، وبالتالي الوصول إلى إنسان مبدع وفعال.

ومهارات التفكير تحتاج إلى ممارسة بشكل مستمر حتى تنمو وتعمل على توليد أفكار جديدة تجعل الطّفل مهيئا لحل المشاكل المتعدّدة بالطريقة المنطقيّة[٢].

من هنا لم يكن مقصد القرآن الكريم تربية الأطفال على مجرد الحفظ والترديد، بل أراد لهم أن تتحول هذه المعرفة إلى حركة فكرية وعاطفية، ثم إلى قوة دافعة، لتحقق مدلولها في عالم الواقع فيتطور سلوكهم في كل مجالات الحياة[٣].

مجلةُ ماجدٍ نموذجًا

التعريف بالمجلة:

تصدر المجلّة أسبوعيًّا عن مؤسسة أبوظبي للإعلام، وقد ظهر العدد الأول منها عام ١٩٧٩، وبهذا تكون أول مجلة تظهر في منطقة الخليج العربي، ويمتد انتشارها وتوزيعها اليوم ليشمل كافة البلاد العربية. يقول الموقع الرسمي للمجلة أنها توجه رسالتها للأطفال من عمر السابعة وحتى الرابعة عشر، لكن تشير الأرقام إلى وجود ٢٠٪ من القراء في عمر أكبر من الثامنة عشر.

وقد تولى الأستاذ أحمد عمر رئاسة تحريرها لمدة تزيد عن خمسة وعشرين عامًا قبل أن تنتقل حاليًا إلى أ. فاطمة سيف، وقد شارك العديد من مبدعي الوطن العربي من رسامين ومؤلفين كبار أمثال حجازي وبهجت ومصطفى رحمة في ابتكار شخصيات المجلة المحبوبين مثل كسلان جدًّا وفضولي وأبو الظرفاء وزكية الذكية، قبل أن تنتقل الراية إلى جيل جديد من الفنانين والمبدعين الذين يعملون حاليًا ضمن فريق المجلة[٤].

(١) محمد علي الهاشمي: **شخصية المسلم**، ص: ١٩٤.
(٢) طعمة، أمل، ورندة العظمة، **هندسة التفكير**، مرجع سابق، ص١٣.
(٣) النحلاوي، عبد الرحمن، **التربية بالآيات**، دمشق، دار الفكر المعاصر، ط١، ٢٠٠٠م، ص٢٥.
(٤) موقع مجلة ماجد: www.majid.ae/index.php/religious/assets/images

أهداف المجلة:

تهدف ماجد إلى تعزيز الانتماء إلى الهوية الوطنية ونشر الثقافة والمعرفة عبر تنوع مواضيعها وقصصها التي تقدم بأسلوب فني راق.

تتمتع المجلة بمجموعة من الخصائص منها:

- جودة الطّباعة، والاعتماد على الصّورالعديدة التي تجذب الأطفال وتدفعهم إلى تصفحها والاستمتاع بمحتواها.
- مواضيعها متنوعة تناسب مختلف أعمار الأولاد الموجهة إليهم.
- عدد صفحاتها ٨٤ صفحة.
- البراعة في الرسومات التي تقدّمها.
- القصص، والأناشيد، والهوايات والتسالي.
- عدد من القراء أصبحوا من كتاب المجلة الدائمين.
- ترحب بنشر إنتاجهم المتميز على صفحاتها، مقابل مكافآت مالية.

شخصيّات المجلّة:

- ماجد الشخصية الرئيسية والذي سميت المجلة باسمه.
- كسلان جدًا وأخوه نشيط.
- زكيّة الذكيّة: فتاة ذكيّة تقدم صفحات حول الانترنت.
- كريم ديجيتال: شاب يحب التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية والبرمجة (انتهى نشر قصصه).
- كراملة: تقدم وصفات أكل صحية ونصائح للفتيات.
- أمونة: الطفلة المدللة.
- مدرسة البنات: مغامرات قمر ونجمة ولولوة مع باقي الزميلات وأبلة (مدرسة) ابتسام وأبلة تودد.
- فريق البحث الجنائي وهم: النقيب خلفان، الملازم مريم والمساعد فهمان.
- فضولي: أكثر الشخصيات غموضًا، يظهر دون استئذان في أي صفحة من صفحات المجلة وهناك مسابقة للبحث عنه في كل عدد.
- خالتي عوشة (وقد انتهى تأليف قصصها بسبب رفض معظم الأصدقاء لها في الاستبيان).
- الجمل صابر (انتهى نشر قصصه).
- زيكو زيكي وزعتر (انتهى نشر قصصهم).
- حنتوفة: الرجل البخيل.
- الدلة والفنجان (انتهى نشر قصصهما).
- رونالدينيو: لاعب كرة القدم الموهوب[1].

(١) موقع مجلة ماجد: www.majid.ae/index.php/religious/assets/image

وقد تمت الدراسة على ثمانية أعداد متتالية من المجلة سيتم عرضها موثّقة بالصّور.

العدد ١٩٥٩-١٩٦٠-١٩٦١-١٩٦٢-١٩٦٣-١٩٦٤-١٩٦٥-١٩٦٦.

وفيما يلي جدول يبين الرصد لهذه الأعداد من المجلة لفترة ثمانية أسابيع تظهر المواضيع المتعددة التي تتعرض لها وتناقشها.

الموضوع	العدد ١٩٥٩	العدد ١٩٦٠	العدد ١٩٦١	العدد ١٩٦٢	العدد ١٩٦٣	العدد ١٩٦٤	العدد ١٩٦٥	العدد ١٩٦٦
افتتاحيّة العدد	X	X	X	X	X		X	X
شعر		X	X			X		
قصّة طريفة مرجان					X	X		
قصّة عن الحيوانات		X				X		
أبو الظرفاء (قصة)	X			X	X	X	X	X
معلومات جغرافيّة وفلكيّة			X			X		
قصّة عن الحيوانات البحريّة		X	X	X	X	X	X	
أصدقاء ماجد	X	X	X	X	X		X	

الموضوع	العدد ١٩٥٩	العدد ١٩٦٠	العدد ١٩٦١	العدد ١٩٦٢	العدد ١٩٦٣	العدد ١٩٦٤	العدد ١٩٦٥	العدد ١٩٦٦
قصة الغلاف جمول	X	X	X	X	X	X	X	X
إعلان تجاري ألعاب مع مسابقة			X				X	X
مسابقة من القراء (مدرستي)	X	X	X	X	X		X	
قصّة مفيدة (الابتكار)	X	X		X	X		X	X
طرطوف (قصة طريفة)	X	X	X	X			X	X
قصّة هادفة	X	X	X	X	X		X	X
قصّة تاريخيّة			X	X			X	
كوكي حضانة				X			X	X
صباح الخير يا وطن (الوطن العربي)		X	X	X	X		X	
مبادرة خاصة بالإمارات								X
يوميات خالد المدرسية	X		X	X	X			X

الموضوع	العدد ١٩٥٩	العدد ١٩٦٠	العدد ١٩٦١	العدد ١٩٦٢	العدد ١٩٦٣	العدد ١٩٦٤	العدد ١٩٦٥	العدد ١٩٦٦
معلومات جغرافية					X			
قصة خيالية بطروق، وجوه بلاميطة			X		X			
استبيان					X			
أمثال عربية قصة		X			X			
قصة إرشادية	X	X		X				
اليوم العالمي للنخيل		X						
الحج وكسوة الكعبة	X							
رياضة	X	X						
إعلان مجلس أبو ظبي للتعليم	X		X			X		
إرشادات تشجيع القراءة				X		X	X	X
الترويج لقناة ماجد	X	X	X	X	X			X

الموضوع	العدد ١٩٥٩	العدد ١٩٦٠	العدد ١٩٦١	العدد ١٩٦٢	العدد ١٩٦٣	العدد ١٩٦٤	العدد ١٩٦٥	العدد ١٩٦٦
قصة علمية كرتونية	X	X	X	X	X	X		X
مواضيع علمية بستان المعرفة		X	X	X	X	X	X	X
ابتكارات	X	X	X	X	X	X	X	X
قصّة فكاهية أمونة	X		X	X	X	X	X	X
معلومات حول العالم	X		X	X	X	X	X	X
ثقافة دينية قراءات كثيرة، أخلاق أحباب الله	X	X	X	X	X	X	X	X
إعلان مجلة National geography	X	X	X			X	X	X
قصة فكاهية (كرتون إشارات فندق وفلفل)	X	X	X	X	X	X	X	X
قصة معبرة احترام المعلم	X	X		X		X	X	

الموضوع	العدد ١٩٥٩	العدد ١٩٦٠	العدد ١٩٦١	العدد ١٩٦٢	العدد ١٩٦٣	العدد ١٩٦٤	العدد ١٩٦٥	العدد ١٩٦٦
معلومات بيئية مفيدة الأرض بيتنا		X	X		X	X		X
قصة فكاهية وثقافية مزون ودندون	X	X	X	X	X	X		X
مكتبة ماجد (شرح عن الكتب)						X		X
الجائزة الكبرى (جمع بطاقات المجلة)	X	X	X	X	X	X	X	X
قصّة هادفة	X	X	X	X	X	X		
مسابقة ماجد والنتائج	X	X	X	X	X	X	X	X
إعلان لمجلة ناشونال		X	X	X		X	X	X
إعلان معبر				X		X	X	X
شعر	X			X		X	X	X
قصة كسلان فكاهية	X	X	X	X	X	X		X
كراملة (طعام وإرشادات	X	X	X	X	X	X	X	X

الموضوع	العدد ١٩٥٩	العدد ١٩٦٠	العدد ١٩٦١	العدد ١٩٦٢	العدد ١٩٦٣	العدد ١٩٦٤	العدد ١٩٦٥	العدد ١٩٦٦
مدرسة البنات قصّة	X	X	X	X	X	X	X	X
فنون إعادة التدوير	X	X	X	X	X	X	X	X
قصّة بوليسيّة	X	X	X	X	X	X	X	X
ثقافة متنوعة (هيا نبدأ حياة سعيدة)	X	X	X	X	X	X	X	X
طرائف القراء	X	X	X	X	X	X	X	X
معلومات ومشاركة القراء	X	X	X	X	X	X	X	X
قصة كرتونية (باكرا)	X	X	X	X	X	X	X	X
إعلان شاشة ماجد					X	X	X	
إعلان العيد الوطني للإمارات						X	X	
قصة فكاهية (جزر اكس)		X	X	X	X	X	X	X

بعد رصد المجلة ومراقبة المواضيع المختلفة التي تتعرض لها يمكن القول بأن للمجلة دورًا بارزًا ومهما في تغذية وتنمية عقول الأطفال وتعريضهم لجوانب ثقافية عدّة، ويمكن أن تؤدي دورا مهما في بناء شخصيّتهم، وتزويدهم بالثقافة المطلوبة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم. وقد لوحظ ذلك من خلال الأبواب المتعددة التي تركز عليها وتكررها في كل عدد إجمالاً.

الثّقافة الدّينيّة: حازت على أهمية في الأعداد المتتالية للمجلة حيث ألقت الضّوء على جوانب عدّة تعمل من خلالها على نشر وغرس مبادئ إسلاميّة من شأنها أن تساهم في تربية الطّفل وتعريفه على إسلامه بطريقة محبّبة.

إلا أنّنا إذا قارنّا عدد الصّفحات التي تخصّصها المجلّة للثّقافة الدينيّة وهي ثلاث صفحات فإننا نجدها قليلة بالنسبة لعدد صفحاتها الذي يبلغ، ٨٤ صفحة.

أمّا **المواضيع العلميّة** فقد ظهر الاهتمام بها وأعطيت مساحة مقبولة حيث تعرّضت كل الأعداد لهذا الباب ما عدا عدد واحد، وقد تم تزويد الطفل في هذا الباب من خلال المواضيع المختلفة بمعلومات مهمة ومفيدة تزيد من معلوماته وثقافته وتكسبه مهارات متعددة منها مهارات بحثية وتفكيرية تفتح أمامه آفاقا في العلم والمعرفة.

لوحظ بأن أكثر الشّخصيّات التي تعتمدها المجلّة في قصصها هي شخصيّات

كرتونيّة لا تمت إلى الواقع بصلة لا بأسمائها ولا بأفعالها وصفاتها الخارقة. وهذا من شأنه أن يعرض الطفل لتصديق خرافات وتصرّفات لا تمت إلى الحقيقة بصلة.

فهناك **قصص عديدة ومنها القصص البوليسية** التي تؤثر تأثيرًا سلبيًا على شخصية الطفل إذ تحمله على التفكير بأمور لا تمت إلى الواقع بصلة وتولد لديه تصرفات وأعمالاً عنفيّة تقوده ربما إلى ارتكاب أعمال دون أن يدرك مدى خطورتها مثال الرجل الذي يحمل سلاحًا ليهاجم صديقه وهذا ما ينافي التعاليم الإسلامية والأحاديث النبويّة التي تشير إلى كراهية مثل هذه الأعمال. في وقت نحن كمسلمون ننتقد الصّناعة الغربية والشخصيات التي تبتكرها وتغزو بيوتنا لتولّد عنفا لدى الأطفال فما بالنا إذا كانت هذه الوسيلة الإعلاميّة إسلاميّة تعمل على نشر المبادئ والأصول الدينيّة.

القصص الإرشاديّة: لم تنل الحيّز الكبير من موضوعات المجلة في الأعداد التي تم رصدها إذ لوحظ من أصل ثمانية أعداد هناك فقط ثلاثة أعداد عرضت القصّة الإرشادية في حين أن الطفل بحاجة في هذه الفترة من عمره إلى الكثير من النصائح والإرشادات التي تساعده في اتخاذ القرارات المختلفة بما يتوافق مع المبادئ والأسس التربوية الهادفة لبناء جيل مثقف ومطلع.

أعطت المجلة القصص بشكل عام حيزًا مقبولاً (القصص الهادفة، والبوليسية، والفكاهيّة، والعلميّة) حيث واظبت على وجودها في الأعداد المتتالية دون انقطاع. وهذا له تأثير إيجابي في تعزيز أسلوب كتابة القصص المختلفة لدى الطفل ليتعلم طريقة الكتابة ونمط الاختلاف بين الأنواع المتعددة، ناهيك عن أن كل نوع من هذه القصص تبعث لدى الطفل شعورًا يختلف عن الآخر.

وعن الإعلانات التي تعرضت لها المجلة فقد كانت إعلانات هادفة ليس من شأنها أن تحمل الطفل على أعمال غير جيدة كالإعلانات التي تقوم بها مجلات أخرى للشيبس والحلوى والأطعمة المضرة. إنما كانت إعلاناتها هادفة ومحببة تتعلق بالمجلة نفسها أو بقناة ماجد التلفزيونية أو لبلد الإمارات والمناسبات المختلفة التي تقوم بها في الأوقات المتعددة.

بالإضافة إلى إعلاناتها لمجلة national الجغرافية والعلميّة والتي لها إيجابيات في تعرضها لكثير من الموضوعات العلميّة التي يستفيد منها الطفل ويغذي معرفته من خلالها.

ابتعدت المجلة عما **يخلّ بالأخلاق**. سواء أكان ذلك من ناحية اللباس في

الشّخصيات المختلفة أم من ناحية المفردات والتعاطي بين الشخصيات أثناء القص. فحافظت بذلك على طابعها الشّرقي الإسلامي المحافظ الذي يعود الطفل على رؤية طريقة محددة في اللباس وفي الألفاظ الواجب اعتمادها للتحلي بأفضل وأحسن أنواع السلوك المثالي.

بالغت المجلة في التعرض **للقصص الهزليّة** (طرطوف، جزر أكس، دندون، كسلان، أبو الظرفاء، مزون، أمونة) إذ أن هذه الأنواع من القصص وإن كانت تعجب الطفل وتجذبه إلا أنها لا تعلمه وليس في التعرض لها ما يكسب الطفل أفكارًا ومعلومات.

– لم تنل **الرّياضة** اهتمام المجلة إذ برزت في عدد واحد ثم توقفت في الأعداد الأخرى، في حين أن الرياضة والتشجيع عليها من قبل المجلة له أثر كبير في تشجيع الطفل على ممارستها لما لها من فوائد جسميّة وعقليّة، بالإضافة إلى تشجيعه على الانخراط بأحد أنواع الرياضة التي تستهويه.

من **ناحية الإخراج** وما يدخل فيها من ألوان وتقسيم للزوايا المختلفة فهي لا تريح النظر بل تعمل على تشتيت نظر قارئ المجلة إذ هناك اعتماد لألوان متعددة ليس لها علاقة بالمضمون الذي تتكلم عنه.

ركّزت المجلة على **الناحية البيئية** حيث خصصت في الأعداد كافة صفحتين للتشجيع على التدوير والأساليب المتعددة للقيام بذلك وهذا من شأنه أن يعزز لدى الطفل شعورا بالمسؤولية والاهتمام تجاه البيئة التي تحيط به وتؤثر عليه.

بالإضافة إلى اعتنائها أيضًا بموضوع بيئي آخر وهو الأرض بيتنا حيث تعرضت لهذا الموضوع في خمسة أعداد.

أعطت المجلة حيزًا **مهمًّا للبنات** وللأمور التي تعنيهن من ناحية الأناقة والترتيب والاعتناء بالمظهر اللائق من خلال إرشادات وخطوات عديدة عليهن اتباعها وهذه لفتة جيدة إذ انه من النادر أن تخصص المجلات أبوابًا خاصة بالبنات. بالإضافة إلى قصة مدرسة البنات التي تهم الفتيات وتسلط الضّوء على أمور وأحداث يمكن أن تحدث معهنّ في الحياة اليوميّة.

من الأبواب التي تعرضت لها المجلة بشكل ضئيل باب العرض والتسويق لمجموعة من الكتب التي تنال اهتمام الأطفال وتشجعهم على اقتنائها والاستفادة منها وهي من الأمور التي تشجع الطفل على القراءة.

أما **القصص التاريخية** فقد وردت في ثلاثة أعداد وكان أثرها مهما على الطفل وما يمكن أن يكتسب من هذه القصص، إلا أن المجلة لم تتعرض لها بشكل مستمر في كافة الأعداد.

وخلاصة ما قمنا به من تحليل للمجلة ومواضيعها يمكن القول بأنه على الرغم من تقصير المجلة بنواحي عدة إلا أنه لا يخفى على القارئ الدور المهم الذي تقوم به من خلال بناء المهارات المتعددة التي تساهم وتساعد في بناء شخصيّة الطفل وتثقيفه في مجالات عدّة.

الخاتمة:

أصبح الإعلام أمانة ومسؤولية، والمؤسسة الإعلامية كالمؤسسة التربوية من حيث أثرها في تشكيل بنية المجتمعات ورسم ملامحها، وقد يتفوق أثر المؤسسة الإعلامية على التربوية نتيجة عوامل مختلفة، منها طبيعة المادة التي تقدمها كل منهما ومدى مناسبتها لأهواء المتلقين. وتنوع أشكال المؤسسات الإعلامية، ومرافقتها لأفراد المجتمع في مختلف الأوقات والأماكن بعكس المؤسسة التربوية،مما يستوجب استثمار الإعلام في توجيه أطفالنا نحو ما يعود بالخير والنفع في بناء شخصيتهم والتأثير على تفكيرهم وهذا ما ينعكس بطريقة سلبية أو إيجابية على مجتمعاتهم وأوطانهم الذين سيقومون ببنائها بطريقة تعكس ما نشأوا عليه وما تعلموه واكتسبوه بطريقة صحيحة وهادفة.

وهنا تبرز أهمية البرامج الإعلامية الموجّهة للطفل بتأثيرها الكبير وإسهامها الفاعل في تكوين الطفل، ومن ثم الإسهام في بلورة اتجاهاته وقدراته وسلوكه بما يخدم أهداف المجتمع .

توصيات

– أن نعمل في كل توجهاتنا وأنشطتنا الإعلامية على تلبية حاجات الأطفال إلى النمو والتقدم، وتأسيس البرامج والرسائل الإعلامية الموجهة للأطفال وللمعنيين بالطفولة على تلك الحاجات في تكاملها الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي.

– أن نتوجه في عملنا الإعلامي لدعم ما يرتبط بعالم الطفل وأفكاره وخياله وأمانيه ووجدانه.

– أن نتحقق من كون لغة الرسالة الإعلامية متفقة مع لغة الطفل وما تحمله من معاني معرفية وثقافية ووجدانية.

– أن نلتزم في كل ما نقدمه للأطفال من أنشطة إعلامية بصالح الطفل ورفاهه.

– أن نكون على وعي بمشكلات الأطفال وما قد يواجهم من أخطار العنف والإساءة والإهمال وكذلك بأساليب حمايتهم ومساندتهم.

– أن يتصف عملنا الإعلامي بالمصداقية العالية من أجل كسب ثقة الأطفال.

– أن نقدم إعلامًا للأطفال يحاكي الطفل، ويحترم ذكاءه ومعرفته، ويعكس رغباته ومشاعره من خلال مواد يسعد بالاستمتاع بها ومتابعتها.

– أن نشعر بمسؤولية كبيرة لجذب الطفل واندماجه من خلال أنشطة وبرامج شيقة وصادقة موجة له بأسلوب محبب، حرصًا منا على بناء علاقة من الود والثقة يكون فيها الطفل جزءًا من العملية الإعلامية وفي مكان المُرسل وليس متلقيًا فحسب.

– أن نعمل دومًا على إقامة جسور التواصل مع الطفل القائمة على الفهم والصدق من خلال المادة الإعلامية وتوجيه رسائل تربوية وثقافية وترفيهية يشرف عليها اختصاصيون نفسيون وتربويون.

– أن نسمح في عملنا الإعلامي بمساحة كافية من الفرص والمواقف التي يعبر فيها الأطفال عن أنفسهم وتطلعاتهم ومعاناتهم ووجهات نظرهم.

المراجع

١ – محمد علي الهاشمي: شخصية المسلم، مرجع سابق.

٢ – طعمة، أمل، ورندة العظمة، **هندسة التفكير**، دمشق، المطبعة الهاشمية، ط١ ،٢٠٠٣م.

٣ – النحلاوي، عبدالرحمن،**التربية بالآيات**، دمشق، دار الفكر المعاصر، ط١، ٢٠٠٠م.

٤ – حسام الدين، رجاء، **الطفولة والبرامج الفاسدة**، لبنان، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٦م.

٥ – العبدي، فاطمة، الطفولة المعاصرة والخطاب الاعلامي،الكويت، مكتبة الكويت الوطنية، ط١، ٢٠٠٤م.

٦ – الشّمري،هدى علي جواد، **طرق تدريس التربية الإسلامية**، عمان، دار الشروق، ط١، ٢٠٠٣م.

٧ – البكري،طارق، **قراءات في التربية والطفلة الاعلام** بيروت، دار الرقي، ٢٠٠٥م.

٨ – يعقوب، عبد الرحمن، **كيف تحببين القراءة لطفلك**، القاهرة، مؤسسة إقرأ، ٢٠١١م.

٩ – العوضي، حصّة، صحافة الطّفل المسلم، **مؤتمر الصّحافة الإسلاميّة الأوّل**، ٢٠، ٢٢، نوفمبر، ٢٠٠٢م.

١٠ – العسلي، باسمة، **قصص الأطفال ودورها التربوي**، لبنان، دار العلم للملايين، ٢٠٠٤م.

١١ – أنظر، الغمري، إبراهيم، **كيف تجعل طفلك يحب القراءة**، لبنان، دار ابن حزم، دط، ٢٠٠٠م.

هل عرف العرب مصطلح القَصص قبل البعثة الشّريفة؟

محمّد نعمة ماجد

ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِۦ لَمِنَ ٱلْغَٰفِلِينَ﴾ [يوسف: ٣]، كما خصّصت سورة كاملة في القرآن لحكاية أخبار الماضين دعيت بسورة القصص، وورد ما يربو على بضع وعشرين آية تضمّنت ألفاظًا من مادّة (قصص) في القرآن الكريم. فهل كان العرب على معرفة بدلالة هذا المصطلح؟ هذه المقالة تحاول الإجابة عن هذا السّؤال.

مصطلح (القصص) قبل البعثة الشّريفة

أ - في الشّعر الجاهليّ

ليس السؤال المطروح: هل عرف العربُ الفنّ القصصيّ قبل البعثة الشّريفة؛ ولا سيّما أنّ المادّة الأدبيّة الّتي وصلتنا من تلك الحقبة قليلةٌ فيما لو اقتصرنا على النّثر الأدبيّ، وأمّا لو تعدّيناها إلى النّصوص المنظومة شعرًا، لتشعّب البحث إلى أمورٍ ينبغي الوصول إلى رأي راجح فيها، أو تبنّي بعض الآراء الّتي توصّل إليها الباحثون، ومنها على سبيل المثال: قضيّة صحّة نسبة بعض الشعر الجاهليّ إلى تلك الحقبة، أو حتّى معظم هذا الشّعر بحسب طه حسين وبعض المستشرقين[1]؛ وكذلك قضيّة جواز عدّ السّرد الوارد في قصائد جاهليّة، والّذي يتناول أخبارًا أو وقائع محدودة، في فنّ القصص؛ ويعسر الأمر أكثر فيما لو حاولنا العثور على نصوص قصصيّة دوّنها أدباء تلك الحقبة؛ نعم يرى بعض المؤرّخين أنّ الجاهليّين عرفوا القصص وتداولوه شفاهًا، يقول ضيف: «من المحقّق أنّه وجدت عندهم ألوان مختلفة من القصص والأمثال والخطابة وسجع الكهّان، ومن المؤكّد أنّهم كانوا يُشغفون بالقصص شغفًا شديدًا... ومن غير شكّ كان يفيض القصّاص على قصصه من خياله وفنّه حتّى يبهر سامعيه» (العصر الجاهليّ،

(١) انظرْ: (مرجليوث، أصول الشّعر العربيّ؛ حسين، في الشّعر الجاهليّ).

٣٩٩)؛ غير أنّه لا يلبث أن يقرّ بأنَّ شيئًا من تلك القصص لم يصل إلينا، إلاّ ما دوّنه اللغويّون في الأعصر العبّاسيّة (العصر الجاهليّ، ٣٩٩)؛ وهي بذلك نصوص لا بدّ من أن تخضع للنقد من حيث صحّة نسبتها إلى أصحابها ومدى دقّة روايتها. وفي كلّ الأحوال فإنّ ما يعنينا هو استعمال مصطلح القصص قبل البعثة الشّريفة، ودلالاته في سياقات استعماله لو وجدت، وهذا ما نريد له أن يلقي مزيدًا من الضوء على الدلالة القرآنيّة لمصطلح القصص، في بحث آخر يأتي بعدُ إن شاء الله.

عند العودة إلى جذر (قصص) ومحاولة البحث في التراث الجاهليّ، ولا سيّما في الشعر منه، يفاجأ الباحث بصعوبة العثور على مادّة غنيّة، وأمّا إذا أردنا الوقوف على استعمال هذا الجذر بالمعنى المرتبط بالخطاب أو حتّى بمعناه الدالّ على حكاية الأحداث الماضية بأدنى رابط دلاليّ، فإنّ المُهمّة تصبح أكثر صعوبة. في المعجم المفهرس لألفاظ الشّعر الجاهليّ ومعانيه لكريّم، نجده أحصى خمسة موارد لا علاقة لها بالقصّ المرتبط بدلالة الخطاب اللغويّ (٨٩٦)، الأوّل لفظ (مقصوص) في بيت امرئ القيس [من الطّويل]:

على كلّ مقصوص الذّنابى معاودٍ
بريد السّرى بالليل من خيل بربرا

والمعنى كما أورده مصنّف المعجم مرتبط بتقصير شعر أذناب الخيل حتّى لا يعيقها في عدوها، وإلى قريب من هذا المعنى ألمح السكّريّ (٢٧٥ ه) في شرحه على ديوان امرئ القيس (٤٢٩)، وقال عاصم بن أيّوب (٤٩٤ ه): أي محذوف الذّنب (٩١)، وكذلك فسّر البيت منيمنة في شرحه على الدّيوان الّذي جمعه السّندوبيّ (١٠٧)؛ وبذلك يخرج هذا المورد عن دلالة القصص الّذي نبحث عنه. المورد الثّاني لفظ (تقصّه) في بيت عبيد بن الأبرص [من الطويل]:

ولا تتبعَنّ رأيَ مَن لَم تَقُصُّهُ
ولكن برأي المرءِ ذي اللبِّ فاقتَدِ(١)

قال كريّم: «من القصّ وهو اتّباع الأثر والخبر، استعملت مجازًا عند عبيد بمعنى اختبار الرّجال» (٨٩٦)، ما يعني أنّ (تقصّه) جاءت بمعنى تختبره، كما قال عدرة، أحد شرّاح الدّيوان (٦٠)، وقال نصّار: «لعلّه يريد هنا ترويه لغيرك، أو تبحث عن صحّته، وتتعب نفسك في ذلك، أو تحفظه» (٥٦)، ومن الواضح، بمراقبة سياق

(١) كذا ورد في المعجم وفي الدّيوان الّذي شرحه عدرة تبعًا للمستشرق ليال، ولا يستقيم به الوزن، والصّواب ما ورد في الدّيوان بتحقيق حسين نصّار (٥٦):

ولا تتبعنَّ الرّأيَ منه تقصّهُ ولكنْ برأي المرء ذي اللبّ فاقتدِ

الكلام في البيت، أنّ المعنى بعيدٌ جدًّا من القصّ الخطابيّ، فالشّاعر ينصح بالبعد عن رأي الّذي لا تُعرف حاله حقّ المعرفة من حيث رجاحة العقل. المورد الثّالث في بيت امرئ القيس [من الكامل]:

ما لَمْ أجِدْكَ على هُدَى أثَرٍ
يَقْرُو مَقَصَّكَ قائِفٌ قَبْلي

قال السّكّريّ في (المَقصّ): «اتّباع أثر الإنسان أين يذهب» (٦٥٠)، وقال السّندوبي ومنيمنة في شرح (يَقْرُو مَقَصَّكَ): «يستقري أثرك» (١٩١)، وبذلك يخرج هذا المورد أيضًا عن الغرض الخطابيّ. المورد الرّابع في بيتٍ لامرئ القيس أيضًا [من الطويل]:

تَصَيّفَهَا حَتى إذا لمْ يَسُغْ لهَا
حَلِيٌّ بأعْلى حَائِلٍ وَقَصيصُ

وفسّرها كريّم تبعًا لسائر شرّاح الدّيوان بشجرة يتّخذ منها الغِسل (٨٩٦)، وقال السكّري في (قصيصٌ): «نبت واحدته قصيصة» (٦١٧)، وقال السّندوبي ومنيمنة: «نبتٌ ينبت في أصول الكمأة» (١٤٣)، وقال المصطاوي: «نباتٌ أو شجر» (١١٩)؛ وكذلك لا علاقة للقصيص ههنا بما يدلّ على الخطاب. والمورد الخامس في بيتٍ للأعشى الكبير [من الطويل]:

فقلتُ ولم أملِك أبَكرَ بنَ وائِلٍ
متى كنتُ فقعًا نابتًا بقصائصا

والقصائص جمع القصيصة كما يقول أصحاب المعاجم، والبيت وارد في شواهدهم (ابن سيّده، ٦/ ١٠١؛ ابن منظور، ٧/ ٧٥)، وقد تقدّمت دلالة القصيص، وبذلك فسّرها محمّد حسين في شرحه على ديوان الأعشى (١٤٩)، وكذلك لا رابط دلاليًّا بين استعمال (القصيص) في هذا المورد والخطاب.

إلى هنا تنتهي الموارد الّتي ذكرها صاحب المعجم المفهرس لألفاظ الشّعر الجاهليّ ومعانيه، غير أنّ مزيدًا من التتبّع في مظانّ النصوص الجاهليّة يقود إلى العثور على موارد أخرى للألفاظ المشتقّة من جذر (قصص)، منها بيتٌ للأفوه الأوديّ، وهو من أقدم الشّعراء الجاهليّين، كانت وفاته حوالي العام خمسين قبل الهجرة (الزّركليّ، ٣/ ٢٠٦)، وله بيتٌ (٩٤) يقول فيه [من الكامل]:

وبه تيمَّنَ يومَ سارَ مُكاثرًا
في النّاسِ يقتَصُّ المناهلَ تُبَّعُ

قال التونجي محقّق الدّيوان في شرح البيت: «وتبرّك الملك برئام واطمئنّ إلى انتصاره حين اتّجه نحونا وقد جمع جنودًا لا تحصى، وسار متتبّعًا منابع المياه» (٩٤)، فاللفظ على ذلك يشير إلى اقتفاء الأثر الماديّ وهو من ثمّ خارج عن دلالة الخطاب.

وكذلك الأمر في بيت حاتم الطّائيّ (صادر، ٣٣) [من الطّويل]:

تقَصّى إليَّ الحيُّ إمّا دلالةً
عليَّ وإمّا قاده ليَ ناصحُ

قال أبو صالح[1] في شرح (تقصّى): «تركهم وأتاني، يقال تقصّيتُ إليه أي أتيتُ أقصى القوم» (٢٥٠)، وقال رشاد في شرحه على الدّيوان: «أي بلغ غاية البحث» (١٢)، فهذا المورد أيضًا ليس فيه دلالة على القصص بمعناه الخطابيّ.

وبمتابعة استقراء الموارد الّتي استعمل فيها جذر (قصص) قبل البعثة الشّريفة، نقع على بيت للشّنفرى الأزديّ (الدّيوان بتحقيق يعقوب، ٣٣) [من الطويل]:

كأنّ لها في الأرْضِ نِسيًا تقصُّهُ
على أمّها وإنْ تُكَلِّمْكَ تبْلَتِ

قال التبريزيّ (٥٠٢ ه) في شرح البيت: «يقول إنّها من شدّة حيائها لا ترفع رأسها ولا تلتفت إذا مشت تطلب شيئًا ضاع منها» (شرح اختيارات المفضّل، ٥١٨/١)، ونقله بحروفه الحلبيّ في شرحه على الدّيوان (٩٦) وتبعهما يعقوب في تحقيقه ديوان الشّنفرى (ديوان الشّنفرى بتحقيق يعقوب، ٣٣)، فتقصّه على ذلك معناها تطلبه أو تتبعه، وبذلك فسّرها حرب في شرحه (ديوان الشّنفرى بشرح حرب، ٣٦). ويخرج هذا المورد أيضًا من دلالات استعمال القصّ بدلالته الخطابيّة. كما يخرج لفظ (قُصّة) في قول عديّ بن زيد العباديّ يصف فرسًا (١٦٩) [من المتقارب]:

لَهُ قُصّةٌ فشغَتْ حاجِبَيـ
ـه والعينُ تبصِرُ ما في الظُّلَمْ

فالقُصّة معناها شَعر النّاصية، كما أورد أصحاب المعاجم مستشهدين بهذا البيت (الجوهريّ، ١٠٥٢/٣؛ ابن منظور، ٧٣/٧) وبذلك فسّرها محقّق ديوان عديّ بن زيد (الدّيوان بتحقيق المعيبد، ١٦٩). وقريب من هذا المعنى ما ورد في بيت أوس بن حجر (٢) يصفُ سرابًا في أرض مطمئنّة [من الكامل]:

وكستْ لوامعُه جوانبَها
قُصصًا وكان لأكْمها سببا

والمعنى على ما شرحه نجم: إمّا «أنّ لوامع السّراب كست جوانب تلك الأرض المطمئنّة قطعًا منها، حتّى اتّصلت برؤوس الآكام»، أو «أنّ لوامع السّراب كست جوانب تلك الأرض واستمرّت في تتابعها حتّى اتّصلت برؤوس الآكام» (٢).

---

(١) هو يحيى بن مدرك الطّائيّ، يُنسب إليه كتاب في شعر حاتم الطّائيّ وأخباره، حدّث به عن الكلبيّ. لم أجد له ترجمة في مصادر الأعلام، ولا لمؤلّفه في معاجم الكتب؛ إلّا ما ذكره ابن قتيبة قائلًا: «أبو صالح صاحب الكلبيّ، كان يعلّم الصبيان» (المعارف، ٥٤٧).

هذا ما عثرنا عليه – على غاية الاستقراء – في الشّعر الجاهليّ، والظاهر أنّ (قصص) لم يستعمل بدلالته اللغويّة على الخطاب في الشّعر الجاهليّ الّذي بين أيدينا على الإطلاق، وإذا كان صحيحًا أنّ الجزم بهذه النتيجة غير ممكن علميًّا لأنّ الشّعر الجاهليّ لم يصل إلينا كلّه، فإنّ الحدّ الأدنى المقبول أن نقول إنّ هذا اللفظ بدلالته على الخطاب اللغويّ، في الحقبة الّتي سبقت نزول القرآن الكريم – لو وجد – كان قليلاً نادرًا.

ب – في شعر المخضرمين

ولكنّ البحث لا ينبغي أن يقف ههنا، ولا بدّ من التعريج على الشّعراء الّذين عاشوا المرحلتين، وهم الشّعراء المخضرمون، فلعلّ واحدًا أو غير واحد منهم استعمل اللفظ بالمعنى الّذي نريد، وبتتبّع أشعار هؤلاء نعثر على أربعة موارد فيها مادّة (قصص)، اثنان منها بدلالة ماديّة لا ترتبط بالخطاب، هما بيت منسوب لأميّة بن أبي الصّلت (الجبيلي، ٦١) جاء فيه [من البسيط]:

قالت لأختٍ له قُصّيه عَن جنُبٍ
وكيف تقفو بلا سهلٍ ولا جَدَدِ

قال سيف الدّين وأحمد الكاتب: «قصّيه اتبعي أثره،... ويشبه أن يكون هذا البيت منحولاً فالتقاء مثل هذه الألفاظ مع القرآن الكريم ليس اتّفاقًا» (٣٣)، والإشارة ههنا إلى الآية المتقدّمة ﴿وَقَالَتْ لِأُخْتِهِۦ قُصِّيهِ﴾ [القصص: ١١]، والتماثل مع اللفظ القرآنيّ واضح، وهذا يدعو إلى التأمّل في صحّة نسبة البيت إلى أميّة، ولا سيّما أنّ مصدر البيت ابن منظور (٧/ ٧٥) في القرن الثامن الهجريّ، لم نجد له راويًا قبله، وكلّ من نسبه إلى أميّة سواء في جمع الدّيوان أو في غيره إنّما أسنده إلى ابن منظور، وهذا يكفي للشكّ في صحّة نسبته، وحتّى لو جرى التّسليم بصحّته لبقي احتمال أن يكون أميّة قد أنشده بعد نزول القرآن الكريم لا قبله[1]، ومهما يكن من أمر فإنّ لفظ القصّ الوارد فيه لا يشير إلى المعنى الّذي نريد، فلا طائل من ثمّ لمزيد تحقيق. والبيت الثّاني لتميم بن أبيّ بن مقبل[2] (٩١) جاء فيه [من الطويل]:

وكُلِّ عَلَنْدىً قُصَّ أسفلُ ذَيلِه
فشمَّر عن ساقٍ وأوظِفة عُجْرِ

وقال حسن في شرح البيت إنّ العلندى الفرس الضخم الشّديد، وقصّ أسفل ذيله

(١) ذكر أصحاب التّراجم أنّه عاش إلى زمن الرّسالة، وروي أنّه كاد أن يسلم ولم يفعل (انظر: العسقلانيّ، ١/ ٣٨٤؛ الزركليّ، ٢/ ٢٣).

(٢) شاعر جاهليّ، أدرك الإسلام وأسلم، فكان يبكي أهل الجاهلية (الزركليّ، ٢/ ٨٧).

أي حذف (٩١)، وقال ابن دريد: «قُصّ أسفل ذيله فشمّر عن ساق، أي قلّ لحم قوائمه وكثر عصبها» (٢/ ٩٥٢)، وهذا يخرج بلفظ القصص عن دلالة الخطاب.

والموردان الباقيان للفظ مادّة (قصص) بدلالته الخطابيّة هما لصرمة بن أبي أنس[١] حيث يقول في قصيدة يمدح فيها النبيّ (ص) رواها المؤرّخون وأصحاب السّير (ابن هشام، ١/ ٥١٢؛ السّهيليّ، ٤/ ١٩٤) [من الطّويل]:

يقصّ لنا ما قال نوح لقومه
وما قال موسى إذ أجاب المناديا

ومن الواضح أنّ القصّ ههنا يدلّ على معنى الخطاب اللغويّ، ويشير إلى النبيّ (ص) في إخباره عن الله عزّ وجلّ قصص الأنبياء، قال ابن هشام في مناسبة القصيدة: «يذكر ما أكرمهم الله تبارك وتعالى به من الإسلام، وما خصّهم الله به من نزول رسولِه (ص) عليهم» (١/ ٥١٢)، وبذلك يتبيّن أنّ اللفظ (يقصّ) وإن كان يدلّ على معنى الخطاب، فإنّه ممّا قيل بعد نزول القرآن الكريم، ولا يمكن عدّه في الشّعر السّابق على البعثة المحمّديّة الشّريفة. المورد الثّاني في بيت منسوب لحسّان بن ثابت الأنصاريّ ولم يرد في طبعات ديوانه[٢] [من الطويل]:

من مُبلغ الصدّيقِ قولا كأنَّه
إذا قُصَّ بين المسلمين المبارِدُ

وهو بهذا اللفظ في رواية ابن دريد (الاشتقاق، ١٤٩)، وهو مكسور، والظّاهر أنّ الصّحيح: فمن مبلغُ، أو: ألا أبلغِ... وفي كلّ الأحوال ثمّة شكّ في صحّة نسبة البيت وفي دقّة لفظ (قصّ) الوارد فيه؛ أمّا صحّة نسبته فلأنّه لم يرد في نسخ الدّيوان المعروفة، ومصدره – بهذا اللفظ – ابن دريد في كتاب الاشتقاق، في قصّة زواج خالد بن الوليد في اليمامة وغضب المسلمين منه، وهي حادثة تاريخيّة رواها الواقديّ (الردّة، ١٤٤) قبل ابن دريد. وأمّا الشكّ في دقّة اللفظ فلأنّ الواقديّ نسب إلى حسّان هذا البيت على الصّورة الآتية (الردّة، ١٤٤) [من الطويل]:

ألا أبلغِ الصِّدّيقَ قولاً كأنَّه
إذا بُثّ بين المسلمين المبارِدُ

(١) نقل ابن هشام عن ابن إسحاق قوله فيه: «وكان رجلا قد ترهّب في الجاهلية، ولبس المسوح، وفارق الأوثان... حتّى قدم رسولَ الله (ص) المدينة، فأسلم وحسن إسلامه» (ابن هشام، ١/ ٥١٠). وانظر: (أبو نعيم، معرفة الصّحابة، ٣/ ١٥٢٤).

(٢) نقله عرفات في الزّيادات على ديوان حسّان عن ابن دريد (١/ ٤٥٩)، ولم يرد في طبعات الدّيوان بتحقيقات: البرقوقيّ، مهنّا، سندة.

وفي كلّ الأحوال فإنّ اللفظ سواء صحّت نسبته أم لم تصحّ فإنّه ممّا قيل بعد نزول القرآن الكريم بل بعد وفاة النبيّ (ص) فيخرج بذلك من دائرة الاهتمام.

ومن الموارد المحتملة بيت هدبة بن خشرم، على فرض عدّه من الشّعراء المخضرمين، فقد كان راوية للحطيئة كما ذكر أصحاب التراجم، وتوفّي قريب العام خمسين للهجرة (الأصفهانيّ، ٢١/١٦٦؛ المرزبانيّ، ٤٨٣؛ الصفديّ، ٢٧/١٩٦؛ الزّركليّ، ٨/٧٨) والبيت سلف ذكره في شواهد الزمخشريّ، وهو [من الطويل]:

فقصّوا عليه ذنبَنا وتجاوزوا
ذنوبَهمُ عند القصيصة والأثرْ

وقد تقدّم أنّ الزّمخشريّ فسّره قائلاً: «أي عند القصّة والحكاية. ورفع قصّته إلى السلطان، والقصّاص يقصّون على الناس ما يرقّ قلوبهم» (أساس البلاغة، ٢/٨٢-٨٣)، غير أنّ التّسليم بصحّة نسبة البيت إلى الحقبة الجاهليّة دونه مشكلاتٌ كثيرة، أبرزها أنّ أحدًا قبل الزّمخشريّ لم يأت على ذكر هذا البيت أو ينسبه إلى هدبة[1]، ولقد ترجم الأصفهانيّ (٣٥٦هـ) لهدبة وعرض لأخباره في الأغاني ولم يذكر له هذا البيت (٢١/١٦٦)، على الرّغم من أنّ البيت المنسوب إليه يتناول خبر قتله رجلاً من بني رقاش، وهو خبر مشهور وقع له في أواخر حياته، وهذا يدعم أنّه لم يقلْه في الجاهليّة فيما لو سلّمنا بصحّة نسبة البيت إليه، ويدعمه أيضًا أنّ بعض المحدّثين روى خبرًا عن طلبه الاستغفار على إثر هذا الحادث من أمّ سلمة زوج النبيّ (الدّارقطنيّ، المؤتلف والمختلف، ٤/٢٢٩٨)، وكذلك يخرج هذا المورد من موارد استعمال (قصص) بدلالته على الخطاب في حقبة ما قبل البعثة الشّريفة.

إلى هنا ينتهي استقراء ما ورد في الشّعر الجاهليّ من ألفاظ تتفرّع من جذر (قصص) بدلالتها الخطابيّة المرتبطة بمعنى رواية الأحداث أو بما يقرب من المعنى المصطلح عليه في النصّ القرآني وما تلاه، وقد ظهر لنا غياب أيّ لفظ يدلّ على ذلك المعنى، ويدعم هذه النّتيجة، بالإضافة إلى الاستقراء الّذي بذلنا فيه غاية الجهد، خلوّ معاجم الأولّين من أيّ شاهد من كلام العرب في الجاهليّة يرد فيه هذا المعنى، وهم المعروفون بتتبّعهم كلام العرب واستشهادهم لكلّ جذر لغويّ بما ورد عن الأقدمين؛ وعلى الرّغم من صواب القاعدة الّتي تقول إنّ عدم الوجدان لا يدلّ

(١) أثبت يحيى الجبّوري البيت في ديوان شعر هدبة وأسنده إلى مصدر واحد هو الزمخشريّ في أساس البلاغة لا غير (١٠٨).

بالضّرورة على عدم الوجود[1]، فإنّ هذه الظّاهرة تستحقّ وقفة تأمّل؛ ولذلك سوف نعود إلى ما نستنتجه منها في آخر هذا المبحث.

ج – في النّثر الجاهليّ

يبقى علينا أن نجرّب البحث في ما وصلنا من نثرٍ جاهليّ، أدبيًّا كان أو غير أدبيّ، ولا سيّما أنّ بعض هذا النّثر – كالأمثال – أكثر موثوقيّة في نسبته إلى الحقبة الجاهليّة، كما يقول أبو عليّ معلّلاً: «لأنّ المثل هو الأقرب إلى وهج الحياة وصدقها، ولأنّه الأبعد عن إشكاليّات النّحل» (صورة العادات والتّقاليد والقيم الجاهليّة في كتب الأمثال العربيّة، ١١)، فهل نعثر على ضالّتنا في نثر الجاهليّين؟

المفاجأة أنّ الأمثال الجاهليّة الّتي وصلتنا، بعد أن جمعها المؤلفون في القرنين الثّاني والثالث الهجريّين (أبو عليّ، الأمثال العربيّة والعصر الجاهليّ، ٤٣) تخلو تمامًا من أيّ لفظ مشتقّ من مادّة (قصص)، لا بدلالة ماديّة كتتبّع الأثر ولا بدلالة معنويّة تتّصل بالخطاب، وقد ظهر لنا ذلك باستقراء الأمثال الّتي شاعت في العصر الجاهليّ[2]، وهذا أمرٌ يدعو إلى التأمّل؛ فإذا كانت الأمثال هي الأكثر مصداقيّة في تصوير كلام العرب وثقافتهم وبيئتهم في تلك الحقبة، فكيف خلت ألفاظهم من مادّة (قصص)؟ ومرّة جديدة نقرّ بأنّ عدم العثور على لفظ للقصص في الأمثال المنسوبة إلى الجاهليّة لا يدلّ بالضرورة على أنّهم لم يستعملوا هذه المادّة؛ ولكنّه يمثّل ظاهرة تؤكّد – بالحدّ الأدنى – على أنّ هذا اللفظ لم يكن شائعًا أو كثير الاستعمال، في حين نجد أنّ الجاهليّين استعملوا ألفاظًا قريبة من معنى القصّ، كمادة: (حدث) في قولهم: حدّث عن معنٍ ولا حرج (الميداني، ١/ ١٩٥)، وحديث خرافة (العسكريّ، جمهرة الأمثال، ٢/ ٢٩٥؛ الهاشميّ، ١/ ١٢٠؛ الميداني، ١/ ١٩٥؛ الزّمخشريّ، المستقصى، ١/ ٣٦١)، و(خبر) في قولهم: وعند جهينة الخبر اليقين (ابن سلّام، الأمثال، ٢٠٢؛ ابن سلمة، ١٢٦؛ الميدانيّ، ٢/ ٣؛ الزّمخشريّ، المستقصى، ٢/ ١٧٠)، و(قول) في قولهم: قد قيل ذلك إن حقًّا وإن كذبًا (ابن سلمة، ١٧٢؛ العسكريّ، جمهرة الأمثال، ٢/ ١١٦؛ الهاشميّ، ١/ ١٨١؛

(١) قال الرازيّ: «عدم الوجدان لا يفيد القطع بعدم الوجود، بل يبقى الاحتمال» (٩/ ٥٠٧).

(٢) اعتمدنا على جهود أبو عليّ في كتابيه: الأمثال العربيّة والعصر الجاهليّ، وصورة العادات والتّقاليد والقيم الجاهليّة في كتب الأمثال العربيّة، فضلًا عن استقراء موسوعات الأمثال قديمًا وحديثًا، ولا سيّما موسوعة أمثال العرب ليعقوب.

الـمـيـدانـيّ، ٢/١٠٢؛ الـزّمـخـشـريّ، المستقصى، ٢/١٩١).

نـعـم وجـدنـا مـثـلاً أورده يـعـقـوب فـي مـوسـوعـته (٣/١٠) يـقـول: «ألصـق بـك مـن شـعـرات قـصّـك»، وهـذا المـثـل بـصـيـغـتـه لـم يـذكـرْه مـؤلّـفـو الأمـثـال المـتـقـدّمـون فـي مجاميعهم، وإنّما ذكره ابن دريد في جمهرة اللغة في مادّة (قصص) من غير نسبة إلى قائل ولا أدنى تفصيل لخبره؛ ولكنّه شرحه قائلاً: «والقصّة: الخصلة من الشعر، وربّما قـالـوا لـنـاصـيـة الـفـرس: قـصّـة» (١/١٤٢). ومـع مـيـلـنـا إلـى أنّ هـذا المـثـل مـتـأخّـر عـن الحقبة الجاهليّة، وأنّه لم يكن شائعًا نظرًا إلى عدم نقله في مجاميع الأمثال الكبرى، فإنّ القصّ المستعمل فيه كذلك لا يرتبط بالخطاب من قريب أو بعيد.

ونأتي إلى بقيّة أنواع النّثر الجاهليّ، في متابعة البحث عن مادّة (قصص) في مظّانّه، على الرّغم من أنّ ما قلناه من الحاجة إلى تبنّي رأي راجح في صحّة ما وصلنا من الشّعر الجاهليّ يسري كذلك على النّثر، والباحثون يختلفون في الأكثر موثوقيّة بينهما، فيذهب أكثرهم إلى استبعاد صحّة ما وصلنا من نثر جاهليّ لغير سببٍ، يقول فرّوخ: «وإذا كان الشكّ يتطرّق إلى الشّعر، فإنّ تطرّقه إلى النّثر أسرع وأكثر؛ ذلك لأنّ النّثر غير منظوم فيسهل التلاعب به على الألسن» (١/٨٩)، ويقول المستشرق جب: «لم يقم برهان حتّى الآن على وجود أي آداب نثريّة مدوّنة بين العرب الّذين سكنوا جزيرة العرب» (خواطر في الأدب العربي، ٤)، وحتّى مع التّسليم بنسبة النّثر الجاهليّ إلى تلك الحقبة فإنّ المتّفق عليه أنّ ما وصل منه ليس بشيء من حيث الكمّ، يقول البستانيّ: «وإنّه لمن العبث أن نلتمس هذا الفنّ في الجاهليّة... لأنّ ما وصل إلينا منه زهيد لا يعتدّ به» (أدباء العرب، ٢٥٣) وحتّى هذا الكمّ القليل لو صحّت نسبته لم يسلمْ من الاختلاط بما وضع لاحقًا، يقول طليمات: «فما وصل إلينا منه لا يسمح بدراسة لنا مفصّلة... لا لقلّته فحسب، بل لما خالط نصوصه الأصيلة من نصوص ذكر الباحثون أنّها وضعت في العصر الأمويّ وصدر العصر العبّاسيّ» (٥٣٩)، من دون أن نغفل الإشارة إلى رأي طه حسين في النّثر، وهو ليس بأهونَ من موقفه من الشّعر؛ ولقد ردّ كلّ النّثر المضاف إلى عرب الجنوب قبل البعثة، كما ردّ معظم النّثر المضاف إلى عرب الشّمال ما خلا مضر، وحتّى هؤلاء وقف من نثرهم موقف التردّد الأقرب إلى الرّفض (في الأدب الجاهليّ، ٣٢٨). وفي مطلق الأحوال لم يبق من هذا النّثر، على ما يعتريه من شكّ، سوى بعض أسجاع الكهّان، وبعض الأمثال والحكم، والخطب والقصص كما يقول الفاخوريّ (١٠٩).

أمّا الخطب وسجع الكهّان، فيعتري البحث فيها عقبات تتمثّل في تفرّقها في

بطون الكتب، وبعد الزّمان فيما بين الجاهليّة وزمن تدوينها وهذا يلقي بظلال الشكّ على صحّة صدور ألفاظ هذه الخطب عن الجاهليّين، يقول ضيف: «وجدنا أنفسنا بإزاء تراث متّهم لا يمكن الاعتماد عليه في الاستنتاج لما قلنا مرارًا من أنّ حقبًا متطاولة تفصل بين العصر الّذي دوّنت فيه تلك الخطب والآخر الّذي قيلت فيه» (العصر الجاهليّ، ٤١٧)، ويقول: «وهذا الجاحظ على كثرة ما روى في بيانه من خطب لم يستطع الاستشهاد للجاهليّين، إلاّ بجمل وصيغٍ متفرّقة لا تكوّن خطبةً كاملة» (الفنّ ومذاهبه في النّثر العربيّ، ٣٤)، وفي كلّ الأحوال، وبمتابعة هذه الخطب[١] نجد نصوصها كذلك تخلو من مادّة (قصص) بالمعنى الخطابيّ.

وموضوع القصص الجاهليّ شبيه إلى حدّ ما بقصص الأمثال، بموثوقيّة أقلّ؛ ذلك أنّ الأمثال وإن كانت أخبارها وقصصها المرويّة لاحقًا محلّ شكّ، فإنّ أصولها اللفظيّة محفوظة سائرة، بخلاف القصص الّذي روي – حين روي متأخّرًا جدًّا زمانًا – بالمعنى لا باللفظ، في حين أنّ بحثنا الآن عن استعمال اللفظ، فالنتيجة من ثمّ لن تكون قطعيّة ولا قريبة من الصّواب. كما أنّ القصص الجاهليّ لم يكن أعمالاً فنيّة بالمعنى الّذي نعرفه في فنون الأدب، بل أقرب إلى مرويّات تاريخيّة تتلى للمسامرة وتدخل فيها الأساطير والمبالغات، يقول جواد عليّ: «هذا النّوع من السّمر، لا يتقيّد بالصّدق وبالتعقّل، كما أنّ المستمعين لا يهمّهم فيه إذا كان معقولاً أو غير معقول» (٩/ ٣٤)، وكانت هذه المرويّات محلّ تنافس بين القصّاص لغايات شتّى، من جذب الأنظار وإثارة المستمعين، أو لإثبات التفوّق والغلبة والتفاخر كما في مرويّات أيّام العرب وحروبهم وأخبار ساداتهم، يقول جواد عليّ: «كان ملأ مكّة إذا اجتمعوا في نواديهم تذاكروا أمور ساداتها فغضّ قوم من قوم، وسخر بعضٌ من بعض وروى بعض عن بعض قصصًا للغضّ من شأنِهم» (٩/ ٤٢). فضلاً عن ذلك فإنّ المؤرّخين يذكرون أنّ الملوك والأمراء كانوا يتّخذون ندماء لهم يمتّعونهم برواية الأخبار المشوّقة، وهذا أيضًا ممّا يذكي روح التنافس، ويحفّز القصّاص على ابتكار كلّ جديد... يقول جواد عليّ: «وقد اتّخذ الملوك والأشراف لهم ندماء عرفوا بإغراقهم في قول المُلح والنّوادر والأمور الغريبة المضحكة» (١٦/ ٨). من الأمثلة على ذلك،

(١) فضلًا عن استقراء المراجع القديمة، جرى الاعتماد على جهود أحمد زكي صفوت في كتاب: جمهرة خطب العرب في عصور العربيّة الزّاهرة.

ما رواه ابن هشام في السّيرة عن رؤيا ربيعة بن نصر ملك اليمن، ودعوته الكهنة والسّحرة والمنجّمين لتأويل رؤياه، فأجابوه، بحسب نصّ ابن إسحاق: «اقصصْها علينا نخبرْك بتأويلها» (ابن هشام، ١/ ١٥)، وكان أن اقترح رجلٌ في الحاضرين أن يُستدعى شقّ وسطيح[١]، فوحدهما يعلمان تأويل الرؤى، وجاءا -كلٌّ على حدة- بكلام مسجوع عجيب، وتنبّأ كلّ واحد منهما بتوافق غريب بأحداث لاحقة، والخرافة ظاهرة في هذه القصّة، وقد لفت جواد عليّ إلى أنّ رواية ربيعة بن نصر في ولايته على اليمن في أصلها شاذّة: «دسّها بعض المتعصّبين لليمن - على ما يظهر - على ابن إسحاق، فدوّنها في أخباره» (٥/ ١٨٥). ومهما يكن من أمر فلا طريق لنا إلى إثبات أنّ السّحرة والكهنة والمنجّمين تلفّظوا أمام ربيعة - إن صحّت الرواية - بكلمة: (اقصصها) بلفظها، ولا يمكن الرّكون بحال إلى مثل هذه المرويّات في بلوغ مرادنا. وهكذا لا نجد طائلاً من استمرار البحث في نثر الجاهليّين وأخبارهم عن استعمال لفظ (قصص) لسببين مهمّين: بُعد الاحتمال في العثور على مادّة (قصص)، كما ظهر لنا بتتبّع ما نُسب إلى الجاهليّين من قصص، ولعدم الثّقة في نصوصهم الّتي دوّنت بعد مئات السّنين، أو على الأقل عدم صحّة الرّكون إلى ألفاظ هذه النّصوص، لاحتمال أن تكون قد رويت بالمعنى لا باللفظ، بل هذا هو المرجّح، كما يجزم محمود، فـ «القصّة الجاهليّة بقيت معتمدة على الرواية الشفويّة فحسب، وفقدت أغلب ألفاظها وكلماتها، ولم يبق منها إلا المحتوى والمضمون» (٣٦٨-٣٦٩).

د - دلالة غياب مصطلح القصص قبل البعثة الشّريفة

ممّا يدعو إلى التأمّل إهمال الجاهليّين مصطلح القصص في دلالته على الخطاب الكلاميّ المتضمّن أخبارًا وأحداثًا، على الرّغم من شغفهم، كما تقدّم، بتلاوة المرويّات التّاريخيّة والخرافيّة، بل ووجود فئة من النّاس كانوا متخصّصين بالقصّ ومنادمة الملوك والأمراء وسائر النّاس، بتلك الأخبار المشوّقة؛ بكلمة أخرى، ماذا يعني وجود مادّة قصصيّة في الجاهليّة، بقطع النّظر عن وصولها سالمةً صحيحة إلينا أو عدم وصولها كذلك، ومع ذلك يغيب استعمال المصطلح الأكثر دلالة على هذه المادّة وهو (القصص)، أو على الأقلّ يندر، في حين يظهر المصطلح بكثافة في النصّ

(١) قال علي: «أشهر الكهان وأعرفهم: شقّ وسطيح، وللأخباريّين عنهما قصص أخرجهما من عالم الواقع، وجعلهما في جملة الأشخاص الخرافيّين، فشقّ في زعمهم إنسان له يد واحدة وعين واحدة. . . وزعم أنّ سطيحًا جسد ملقى لا جوارح له، ولا يقدر على الجلوس، إلا إذا غضب انتفخ فجلس» (١٢/ ٣٤١).

القرآنيّ، ويبدأ بالظّهور تدريجيًّا في نصوص الّذين عاصروا نزول القرآن أو جاؤوا بعده؟

في محاولة للإجابة عن هذا السّؤال نقول: إنّه يعني أوّل ما يعني أنّ العرب لم يرغبوا في إطلاق لفظ من مادّة (قصص) على الأخبار الّتي يحكونها، سواء كانت محكيّات تُتلى على سبيل الجدّ لغايات الإعلام، أو الهزل لغايات الترفيه. وعدم رغبتهم باستعمال هذه المادّة والاقتصار على الألفاظ الشّائعة عندهم من مثل (خبر، حدث، قول...)، يدلّ على أنّهم لم يهتمّوا بالقيمة المضافة الّتي يحملها لفظ (قصص)، وهو التتبّع والتّسلسل، فبقيت هذه المادّة مستعملة في الشؤون الماديّة كتتبّع الأشياء (يَقْرُو مَقَصَّكَ = الأثر، يقتَصُّ المناهلَ = المياه...)، أو تقصير الشّعر (مقصوص الذّنابى)، أو حتّى اختبار النّاس باستعلام حالهم على وجه الدقّة، وهو الاستعمال الوحيد الّذي وجدناه يرتفع قليلاً نحو التجريد المعنويّ، وقد ورد في قول عبيد بن الأبرص: (ولا تتبعَنّ رأيَ مَن لَم تَقُصُّهُ)، ومع ذلك لا يقترب من المعنى الخطابيّ الّذي نريد. ولعلّنا نستنتج من ذلك أنّ الجاهليّين لم يروا في محكيّاتهم تلك المكانة من الدقّة والصّدق والغاية في التتبّع والعرض المتسلسل الصّحيح ما يدفعهم إلى إطلاق لفظ القصص عليها، كما قد نستنتج أنّهم لم يروا في تلك المحكيّات على تنوّعها فنًّا أدبيًّا قائمًا بذاته، وإنّما رأوا فيها رافدًا من روافد الفنون الّتي عرفوها وفي مقدّمتها الشّعر والخطابة. ومن ثمّ فإنّنا نقف موقف التردّد في القول إنّ الجاهليّين عرفوا الفنّ القصصيّ وتداولوه وتباروا فيه على غرار فعلهم فيما خصّ الخطابة والشّعر؛ نعم هم تداولوا قصصًا، بحسب التّسمية اللاحقة، ولكنّها لم تعدُ أن تكون طقوسًا شعبيّة لم ينظّموها ولم يضعوا لها شروطًا يُعرف السّابق في حلبتها.

الدّلالة الثانية هي أنّ النصّ القرآنيّ هو أوّل مُستعمل لمادّة (قصص) بالمعنى الخطابيّ، والّذي تبيّن لنا أنّ دلالته تندرج في تتبّع أخبار الماضين وروايتها على وجه الدقّة، ويمكننا القول بدرجة عالية من اليقين بأنّ هذا المصطلح، بدلالته على الخطاب الكلاميّ، لم يكن مستعملاً عند العرب قبل نزول الوحي على النبيّ محمّد (ص)، وأنّ استعماله في شؤون الخطاب اللغويّ بدأ تدريجيًّا بعد نزول القرآن، كما ظهر لنا ذلك في شعر المخضرمين، فالقرآن الكريم نقل لفظ القصص من المادّيّ إلى المجرّد، وأضفى عليه دلالات جديدة، تنطلق من معاني التتبّع والاستقصاء، لتصل إلى إعادة حكاية الأحدث على وجه الدقّة بما يساوي الحدث الواقعيّ، ولهذه النّتيجة دلالات مهمّة وتفاصيل أخرى، نتعرّض لها في بحث آخر يأتي إن شاء الله.

المصادر والمراجع

١. ابن الأبرص، عبيد، **الدّيوان**، تحقيق وشرح حسين نصّار، مطبعة مصطفى البابي الحلبيّ، القاهرة، ١٩٥٧.

٢. أبو عليّ، محمّد توفيق، **الأمثال العربيّة والعصر الجاهليّ**، دار النّفائس، بيروت، ١٩٨٨.

٣. أبو عليّ، محمّد توفيق، **صورة العادات والتّقاليد والقيم الجاهليّة في كتب الأمثال العربيّة**، شركة المطبوعات، بيروت، ١٩٩٩.

٤. أبو نُعيم، أحمد بن عبد الله الأصبهانيّ، **معرفة الصّحابة**، تحقيق عادل العزازيّ، دار الوطن، الرّياض، ١٩٩٨.

٥. الأصفهانيّ، أبو الفرج عليّ بن الحسين، **الأغاني**، دار إحياء التراث العربيّ، بيروت، ١٤١٥ ه.

٦. الأعشى الكبير، ميمون بن قيس، **الدّيوان**، تحقيق م. محمّد حسين، مكتبة الآداب، القاهرة.

٧. الأفوه الأوديّ، **الدّيوان**، تحقيق محمّد التّونجي، دار صادر، بيروت، ١٩٩٨.

٨. امرؤ القيس، **الدّيوان**، تحقيق عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ٢٠٠٤.

٩. امرؤ القيس، **الدّيوان**، شرح أبي سعيد السكّريّ، تحقيق أنور أبو سويلم ومحمّد الشوابكة، مركز زايد للتراث والتاريخ، العين، ٢٠٠٠.

١٠. امرؤ القيس، **الدّيوان**، شرح الوزير أبو بكر عاصم بن أيّوب، المطبعة الخيريّة، القاهرة، ١٣٠٧ ه.

١١. امرؤ القيس، **الدّيوان**، شرح حسن السّندوبيّ ومراجعة أسامة منيمنة، دار إحياء العلوم، بيروت، ١٩٩٠.

١٢. البستانيّ، بطرس، **أدباء العرب في الجاهليّة وصدر الإسلام**، دار مارون عبّود، بيروت.

١٣. التّبريزيّ، يحيى بن عليّ الخطيب، **شرح اختيارات المفضّل**، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٨٧.

١٤. ابن ثابت، حسّان، الدّيوان، تحقيق وليد عرفات، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٦.

١٥. جب، أ. ر.، **خواطر في الأدب العربيّ**، مجلّة الأدب والفنّ، إنكلترا، السنة الأولى، العدد ٢، ١٩٤٣.

١٦. ابن حجر، أوس، **الدّيوان**، تحقيق محمّد يوسف نجم، دار صادر، بيروت، ١٩٧٩.

١٧. حسين، طه، **في الأدب الجاهليّ**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤.

١٨. حسين، طه، **في الشّعر الجاهليّ**، مطبعة دار الكتب المصريّة، القاهرة، ١٩٢٦.

١٩. الحلبيّ، محاسن بن إسماعيل، **شرح شعر الشّنفرى الأزديّ**، تحقيق خالد الجبر، دار الينابيع، عمّان، ٢٠٠٤.

٢٠. ابن الخشرم، هدبة العذريّ، **الدّيوان**، تحقيق يحيى الجبّوريّ، دار القلم، الكويت، ١٩٨٦.

٢١. الدّارقطنيّ، عليّ بن عمر، **المؤتلف والمختلف**، تحقيق موفق بن عبد القادر، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، ١٩٨٦.

٢٢. الزّمخشريّ، جار الله أبو القاسم، **المستقصى في أمثال العرب**، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٨٧.

٢٣. ابن سلّام، أبو عبيد القاسم، **الأمثال**، تحقيق عبد المجيد قطامش، دار المأمون، ١٩٨٠.

٢٤. ابن سلمة، المفضل، **الفاخر**، تحقيق عبد العليم الطحاويّ، مراجعة محمّد علي النجّار، دار إحياء الكتب العربيّة عيسى البابيّ، القاهرة، ١٣٨٠ ه.

٢٥. الشّنفرى الأزديّ، **الدّيوان**، إعداد طلال حرب، دار صادر، بيروت، ١٩٩٦.

٢٦. الشّنفرى الأزديّ، **الدّيوان**، تحقيق إميل يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٦.

٢٧. الصفديّ، صلاح الدّين بن أيبك، **الوافي بالوفيات**، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠٠٠.

٢٨. صفوت، أحمد زكي، **جمهرة خطب العرب في عصور العربيّة الزّاهرة**، مكتبة مصطفى البابي الحلبيّ، القاهرة، ١٩٣٣.

٢٩. ابن أبي الصّلت، أميّة، **الدّيوان**، تحقيق سجيع الجبيلي، دار صادر، بيروت، ١٩٩٨.

٣٠. ابن أبي الصّلت، أميّة، **الدّيوان**، شرح سيف الدّين وأحمد الكاتب، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٨٠.

٣١. ضيف، شوقي، **العصر الجاهليّ**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٠.
٣٢. ضيف، شوقي، **الفنّ ومذاهبه في النّثر العربيّ**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٠.
٣٣. الطائيّ، حاتم، **الدّيوان**، دار صادر، بيروت، ١٩٨١.
٣٤. الطائيّ، حاتم، **الدّيوان**، شرح أحمد رشاد، دار الكتب العلميّة، بيروت، ٢٠٠٢.
٣٥. طليمات، غازي، **الأدب الجاهليّ**، دار الإرشاد، حمص، ١٩٩٢.
٣٦. عديّ بن زيد العباديّ، **الدّيوان**، تحقيق محمّد المعيبد، دار الجمهوريّة، بغداد، ١٩٦٥.
٣٧. العسقلانيّ، ابن حجر، **الإصابة في تمييز الصّحابة**، تحقيق عادل عبد الموجود وعليّ عوض، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٤١٥ ه.
٣٨. العسكريّ، أبو هلال الحسن، **جمهرة الأمثال**، دار الفكر، بيروت.
٣٩. العسكريّ، أبو هلال الحسن، **معجم الفروق اللغويّة**، تحقيق بيت الله بيات، مؤسّسة النشر الإسلاميّ، قم، ١٤١٢ ه.
٤٠. علي، جواد، **المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، دار السّاقي، بيروت، ٢٠٠١.
٤١. الفاخوريّ، حنّا، **الجامع في تاريخ الأدب العربيّ الأدب القديم**، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٦.
٤٢. فرّوخ، عمر، **تاريخ الأدب العربيّ**، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١.
٤٣. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلّم الدّينوريّ، **المعارف**، تحقيق ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة.
٤٤. كريّم، المختار، **المعجم المفهرس لألفاظ الشّعر الجاهليّ ومعانيه**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ٢٠١٠.
٤٥. ابن مدرك، أبو صالح يحيى الطّائيّ، **ديوان شعر حاتم بن عبد الله الطّائيّ وأخباره**، تحقيق عادل جمال، مطبعة المدنيّ، القاهرة، ١٩٨٠.
٤٦. مرجليوث، دايفيد صموئيل، **أصول الشّعر العربيّ**، ترجمة إبراهيم عوض، دار الفردوس، ٢٠٠٦.
٤٧. المرزبانيّ، محمّد بن عمران، **معجم الشّعراء**، تحقيق ف. كرنكو، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٨٢.
٤٨. ابن مقبل، تميم بن أبيّ، **الدّيوان**، تحقيق عزّة حسن، دار الشّرق العربيّ، بيروت، ١٩٩٥.
٤٩. الميدانيّ، أبو الفضل أحمد بن محمّد، **مجمع الأمثال**، تحقيق محمّد محيي الدّين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت.
٥٠. الهاشميّ، أبو الخير زيد بن عبد الله، **الأمثال**، دار سعد الدّين، دمشق، ١٤٢٣ ه.
٥١. ابن هشام، عبد الملك الحميريّ، **السّيرة النبويّة**، تحقيق السقّا والأبياريّ والشلبيّ، مكتبة البابيّ الحلبيّ، القاهرة، ١٩٥٥.
٥٢. الواقديّ، محمّد بن عمر، **الردّة**، تحقيق يحيى الجبّوريّ، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، ١٩٩٠.
٥٣. يعقوب، إميل، **موسوعة أمثال العرب**، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٥.

زيارة

بقلم الشاعر عمر شبلي

قلبُ أمي كان أعمى
لا يرى في الكونِ غيري
كنتُ أدري أنّها من يومِ راحت لن تراني،
إنها ترقدُ في حفرةِ قبرِ.
وأنا في آخرِ الدنيا، ودوني ظُلْمةٌ تُشبِهُ عمري.
فجأةً جاءتْ إلى زنزانتي، والبابُ مُغْلَقْ،
وبوجهي كانَ بابُ اللهِ مُغْلَقْ
وفمُ السجّانِ من شدّةِ لسْعِ البرد مُغْلَقْ
وفمي كالبابِ مُغْلَقْ.
فُتِحَ البابُ، ولكنْ أيُّ بابْ!!
بابُ قلبي.
آهِ، كيفَ انفتحَ البابُ، وكلُّ الكونِ مُغلَقْ
وإذا أمي على البابِ، ولا أعلمُ كيفَ انفتَحَ البابُ،
ومَرَّ الحارسُ المَقْرورُ، والمفتاحُ ما صَرَّ ببابي.
يا تُرى من فتحَ الباب، وكلُّ الكونِ مُغْلَقْ!!!
يا تُرى من دلّها
قلبُ أمّي كانَ أعمى
لا يرى في الكونِ غيري.
إنّ من جاءتْ إليهِ ليس غيري
هَبّتِ الأحزانُ من مرقدِها، ذا وجْهُ أمّي.
ليتني أقدرُ أنْ أرجِعَها كي لا ترى ما حلَّ بي.
كان يكفيها الذي مرَّ علينا.
أغلقتْ في الليلِ بابَ الفجرِ حتى لا يراها
صاحبُ السجنِ، وقالتْ غَطِّني، يا وَلَدي،
بالليلِ حتى لا يرَوْني.
كيف جاءت،
وهي لا تقدرُ أنْ تفعلَ شيئاً
غيرَ أنْ تدخلَ في حزني وأسري
وأنا أعرفُ أني غبت عنها منذ دهرٍ،
وهي في حفرة قبرِ.
آهِ، يا أمّي اعذريني، كم تَمَنَّيْتُ لَوَ انّا
ههنا لا نلتقي.
فاقبلي يا أمِّ عذري

ذبحوا الوطن

بقلم الأستاذ محمد نجم الدين

ذبحوا الوطنْ،
وتقاسموا
من لحمه نُتَفًا لكي
يتخلّصوا من جوعهم.
والجوع عندهمُ فجورْ
هم مجرمون، وسارقون.
يتآمرون على الرغيف..
والجائعون على الطوى
انتظروا الوعود
هتفوا وقرقعة البطون لها صدىً
مازال يهدرُ في الفراغ
ولا يسافر صوتها
صوب القصورِ..
ونحن نهتف للزعيمِ
ولم نكن نحتاج يوما
أي شكرٍ من زعيم.. ·
فهو الزعيم.
والشكر حقٌّ للزعيم
والحب يجدر بالزعيم
وحناجر الشعب المغيَّب
لم تكف عن الهتاف
وهتافها، يحيا الزعيم..
والجوع يشهر سيفه،
ويدق أبواب الجماهير
التي انتظرت وعود الكاذبين
والجوع لا يستأذن الأطفال،
أو يرثي لحالتهم
ولا يعنيه وعدٌ من زعيم
الجوع وحشٌ من سلالةِ طغمةٍ
فتكتْ بأعشاش الطيور، وهجَّرتْها في الرياح
قد دمّرت أحلامَ أجيالٍ، وأفرغتِ القلوبَ من الحنينْ...
يا جهل كم سرحَتْ خيولُكَ في رؤوسٍ لا ترى
من طعم دنياها سوى ألَقِ الزعيم
غاب الزعيمُ، أتى الزعيم

جلس الزعيمُ، وحولَه جلسَ العُتاةُ من «الرجال» الناصحين

قالوا له: ماذا تريدُ؟

أجابهم:

أني سأجني بعدُ من عرق الرعيةِ

كيف ابكيهم على ما صرت فيه

وكيف أغرف من عواطفهمْ

مناصبَ، أو مغانمَ، كيف أسلبهم تجددَ حُلْمِهمْ

وأقض مضجعَ كلِّ حاملِ مبضعٍ

حتى يداوي كل جرحٍ قد سبته حرابُنا

في حرب تركيع البلاد

وحرب تجويع العباد

وحرب تدجين الشعوب على الولاء

بلا نقاشٍ، أو سؤال.

أتت السفيرة، أو أتى يومًا سفيرْ

يخرقوا الحظر

الكوروني الخطير

رقصوا على صوت الجياع القابعين من الكورونا في البيوت.

شربوا الكؤوس، وأطلقوا ما يشبه الأمرَ الجديد.

وتهامسوا، فالأمر دغدغَ حُلمهمْ

واستعذبوا حِكَمَ التآمرِ، وابتدا رصُّ الصفوف

والشعب في وادٍ يفتش عن دواءٍ، عن غذاءٍ،

عن كِساءْ، عن طحين...

لا همّ يشغلهم همُ إلاّ الرضى من سيد البيت اللعين

يتوعدون، ويرعدون، ويزبدون.

لم يقرأوا آيات ربّ العالمين

زَبدًا جُفاءً يذهبون، والماء يبقى للجذور

لابدّ يجرفهم زمانُ المخلصين..

بيت العنكبوت

د. هادي جمال شبلي

آنَ للفاني أن يهجرَ بيتَ العنكبوت
ويرحلَ عن صحارى السّأمِ والضّجرِ
لأنّ ذرّات الرّملِ لا تزال تتنفّسُ
ولا يزال يلوّنها ذرّةً.. ذرّةً
بالأخضرِ.. بالأخضرِ
وهي تأبى التّمرّدَ على تقاليدها
فتبقى غبراء.. غبراء
لأنّ الشمسَ انتحرتْ، والنجوم انطفأتْ
والقمرَ صار شكلُه مستطيلا
والنّورُ خرجَ من النّورِ، فمات النورْ
وحملتْ نعشَه أيادي الظّلام
ودُفِنَ في مقبرةِ الظّلام
وضريحه لا يزال يبكي
ودموع الإنسانِ لا تزال ترتشفُ النّشوةَ
لتغفو، لتنسى.
لكنّها تعودُ وتصحو
لأنّ امتدادَ التّيهِ لا يزال ينصبُ الخيامَ
بين مسافةِ الأهداب
لأنّ نُتفَ الغيمِ لا تزال تمدُّ على الظّلِ السرابْ
وهم من عتمةِ القبرِ يَنْسَلون
عراةً.. حفاة
تعبدهم الأشوكُ فتنمو حولهم
تعبدهم الدّماءُ فتتفجّر حولهم
وسيبقون عراةً.. حفاة
خذوا هذا النّهرَ
خذوا معه الحجارةَ
وأشجار الدّفلى
خذوا هذا البحرَ
وهذا الجبلَ
وهذه العقود والأساور الهامسة
فما الحياةُ سوى بيتِ عنكبوتٍ
يتهدّمُ لحظة تمتدّ إليه الأصابعُ
لحظة تفْلت من يد الأقدار ريح.

بيتنا العتيق

غدير حسن الحاج حسين[1]

أراها تجول بين أروقة البيت ليل نهار، تجوع كلّما خطرت على البال ذكرى، تذهب باحثةً عن فتات خبزِ الحنين والشّوق، وتسكب من إبريق الوصال بعضًا من قطرات الدّمع تترقرق بكأس الأمنيات..

أراها تجول بين الأروقة صبح مساء مرتدية السّواد، لا حدادًا على أحبّة غادروا الدّار، ولا حزنًا على رحيل أشعل في صدرها النّار، بل حدادًا على اللّقاءات، على الأمسيات التي كانت تقضيها بحضن والدتها حينما كانت صبيّة، تلوذ بحنان الأمّ العطوف، تدور بفستانها الجميل بين إخوتها في الرّدهة وهي تلمح بريق عينيّ والدتها..

تلتفت يمينًا ويسارًا علّها تلمح طيف الأحبة، تتحسّس بأصابعها الباردة جدران المنزل الكئيب وكأنّ حرارةً من أروقته تدبّ الرّوح فيها من جديد، تلامس قبضة الباب التي لا تزال ساخنة من طيف عزيز مرّ من هنا، قد غيّبته السّنين، وأبعدته المسافات فاشتدّ الأنين، وهو لا يزال في اللّحد يسمع الفاتحة و«آمين»..

ألمحها واقفة على شرفة المنزل تتأمّل تلك البوابة الحديديّة، تسألها عن أهل هذا الدّار، «أين رحلوا؟ لماذا عني ابتعدوا؟ أتراهم يسمعون الكلام، ويردون مني السّلام؟ هل يسمعون صوت الشوق في صدري؟ هل يهمسون فيما بينهم عن حزني؟ أتراهم يعلمون بحالي في غيبتهم، كيف سهّدوا ليلي بفراقهم، وأنبتوا الشّوك في قلبي من الاشتياق ولوعة الفراق؟ أتراهم سيعودون إلى منزلنا ذات مساء، كما اللّيالي الماضيّة الجميلة، نتسامر على بساط أخضر قد فرشه والدي في الحديقة الخلفيّة،

(١) طالبة ماستر في اللّغة العربيّة وآدابها/ الجامعة اللبنانيّة - كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة - الفرع الخامس.

تحت شجرة الرّمان تلك، أو شجرة التّين التي لا يزال طعمها تحت أضراسي عندما قطفتْها لي والدتي ذات يوم، أتراهم سيعودون ذات مساء لنفترش الأرض بساطًا أحمر تحت كرم العنب؟ يا جدران بيتنا العتيق، أخبر الأحبّة إن عادوا بأرواحهم مع نسائم تشرين أنّ ذكراهم عنّي لن تغيب!».

وأغلقت السّتائر العتيقة وأسدلتُها على ضفاف الوَجْد، أقفلت باب الدّار وختمت عليه ألاّ تموت وتذبل فيه الجدران، فمع كل تسابيح عاشق فيه حياة، ومع كل دمعة مدرارة من أهداب عينيها الذّابلتين نبتة الشّوق والحنين تكبر شيئًا فشيئًا، لتتعتّق عُصارتها في خوابي العمر فتجمعها كؤوس ذكريات وجرار أمنيات تتجرّع منها كلّما دقّ القلب وخطر على البال ذكرى.

الصديق اللدود

بقلم رفيف عمر شبلي

تقول الحكمة خدو اسراركن من صغاركن، إلى أن أصبح السر الكبير في داهية صغير ٍة مجهرية.

والسؤال هو من استغل من؟ هل الكورونا بصغرها استغلت نقطة ضعف الإنسان؟ أم الإنسان استغل عدوه الأصغر ليقضي به على عدوه الأكبر؟

تلامسك بلطف وتدخل بهدوء إلى جسدك وتصادق أجزاءك وتجول فيها وتصنع الذكريات في إجازة سعيدة تستمتع خلالها بأدق التفاصيل وعندما يحين وقت العودة تختبىء إلى أن تطمئن أعضاؤك وتسترخي، وهذه هي اللحظة التي تخرج بها من مخبئها السري بخططها الذكية لتسيطر بلحظات على أهم جزء حيوي باختصار مصدر الحياة..

يا لها من خبيثة، هذا ما قاله الجسد، لقد وثق بها وفتح لها أشرعة الإبحار... فماذا فعلت؟! غدرت به في وقت ضعفه الوحيد..

ألا يحق لهذا الجسد أن يرتاح قليلا؟! ألا يحق لخط دفاعه الأول بقيلولة؟ ألا يحق أن يأنس بصديق وفي؟!

هل الغدر هو انتصار عادل؟

والسؤال الأهم، هل يحق لهذا الجسد أن يطرح كل هذه الأسئلة؟!!! هل رحم بعضنا البعض؟ هل أحب بعضنا البعض؟ هل تعايش بعضنا مع بعض؟أم هل فتك وغدر بعضنا ببعض؟!!

هل هذا بلاء أم مصادفة؟

سر إلهي في هذا الشيء الصغير واللامرئي،

بصمته جعل الأوطان تصرخ، وبصغره هزم أعتى الجيوش، هو خبيث وقبيح نعم ولكن ما الحكمة التي أتى بها؟!

لقد أعاد الإنسان الى إنسانيته

والطبيعة إلى طبيعتها

خرجت الحيوانات لأول مرة في التاريخ الحديث تجول الشوارع بلا خوف، عادت

الحياة إلى مياه البحار والأنهار بعدما خلت من تلوث الإنسان ولم تعد الطيور خائفة من التحليق في سماء زرقاء وصافية من جديد...

أما العائلة فاجتمعت بدفء حُرمت منه أجيالاً، وعادت أحاديث وحكايات القصص الجميلة...

هذا الشيء الصغير جعلنا نكتشف ذاتنا ونكتشف عالمنا بكل ما فيه من ثغرات ونقاط ضعف وقوة وكأننا خلقنا من جديد!

فرصة تاريخية، فهل سيستغلها الإنسان لإعادة بناء إنسانيته أم سيستغل عدوه الأصغر ليقضي به على عدوه الأكبر؟!!!

يوسف بسام ويزاني[1]

رفيقة الروح

راقت محاسنها الوفيرة بالبهاءِ
فجاملتها بالبهاء قصائدي
وازْيَّنتْت بتألّقٍ بك أحرفي
وَلَهًا وما رأت العيونُ سواها
وبسحرها جمّلْتُ سرَّ حكايتي
وملأتُ روحي من حلاوة حسنها
وأنا رحلتُ عن الصدود ولم أزلْ
متشبثًا فيها بكلِّ وجودي
وهجرت من شوقي إليها وحدتي
وعرفتُ أني قد وجدتُ وجودي
سافرت فيها، في محياها الذي
ألغى بما يعنيه كلَّ حدودي

كرهٌ لعين

كرهت الشعر والشعراء
حذفت اللغة من الألف إلى الياء
كسرت أقلام الإبداع
حرقت الليل بالشمس
محوت الكون بالأمسِ
غمرت الماء بالنار
فأطفأ غيظ أحلامي
وصار الحزنُ قيثاري وأنغامي
كفرت بكل أزماني
كأني عابرٌ ثاني
وكان الخلد نيراني
ذنوب النفس تُعييني
وعن طرقات نورالحق تُلهيني
ولكن رحمة من خالقي بالعطف تحميني

(١) طالب في الجامعة اللبنانيّة كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة الفرع الخامس.

قَالتْ له

سكنت القلب مذ كنت صبيًّا
وسيف الحب لا يرضى مصيري
وحرب العشق قد أعلنتُ فيهِ
وكان القلب مأوى كل نورِ
جرحتِ الروحَ هل تدرين ماذا
فعلتِ بنشر ذيّاك العبيرِ

كتمان

هويتُ من ليس يهواني
وأذكره فينساني
وإن كان الوِصَالُ محالاً
فإن الحبِّ أعماني
وسِرتُ كأني أبغي
لقا من ليس يلقاني
رجعت ألملم الذكرى
بقلبٍ مدنفٍ عاني

قصص وجيزة

د. درية فرحات

حصاد

تعوّدت أن تسابقَ الفجرَ الى الحقل،
تُنقّبُ الأرضَ وتحرثُها.

والقلبُ يملؤه الرجاء بغلّةٍ مرضية.

وعيناها ترافقان الشّريك باسمة.

ترجعُ بحصادِها

بعد أن تركَتْه مجبولاً بترابِ الأرضِ.

مصير

جلست تروي حكاياتها، وتبحث عن الغرابة لتجذب سامعيها.

لكنّ الهواجس تلاعبت في قلبها،

وراودتها أفكار غريبة.

فقرّرت قلب المواقع

حان الوقت ليبحث شهريار

عن حبل نجاته.

إيمان

خاوية اليدين عادت، تجرّ خيبةَ طفولةٍ،

تحطّمت أمام قسوة أبٍ تلحّف في زاوية معبد،

يقدّم قرابين دعائه إلى السّماء.

حلم

مشت على بساط مرمريّ، باحثةً عن السّعادة في نقشاته،

تحاكيها علّها ترسمُ لها عالمًا ورديًّا.

فتصحو،

على مكنسةٍ بيدها، وقدمين حافيتين متشققتين...

تأمّل

طرقَ بابَ الحياة، يبحثُ عن دربٍ يوصلُه إلى الخلاص.

كثرتِ الشّعابُ أمامه، وتفرّقتْ.

وقف صامتا...

فإذا الحقيقةُ كامنةٌ في قلبه

تشرّعُ مصراعيْها العتيقين.

عزم

عَبرَ الوهادَ يحملُ بقجةً
امتلأتِ بالنّفيسِ والدّرر.
وقد سرقتِ الخطواتُ منه عبقَ الحياة.
يحثُّ خطاه مسرعًا ليصلَ في موعدِه.
فيعودُ مزهوًّا برنّةِ دُريهمات.

الطّليعة

يخترق المسافات، يسابق الجميع ليصل إلى الصّف الأماميّ،
فتلاحقه «الفلاشات»! وينال الثناء!
تتكدّس أخباره
وتختفي معايير إنجازاته.

دوران

رفع الدّرويشُ عينيه الى السّماء،
بدأتْ حركاتُه تتسارعُ.
علَتْ تنورتُه المزركشةُ وبلغتِ الصّفاءَ الروحيّ.
وبقيَ جسدُه يحاكي الأرضَ، يبحثُ عن القوت.

عادةٌ

أسرعَ الفتى يحثُّ خطاه، قاصدًا ذلكَ القصرَ العظيم.
فقد انبعثتِ الحياةُ فيه من جديدٍ.
رأى الجموعَ غفيرةً تقدّمُ الولاءَ.
لن يخالفَ!
طالما الكبيرُ بالدفِ ضاربٌ.

قناع

تميّزت بجمالها الباهر، تتزيّن بأبهى حلّة،
تلاحقها أعين كثيرة معجبة أو حاسدة.
عندما وقع زوجها بشرّ أعماله، خلعت الزّيف
فبدا العنف.

رؤية

على ضوءِ قنديلٍ خافتٍ،
وبعيونٍ أرهقَها تعبُ السنين،
أدخلَتِ المرأةُ إبرتَها في الثوبِ تحيكُ خيوطَه.
وعيناها على ابنتها تحيك لها أملاً،
علّها تخرجُ من هذهِ الظّلمة.

وجهة نظر

جلسَ الحكيمٌ وسطَ الدارِ يقرأُ من سفرٍ عظيمٍ،
يبحثُ عن حرزٍ يشفي به طريحةَ الفراشِ.
ومن بعيدٍ كانَتْ بصيرةُ الفتى تبحثُ عنْ سبيلٍ للنجاةِ.

قصة قصيرة

رحيق الحضارة

محمد إقبال حرب

ما زال يتسلّق وتيرة الجهل حتى تعب من الصّعود على أغصان التردّي الحضاريّ. أرّقته حرارة المعرفة يوم سطعت مؤرقة بيات عقله الأزليّ فبات يكره العلم والمعرفة حتى أصبح سفيهًا تهتارًا. كانت حرارة الشّمس ساطعة ولهيب المعرفة يكتنز الأرض يوم نظر من عل إلى البعيد. رأى شيخًا على قارب معرفة يُجدِّفه في بحر من العلم، حتى استقر عند جزيرة أشجارها ملاحم، وثمارها معلّقات، تنتظر شاعرًا ملهمًا يأتي من عمق الزمان.

أرَّقه ما رأى وخاف أن يسطع نجم العلماء. لحق به على شراع جهله كي يكسر شوكته ويقلّل من عزيمته. وحيث أنّه ما تعوّد الإبحار في بحار العلم والمعرفة أخذه دوار الحروف في غيبوبة. وما أن صحا حتى شعر بصداع أرّقه، وجوع داهمه... تحرّكت خلايا جهله والتهبت مشاعره الحيوانيّة حتى ارتفعت وتيرة جوعه إلى جهل معتق في خوابي التخلّف. مدّ يده إلى السّماء قابضًا على شهب شيطانيّة... رمى شجرة القصائد بنار الجهل ليتلقّف ثمرة علم دسمة سقطت من علياء، التقمها ثمرة تسدّ جوعه لكنّها لم تكن كما يحتسب. لم يكن يدرك الفرق بين غذاء الرّوح والجسد فالتقمها فمه ماضغًا إياها بلعاب حمقه فزادته همًّا على جوع. لم يستطع بلع رحيق الحضارة أو أن يستسيغ منها عبارة، بل لم يستطعم منها حلاوة المعرفة فغدت على جهله علقمًا.

حاول أن يسعف ذاته برشفة ماء فلم يجد غير بحار الشعر تحيط به، حيث كان العالم الشاعر ينهلها بحرًا بحرًا، فضربه بعصا حمقه، ليسد رافد معرفته فأرداه صريعًا. شرب كوب معرفة تفاعل مع جهله، فتسمّم وأخذته حمّى المعرفة إلى حيث يكره، فتقيأ خليط كفره فوق قصيدة كانت طاهرة في كيان شاعر مغدور. قتله أحمق

معصوم عن المعرفة. جاهل في عزة مزيفة وقف قائلاً: أنا من قتل العِلم وورثه، أنا من غَبَّ نبع المعرفه غَبًّا حتى تقيأه، أنا من تسمم لأجلكم وجاءكم بالحكمة أسيرة عصاه. أنا الحاكم بأمر الله فطأطئوا رؤوسكم لغزارة... جهلي.

ومنذ ذلك الحين أصبح الجهل وسامًا يحتفي به كل زعيم يتولى مقادير الحكم لسبب لا يعرفه، في بلد لا يحبّه مع شعب لا ينتمي إليه.

وهكذا أصبح الجهل راية والجحود غاية في ظل سلطان جهله فخره وحمقه عدله.

Sayegh, M. (2016). Considérations coraniques sur les mythes. *Feuilles Universitaires, 40*(1), 45-64.

Shahrur, M. (2009). *The Qur'an, morality and critical reason: the Essential Muhammad Shahrur.* LEIDEN ● BOSTON: Translated, Edited, and with an introduction by Andreas Christmann.

Zarai, M. (2012). *L'écriture du pouvoir et le pouvoir de l'écriture dans la littérature québécoise. Littératures.* Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, Thèse de Doctorat. doi:HAL Id: tel-00759986 https://tel.archives-ouvertes.fr/

enfin le pouvoir tyrannique gardien de l'obscurantisme régnant. Avec l'épreuve de la tentation du sacrifice de son fils, Abraham sanctifie cette alliance particulière avec son Créateur et met un terme au rite le plus horrible de l'histoire de l'humanité: l'immolation des êtres humains. Abraham a vécu des expériences à la fois méditatives et pratiques suffisantes pour le consacrer comme un modèle qui guide vers la voie du monothéisme constructive pour toute l'humanité. Il est présenté par le texte coranique comme un «monde» et un «juste milieu» qui unifient, non seulement les trois religions monothéistes, mais tout le genre humain autour de ses principes: dialogue qui répugne à toute violence, principes de miséricorde universels et foi inébranlable en Dieu unique. C'est dans ce sens que l'expression «L'Ami de Dieu» qualification coranique exclusive à l'égard d'Abraham, prend toute sa valeur.

Références

Aziegbe, M. E. (2019, February). Analyse De L'unité Morphologique Comme Signe Linguistique À Double Face Destinée Aux Apprenants Universitaires Au Nigéria: Le Cas De La Flexion Verbale En Fran5ais. *European Scientific Journal*, 236-253.

Barbey, B.; Le Clézio, J.M.G.; Le Clézio, J. (2003). *Maroc.* Éditions de la Martinière.

Berthoud, P. (2006). La mise à l'épreuve décisive d'Abraham (Genèse 22.1-19),. *théologie évangélique (ThEv), 5*(3), 209-232.

De Prémare, A.-L. (2006). Le Coran, enquête sur un livre sacré. 1-7. doi:https://www.lhistoire.fr/parution/collections-30.

De Visscher, L. F. (1985). Wittgenstein. Le langage à la racine de la question philosophique. *Revue Philosophique de Louvain*, 559-584.

Electronic Qur'an, www.E-Quran.com. (2009).

Fadlallah, M,H. (1996). *Dialogue dans le Coran* (éd. 5, Vol. 3). Dar AL Malak, Haret Hreik, Lebanon.

Fadlallah, M.H. (1998). *Interprétation inspirée du Coran* (éd. 2, Vol. 15). Dar AL Malak,Haret Hreik, Lebanon.

Fadlallah, M.H. (1998). *Interprétation inspirée du Coran* (éd. 2, Vol. 9). Dar AL Malak, Haret Hreik, Lebanon.

Fadlallah, M.H. (1998). *Interprétation inspirée du Coran* (éd. 2, Vol. 3). Dar AL Malak, Haret Hreik, Lebanon.

Guiton, R. (2004). Abraham Littérature de l'imaginaire? *Revue Plaisance,*(5). doi:https://www.rene-guitton.fr/conferences/abraham-litterature-de-limaginaire

Hackett, C., Connor, P., Stonawski, M., & Vegard, S. (2015). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050,* Pew Research Center, www.pewresearch.org.

Renan, E. (1992[1857,86]). *Études d'histoire religieuse.* Paris: Gallimard.

Sayegh, M. (2019). La sourate Joseph: Approche mythoÙcritique. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures, 11*(2), 111-126.

L'exemplarité d'Abraham en tant que commandant et modèle s'est couronnée avec l'épreuve de la tentation de sacrifier son fils, phase ultime de son témoignage de fidélité envers Dieu. Ce récit de sacrifice «peut-être le récit le plus dramatique et le plus émouvant du cycle patriarcal» comme le dit si bien (Berthoud, 2006). Un épisode qui comporte une leçon divine qui vise deux objectifs: d'une part, la foi et la soumission totale d'Abraham à Dieu et d'autre part le fait de vivre les horreurs de cette tentative aide les générations futures à la rejeter. Abraham ici est donné en exemple vivant de la confiance totale en Dieu. Son fils participe à cette épreuve car il est en âge de discuter avec son père et présente également un autre exemple de foi et de docilité (Les Rangs (102)) «Lorsque celui-ci fut parvenu à l'adolescence, son père lui dit: O mon fils! J'ai fait un songe où j'ai vu que je t'immolais: vois, qu'en penses-tu?» En réalité, les songes ont joué un rôle déterminant dans le monothéisme, comme elle l'affirme (Sayegh, M, 2019), mais si la vision de Joseph était le point de départ d'un itinéraire prophétique par excellence, celle d'Abraham constitue au contraire un point culminant de son cheminement et scelle une amitié hors-pair avec Dieu. Ce qui attire fortement l'attention est la réponse du fils à Abraham (Les Rangs (102)) «O mon père! Fais ce qui t'est ordonné. Si Dieu le veut, tu me trouveras parmi ceux qui sont patients!». Il est conscient du rôle de son père et de son assujettissement complet à son Créateur; il sera patient car il possède la même foi. Il est bien connu que les religions païennes pratiquaient l'immolation des humains comme une offrande à leurs divinités. C'était le crime le plus abominable commis par des parents envers leurs enfants. Et quand Abraham a mis son fils sur son front à terre, Dieu l'a appelé (Les Rangs (104)) «Nous lui criâmes: O Abraham!», (Les Rangs (105)) «Tu as vraiment cru en cette vision. C'est ainsi que Nous récompensons les hommes de bien». Dieu lui a fait descendre un grand bélier en échange de son fils (Les Rangs (107)) «Nous avons racheté son fils par une généreuse immolation». Ici il ressort clairement à quel point l'épreuve d'Abraham était terrible, ainsi que celle de son fils, et comment le père et son fils ont été entièrement fidèles à Dieu. En étant (Houd (75)) «charitable, humble et repentant», Abraham représente la foi inébranlable du monothéisme (Les Rangs (109)) «Que la Paix soit sur Abraham!».

5 - Conclusion

Le texte coranique affirme que le cheminement d'Abraham vers le monothéisme fut guidé par le principe de dialogue sous ses différentes formes: le dialogue avec lui-même, le dialogue avec Dieu, puis avec son père, avec son peuple et ses souverains. Ces dialogues fondés sur la raison et la logique cherchaient la vérité divine dans un mouvement méthodique et ascendant. En effet, les épreuves étaient d'abord inhérentes à l'esprit et à l'âme d'Abraham qui luttait contre ses propres doutes dans un tâtonnement évolutif qui résumerait le cheminement de la raison humaine. Une fois l'assurance et la certitude acquises, il entame la période de la propagation de la foi nouvelle qui fut épuisante car il luttait contre trois ennemis également farouches et hostiles à tout changement: premièrement l'ancienne génération représentée par le père, deuxièmement l'ignorance et le fanatisme à travers le peuple et

caractéristiques en tant que leader (La Vache (124)) «Dieu lui dit: Je vais faire de toi un modèle pour les hommes». Étant donné l'importance de la mission que Dieu lui confie, Abraham prend conscience de son rôle en tant que modèle. Dieu lui procure des enfants malgré son âge avancé, afin de perpétuer ce rôle dans les générations futures (La Vache (124)) «Et quoi de ma descendance? demanda Abraham». Cela reflète sa conscience du mouvement de l'histoire illimitée à travers le temps et l'espace: les différentes communautés ont besoin de leurs leaders respectifs aptes à les guider selon les principes du monothéisme. Ce désir de guider n'a rien à voir avec les privilèges ou les honneurs personnels où le pouvoir est transmis de père en fils pour des raisons égoïstes comme l'affirme (Fadlallah, M,H, 1998,Vol. 3,p.12). Le véritable but est de faire régner la foi. (La Vache (124)) «Le Seigneur répondit: Mon alliance ne s'étend pas aux iniques», autrement dit, ce n'est pas un droit de faire hériter à un fils qui régnerait dans l'injustice, l'oppression et la transgression. Ceci est confirmé par le verset (La Vache (128)) «Notre Seigneur! Fais de nous deux des croyants qui Te soient soumis; et fais de notre descendance une communauté qui Te soit soumise»: Abraham prie son Seigneur de faire de lui et de ses descendants, des soumis à Dieu dans leurs paroles, leurs actions, leurs comportements. Le fait d'insister sur l'adoration unique pour Dieu ouvre la voie à la dignité et la liberté pour les êtres humains qui ne doivent pas être esclaves les uns des autres. Ainsi, la religion d'Abraham vise à libérer l'homme des oppressions exercées non seulement par la superstition et l'idolâtrie, mais aussi par les hommes tyranniques. Ainsi, la notion de l'unicité de Dieu est une pensée salvatrice au niveau humain, (La Vache (130)) «Qui donc ressent de l'aversion pour la religion d'Abraham, sinon celui qui s'égare dans la folie?». Le message de l'obéissance à Dieu libère des autres soumissions humiliantes et aliénantes pour l'homme. C'est pourquoi Abraham est le modèle (L'abeille (120)) «En vérité, Abraham fut un modèle de soumission à Dieu». Le mot ''modèle'' est employé dans le sens du bon commandant qui guide les gens dans la bonne voie pour le bien de l'humanité entière: (Les Prophètes (73)) «Nous en avons fait des modèles (imâms) qui guident selon Notre Commandement, et Nous leur avons révélé la pratique du bien, l'accomplissement de la prière et le don de l'aumône. Pour Nous, ils étaient des serviteurs dévots». A travers ce rôle de commandant, Abraham est consacré comme le patriarche de toute la lignée des prophètes monothéistes. Le texte coranique insiste sur le tronc commun unissant les trois religions monothéistes: la diversité des messages divins du Judaïsme, du Christianisme et de l'Islam n'est au fond qu'une manifestation diversifiée du message d'Abraham, père du monothéisme: L'Abeille (93) «Si Dieu l'avait voulu, Il aurait fait de vous une communauté unique...». Le rôle qui incombe à cette communauté monothéiste visée par le texte coranique est grand (La Vache (143)) «Ainsi, Nous avons fait de vous une Communauté du juste milieu pour que vous soyez témoins envers les hommes». L'extrémisme n'y existe pas, le centrisme ici n'est pas une situation géographique mais il s'agit d'une conviction basée sur la modération, le respect et la tolérance. Dans ce contexte, il est important de souligner que le mot " soumission" ou "Islam" et les mots qui en dérivent ont été mentionnés 140 fois dans le Coran.

négative de son peuple en annonçant ouvertement (Les Prophètes (67)) «Honte à vous et à ce que vous adorez en dehors de Dieu! Ne réfléchissez-vous pas?». Après ce discours audacieux d'Abraham, les gens se sont levés contre lui pour soutenir leurs idoles et décidèrent de le jeter dans le feu (Les Prophètes (68)) «Ils dirent: Brûlez-le! et secourez vos dieux, si vous en êtes capables!». Mais le Seigneur a rendu le feu sans effet sur lui (Les Prophètes (69)) «Nous dîmes: O feu! Sois, pour Abraham, fraîcheur et paix!. Par ce miracle, Dieu voulait démontrer sa toute-puissance devant les païens et insister sur la place privilégiée d'Abraham auprès de Lui. Sachant l'importance du rôle des souverains dans les destins des peuples, Abraham est présenté par le texte coranique comme cherchant les sources des maux de l'humanité parmi lesquels la tyrannie. En effet, le Coran se réfère à un débat entre Abraham et un tyran dont le nom n'est pas cité, un souverain imbu de soi-même et de sentiment de grandeur. Afin de le raisonner, Abraham lui explique que Dieu est celui qui détient le pouvoir absolu (La Vache (258)) «Abraham ayant dit: Mon Seigneur est Celui qui fait vivre et qui fait mourir». Le tyran répliqua «Moi, je fais vivre et je fais mourir» par conséquent les gens doivent l'adorer car il a le pouvoir de sauver un condamné à mort ou de l'exécuter. Ainsi, il serait le maître de la vie et de la mort. C'est à ce moment-là qu'Abraham fait référence aux mouvements cosmiques pour réfuter l'argument du tyran en lui montrant les limites de ses pouvoirs devant la toute-puissance divine (La Vache (258)) «Dieu fait venir le soleil de l'Orient; fais-le donc venir de l'Occident!». Le tyran fut désarmé devant un tel argument. Ainsi, le dialogue se révèle comme une stratégie adoptée par Abraham avec tous ses détracteurs. En poursuivant cette approche calme et raisonnée, il visait la persuasion rationnelle qui se base sur les observations et la déduction, pour combattre la superstition et ses origines.

4 - Abraham père spirituel du monothéisme et modèle pour les hommes

Pour les trois religions, le Judaïsme, le Christianisme et l'Islam, «Abraham symbolise le principe fondateur de leurs religions respectives» comme indique (Guiton, 2004). C'est ainsi qu'Ernest Renan dans son livre, (Renan, 1992[1857,86]) écrit que «ces trois grands mouvements religieux sont trois faits sémitiques, trois rameaux du même tronc, trois traductions inégalement belles de la même idée». Aussi d'autres religions se mettent-elles en concordance avec les principes universels de son message à l'homme indépendamment de sa race ou de son ethnie. N'est-il pas celui qui est désigné comme un modèle par son Dieu? Abraham peut être considéré comme un arbitre sur les points de différences entre les disciples des prophètes comme dit (Fadlallah, M,H, 1996, p.8).

Dans le verset (La Vache (124)), l'accent est mis sur l'épreuve d'Abraham dans son mouvement du polythéisme au hanafisme, c'était un détournement décisif de l'idolâtrie vers un Créateur unique, une marche pleine d'enseignements et de leçons pour construire le fond humain ambitieux plein de paix et d'ouverture. Comme nous l'avons vu dans les deux sections précédentes, Abraham a traversé des expériences qui lui ont permis d'atteindre sa foi dans l'unicité du Créateur et de combattre les concepts religieux rétrogrades de son époque. La réussite dans toutes les épreuves à la fois théoriques et pratiques contribua à parfaire ses

pas?», (Les Rangs (92)) «Pourquoi ne parlez-vous pas?», (Les Rangs (93)) «Furtivement, il les frappa de sa main droite», (Les Rangs (94)) «Les gens accoururent vers lui précipitamment», (Les Rangs (95)) «Adorez-vous ce que vous avez sculpté, leur dit-il» et (Les Rangs (96)) «alors que c'est Dieu qui vous a créés, vous et les œuvres de vos mains?» Ces versets informent qu'Abraham se moquait de leurs idoles en les qualifiant de pierres sculptées, sourdes et muettes. Il affirme à son peuple que c'est Dieu qui a créé les êtres humains et les œuvres qui pourraient sortir de leurs mains. En se basant sur l'idée selon laquelle on ne peut pas adorer un objet que nous avons fabriqué nous-mêmes (Les Prophètes (52)) «Il dit à son père et à son peuple: Que sont ces statues à qui vous rendez un culte?». Leur réponse était (Les Prophètes (53)) «Nous avons trouvé nos pères voués à leur adoration». Abraham les accuse, eux et leurs pères, par (Les Prophètes (54)) ''un égarement manifeste''. En effet, il leur explique qu'ils ne peuvent pas hériter une foi égarée prétendument religieux qui s'est transformée en une tradition aveugle où aucun rôle n'est accordé à l'esprit et au raisonnement. Le peuple qui était très réticent qualifie Abraham de plaisantin qui doit présenter ses excuses sous prétexte de son mépris envers les idoles (Les Prophètes (55)). Mais il le déçoit en affirmant que Dieu est le seul Créateur de cet univers avec tout ce qu'il contient. Et il affirme que cette conviction est enracinée en lui et dans son comportement (Les Prophètes (56)) «Il dit: Tout au contraire! Votre Seigneur est le Seigneur des cieux et de la terre; c'est Lui qui les a créés, et moi j'en porte témoignage». Ainsi, Abraham se démarque de son peuple qui refuse toute réceptivité et une confrontation est annoncée. Pourtant il change de stratégie. Il se rend compte qu'il est en face des masses ignorantes et rétrogrades qui ont besoin d'autres illustrations plus concrètes. C'est pourquoi il a eu l'idée de fracasser leurs idoles (Les Prophètes (58)) «Il les mit en pièces, à l'exception de la plus grande, afin qu'ils puissent se tourner vers elle» et ceci pour s'en servir dans son raisonnement ultérieur. En effet, cette destruction ne résulte pas d'une colère ou d'une vengeance mais sert à son argumentation devant le rassemblement païen. En réalité, après la découverte de cette démolition, le peuple demande à Abraham de témoigner (Les Prophètes (59-61)) «Ils dirent: Celui qui a agi ainsi avec nos dieux est vraiment inique!», «Certains dirent: Nous avons entendu un jeune homme qui les mentionnait; il se nomme Abraham» et «Ils dirent: Amenez-le donc sous les yeux des gens pour qu'ils puissent témoigner». Mais sa réponse était déroutante: (Les Prophètes (63)) «Il dit: Mais non! C'est celui-là, le plus grand d'entre eux, qui l'a fait. Interrogez-les donc, s'ils peuvent parler!». Il voulait par sa réponse générer un choc intellectuel qui ébranle leurs convictions à ce sujet. C'est là que se distingue la ruse logique d'Abraham: il ne voulait pas mentir à propos de la grande idole mais il avait pour objectif d'ouvrir la voie au raisonnement, *c'est ce que confirme* (Fadlallah, M,H, 1996, p.91). *Cette stratégie d'Abraham a bien fonctionné car ils revenaient à eux-mêmes* (Les Prophètes (64)) «S'étant ravisés, certains dirent: C'est vous qui êtes les iniques!». Mais la majorité, et malgré sa faiblesse devant l'argument d'Abraham, déclare que les idoles sont incapables de parler. Alors il leur répond: (Les Prophètes (66)) «Adorez-vous donc, en dehors de Dieu, ce qui ne peut ni vous être utile en quoi que ce soit, ni vous nuire?». Abraham se plaint de la réaction

présence des objets et des êtres créés à partir des cinq sens; il se rend compte que toutes les créatures physiques et vivantes dans ce grand univers ne sont que des réalisations de la toute-puissance de Dieu et déclare (Le Bétail (79)) «Je tourne mon visage, en pur croyant, vers Celui qui a créé les cieux et la terre, et je ne suis pas parmi les associateurs».

3. Abraham et la propagation de la nouvelle croyance

Dans la première section, nous avons démontré comment Abraham a délibérément pris la voie de la contemplation méditative du ciel dans le but de rechercher le Seigneur. L'intérêt qu'il a porté aux planètes et aux étoiles signale l'interférence de la terre et du ciel. Effectivement, le globe terrestre vit en symbiose avec le reste des planètes selon des lois physiques reconnues exprimées à travers des phénomènes comme la pluie et l'alternance du jour et de la nuit. Ainsi, l'idée de Dieu, Créateur et Maître de la vie, était fortement présente dans son esprit et dans toute son entité spirituelle. Après cette recherche assidue de Dieu et une fois Abraham acquit la conscience et la certitude de son existence, une phase avancée s'impose: la propagation de la nouvelle croyance basée sur l'unicité de Dieu immatériel. Il a commencé son dialogue avec les gens les plus proches de lui. Le fait de débuter le dialogue avec son père est porteur d'un sens profond: se rebeller contre le père, c'est se révolter contre une partie de sa propre personnalité. C'est le complément incontournable du travail intellectuel mené sur lui-même dans la phase précédente (Marie (42)) «Il dit à son père: O mon père! Pourquoia dores-tu ce qui n'entend pas, ne voit pas, et ne t'est d'aucun profit». Une question qui renferme implicitement sa propre réponse: la caractérisation négative de l'idole est frappante et n'attend aucune réponse. Abraham poursuit son argumentation en invitant son père à le suivre (Marie (43)) «O mon père! Il m'est échu une portion de la science qui ne t'est pas parvenue. Suis-moi: je te guiderai sur une voie droite». Ce verset éclaire un élément fondamental de la démarche d'Abraham comme un leadership qui détient la connaissance suffisante et mérite d'être suivi par les autres parce qu'il est capable de les guider vers le discernement. La raison avancée par Abraham est la possession de la science en tant que faculté maitresse qui arme l'être humain et le distingue de ses semblables. Il jugeait que l'héritage des anciens comme une abomination qui ne menait qu'à l'erreur et l'aliénation. C'est ce qu'affirme (Fadlallah, M,H, 1998, Vol. 15, p.51-52) «Il ne s'agit pas de père ou de fils, c'est une question d'ignorant et de connaisseur. Pas une histoire de longue ou de courte durée de la vie d'une personne parce que l'importance de l'âge est dans l'expérience vécue et non pas dans les moments chronophages». Le père réagit négativement et demande sans detour à son fils de s'éloigner définitivement (Marie (46)) «Il dit: O Abraham, éprouverais-tu de l'aversion pour mes divinités? Si tu ne cesses pas, je te lapiderai. Éloigne-toi de moi pour un temps». Ce dialogue échoué reflète l'incapacité des anciens accablés par l'immobilisme à suivre les idées avancées de la nouvelle génération. Cela concrétise la rupture inévitable et fondamentale spécifique de toute révolution ce qui va dans la direction de l'évolution de l'humanité.

Ensuite, Abraham se retourne vers les masses de sa communauté pour dialoguer avec elles: (Les Rangs (91)) «Il se glissa alors vers leurs divinités et dit: Quoi donc, vous ne mangez

dans le ciel, «coulant comme une cascade au cœur de l'horizon» comme le dit (Fadlallah, M,H, 1998, Vol. 9, p.180), ce qui a poussé Abraham à déclarer vite (Le Bétail (77)) «Ceci est mon Seigneur!». Mais son opinion n'a pas pu se maintenir longtemps car le clair de la lune n'a pas duré et il a commencé à s'estomper. Ainsi Abraham retombe dans la perplexité en se demandant où est Dieu et où est-Il parti? Est-ce que le véritable Dieu s'absente-t-Il et disparait-Il? Cette lutte sans fin entre l'aberrance et le bon sens a conduit Abraham à poser des questions profondes concernant Dieu: comment Dieu est? Où est-Il? Et ce qui l'a conduit à prier la Toute-Puissance afin de le sauver des tourments de l'égarement (Le Bétail (77)) «Il dit: Si mon Seigneur ne me guide pas, je serai parmi les égarés». Désespéré par les planètes et la lune, Abraham déplace son attention sur la force et la grandeur du soleil qui contrastent fortement avec les deux exemples précédents (Le Bétail (78)) «Ceci est mon Seigneur, ceci est plus grand!». Pourtant sa déception ne tarde pas à s'installer après le coucher du soleil laissant la terre dans le froid et l'obscurité. La grandeur matérielle s'avère inutile dans la caractérisation de Dieu dont la gloire et la toute-puissance ne seraient comparées à aucun objet perçu quelle que soit sa taille ou sa force. Ainsi, l'idée de l'essence divine se développe et se purifie graduellement dans l'esprit d'Abraham chez qui la notion du Dieu immatériel commence à naître. En réalité, d'après l'expérience observatrice des planètes et des étoiles, Abraham a pu constater que le vrai Dieu ne peut pas changer ou subir des transformations à l'instar des créatures existantes parce qu'Il est le Créateur Lui-même et il se distingue par l'immuabilité qui est l'un des attributs divins.

Après ce grand réveil intellectuel et spirituel, Abraham cria à son peuple (Le Bétail (78)) «O mon peuple! Je suis innocent de ce que vous associez à Dieu». En déclarant son innocence des superstitions de son peuple, il se rebelle contre le polythéisme de son époque qui rabaissait la notion de la divinité. Accédant à cette constatation de base, Abraham ressent le besoin de percer le secret de la vie et de la mort: désir suprême de tout être humain tourmenté par sa finitude et ses limites. A cet effet, le dialogue avec le Seigneur vise à renforcer la foi en Lui. C'est pourquoi Abraham a demandé à Dieu de lui montrer comment ressusciter les morts (La Vache (260)) «Mon Seigneur! Montre-moi comment tu fais revivre les morts». Il voulait observer la résurrection, une expérimentation qui effacerait le moindre doute (La Vache (260)) «Dieu dit: Est-ce que tu ne crois pas? Il répondit: Si, assurément, mais c'est pour que mon cœur soit apaisé!». La réponse divine était une question rhétorique et la réponse d'Abraham était une affirmation de sa foi, mais sa demande visait à gagner plus d'assurance et d'apaisement intérieurs. Finalement, Dieu a réalisé le désir d'Abraham en lui demandant de participer lui-même à l'expérience (La Vache (260)) «Dieu dit: Prends quatre oiseaux; apprivoise-les pour qu'ils reviennent vers toi, puis sacrifie-les et place chacun d'eux sur une des montagnes environnantes; ensuite, appelle-les: ils accourent vers toi promptement. Sache que Dieu est omnipotent et sage!». La démonstration des quatre oiseaux ressuscités comble l'esprit d'Abraham de certitude. C'est une confirmation de la necessité chez l'homme d'observer, d'analyser puis de déduire. Après ce voyage réflexive dans la connaissance de Dieu, Abraham constate qu'on ne peut pas sentir Dieu comme on sent la

(52-56,58-61,63-64,66-69,73)), et enfin (Les Rangs (88-89,91-96,102,104-105,107,109)). Ce papier est divisé en cinq sections de recherche: la première section est l'introduction elle-même. La seconde section étudiera la capacité logique d'Abraham comme un témoin éloquent de la recherche de l'unicité de Dieu, tandis que la troisième section sera consacrée à l'itinéraire d'Abraham pendant la propagation de sa nouvelle croyance. Dans la quatrième section, l'accent sera mis sur les principaux facteurs qui ont consacré Abraham comme le père du monothéisme et un modèle pour l'humanité. Enfin la cinquième section sera réservée à la conclusion.

2. Abraham et la recherche de l'existence et de l'unicité de Dieu.

Abraham a utilisé une logique simple et incontournable pour illustrer la grandeur et l'unicité de Dieu, et cette situation s'est traduite par un certain nombre de versets qui seront étudiés au fur et à mesure. Le Coran a mentionné dans les sourates «Le Bétail» et «Les Rangs», comment Abraham est parvenu par sa pensée rationnelle à la conviction en prouvant la validité d'une hypothèse par le rejet de sa contradiction. Cette approche a pour but d'examiner les versets coraniques concernés dans lesquels sont illustrées les épreuves d'Abraham durant son cheminement douloureux vers l'unicité de Dieu. Dans cette intention, il eut recours à la contemplation attentive du ciel plein de secrets en frayant un chemin vers la déduction de l'existence et de l'unicité du Créateur (Les Rangs (88) «Puis il regarda attentivement les étoiles». Vivant dans le doute, Abraham était inquiet et perplexe à en devenir malade dans le sens psychologique du terme (Les Rangs (89) «Je suis vraiment malade». Sa conscience religieuse qui cherchait ardemment la vérité se formait graduellement, une attitude allant en harmonie avec le fond du Coran, c'est ce que (Sayegh M., 2016) confirme dans son article «le Coran met l'accent sur la germination des choses et des créatures et precise l'accès au savoir au moyen de l'apprentissage et que ce savoir est gradué et jamais il n'arrive d'un seul coup et que tout homme est capable d'y accéder, s'il le désire et le cherche». En effet, les circonstances temporelles dans lesquelles Abraham suivait ses contemplations sont essentielles: au crépuscule (Le Bétail (76)) «Lorsque la nuit l'enveloppa, il vit l'étoile». Ces moments sont propices à la rêverie et la méditation profonde. Scrutant de ses yeux, assoiffés de vérité, les étoiles brillantes innombrables qui décorent et magnifient le ciel avec magie, Abraham fut attiré par une planète lumineuse; serait-elle Venus? Effectivement, elle est proche de la terre et l'observateur peut la voir en permanence en l'absence de pluie et de brouillards. Pour cela, le verset dit, ''il a aperçu'', il a vu par ses propres yeux, il ne lui a pas donné le caractère de l'émergence. Cela signifie que l'état de la planète était comme dans l'immuabilité pour les observateurs et elle ne se déplace pas comme la lune ou le mouvement apparent du soleil (Le Bétail (76)) «Abraham dit: Ceci est mon Seigneur!». Mais après une contemplation prolongée dans le temps et la constatation de sa disparition, Abraham se posa la question: Cette étoile brillante serait-elle Dieu? Et il se répond (Le Betail (76)) «Je n'aime pas ceux qui disparaissent ». Abraham continue sa méditation dans le ciel (Le Bétail (77)) «Lorsqu'il vit la lune se lever», alors il fut attiré par une comparaison ciblée et attractive entre la lumière de la planète qui semble faible et le clair de lune scintillant

«claire langue arabe» qui charme plus d'un arabophone. Le Clézio, Prix Nobel de la littérature 2008, est séduit par cette «langue-musique [...] qui s'enroule autour de toi et va jusqu'à ton cœur» (Barbey et al., 2003, p.138). Pourtant, ce n'est pas l'aspect poétique de la langue arabe qui est visé comme champ d'étude dans cet article mais le contenu des versets coraniques à travers la traduction française. L'itinéraire d'Abraham à travers le Coran se veut sans préjugés, loin des vues confessionnelles et religieuses étroites. L'approche objective et analytique avec le texte vise avant tout à explorer l'ampleur informative des versets examinés en insistant sur la signification des mots qui «ne décrivent en vérité que leur propre pouvoir» comme le dit (Zarai, 2012). L'aspect littéral de l'énoncé sera parfaitement respecté: le but est d'en extraire sa dimension humaine surpassant les frontières spatiales et temporelles. La démarche de l'analyse sera guidée par la logique qui «se clôt sur elle-même, réseau de relations purement externes, totalement indépendant de son contenu» selon (De Visscher, 1985). Dans cet esprit, cette recherche envisage le rôle d'Abraham en tant que père des prophètes monothéistes: le but n'est pas de raconter sa vie, car le Coran, et comme le dit si bien (De Prémare, 2006) «n'est pas un livre d'histoire» ni «un récit historique», mais de comprendre son cheminement intellectuel qui a abouti à la conception de l'unicité de Dieu. A cet effet, «aucun aspect de l'analyse des éléments du langage ne doit pas être abandonné» (Aziegbe, 2019).

L'étude moderne du Coran réalisée par le penseur Muhammad Shahrour préconise de traiter le texte coranique comme s'il avait été révélé hier «read the Qur'an as if it was revealed last night», en affirmant une approche universaliste basée sur la convergence et non sur la divergence entre toutes les confessions du monde. Selon son ouvrage philosophique (Shahrur, 2009), les Musulmans (Al-muslimûn) sont ceux qui se soumettent à un Créateur Unique, c'est la religion d'Abraham, un arbre de trois branches: Judaïsme, Christianisme et Islam. Leurs adeptes sont tous croyants en Dieu Unique (La Vache (62)) «...quiconque croit en Dieu et au Jour dernier et pratique le bien, ceux-là trouveront leur récompense auprès de leur Seigneur et ils n'éprouveront ni crainte, ni affliction». Il est bien connu qu'Abraham est un prophète rassembleur, à travers lui, se rencontrent les trois religions monothéistes. Les Juifs, les Chrétiens et les Musulmans représentent ensemble environ 54.8% de la population mondiale en 2010 et 56.2 % un pourcentage estimé pour 2020 (Hackett, Connor, Stonawski, & Vegard, 2015).

Réellement, le mot "Abraham" a été mentionné dans le Coran 68 fois, en plus de la sourate portant son nom, et contenant 52 versets où il est présenté comme (Les femmes (125)) «Un pur croyant, que Dieu a pris pour ami», en l'honneur de son dévouement et de son sacrifice. Il est à noter que (125) désigne le numéro du verset dans la sourate, les mêmes notations ont été adoptées dans l'ensemble du papier. Le site (Electronic Qur'an, www.E-Quran.com, 2009) a été utilisé pour la version française du texte coranique sachant que ce site contient des traductions du Coran en 58 langues différentes. Les sourates qui constituent notre corpus sont: (Marie (42,43,46)), (Houd (75)), (La Vache (62, 124, 128, 130, 143, 258, 260)), (L'Abeille (93,120)), (Le Bétail (6,76-79)), (Les Femmes (125)), (Les Prophètes

Abraham dans le texte coranique: Itinéraire vers la convergence universelle

Majida Sayegh

Université Libanaise
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (Section 5)
Département de Langue et Littérature Françaises
Email: sayegh.majida@gmail.com

Résumé

Basée sur le texte coranique, l'étude vise à examiner le trajet d'Abraham jalonné par ses observations rigoureuses et sa lutte contre le paganisme pour aboutir au socle du monothéisme. La façon de confronter l'idolâtrie de son peuple montre qu'Abraham a été le fondement d'une approche intellectuelle basée sur la raison et la réflexion. Ses luttes sur les différents fronts ne sont qu'une confirmation de cette démarche, un point de départ pour raser le bourbier de la superstition et d'aller de l'avant sur les plans individuel et universel.

Mots-clés: paganisme, monothéisme, pensée, raison, universel

Abraham in the Quranic Text: Route Towards Universal Convergence

Abstract

Based on the Koranic text, the study aims to examine Abraham's path marked by his rigorous observations and his struggle against the paganism to achieve the foundation of monotheism. The way of confront the idolatry of his people shows that Abraham was the foundation of an intellectual approach based on reason and reflection. His struggles on the various fronts are only a confirmation of that path, a starting point to raze the quagmire of superstition and move forward on the individual and universal levels.

Keywords: paganism, monotheism, thought, reason, universal

1 - Introduction

Chaque texte dispose d'un certain pouvoir informatif qui exige de la part du destinataire une capacité de réception. Dans cette optique, le texte du Coran qui se distingue par sa brieveté et son laconisme met le lecteur dans une position de réflexion et de contemplation, surtout quand le même thème est traité à plusieurs reprises dans de différentes sourates (chapitres). Le Coran, qui date de plus de 1400 ans, s'adresse avant tout à l'être humain en tant qu'individu, quelle que soit sa race ou sa religion: bien qu'il soit en (Les Poètes (195)