المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية محكّمة / العدد الثالث و الثلاثون / شتاء / ٢٠٢١

بيروت، الكتاب، الانفجار	عمر شبلي
الينابيع الواقعيّة والأسطوريّة والمعرفيّة لهذا الشّعر	د. محمد علي شمس الدين
أشكال السّرد في رواية "سيدة الحواس الخمس"	د. درية فرحات
التّعليم الرّقميّ وإعادة انتاج التّركيب الطّبقي في المجتمع اللبنانيّ	د. ندين أبو حمدان
دور الصناعات الصغيرة في منطقة المتن الأعلى	د. ايلي شديد
تدريس التّاريخ في الجمهوريّة اللبنانيّة بين الواقع والمرتجى	د. ندى حسن فياض
الرواية العربيّة: ابداعٌ أم انبهار	د. باسمة زين الدين
أهمية تعلم مادة الاقتصاد في المرحلة المتوسطة	د. بياريت فريفر
صلح الحديبية ... قراءة معاصرة	د. فادي أسعد نصيف
هويّة الشّخصيّات والبناء السّرديّ في قصص التّراث	نينا نبيل أيوب
الموروث الشّعبيّ في رواية محمود عثمان "ثقب في الرّوح"	حلا القاضي
انتهاك الخصوصية الرقميّة لمستخدمي FACEBOOK	علي خليل زريق، أ.د يوسف ملك
العوائق الطّبيعيّة للتّمركز البشريّ في قرية دبعل ــ الضّنية	هاني أحمد لاغا
البعد التّربويّ لأسلوب ضرب المثل في القرآن الكريم	صونيا أحمد السّاحليّ
تصوّرات طلاب Usal حول التّعلم الإلكترونيّ، وأثره في تحصيلهم الدّراسي مقارنة مع التّعلم الوجاهي	د. وليد حمود، د.مريم حميدان، أ.محمد حويله

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

مجلة فصلية ثقافية محكّمة

المنافذ الثقافية

العدد الثالث و الثلاثون / شتاء ٢٠٢١

ISSN 2708-4302

9 772708 430007

المنافذ الثّقافيّة

مجلة ثقافيّة فصليّة محكَّمة تُعنى بأحوال الثّقافة والفكر والأدب

العدد الثّالث والثّلاثون - شتاء 2021

رئيس التّحرير
عمر محمد شبلي

نائب رئيس التّحرير
د. دريّة فرحات

الهيئة الثّقافيّة والإداريّة

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

اللجنة المحَكّمة

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

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربيّة
المدير المسؤول: علي حمود

ISSN 2708-4302

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

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

الاشتراكات السنوية:
لبنان للأفراد 100 ألف ليرة لبنانية – للمؤسسات 150 ألف ليرة لبنانية

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

محتويات العدد

– بيروت، الكتاب، الانفجار/ **عمر شبلي** 4

– الينابيع الواقعية والأسطورية والمعرفية لهذا الشعر: **د. محمد علي شمس الدين** 6

– أشكال السرد في رواية «سيدة الحواس الخمس» للكاتب جلال برجس عالم من سحر الحواس: **د. درية فرحات** 11

ـ تدريس التاريخ في الجمهورية اللبنانية بين الواقع والمرتجى: إعداد **د. ندى حسن فياض** 14

ـ أهمية تعلم مادة الاقتصاد في المرحلة المتوسطة: **د. بياريت فريفر**.....52

ـ صلح الحديبية ... قراءة معاصرة **د. فادي أسعد ناصيف**.....72

ـ دور الصناعات الصغيرة في التخفيف من نسبة البطالة في منطقة المتن الأعلى: **د. إيلي شديد**.....83

ـ التعليم الرقمي وإعادة إنتاج التركيب الطبقي في المجتمع اللبناني **د. ندين أبو حمدان** .....92...

– شخصيات في زمن الحرب: كتاب «ذاكرة الجرح والحصار» أنموذجًا: **مايا محمد خليل**.....123

ـ البعد التّربويّ لأسلوب ضرب المثل في القرآن الكريم «دراسة موضوعيّة»: **صونيا أحمد الساحلي**.....134

ـ هويّة الشّخصيّات والبناء السّرديّ في قصص التّراث **نينا نبيل أيوب** 148

ـ الموروث الشّعبي في رواية محمود عثمان: «ثقب في الرّوح: ومضات من طفولتي»: **حلا القاضي** 166

– انتهاك الخصوصية الرقمية واستثمار البيانات الشخصية لمستخدمي face book – **علي خليل زريق & أ.د يوسف ملك**....177

ـ العوائق الطبيعية للتمركز البشري في قرية «دبعل ـ الضنية»: **هاني أحمد لاغا** 189

– الرّواية العربيّة : إبداع أم انبهار: **د.باسمة زين الدين**.....212

– صورة المكان في رواية «شرف قاطع طريق» لحنّا مينة: **ميشال زعرور**.....222

ـ لبنان العابر للطوائف في عهد الأمير فخر الدين المعني الثاني الكبير: **ناجي حكمت طويل** 235

ـ حكمة تفاعل الأنبياء مع أقوامهم في القرآن الكريم «جدل التصدي والاعتزال»: **ضحى إبراهيم عياد** 247

ـ أساليب إغواء الشيطان لبني آدم في الخطاب الديني «مقارنة بين القرآن الكريم والعهد الجديد: **كوثر حسين فردون** 261

ـ الريف في أدب البحر، مدينة الميناء ريف ذكريات. جان توما، أنموذجاً: **سليم سركيس فضل الله** 278

ـ قصص قصيرة جداً، ملاءاتي تبقى دوماً جافة دون بلل: **حسن علي البطران**.....290

– تصوّرات طلّاب جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة USAL : **د. وليد حمود، د.مريم حميدان، أ. محمد حويله**، 293

- Code Switching in the Lebanese Society : **By Micheline Nader** –.....1
- Mgr Youssef El Koury «messager» religieux sans frontières **Père Mikhael Kanbar** 13
- Online Learning in Lebanon : **Hawraa Hamieh**.....35
- Perceptions of Learners at a Language Center Regarding the Importance of the English Language and its Accessibility in North Lebanon **Sana M. Haddad**.....50
- (Prepared by **Nada Tarek Dennawi** for the Degree of Doctorate in English Language and Literature (Lebanese University).....69

بيروت، الكتاب، الانفجار:

عمر شبلي

ما الذي يجمع بين بيروت والكتاب والانفجار؟ سؤال يتكوَّنُ جوابه من خصوصية منسجمة ومتنافرة، ومؤتلفة ومختلفة، ومتصارعة على أيّها الأبقى. بيروت منذ ولدت من رحِم البحر لم تكن ولادتها قيصرية، بل كانت ولادة طبيعية بعد زواج البحر والساحل اللبناني في عرس المراكب الماخرة البحر من الشرق إلى الغرب، وكانت مراكب هذا العرس الخالد معبّأة بجواهر المعرفة قبل الأرجوان والأقمشة الفاتنة، ومنذ المجذاف الأول صارت بيروت كتاباً يحمل الحرف، وكان الحرف يحفر دلالاته المعرفية في العقل الأوربي أكثر من الأرجوان الذي فتنهم بجودته. واستمرت بيروت كتاباً متحوّلاً في إنسان يسافر من مدرسة الحكمة إلى نيويورك لترتل بعضُ كنائسها مزاميرَ من كتاب النبي لجبران خليل جبران، حتى لكأنه إنجيل مستعاد، لمسيح مستعاد يلقي حكمته من على جبل الزيتون وقانا الجليل، وكان في هذا الكتاب كل ما كان يحمله الشرق من صفاء ووجدان ونبوغ ونبوة. أروع ما في بيروت أنها صارت كتاباً قبل كلِّ شيء، والكتاب تحوّل إنساناً، واستطاعت بيروت/ الإنسان أن تمخر عباب البحر لتلبنن العالم بالمعرفة التي لم تتأخر يوماً عن كونها في المقدمة دائماً. وأصبحت بيروت مطبعة تصدر الكتب لكل أنحاء العالم. وصارت تغري الناس بإدمان القراءة والمعرفة. ولهذا لم تعد بيروت في عقول الناس أبنية وساحلاً وبحراً، وإنما غدت ذاكرةً للإنسان الحالم بتطوير معارفه، وصارت مكتبات بيروت مطبوعة وتتجول أسماؤها في أذهان المثقفين. وصارت زيارة بيروت عند الناس تعني زيارة المعرفة والعلم، وخرجت بيروت من ذاكرة المدن المأهولة بالناس فقط لتغدو عاصمة ثقافية للعقول التواقة إلى الوصول إلى الضوء.

قليلة هي المدن في التاريخ الإنساني التي خرجت من محدودية المكان والزمان لتصبح ذاكرة لا تبرح العقول والقلوب بتقلبات الزمان وانهيار المكان. أثينا هي إحدى المدن التي لن تتحول إلى دمار وآثار دارسة، حتى ولو غزتها كل جيوش العالم. إنه شيء آخر إنها أرسطو وسقراط وأفلاطون، إنها تلك الفلسفة التي لم يستطع عقل مهما تفتَّحَ أن يتمادى عليها وأن يلغي حضورها، الإسكندرية مدينةُ ذاكرة أكثر من كونها مدينة مكان لارتباطها بالفكر الإنساني المبدع. وبيروت كانت مدينة ذاكرة، ولمّا تزل، وما تمتاز به بيروت عن مدن الذاكرة الأخرى أنها ظلت طوال عمرها تحوّل الزمن زمناً معرفياً وباستمرار، على الرغم من كل سهام الجهل والتخلف التي صُوِّبت إلى صدرها..

لقد أعطى الزمان المعرفي بيروت مزايا لم تستمرَّ في غيرها، وظلت مدينة جالبة وليست مجلوبة، وظلت تجذب الفكر الإنساني من أقاصي الأرض ليقيم فيها، لأنها تحمل روحها الشرقية الروحية ممهورة بأعلى ما في الغرب من أناقة ورقي ووعي يقيم انسجاماً بين الفكر والسلوك، والحياة والجمال، وظلت دوْحاً مخضلاً لمن طاردته وعورة المكان والزمان. وظلت بيروت مقراً لكل فكرٍ لم يجد من يُؤويه بحدب وحب وسلام. لقد تحولت المعرفة التي بنت بيروت مكاناً وسلاماً يأوي إليه كلُّ من أراد أن يفرغ فيها كل ما فيه من شحنات معرفية. إنها بيروت الكتاب، أعني بيروت الإنسان المعرفي.

واستُهدفتْ بيروت كثيراً عبر التاريخ، لقد استُهدِف ما تكتنزه من وعي، وقد أكسبها وعيها قوة تقاوم كل من أراد أن يلغيها كتاباً ومعرفة، ووقف الغزاة عند قدميها حفاة من الخلق والوعي، وحتى من السلاح. والمعرفة تقاوم لأنها سلاح، والجهل ينهزم، ولو ملك أعتى الأسلحة. وهذا ما جعل بيروت عصيّةً على الزوال. فالمعرفة دائماً تكون نقيض الموت والزوال.

دائماً ذو النعمة محسود، وهذا ما جعل بيروت محسودة من قوى الشر كلها لأنها كانت تتطلع إلى الأمام، ومن طبيعة الشر أن يتطلع دائماً إلى الوراء، ولأنها ظلت تتأنق طوال التاريخ وتسمو على كل ما كان يُلمُّ بها كان لا بد من ضربة صاعقة لهذه المدينة الخالدة فكان الانفجار. والانفجار في حقيقته كان يهدف إلى قتل ما تعنيه بيروت، كان يهدف أولاً لقتل الكتاب وقتل الجمال والسلام الذي منحته هذه المدينة لكل فكر ملاحق من أعدائه. لقد كان الانفجار في حقيقته أكثر من سلاح تدميري، لقد كان محاولةَ إلغاءٍ لمدينة الكتاب والمعرفة والجمال. كان الانفجار يريد إزالة ما تعنيه بيروت، وقد يخطئ من يفكر أن الانفجار كان تخريبيا فقط، لقد كان يهدف إلى إغراق بيروت في البحر ليطمئن البرُّ الشرير. الانفجار كان سلاح أعداء الإنسانية.

ولأن بيروت مكتنزة بالمعرفة فقد قامت مباشرة من موتها، لتقول: أنا العنقاء. أنا لن أموت لأنّ أبنيتي تسكن في الرؤوس وليس في المكان المنفجر.

بيروت، إنّ نهرَ الموت سوف يبقى يجري تحت رجليكِ غزيراً بالحياة. ولن تموتي يا ابنة الدهر إذا الشاطئ مات، فالموت يا بيروت أحياناً مشيمة.

*****

الينابيع الواقعية والأسطورية والمعرفية لهذا الشعر:

د. محمد علي شمس الدين

- 1 -

الشعر فيما هو إشارات وعلامات برقية كاشفة تتغلغل في كثافة الوجود والموجودات والأحوال، وفيما هو شرارات نارية تقدح في ليلٍ طويل، يحمل عِبْءً في طموحه المعرفي والدلالي معاً، ربما هو عبءٌ أبعدُ من الطموح الفلسفي أو من البرهان واليقين العقلي أو حتى الكشف عن حقائق التاريخ على صعوباتها وحرجها، لأنه يدخل في ينابيع الغيب الغامضة، ويغامر في غابات الخيال بلا هوادة، ويحاول أن يفضَّ أسرارَ اللغة في أقدس أقداسها، أيْ فيما هي كلمة.. هو أبعدُ شأواً من التاريخ، لأنه يدخل على «الميتاتاريخ على ما هو متعلق بالميثولوجيا والثيولوجيا وعلى الأساطير والخرافة الشعبية، وقد جهد التاريخ في اعتبارها أعشاباً ضارّة في حقله لا بد من تصفيته منها، فقد قال ابن خلدون في مقدمته: «التاريخ رواية ودراية»، والدراية هي إعمالُ العقل في الرواية. والحقيقة التاريخية هي الحقيقة المتحققة، وليست المُتَخَيَّلة أو المرجوّة، ولا الناقصة لدليل أو واقعة. هنا تقف هذه الحقيقة في طرف مناقض لما يقترحه الشعر من حقائق الخيال وعجائب الأساطير والرؤى، واحتمالات الكلمات في ائتلافها واختلافها ودورانها كالأفلاك في صفحة الشاعر.

ولعلّ عمر شبلي، من خلال قولَيْن مهَّدَ بهما لقصائده في هذا الديوان، حاول أن يجمع بين «التاريخ» «فيما هو وعرٌ، معفَّر، ماطرٌ ويومي» كما يقول بابلو نيرودا، وبين الشعر فيما هو «رغبةٌ قلقة في المستحيل» على قول «جلجامش» جواباً على سؤالِ «شاماش» له: لماذا تحاول المستحيل؟ كما جاء في ملحمة جلجامش، فيجيبه: إذا كان عليَّ ألاّ أحاول فلماذا خلقتَ فيَّ هذه الرغبةَ القلقة؟.

- 2 -

أحوال الشاعر في هذا الديوان شاسعة، وينابيع أنهاره كثيرة، بعضها قريب مُتَحَيِّز في جغرافية الكتابة، والبعض الآخر بعيدٌ أو مستور وغامض في جغرافيا الذات القلقة، وفي تلافيف سجنه وعذاباته. ويضرب عمر شبلي في قصائده على أوتارٍ متعددة، ويديرها كما تُدارُ كؤوسٌ، بعضها طافحٌ، والبعض الآخر نصفٌ أو قاحل بسبب الموت والمنفى والسجن والغربة المركَّبة.

ففي آخر المجموعة سبعُ قصائد للموت، تليها سبع قصائد للحب والجسد. في قصائد الموت حوارٌ بين الأضرحة وقبائل الموت: «**وننقصُ حين نكتملُ**».. لكنه دائماً يلامس الحدودَ الملتهبة بين الموت والحياة، وامتداد هذا في ذاك، وذاك في هذا، لا بالتأمل المجرّد، بل بالصورة الحية وعبقرية المجاز والكناية: «**وأذكرُ ههنا امرأةً دفنّاها/ فواعَجَبا نما في ثديها عُنقودُ داليةٍ...**»، ولا يفوته أن يطرحَ السؤالَ الوجوديَّ القديم: «سألتُه، **يا موتُ هل تموت؟**» مقترباً ممّا قاله الشاعر الإنجليزي «دَنْ»: «يا موتُ مُتْ»، وممّا قاله أبو الطيب المتنبي:

تمرَّسْتُ بالآفاتِ حتى تركتُها تقولُ: أماتَ الموتُ أم ذُعِرَ الذُعْرُ؟

والشاعرُ، إذْ يُديرُ حوارات شتّى مع الموت والموتى من شهداء قتلى ومقتولين وأصدقاء، ينتهي إلى

الحكمة الخالدة الغامضة: «**وليس يُفَسِّرُ الموتَى سوى الموتِ**».

في قصائد الحب والجسد، وهي سبعُ قصائد، «**إلهي لماذا رجمْتَ الجسدْ**»، «**عبادة**»، «**في ظلال الخطيئة**»، «**في سماء القلب**»، «**لا دخلَ للكأس في ما يقول الشراب**»، «**ولولا الأماني أيّ شيءٍ هو العمرُ**»، «**ما أقصر اللقاء**»..... ينهض سؤال ميتا فيزيكي حول الرغبة: «**إلهي، لماذا أمرْتَ برجم الجسدْ/ وأنتَ، كما قلتَ، حِلٌّ بهذا الجسدْ؟**»... ويظهر الحبُّ كمسألة وجودية والجسد كأنّه جسد ميتا فيزيكي... «**وآدمُ كان عصى وغوى/ ثم فضَّلْتَه وهو عاصٍ على كلِّ ما قد خلقْت**»، والشاعر إذ يلجأ إلى آدمَ والغواية، وإلى «رابعة العدوية» التي يُروى أنها جاءت إلى التصوف والحب الإلهي من رغبات الجسد والشهوة، فإنه في النتيجة يقيم توازناً بين العفة والرغبة، باعتبارهما معاً من لدن الإله: «**لأنّ الذي حطّ فيك الألوهةَ حطّ الرغاب**»....ولعلّ نيتشه حين انقضَّ بمهاميزه على الثلاثي الفلسفي اليوناني في تمجيدهم للعقل ورذلهم للرغبات في مدينتهم الفلسفية، وعلى الدين المسيحي كمميتٍ للرغبات، لم ينقذ الشعر الديونيزيسيَّ وحده من الخلل، بل أنقذ الحياة نفسها من خللٍ واضح.

- 3 -

في قصائد عمر شبلي صوتان أساسيان: صوت داخلي ألَمي تأمُّلي هامس أشبه بالناي في أناشيد جلال الدين الرومي، وصوتٌ خارجي صارخٌ وغضبي، فبمقدار ما ثمّةَ أصواتٌ خفيضة تحفر كسِكّينٍ سريّة في النفس، ثمّة فوقها أصواتٌ عالية تجلجِل في فضاءٍ تاريخي واسع، ولعلّ هذه الأصوات وهي تتداخل أو تتباعد، تمتدُّ من ملكوت الذات وآلامها إلى ضفاف المدنِ المُباحة والأنهار المسروقة والحلم العربي المداس والمقهور.

نحن أمام شاعرٍ صاحب سيرة داخلية خاصة وصاحب سيرة نضالية خاصة أيضاً. وإذا كان زمن الساعة، كما يسميه ت. س. إليوت، وكان يتناوله بملاعق القهوة، كما يقول، هو الزمن الميكانيكي بين أزمنة الإنسان، فإنّ عشرين عاماً قضاها عمر شبلي في المعتقلات الإيرانية، بسبب الحرب التي نشبت بين العراق وإيران في سبتمبر 1980 وانتهت في أغسطس آب 1988 مخلفة أكثر من مليون قتيل ودماراً بالغاً في البلدين، استمرت في جسده وروحه، وهو ينتقل من سجن لآخر، يقول في قصيدة «في الضوء»: «**نسيت شقوق الجدار بزنزانتي/ نسيت برنيا/ وقوزال زاده...**» كما يذكر أماكن أخرى وأسماء أخرى مثل «آراك" و«زير زمين» في القصيدة التي يرثي فيها رفيقه في الأسر «محمد هاتف أبو هوازن»: «**وأنت كنتَ الحرَّ في الأسير**»... المدهش هو أن الشاعر في تلك اللحظات العصيبة من الأسر، استطاع أن يحوِّلَ الزمنَ الآلي لعدّد الساعة، إلى زمن داخليّ عميق... زمن تاريخي وزمن وجودي وزمن صوفي. وهو إذ يقول: «**قهري تحوَّلَ دربا**»«في قصيدة «**لا تكوني إذا متُّ قاسيةً كالبكاء**»، ويقول: «**إنها الغربةُ، يا نايُ، وما أدراك ما الغربةُ في زير زمين؟**» متماهياً مع الناي في قصيدة «بكائية ناي مرّ في وادي الحرير»: «**الليالي حفرتْ فيَّ ثقوباً للعذاب**»، فإنه يستدعي شمس تبريز والمولوي جلال الدين الرومي، قطْبَي الصوفية العظيمين في تلك اللحظات الصعبة من زمن الضيق يقول: «**خذوني إلى شمس تبريز**».

إنّ الصوت الداخلي في عمر شبلي يصعد من قاع السجن قويّاً نقياً عارماً جارحاً وجميلاً: «**سأغلق حائطاً يا ما بكيتُ عليه حتى صار يشبهني**» ويقول في قصيدة «**وأين من المشتاق تلك المنازل**»، وبعد أن يغلق حائط السجن يفتح كوّةً مدهشةً للشعر في قلبه توصله إلى ما لا عينٌ رأت ولا أذنٌ سمعت، ولم يخطر على بال بشر. «**لقد كنتُ بالشعر في الليل أبصر ربي**» قصيدة «في البدء كان

الشعر»... ولعله حين اهتدى في تلك العزلة المضاعفة إلى قلبه، وقع على سرّ الأسرار، وخشبة خلاص الكائن على الأزمان. والقلب هنا هو قلب الشاعر، ولكنه أيضاً قلب الصوفي بامتياز. يقول أبو بكر الشبلي: «ينتهي دربُ السالك حيث يقفُ قلبُه». يقول عمر شبلي، ولعلّ بين الاثنين نسباً: «**أنا شاعرٌ فمُهُ قلبُهُ**»، ويقول: **ثمّ صلّيت بلا أيِّ إمامٍ غيرَ قلبي**»، وها هو في قصيدة «من حكمة العصفور الأعمى» يقول: «**لا أعمى إلاّ من لا قلبَ له**».

يتسلّلُ صوتُ الناي في الكثير من القصائد. وهو صوتٌ، وإن كان صوتَ آلة من قَصَبٍ فيه ثقوب، إلاّ أنه تحوَّلَ منذ «مثنوي جلال الدين الرومي»، إلى صوت آلةٍ في الروح والزمان، وإلى

صوتٍ صوفيٍّ يمتدُّ في الزمن الداخلي أو «الزمن الأنفسي» كما يسمّيه محي الدين بن عربي في مقابل «الزمن الآفاقي» تبعاً للآية الكريمة: «سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم». أحدهما عمودي والآخر أفقي يتقاطعان هندسياً في ذات الإنسان. يسأل عمر شبلي الناي في قصيدة «بكائية نايٍ مرَّ في وادي الحرير»: «**أيّها النايُ إذنْ من بثَّ فيك الروح؟**»، ثمّ يتماهى معه في الحنين إلى زمنه الأول في قريته في البقاع اللبناني «الصويري»، ويُشَبّهُ جسده بما فيه من ثقوب العذاب بقصبة الناي المثقوبة.

إنّ هذه الأصوات الداخلية في قصائد عمر شبلي هي أصوات الذات المجروحة التي حرّرها الألم، وجعلتها عزلة السجون أكثر توهجاً وانطلاقاً وأكثر انتشاراً من شعلةِ ضوءٍ في ظلامٍ دامس. معها تتداخل أو فوقها أو تحتها وحولها تتصادى أصواتٌ أخرى عالية كقرع طبولٍ في مواجهة نايات خافتة. هناك عِرْقٌ سياسي صارخ في الكثير من القصائد. ولعلَّ هذا العرق يشتبك في الكثير من المواقع، بالوتر الخفيّ الحساس للألم والتأمل والاستغراق. ونحن نراه يمتدّ ويتشعب في اتجاهات شتى، فقد يأتي الصوت العالي من ناحية التاريخ العربي الواصل إلى صقر قريش وفتوح أمية والأندلس، وبعضه قد يأتي من تاريخ قريب في العراق وفلسطين ودمشق وبيروت. وثمّة أصواتٌ تأتي من أنحاء معاصرة لعالمٍ راهن. الموساد، جورج فلويد... الخ.. حيث يتم تسمية كل شيء باسمه بلا رموز أو توريات. يقول في قصيدة «**لا تخلع الجرح ولا تصالح السكّين**» التي يهديها إلى جورج فلويد، الزنجي الأمريكي الذي قتله البوليس خنقاً في الولايات المتحدة الأمريكية: «**عليك أن تُقتلَ كلَّ يوم/ عليك أن تُخنَق كلّ يوم/ لأن جغرافية الحضارة المضيئة/ لا تقبل السواد/...**» ثم يوغل في ذكر بعض التفاصيل والأسماء، ما يجعل الشعر هنا غضبية اتهامية، وسياسية صارخة الأصوات، يقول: «**والضوء يغدو مُحرقاً إذا غدا نيرون كهرباء/ أو كان فوسفوراً على أجساد أطفال العراق**. هنا تنشأ مشكلة شعرية التفاصيل والإشارات السياسية المباشرة. فالابتعاد عن الرمز والإشارة والخيال، يقترح بديلاً واقعياً عنه، وهو تسمية كل شيء باسمه. والاقتراب من واقعية كان أشار إليها بابلو نيرودا في أساس الشعر السياسي: هنا «لا نقاء، ولا تثقيف، ولا تهذيب» حسب قول بابلو نيرودا، بل وعرٌ ومطر ويومي. وأضيف: الوحل لا المطر.. والإصبع في الجرح كما جاء في إنجيل متّى.

ما معنى أن يكون لعمر شبلي حلم عربي؟ مُهشَّمٌ، يقول من باب الرفض: «**لا نريد العربْ/ سيوفَ ذهبْ/ وألسنةً من حديد**». ويصرخ: «**تأخّرْتَ، يا أيّها الوطن المستباح**». في شعر عمر شبلي عصبٌ قرمطيٌّ من الرفض. يظهر ذلك في قصيدته "**صلاةٌ على جسد الصحراء**» يقول: «**وكنّا قرامطةً لا إمامَ لنا سوى ما تيسَّر من سورةِ الرعد والجوعِ**، وهذا رائع، **وكان يقول لهم: «إذا الرملُ كان عقيماً فليس يجوز الوضوء به/**» وكان يقول لهم أيضاً: « **أنت تبغي الوصولَ إلى واحةٍ، ماؤها لا يجوز الوضوء به/ والصلاة على رملها غير مقبولةٍ/ قلتُ: كيف أصلّي إذنْ/ قال: طُفْ سبعةً حول قلبكْ/ ولا تخلعِ**

السيفَ والحبَّ».... وهذا رائع أيضاً... فالانتماء هو للقلب، وليس للرمل والماء، «**والربع الخالي في الإنسان**»، وليس في الجزيرة.

- 4 -

لا يخوض عمر شبلي تجاربه الشعرية بحسّ مغامرٍ في الأشكال. وهو إذ يملك أصول الأوزان من ينابيعها«المتنبي والمعري» ينحو في قصائده للتصرف بها في اتجاه حرية الوحدة الوزنية «التفعيلة» وتنويعها تبعاً لطقوس القصائد واستجابات الموسيقى للمعاني والرموز، فهو لهذه الناحية يكتب القصيدة الموزونة الحرة، ولم يكتب قصائد نثر في هذه المجموعة، كما أنه لم يورد أية قصيدة بوزنها الخليلي الكامل، بل استعمل النوتات التفصيلية للأوزان «الكامل، الوافر، المحدث... الخ» وسواها: مستفعلن، متفاعلن، فعلن، فعولن،.. . بتحرر من العدد والقافية الواحدة، وخائضاً أشواطاً واسعة من الجريان على سهول إيقاعات وزنية كما في قصيدة «خلّة القتيل» التي تتناوب بين مفاعلن ومستفعلن، وهما تفعيلتان بطيئتان تناسبان روح القصيدة في السرد الشعري، فهي قصيدة مؤسسة على الحكاية الشعبية، ويناسبها الوزن البطيء أو الثقيل: «**منذ زمانً حلَّ في قريتنا/ شخصٌ أتى من عالمٍ مجهول/ سألت عنه والدي فقال لي: أخبرني الشيخ الذي تزوره الجنُّ طَوالَ الليل أنّ طارقاً/ يجيء فوق بغلة زرقاء/ من خلّة القتيل/....**» على خلاف ذلك فإنه، تراه يستخدم نواة بحر الرمل وهي فاعلاتن وجوازاتها في قصيدة غنائية يفرض نطقها الانسياب الإيقاعي للرمل الذي استُخدِم «للموشحات»: «**مرةً أخرى على قريتنا مرّ شهيد/ فاستحى وجهيَ منه دون أنْ أدري لماذا...**» في قصيدة «**لرجالٍ لبسوا عمري وراحوا**».. ونستطيع أن ندرس إيقاعياً سبب وزن كل قصيدة، ودوره في تشكيل ذاك التناوب بين الحركة والسكون الذي هو الأساس الصوتي للوزن، في اتجاه ما هو أعمق من ذلك على ما نرى في اتجاه ميتافيزيك القصيدة الكائن في موسيقاها الخفية. فالإيقاع يغدو مسألة «تخص الروح» أكثر ممّا هو مسألة تخصّ الأذن...» ففي أكثر الدراسات الموسيقية التي تتناول الإيقاع إشارات واضحة أو ضمنية إلى أنه إلهيّ أو سماوي أو هابط كالوحي من السماء» (ينظر د. علوي الهاشمي فلسفة الإيقاع في الشعر العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 2006 صفحة 8 هامشي).

اللافت في بعض قصائد الديوان بناؤها على أساس حكائي شعبي، أو أسطوري، أو معرفي يتكئ على مرويات شعرية تتضمنها القصيدة « أبيات لرابعة العدوية أو المتنبي أو المعري»... وهي مسألة وإن كانت تتعلق لأول وهلة في شكل القصيدة « البناء أو البنية» إلاّ أنها تندرج في صلب المضمون. وبالإمكان ذكر عدة قصائد في الديوان تندرج تحت هذا الإطار الحكائي أو الاستعاري أو التضميني المعرفي، ومنه القصيدة الأولى «خلة القتيل». وهي في القصيدة اسم مغارة في ظاهر قرية الشاعر، وفيها قبر لقتيل، كما تروي الحكاية الشعبية. والحكاية في القصيدة قائمة على أن ثمّةَ «مغربياً» يمرّ في القرية، وغايته البحث عن كنز الذهب المطمور في خلة القتيل، ثم ينحو نحو سؤال سياسي: «**هذا الذي تحدجه يعلم أين يوجد الذهب/ ودون أن أدري سألت: هل يعلم أين يوجد العربْ؟...**"

ثم يضع الشاعر إشكالاً آخر في طريق الحكاية، ليحرفها كليّاً عن مغازيها الأولى الشعبية والأسطورية حول قدرة الكيمياء على تحويل المعادن إلى ذهب، وقد ذكرها ابن الرومي في أبياته المعروفة عن قالي الزلابية:

كأنما زيته المقليُّ حـين بـــدا كالكيمياء التي قالوا ولم تصبِ

يلقي العجين لجيناً من أناملهِ فيستحيلُ شـبابـيكاً من الــذهبِ

والإشكال الثاني الذي يضعه الشاعر، هو معنى آخر لتحولات العناصر إلى كيميائها، فالمسألة بالنسبة له ليست تحول أي شيء أو معدن إلى ذهب، بل تحول تراب الأرض بالمعول إلى خبز... **«ولم أكن أرى سوى معْولٍ من علّمني أن أحفر الأرضَ معه/ لنخرج الخبز من الحجرْ/» .... يا سبدي يا مغربي: في بيتنا يوجد نوعان من الذهبْ: معْولٍ والدي يلمع كالذهبْ/ وخبز أمي عنما يملؤنا السَغَبْ»** من قصيدة «المغربي في خلة القتيل».

هنا يتحوّلُ السرد الشعري بعناصره من «قال وقلت» وحكائيته من «يحكى بأن...» أو «يروى...»، والواقعية من تسميات أماكن معينة باسمها، وأشخاص معينين بأسمائهم... كل ذلك يتحول إلى قصيدة..

ولعلّ السرد الشعري أو إدخال الحكاية أو الأسطورة في بناء القصيدة، وبالتالي في تكوينها يطرح أسئلة جوهرية حول تراسل فنَّي الشعر والقصة أو الرواية، فإن أقرب ما يكون إلى القصيدة الحديثة هو القصة القصيرة، كما أنّ هذا التراسل كنهرين يلتقيان، ربما سيوجدان تسميات جديدة كالقصيدة الحكاية أوالرواية الشعرية، أو حتى النص المفتوح... أو القصيدة الأسطورة... الخ. لكن ثمّةَ تحفظاً في مسألة توليد نصوص جديدة «مولّدة» من جراء التراسل المفتوح لجميع النصوص بعضها على بعض (من شعر ورسم ورواية ومسرح ونحت وسينما وشوارع أيضاً.. الخ).. وهو القدرة على الاحتفاظ بالنوع الغالب على الفن مهما دخلت عليه من عناصر وروافد، فهذا قصة، وذاك قصيدة، وتلك مسرحية أو شريط سينمائي، أو لوحة ... الخ. وإن (رولان بارت) حين ابتكر النص «لذة النص» لم يستطع أن يلغي الفروق بين أنماط الكتابة، بل عمل على «تلاقح الأنواع» ... ويبقى المعيار هو النص بذاته، وقدرته على تحويل جميع العناصر التي يستعملها إلى ما نسمّيه «كيمياء النص»... فالتفاصيل والسرد والمفاهيم والكليات والجزئيات والحروف والرسوم والإشارات والحكايات والصمت والحوار والكلام... كل شيء يحتاج حين دخوله إلى ملكوت النص إلى صائغ أو خالقٍ قادر على تحويل ما كان إلى ما يكون.

الخلاصة الأساسية في تجربة عمر شبلي الشعرية من خلال قصائد هذا الديوان هي إحيائية. إنها إحياؤه جوهرَ الشعر العربي وحيويته الآن في زمن تشظي الشعرية الراهن وميلها إلى الهباء والدونية والتبديد فهو من الشعراء القلائل الذين ما زالوا في الثقافة العربية الراهنة القائمة على التفكيك والرطانة والاستلحاق السياسي والقومي يؤمنون بأهمية هذا المُعطى البَدْئي لتكوين الفرد والأمة، فالشعر عامل لإحياء الأمة، بل أهميته في بعثها من النسيان فمن قاع أحاسيسه وجسده الشخصي والعام، الوطني والإنساني، ومن داخل السجن والصراع وداخل ذاكرة الشعر العربي والعالمي التي لا تغيب عن قصائده وتحرير البلاغة من قيودها لنقلها من الكتب والماضي إلى إشارات العصر وبروقه من داخل هذه الشبكة المعقدة من علاقات الصراع في الجسد المُقَيَّد واللغة المتأزمة يكتب عمر شبلي قصائد الحرية والحكمة وما يشير إلى ريادة الشاعر أو إلى ما هو أخطر من ذلك، أعني نُبُوَّته في البعث والإحياء، وكان على الشعر من يومها أن يكون نبياً، كما يقول في قصيدة **"في البدء كان الشعر»** لأنه من الفجر الأول كان الصدى في مزامير داود كما يقول، ومراثي امرئ القيس، ونبوءات أبي الطيب المتنبي حتى يومنا الراهن كان الشعر فجراً يدلُّ الرعاة على العشب.

أشكال السّرد في رواية سيّدات الحواس الخمس [1] للكاتب جلال برجس[2]

عالم من سحر الحواس

د. دريّة كمال فرحات

السّرد شكل تعبيريّ، والرّواية من أبرز الأشكال السّرديّة التي ظهرت في السّاحة الأدبيّة، فهي تعدّ مساحة تعبيريّة لمعالجة الظّواهر الإنسانيّة المرتبطة بالجماعات البشريّة في مختلف شؤونها الحياتيّة، وهي سجل لشواغل المجتمع وتطلّعاته يعكس هويته.

ورواية «سيّدة الحواس الخمس» للأديب جلال برجس، رواية تجمع بين طيّاتها ثروة أدبيّة وعلميّة وفنيّة ونفسيّة، فالقارئ يخرج بعد انتهاء آخر حرف منها وقد تذوّق بحواسه الخمس ما له علاقة بالموسيقى الرّاقية ويشعر أنّه قد استمع إلى سمفونيّات «بيتهوفن»، وغيره من الموسيقيين كالمغنية «كويتي هيووستن". كما أنّه يتعرّف ماهيّة الفنّ التّشكيليّ، ويسحر نظره بالرّسم والألوان، ويكتشف إبداع الرّسامين. ويتنشّق العطور وأريجها، ويتذوّق الطّعام وأنواعه ويتلّمس النّعومة والرّقة، فكانت الحواس ظاهرة في روايته مؤدّية الدّور الأبرز.

وينتقل القارئ مع أحرف الرّواية ليدخل عوالم علم النّفس مع فرويد وكارول غوستاف يونغ، ومع اللاوعي الجمعيّ، ويتعرّف مع أحداث الرّواية معرفة الأبعاد النّفسيّة وتركيبة النّفس الإنسانيّة، فنعيش مع البطل سراج الصّراع بين الشّر والخير، في اللّحظة نفسها، وكأنّه يذكّرنا برواية دكتور جيكل ومستر هايد، وهي رواية اهتمّ بها علماء النّفس لما فيها من نظرة علميّة دقيقة لما يدور بداخل النّفس البشريّة من صراعات.

وقد نرى القارئ في أبعاد أخرى يعيش مع عالم الصّحافة والإعلام، فيدرك ماهية هذه المهنة وكيف يمكن أن ينزلق أصحاب هذه المهنة إلى مهاوي الفساد، في مقابل الحفاظ على ما تبقّى لديهم من كرامة. ويخرج أيضا بمعرفة أعلام من الإعلام العربيّ أو العالميّ كالمذيعة الأمريكيّة أوبرا وينفري.

أما عالم السّياسة وما فيه من ألاعيب وخبايا فهو بارز وظاهر في أحداث الرّاوية، يؤدّي دورًا جوهريًّا في تركيب حبكة الأحداث، وصولًا إلى علاقة الأمر بالإرهاب، وما نتج من أحداث سياسيّة بعد أحداث الخليج في 1990، أو مع أحداث 11 أيلول 2001.

ويتمتع القارئ أيضا في هذ الرّواية بجمال المدن وسحرها، فينتقل جغرافيًّا بين عمان بأحيائها وشوراعها ومبانيها، وبين ويسكونسن في الولايات المتحدة الأمريكيّة.

نعم إنّها رواية تعكس مرآة الواقع بكلّ ما فيه من أبعاد واتّجاهات، وقد ندخل عالم الرّواية من عدّة مناهج نقديّة، نحلّل الرّواية بتقنياتها مدركين خباياها.

وسأقف في مطالعتي الموجزة هذه على أشكال السّرد التي وردت في الرّواية. فمن المسلّم به أنّ السّرد هو نقل جزيئات الوقائع بواسطة ألفاظ تعبر عنها. ولكي يكون السّرد فنيًّا يضاف إلى نقل الوقائع ألفاظ التعبير التي توضح تلك الوقائع وتعلّلها وتزيدها بذلك حيوية وتشويقا.

(1) جلال برجس، سيدة الحواس الخمس، بيروت، المؤسسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ط1، 2017.

(2) جلال برجس كاتب من الأردن.

وهناك أربع طرق للسرد، الطريقة المباشرة التي يكون فيها الكاتب مؤرخا يسرد من الخارج، وهي طريقة يسيطر فيها الكاتب على العمل الفنّي. وطريقة السّرد الذّاتي التي يكتب فيها الكاتب على لسان المتكلم متلبّسا لشخص أحد الأبطال، أي هي طريقة تقوم على عرض الحوادث كلّها بطريقة ضمير المتكلّمين فيبدو الكاتب نفسه بطل القصة الحقيقيّ. وطريقة الوثائق التي تتحقّق فيها القصة عن طريق الرّسائل أو اليوميات والحكايات وما إلى ذلك. وطريقة تيار الوعي(المونولوج الدّاخلي) وهي طريقة تولي التّفكير الذي يشغل بال الشّخصيّة كلّ اهتمامها، فيعرض الكاتب لخواطر الشّخصية ويستحضر ذكرياتها، كيفما وردت إلى الذّهن ليجعلها مادة لرسم المستقبل.

ومن الملاحظ فإنّ الكاتب استخدم في روايته الأشكال كلّها تقريبا، فالرّواية اعتمدت الرّاوي العليم في معظم أجزائها، فيهيمن ضمير الغائب، لنراه في جزء آخر يعتمد على مذكّرات الشّخصيّة، فيفرد فصولًا يقوم فيها البطل سراج عزّ الدّين بعرض مذكّراته، ومن خلال هذه المذّكرات تكتمل الأحداث، ونكتشف بعض خبايا الشّخصيّة والعوامل المساهمة في تصرّفاتها، والملاحظ أنّ الكاتب يلجأ إلى اتّباع المذكرات مع ختام كلّ فصل من الفصول أو ختام علاقة من علاقاته مع النّساء اللواتي تعرّف إليهنّ، ورأى فيهنّ صورة من صوره التي أوصلته إلى مأساته. ويبدو جليًّا أنّ عملية السّرد في المذكّرات تنتقل من الغائب إلى المتكلّم.

وكان للأحلام دور مهم في بناء حبكة أحداث الرّواية، ومن خلالها نغوص في نفسية البطل سراج، ونكتشف مرحلة من مراحل حياه، وقد يتطوّر الحلم إلى كابوس يتكرّر معه في لحظات تأزّمه وقلقه.

أو قد يلجأ الكاتب إلى اعتماد المناجاة، فتعيش الشّخصيّات مع عالمها الخاص، وقد برز ذلك خصوصًا مع سراج عزّ الدّين، ومن خلال مناجاته لنفسه يعبّر عن الشّخصية، ولا يشترط في هذه الطّريقة التّرابط المنطقيّ، أو التّتابع الزّمنيّ للحوادث، لأنّ التّركيز يتّجه إلى التّموّج والتّدفّق العاطفي وتداعي الخواطر والذّكريات. ثمّ إنّ ما يُثير هذه الخواطر والذّكريات ويستدعيها، أو يدفع بخاطره قبل أخرى، هو حركة بطل الرّواية وطبيعة تفاعله مع الآخرين.

ومن هنا تبرز تقنيّة مهمة في عالم السّرد أي ما له علاقة بالاسترجاعات أو ما يُسمّى بالفلاش باك(Flash Back)، وقد تنوّعت هذه الرّجعات فمنها ما كان عودة سراج إلى طفولته، وعلاقته بوالده وبوالدته، وكيفية وفاة والده، أو طفولته في المدرسة، وبداية علاقته بسلمان الطّالع، ومن أهمّ الاسترجاعات ما له علاقة بزوجه ريفال. كما نجد هذه الاسترجاعات عند الشّخصيات الأخرى، فتنقلنا ريفال في واحدة منها إلى بيتها وطفولتها، وتأثير إصرار والدها على إنجاب الذّكر وعدم الاكتفاء بالإناث. وقد تعود هذه الاسترجاعات إلى مرحلة قديمة، وأحيانًا تعود بنا إلى مرحلة زمنيّة قريبة، كاسترجاعة كندة لتطور علاقتها بسراج.

تنوّعت أشكال السّرد في الرّواية، ليستطيع من خلالها الكاتب أن يسلّط الضّوء على قضايا مهمة منها الخيانة، والعلاقات الزّوجيّة، وارتباط ذلك بالسّلطة السّياسيّة، واعتماد القوة المستندة إلى المال والجبروت، وما تفرّع عن ذلك من علاقات اجتماعيّة تحدّد أطر المهن والأعمال.

وتركّز الرّواية كما يبدو في عنوانها على الجمع بين الحواس والمرأة، وهوس البطل باهتمامه بحواسه الخمس، فهو المؤمن بأنّه «ما نفع حواسنا الخمس إن لم تكن لها القدرة على التّنبؤ بما يمكن أن يحدث لنا». ومن هنا كانت ترويسة كلّ فصل تشير إلى حاسة من الحواس، فيفتتح الفصل الأوّل مع قول أفلاطون، «العالم الذي نلمسه ونختبره من خلال الحواس هو عالم غير حقيقيّ، بل هو مستنسخ عن العالم

الحقيقيّ بصورة كاملة»، نعم هذه الحواس التي يتنقل بها من البصر إلى الإنصات ثم إلى اللمس، والذّوق والشّم، ومع سيّدات خمس هنّ كندة وسوار، ودعد وليلى، وأخرهنّ غادة، علاقات تتبدّل بالاسم فقط، ترتبط بحاسة من حواس البطل، أمّا طبيعة العلاقة وتفاصيل نموّها فهو متشابه يرتبط بهدف البطل وما يريد أن يصل إليه. وأهمّ مايربط هذه الفصول هو عنصر التّشويق الذي به تكتمل عملية السّرد.

رواية سيّدات الحواس الخمس تشدّك من بدايتها إلى نهايتها، فتعيش فيها عالمًا من الواقع والخيال، من المحبة والكره، من اللّون والعطر والملمس والضّوء واللّحن.

تدريس التاريخ في الجمهورية اللبنانية بين الواقع والمرتجى

إعداد: د. ندى حسن فياض

أستاذ مساعد متعاقد/ اختصاص تاريخ/ كلية الآداب الفرع الخامس وكلية التربية الفرع الأول

email: fayadnada@hotmail.com

الملخص

خضعت المناهج التّعليميّة في لبنان إلى إعادة نظر وتطوير، بعد انتهاء حرب لبنان سنة 1989 تاريخ صدور وثيقة الوفاق الوطني. وكانت هذه المناهج تعود إلى فترة الستينيات من القرن الماضي. حصل ما حصل وفق آليات تربويّة وقانونية سنعود إليها في سياق هذه الدّراسة، ولكن كان المؤسف هو بتر كل ما له علاقة بتدريس مادة التّاريخ من هذه الآليات ليتبين لنا وضع مأساوي لتدريس هذه المادة في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ في المدارس اللّبنانيّة الرّسميّة منها والخاصة، أقل ما يوصف به أنه متعثّر.

أمام هذا الواقع أقدّم دراستي هذه بهدف الإضاءة على هذه الحالة، مبيّنة ما تمّ تحضيره ولم ينفذ، راسمة اقتراحاتي حول تطوير تدريس هذه المادة، وتخليصها من تعثرها وتخبطها في المدارس.

بنيت دراستي على تحديد أربع ركائز لتدريس مادة التّاريخ، تكوّن أعمدة أسّست عليها إشكالية وفرضيات، عملت ضمن منهج محدد للإجابة عليها، عارضة واقع كل من مكوّناتها ومتوجّهة إلى المرتجى المقترح لها، خاتمة بخلاصة اقتراحاتي لتطوير تدريس هذه المادة.

المقدمة

تتشكّل المناطق اللّبنانيّة من اصطفافات اجتماعيّة ودينيّة وسياسيّة، عمل أطرافها على الاستظلال بأدوات الثّقافة، أي المدارس، للتفتيش عن أسانيد لها. يتحول تدريس مادة التّاريخ في هكذا مجتمع إلى أداة للإعداد التاريخيّ، تسعى فيه الجماعات إلى استثمارها وقراءتها وتعليمها كوسيلة لاستمرار خصائصها وانتقال ثقافتها النوعية (جابر 2012، ص124)، متناسية بناء الذاكرة الجماعية التي يحتاج إليها المواطن اللبناني كي يشعر ويهتم ويحافظ على مواطنيته. يدخل التلميذ إلى الصف مشكّلًا تاريخيًّا، يستمدّ دعائم ذاكرته التاريخيّة المُجتزأة من عائلته الصغيرة المحاطة بالعائلة الأكبر المؤدلجة دينيًا أو عقديًا أو...

يستند تدريس مادة التّاريخ حاليًا سنة 2020 إلى منهج تمّ وضعه ما بين سنة 1968 وسنة 1971، تخطته كل المواد التّدريسيّة ما عدا مادة التّاريخ (فريحة، 2014، ص 43)، وهذا ما ستتبين أسبابه وحاله في هذه الدّراسة.

ركائز آلية تدريس مادة التّاريخ

تخضع آلية تدريس مادة التّاريخ أكاديميًا إلى أربع ركائز، تتفرع من كل منها مكوّنات متعددة، لتشكّل خطوطًا تشبه أشعة كوكب الشمس المندثرة في الفضاء التربويّ الشاسع، والتي إن حاولت ان تتقاطع وتحتك عند دائرة الارتكاز، للاستفادة من مكوّناتها، أحرقتها حرارة الاحتكاك اللاذعة المتأتية في لبنان من نظامه السّياسيّ كما التربويّ. هذه الركائز هي:

1 – المخطط التربويّ (المنهج)

2 – استراتيجيات التّدريس

3 – المحتوى

4 – التّقييم

هدف الدّراسة

عرض تاريخيّ لكل من الرّكائز الأربعة، كمحطة أستند عليها، للانتقال إلى طرح إشكالية، وتحديد فرضيات، تسعى إلى تبريد الاحتكاك في هذا النظام لتخليص تدريس مادة التّاريخ من تعثرها وتخبّطها في المدرسة اللّبنانيّة الرّسميّة منها والخاصة.

عرض الإشكالية

تدريس مادة التّاريخ في المدارس اللّبنانيّة متعثر، هل تطوير إحدى الركائز الاربعة التي يستند إليها ليساهم في حل هذه المعضلة؟ هل يحتاج ذلك إلى قرار سياسي؟ أم هو شأن أكاديمي يتعلق بمن يتعاطى الشأن التربويّ؟ هل تطوير إحدى هذه الركائز يكفي، أم هناك أولويات فيما بينها؟

عرض الفرضيات

- معرفة وعرض واقع كل ركيزة من الرّكائز الأربعة ضروري، للبحث عن تطوير لها.
- القرار السّياسيّ ملزم لتحديد الفلسفة والاستراتيجية المتعلقة بتدريس مادة التّاريخ.
- دور الأكاديميين يحضر لتنفيذ الخطط الموضوعة من قبل السّياسيّين.
- تطوير إحدى الركائز المذكورة يساهم في حل المعضلة.
- الأولوية لتطوير نظام التّقييم وخاصة المتعلق بالامتحانات الرّسميّة.

منهج البحث

اخترت المنهج التاريخيّ الذي «يحاول أن يشق طريقًا عبر الزمن إلى حيث نريد التّقصي والبحث، وهو يسعفنا في مقاربة الواقع، المبحوث عنه...» فهو «يحفر عموديًّا في التّاريخ للوصول إلى حقل الدّراسة المراد قراءته...» (جابر، 2015، ص70). وبالنسبة لاستخلاص النتائج، اخترت سبيل «الاستنباط وهو يعني الانتقال من الكليّ إلى الجزئيّ، أي التّحوّل من الفرضية إلى مرحلة البحث عن الشواهد...»(جابر، 2015، ص70–68). ملتزمة بـ «أنه ليس من المحتم أن يكون في نفس المؤرخ فرض واحد، بل لا مانع من أن يضع فروضًا متعددة في آن واحد. ثم يمضي في عمله حتى يتوصل إلى أحسنها والملائمة للحقائق التي يستعرض...»(رستم، 1955، ص 131).

حدود البحث

يتناول البحث تدريس مادة التّاريخ في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعيّ، وتحديدًا في الجزء العام منها، وليس المهني، أي في المدارس اللّبنانيّة الرّسميّة منها والخاصة، حيث تتوزع مراحل التّعليم إلى ثلاث وهي: مرحلة الروضة، مرحلة التّعليم الأساسي التي تضم ثلاث حلقات، ومرحلة التّعليم الثانوي (المرسوم الرقم 10227، 1997، المادة 2). تُدرّس مادة التّاريخ بدءً من الصف الثاني أساسي من الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي حتى السنة الأخيرة من مرحلة التّعليم الثانوي (المرسوم الرقم 3175، 2000، الملحق الرقم II) ، مُخصص لها ساعة واحدة في جميع المراحل وجميع الصفوف. تدخل مادة التّاريخ في الامتحانات الرّسميّة في الشهادتين الرسميتين للتعليم العام، أي الشهادة المتوسطة وشهادة الثانوية العامة (المرسوم الرقم 5698، 2001، المواد 4–3).

1 – مكوّنات الرّكيزة الأولى: المخطط التربويّ (المنهج)

تعتبر مادة التّاريخ من المواد الدّراسيّة في النظام التربويّ اللبناني، وينطبق عليها ما يسري على غيرها من المواد التّدريسيّة في سياق المخطط التربويّ في الجمهورية اللّبنانيّة.

إن بناء نظام تربويّ سليم، يقوم على مخطط تربويّ[1]، مبني على عناصر ومكوّنات متعددة، يضع بعضها رجال السياسة، فالنظام التربويّ في حالة تفاعل مباشر مع النظام السّياسيّ والاجتماعيّ، ليكمل الاختصاصيون التربويّون تكوين ما تبقى منها، كلّ في مجاله.

المخطط التربويّ هو وسيلة فعّالة تنظّم وتسهّل التعامل مع العمل التربويّ بكامل عناصره ومكوّناته ككل لا يتجزأ. هذا المخطط يجعل من التّربيّة عاملًا هادفًا واعيًا ومقصودًا (عواضة، 2002، ص18)، فهو الطريق التي يسير عليها النظام التّعليمي، ومن المفروض أن يكون واضحًا ومفصلًا ليكون طريقًا أمينًا لكل من يعمل في حقل التّعليم (ابي فاضل، 1993، ص107).

تنطلق أولى مكوّنات هذا المخطط من تحديد الفلسفة التربويّة، إلى بناء استراتيجية وطنية للتّربيّة والتّعليم، التي تنبثق منها معالم السياسة التربويّة المزمع اعتمادها، إلى توضيح غايات التّربيّة، والعمل على تحديد الأهداف العامة لكل مادة، لتتوزع على كفايات يعمل المعلّم على تحقيقها، من خلال

(1) استعملت مصطلح مخطط تربوي بدلًا من مصطلح منهج منعاً للالتباس حين تترسخ في الأذهان كلمة منهج مرادفة لكلمة محتوى المادة الدراسية، حتى أن المرسوم 3175/2000 جاء عنوانه تحديد أهداف ومناهج مادة التاريخ وكأنه يشير بكلمة منهج إلى المحتوى.

مجموعة من الأهداف الخاصة. ستتدرج هذه المكوّنات تباعًا، علمًا أن التركيز سيكون على ما يتعلق بتدريس مادة التّاريخ انسجامًا مع عنوان هذا البحث:

1 – 1 الفلسفة التربويّة

من مقولة «لكل أمة نظامها التّعليمي الخاص بها الذي يعكس هويتها تمامًا» تحتاج كل أمة تعمل على بناء دولة أن تضع فلسفتها التربويّة، محددة «أي إنسان وأي مجتمع تريد» (عواضة، 2002، ص 15). بالنسبة إلى الجمهورية اللّبنانيّة، حاول السّياسيّون في بدايات فترة الاستقلال أي منذ سنة 1943، «تضمين شذرات من فلسفة تربويّة تؤطر رؤية المجتمع للوطن وللفرد اللبناني وللمتعلم» (فريحة، 2014، ص135)، ظهرت في البيان الوزاري لحكومة رياض الصلح الأولى بعد انتخاب بشارة الخوري رئيسًا للجمهورية، وذلك في نص البيان الوزاري « التّربيّة الوطنية: وتتجه أنظار الحكومة الحاضرة نحو التبعات الجسام التي يفرضها عهد الاستقلال الحالي في شتى مبادئ التّربيّة الوطنية. فستسعى الحكومة بأن تربي النشء تربية وطنية صحيحة وبأن يوجه منذ الآن توجيهًا صريحًا نحو الحرية والعزة والاستقلال. وستتخذ الوسائل اللازمة لتعزيز اللغة العربية . لغة الوطن اللبناني . في جميع المعاهد الموجودة في بلادنا وفي جميع فروع التّعليم. وتاريخ البلاد وجغرافيتها وما إلى هاتين المادتين يجب أن تُراعى حرمته المفروضة بحيث لا يخرج أبناؤنا وهم أعرف ببلاد غيرهم منهم ببلادهم، فنحن نريد أن نخرج نشأ واحدًا موحد الهدف والشعور والوطنية...» (البيان الوزاري، 1943).

بعد انتهاء حرب لبنان، اعتُبر «الدستور اللبناني المبني على وثيقة الوفاق الوطني المرجع الوحيد للفلسفة التربويّة التي وُضعت على أساسها خطة النهوض التربويّ» (قسطنطين، 2010، ص36). ولكن بنظر من تعاطى الشأن التربويّ في لبنان أن الفلسفة التربويّة غير موجودة، حتى أن من ألمح إليها سنة 1943، اعتبرها مُسحت في المناهج التي أعدّت ما بين سنة 1968 وسنة 1971 (فريحة، 2014، ص135)، ولم تظهر بعد إقرار وثيقة الوفاق الوطني سنة 1989، بحيث « أن الدستور اللبناني، ونص وثيقة الوفاق الوطني لعام 1989، ليسا مصدرين لفلسفة تربويّة بالمعنى الحقيقي للكلمة، لأنهما نصان سياسيان وقانونيان يرتكزان على تسوية إيديولوجية لصراعات محلية وإقليمية.... مما يستدعي السؤال على أي فلسفة تربويّة اعتمد المشرّع التربويّ اللبناني حين عبثًا نحاول العثور على سند إيديولوجي صريح... وإذا كان المشرّع قد حاذر الوقوع في الشرك الإيديولوجي، عن سابق تصور وتصميم، فلكي يوفق بين اتجاهات مختلف التيارات ولا يكون آحادي التوجه العقيدي» (جابر، 2012، ص104–103).

إذًا بالخلاصة لا يوجد فلسفة تربويّة واضحة في الجمهورية اللّبنانيّة، وعليه **في المرتجى** يعود للسلطة السّياسيّة تحديدها، ليطبق منها الجزء المتعلق بتدريس مادة التّاريخ، في بلد تتعدّد مشاربه الدينيّة والسّياسيّة والعقدية، من خلال تحديد أي إنسان واي مجتمع نريد. فعلى سبيل المثال يحتاج لبنان، في القرن الواحد والعشرين، تحديد فلسفته التربويّة، بالإضافة إلى النصوص القانونية التي تستند عليها، بالانطلاق من المفهوم الاقتصادي، وربط هذه الفلسفة بتنمية رأس المال البشري، حيث غدا الاقتصاد القائم على العلم والمعرفة مقرونًا بتنمية الموارد البشرية السبيل الوحيد لتحقيق التطور، حتى يصبح المجتمع مستعدًا لتحقيق الازدهار في بيئة دولية جديدة قائمة على المعرفة وقادرة على المنافسة، مرتكزة على فرد مندمج في محيط اقتصادي يزداد تعقيدًا، غير معزول ذهنيًا عن واقعه.

يجب أن تتحدد هذه الفلسفة، برعاية وتوافق القرار السّياسيّ الذي تحتاج إليه، ربما عبر مؤتمر

تأسيسي لنهضة تربويّة، يشارك فيه ممثلون عن مختلف القطاعات التربويّة الرّسميّة منها والخاصة والمهنية، كما مؤسسات التّعليم العالي الرّسميّة منها والخاصة، وايضًا الوزارات المعنية وبالتالي ليس فقط وزارة التّربيّة، بل وزارة الاقتصاد، وزارة الثّقافة، وزارة الإعلام، وزارة الشؤون الاجتماعيّة و.... ليتمّ حينها تسليم الأمانة للاختصاصيين التربويّين.

1 – 2 الاستراتيجية الوطنية للتّربيّة التّعليم

تحدد خطة الاستراتيجية إطارًا سياسيًا يتماشى مع مجموعة من الأهداف القابلة للتنفيذ، حيث تُحدد خطة تفصيلية لكل هدف ضمن مخطط تنفيذي محدد، مع مسؤوليات قيادية لتأسيس وتنفيذ كل الأنشطة المرتبطة به (مخرجات أجزاء الاستراتيجية الوطنية).

أشارت الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان الصادرة سنة 1995، إلى اعتماد استراتيجية حديثة للتّربيّة في لبنان تقوم على تزويد المتعلم بجملة من القيم والمعارف والمهارات، وتلبي احتياجات سوق العمل المحلية والعربية وتوقعاتهما المستقبلية، وتتجسد بأربعة مجالات من خلال مواد المناهج، وطرائق التّعليم، والإعداد والتأهيل المستمر للمديرين والمعلّمين والمرشدين، وأساليب التّقييم (الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، 1995، ص37).

«لم يحظَ النظام التربويّ اللبناني بهذه الاستراتيجية منذ بدايته بشكل منظم في القرن التاسع عشر وحتى نهاية القرن العشرين»، ولم يقرّ موضوع الاستراتيجية إلا سنة 2000 بعد إتمام وضع مناهج جديدة للمواد الدّراسيّة سنة 1997، تلبية لرغبة مندوبي البنك الدولي السائلين عن هذه الاستراتيجية (فريحة، 2014، ص136–135).

بناء على تجاوب وزير التّربيّة والتّعليم العالي مع طلب المركز التربويّ للبحوث والإنماء[1]، تمّ تشكيل لجنة بموجب القرار رقم 745/م/99 تاريخ 21/10/1999، والتي أقرّت نسخة الاستراتيجية النهائية بتاريخ 3/10/2000 تحت مسمى « التوجهات الاستراتيجية للتّربيّة في لبنان للعام 2015»، وقد تضمنت هذه التوجهات «دراسات حول الفرص الدّراسيّة، وجودة التّعليم، ومساهمة التّعليم في الاندماج الاجتماعيّ، ومساهمة التّعليم في تلبية حاجات سوق العمل، والإنفاق على التّعليم، وإدارة النظام التربويّ» (ص138–137). ولكن تغيير الحكومة في حينه بسبب الانتخابات النيابية، لم يسمح بإقرار هذه الاستراتيجية في مجلس الوزراء، ليتأجل البحث بهذا الموضوع حتى 15/3/2007، حين وُضعت «الاستراتيجية الوطنية للتّربيّة والتّعليم في لبنان» (وثيقة الرؤية، 2007)، والتي كان لها فرصة المصادقة عليها في مجلس الوزراء (مخرجات أجزاء الاستراتيجية الوطنية).

أُعدّت هذه الوثيقة بالتعاون بين الهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة[2] ولجنة الاستراتيجية الوطنية للتّربيّة والتّعليم في لبنان[3]، وأُدرجت تحت مسمى «وثيقة الرؤية»، مستندة إلى المنطلقات الأساسية المتفق

(1) أُنشأ المركز التربوي للبحوث والإنماء سنة 1971، معتبراً مؤسسة عامة ذات شخصية معنوية تتمتع بالاستقلال المالي والإداري، تحت وصاية وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة، ويُعنى بالشؤون التربوية ، مُحدداً له 15 مهمة (القانون المنفذ بالمرسوم الرقم 2356/1971).

(2) هي جمعية مهنية غير سياسية، تشكّلت سنة 1995 بموجب علم وخبر : 2/أد9/1/1995، لا تبغي الربح، أعضاؤها هم أساتذة أكاديميون وتربويون من مختلف الجامعات والمؤسسات التربوية في لبنان.

(3) هي اللجنة الرسمية المكلّفة بالإشراف على صياغة الاستراتيجية الوطنية، وهي مؤلفة من رؤوساء الوحدات التربوية في وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء.

عليها، والمتعلقة بالدستور ووثيقة الوفاق الوطني وقوانين التّربيّة والمواثيق الدولية التي يلتزم بها لبنان وتوصيات المؤتمرات الدولية، برؤية تأمين «تعليم متوافر في لبنان على أساس تكافؤ الفرص، الجيدة النوعية، ليساهم في بناء مجتمع المعرفة وفي الاندماج الاجتماعيّ وفي التنمية الاقتصادية»، يضاف إليها إتقان إدارة الشأن التربويّ (وثيقة الرؤية، 2007). لم يشعر التربويّون بتحقيق أي من تلك المنطلقات، ولكن تقارير وزارة التّربيّة تشير إلى تحقيق مجموعة منها وبخاصة إنشاء نظام المعلوماتية الإدارية وتأمين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، وبناء المدارس، والعمل على التنمية الريادية و... (مخرجات أجزاء الاستراتيجية الوطنية).

عملت وزارة التّربيّة والتّعليم العالي سنة 2010، وبالاستناد إلى منطلقات الاستراتيجية الوطنية بإطلاق خطة خمسية «2015–2010» تحت عنوان «جودة التّعليم من أجل التنمية» نالت موافقة مجلس الوزراء في حينه، والتي وضعت نصب أعينها ثلاثة أهداف للتحقيق وهي: إقرار الإطار العام للاستراتيجية الوطنية للتّربيّة والتّعليم، وإقرار خطة تطوير التّعليم العام وتقديم المبادرات المطلوبة لتحسين التّعليم الرسمي في القطاع التربويّ، ووضع وتعديل القوانين والمراسيم اللازمة لدعم برامج تطوير القطاع التربويّ (جودة التّعليم من أجل التنمية، 2010).

ما يعنينا حاليًا أنه لم «يلتفت اي مسؤول تربويّ إلى هذه الاستراتيجية، ولا إلى الخطة الخمسية، بينما الأصول تقتضي بأن تُنفذ كلمة كلمة من خلال التزام كل النظام التربويّ وأجهزته بذلك» (فريحة، 2014، ص139). مما تقدّم نلاحظ مدى اندثار ما تمّ إنجازه في هذا المجال في الفضاء التربويّ الشاسع، ومدى تأثّر تدريس مادة التّاريخ في بلد مثل لبنان من دون استراتيجية واضحة.

المرتجى في موضوع الاستراتيجية ينطلق من وجوب الالتزام بها وتطبيقها حين تقرّ، وليس إغفالها كما حصل سابقًا. كما العمل على تعديل مضمون هذه الاستراتيجية استنادًا إلى مبادئ الفلسفة التربويّة المزمع إقرارها، وكلّ ذلك يجب أن يحصل قبل انطلاق ورشة تعديل المناهج، وليس بعدها، من خلال إشراك أكبر عدد من القطاعات التربويّة في إعدادها، ليأتي مضمونها منسجمًا مع حاجات القرن الحادي والعشرين، وبخاصة في التنمية الاقتصادية، ولتُلقى ظلالها الإيجابية على تدريس مادة التّاريخ.

1 – 3 السياسة التربويّة

«تتحدد السياسة التربويّة على أنها تعبير عن مجموعة من القرارات التي تحدّد التوجهات العامة والغايات والخيارات الأساسية والأولويات في العمل التربويّ، يعلنها من يوكل إليه المجتمع مسؤولية تحديد التوجهات العليا للعمل التربويّ بالرجوع إلى تحليل الحاجات وتحديد الأولويات» (عواضة، 2002، ص172). ويضاف إليها الانسجام مع الاستراتيجية التي تتبناها الحكومات (فريحة، 2014، ص 139)، وقد تمّت الإشارة إليها في خطة النهوض التربويّ حين اعتُمدت كمرجع رسمي لتحديد «السياسة التربويّة المستقبلية» (خطة النهوض التربويّ، 1994).

بالنسبة إلى لبنان، ضاع الباحثون في إيجاد عناوين السياسة التربويّة، والتي تبين أن ملامحها بدأت تظهر بُعيد مرحلة الاستقلال حين نستقيها، عندما تمّ تحضير مراسيم مناهج الاستقلال الأولى سنة 1946، من المذكرة المرفوعة من قبل وزارة التّربيّة إلى مجلس الوزراء بطلب إقرارها والمتضمنة: «... كان من هم الوزارة أن تنشئ اللبناني مواطنًا بصيرًا وعضوًا في المجتمع عارفًا عاملًا، ولهذا عنيت عناية بالغة بالتنشئة الوطنية والبدنية والتّربيّة الأخلاقية والاجتماعيّة، وباطلاع اللبناني على مناقبه

التاريخيّة دون ما تبجح ولا تزايد فيعتز بماضيه ويفهم حاضره ويتحفز لمستقبله ثم يعرف علاقاته بإخوانه في الدول العربية فيقدر مركزه منهم ويقوم بواجباته نحوهم على حب وإخلاص يقررهما قيامهم نحوه بالواجبات نفسها ويتطلع إلى محل لبنان من مجموعة الدول العالمية فيفتخر بما كان له من أياد بيضاء في تقدم العالم ويندفع إلى استعادة مكانه من ذلك الإشعاع» (رافق، 1955/1956، ص34).

لم تظهر ملامح للسياسة التربويّة في المناهج التي أُعدّت بين سنة 1968 وسنة 1971.

تُرجمت ملامح خطة النهوض التربويّ بإقرار مراسيم المناهج الجديدة سنة 1997، محددة في مقدمتها مبادئ سياستها التربويّة كالتالي: «انطلاقًا من مجموعة من المبادئ العامة الفكرية والإنسانية والوطنية والاجتماعيّة تتوخى المناهج تنمية شخصية اللبناني كفرد وكعضو صالح ومنتج في مجتمع ديمقراطي حر وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين ومؤمن بمبادئ ومرتكزات الوطن، وتستجيب لضرورات بناء مجتمع متقدم ومتكامل يلتحم فيه أبناؤه في مناخ من الحرية والعدالة والديمقراطية والمساواة» (المرسوم الرقم 10227/1997، الملحق الرقم 1).

كما الاستراتيجية نجد أن أحدًا لم يكترث بمبادئ السياسة التربويّة، ولم يلتزم بها المسؤولون التربويّون، ضاربين بعرض الحائط دور أية هيئة رقابية (فريحة، 2014، ص 139).

إن المرتجى في موضوع السياسة التربويّة، يشبه ما سبقه بالنسبة للفلسفة والاستراتيجية، من ضرورة تحديد معالم السياسة التربويّة في القرن الحادي والعشرين، فلبنان بلد متعدد المشارب الدينيّة والسّياسيّة والعقدية، ويحتاج إلى قرار سياسي لتحديد سياسته التربويّة، كما أيضًا الالتزام بما تمّ تحديده وليس إهماله كما يجري حاليًا، إضافة إلى التركيز على البعد الاقتصادي ومحاولة الربط في ما بين التّعليم العام والتّعليم المهني، كما الالتزام بما ورد في خطة النهوض التربويّ من تطبيق إلزامية التّعليم حتى سن الخامسة عشرة، وتفعيل دور المؤسسة الوطنية للاستخدام (خطة النهوض التربويّ،1994) .

1 – 4 غايات التّربيّة

حددت المناهج التي بدأ تحضيرها سنة 1968، والتي كانت قد نالت موافقة مجلس الوزراء سنة 1967، غايات التّربيّة من كل مرحلة على حدة، فأتت في المرحلة الابتدائية لتأمين «الثّقافة الخلقية والعقلية والبدنية خاصة عن طريق المحادثة والقراءة والكتابة والحساب والملاحظة ودراسة البيئتين الطبيعية والانسانية»، كما حددت للمرحلة المتوسطة «مساعدة التلميذ على اكتشاف كفاءاته وميوله الشخصية وتوجيهه نحو الدّراسة التي تتلاءم مع هذه الكفاءات وهذه الميول»، وركزت في المرحلة الثانوية على «مساعدة التلميذ على بلوغ النضوج الفكري واكتساب المعرفة الأساسية اللازمة لاختيار الدّراسة العليا التي تتلاءم مع مؤهلاته». (مرسوم 9099/1968)

عمل المسؤولون التربويّون على تحديد غايات التّربيّة، سنة 1997، انطلاقًا من عناوين السياسة التربويّة التي رسموها، والتي ظهرت عناوينها في فقرة المبادئ العامة، في المناهج الصادرة حينها. قسّم المشرع هذه الغايات إلى ثلاثة مستويات؛ الفكري والإنساني الوطني والاجتماعيّ، مضمنًا كل منها تفاصيل نلخّصها على الشكل التالي: (المرسوم الرقم 10227/1997، الملحق الرقم 1).

على المستوى الفكري والإنساني، الإيمان والالتزام بالتالي: «بلبنان وطنًا للحرية والديمقراطية والعدالة التي يكرّسها وتحددها القوانين وتصونها. بالمبادئ والقيم الإنسانية التي تحترم الإنسان وتقيم مكانة

للعقل وتحض على العلم والعمل والأخلاق. الوعي بأن التراث الروحي في لبنان المتمثل في الديانات التوحيدية هو تراث ثمين يجب صونه وتعزيزه كنموذج للتفاعل والانفتاح الروحي والفكري ولكونه مناقضًا للأنظمة والعقائد التي تقوم على التمييز العنصري والتعصب الديني. بالثّقافة الوطنية وبوجوب الانفتاح على الثقافات العالمية والقيم الإنسانية وعلى مستجدات العصر علمًا بأن هذا الالتزام يشكّل مشاركة إيجابية في تطوير هذه الثقافات وإغنائها والاغتناء بها».

على المستوى الوطني، نقل حرفي لما تنص عليه النصوص القانونية داعيًا إلى الإيمان والالتزام بها، ومنها: «لبنان وطن سيد حر مستقل وطن نهائي لجميع أبنائه واحد أرضًا وشعبًا ومؤسسات في حدوده المنصوص عنها في الدستور والمعترف فيها دوليًا. لبنان عربي الهوية والانتماء وهو عضو مؤسس وعامل في جامعة الدول العربية وملتزم بمواثيقها كما هو عضو مؤسس وعامل في منظمة الأمم المتحدة وملتزم مواثيقها والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وتجسد الدولة هذه المبادئ في جميع الحقول والمجالات دون استثناء. لبنان جمهورية ديمقراطية برلمانية تقوم على احترام الحريات العامة وفي طليعتها حرية الرأي والمعتقد وعلى العدالة الاجتماعيّة والمساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين دون تمايز أو تفضيل. التّعليم حر في لبنان ما لم يخل بالنظام العام أو يناف الآداب أو يتعرض لكرامة احد الأديان أو المذاهب، ولا يمكن أن تُمسّ حقوق الطوائف من جهة إنشاء مدارسها الخاصة على أن تسير في ذلك وفاقًا للأنظمة العامة التي تصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية».

على المستوى الاجتماعيّ، الدعوة إلى الالتزام بأن: «سيادة القانون على المواطنين جميعًا هي الوسيلة لتحقيق العدالة والمساواة بينهم. احترام الحريات الفردية والجماعية التي كفلها الدستور اللبناني ونصت عليه شرعة حقوق الإنسان ضرورة حيوية لبقاء لبنان. المشاركة في العمل الاجتماعيّ والسّياسيّ ضمن إطار النظام اللبناني الديمقراطي البرلماني حق للمواطن وواجب عليه تجاه مجتمعه ووطنه. التّربيّة من أولويات الأعمال الوطنية فهي ضرورة اجتماعيّة وهي عمل جماعي شامل متنوع ومتطور تخطط له الدولة وتتحمل مسؤوليته في إطار التخطيط العام للتنمية الاجتماعيّة والاقتصادية وتعتمد فيه إلزامية التّعليم تدريجيًا حتى بلوغ التلميذ سن الخامسة عشرة. مشاركة المواطنين كافة في العمليّة التربويّة من خلال المؤسسات التربويّة والإنسانية والسّياسيّة والاقتصادية والاجتماعيّة واجب وطني لتحقيق المصلحة العامة وصيانتها. التّعليم حق لكل مواطن والدولة تكفل هذا الحق بحيث لا يقتصر على تلامذة المدارس وطلاب الجامعات بل يشمل مختلف الأعمار والشرائح الاجتماعيّة والمهنية».

أقف عند فقرة الغايات، لأشمل **المرتجى** لما سبق التطرق إليه قبل الدخول في مكوّنات تتعلق بمادة التّاريخ حصرًا، مقترحة التشديد على تعديل ما تمّ إقراره بالنسبة للفلسفة والاستراتيجية والسياسة والغايات. قصدت بكلمة تعديل، تثمير ما تمّ سابقًا إنجازه مما ذكرت، وليس رميه في الفضاء الشاسع وإعادة صياغة مفاهيم جديدة لتخضع للتجربة من جديد، كما تحديد غايات جديدة تنسجم مع التطور الحاصل في الفلسفة التربويّة وما يتبعها وخاصة إذا تمّ التركيز على البعد الاقتصادي إضافة إلى الوطني والفكري والإنساني والاجتماعيّ. إن قاموس التّربيّة لدينا مملوء بالإنجازات غير المثمرة، فالأجدى بنا تجميعها ووضعها على مشرحة التّقييم والاستفادة من معطياتها وبعض ما طُبّق منها على صعيد لبنان ومدارسه. وبذلك أكون قد أكدّت الفرضيات الثلاث الأولى الواردة في مقدمة البحث، من البحث عن تطوير للركائز، ودور القرار السّياسيّ في وضع الخطط ذات الشأن، ودور الأكاديميين في تنفيذ ذلك.

1 – 5 الأهداف العامة لتدريس مادة التّاريخ

نتوجه في هذا المكوّن ومما سيليه إلى مادة التّاريخ بالتحديد، انسجامًا مع عنوان الدّراسة ومتطلباتها، فالحقيقية التاريخيّة، برغم حرصها على النهج العلمي، تلاحق الأوضع السّياسيّة وتبدّل النظرة إلى الماضي من خلال تبدّل الحاضر (ابي فاضل، 1993، ص107).

تضمّن البيان الوزاري لحكومة الاستقلال سنة 1943، ما يشير إلى اهتمام المسؤولين السّياسيّين بتحديد

أهداف عامة لتدريس مادة التّاريخ، حين أشار إلى أنه ستتخذ الوسائل اللازمة لمراعاة حرمة مادتي التّاريخ والجغرافية «بحيث لا يخرج أبناؤنا وهم أعرف ببلاد غيرهم منهم ببلادهم» (رافق، 1955/1956، ص34). مما جعل لمادة التّاريخ مكانة وحصل الاهتمام بتاريخ لبنان في مناهج سنة 1946 (فريحة، 2014، ص43)

لم تتضمن المناهج الصادرة 1968/1971 « أية أهداف أو غايات عامة، مما حرم مادة التّاريخ، التي ما زالت حتى حينه، سنة 2020، تُدرّس وفق هذه المناهج، من تحديد أية أهداف عامة لتدريسها، (الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، 1995، ص8). حتى أنها لم تتضمن هدفًا واحدًا يتعلق بلبنان بغاية «تقزيم المادة وأهدافها خصوصًا ما ارتبط بالوطن لإعطاء مساحة أوسع للتيار العروبي–الناصري الذي كان يركّز على الوطن العربي وليس الوطن اللبناني»(فريحة، 2014، ص43).

حدّدت النصوص القانونية الأهداف العامة للتعليم في لبنان بهدفين رئيسيين هما بناء شخصية الفرد وتكوين المواطن. انسجام مضمون المرسوم المتعلق بمادة التّاريخ[1](3175/2000) بهاذين الهدفين، محددًا الأهداف العامة لتدريس هذه المادة منطلقًا من تنمية روح البحث العلمي، إلى إدراك مفهوم الزمن، تغذية الذاكرة بأحداث الماضي، إدراك أبعاد التفاعل الحضاري بين مختلف الشعوب، تنمية الروح المدنية، تنمية القيم الأخلاقية، وصولًا إلى تنمية الخيال ومتعة التعرف إلى الماضي.

خصص هذا المرسوم فقرة متعلقة بأهداف تدريس تاريخ لبنان لما لهذا الموضوع من أهمية على الصعيد اللبناني، منطلقًا من إدراك الأهداف الوطنية، إلى إدراك ارتباط لبنان بجغرافيته الموحدة، ووعي سلبيات النزاعات بين اللبنانيين، ووعي القيم المسيحية والإسلامية، بناء الذاكرة الوطنية، ووعي مميزات الثّقافة الوطنية، وإدراك دور القوى الأجنبية، كما وعي أبعاد الخطر الصهيوني(مرسوم 3175/2000).

إن إلقاء نظرة سريعة على واقع مكوّن الأهداف العامة يشير مباشرة **إلى المرتجى** منها، وهو ضرورة الابتعاد عن تطبيق مناهج 1968/1971، حيث لا يمكن الاستمرار بتدريس مادة التّاريخ بدون تحديد أهداف عامة لها، والانتقال إلى تطبيق مناهج جديدة تستند في أهدافها العامة على ما تمّ إقراره سنة 2000، أو تعديلها وفق متطلبات الزمن واستنادًا إلى الدراسات التي أجريت حول تقييم هذه الأهداف (عبد المسيح، 2012، ص56–47)، ومقارنتها مع ما تمّ إنجازه بشكل غير رسمي من تعديل لمنهج التّاريخ سنة 2010(ص255–197)، كما ورشة سنة 2016 التي قام خلالها المركز باختيار لجان لتعديل المناهج، ومنها مادة التّاريخ، والتي لم تجتمع ولو لمرة واحدة حتى حينه سنة 2020.

(1) العودة إلى أسباب تأخر صدور هذا المرسوم (3175/2000)، وكيفية إعداده في فقرة أخرى من هذا البحث منعاً للتكرار.

1 – 6 كفايات تدريس مادة التّاريخ:

صدر منهج التّاريخ سنة 2000 مستندًا على الأهداف عامةً أو خاصة، دون اي ذكر أو ربط لها بالكفايات. في المقابل صدرت جميع المناهج سنة 1997، من دون إصدار أيّ تصور للتقييم مما أربك العمليّة التّعليميّة، فعمل المركز التربويّ على استدراك هذا الموضوع بإصدار أسس التّقييم لجميع المواد سنة 1999 على أساس الكفايات، كما لمادة التّاريخ سنة 2000. التزمت الامتحانات الرّسميّة بهذه الأسس، ما عدا مادة التّاريخ، فكانت خطوة مبتورة أنتجت هوة بين عملية التّدريس والتّقييم في المدارس، وعملية التّقييم في الامتحانات الرّسميّة (فريحة ، 2018، الامتحانات الرّسميّة ومشكلة نظام التّقييم).

استندت عملية التّقييم بالكفايات إلى نظرية قزافي روجيرسXavier Roegiers تحت عنوان «بيداغوجيا الإدماج» والتي تشير إلى إدماج المكتسبات في التّعليم من خلال المقاربة بالكفايات.

وبما أن عملية التّقييم هي جزء من عملية التّعليم – التّعليم ولا يمكن جعلها بوادٍ وباقي مرتكزات العمليّة بوادٍ آخر، **المرتجى** في هذه الفقرة هو تحديد إطار عام لرؤية محددة حول تعليم التّاريخ في لبنان عبر المقاربة بالكفايات.

سبقتنا معظم الدول العربية بتبني هذا الإطار (الجزائر، تونس، المغرب، البحرين، الكويت، قطر....)، واعتُبر عالميًا من سمات التّعليم في القرن الواحد والعشرين، ونظرًا لخصوصية البحث حول مادة التّاريخ، سأحدد الإطار المرجعي الذي قامت عليه هذه المقاربة، وسأقوم بتعريف الكفاية، وتعداد بعض خصائصها.

استند مفهوم التّقييم بالكفايات في لبنان على النظرية التربويّة «بيداغوجيا الإدماج» التي أطلقها روجيرس وهو عالم من علماء التّربيّة، محاضر بجامعة لوفان الجديدة ببلجيكا، الذي أسس بالتعاون مع جان ماري دي كيتلJean Marie Deketele المكتب الدولي للتّربيّة والتكوين BIEF ، هذا المكتب الذي استطاع إنجاز مهمات دولية عدة على مستوى التكوين، مستوى صياغة البرامج، مستوى صياغة الأنظمة التقويمية وغيرها. (درهمان، 2010، لغز بداغوجيا الإدماج).

ترتكز هذه النظرية على إدماج المكتسبات في التّعليم من خلال المقاربة بالكفايات، وبذلك إعطاء معنى للتعلمات، حين يُفترض أن لا تُحدد أية كفاية إلا من خلال وجهة نظر اندماجية. (روجيرس، 2000، ص60–59)

تعريف الكفاية: إن بعض الأهداف الخاصة، وإن اختلفت في مستوياتها المعرفية، تترابط فيما بينها من حيث المفاهيم أو المهارات التي تنضوي تحتها، ويمكن دمجها لتشكل هدفًا تكامليًا أكثر شمولية، يطلق عليه اسم «كفاية», لا يُشترط بالأهداف التّعليميّة المدمجة ضمن كفاية واحدة أن تنتمي إلى درس واحد. فهي قد تتعلق بدروس أو بوحدات تعليمية مختلفة، وقد تتعلق أيضًا بمواد تعليمية مختلفة. فالكفاية إذًا هي نشاط تعلمي في وضعية مركبة تتدامج ضمنه أهداف تعلّميّة عديدة. من الممكن أن يتكرر هدف تعلمي واحد في كفايات مختلفة (أسس التّقييم ومبادئه، 1999، ص10). الشرط الضروري لوجود الكفاية هو أن تتولف معًا عدة أهداف تعلّميّة، بحيث تندمج وتولد وضعية مركبة(ص11). وبذلك تختصر الكفاية أنها = القدرات + المحتويات+ الوضعيات (روجيرس، 2000، ص64) بعض الكفايات تترابط من حيث المفاهيم والإجراءات لتشكّل مجالًا للكفايات (أسس التّقييم

ومبادئه، 1999، ص12).

خصائص الكفاية (ص11):

- لا تعتبر كفاية إلا إذا تمّت في وضعية تدامج، أي في وضعية مركّبة، تشمل معلومات أساسية ومعلومات ثانوية، وتتطلب معارف ومهارات تمّ اكتسابها سابقًا. وتعود إلى التلميذ مهمة فرز المعلومات وتحديد ما يلزمه منها.

- الكفاية هي نشاط مركّب يتطلب دمج مجموعة من الأهداف الخاصة، لا مجرد جمعها معًا. فتحقيق كفاية معيّنة لا ينتج بالضرورة عن تحقيق كل من الأهداف الخاصة المنضوية تحتها منفردة، وإنما توليفها ودمجها بحيث تؤدي إلى ناتج كليّ جديد. وتستعين الكفاية في تحقّقها بمهارات عقلية ومنهجية عديدة.

- يجب أن تقارب وضعية التدامج المركّبة للكفاية، ما أمكن، الوضعية الطبيعية التي قد يواجهها التلميذ في حياته اليومية. لذا ينبغي أن تحتوي على عناصر تحاكي الواقع. وبهذا تكون للكفاية وظيفة اجتماعيّة.

- ينبغي أن تستثير الكفاية مواقف متعلقة ببناء شخصية الإنسان ونموّها، بحيث تسهم في تطوير استقلالية التلميذ. فباستثارتها لأفكار التلميذ الشخصية، ولمعارفه التي اكتسبها ضمن المواد الاجتماعيّ، تنمّي عنده القدرة على التفسير، والتوقّع، والتحليل،..

- إمكانية تقييم الكفاية (نعود لذلك بالتفصيل في فقرة التّقييم).

جرت سنة 2010، محاولة لم تبصر النور، بالتزامن مع ورشة تعديل منهج التّاريخ، لتحديد ثلاث كفايات منتظرة من تعليم هذه المادة، فكانت أولها القراءة الموضوعية للتنظيم الاجتماعيّ انطلاقًا من مستندات تاريخيّة، وثانيها التفسير المنطقي للتغيرات التي تطال التنظيم الاجتماعيّ، وثالثها التفاعل الإيجابي مع التنوع داخل المجتمعات وفيما بينها (وهيبه، 2012، ص155).

المرتجى لمادة التّاريخ، أن يتم تدريسها من خلال المقاربة بالكفايات وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين، من خلال تحديد هذه الكفايات قبل صياغة الأهداف الخاصة لكل حلقة من حلقات التّدريس الأربعة، ضمن مخطط يلحظ المدى والتتابع لمعايير المحتوى المتوازنة وذات الصلة والمتكاملة والمترابطة وليس فقط الإدماج، بعد تطوير موارد التعلم الداعمة، كما التطوير المهني المناسب والمستمر للمعلمين، وذلك بعد الاطلاع على التجارب العالمية أو الإقليمية الناجحة في هذا المضمار.

1 – 7 الأهداف الخاصة لتدريس مادة التّاريخ

«الهدف الخاص هو هدف يتطلب اكتسابه من قبل المتعلم حصة دراسية أو أكثر أو أقل بقليل. ويقع هذا الهدف في قاعدة هرم الأهداف. ونحصل عليه من خلال تشعيب الكفايات، فهو إذًا قدرة صغيرة قد لا يكون لها معنى منفرد، وإنما تأخذ معناها عندما تتدامج مع رفيقاتها لتشكل كفاية محددة» (عواضة، 2002، ص 53). بناء على ذلك يقوم المدرس بتحديد أهدافه الخاصة لكل حصة دراسية، استنادًا إلى محتوى المادة المنوي تقديمها.

لم تحدد أي من مناهج 1946 أو 1968/1971 أهدافًا خاصة لتدريس مادة التّاريخ، ولم يظهر هذا المصطلح إلا ضمن المرسوم 3175/2000 بمصطلح مرادف له هو «الأهداف التّعليميّة» (المرسوم الرقم 3175، 2000، الملحق الرقم ||)، لترتبط هذه الأهداف بعناوين المحتوى وفق الحصص الدّراسيّة الملحوظة، استنادًا إلى الأهداف العامة المحددة في هذا المرسوم.

المرتجى من موضوع الأهداف الخاصة لتدريس مادة التّاريخ هو على الأقل تطبيق مضمون المرسوم 3175/2000 أو العمل على تعديله ضمن أطر أكاديمية تلحظ ما تداولته الدراسات التربويّة حول هذا المنهج ومقارنته بما تمّ طرحه للتعديل سنة 2010، حتى لا يعود القيّمون المرتقبون على هذه الورشة من نقطة الصفر، فيخسرون خبرة من سبقهم، ووقتًا يُصرف هدرًا في وطن يحتاج لكل دقيقة عمل.

تجدر الإشارة قبل الانتقال إلى الرّكيزة الثانية في هذا البحث إلى ان المركز التربويّ للبحوث والإنماء سعى سنة 2017، وبهدف تذليل عقبات تعليم مادة التّاريخ وتقييمها في الصفين التاسع أساسي والثالث ثانوي، إلى تحضير دراسة ميدانية، توجه بها إلى شريحتين، أولهما معلم المادة، وثانيهما التلميذ، قاصدين بها نماذج من المدارس المتوسطة والثانوية الرّسميّة والخاصة بلغت 39 ثانوية رسمية، و26 ثانوية رسمية تدرس المرحلة المتوسطة، و73 متوسطة رسمية، و132 مدرسة خاصة، غطت باختيارها جميع الأراضي اللّبنانيّة بمختلف مميزاتها الجغرافية والدينيّة والديمغرافية والثقافية. تناولت الأسئلة المطروحة لمعلم المادة، محتوى المنهج والطرائق والوسائل المعتمدة كما الصعوبات التي تواجه تدريسها. توجهت الأسئلة المخصصة للتلميذ إليه كشريك فاعل في العمليّة التربويّة يساعد في تحديد المشاكل التي يصادفها ونقاط القوة التي يستطيع التصريح عنها، حيث تتضمن هذه الأسئلة تصوراته حول هذه المادة، وواقع تعليمها، كما الاقتراحات لتطويرها (نموذج من الاستمارة من إحدى المدارس)، مع العلم أنه حتى حينه سنة 2020 لم ينشر المركز التربويّ على موقعه النتيجة أو الاقتراحات التي ساهمت هذه الدّراسة بالولوج إليها.

2 – مكوّنات الرّكيزة الثانية: استراتيجيات التّدريس

استراتيجيات التّدريس هي «تقنيات ونهج وأوليات تستعمل لتقديم المعارف والمهارات إلى المتعلمين، وتسهم في بناء قيمهم ومواقفهم. وهي تهدف إلى توليد قدرة لديهم لفهم محتوى المادة والتفاعل معه. لذلك يمكن اعتبارها مظلة أو جذعًا لطرائق التّدريس التي تتظلل بها أو تتفرع عنها» (فريحة، 2006، ص58–57). تُقدّم هذه المعارف ويُعمل على فهم محتوى المادة من قبل معلم، يستخدم خطة واضحة متقنة لتحقيق هدف تعليمي، تحت عنوان استراتيجية التّدريس.

بناء على ما تقدم، اخترت لهذه الرّكيزة من الدّراسة ثلاثة محاور، أولهما يتعلق بالطرائق، وثانيهما بالمعلّم، وثالثهما بوسائل الإيضاح.

2 – 1 الطرائق

«يعبّر مصطلح الطرائق الاجتماعيّ – التّعليميّة على ما يقوم به المعلّم وما يطلب القيام به من المتعلم من نشاط للوصول إلى هدف تعلمي بشكل محدد الخطوات واضح المعالم» (عواضة، 2002،

ص 96). جرى تصنيف هذه الطرائق على أساس خصائصها المشتركة[1] إلى «أربع مجموعات في كل منها خاصية غالبة مشتركة» (عواضة، 2002، ص 88-87):

- أولها «الإلقائيّة أو التّلقينيّة»، وفيها يلقّن المعلّم المعلومات التي يملكها، حيث تتركز هذه المعلومات في ذهن المتعلم من خلال التكرار والتشجيع والاختبارات.

- ثانيها «الحواريّة»، حين تحصل عملية التّعليم من خلال أسئلة مترابطة ومتسلسلة يعدّها المعلّم الذي يقود الحوار وصولًا إلى المعلومة المطلوب فهمها وتعلمها. تتطلب هذه الطريقة من المتعلم انتباهًا متواصلًا وتفكيرًا شخصيًا.

- ثالثها «الاكتشافية»، ومن خلالها يتعلم المتعلم من خلال التجربة والملاحظة والتحليل والتقليد، حين يملك المعلّم المعرفة ويطلب إلى المتعلم اكتشافها أو اكتسابها. تتطلب هذه الطريقة من المتعلم التفكير والاكتشاف الشخصي واستعمال الحواس.

- رابعها «الناشطة»، وعبرها يحصل اكتساب المعرفة بنشاط خاص من قبل المتعلم من خلال عمل فردي أو جماعي، حين يقوم المعلّم بدور المنشط. تؤكد هذه الطريقة على الحافز الشخصي والمخيلة والذكاء والثقة بالنفس عند المتعلم وتشجع على العمل الفريقي التعاوني.

يعتمد تدريس التّاريخ حاليًا، على إيصال المعارف فقط من أستاذ ملقّن إلى تلميذ متلقٍ، ولذلك تُعتمد الطريقة الإلقائية أو التلقينية.

إن المرتجى في هذا المحور، وبعد إقرار مقاربة جديدة لتدريس التّاريخ، هو اختيار طرائق مناسبة لذلك. إن اعتماد التّدريس وفق مقاربة الكفايات، يحتاج إلى تنمية المهارات التالية: الملاحظة- التصنيف- التحليل- البحث- التفكير النقدي- التواصل والتعاون- إعداد التقارير- الإبداع والابتكار، ولذلك يحتاج المعلّم اعتماد الطرائق الناشطة التي عبرها يحصل اكتشاف المعرفة بنشاط خاص من قبل المتعلم، أو اقتراح استعمال طريقة حل المشكلات التي تتمحور حول العثور على أسئلة تعطي قالبًا لأبحاث التلميذ تحت مفهوم السببية، وتعمل على تحفيزه، والوصول إلى الصدقية التاريخيّة حيث لا إجابات نهائية بل أفضل إجابة في وقت استعمال الطريقة (كاونسل، 2012، ص237-225).

2 - 2 المعلّم

«إن القوانين والتشريعات والأنظمة التربويّة، ليست إلا كلامًا على ورق، لا تأخذ حيزها في الواقع، إلا بواسطة المعلّمين، وحسبما يفهمها هؤلاء، تتغير التجربة الاجتماعيّ وتتغير النتائج. إن مصيرها يتعلق تحديدًا بالمعلّمين». فكيف إذا كان المربي الأول لتدريس التّاريخ بوجه الإجمال رجل دين. «وهذا يعني أن مادة التّاريخ مضمونًا وأهدافًا أكانت مادة مستقلة في منهج الدّراسة، أو كانت مضمرة في غيرها من مواد المنهج، ظلت، ولمراحل طويلة، بل حتى في وقتنا الحاضر، أسيرة مكنونات المدرّس/الموجّه واتجاهاته، بشعبها الدينيّة والطائفية والسّياسيّة» (جابر، 2012، ص89).

(1) للمزيد من التفاصيل حول تصنيف الطرائق على أساس الحضور التعليمي، أو على أساس المحور، العودة إلى هاشم عواضة، **التخطيط في التعليم- التعلم**، دار العلم للملايين، بيروت 2002، ص118-87. أو نمر فريحة، **التربية الوطنية منهجها وطرائق تدريسها**، توزيع دار الفكر اللبناني بالاتفاق مع وزارة التربية - سلطنة عمان، مسقط 2006، ص 128- 193.

احتاج تدريس مادة التّاريخ إلى معلم متخصص، تأخر ظهوره حتى ما بعد مرحلة الانتداب الفرنسي في لبنان. ظهر التّاريخ كمادة تدريسية في نظام المعارف العثماني المقرّ سنة 1869، ولكن دون وجود معلم متخصص. فالجامعتان الخاصتان الوحيدتان على أراضي ما سيشكل فيما بعد الجمهورية اللّبنانيّة، اليسوعية والأميركية، لم يكن لديهما اختصاص محدد لمادة التّاريخ. ظهرت دور المعلّمين في كل ولاية عثمانية تطبيقًا لقانون 1913 الإصلاحي، الذي أكد وجود مادة التّاريخ من بين المواد التّدريسيّة على أن تدرس باللغة التركية، قبل أن توقف الحرب العالمية الأولى جميع المدارس.

أقرّ الفرنسيون التّاريخ كمادة تدريسية، ولكن لم يهتموا بإعداد أستاذ متخصص للمادة، حيث تنوعت طريقة تعليم هذه المادة بين المدارس الفرنسية والمدارس الانكلوسكونية والمدارس الوطنية المسيحية والمدارس الوطنية الاسلامية، ولكنها اتفقت جميعها على إسناد تدريس هذه المادة إلى استاذ اللغة العربية حين تعتمد اللغة العربية ولأستاذ اللغة الأجنبية حين تدرّس بهذه اللغة (أبي فاضل، 1993، ص48–27)، حين ذكرت النصوص القانونية تكليف معلم واحد تعليم جميع الدروس في المدارس الابتدائية (المرسوم الرقم 2852/1924، م4).

تميّزت مرحلة الاستقلال بإطلاق مناهج سنة 1946، التي جعلت تدريس مادة التّاريخ ملزم باللغة العربية، ولكن بدون وجود أستاذ متخصص، حيث أُهمل تدريس هذه المادة واعتبارها ثانوية، نظرًا لأنها كانت تخضع لامتحان شفهي في شهادة البكالوريا في حينه (جابر، 2012، ص 101).

بدأت الأكاديمية اللّبنانيّة[1] سنة 1943، كمؤسسة وطنية أولى، بإعداد إجازات تعليمية في الآداب والفلسفة والتّاريخ والجغرافية، تبعتها الجامعة اللّبنانيّة وكلية التّربيّة (دار المعلّمين العليا) فيها كما كلية الآداب. اهتمت الجامعات الخاصة باستحداث معاهد تتضمن تدريس التّاريخ، منها المعهد الشرقي التابع للجامعة اليسوعية، ومعهد التّاريخ في الجامعة الأميركية في بيروت، ومدرسة الآداب العليا التابعة لجامعة ليون الفرنسية، كما معهد التّاريخ في جامعة الروح القدس في الكسليك، مما ساهم في إعداد أساتذة متخصصين لتدريس هذه المادة (أبي فاضل، 1993، ص 60–59).

تميّز العهد الشهابي (1964–1958)، بالاهتمام بالناحية الاجتماعيّة وليس فقط السّياسيّة، استنادًا إلى نتائج الدراسات الإحصائية التي ظهر من بين خلاصاتها هشاشة القطاع التّعليمي في الجمهورية اللّبنانيّة (فياض، 2011، ص168–151)، وما يعنينا في هذا الجزء من الدّراسة موضوع إعداد المعلّمين، حين تمّ إنشاء مصلحة لإعدادهم في وزارة التّربيّة، كانت غايتها تحسين وضع المعلّمين الجدد عن طريق دور المعلّمين أو بواسطة دورات تدريبية، كذلك تأهيل المعلّمين الموجودين في الخدمة، ومنهم أساتذة التّاريخ، مما رفع من مستوى تدريس هذه المادة (أبي فاضل، 1993، ص–61 62).

كان التخرج من دور المعلّمين الابتدائية هو القاعدة في تعيين المعلّمين الرسميين للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والتي زاد عددها من دار واحدة أسست سنة 1931 في بيروت، إلى سبعة دور في مختلف المحافظات مع حلول سنة 1966 وارتفع بذلك عدد طلابها من 114 العام 1954/1955 إلى

(1) للاستيضاح أكثر عن هذه المؤسسات التعليمية العودة إلى : وهيب أبي فاضل. (1993). **تطور تعليم التاريخ في لبنان «كيف تعلمنا التاريخ وكيف نعلمه»** (ط1). بيروت: مكتبة أنطوان.

1859 العام 1966/1967 (الأمين، 2012). حدد النظام الداخلي بموجب القرار الرقم 233/1960 الصادر عن وزارة التّربيّة مهمة هذه الدور في إعداد مدرسين ومعلمين للمدارس الابتدائية والتكميلية، وتحسين نوعية المعلّمين الموجودين في الخدمة وتدريبهم، وعلى أساسه وُضعت مناهج تعليمية بموجب القرار الرقم 570/1962، وُزعت موادها على ثلاث سنوات، كان لمادة التّاريخ منها حصة واحدة أسبوعيًا في السنتين الأولى والثانية، يتابعها طلاب من حملة الشهادة التكميلية، وبعد اجتيازهم مباراة بشقيها الشفوي والخطي، وقد ركّز هذا المنهج على نوعين من الإعداد، أولهما الإعداد الأكاديمي الذي استهدف تزويد الطالب بالمعارف والخبرات والمهارات عن طريق المواد الأكاديمية المختلفة ومنها التّاريخ كما تزويده بالأسلوب العلمي والمنطقي وتنمية روح البحث والاستطلاع عنده، أما ثانيهما تناول الإعداد المسلكي من خلال تزويد الطالب بالخبرات والمهارات الفنية والأساليب التربويّة التي تساعده في تحقيق أهداف التّربيّة (قسطنطين، 2010، ص 350–322).

انتقل نظام التّعليم في هذه الدور من مرحلة تدريس ثلاث سنوات تلي المرحلة المتوسطة، إلى مرحلة سنة واحدة تربويّة تلي المرحلة الثانوية، والعمل على استحداث دور المعلّمين المتوسطة التي تشترط إنهاء سنتين جامعتين بنجاح للاختصاص المطلوب للخضوع لسنة تربويّة واحدة فيها قبل التعيين، وذلك في اختصاصين فقط هما الرياضيات والعلوم المدمجة (قسطنطين، 2010، ص329). في حين كان التخرج من كلية التّربيّة في الجامعة اللّبنانيّة هو القاعدة في تعيين الأساتذة الثانويين، بعد نيل شهادة الكفاءة في الاختصاص المطلوب لفترة تدريس مدتها خمس سنوات تتوزع موادها بين الاختصاص وأصول تعليم المادة (الأمين، 2012). وما يؤكد هذه المعلومات لحظ زيادة في موازنة وزارة التّربيّة، وبخاصة الجزء المتعلق بإعداد المعلّمين حين تزداد الاعتمادات الملحوظة لإعداد هؤلاء من أربعة آلاف ليرة سنة 1957 إلى خمسة وسبعون ألف ليرة سنة 1961 لتصل إلى مئة ألف ليرة سنة 1964 (الإحصاء التربويّ، 1966/1967، ص10). تحسن وضع تعليم التّاريخ كثيرًا، وتزامن ذلك مع إقرار الامتحان الخطي لهذه المادة في امتحانات البكالوريا القسم الأول للعام الدراسي 1969/1970 (أبي فاضل، 1993، ص63)، مما سلّط الضوء على كيفية اختيار وإعداد وتقييم أساتذة تدريس مادة التّاريخ أسوة بغيرها من المواد.

ظهر قطاع منافس لنظام إعداد المعلّمين وهو حال التعاقد، الذي أتى تلبية لحاجات ملحّة في عدد من القرى النائية بدء من سنة 1961، بنسبة مئوية لم تتعدَ الـ 2,2% من أعداد الهيئة التّعليمة حتى العام 1975، والذي أدخل إلى الوظيفة العامة، بوظيفة مدرس، أعدادًا منهم بموجب مراسيم صدرت سنة 1979(المرسوم الرقم 2271/1979) وسنة 1981 (القانون الرقم 4/1981)، في حين احتاج التّعليم الثانوي إلى رديف التعاقد ولكنه بقي محصورًا فيما بين الموظفين ولم تنشأ حوله مشكلات باستثناء ما تعلّق بأجر الساعة (الأمين، 2012).

خلال حرب لبنان (1990–1975)، حصل تحول دراماتيكي في توزيع المعلّمين «نتيجة الانتقال القسري لهم من المناطق التي يعلمون فيها إلى مناطق سكنهم الأصلي، أو إلى العاصمة بسبب تردّي الأوضاع الأمنية»، مما استدعى الحاجة إلى زيادة أعداد كبيرة من المتعاقدين وفق معيارين، أولهما «التغذية الجغرافية الذاتية»، وثانيهما «الولاء السّياسيّ للقوى الفاعلة»، استتبعها فرض سياسة الأمر الواقع، واستصدار مراسيم تثبيت لهؤلاء، تضرب بعرض الحائط نظام الإعداد المسبق للمعلمين، ليحل مكانه إجراء المباريات المحصورة للمتعاقدين، وإخضاع الناجحين منهم إلى دورات تدريبية سريعة. كان ذلك بداية نهاية دور دور المعلّمين في الإعداد المسبق، التي خرّجت بعض الأفواج وفق نظامها الأساسي لتتوقف سنة 2001 نهائيًا عن ممارسة هذا الدور (الأمين، 2012).

تزامن ذلك، وبدءً من سنة 1979، بتغيير نظام كلية التّربيّة (المرسوم الرقم 3736/1980) حين أصبحت مخوّلة منح شهادة الكفاءة في التّعليم الثانوي، بعد سنتين دراسيتين لمن ينجح في مباراة من بين حملة الإجازة، بتغيير جذري في أمرين، أولهما أن مجلس الخدمة المدنية هو من يجري المباراة بناء على قرار سياسي صادر من مجلس الوزراء، ثانيهما أن الطالب الملتحق اصبح موظفًا ويتقاضى راتبًا، مما غيّر من مفهوم التّعليم في هذه الكلية وربطه بالقرار السّياسيّ من جهة، وبالوضع الاجتماعيّ للطلاب من جهة أخرى. كما أن بدعة المباريات المحصورة «للمتعاقدين بالساعة» انتقلت إلى تأمين ملاكات التّعليم الثانوي، بدء من سنة 1995، يخضع الناجحون فيها إلى دورة إعداد في كلية التّربيّة بدلًا من الخضوع لشروط نيل شهادة الكفاءة، وفي حالة خاصة استثنت بعض المراسيم شرطي السن والمباراة أيضًا. تنوعت شروط تلك المباريات ولكن الثابت فيها، أنها ثبتت نقل دور كلية التّربيّة من إعداد المعلّمين المسبق واختيارهم من بين الطلاب المتفوقين في دراستهم، إلى دور تدريب الموظفين (الأمين، 2012).

حاول المشرّع تنظيم هذه الفوضى الحاصلة في شروط التعاقد أو التعيين للمعلمين ولأساتذة التّعليم الثانوي، حين أصدر القانونين 441/2002 و442/2002، اللذين رفعا الحد الأدنى إلى مستوى الإجازة كشرط ملزم للتدريس في جميع مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ، إن بصفة التعاقد أو بصفة الملاك، وحتى حينه تخضع جميع مراسيم التعيين في ملاكات التّعليم الأساسي أو الثانوي إلى حيثيات هاذين القانونيين، إضافة إلى الشروط العامة المنصوص عليها في قانون الموظفين 112/1959. لم يذكر هذان القانونيان الإجرائيان آلية إجراء المباراة في مجلس الخدمة المدنية، على اعتبار أن هذا الشأن يعود للمجلس صاحب الاختصاص، ولكن بما أن حيثيات القانونين تشير إلى دور كلية التّربيّة في إعداد المرشح الناجح في المباراة، بصفة موظف، واشتراط نجاحه في نيل شهادة الكفاءة لصدور مرسوم تعيينه في ملاك وزارة التّربيّة والتّعليم العالي، وعلى اعتبار أن منهج شهادة الكفاءة يتضمن مقررات تطبيقية تطال تقييم شخصية الأستاذ أو المعلّم المستقبلي، ألغى مجلس الخدمة المدنية شرط الخضوع إلى مقابلة شفهية قبل الامتحان الخطي أو بعده، واقتصر تقييمه للمرشح على المكتسبات العلمية في مادة اختصاصه، مما ألغى تقييم شخصية المرشح والتأكد من انسجامها مع موجبات مهنة التّعليم في هذا المسار، حيث لم يرسب في نيل شهادة الكفاءة على هذا المنوال في كلية التّربيّة ، إلا من تخلّف عن موجباتها أو قرر عدم الالتحاق (مقابلات شخصية).

حاليًا تتولى جهات متعددة تدريب المعلّمين والأساتذة متعاقدين كانوا أم في الملاك، مستثنيين من ذلك أساتذة مادة التّاريخ، بانتظار تطبيق المناهج الجديدة، باستثناء بعض الدورات التدريبية المتعلقة بكيفية التعامل مع نمط مسابقة الامتحانات الرّسميّة، إن للشهادة المتوسطة، أو لشهادة الثانوية العامة، على اعتبار أن هذا الموضوع هو أمر واقع ويحتاج إلى رؤية موحدة في تحضير التلاميذ لهذا الاستحقاق. ومن الجدير الذكر أن التحاق المعلّمين أو أساتذة التّعليم الثانوي، لتدريس مادة التّاريخ، في دورات إعداد في كلية التّربيّة، أو في دور المعلّمين، أطلعهم على المعارف والمهارات التربويّة التي يحتاجونها لتدريس هذه المادة، والتي ما إن دخلوا صفوفهم للتدريس حتى وضعوها في طي النسيان، مع العلم أن المتعاقدين منهم حتى الآن محرومون منها، مما يشكل فوارق أساسية في مستوى التّعليم فيما بينهم، لا يحسب له أي حساب نظرًا لمفهوم التّقييم في تدريس هذه المادة والذي سنتطرق إليه في فقرة مستقلة.

استثنت إدارة الإرشاد والتوجيه منذ تفعيل عملها في العام 2011، التابعة للمديرية العامة للتّربيّة، اختيار أساتذة متخصصين في مادة التّاريخ، لضمهم إلى عديد الملحقين بإدارتها حتى سنة 2019، حين استحدثت قسمًا لمادة التّاريخ ضم خمسة من أصحاب الاختصاص. ساهم هذا الأمر بمنع إجراء

أي تواصل بين أساتذة المادة وأي من الجهات الرّسميّة حول كيفية إعداد اسئلة الامتحانات في مدارسهم لتأتي منسجمة مع النمط المعتمد في الامتحانات الرّسميّة، على اعتبار أنه لا يوجد توصيف لمسابقة هذه المادة، وهذا ما سنعود إليه في فقرة التّقييم (مقابلات شخصية).

استثنى التفتيش التربويّ، في آخر مباراة أجراها لزيادة عديده سنة 2017، اختصاص التّاريخ، مما يترك علامات استفهام متعددة حول أهمية تدريس هذه المادة، وكيفية معالجة العقبات التي تعتريها.

المرتجى في محور المعلّم متعدد الأفكار، ويظهر على النحو التالي:

- ضرورة إسناد تدريس مادة التّاريخ إلى أساتذة من اصحاب الاختصاص، إما إجازة لتعليم الاجتماعيّات للحلقات الأولى والثانية (إجازة تدرسها كلية التّربيّة في الجامعة اللّبنانيّة)، أو على الأقل إجازة لتدريس الحلقة الثالثة، وشهادة الماجيستير للمرحلة الثانوية (يحتاج ذلك إلى تعديل في القانون 441/2002 والقانون 442/2002).

- تحديد آلية لاختيار أساتذة التّاريخ، من قبل مجلس الخدمة المدنية، تلحظ مقابلة شفهية قبل إجراء الامتحان الخطي، نظرًا لحاجة تدريس هذه المادة كما غيرها من المواد، إلى مواصفات شخصية أستاذ لا تظهر في امتحان المعارف فقط.

- يحتاج هذا الأستاذ، بعد اختياره، إلى دورات إعداد قبل ممارسته مهنة التّعليم، تلحظ بالدرجة الأولى بناء روح المواطنة فيه، والعمل على تحرير فكره من التزاماته الدينيّة والعقائدية والسّياسيّة.

- تثمير دور جمعيات المجتمع المدني في فسح فرصة للتفاعل بين أساتذة التّاريخ، وتأمين الموارد التاريخيّة لتعليم هذه المادة، ومنها على سبيل المثال الهيئة اللّبنانيّة للتاريخ[1]، والتي تعمل حاليًا على تحضير منصة مصادر لمادة التّاريخ (Massader.edu)، كما تعمل على إنتاج كتابين للموارد الاجتماعيّ للحلقة الثالثة والمرحلة الثانوية بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (أخبار الهيئة، تموز 2020).

- تفعيل دور الأجهزة الرقابية، بعد لحظ اختصاص التّاريخ بين المفتشين التربويّين، لضبط معايير موحدة لتدريس هذه المادة، في المدارس الرّسميّة والخاصة.

2 – 3 وسائل الإيضاح

إن الطرائق التلقينية التي تُدرّس بها مادة التّاريخ منذ ما اعتمدت مادة تدريسية، لم تطرح مشكلة وسائل الإيضاح، فالأستاذ هو الملقّن، والتلميذ هو المتلقي، وذلك لا يحتاج سوى إلى تقنية الإلقاء لإتمامها. أكثر ما احتاج هذا الأستاذ من وسائل الإيضاح، اللوح والسبورة، وفي أقصى الحالات خريطة تظهر موقع الحدث التاريخيّ.

(1) الهيئة اللبنانية للتاريخ هي جمعية تأسست سنة 2013، بموجب علم وخبر رقم 1919 تاريخ 25/10/2013، لها خمس غايات: المساهمة في نشر الوعي حول أهمية ومتعة التاريخ كخطوة نحو تعزيز الثقافة التاريخية في المجتمع، المساهمة في اعتماد الطرائق الحديثة لتنمية التفكير التاريخي والحس النقدي عند المتعلم وإكسابه المهارات الأساسية وربط التاريخ بالمواقف الحياتية، المساهمة في صنع القرار على الصعيد الوطني في مجال تعليم وتعلّم التاريخ، المساهمة في توضيح المفاهيم التاريخية في إطار تعليمي علمي، المساهمة في تنمية الوعي لدى المتعلم بأهمية التاريخ في صقل شخصيته إنسانياً.

تضمّن المرسوم 3175/2000 ملحقًا يبيّن مجموعة من وسائل الإيضاح التي تمنى التربويّون في حينه استخدامها، وبقيت كما المرسوم طي النسيان، ومنها: صور – شرائح وأشرطة وثائقية – نصوص تاريخيّة مختارة...

جرت محاولات فردية، إن على صعيد بعض الأساتذة، أو على صعيد بعض المؤسسات التربويّة الخاصة، لتطوير طرائق تدريس التّاريخ، وبالتالي استخدام وسائل إيضاح مناسبة. كما عملت كلية التّربيّة خلال إعداد من ألحق بها لنيل شهادة الكفاءة، على إطلاع هؤلاء على وسائل إيضاح مناسبة لتدريس مادة التّاريخ. اصطدمت هذه المحاولات بعائق التّقييم في الامتحانات الرّسميّة، الذي يطال التلميذ مرتين، وبالتالي يعود الأستاذ ومعه التلميذ إلى اعتماد المعارف كهدف واحد للتقييم، وبالتالي ذلك لا يحتاج إلى أية وسيلة إيضاح.

إن موضوع التّقييم له فقرة خاصة في هذا البحث، لذلك سأشير **للمرتجى** من محور وسائل الإيضاح، والذي قد يظهر في بعض المصادر الجديدة تحت مسمى «الموارد التاريخيّة». هذا المرتجى لا يُطرح منفصلًا عن مرتكزات تدريس مادة التّاريخ مجتمعة، فحين تتحدد كفايات تدريس هذه المادة، وأهدافها الخاصة، ومضمون المحتوى، تنشأ الحاجة إلى اعتماد طرائق ناشطة، تستلزم وسائل إيضاح جديدة على مثال: الخرائط – الرسوم التاريخيّة – المستندات الرّسميّة – الكتب التاريخيّة – النصوص التاريخيّة – المجلات والجرائد....

3 – مكوّنات الرّكيزة الثالثة: المحتوى

إن محتوى تدريس مادة التّاريخ يعتبر من الركائز الأساسية لعملية تعليم هذه المادة، فهو المادة التي ستقدم للمتعلم الذي لا يفقه ولا يرى غيرها من الركائز. إن دراسة هذا المحتوى يحتاج إلى تفريعه لثلاثة فروع وهي: المراحل التاريخيّة لاعتبار مادة التّاريخ مادة دراسية في لبنان، مراحل إعداد المحتوى ومضمونه، الكتب المدرسيّة وخياراتها.

3 – 1 المراحل التاريخيّة لاعتبار مادة التّاريخ مادة دراسية في لبنان

انطلق تعليم التّاريخ من منطلق التّاريخ الشفوي الذي تحوّل بفعل الرواية المنقولة من شخص إلى آخر، إلى موضع شك، واستُنبطت أخباره من الكتب المقدسة التي تضمنت الكثير من الأحداث التاريخيّة، لتتحول مادة التّاريخ من المسلّمات التي أجمع معظم التربويّين على ضرورة ضمّها إلى البرامج المدرسيّة (فريحة، 2014، ص22–17).

اهتم اللبنانيون كغيرهم من الشعوب بأخبار الماضي، وبدأ تعليم التّاريخ منذ أواسط القرن التاسع عشر، حيث ورد ذكر هذه المادة بين مواد التّدريس، كذلك «ورد في برامج التّعليم التي وضعها العثمانيون سنة 1869، كما ورد في سجلات المدارس وفي شهادة علامات التلاميذ». كما درّست المدارس الفرنسية والوطنية الكبرى هذه المادة. أدرك كثيرون فائدة التّاريخ ودعوا إلى تعليمه بجدية، وفق منهجية سليمة على نحو عقلاني علمي (أبي فاضل، 1993، ص25– 30).

وضع العثمانيون نظامًا إصلاحيًا للتعليم سنة 1913، جعل مادة التّاريخ من المواد التّدريسيّة الملحوظة في برنامجه، قبل أن توقف الحرب العالمية الأولى المدارس عن التّدريس (أبي فاضل، 1993، ص32–31).

في فترة الانتداب الفرنسي، اعتمدت مادة التّاريخ مادة تدريسية متلازمة مع مادة الجغرافية (ص 45).

اعتُبرت مادة التّاريخ والجغرافية من المواد التّدريسيّة المهمة في دار المعلّمين، وكانت من عداد مواد الامتحان الخطي والشفهي، وكان معدل العلامة محترم نسبيًا، إذ كان المشرفون على الدار يحرصون على إعداد معلمي الغد إعدادًا جيدًا(ص 48).

ظهرت مناهج 1946 الاستقلالية، ولكنها لم تؤثر كثيرًا على تدريس مادة التّاريخ، فقد كانت ملحوظة لتدريسها في جميع الصفوف والمراحل بدء من السنة الثانية الابتدائية، متلازمة مع مادة الجغرافية (جابر، 2011، ص101)، مع تغيير جذري في إلزامية «تدريسهما (التّاريخ والجغرافية) باللغة العربية وحدها وفي مختلف درجات التّعليم» (ابي فاضل، 1993، ص124).

أصبحت مادة التّاريخ، مع مناهج 1968/1971، مادة تدريسية ملزمة لجميع المراحل بدءً من السنة الثانية من المرحلة الابتدائية (ص148)، وإحدى مواد الامتحانات الرّسميّة لجميع الشهادات باللغة العربية.

لحظت مناهج 1997 مادة التّاريخ مادة تدريسية في جميع المراحل والصفوف، بدءً من السنة الثانية من الحلقة الأولى (المرسوم 10227/1997)، وأُدرجت كمادة من مواد الامتحانات الرّسميّة بمعدل تثقيل واحد في الشهادة المتوسطة ، ومعدل تثقيل واحد ونصف في جميع فروع شهادة الثانوية العامة (المرسوم 5698/2001).

أما المرتجى من هذه الفقرة، هو العمل على إعطاء اعتبار لتدريس مادة التّاريخ في المدارس الرّسميّة والخاصة، وبالتحديد اقتراح تخصيص حصتين أسبوعيًا لتدريس هذه المادة في جميع المراحل والصفوف، كما العمل على تأمين منسقين من بين أساتذتها، وحث إدارة الإرشاد والتوجيه على متابعة الأساتذة بموضوع صياغة المسابقات المدرسيّة، والمطالبة بلحظ اختصاص تاريخ بين المفتشين التربويّين. ومما يساهم في تنشيط تدريس هذه المادة تأمين الموارد الضرورية لها وقد أوردنا ذلك في فقرة وسائل الإيضاح، كما السماح والتشجيع على إقامة الأنشطة الرديفة لها على مثال: المعارض – الزيارات الأثرية والتاريخيّة – كتابة التّاريخ الشفوي ومقارنته مع التّاريخ المكتوب – العمل ضمن فريق....

3 – 2 مراحل إعداد المحتوى ومضمونه

«إذا كان تعليم التّاريخ أمرًا مهمًا، فالأهم منه أن نعرف ماذا نعلم. أحداث الماضي كثيرة ومتشعبة، لا نستطيع استيعابها في المدرسة، بل يجب أن نختار منها ما يتناسب مع الوقت المخصص في البرنامج ومع عمر الولد ومستواه الفكري وحاجته العمليّة والتربويّة إلى مادة التّاريخ» (ابي فاضل، 1993، ص93).

إن محتوى برنامج تدريس التّاريخ في لبنان تغيّر وتبدّل وفق مراحل زمنية مختلفة:

خلال الفترة العثمانية، تمّ اعتماد المنهج الرسمي للدولة العثمانية، مع السماح بحرية اختيار مواضيع تدريس التّاريخ بما يرتأي المعلّم من أهمية، كما أن معظم المدارس الإرسالية كانت تدرّس تاريخ بلدانها

(ص 108–107).

خلال مرحلة الانتداب (ص121–108) أدخلت المناهج الفرنسية تدريجيًا، فثمة مدارس علّمت تاريخ فرنسة بالإضافة إلى تاريخ العالم الإسلامي، وأخرى الإنكليزية منها والأميركية فكانت تعلّم برامج بلدانها باللغة الإنكليزية ومنها مادة التّاريخ. بدء من سنة 1924 عملت سلطات الانتداب على تنشيط حركة التّعليم، من خلال وضع برنامج يحدد مواد التّدريس ومواضيعها، التي كان لمادة التّاريخ حصة فيها، تضمّن محتواها للمرحلة الابتدائية المواضيع التالية: سورية قبل الفتح العربي، الفتح العربي، سورية في عهد الفرنج، سورية والعهد العثماني. أما برنامج المرحلة التكميلية فقد تضمن العناوين ذاتها، كما لو أن المنظم لهذه البرامج اعتبر أن التلميذ سيغادر المدرسة بعد إنهاء المرحلة الابتدائية، وإذا أكمل المرحلة التكميلية يعود ويتعلم العناوين ذاتها ولكن بتفصيل أوسع. ومن الملاحظ أن هذا المحتوى «لم يخص لبنان بوضع خاص، ولم يكن بالواقع تاريخًا للبنان، بل كان تاريخ المنطقة التي وضعها مؤتمر سان ريمو في نيسان سنة 1920 تحت الانتداب الفرنسي، وحرص الفرنسيون على تنظيم الحكم في المنطقة على أساس اتحاد فدرالي، وإن لم يرد ذلك صراحة». أما بالنسبة للمرحلة الثانوية، فقد جرى التّدريس لها في مدارس وكليات خاصة اعتمدت كل منها برامجها الخاصة ومنها مادة التّاريخ، حتى سنة 1929 حين جرى تحديد إنشاء شهادة البكالوريا ومواد التّدريس ومواد الامتحان وتنظيمها (المرسوم الرقم 4430/1929)، حيث كان لمادة التّاريخ حصة في الامتحان الشفهي للشهادة الأولى من خلال سؤال واحد، في فرعيها العلمي والأدبي، بعد تحديد عناوين المحتوى التاريخيّ على الشكل التالي: تاريخ لبنان وسورية حتى بدء القرن السادس عشر، تاريخ فرنسة وأوروبا. كما تمّ تحديد المحتوى المطلوب للسنة الثالثة الثانوية فكان تاريخ لبنان وسورية وأهم المعلومات عن تاريخ شعوب أوروبا ومصر والولايات المتحدة الأميركية منذ سنة 1838. من الملاحظ أن محتوى مادة التّاريخ في المرحلة الثانوية كان مزيجًا من برامج فرنسة وبرامج العرب وبينهما معلومات عن لبنان.

أما في مرحلة الاستقلال، وما نعنيه مناهج 1946، فقد توسّعت بتاريخ لبنان وخصّته بدراسة مستقلة، بهدف «جعل التلميذ يعتز بماضيه ويفهم حاضره ويتحضر لمستقبله». تأثر محتوى تدريس مادة التّاريخ في هذه المرحلة بالمناهج الفرنسية، فيما خصّ التّاريخ العام وتاريخ أوروبة، أما بالنسبة للشرق فقد تناول المحتوى تاريخ الشرق القديم، من خلال تناول تاريخ بيزنطية والعرب والإسلام والدول العربية والتركية والسلطنة العثمانية، والحركات في العهد العثماني والتدخل الأوروبي في شؤون السلطنة، أما لبنان فقد أمّن المحتوى المجال المناسب له وخصّه بدراسة مستقلة ترافق مراحله التاريخيّة منذ عهد الفينيقيين حتى حينه، مؤكدًا على المحطات المهمة من تاريخه، لا سيما التطرق إلى المعنيين والشهابيين والاضطرابات والفتن والمتصرفية... (أبي فاضل، 1993، ص141–140).

تناولت مناهج 1968/1971محتوى مادة التّاريخ[1] في المرحلة الابتدائية من خلال القصة والصورة وجعلته مرتبطًا بمادة اللغة العربية خلال تقديم تاريخ لبنان وارتباطه بالشعوب الأخرى، أما في المرحلة المتوسطة فقد ركّزت على تاريخ العرب، متناولة في المرحلة الثانوية تاريخ الحضارات وتاريخ لبنان والشرق الأوسط كما التّاريخ العالمي. يركّز محتوى مادة التّاريخ في هذه المناهج على محافظتي بيروت وجبل لبنان، مهملًا تاريخ مناطق الأطراف، كما يركّز على تاريخ القادة واصحاب المقامات الرّسميّة، ملغيًا التّاريخ الاجتماعيّ والاقتصادي والثقافي للشعب اللبناني في مختلف الحقب الزمنية التي مرّ بها. لم توضع البرامج دفعة واحدة، بل على مراحل، وعلى يد لجان مختلفة، فأتى المحتوى غير متكامل

(1) المراسيم التي تتناول مناهج التعليم في الفترة الممتدة بين سنة 1968 وسنة 1971 هي ذات الأرقام: 9100/1968–9636/1968– 14528/1970– 2151/1970، وجميعها صادرة في الجريدة الرسمية.

وغير متناسق، وظهر فيه التكرار بين السنة الرابعة المتوسطة والسنة الثانوية الثانية (ص 163). مع العلم أن محاولة فاشلة جرت سنة 1971 لتطوير هذا المحتوى (جابر، 2012، ص102).

صدر سنة 2000 المرسوم الرقم 3175 تحت عنوان «تحديد أهداف ومناهج مادة التّاريخ في مراحل التّعليم العام ما قبل الجامعيّ». أتى محتوى هذا المنهج في الحلقة الأولى منسجمًا مع الأهداف العامة من حيث تنمية مفهوم الزمن، كما التعرف على البيئة والمحيط. تناول محتوى الحلقة الثانية موضوع الحضارات ومجموعة من المواضيع الاجتماعيّة والاقتصادية. انتهى محتوى الحلقة الثالثة بدروس عن لبنان والعرب. أما محتوى مرحلة التّعليم الثانوي فقد تطرق إلى التّاريخ الحديث والمعاصر حيث يُذكر تاريخ حرب لبنان وصولًا إلى ما بعد الطائف، ووسع معارف التلميذ إلى حدود الكرة الأرضية (المرسوم 3175/2000).

جرت محاولة لتعديل هذا المنهج سنة 2010، وبقيت دون إقرار رسمي، ركّز المحتوى على موضوعات التّاريخ الاجتماعيّ- الاقتصادي والثقافي والعمراني بنسبة 33%. ولحسم الإشكالية المتعلقة بالفترة العثمانية استعمل مصطلح بلادنا للأراضي التي تشكّل الجمهورية اللّبنانيّة في ظل الحكم العثماني. عمل على تدريس تاريخ لبنان من خلال جغرافيته الموحدة، وأدرج أحداث حرب لبنان وما بعدها في محتواه (عبد المسيح، 2012، ص 255-197).

بالنسبة **للمرتجى** من فقرة المحتوى، وانطلاقًا من كون المنهج المعتمد حاليًا ما زال منهج 1968/1971، يتوجب عليّ تحديد الأولويات كالتالي:

- وضع المرسوم 3175/2000 قيد التنفيذ أو إجراء تعديلات عليه، بالاستعانة بالدراسات التي جرت على محاولة التعديل سنة 2010 والملاحظات التي وردت فيها.

- تكليف التربويّ بصياغة المحتوى، وليس المؤرخ، فالأخير يجمع البيانات، ويدققها، ويحللها، ويقدمها للناس كمادة تاريخيّة. بينما التربويّ يختار ما يرتئيه من هذه المادة لتقديمها للمتعلم، انسجامًا مع ما خُطط له من غايات وأهداف لتدريس هذه المادة (فريحة، 2014، ص23-22).

- على اعتبار أن لبنان «بلد ديمقراطي حر تعتمد ثروته الأولى على الإنسان»، وحتى يكون الإنسان اللبناني مواطنًا صالحًا، وإنسانًا على مستوى العصر الذي يعيش فيه، يجب أن يتضمن محتوى تعليم التّاريخ في لبنان « وجه عالمي، ووجه إقليمي، ووجه وطني لبناني» (ابي فاضل، 1993، ص94).

- في لبنان، وبسبب العناصر المختلفة، إن التصور التاريخيّ الذي يرضي إحدى المجموعات يمكن أن يغضب مجموعات أخرى، لذلك يجب التوصل إلى معرفة حقيقة كل المجموعات لتتكيّف مع واقعها، بطريقة علمية موضوعية مستندة على الوثائق والمستندات الرّسميّة (عبد المسيح، 2012، ص25).

- اعتبار الهدف العام من تدريس التّاريخ هو تعزيز الانتماء الوطني، استنادًا إلى مبدأ البحث العلمي عن الحقيقة بما لها وما عليها، كما خلق ذاكرة وطنية جماعية موحدة، والتركيز على فترات التعاون والتفاعل واعتبار النزاعات حالات معكّرة ومؤقتة، والتشديد على الابتعاد عن التقديس والتخوين، وتدريس تاريخ لبنان كجزء من تاريخ المنطقة العربية والتّاريخ الإنساني ككل، وتعريف التلميذ

على تاريخ الشعوب الحافل بالثورات والنضالات والتضحيات من أجل الحرية (ضو، 2012، ص145).

- العمل على استخلاص العبر، وخاصة عند دراسة الفتن الداخلية، والإشارة إلى الكلفة المدمرة للحروب الداخلية، والبحث عن أسبابها الداخلية، وليس رمي المسؤولية على التدخلات الخارجية، للتخفيف من حدة ما جرى، فالكتابة العلمية والمسؤولية الوطنية تفرضان «كتابة التّاريخ من دون تمويه للأحداث» (أبي فاضل، 2012، ص389).

- وجود مؤشرات على وصول البلد إلى مرحلة الإجماع السّياسيّ الأساسي، التي تكفل استمرار وجود لبنان كدولة مستقلة ذات سيادة، فلا حاجة إلى اختراع تاريخ خاص بلبنان قبل سنة 1920. كما أن العالم العربي أصبح متقبلًا لوجود الجمهورية اللّبنانيّة، ومتفهمًا للبنية الحساسة للمجتمع اللبناني (عبد المسيح، 2012، ص26).

3 – 3 الكتب المدرسيّة وخياراتها

يستند كتاب التّاريخ المدرسي على محتوى المادة الوارد في المنهج المعتمد، بهدف شرح العناوين والنقاط الرئيسية بالتفصيل. بالنسبة للبنان وكما قلت سابقًا، ما زال تدريس مادة التّاريخ يسير على منهج 1968/1971، والذي لتدريسه تعمل دور النشر اللّبنانيّة على تأليف كتب مدرسيّة تتنوع وتتشكل وفق عناوين هذا المنهج، بغياب كتاب مدرسي موحد، كما سائر المواد التي عمل المركز التربويّ للبحوث والإنماء على إصدارها بدءًا من العام 1997.

قبل شرح واقع كتب التّاريخ المدرسيّة سنة 2020، أردت العودة بالزمن إلى بدايات صياغة هذا الكتاب في لبنان، علّ ذلك يوضّح صورة واقعه اليوم، والأسباب التي جعلت وثيقة الوفاق الوطني سنة 1989 تشير إليه.

شكّلت الكتب الدينيّة كتاب التّاريخ المدرسي الأول، قبل أن تظهر كتب تشير إلى التّاريخ الإسلامي وفق النظرة العثمانية، ومنها ما اعتمدته مدارس المقاصد الإسلاميّة في بيروت بعد طباعة «سلسلة التّاريخ الإسلامي» في مصر سنة 1909. اعتمدت مدارس الإرساليات كتب مدرسيّة تدرّس تاريخ بلادها وفق مرجعية كل منها للبلد الذي تنتمي إليه من فرنسية أو بريطانية أو ألمانية أو أميركية، حتى لو اضطر الأمر إلى ترجمة بعضها إلى اللغة العربية (جابر، 2012، ص116).

احتاجت المدارس اللّبنانيّة إلى كتاب يدرس فيه طلابها تاريخ وطنهم أو تاريخ الأمة العربية، فظهر أول كتاب تاريخ مدرسي سنة 1914 لمؤلفه لحد خاطر، وآخر لأديب لحود، كما كتاب «في سبيل لبنان» ليوسف السودا سنة 1918، والذي تحوّل من دراسة قانونية إلى كتاب مدرسي هدفه إعطاء لبنان «شخصية سياسيّة مميزة» (جابر، 2012، ص118).

بعد دخول الفرنسيين إلى بلادنا، عمل الأب اليسوعي هنري لامنس على وضع كتاب «مختصر تاريخ سورية» اعتبر فيه أن مناطق الانتداب الفرنسي لها تاريخ واحد يشكّل لبنان القسم الأهم فيه، ليصبح هذا الكتاب مرجعًا مهمًا لعدد من الكتب التي صدرت فيما بعد (أبي فاضل، 1993، ص114).

عمل الفرنسيون على وضع مناهج خاصة للبنان بدءً من سنة 1924، والذي استتبع من المؤلفين

اللبنانيين إصدار كتب تاريخ مدرسيّة خاصة بلبنان، وكان أولها كتاب «تاريخ لبنان» لمؤلفيه أسد رستم وفؤاد افرام البستاني سنة 1939، الذي يعتبر أول كتاب موحد لتدريس التّاريخ نظرًا للاتفاق المعقود بين المؤلفين ووزارة التّربيّة الوطنية بتاريخ 19/3/1937(رستم والبستاني، 1943، مقدمة الطبعة الأولى). تبنى هذا الكتاب «نظرية أبناء المتصرفية – والمسيحيين بصورة خاصة – في تاريخ لبنان» معتبرًا « اللبنانيين حفدة الفينيقيين بحارة العالم القديم» مدرّسًا تاريخ العرب بـ «ست صفحات كشعب غريب غزا لبنان»، مبرزًا التعاون الوثيق بين اللبنانيين والصليبيين، والعلاقات التاريخيّة بينهم وبين أوروبة عامة وفرنسة خاصة، مبرزًا مساوئ عهود المماليك والعثمانيين مركزًا على عهود الإمارة المعنية والشهابية وبالأخص على الأميرين فخر الدين الثاني وبشير الشهابي الثاني. استقبلت المدارس المسيحية هذا الكتاب بالترحاب والذي واجهته حملة شديدة من بعض المثقفين المسلمين أدّت إلى ظهور كتاب «ملخص تاريخ سورية ولبنان» لمؤلفيه عمر فروخ وزكي النقاش سنة 1949، مستعملًا كلمة سورية لشرقي المتوسط بما فيها فينيقية «ولم يعط أي وضع للبنان ولم يعترف بأي واقع سياسي» قبل عهد المتصرفية حين اعتبره عملًا مصطنعًا أرادته السياسة الأوروبية مستغلة ضعف الدولة العثمانية. ركّز على تاريخ العرب بجميع عهودهم الإسلامية، مدافعًا عن الدولة العثمانية، ومظهرًا مساوئ تدخل الدول الأوروبية في شؤون لبنان والمنطقة. ظهرت كتب أخرى في تلك الفترة حاولت «أن تجمع ما تفرّق في بعضها مع بعض ما تفتقر إليه» (أبي فاضل، 1993، ص 220–202).

ظهر سنة 1963، أي في العهد الشهابي، كتاب أعدته قيادة الجيش اللبناني تحت عنوان «التنشئة الوطنية الإنسانية» متبنيًا النظرة التاريخيّة للكيان اللبناني تحت عنوان «كفاحنا في سبيل الحرية والاستقلال» مثمّنًا دور الأجيال السابقة في كفاحها من اجل الحرية وبخاصة الفينيقيين، مضيئًا على الميثاق الوطني سنة 1943، مبينًا دور اللبنانيين في الفتوحات العربية معتبرًا الأسطول العربي في البحر أسطولًا لبنانيًا لتوطيد الدعوة الإسلامية، مركزًا على تاريخ مناطق الأطراف وليس فقط أراضي المتصرفية ، كما على دور لبنان في الجامعة العربية والأمم المتحدة (التنشئة الوطنية الإنسانية، 1963، ص 339–301).

صدرت مناهج 1968/1971، فاسحة في المجال لمجموعة من المؤلفين من إصدار سلاسل متعددة من كتب التّاريخ المدرسيّة، متميزة بتنوع أسماء المؤلفين واختيارهم من كافة المذاهب، كما بالحذر عند التطرق إلى المواضيع الخلافية، وذلك بهدف تسويق الكتاب في كافة المناطق والمدارس اللّبنانيّة. ساهمت الامتحانات الرّسميّة بنمط واحد في طرح أسئلة التّاريخ والإعلان عن أسس التصحيح لها، إلى التزام المؤلفين بها وبمواضيعها وإلى تقريب وجهات النظر في المواضيع الخلافية طمعًا بنيل التلميذ أكبر قدر من علامات المسابقة الخطية مما يسوّق الكتاب تجاريًا بين المدارس.

عمل المركز التربويّ للبحوث والإنماء، بعد تأسيسه سنة 1971، على تأليف وإصدار كتاب مدرسي وطني موحّد لتدريس مادة التّاريخ سنة 1986 في صفوف المرحلة المتوسطة، مذكرًا «بما للتاريخ من أهمية في تنمية الروح العلمية، وإذكاء الشعلة الوطنية، وشد أواصر الإلفة والمحبة بين أبناء الوطن الواحد» (التّاريخ، 1986، المقدمة) ليضاف إلى مجموعة كتب التّاريخ المدرسيّة الصادرة عن مختلف دور النشر أو عن المكاتب التربويّة للأحزاب أو المذاهب المتصارعة في حرب لبنان، والتي لا يخضع منها لرقابة المركز التربويّ للبحوث والإنماء إلا ما يعتمد منها في المدارس الرّسميّة.

اعتمدت المدارس الخاصة، في اختيار كتبها المدرسيّة لمادة التّاريخ، تعليم تاريخ الطائفة أو الدولة التي تنتمي إليها، مستندة إلى ما أعطاها الدستور من حرية التّعليم في لبنان (الدستور اللبناني،

2013، م10، ص10)، وبذلك «ظهرت التعددية، الدينيّة لا بل المذهبية وحتى الإيديولوجية والثقافية بشكل واضح من خلال الكتب المتعددة لهذه المادة المبنية على مناهج مختلفة باختلاف الديانات والمذاهب والإيديولوجيات والثقافات، والتي كان لها الاثر العميق في تعميق الهوة ما بين اللبنانيين، وذلك من خلال إظهارهم وكأنهم عدة شعوب في وطن واحد» (قسطنطين، 2010، ص67). فالمدارس اللّبنانيّة تلتزم بتوجهات أيديولوجية أو دينيّة معينة بحيث ترفض ما يتضمنه نص ما لأنه لا ينسجم مع توقعاتها أو لا يخدم أهدافها، وبالتحديد معظم المدارس الخاصة التي من خلال دورها التربويّ، «تقوم بأدلجة المتعلمين»، لذلك تقوم بالاطلاع على كتاب التّاريخ المدرسي، وتتقصى عن كاتبه وانتمائه الديني والسّياسيّ قبل اعتماده، «فهذه المعايير تأتي قبل الصدقية التاريخيّة» وبناء الذاكرة الجماعية لأبناء الوطن(فريحة، 2014، ص 27).

هذا هو حالنا اليوم سنة 2020، بالرغم من أن وثيقة الوفاق الوطني الصادرة سنة 1989 أشارت إلى «...توحيد الكتاب في مادتي التّاريخ والتّربيّة الوطنية» (وثيقة الوفاق الوطني اللبناني، 1989، ص15)، والذي طُبق في مادة التّربيّة الوطنية فقط. عمل المركز التربويّ للبحوث والإنماء، واستنادًا إلى المرسوم 3175/2000، على صياغة سلسلة كتب تاريخ مدرسيّة موحدة لتدرّس في جميع المدارس اللّبنانيّة بدءً من الصف الثاني في الحلقة الأولى حتى صف التاسع الأساسي في الحلقة الثالثة، مكلّفًا لجان متخصصة لذلك، محمّلة بتوجيهات تشير إلى التخلي قدر الإمكان عن الميول الشخصية، وعدم التركيز على تاريخ الحروب والسير بقدر التركيز على إنجازات الشعوب وطرق معيشتها وإنتاجها، كما عرض الحقائق للتلميذ دون أي تجميل وبعيدًا عن التعابير العاطفية التي تحاكي الغرائز لا العقول. عند الانتهاء من طباعة بعض الأجزاء عمل وزير التّربيّة والتّعليم العالي سنة 2001 على وقف إكمال طباعة وتوزيع الكتاب الموحّد، وسحب ما كان قد وزّع منه، وأدى ذلك إلى التسبب بإقالة رئيس المركز التربويّ للبحوث والإنماء من منصبه في تلك السنة، على خلفية بعض الصور والنصوص التي اعتُبرت أخطاءً لا يمكن تجاهلها (فريحة، 2014، ص75–48).

تخضع فكرة صياغة كتاب تاريخ مدرسي موحّد في لبنان، إلى الكثير من النقاشات، ويشكل مادة دسمة للعديد من المؤتمرات، وتتوزع رؤية اللبنانيين حول هذا الموضوع بين نظرتين: تشير الأولى إلى «أن تدريس التلامذة اللبنانيين في كتاب واحد من شأنه أن يقضي على خلافاتهم» ويشكّل ثقافة واحدة ويُنشأ نوعًا من أنواع الوطنية المفقودة» (قسطنطين، 2010، ص71)، كما يساهم في «خلق ذاكرة وطنية موحّدة لأبنائه تستطيع أن تضعف شيئًا فشيئًا من ذاكرته القبلية والطائفية»، و «يبقى أفضل بكثير مما هو قائم حاليًا من موزاييك في الكتب الملوّنة بألوان الطوائف والمذاهب، والتي لن تؤدي إلا إلى المزيد من الشرذمة والفرقة والانقسام»(ضو، 2012، ص146–141).

بينما تعتبر الثانية أن الكتاب الموحد هو من سمات الأنظمة الشمولية التي تحرص على أن لا تُكتشف حقائق تبين تناقضًا بين سلوكيات سياسيّة ماضية وأخرى حاضرة، كما الحرص على إظهار النظام السّياسيّ الحالي كامتداد للماضي، وعدم التردد باجتزاء الماضي إذا دعت الحاجة إلى دعم حركة الحاضر (وهبة، 2012، ص 78). كما أن خطرًا كبيرًا يطال مصداقية الكتاب بين الحقيقة والتوجيه، عند قدرة التلميذ الحصول على المعرفة من مصادر مختلفة (أبي فاضل، 1993، ص167). إن اعتماد أسلوب «صيغة تسوية سلبية» لإنتاج كتاب تاريخ موحد في لبنان يؤدي إلى «اتفاق على ما لا نختلف عليه وليس اتفاقًا على المكوّنات التي ينبغي أن يتضمنها مفهوم المواطنية»، علمًا أن هذا الكتاب لن يكون له «أي أثر على مستوى تشكيل شخصية المتعلم» بل بالعكس يقضي «على بذور الفكر النقدي في مهدها» (عبد المسيح، 2012، ص268).

بعد عرض هذا الواقع في موضوع كتب التّاريخ المدرسيّة، والذي أجده أليم، أعود **إلى المرتجى**، لأقترح التالي:

- إن إحدى فرضيات دراستي هذه تشير إلى تغيير نظام التّقييم في الامتحانات الرّسميّة لهذه المادة، وبذلك لا تعود الحاجة إلى كتاب مدرسي موحد، فالامتحان لا يتطرق إلى استذكار المعارف فقط، بل يطال مستويات أخرى تحتاج إلى تأمين موارد لها في كتب التّاريخ المدرسيّة، من نصوص تاريخيّة ولو متناقضة بالمضمون حول حدث معيّن، تستند على الوثيقة والنص التاريخيّ الرسمي، كما على مصادر وقراءات مختلفة حول هذا الحدث.

- الاستفادة من تجربة الرابطة الأوروبية لمعلمي التّاريخ Euroclio سنة 1993، حين انتجت كتابًا يظهر ككتاب تاريخ مدرسي موحّد بين الفرنسيين والألمان، ولكنه يستهدف تأمين موارد للمساعدة في الصف، حين يكتشف التلميذ من خلال دراسة مصادر مختلفة تعدد الروايات، والتحول من مقاربة أيديولوجية إلى مقاربة نقدية للتاريخ (رورد، 2012، ص55-41).

- إن دور النشر في لبنان متطورة جدًا، وتستطيع تأمين كتب مدرسيّة متنوعة تؤمن الموارد الضرورية لتدريس مادة التّاريخ، ولكنها تحتاج إلى منهج رسمي معتمد يتضمن استراتيجية تربويّة واضحة.

- تساعد كل هذه الخطوات مستقبلًا على إنتاج كتاب مدرسي موحّد ولو بالشكل، يتضمن نصوصاً متناقضة بالمضمون تعكس رؤية جميع اللبنانيين حول تاريخ بلادهم، وتسمح بمقاربة نقدية لتدريس التّاريخ، يعمل من خلالها التلميذ على إنتاج رؤيته التاريخيّة لحدث ما، وتوظيف معارفه التاريخيّة لحل وضعيات واقعية.

4 - مكوّنات الرّكيزة الرابعة: التّقييم

يتناول التّقييم المتعلم من جهة، والعمليّة الاجتماعيّ من جهة ثانية. فبالنسبة للمتعلم يهتم التّقييم باكتشاف مدى النجاح الذي يحرزه في بلوغ الأهداف المحددة في المنهج، وكذلك بتبيان أوجه القصور التعلمي او الفشل تحضيرًا لوضع الحلول الملائمة. أما بالنسبة للعملية الاجتماعيّ فيهتم التّقييم بالمنهج وبالمعلّم وطريقة أدائه وبالأوضاع المحيطة بهذه العمليّة وبالوسائل المستعملة وبتكاتف كل هذه العناصر تحقيقًا للأهداف المقررة (الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، 1995، ص39).

تطال عملية التّقييم محورين، الأول يتعلق بنظام التّقييم في المدرسة، والثاني يتعلق بالامتحانات الرّسميّة:

4 - 1 نظام التّقييم في المدرسة اللّبنانيّة

يُعتمد نظام التّقييم في المدرسة اللّبنانيّة لمعرفة ما اكتسب الطالب، ويهدف إلى معرفة ما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات فكرية وسيكوحركية، تشخيص نقاط الضعف لديه لمساعدته على تحسين أدائه، استكشاف مدى تبني المتعلم للقيم والمواقف التي تضمنها المنهج، الحكم بشكل عام على مدى تحقيق أهداف كل مادة أولًا، ثم تحقيق أهداف المنهج العامة ثانيًا، تقديم تغذية راجعة عن نجاح المنهج وعن قدرات الطلبة، تعزيز شعور المتعلم بالقدرة على إنجاز أعمال محددة، وأخيرًا مساعدة الأهل والمدرس على اتخاذ القرار المناسب حول التلميذ (فريحة، 2006، ص59).

تقسم عملية تقييم نتائج التّعليم – التعلم حسب الوظيفة الموكلة إليها أو حسب الهدف المنشود منها إلى عدة تقنيات، ومنها؛ التّقييم التشخيصي الذي يهدف إلى قياس المعلومات والقدرات المكتسبة عند المتعلم، التّقييم التكويني الذي يهدف إلى تعرّف المتعلم على النواقص في تعلمه من أجل تحمل المسؤولية في علاجها كما تعود بالفائدة على المعلّم من أجل تحليل أسباب الثغرات والعمل على حلها، كما التّقييم البنائي الذي يهدف إلى مساعدة المتعلم على ضبط طريقة تفكيره وبناء وإدارة استراتيجيات تعلمه (عواضة، 2002، ص 139).

اعتمد التّقييم في مادة التّاريخ على الموسوعية، ولم يفرض على واضعي الأسئلة في الامتحانات المدرسيّة أية معايير أو أسس، وارتكز الأداء على المضامين معتمدًا على الذاكرة واختبار لها فقط. تتم صياغة الأسئلة دون ضبط أية معايير إن من حيث استعمال الأفعال الإجرائية أو دقة التّعليمات أو توفير الشروط اللازمة للأداء، لذلك تُرك الاستاذ حرًا في طرحه، ومرجعيته هي تكوينه وحسه التربويّ فقط (وهيبه، 2003، ص20).

صدرت مناهج 1997 دون تضمينها أي نظام للتقييم، وبالعودة إلى الهيكلية الجديدة التي تشير إلى أنه يجب أن يطبق في جميع المراحل الاجتماعيّ نظام متطور للتقييم التربويّ، حيث يتم على أساسه اعتماد نظام إرشاد وتوجيه تربويّ ومهني، تحدد أسس وقواعد هذين النظامين في مراسيم وقرارات لاحقة يجري إعدادها في ضوء الأهداف الخاصة للمناهج الاجتماعيّ ومحتوياتها ووسائط تدريسها(الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان، ص71).

شكّل ذلك مشكلة بنيوية في هذه المناهج، واستدعى تشكيل لجنة سنة 1999 عملت على وضع أسس التّقييم ومبادئه مستندة إلى نظام التّقييم بالكفايات (فريحة، 2003، ص171)، الذي يشير إلى أنه لا نستطيع تقييم كفاية معينة إلا عبر تصرفات سلوكية تتم ملاحظتها ضمن سياق محدّد فمن غير الممكن تقرير ما إذا كان التلميذ قد اكتسب معارف أو مهارات معينة إلا بمواجهته لوضعية تتطلب هذه المعارف أو المهارات. أما تقرير اكتساب تلميذ لكفاية معينة، فهو يعني أنه قد تمّ تقييمها إيجابيًا عبر ملاحظة سلوكه، وتحليل إنتاجه في وضعيات مختلفة. كما قد ينجح التلميذ في تحقيق كل من عناصر الكفاية إلا أن ذلك لا يعني أنه سينجح بالضرورة في تحقيق الكفاية نفسها، من هنا وجُب تقييم الكفاية في وضعية مركبة، لا الاكتفاء بتقييم عناصرها منفردة. وعندها وبعد أن يتم تقييم كل الكفايات ضمن مادة تعليمية معينة، يكوم المعلّم قد حقق دوره في مرافقة تلميذه حتى النقطة الأقرب من الغاية المنشودة، مما يجعل التلميذ قادرًا على تحليل أي وضعية يواجهها بعد تركه المدرسة، وعلى تفسيرها والتعامل معها (أسس التّقييم، 1999، ص12–11).

إن التّقييم على أساس الكفايات يستجيب لحاجتين اثنتين، أولاهما مواجهة التلميذ لوضعيات مركّبة، بهدف تدريبه على معالجة الوضعيات الحياتية التي تواجهه، ثانيتهما توفير إمكانية مرافقة المعلّم لتلميذه خلال عملية التعلم ابتداءً من الأهداف التّعليميّة الخاصة والجزئية وحتى النقطة الأقرب إلى غايات المنهج العامة (ص13).

تترابط بعض الكفايات من حيث المفاهيم والإجراءات لتشكّل مجالًا للكفايات، توضع لكل منها علامة مستقلة أو رمز تقييم، وتثقل المجالات بشكل متوازن، أي تجمع علامات المجالات وتقسم على عددها للحصول على معدل التّقييم المستمر في المادة والذي يجمع مناصفة مع علامة الامتحان الفصلي لتحديد علامة الفصل (ص15).

استدرك المركز التربويّ للبحوث والإنماء، عند وضع منهج التّاريخ سنة 2000، خلل نقص التّقييم، وشكّل لجنة غير تلك التي وضعت المناهج لوضع أسس التّقييم لمادة التّاريخ وفق نظام التّقييم بالكفايات، عند دمج مجموعة من الأهداف الخاصة «لتشكل هدفًا تكامليًا أكثر شمولية أطلق عليه اسم كفاية» (عبد المسيح، 2012، ص180) مصنفًا الأهداف التّعليميّة لكل صنف إلى جدول ينقسم إلى ثلاث مجالات، وفي كل مجال وضعت مجموعة من الكفايات قابلة للقياس، وصلت في أعلى مستوى لها في الصف الثالث من المرحلة الثانوية، على النحو التالي (فريحة، 2003، ص371-370):

- استخدام الاصطلاحات والمفاهيم التاريخيّة، وتتضمن: تحديد العناصر المكوّنة للمفاهيم الأساسية، التمييز بين المفاهيم المتكاملة والمفاهيم المتناقضة، ترتيب الأحداث في مسار متسلسل ومتزامن، تتبع مسارات التغيرات البنيوية محليًا وإقليميًا.

- قراءة وتحليل المستندات التاريخيّة، وتتضمن: تحليل خرائط ومخططات تاريخيّة وجداول ورسوم بيانية، الربط سببيًا بين عناصر مستند وآخر، إبداء الرأي حول مضمون مستند معيّن تعليلًا ونقدًا.

- إنتاج تاريخيّ، عند القيام بـ: تنظيم جداول ومخططات بيانية، إثبات فرضيات، معالجة إشكالية، كتابة نص تاريخيّ تحليلي، إعداد ملف، تقييم فترة تاريخيّة واستخلاص العبر.

في الواقع، وحاليًا سنة 2020، لم يُنفذ شيء من كل ما عرضته، وما زال نظام تقييم مادة التّاريخ في المدارس اللّبنانيّة يحاكي قياس كمية المعارف المكتسبة، مما جعل من تدريس هذه المادة عبارة عن تقديم وجبة جاهزة سريعة الهضم تنتهي فوائدها عند نهاية واجب الامتحان المدرسي، لتنتج علامة سهلة المنال نُغري بها التلميذ مساهمةً في نجاحه.

أما المرتجى لهذا النظام فيرتبط بما سأقترحه في نهاية البحث حول نظام التّقييم، ولكن بالتحديد في هذا المجال، أقترح تنفيذ ما وُضع من نظام للتقييم بالكفايات سنة 2000، بعد لحظ ما طرأ من دراسات جديدة حول هذا الموضوع في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين.

4 - 2 نظام التّقييم في الامتحانات الرّسميّة

نظمت سلطات الانتداب الفرنسي، الامتحانات الرّسميّة، فأصدرت النصوص القانونية المتعلقة بذلك، منطلقة سنة 1924 بتنظيم شهادتي السرتفيكا والبروفيه، ومنظمة سنة 1929 شهادة البكالوريا اللّبنانيّة بقسميها الأول والثاني بالاستناد إلى المرسوم 4430/1929 وبخاصة المادة 13 منه، كما عاد وأشار إليها المرسوم 9100/1968 في مادته الأولى. وبما يختص تقييم مادة التّاريخ فيها[1]، أعطيت هذه المادة سنة 1924 «محلها في الامتحان الخطي» في شهادة الدروس الابتدائية الإعدادية، وانطبق ذلك أيضًا على شهادة الدروس الابتدائية العليا، مع إمكانية استخدام التلميذ اللغة العربية أو الفرنسية للإجابة عن الأسئلة، ولكن بتلازمها مع مادة الجغرافيا كمادة واحدة، وبتعديل حصل سنة 1928 بجعل امتحان هذه المادة شفهيًا في شهادة البروفيه (الابتدائية العليا) اقتصر التّعليم الثانوي على بعض المدارس (الكليات) الخاصة والتي كانت تمنح الشهادات دون أي مسوغ قانوني، حتى سنة 1929 حين تمّ وضع المناهج الثانوية، فحجزت مادة التّاريخ في برنامج امتحانه الرسمي مقعدًا لامتحان

(1) النصوص القانونية المتعلقة بالامتحانات الرسمية في فترة الانتداب الفرنسي هي: القرار 2643 تاريخ 5/8/1924- القرار 2852 تاريخ 1/12/1924 - المرسوم 4298 تاريخ 31/12/1928 - المرسوم 4430 تاريخ 28/1/1929 - المرسوم الرقم **EB** /124 تاريخ 1/12/1939 (جابر، 2012، ص100-99).

شفهي يسمح فيه بالإجابة باللغة العربية أو الفرنسية «حسب رغبة الطالب» (ابي فاضل، 1993، ص 117–111).

بعد أن حقق لبنان استقلاله سنة 1943، كان لا بدّ من إعادة النظر في مناهج التّعليم، فصدرت لذلك مجموعة مراسيم سنة (1946[1]جابر، 2012، ص100)، ومنها ما نظّم شؤون امتحانات الشهادات الرّسميّة بمراحلها الثلاث. (ابي فاضل، 1993، ص122). وبما خصّ مادتي التّاريخ والجغرافية فقد أصبح ملزمًا تدريسهما باللغة العربية (ص124)، وقد أصبح تعليمهما جديًا، "لأن المادة أصبحت في الامتحانات الخطية في المرحلة التكميلية والابتدائية» (ص 129)، ولكنها أصبحت شفهية في الشهادة الثانوية (ص139) وانقلبت إلى «مهزلة يتأكد التلميذ سلفًا أنه الرابح فيها» (ص141).

نُظمت مناهج 1966 ولحظت تدريس مادة التّاريخ باللغة العربية، كما اعتماد مادة التّاريخ في الامتحانات الرّسميّة خطيًا باللغة العربية، وذلك استنادًا إلى المادة 8 من المرسوم الرقم 6645 (مرسوم 6645، 1967، مادة8)

جرى سنة 1992 تعديل مهم، بموجب المرسوم 2385/1992 في المادة الثانية منه، حين ألغيت امتحانات شهادة البكالوريا بقسميها الأولى والثانية واستعيض عنها بشهادة البكالوريا اللّبنانيّة التي تقدّم لمرة واحدة في نهاية المرحلة الثانوية، كما أشار هذا المرسوم في مادته السابعة إلى «نقل مواد منهج السنة الثانية إلى الثالثة وبالعكس في مادتي التّاريخ والجغرافية».

بعد وضع منهج التّاريخ سنة 2000 بموجب المرسوم 3175، وكما ذكرت سابقًا وضعت لجنة أسس التّقييم لمادة التّاريخ على اعتبار أن المنهج قيد التنفيذ، لم يلبث أن صدر المرسوم الرقم 5697/2001 تحت عنوان «نظام الامتحانات الرّسميّة» مستندًا إلى المرسوم 10227/1997 ومنظمًا من خلاله الامتحانات الرّسميّة، وما يعنينا منه المادة السابعة، التي تشير إلى اعتماد اللغة العربية في تقديم امتحانات مادة التّاريخ في الشهادتين المتوسطة والثانوية. كما حدد المرسوم 5698/2001 كيفية احتساب العلامات لكل مادة ومنها التّاريخ الذي حددت المادة الثالثة منه العلامة القصوى بثلاثين علامة ومدة المسابقة ساعة واحدة لجميع فروع شهادة الثانوية العامة، كما حددت المادة الرابعة منه علامة مادة بالتّاريخ القصوى بعشرين علامة ومدة المسابقة ساعة واحدة للشهادة المتوسطة.

بعد تعثّر تطبيق منهج التّاريخ، وسحب الكتب الموحّدة من التداول، ولضمان سير الامتحانات الرّسميّة للعام الدراسي 2000/2001، أصدر وزير التّربيّة والتّعليم العالي التعميم رقم 78/م/2000 الذي حدّد بموجبه المحاور المطلوب اعتمادها في طرح أسئلة الامتحانات الرّسميّة للشهادتين الثانوية العامة والمتوسطة المستندة في التنظيم على مراسيم الامتحانات الجديدة المذكورة أعلاه، وفي المضمون على محتوى مناهج 1968/1971.

صدر سنة 2001 القرار الرقم 735/م/2001، الذي حدّد في مادته الأولى بالتفصيل توصيف لكل مادة في الشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة، باستثناء مادة التّاريخ، مشيرًا في المادة الرابعة منه إلى أن «يستمر العمل بنمط الأسئلة المعمول به سابقًا في مادة التّاريخ حتى صدور المناهج الجديدة». تباعًا صدرت بعض التعديلات على هذا القرار، أولها كان القرار الرقم 631/م/2016 الذي

(1) النصوص القانونية المتعلقة بمناهج التعليم سنة 1946 هي: المراسيم ذوات الأرقام 6998 – 6999 – 7000– 7001–7002 (جابر، 2012، ص100).

أكّد في المادة الخامسة منه ما ورد في القرار السابق بالنسبة لمادة التّاريخ حين لم يذكر ثانيها أي القرار الرقم 142/م/2017 أي تغيير بنمط مسابقة مادة التّاريخ.

بعد أخذ ورد حول محور القضية الفلسطينية الوارد في محتوى منهج مادة التّاريخ للصف التاسع اساسي، وإغفال ذكره في التعميم الرقم 78/م/2000، أصدر وزير التّربيّة والتّعليم العالي القرار الرقم 556/2017 محددًا في المادة الثانية منه أن «يعاد العمل بمحور القضية الفلسطينية في منهج التّاريخ للصف التاسع أساسي للعام الدراسي 2017/2018 باعتماد ما كان مقررًا بشأنه قبل صدور التعميم 78/م/2000 وتدريس المحور المذكور في كتب التّاريخ المعتمدة في المدارس الرّسميّة» مما أعاد هذا المحور إلى لائحة المحاور المطلوبة للامتحانات الرّسميّة في مادة التّاريخ، وجعل المدارس الخاصة تعيد تدريسه في الصف التاسع أساسي تحضيرًا لتلك الامتحانات.

اعتمدت اللجنة المكلّفة بوضع الأسئلة، وبغياب توصيف محدد لمسابقة مادة التّاريخ، نمطًا للمسابقة، يتكرر سنويًا، ومعتمدًا حتى حينه، يرتكز على أسئلة معرفية مستقاة من المحاور المحددة بالنصوص القانونية المذكورة أعلاه. هذا النمط وحّد رؤية المسابقة من قبل كل من المدارس الرّسميّة والخاصة، كما نظّم العمل من قبل لجنة الامتحانات الرّسميّة المكلّفة بصياغتها، ولكن بالمقابل ألزم هذا النمط طرح أسئلة معرفية فقط، تجعل التلاميذ يدرسون المادة لغير الأهداف التي حُددت لها، مما حوّل المسابقة إلى أحجية للطلاب يراهنون من خلالها على عناوين الأسئلة التي ستطرح، والتي يقررون هم وبعض من أساتذتهم على الاكتفاء بتحضيرها خدمة لحاجة الامتحانات الرّسميّة لا أكثر ولا أقل.

حاول المركز التربويّ والإنماء معالجة الثغرات التي تطال الامتحانات الرّسميّة، من خلال ورش عمل كانت أحدثها بين 16/12/2009 و20/2/2010، بالتعاون مع المديرية العامة للتّربيّة ، متناولة «جميع الشؤون والشجون المتعلقة بالامتحانات الرّسميّة» ،حيث خُصص لكل مادة تعليمية ورشة عمل بناء على استمارات وتقارير تمّ تحضيرها مسبقاً، وقد طال مادة التّاريخ جزء من هذه الورشة، صدرت على أثره توصيات تتعلق بمسابقة التّاريخ لشهادة الثانوية العامة، اقترحت الإبقاء على النمط المعتمد سابقًا وتثبيته بنص صادر عن المركز، إضافة إلى وضع تصور لتوصيف مسابقة جديدة تكون «مطعمة بمستندات (خريطة، نصوص وخطوط زمنية وغيرها) بالتزامن مع إقامة دورات تدريبية لأساتذة المادة في القطاعين الرسمي والخاص لإعدادهم وتدريبهم على وسائل التّقييم المنوي اعتمادها، مشترطة لذلك انتظار صدور منهج جديد لهذه المادة ووضع طرائق جديدة للتقويم (الامتحانات الرّسميّة، 2010).

عمل المركز التربويّ للبحوث والإنماء، بعد هذه الورشة، على إصدار «نموذج لمعايير الاختبارات والامتحانات»، على موقعه الرسمي، ربما بمحاولة منه لوضع أفكار حديثة حول نظام التّقييم بين متناول المتعاطين بشؤون التّعليم والامتحانات الرّسميّة قبل إصدارها بنصوص قانونية ملزمة، مبررًا ذلك بمحاولة معالجة التحديات التي تواجه اللجان والأساتذة خلال عملهم في الامتحانات الرّسميّة، ومنها بنى المسابقات واختيار المضامين وصياغة الأسئلة، مقترحًا لاجتياز هذه التحديات «صياغة أدوات تساعد واضعي الاختبارات على إنجاز مهمتهم وفق معايير محددة» منها ما هو متوفر ومنها ما صاغه المركز تحت عنوان «لائحة المعايير والمؤشرات» متممين بذلك منهجيتهم في التّقييم المعتمدة على الكفايات، معتمدين ثمانية معايير محددين لكل منها مجموعة مؤشرات، يمكن أن تستعمل في أكثر المواد الإنسانية والأدبية والعلمية والفنية (نموذج لمعايير الاختبارات والامتحانات). ما يهمنا من هذه المعايير أنه يمكن استعمالها في بناء توصيف جديد لمسابقة التّاريخ تُحدد مؤشراتها مسبقًا.

أما بشكل غير رسمي، حدّد الدكتور وهيب أبي فاضل بعض الاقتراحات، تنطلق من تغيير حتمي لنمط مسابقة التّاريخ، حين تُطرح ثلاث مجموعات يختار منها التلميذ مجموعة واحدة للإجابة، تكون الأولى تقليدية تعتمد على استرجاع المعارف، الثانية تلحظ نقد لنص تاريخيّ أو مستند، والثالثة تطرح شرح ومعالجة موضوع تاريخيّ (أبي فاضل، 1993، ص360–356). صاحب الفكرة نفسه ذكر محاذيرها من الحاجة إلى لجنة متمكنة ومصححين أكفاء، لأضيف أن إعطاء التلاميذ فرصة الاختيار على هذا النحو ستجعلهم يجنحون نحو اختيار المجموعة الأولى بمعظمهم حفاظًا على تقليد سابق اعتادوا عليه، وبغياب تحضير مسبق لهم ولأساتذتهم حول أنماط جديدة من الأسئلة.

كما تابع الدكتور نمر فريحة[1]، هموم الامتحانات الرّسميّة، عبر كتب تمّ الإشارة إلى مضمونها، أو عبر مقالات صحفية، يتساءل فيها عن مدى التزام واضعي أسئلة الامتحانات الرّسميّة بنظام التّقييم المعتمد رسميًا الصادر سنة 2000، وحدد المعضلة بأن «المعلّمين في أكثريتهم العظمى لا يتمتعون بالمهارات التي تتطلبها الكفايات وكيفية تطبيقها»، حين لم يتعرف المعلّم مسبقًا على «الكفايات ومجالاتها ليعرف كيف يتعامل مع عناصر أي سؤال تتضمنه المسابقة إذا كان قد بني بطريقة صحيحة استنادًا إلى عناصر الكفاية»، ويقترح الحل باعتماد «نظام تقييم متكامل يجاري أمثاله في المجتمعات المتطورة ويستند إلى رؤية تربويّة واضحة ويأخذ بعين الاعتبار مصلحة المتعلم» (فريحة، الامتحانات الرّسميّة ومشكلة نظام التّقييم، 2018). وما يعنينا من هذه الاقتراحات أنها تنطبق على نظام للتقييم لمادة التّاريخ اسوة بغيرها من المواد.

إن الهدف من ذكر كل هذه المعطيات هو التحضير لعرض **المرتجى** بالنسبة لموضوع التّقييم في الامتحانات الرّسميّة، محددة ذلك ضمن اتجاهين:

الأول يتناول الموضوع بشكل عام، انسجامًا مع مقدمة البحث، حين وجدت أن فكارًا قيّمة واقتراحات مفيدة ظهرت في عالم التّربيّة والتّعليم في لبنان، لكنها كما لاحظنا اندثرت في فضاء التّربيّة دون أية استفادة من معطياتها. إذن المطلوب هو تثمير هذه الدراسات وخلاصاتها، وبالأخص بما يتعلق بمادة التّاريخ، بالعمل على إعداد توصيف لمسابقة الامتحانات الرّسميّة لشهادتي الثانوية العامة والمتوسطة، تعتمد على نظام التّقييم بالكفايات، والتي تعمل على قياس هذه الكفايات الواردة ضمن المجالات الثلاث المحددة سنة 2000، على أن تكون الأسئلة تلحظ مضمون المحتوى الموزّع على عدة محاور حاليًا.

الثاني يجيب على الفرضية الأخيرة التي حددتها، حول جعل الأولوية لتطوير نظام التّقييم وخاصة المتعلق بالامتحانات الرّسميّة، كحل جذري لمعضلة تدريس التّاريخ في لبنان، عبر توصيف جديد لمسابقة التّاريخ في تلك الامتحانات، أشرحه بالتفصيل مبينة الأسس التي يتوجب أن يرتكز عليها والنتائج المرتقبة حول اعتماده:

إن استغلال اهتمام التلاميذ والأهالي والجسم التّعليمي بأكمله بالامتحانات الرّسميّة، سمح لي باقتراح قلب المعايير، والانطلاق من آخر مرحلة في سلم المرتكزات التربويّة، ألا وهو عملية التّقييم في الامتحانات الرّسميّة لمادة التّاريخ، لمحاولة معالجة تعثر تدريس هذه المادة في المدارس اللّبنانيّة الرّسميّة منها والخاصة.

تستند هذه المحاولة على إعداد توصيف لمسابقة مادة التّاريخ في تلك الامتحانات، لشهادة الثانوية

(1) الدكتور نمر فريحة رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء بين سنة 1999 وسنة 2001.

العامة كما للشهادة المتوسطة، في حين ما زالت هذه المسابقة تعتمد على نمط يتكرر سنويًا.

تحقيقًا لذلك، أشير إلى مبادرة من المديرية العامة للتّربيّة سنة 2014 تبناها المركز التربويّ للبحوث والإنماء تحت عنوان «صياغة توصيف مسابقة مادة التّاريخ في امتحانات شهادة الثانوية العامة» (القرار الرقم 1364، تاريخ 18/12/2014)، أسفرت عن صياغة توصيف للمسابقة: يعتمد على المعرفة، الفهم، التحليل، الربط، المقارنة، إبداء الرأي، وأخيرًا إنتاج نص تاريخيّ. يستند إلى نصوص أو مستندات تاريخيّة على مثال خط زمني، صورة واقعية فوتوغرافية، خريطة تاريخيّة.... يستعمل في طرح الأسئلة أفعال إجرائية قابلة للقياس. يهدف إلى قياس الكفايات الواردة ضمن المجالات الثلاثة المحددة لمادة التّاريخ في منهج سنة 2000.

تتشكل المسابقة من ثلاثة أجزاء متكاملة، الأول والثاني ملزمان، والثالث يتضمن مجموعتين يختار التلميذ واحدة منهما. يتطرق الجزءان الأول والثاني إلى معالجة نص ومستند تاريخيّين، بينما يستند الجزء الثالث على اسئلة معرفية تعتمد على الحفظ مما يبقيه حلقة وصل مع نمط المسابقة الحالية. تستمد الأسئلة في هذه االمسابقة مواضيعها من المحاور الدّراسيّة المحددة حاليًا بطريقة مفصلة وواضحة معدّة مسبقًا تمنع أي التباس في الوقت القصير المحدد لوضع الأسئلة عشية الامتحان. يُرفق هذا التوصيف بآليات محددة لتطبيقها تحدد عامين دراسيين كفترة تحضيرية فاصلة بين اعتماد التوصيف وبدء العمل به، وتشير إلى تدريب الأساتذة على التقنيات والطرائق الاجتماعيّ الناشطة، وتعليم التلاميذ المهارات الجديدة (اقتراح توصيف مسابقة مادة التّاريخ في امتحانات شهادة الثانوية العامة بكل فروعها، 6/3/2015).

وضع المركز التربويّ للبحوث والإنماء على موقعه الالكتروني «اقتراح توصيف مسابقة مادة التّاريخ للشهادة المتوسطة في امتحانات الشهادة المتوسطة» موزعًا أسئلتها على ثلاثة أجزاء، يتألف الجزء الأول منها من أسئلة مغلقة، حين يتناول الجزء الثاني تحليل نص تاريخيّ، بينما يتطرق الجزء الثالث إلى تحليل مستند. تظهر المقارنة بين الاقتراحين المذكورين مدى التشابه بينهما، مما يشير إلى رغبة بتغيير جذري لبنية مسابقة التّاريخ والالتزام بأسس جديدة للتقييم.

إن النتائج المرتقبة بعد تطبيق اقتراحي التوصيف كانت واعدة وتتلخص بالتالي:

- قراءة جديدة من قبل التلاميذ لمحتوى منهج التّاريخ تستند على الفهم والربط والتحليل وإبداء الرأي وإنتاج نص تاريخيّ والأهم الوصول إلى مهارة استخلاص العبر، وفي هذه الحالة لم يعد مهمًا في أي كتاب يقرأون بل أصبح المفيد ماذا يقرأون، ولماذا يدرسون هذه المادة.

- مواجهة معضلة تشكّل التلميذ تاريخيًّا قبل دخوله إلى الصف، بمستند أو نص أو وثيقة تاريخيّة واضحة المصدر، مما يسمح للتلميذ بالمقارنة والنقد، بين معلوماته المكتسبة وحقيقة الواقعة التاريخيّة، وذلك يؤدي إلى التحقق من المعطيات التاريخيّة الموثوقة، ويسمح له باكتساب قناعات جديدة.

- سهولة التفاعل مع أي تغيير مرتقب في محتوى المنهج، فأسس توصيف المسابقة موجودة، ليُسقط في داخلها المحتوى الجديد.

- إطلاق دورات تدريبية لأساتذة مادة التّاريخ في المدارس الرّسميّة والخاصة، مما يمنحهم فرصة

التدرب على مستلزمات التّعليم الحديثة وإتقان طرائق التّعليم الناشط، والتلاقي والتفاعل فيما بينهم والاستفادة من تبادل الخبرات وتوحيد رؤية تعليم هذه المادة.

- إسناد تعليم مادة التّاريخ إلى أساتذة من ذوي الاختصاص، نظرًا للتغير الحاصل في عملية التّقييم وضرورة وجود أستاذ متخصص لمواكبته.

- ملاقاة دور النشر لهذا التطور، من خلال صياغة كتب مدرسيّة تنسجم معه، تستغني عن سجن النص المنمّط أو المصطلحات الملزمة، لتنال حرية تضمينها نصوصًا تاريخيّة متنوعة ومتناقضة، ليعمل التلميذ على تحليلها ومقارنتها واستخلاص العبر منها.

- تحقيق الأهداف العامة والخاصة المرصودة لتدريس هذه المادة.

لم يحصد اقتراحي التوصيف نعمة التطبيق، بل للأسف سُحبوا من التداول، مع الاستمرار العمل «بنمط الأسئلة المعمول بها سابقًا في مادة التّاريخ حتى صدور المناهج الجديدة» (القرار 631/م/2016، م 5)، وبذلك ربط تحضير أي توصيف جديد بعملية تطوير المناهج.

إن عملية توصيف جديدة لمسابقة التّاريخ في الشهادتين المذكورتين كانت الأمل في أن تعيد الاعتبار لتدريس هذه المادة وفق الغايات التي شعر بها معدو وثيقة الوفاق الوطني سنة 1989، وأن تثبّت دورها في بناء شخصية المواطن اللبناني على مقاعد الدّراسة وفق شذرات منها ظهرت في الدستور اللبناني وغيره من النصوص القانونية المكتوبة وغير المكتوبة، بانتظار إعداد الفلسفة التربويّة المنتظرة.

إن عملية التوصيف هذه، لا تحتاج إلى قرار سياسي مبتلى بالخلافات في كل مرة يُطرح فيها للنقاش، بل تأخذ منحى أكاديميًا تتولاه الجهات المختصة وعلى رأسها المركز التربويّ للبحوث والإنماء، وهي ليست المرتجى لركيزة التقويم فقط، بل تعود فائدتها على تطوير الركائز الثلاث الأخرى لتدريس هذه المادة على الشكل التالي:

- بالنسبة للتخطيط أو مرادفه المنهج، فإن تجربة هذا النمط من المسابقة يعتبر اختبارًا موضوعيًا لرؤية التّعليم والتّقييم بالكفايات، مما يسمح استنادًا إلى نتائج تقييمه، بتعديل هذه الكفايات ومجالاتها، كما الأهداف العامة والخاصة لتدريس مادة التّاريخ، انطلاقًا من الفلسفة التربويّة المنتظرة أو السياسة التربويّة المرجوة، أو تعديل الاستراتيجية التربويّة الغير مطبقة.

- بالنسبة لاستراتيجيات التّدريس، وحين اعتبار المتعلم محور العمليّة التّعليميّة، وانسجامًا مع نوعية الأسئلة المطروحة التي لا ترتكز فقط على البعد المعرفي وتحاكي مستويات أعلى من النقد والتحليل و.....تظهر الحاجة إلى اعتماد الطرائق الناشطة. الأهم هو عملية إعداد معلم التّاريخ وتنظيم الدورات التدريبية له، ولو بحجة الاطلاع على توصيف المسابقة والتدرّب على نمطها، ولكن التفاعل الذي يحصل في هذه الدورات يساهم في توحيد الرؤية بين المعلّمين على مختلف الأراضي اللّبنانيّة حول تدريس هذه المادة، كما أعيد ما ذكرته سابقًا من إعادة الاعتبار لهذا المعلّم وبالبحث من قبل إدارات المدارس وبالأخص في القطاع الخاص عن المتخصص من بينهم، للاستجابة لمتطلبات المسابقة الجديدة.

- بالنسبة للمحتوى، يتوقع أن تسارع دور النشر اللّبنانيّة لإنتاج كتب مدرسيّة تحاكي نمط المسابقة،

وأن تؤمن موارده من مستندات وخرائط ونصوص تاريخيّة موثقة وغيرها... مما يسهّل مستقبلًا إنتاج كتاب مدرسي ولو موحّد بالشكل، ولكن ليس بالمضمون حين يتضمن نصوصًا تاريخيّة ولو متناقضة لتنمية المهارات المقترحة سابقًا، ولا تعود هناك حاجة لكتاب موحد من حيث النص التاريخيّ المؤدلج والخاضع لخلافات رجال السياسة من مختلف الأطياف.

الخاتمـــة

تضمن هذا البحث وضع تدريس مادة التّاريخ المتعثر في مدارس الجمهورية اللّبنانيّة الخاصة منها والرّسميّة، من خلال إشكالية تضمنت تساؤلات حول هذه المعضلة، حين تناولت الفرضيات إمكانية الإجابة عنها على الشكل التالي:

– تمّ عرض واقع كل ركيزة من الركائز الأربعة، مما أدى إلى معرفة واقع كل منها، بحثًا عن تطوير مرتجى لها.

– تبين من خلال الدّراسة، أن القرار السّياسيّ ضروري وملزم لتحديد الفلسفة التربويّة والاستراتيجية التربويّة، ومنها ما يتعلق بتدريس مادة التّاريخ.

– لحظت الدّراسة دور السلطة السّياسيّة، ودور الأكاديميين من بعدهم لتنفيذ خططهم المرسومة، محددة دور كل منهم وموقعه.

– جرى تنظيم الدّراسة استنادًا إلى فروع الركائز الأربعة، عارضة واقع كل منها، ومقترحة المرتجى بواسطة التطوير او التعديل، مبينة أهمية كل منها على حل معضلة تدريس مادة التّاريخ.

– أظهرت الدّراسة أهمية وأولية تطوير نظام التّقييم المتعلق بالامتحانات الرّسميّة، ومدى انعكاس ذلك على باقي الركائز.

في الخلاصة يظهر أن الكثير من معطيات حل معضلة تدريس التّاريخ المتعثر، موجودة في الجمهورية اللّبنانيّة، ولكنها تندثر كأشعة الشمس، والمطلوب هو العمل على جمعها وتقاطعها للاستفادة من معطياتها. في بعض الدول نحتاج إلى الاستعانة بإخصائيين من دول أخرى أو بمنظمات عالمية لتحديد المرتجى وبنائه بما يناسب حالة البلد المقصود، ولكننا في لبنان نملك جميع المكوّنات من بشرية ودراسات أكاديمية ومستلزمات عينية، ولا ينقصنا سوى القرار ولا يكفي القرار لأنه اتُخذ مرات متعددة ولم ينفذ، بل نحتاج إلى الإرادة والقدرة على الاستفادة من التجارب السابقة وإضافة ما تحتاجه لتحقيق المرتجى في تدريس التّاريخ، كما فتح كوّة الحياة لمادة تنازع حتى يبقى لها مقعد على مدرّج عملية التّعليم.

لائحة المصادر والمراجع

الكتب والأبحاث:

- أبي فاضل، مروان. (2012). **تعلّم مادة التّاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان.** «أحداث 1860 في لبنان عبر الكتب المدرسيّة». أعمال المؤتمر التربويّ الثالث للهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة 26–25 آذار/مارس 2011، الكتاب السنوي السابع.
- أبي فاضل، وهيب. (1993). **تطور تعليم التّاريخ في لبنان «كيف تعلمنا التّاريخ وكيف نعلمه»** (ط1). بيروت: مكتبة أنطوان.
- **الإحصاء التربويّ، (السنة الدّراسيّة 1966/1967)**. وزارة التّربيّة الوطنية. بيروت: مؤسسة المحفوظات الوطنية.
- **الاستراتيجية الوطنية للتّربيّة والتّعليم في لبنان، وثيقة الرؤية.** (15/3/2007). إعداد الهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة ولجنة الاستراتيجية الوطنية للتّربيّة والتّعليم في لبنان.
- **أسس التّقييم ومبادئه.** (1999). بيروت: وزارة التّربيّة الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء.
- الأمين، عدنان. (2012). «سياسة تعيين المتعاقدين في الوظيفة العامة في لبنان: مثال المعلّمين الرسميين». **مجلة الدفاع الوطني اللبناني.** العدد82.
- **التّاريخ.** (1986). الجزء الثاني للسنة الثانية من المرحلة المتوسطة. بيروت: المركز التربويّ للبحوث والإنماء.
- **التنشئة الوطنية الإنسانية.** (1963). بيروت: وزارة الدفاع الوطني قيادة الجيش.
- جابر، حسن. (2015). **منهج البحث التاريخيّ دراسة في التقنيات واتجاهات التفكير** (ط1). بيروت: دار الحوار.
- جابر، منذر. (2012). **تعلّم مادة التّاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان.** «في أزمة كتاب التّاريخ المدرسي / البعد التاريخيّ». أعمال المؤتمر التربويّ الثالث للهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة 26–25 آذار/مارس 2011، الكتاب السنوي السابع.
- **جودة التّعليم من أجل التنمية.** (2010). الإطار العام لاستراتيجية التّربيّة والتّعليم خطة تطوير التّعليم ما قبل الجامعيّ 2015–2010. بيروت: وزارة التّربيّة والتّعليم العالي.
- **خطة النهوض التربويّ في لبنان.** (1994). بيروت: وزارة التّربيّة الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء.
- **الدستور اللبناني.** (2013). بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.
- رافق، عبد الكريم. (العام 1956–1955). **تطور تدريس التّاريخ.** رسالة جامعية أعدّت بإشراف الدكتور كامل عياد، الجامعة السورية – كلية التّربيّة – مادة الاختصاص.
- رستم، أسد. (1955). **مصطلح التّاريخ** (ط3). صيدا – بيروت: منشورات المكتبة العصرية.
- رستم، أسد. والبستاني، فؤاد افرام. (1943). **تاريخ لبنان التمهيدي المصور.** (ط3). بيروت: المطبعة الكاثوليكية.
- روجيرس، قزافي وجان ماري دوكتال. (2000). **بيداغوديا الإدماج كفايات وإدماج للمكتسبات في التّعليم (ط1).** ترجمة حلوم بو سعدة وباي الحاج ابراهيم. مراجعة محمد مُيلاد.De Bouk

Universite 2000.

- رورد، يوكي فان دير ليبو. (2012). **تعلّم مادة التّاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان.** «التّعليم المسؤول للتاريخ كوسيلة للمصالحة التاريخيّة؟ تجربة الرابطة الأوروبية لمعلمي التّاريخ: هل تصلح كدراسة حالة؟». أعمال المؤتمر التربويّ الثالث للهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة 26-25 آذار/مارس 2011، الكتاب السنوي السابع.
- ضو، أنور. **(2012). تعلّم مادة التّاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان.** «كتاب التّاريخ الموحّد بين الممكن والمستحيل». أعمال المؤتمر التربويّ الثالث للهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة 26-25 آذار/مارس 2011، الكتاب السنوي السابع.
- عبد المسيح، سيمون. (2012). **تدريس التّاريخ بين الإبستمولوجيا والإيديولوجيا (قراءة في أزمة منهج مادة التّاريخ في المرحلة الإنتقالية) النموذج اللبناني** (ط1). بيروت: منشورات المركز الإقليمي للتوثيق والدراسات التاريخيّة والسياسات التربويّة.
- عواضة، هاشم. (2002). **التخطيط في التّعليم – التعلّم دليل المربي في الأهداف والطرائق والتّقييم** (ط1). بيروت: دار العلم للملايين.
- فريحة، نمر. (2003). **المركز التربويّ في 1017 يوم** (لا ط.). بيروت: (لا دار نشر).
- ـــــــ (2006). **التّربيّة الوطنية مناهجها وطرائق تدريسها.** (الكتاب الأول). توزيع دار الفكر اللبناني بالإتفاق مع وزارة التّربيّة – سلطنة عمان.
- ـــــــ (2014). **منهاج التّاريخ وكتبه شهادة للتاريخ** (لا ط.). بيروت: ألف ياء للنشر والتوزيع.
- فياض، ندى حسن. (2011). **الدولة المدنية تجربة فؤاد شهاب في لبنان** (ط1). بيروت: منتدى المعارف.
- قسطنطين، نبيل نقولا. (2010). **التعددية والتّربيّة في لبنان** (ط1). بيروت: (لا دار نشر).
- كاونسل، كريستين. **(2012). تعلّم مادة التّاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان.** «استكشاف مقاربات عملية للتدريس». أعمال المؤتمر التربويّ الثالث للهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة 26-25 آذار/مارس 2011، الكتاب السنوي السابع.
- **الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان.** (1995). بيروت: وزارة التّربيّة الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربويّ للبحوث والإنماء.
- **وثيقة الوفاق الوطني اللبناني.** (1989). التي أقرّها اللقاء النيابي في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية بتاريخ 22/10/1989م والتي صدّقها مجلس النواب في جلسته المنعقدة في القليعات بتاريخ 5/11/1989م. لا ذكر للمؤلف ولا لدار النشر.
- وهبة، نخلة. (2012). **تعلّم مادة التّاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان.** «كتاب التّاريخ الموحد: الفرضيات والتبعات». أعمال المؤتمر التربويّ الثالث للهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة 25- 26 آذار/مارس 2011، الكتاب السنوي السابع.
- وهيبه، أمال. (2003). «واقع التّقييم وأسسه». **المجلة التربويّة.** العدد27.
- وهيبه، أمال. (2012). **تعلّم مادة التّاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان.** «مناهج التّاريخ الجديدة المقترحة 2010». أعمال المؤتمر التربويّ الثالث للهيئة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة 26-25 آذار/مارس 2011، الكتاب السنوي السابع.

- **المواقع الالكترونية:**

- أخبار الهيئة اللّبنانيّة للتاريخ. (تموز 2020). رسالة عبر الإيمييل بتاريخ 20/7/2020. Lebanese association for history> info@ lahlebanon.org
- **الامتحانات الرّسميّة.** (2010). المركز التربويّ للبحوث والإنماء. تم الاسترجاع في (18/6/2020 الساعة الثانية بعد الظهر) من: موقع المركز التربويّ للبحوث والإنماء. Crdp.gov.lb
- **البيان الوزاري،** الرئيس رياض الصلح (1). (1943). تمّ الاسترجاع في (18 حزيران 2020– 8:30 صباحًا). من: موقع الجمهورية اللّبنانيّة، رئاسة مجلس الوزراء.
- درهمان بودريس. **لغز بداغوجيا الإدماج.** الحوار المتمدن العدد 3148 سنة 2010، تم الاسترجاع في (2/7/2020 الساعة الخامسة بعد الظهر)
- **اقتراح توصيف مسابقة مادة التّاريخ في امتحانات شهادة الثانوية العامة بكل فروعها.** (2015). المركز التربويّ للبحوث والإنماء. تم الاسترجاع في (2/9/2016 الساعة السادسة بعد الظهر) من: موقع المركز التربويّ للبحوث والإنماء. Crdp.gov.lb
- **اقتراح توصيف مسابقة مادة التّاريخ للشهادة المتوسطة في امتحانات الشهادة المتوسطة.** المركز التربويّ للبحوث والإنماء. تم الاسترجاع في (2/9/2016 الساعة السادسة بعد الظهر) من: موقع المركز التربويّ للبحوث والإنماء. Crdp.gov.lb
- فريحة، نمر. (2018) **الامتحانات الرّسميّة ومشكلة نظام التّقييم،** النهار. تم الاسترجاع في (25/6/2020- 6:30 مساء) من موقع جريدة النهار.
- **مخرجات أجزاء الاستراتيجية الوطنية للتّربيّة والتّعليم في لبنان.** تمّ الاسترجاع في (16 حزيران 2020 – 6:30 مساءً) من : موقع وزارة التّربيّة والتّعليم العالي mehe.gov.lb
- **نموذج لمعايير الاختبارات والامتحانات.** (غير محدد). المركز التربويّ للبحوث والإنماء. تم الاسترجاع في (25/6/2020 الساعة السادسة بعد الظهر) من: موقع المركز التربويّ للبحوث والإنماء. Crdp.gov.lb

- **النصوص الرّسميّة:**

- الجريدة الرّسميّة، العدد 1827 تاريخ 19/12/1924. قرار المفوض السامي الرقم 2852، تاريخ 1/12/1924. «**تنظيم التّعليم الابتدائي الرسمي في لبنان الكبير**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 2213 تاريخ 1/2/1929.المرسوم الرقم 4430 تاريخ 28/1/1929. «**يتضمن إنشاء البكالوريا اللّبنانيّة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 27 تاريخ 16/6/1959. المرسوم الاشتراعي الرقم 112، تاريخ 12/6/**1959**. «**نظام الموظفين**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 16 تاريخ 23/2/1967. المرسوم الرقم 6645، تاريخ 10/2/1967. «**نظام الامتحانات الرّسميّة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 5 تاريخ 15/1/1968. المرسوم الرقم 9099، تاريخ 8/1/1968. «**تحديد مراحل التّعليم العام وأهدافه**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 5 تاريخ 15/1/1968. المرسوم الرقم 9100، تاريخ 8/1/1968. «**تعديل مناهج تالتّعليم في مرحلة التّعليم الثانوي العام**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 102 تاريخ 23/12/1971. القانون المنفذ بالمرسوم الرقم 2356،

تاريخ 10/12/1971. «**إنشاء مركز تربويّ للبحوث والإنماء في وزارة التّربيّة الوطنية والفنون الجميلة**».

- الجريدة الرّسميّة، العدد 39 تاريخ 27/9/1979. القانون المنفذ بالمرسوم الرقم 2271، تاريخ 6/9/1979. «**تعيين المدرسين المتعاقدين العاملين في المدارس الرّسميّة الابتدائية والمتوسطة في وزارة التّربيّة والفنون الجميلة في الملاك الدائم للوزارة المذكورة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 1 تاريخ 1/1/1981. القانون المنفذ بالمرسوم الرقم 3736، تاريخ 31/12/1980. «**تنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة في كلية التّربيّة في الجامعة اللّبنانيّة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 9 تاريخ 26/2/1981. القانون الرقم 4، تاريخ 20/2/1981. «**تعيين المدرسين المتعاقدين مع مجلس الجنوب سابقًا وأصبحوا يعملون لحساب وزارة التّربيّة الوطنية والفنون الجميلة بوظيفة مدرس في الملاك الدائم للوزارة المذكورة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 18 تاريخ 30/4/1992. المرسوم الرقم 2385، تاريخ 23/4/1992. «**تعديل بعض أحكام نظام الامتحانات الرّسميّة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 26 تاريخ 4/6/1997. المرسوم الرقم 10227، تاريخ 8/5/1997. «**تحديد مناهج التّعليم العام ما قبل الجامعيّ وأهدافها**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 27 تاريخ 22/6/2000. المرسوم الرقم 3175، تاريخ 8/6/2000. «**تحديد أهداف ومناهج مادة التّاريخ في مراحل التّعليم العام ما قبل الجامعيّ**».
- التعميم الرقم 78/م/2000، تاريخ 19/10/2000. «**تحديد محاور التّدريس لمادة التّاريخ في السنتين التاسعة الأساسية والثالثة الثانوية**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 29 تاريخ 21/6/2001. المرسوم الرقم 5697، تاريخ 15/6/2001. «**نظام الامتحانات الرّسميّة للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة وفقا للمناهج الجديدة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 29 تاريخ 21/6/2001. المرسوم الرقم 5698، تاريخ 15/6/2001. «**تنظيم الامتحانات الرّسميّة للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة وفقا للمناهج الجديدة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 43 تاريخ 1/8/2002. القانون الرقم 441، تاريخ 29/7/2002. «**أصول التعيين في وظيفة أستاذ تعليم ثانوي في المدارس الرّسميّة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 43 تاريخ 1/8/2002. القانون الرقم 442، تاريخ 29/7/2002. «**أصول التعيين في وظيفة مدرس في مرحلتي الروضة والتّعليم الأساسي في المدارس الرّسميّة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 34 تاريخ 19/7/2003. القانون الرقم 523، تاريخ 16/7/2003. «**تعديل القانون موضع التنفيذ بموجب المرسوم الرقم 3736 تاريخ 31/12/1980 وتعديلاته (تنظيم شؤون طلاب شهادة الكفاءة في كلية التّربيّة – الجامعة اللّبنانيّة)**».
- القرار الرقم 1364/2014، تاريخ 18/12/2014. «**تشكيل لجنة لصياغة توصيف مسابقة مادة التّاريخ في امتحانات شهادة الثانوية العامة**». المركز التربويّ للبحوث والإنماء.
- القرار الرقم 735/م/2001 تاريخ 26/6/2001.»**يتعلق بتوصيف مواد الامتحانات الرّسميّة للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة**».
- الجريدة الرّسميّة، العدد 48، تاريخ 7/11/2014. علم وخبر رقم 1919 تاريخ 25/10/2014.

«تأسيس جمعية باسم الهيئة اللّبنانيّة للتاريخ».

- القرار الرقم 631/م/2016، تاريخ 3/9/2016. **«تعديل القرار رقم 735/م/2001 تاريخ 26/6/2001 المتعلق بتوصيف مواد الامتحانات الرّسميّة للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة».**
- القرار الرقم 142/م/2017، تاريخ 16/2/2017. **«تصحيح الملحقين المرفقين بالقرار رقم 631/م/2016 تاريخ 3/9/2016 المتعلق بتوصيف مواد الامتحانات الرّسميّة للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة».**
- الجريدة الرّسميّة، العدد 48، تاريخ 12/10/2017. القرار الرقم 556، تاريخ 19/6/2017. **«إلغاء جميع القرارات والتعاميم المتضمنة تعليق العمل بمحور القضية الفلسطينية وإعادة العمل بهذا المحور للصف التاسع أساسي للعام الدراسي 2017/2018».**

أهمية تعلّم مادة الاقتصاد في المرحلة المتوسّطة

د. بياريت فريفر

مقدمة

منذ القدم، يحاول الإنسان بناء «اقتصاده الذّاتيّ» سواء أكان من خلال استغلاله لموارد الطّبيعة سعيًا للطّعام والمأوى (صيد الحيوانات، جمع المحاصيل...)، أو لاختراعه وسائل تساعده في عيشه. ومع تعقّد أمور الحياة، أصبح الإنسان مُطالب بالإنتاج لإشباع حاجاته واختزان خيرات الطّبيعة الماديّة، وذلك بهدف تأمين احتياجاته المتزايدة على مدار السّنة. ولكن ندرة الموارد الطّبيعيّة وكثرة الطّلب عليها وتطوّر حياة الإنسان... كل هذه الأسباب وغيرها أدّى إلى تطوير الحياة الاقتصاديّة وذلك عبر مفهومي الإنتاج والاستهلاك وظهر معها علم الاقتصاد، وهو علم له قواعده ومفاهيمه.

يعرّف ساموبلسون P. Samuelson الاقتصاد على أنّه: «دراسة كيف تستخدم المجتمعات مواردها النّادرة من أجل إنتاج سلع ذات قيمة وتوزيعها بالتالي بين الأفراد».

ويعرّفه روبنز Robbins على أنّه: «العلم الذي يدرس السّلوك الإنسانيّ كعلاقة اتصال بين الأهداف وبين الوسائل ذات الاستخدامات المختلفة».

ويمكن تعريفه على أنّه علم اجتماعيّ يهتم بدراسة السّلوك الإنسانيّ والعلاقات بين النّاس المرتبطة بإنتاج السّلع والخدمات وتبادلها واستهلاكها، وذلك بهدف إشباع حاجات الإنسان المتزايدة من خلال الموارد النّادرة المتوفرة.

إذًا، يطال علم الاقتصاد جوانب الحياة كافة؛ ويمسّ من دون استئذان قرارات الفرد التي تتعلّق بالاستهلاك، الادخار، السّكن، التّعليم، الرّفاهية، وغير ذلك. فهو علم اجتماعيّ، يعمد على تفسير السّلوك الاقتصاديّ للفرد، أي سلوكه في الأسواق من خلال اختياره لمشترياته ولتلبية متطلّباته. كما يسهم هذا العلم في معرفة آليات السّوق وتحديد الأسعار والكميات المطلوبة والمعروضة، تحديد المصاريف الشّهريّة وضبطها من أجل تأمين التّوازن بين المداخيل والمصاريف، وحماية الفرد من الفقر والعوز، وفي الوقت نفسه تساعده على تحقيق مستوى معيشي لائق. وفي هذا المجال، يردّد روبرت كيوساكي في كتابه «الأب الغنيّ والأب الفقير»عبارة» إذا أردت أن تكون ثريًّا، فستحتاج لاكتساب المعرفة عن المال». ولهذه العبارة دلالة بارزة على أهمية الاقتصاد في حياة الأفراد، بحيث ليس المهم العمل من أجل كسب المال فحسب، بل الأهم هو كيفية إدارة هذه الأموال لتلبية المتطلّبات والاحتياجات في ظل ندرة الموارد، بالإضافة إلى السّعي إلى ازدياد المداخيل التي بدورها تؤمّن الرفاه الاجتماعيّ والاقتصاديّ.

إنّ الإلمام في الأمور الاقتصاديّة لا تنحصر فقط بطلاب الاختصاص وأصحابه أو بالذين يهمّون لاختيار مهنتهم المستقبلية، بل يجب أيضًا أن يهتمّ به الصّغير كما الكبير وتتم تنشئته اقتصاديّا وما يحمل ذلك من فوائد على سلوكه وخياراته. إنّ معظم المناهج العربيّة لا تلحظ تعليم مادة الاقتصاد سوى بالمرحلة الثّانويّة دون سواها على اعتبار أنّها المرحلة ما قبل الجامعيّة التي من خلالها يتهيأ المتعلّم للدّخول إلى اختصاصه الجامعيّ، متناسين أنّ هذه المرحلة المدرسيّة هي مكمّلة للمراحل الأخرى التي

تسهم أيضًا في تعزيز النّمو والثّقافة والسّلوك، مع العلم أنّ مرحلة المراهقة المبكرة (14–11 سنة) من أهمّ المراحل العمريّة التي يكتسب فيها الولد مهارات الحياة وتكوين الاتّجاهات لتحمّل المسؤوليات. وفي هذا الإطار، كتب روبرت ميرفي في كتابه «دروس مبسطة في الاقتصاد»: لكي تتخذ قرارات مسؤولة فيما سيتعلق بالمسائل السّياسيّة المهمة وفيما يتعلّق بوظيفتك وبالشّؤون الماليّة المنزليّة العاديّة، عليك أولًا أن تقرّر تعلُّم أساسيات علم الاقتصاد. ومثلما نجد أهمية في حياتنا لدراسة الشّعر والأدب بشكل عام لتحسين أنماط السّلوك والرّؤية الجماليّة والفنيّة للفرد، وهناك الأهمية نفسها لعلوم الكيمياء والفيزياء والرّياضيات وسواها من العلوم بسبب تدخّلها في تفاصيل نشاطاتنا المختلفة وتسهيلها لنا الكثير من الفعاليّات، فإنّ لعلم الاقتصاد تلك الأهمية نفسها كونه يتعلّق بالموارد الطّبيعيّة والإنتاجية والتّصديرية، وبكل التّعاملات التجارية التي تخصّ الفرد والدولة والمجتمع».

انطلاقًا من أهمية المرحلة المدرسيّة المتوسّطة التي تعنى بتعليم المتعلّمين الذين هم في مرحلة المراهقة المبكرة، وانطلاقًا من أهمية تعلّم الاقتصاد لما يتضمن من موضوعات تهمّ حياة الفرد الخاصة ولها انعكاسات على المجتمع، تسعى هذه الدّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي أهمية التّنشئة الاقتصاديّة على الفرد والمجتمع؟
- ما هي الخصائص المعرفيّة والنّفسيّة لمرحلة المراهقة المبكرة؟
- ما هي أهمية تدريس مادة الاقتصاد في المرحلة المتوسّطة؟

أهمية وأهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى إبراز أهمية تعلّم مادة الاقتصاد في المرحلة المدرسيّة المتوسّطة وذلك لما يعود من فوائد على الفرد والمجتمع معًا. كما تهدف إلى:

- اكتساب السلوك الاقتصاديّ الإيجابيّ للمتعلّم الذي هو في المرحلة المتوسّطة.
- تعزيز الثّقافة الاقتصاديّة لدى المتعلّم التي تساعده في فهم بعض القضايا المالية والاقتصاديّة التي تدور من حوله.
- إظهار أهمية ريادة الأعمال وإنشاء مشاريع صغيرة وما يعود من منافع على الفرد والمجتمع.
- تطوير ثقافة الاقتصاد المبني على المعرفة والتّكنولوجيا واستخدامه في حياة المتعلّم اليوميّة.
- تعويد المتعلّم على الاقتصاد الرّقمي واستغلال التّكنولوجيا لغرض التّعلّم.
- رفع مستوى الوعي لدى أفراد المجتمع ممّا يُساهم في تطويره.
- نمو المجتمع اقتصاديّا ممّا يُحقّق رفاهية أفراده.

المنهج المعتمد

تعتمد هذه الدّراسة المنهج التّحليليّ، وذلك لإظهار أهمية الاقتصاد على الفرد والمجتمع، بالإضافة إلى أهمية تعلّم مادة الاقتصاد في المرحلة المتوسّطة من خلال الكشف عن بعض الدّراسات والأبحاث التي أجريت بهذا الخصوص، ومن خلال الربط بين الخصائص النّفسيّة والمعرفيّة لمرحلة المراهقة المبكرة (بين 11 و 14 سنة) والأهداف التربوية الموضوعة للمرحلة المتوسّطة.

بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام تقنيّة الاستبيان وذلك للكشف على مدى مشاركة الأولاد الذين هم في المرحلة العمريّة بين 11 و 14 سنة في الحياة الاقتصاديّة الفردية والعائليّة وإبراز سلوكهم الاقتصاديّ ومدى انخراطهم في مجتمعهم من خلال ممارستهم للنّشاطات الاجتماعيّة. وللحصول على نتائج الاستبيانات تمّ فرزها وتحليلها عبر النظام الإحصائي SPSS.

عينة الدّراسة

تم اعتماد عينة قصديّة لأنّها موجّهة إلى أحد الوالدين الذين لديهم أولاد تتراوح أعمارهم بين 11 و14 عامًا من مختلف الأراضي اللبنانيّة. وقد تألّفت العينة من 816 مستجوبًا، وذلك للإضاءة على سلوك أولادهم وربطه مع بعض العوامل الاقتصاديّة والاجتماعيّة والمناطقية التي تحيط بالعائلة.

كما أنّ هذه الدّراسة قد أجريت في لبنان في النصف الأوّل من العام 2020، في ظلّ ظروفٍ اجتماعيّة وسياسيّة مضطربة ووضعٍ اقتصاديّ متدهور لم يُشهد له مثيل من قبل.

أبرز الدّراسات في هذا المجال

للإضاءة أكثر على أهمية تعلّم مادة الاقتصاد في المرحلة المتوسّطة وتأثيرها المباشر على سلوك الأولاد الذين هم في مرحلة المراهقة المبكرة نظرًا للخصائص المعرفيّة والنّفسيّة التي يمتازون بها، ونظرًا للأهمية البارزة التي تولي لهذه المرحلة العمريّة في بناء سلوك وشخصيّة المتعلّم وتوجيهه نحو المواطن الصالح. برزت عدة دراسات في العالم تتناول أهمية تعلّم مادة الاقتصاد في هذه المرحلة منها:

دراسة أجريت في العام 2019 "Public Opinion Survey on the functioning of the telecommunications service market and consumer preferences"[1] وذلك لمعرفة كمية وكيفية الاستهلاك لدى الأولاد وقد شملت الدّراسة عينة مؤلفة من 500 ولد تتراوح أعمارهم بين 7 و 15 عامًا، بحيث بلغت نسبة الإناث 52.2% ونسبة الذكور 47.8% . كما شملت العينة أيضًا 500 أب وأم (82% من الأمهات، و18% من الأباء) وقد تمحورت الأسئلة حول مدى استقلالية قرارات مشتريات الأبناء لمتطلّباتهم التي اقتصرت على امتلاك الأجهزة الخلوية واستعمال الإنترنت والألعاب الإلكترونية. وقد أظهرت النتائج أن حوالي 84% من الأولاد يمتلكون أجهزة خلوية متطوّرة، بحيث إن 60.5% منهم قد اختاروا هواتفهم لوحدهم أو مع أهلهم وحوالي 39% قد اختار لهم أهلهم هواتفهم. أما عن استعمال الانترنت، 90% من الأولاد يستخدمون الانترنت و36% منهم يشترون بأنفسهم التّطبيقات والألعاب بهما بلغ سعرها. تبيّن هذه الدّراسة تأثير الأولاد على اختيار مشترياتهم الالكترونية وحجم استعمالهم للتكنولوجيا والانترنت والتي تتمحور حول الألعاب بالدّرجة الأولى.

(1) *Public Opinion Survey on the functioning of the telecommunications service market and consumer preferences*. Warsaw. 2019

وفي العام 2014 أجريت ورش عمل وأعدت برامج تلفزيونيّة بعنوان «الاقتصاد والناس»[1] تدور حول المفاهيم والمعاملات الاقتصاديّة للأطفال، وقد خلصت هذه الورش إلى أهمية تعلّم مادة الاقتصاد ومفاهيمها في المدرسة للأطفال الذين تخطّت أعمارهم سن التّاسعة وإعداد الكتب المناسبة لهم، على اعتبار أنهم في هذا السن قادرون على استيعاب المفاهيم وفهمها ويبدأون بالتعايش والمشاركة مع الآخرين، خصوصًا بعدما تبيّن أن أغلبية المناهج التربوية العربية تستثني تعليم مادة الاقتصاد، وعلى اعتبار أن مصاريف الأولاد تشكّل حوالي 20% من ميزانية الأسرة وهم يشكّلون حوالي 22% من سكان العالم العربي. لهذا خلصت هذه الورش إلى ضرورة إطلاع المتعلّم على بعض المفاهيم الاقتصاديّة وتفسير الظواهر الاقتصاديّة لفهم الواقع وتسهيل انخراطه في المجتمع. كما أشار الخبراء خلال مقابلاتهم أن التشوّهات في القرارات الاقتصاديّة ناتجة عن عدم وجود معرفة وخبرات متراكمة في عالم الأعمال والاقتصاد، وأن القيم والمهارات الاقتصاديّة تأتي بالاكتساب وهي قابلة للتقييم.

وفي مخطط مشترك قام به المركز التّربوي للبحوث والإنماء، ووزارة التّربية اللبنانيّة، ومنظمة الأونيسكو في العام 2012 حول «مشروع الرّيادة في لبنان»[2] وقد انبثق عنه نماذج كتب مدرسيّة ومناهج مقترحة لدمج مفهوم الرّيادة في مناهج التّعليم في لبنان للحلقة الثّالثة من مرحلة التّعليم الأساسيّ ومرحلة التّعليم الثّانوي، إلا أنها بقيت دون تطبيق على أرض الواقع. وقد تطرّقت المناهج المطروحة إلى دمج وتعليم ريادة الأعمال كحصص دراسيّة في الحلقة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ والمرحلة الثّانويّة، بحيث تدأب المرحلة المتوسّطة على تعريف المتعلّم على المشاريع الصّغيرة وعناصرها وخصائص إدارتها. كما لها أن تطلع المتعلّم على العناصر التي تدخل في دراسة السّوق وتأثيراتها الإيجابيّة والسّلبيّة وتقدير كلفة المشروع الصغير والموارد والتّجهيزات والمعدات الضّروريّة للإنتاج، كما وتقدير كلفته وكيفية الحصول على تمويل تمهيدًا لاحتساب النتيجة. وفي المرحلة الثّانويّة تم استعراض أبرز المحتويات التي هي بالأساس تشكل مضمون مناهج وكتب مادة الاقتصاد في سنواته الثّلاث والتي صدرت في العام 1997.

وفي دراسة أخرى أجريت في العام 2002 حول «تنمية الطفل ليكون مستهلكًا» "The Development of a Child into a Consumer"[3] على أولاد تتراوح أعمارهم بين 9 و13 سنة وقد أظهرت قدرتهم على نقد وتقييم وتمييز السّلع، بالإضافة إلى اختيار أغراضهم الخاصة وجمعها نتيجة تأثرهم بالإعلانات والماركات والمشاهير والشّخصيات التي يحبونها. كما أظهرت الدّراسة أنّ في هذه المرحلة العمريّة يتعلّق الأولاد بنشاطات اجتماعيّة والجماعيّة وتطبيق القيم والمبادئ التي اكتسبوها. يتعرّف الولد على جوانب سلوك المستهلك بحيث يصبح قادرًا على اختيار ما يريده وما يفضّله، إعطاء رأيه في مشتريات الأهل، مقارنة السّلع بين بعضها البعض وتقييمها، كما وإعطاء اقتراحاته بالمشتريات المستقبليّة.

وفي كتاب «الأب الغني والأب الفقير»[4] لروبرت كيوساكي (1997)، طُرحت أسباب الفقر والغنى وكيفية العمل ليس لهدف جني المال بل للتعلّم. كما أظهر الكتاب أهمية تعلّم الثقافة المالية والاقتصاد للأولاد الذين تخطوا عمر التاسعة من العمر، وذلك ما لها من فوائد على معرفة ما له وما عليه وكيفية

(1) https://www.aljazeera.net/program/economyandpeople

(2) المركز التربوي للبحوث والإنماء. 2012

(3) *Valkenburg, P. Cantor, J. The Development of a Child into a Consumer. 2002).*

(4) روبرت كيوساكي. الأب الغني والأب الفقير. المملكة العربية السعودية. 2009

استغلال مداخيله لزيادة أصوله وتقليص حجم نفقاته وذلك عبر الاستثمار والادخار. وكان التركيز على ضرورة تلقي الولد الثقافة المالية وتعويده على التفكير في الابتكار وإنشاء عمله الخاص الذي يعود عليه بمنافع كثيرة إذا كان يملك ما يكفي من معلومات اقتصاديّة وماليّة.

تبيّن هذه الدّراسات قدرة اختيار الأولاد لمشترياتهم ومدى اندفاعهم لتقبّل قيم المجتمع الوافدين إليه من خلال اكتسابهم لها وللمبادئ السائدة. كما تظهر الدّراسات أهمية مرحلة المراهقة المبكرة (14-11سنة) في بناء شخصية الفرد وإعداده كمستهلكٍ رشيد وكمفكّرٍ مبدع.

بعد عرض هذه الدّراسات، يجدر إظهار أهمية الاقتصاد في حياة الفرد ومستقبله وفي المجتمع وإبراز أدواره المتعددة في تأمين استمراريته والعمل على تطوير نظمه.

1 – أهمية علم الاقتصاد على الفرد والمجتمع.

كثرٌ من يعتقدون أن الاقتصاد هو اختصاص يدرّس في الجامعات تمهيدًا للدخول إلى سوق العمل في مهامٍ محددة. وقلّة منهم من يتنبّه أن الاقتصاد يدخل في حياة كل فرد بأبسط الأمور إلى أكثرها تعقيدًا. أسئلة كثيرة يطرحها المرء في يومياته، من مثل: ما هي السّلعة الفضلى لتلبية الاحتياجات؟ لماذا هناك أثرياء وآخرون فقراء؟ من الذي يحدد أسعار السّلع والخدمات؟ وغيرها من الأسئلة التي تدور في ذهنه، خصوصًا مع تطور الحاجات المتزايدة التي يسعى لإشباعها في ظل الندرة النسبية لعوامل الإنتاج.

هذه الندرة النسبية لعوامل الإنتاج تعجز عن تقديم كافة الحاجات لأفراد المجتمعات، ومع التطوّر التقنيّ والتكنولوجي الحاصل، أصبح الاقتصاد ضرورة ملحّة أكثر فأكثر ليس فقط على الصعيد العام، إنما على صعيد حياة الفرد الشخصية، خصوصًا أن الموارد المتوفرة في الطّبيعة بدأت بالتناقص في مقابل ازدياد حاجات البشر. لذا أصبح على الفرد وعلى المجتمع معًا السعي لإيجاد البديل المناسب الذي من شأنه أن يؤمّن استمرارية هذا التطوّر ويلبي الحاجات المتزايدة والتي تصبح يومًا بعد يوم أكثر تعقيدًا.

أ – أهمية الاقتصاد على الفرد:

لا تقتصر أهمية الاقتصاد على مستوى الوطن فقط، بل أيضًا يعتبر الاقتصاد المنظّم الأساس لحياة الفرد المالية بحيث يحميه من الفقر والعوز ويقيه من التشرّد، وذلك من خلال اكتسابه المفاهيم الاقتصاديّة الأساسيّة والضرورية التي تمكّنه من فهم الواقع والتعايش معه، وتدريبه على تحسين سلوكه المالي، والتصرّف بعقلانية إدارة أمواله بطريقةٍ فضلى تضمن له أن يلبّي احتياجاته ومتطلّباته. بالإضافة إلى ذلك، يسهم تعلّم الاقتصاد في تعزيز معنى العمل وإبراز أهميته والفوائد التي يعكسها على الفرد والوطن معًا. كما لا يمكن التغاضي عن تشجيع ثقافة الادخار الذي من شأنه أن يفتح آفاق الاستثمار وتمويله بغية تعزيز فكرة إدارة الأموال لا امتلاكها.

إن أهمية تعلّم الاقتصاد للفرد يتعدّى حدود المال ليلتمس قيم المواطنة وتعزيزها وذلك من خلال دعم الإنتاجات المحلية وتشجيع المتعلّمين على استهلاك واختيار السّلع والخدمات المصنّعة محليًا وذات جودة لما يعود من منفعة على الاقتصاد المحلي من خلال زيادة الطلب على الإنتاج المحلي وزيادة الاستثمار والإنتاج وبالتالي زيادة أرقام النمو الاقتصاديّ.

لا تقف أهمية تعلّم الاقتصاد عند هذا الحد، بل ما هو أيضًا معروف أن الفرد يكتسب سلوكه في المجتمع في مراحل حياته كافة أي منذ الصغر وتستمر معه حتى تطفئ عينيه بريقها. فكما ينشأ الفرد على اكتساب القيم والأخلاق والمبادئ المدنية والدينية، كذلك يدأب على تعلّم العلوم والآداب والفنون والرياضيات ليتخصّص في مجالاتها. كذلك الأمر، عليه أيضًا أن يكتسب المبادئ والمفاهيم الاقتصاديّة والاجتماعيّة الأساسيّة التي تخوّله أن ينخرط في مجتمعه من خلال التبادلات والعلاقات والنشاطات المتنوّعة التي تعود عليه وعلى مجتمعه بمنافع عديدة. هذا بالإضافة إلى تزويد المتعلّم بالمعارف والمهارات الضرورية التي تسمح له الدخول إلى سوق العمل أو تخصّصه المهني.

وإلى جانب التخصّص المهني والوظيفي للفرد، عليه أن يتلقى التّنشئة الاقتصاديّة ويكتسب أبرز المبادئ الاقتصاديّة كونه يعيش في مجتمع مبنيّ على العلاقات والتبادلات التجارية وحركات البيع والشراء من جهة، ومن جهة أخرى، لمعرفة إدارة شؤونه المالية في ظل تزايد الحاجات والمتطلبات وندرة الموارد المتوفرة وكي لا يكون وعائلته في مهب التغيّرات الطارئة.

كما لا يمكن التغاضي عن أهمية الاقتصاد المعرفي في إنتاج المعرفة وبلورتها ومشاركتها مع الآخرين وتوظيفها في الإنتاج المختلف الذي يمتاز بالجودة العالية المبنيّة على عناصر تكنولوجية ونظم معلوماتية ومرتكزة على رأسمال بشري يمتاز بالفكر والإبداع والبحث.[1]

كما بات معلومًا أنّ كل فردٍ يبحث في حياته عن الاستقرار المالي والمعيشي الذي يعتبر الركيزة الأساس في الحياة . لذا عليه أن يحدد أهدافه الحياتية والمالية التي يرغبُ بالحصولِ عليها.

ب – **أهمية الاقتصاد على المجتمع:**

لا تقتصر أهمية الاقتصاد على حياة الفرد ورفاهيته، بل أيضًا تنعكس على رفاهية المجتمع وتنميته. فتتداخل الدول وتتصارع مع بعضها البعض ويغدو البترول والغاز والذهب وغيرها من الموارد... الهدف الأول لصراعاتها الاقتصاديّة–السياسية بغية تأمين متطلّباتها وحاجات أبنائها والرفاه الاقتصاديّ، بالإضافة إلى امتلاكها للقرارات السياسية الخارجية التي تؤثّر على المبادلات والعلاقات التجارية. كما تكمن أهمية الاقتصاد في اتخاذ القرارات السياسية الداخلية، بحيث تتدخّل الحكومات في الأسواق المحلية عبر أدواتها لحماية أبنائها ورعايتهم، كما لها أن توضع السياسات والخطط اللازمة لاستخدام الموارد المتاحة على نحوٍ مستدام، ولمواجهة أي أخطار أو أزمات محتملة.

كما لا يمكن التغاضي عن دور الاقتصاد في تحقيق النمو والتنمية المستدامة للمجتمع. ويمكن ذلك من خلال تطوير أنماط الإنتاج والاستهلاك، كما وتعزيز ثقافة الإستثمار المحلي والأجنبي في المناطق الريفية والمدينية، وهذا من شأنه من جهة، أن يردم الهوّة بين مجتمعات الريف والمدينة، ومن جهة أخرى، أن يخفّض معدلات البطالة ومعها الفقر واللامساواة، وذلك من خلال زيادة الطّلب على اليد العاملة ذات الاختصاصات المتنوّعة، كل هذا من شأنه أن يؤدّي إلى ازدياد الإنتاج ومعها تحقيق النّمو الاقتصاديّ المستدام.

(1) يراجع بهذا الخصوص:
منيحة عبد الستار. بين الهوية والثقافة مفاهيم– تعريفات وآراء. 2010
- روبرت ميرفي، دروس مبسّطة في الاقتصاد. مصر. 2012
- محمد النذير. مهارات المستقبل... تنميتها وتقويمها. المملكة العربية السعودية. 2018.

كما أن إحداث التّغييرات الجذريّة في بنى المجتمع كافة لها أن تؤمّن العدالة الاجتماعيّة، بالإضافة إلى الاحتياجات الاقتصاديّة والثقافية والحياتية المختلفة التي يطلبها هذا المجتمع وبالتالي تحقيق التنمية الشاملة.

ومع التطورات التقنية والتكنولوجية الحاصلة التي تتيح للجميع العلم والبحث والتعمّق في المعرفة، برز الحديث عن الاقتصاد المعرفي ودوره الفعّال في النهوض الاقتصاديّ والاجتماعيّ وتعزيز معدلات النمو الاقتصاديّ كما التنمية الشاملة، حيث أضحت المعرفة والابتكار وتبادل المعلومات موردًا أساسيًا من الموارد الاقتصاديّة، وعنصرًا من عناصر الإنتاج، والانتقال من طرق الإنتاج التقليدية إلى طرق إنتاج متطوّرة تعتمد على التكنولوجيا.[1]

نظرًا للأهمية المطلقة للاقتصاد في حياة الفرد والمجتمع، لقد أدخل كمواد دراسية في المناهج التّعليمية المدرسيّة للصفوف الثّانويّة تمهيدًا للتخصّصات الجامعيّة واختيار مهن المستقبل وترشيد السلوك الاقتصاديّ كما السياسي لدى الشباب.

2- الاقتصاد مادة في المناهج اللبنانيّة.

نتيجة الفورة التّكنولوجية الحاصلة وتعاظم دور العولمة وانعكاساتها على حركة السّوق وبنيته، وعلى العلاقات الدّوليّة، وعلى حركة الإنتاج والإستهلاك، أصبحت علوم الاجتماع والاقتصاد والإدارة المعلوماتيّة ضروريّة لمجاراة هذه التّطورات من جهة، ومن أجل تلبية متطلبات سوق العمل، من جهة أخرى، الذي خضع لواقع جديد وفتح أبوابه أمام اختصاصات ومهنٍ جديدة. لهذه الأسباب أدخلت مواد جديدة على المنهج التّعليميّ في المرحلة الثّانويّة كمادة الاقتصاد والاجتماع والكومبيوتر والتّكنولوجيا التي من شأنها أن تزوّد المتعلّم بالمبادئ والمفاهيم الرّئيسة لتنمية قدراته وجعله يتعرّف الوقائع والأحداث الحاصلة من حوله، ومساعدته على حلّ المشكلات التي تواجهه بمنهجية علميّة.

دخلت مادة الاقتصاد إلى المناهج اللبنانيّة في نسختها الأخيرة الصادرة سنة 1997 في المرحلة الثّانويّة دون سواها إلى جانب مواد أخرى كالاجتماع والتكنولوجيا. وقد حظيت هذه المادة (إلى جانب علم الاجتماع) بكثير من الاهتمام، حيث أصبحت فرعًا من فروع الثّانويّة العامة « فرع الاجتماع والاقتصاد»، الذي يتيح للمتعلّم التخصص العالي في المجالات الاقتصاديّة والمالية والاجتماعيّة المختلفة. ولا يتوقّف الأمر عند هذا الحد، إنما بات علم الاقتصاد ضرورة ملحّة لهذا المتعلّم كونه يعيش في زمنٍ لا يعرف الحدود وتتكاثر فيه الأزمات المالية والاقتصاديّة والاجتماعيّة والأمنية ...، فتزداد حاجته لمعرفة ما يدور من حوله من مشكلات مالية واقتصاديّة وتدريبه على حل المشكلات التي قد تواجهه.

حملت مادة الاقتصاد مجموعة من الأهداف التي تؤمّن للمتعلّم المفاهيم والمبادئ التي تساعده على فهم ما يدور من حوله، كما تسهّل مسيرته التخصصيّة في الجامعات، ولا تقف عند هذا الحد، إنما

(1) يراجع بهذا الخصوص:
- جيمس مارتن. معنى القرن الحادي والعشرين. دمشق. 2011.
- وزارة الصناعة اللبنانية. إقتصاد المعرفة. 2017.
- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا. آفاق الاقتصاد الرقمي في المنطقة العربية. بيروت. 2018.
- فرانك ليتشنر، و جون بولي فرانك. العولمة الطوفان أم الإنقاذ؟. 2010.

تعمل على تغيير سلوك المتعلّم من خلال ترشيد تصرّفاته والتفكير بمنهجيّة علميّة عند أي مشكلة تعترض طريقه، وتمكينه من التعمّق بالخصائص الثقافية والسّلوكيّة والاقتصاديّة لمختلف الفئات الاجتماعيّة، وعلى امتلاك المعارف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والإدارية وتداخلها مع بعضها البعض لفهم القضايا الحياتيّة والمهنيّة، الأمر الذي يساعده على تنشيط تفاعله واندماجه الاجتماعيّ والمشاركة في النشاطات التي تساهم في تنمية وطنه والارتقاء به نحو الأفضل. [1]

أ- **المرحلة الثّانويّة في المناهج اللبنانيّة.**

المرحلة الثّانويّة هي المرحلة المدرسيّة الأخيرة قبل الدّخول إلى التخصّص الجامعيّ. لذا تسعى هذه المرحلة إلى إعداد المتعلّمين وتهيئتهم لاختيار التخصّص المناسب، كما تسعى المرحلة الثّانويّة إلى أن تنمّي لدى الشباب الفكر الإبداعي والتفكير المنطقي والعمل على حلّ المشكلات التي قد تعترض طريقهم، بحيث يمكنهم إذا أرادوا عدم التخصّص أن ينطلقوا إلى سوق العمل متسلّحين بالمعرفة اللازمة.

من هنا، تبرز أهمية المرحلة الثّانويّة والتي تعدّ مكمّلة لما بدأه التّعليم في المرحلة الأساسيّة من أجل:

- إعداد الشباب للانخراط في عالم العمل.
- الاكتساب المستمر للقيم الثّقافيّة الضّروريّة لإعداد الشّباب للمشاركة الفعّالة في المجتمع.
- تلبية حاجات الأفراد في المجتمع لتطوير معارفهم وقدراتهم.

تطوير المهارات الأساسيّة في حقول المعرفة الإنسانية والعلميّة. [2]

انطلاقًا من هذه الأهمية لهذه المرحلة، انبثقت الأهداف التّربويّة في المناهج اللبنانيّة لتؤمّن للمتعلّم ما يلزم من معارف وقدرات ومهارات. أمّا أبرز الأهداف للمرحلة الثّانويّة الواردة في المناهج الدّراسية اللبنانيّة:

- «اكتساب المفاهيم الأساسيّة المتعلقة بنظام لبنان الاجتماعيّ والاقتصاديّ والسياسي وممارسة دوره كمواطن مسؤول.»
- «استيعاب المفاهيم والنظريات في مجالات الثقافة والعلوم والتكنولوجيا، وحسن توظيفها.»
- «تحديد الصّعوبات والمشكلات وتحليلها بمنهجية علميّة عن طريق التّفكير المنهجي والبحث العلمي.» [3]

وبما أن المرحلة الثّانويّة هي مرحلة مكمّلة للمرحلة الأساسيّة، لهذا، تحمل المرحلة المتوسّطة مسؤولية طرح المفاهيم والموضوعات التي من شأنها أن تعدّ المتعلّمين للدخول والانخراط في مجتمعهم

(1) المناهج اللبنانية وأهدافها. 1997.
(2) فريد النجار. تطور الفكر التربوي. (ج. 2-1). بيروت. 1980. ص 40
(3) مرجع سابق، ص 6.

واكتسابهم للقيم والمبادئ. فماذا تضمّنت المرحلة المتوسّطة في المناهج اللبنانيّة؟

ب- المرحلة الأساسيّة– الحلقة الثالثة (المرحلة المتوسّطة) في المناهج اللبنانيّة.

هي الحلقة التي تضم ثلاث سنوات دراسيّة وتعدّ المرحلة الأخيرة من مراحل التّعليم الأساسيّ قبل المرحلة الثّانويّة. تسعى هذه الحلقة إلى استكمال ما اكتسبه المتعلّم من معارف ومهارات وقيم من أجل أن يكون مواطنًا صالحًا وملتزمًا قيم المواطنيّة. كما تسعى إلى استكمال ثقافته الصحيّة والاجتماعيّة والبيئيّة والحضاريّة وإتاحة فرص مناقشة بعض القضايا المعاصرة لمساعدته في تفتّح الوعي الموضوعي العقلاني لديه وتنميّته. هذا إلى جانب تعزيز اتّصاله اللّغوي والتعددية اللغوية، إضافةً إلى استكمال المتعلّم للمهارات الحياتيّة والتآلف معها لا سيّما الكمبيوتر والتكنولوجيا من أجل تكوين اتّجاهات إيجابيّة نحوها من جهة، وتدريبه على نشاطات بعضها لتنمية قدراته واستعداداته تمهيدًا لاختيار مهنة المستقبل من جهة ثانية.

بناءً على ما سبق، ما هي أبرز الخصائص النّفسيّة والمعرفيّة التي تمتاز بها هذه المرحلة؟

ج– الخصائص المعرفيّة لمرحلة المراهقة المبكرة (14–11 سنة)

تحظى هذه المرحلة العمريّة بعناية خاصة، كونها تؤهل الولد للدخول إلى مرحلة الشّباب وتهيئته ليكون عضوًا فاعلًا في مجتمعه. ففي مرحلة المراهقة المبكرة، يسعى الولد إلى بناء شخصيته من خلال تمرّده على من حوله وفرض آرائه بكل الأمور والأحداث، كما يعمل على تكوين صداقات مقرّبة منه وتقليدهم في أسلوب الحياة من أزياء، أطعمة، موسيقى،... كما يسعى الولد إلى اكتساب مهارات الحياة والمعايير الأخلاقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط انفعالاته. لهذا، تعتبر هذه المرحلة الأنسب لعملية التطبيع الاجتماعيّ.

ففي هذه المرحلة العمريّة يصبح المتعلّم قادرًا على التّعامل مع المفاهيم المجردة والاستنتاج، المجادلة والمناقشة، مراقبة تصرّفات أهله ونقدها أو التمثّل بها، واستخدام المفردات في أحاديثه.[1]

انطلاقًا من هذه الخصائص العمريّة، تعدّ عملية التّنشئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والمدنية في هذه المرحلة مهمة جدًا، وذلك ليكتسب المتعلّم المزيد من المعايير والقيم والاتجاهات، والعمل على اندماجه بالمجتمع من خلال ولاءه للجماعة (أصدقاء، أقرباء،...)، والسعي للاشتراك في نشاطات جماعية وتبادل الأفكار والمشاعر. لهذا، تمحورت أهداف مرحلة التّعليم الأساسيّ – المرحلة المتوسّطة في المناهج الدراسية اللبنانيّة الصادرة بنسختها الأخيرة في العام 1997على:

«توفير القدر الكافي واللازم من المعارف والمهارات والقيم من أجل:

(1) يراجع بهذا الخصوص:
- أحمد أوزي. المراهق والعلاقات المدرسية. المغرب. 2011.
- حمداوي، جميل. المراهقة: خصائصها، ومشاكلها وحلولها. شبكة الألوكة.
– http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&depid=3&lcid=35537

- تكوين مواطن لبناني: مثقف ومتمدن.

- التعرف على القدرات والاتجاهات الفرديّة وتعزيزها، لتمكين المتعلّم من متابعة الدّراسة النظامية أو الانخراط في الحياة العامة ودورتها الاقتصاديّة.

- اكساب المتعلّم معارف ومهارات وتدريبه على الالتزام بقيم المواطنية، وما يرتبط بها من هوية وطنية وإنسانية، وثقافة مدنية.

- استكمال ثقافة المتعلّم الصحية والاجتماعيّة والبيئية والحضارية وإتاحة فرص مناقشة بعض القضايا المعاصرة لمساعدته على تفتح الوعي الموضوعي العقلاني لديه وتنميته.

- إكساب المتعلّم المعارف والمهارات اللازمة وتنمية التفكير العلمي والقيم المرتبطة به، وإغناء قاموس المصطلحات وتوسيع نطاق المعلومات والمبادىء العلمية والرياضية.

- استكمال التكنولوجيا والتآلف معها، لا سيما الكمبيوتر، كوسيلة تعليمية وبرنامج للمعالجة ومصدر المعلومات.

- تعريف المتعلّم على النشاطات اليدوية وعلى عالم المهن لتكوين اتجاهات إيجابية نحوها من جهة، وتدريبه على بعضها لتنمية قدراته واستعداداته تمهيدًا لاختيار مهنة المستقبل من جهة أخرى.

- تعزيز ثقة المتعلّم بنفسه باعتباره فردًا مستقلا في تفكيره، مقبلًا على التعاون والانخراط الاجتماعيّ، موازنًا بين حريته ومسؤوليته.»

على الرّغم من أهمية هذه المقاصد التّربويّة للمرحلة الدّراسية المتوسّطة وتركيزها على تنمية الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والقدراتية للمتعلّم، إلا أنّ مادة الاقتصاد بقيت مهمّشة في هذه المرحلة، مع العلم أنّ ما ورد في الأهداف يلحظ ضرورة الانخراط في الحياة الاقتصاديّة والتّركيز على موضوعاتها ولا سيّما على العمل والمهن وذلك لتنمية قدرات المتعلّم واستعداداته تمهيدًا لاختيار مهنته في المستقبل.

كما أنّه في هذه المرحلة العمريّة، كثير من المتعلّمين يتّجه نحو التّعليم المهنيّ والتّقنيّ، الذي بدوره يخوّله أن يختار مهنة المستقبل. ولكن الأهم من اختيار المهنة، لا بدّ من الاطلاع على بعض المبادئ المهمة بعلم الاقتصاد التي تدخل أساسًا بتفاصيل كل مهنة وكل بيت وكل عائلة.

3 – أهمية الاقتصاد في المرحلة المتوسّطة.

« ليست جريمة أن تكون جاهلًا بالاقتصاد، الذي يُعدّ في النهاية فرعًا متخصّصًا يراه معظم الناس علمًا كئيبًا. لكن من غير المسؤول تمامًا أن تمتلك رأيًا صاخبًا في موضوعات الاقتصاد وأنت لا تزال جاهلًا به». هذه العبارة الشهيرة التي رددها روثبارد (Murray N. Rothbard) في كتابه: «الإنسان والاقتصاد والدولة»، والمقصود بها، أنّه ليس من المفروض أن يتخصّص كلّ فرد في الاقتصاد ويمتهنه، ولكن من الضّروري على المرء أن يكون مدركًا لبعض المفاهيم والمواضيع الاقتصاديّة التي تدخل في صلب حياته اليومية. فكما يتعلّم المتعلّم قواعد اللغة لمعرفة كتابة النصوص، والعلوم لفهم ما يدور من حوله من ظواهر علمية، عليه أيضًا أن يطلع على الاقتصاد والاجتماع لأنهما أيضًا الأساس

في فهم المجتمع الذي ينتمي إليه. [1]

إنّ تعلّم الاقتصاد في المرحلة المتوسّطة من شأنه أن يرشد المتعلّم في تصرّفاته المالية والتّركيز على فكرة إدارة الأموال لا امتلاكها، وذلك من خلال تعليمه ما يجب أن يقوم بالمال الذي جمعه وتعوديه على تقسيم هذا المال إلى بنود أساسية كالإنفاق، الإدخار، مساعدة المحتاجين،... فمصروفه المفتوح لن يعلّمه كيف تسير الحياة من حوله، بل سيعيش على مسلّمات خاطئة وكأن المال منحة مجانية يمكن الحصول عليها ساعة شاء.

كذلك الأمر، تسهم التّنشئة الاقتصاديّة في تنمية الروح الاقتصاديّة عند المتعلّم من خلال ترشيد سلوكه لمعرفة كيفية اختيار ما يحتاج وكيف يستهلك، كما يمكن لتعلّم الاقتصاد في المرحلة المتوسّطة أن تنمّي الاستعدادات العلميّة لدى المتعلّم، وتدريبه على ممارسة الأعمال اليدويّة، وفتح المجال أمامه مستقبلاً للاعتماد على نفسه في مواجهة ظروف الحياة، وترسيخ معنى العمل وأهميته في حياة الإنسان والمجتمع. كما والعمل على تعزيز فكرة الادخار والاستثمار وأهميته على صعيد الفرد والمجتمع معًا تمهيدًا لمعالجة الرّيادة والابتكار، كما وترشيد استعمال شبكة الإتصال والمعلومات وتوجيهها نحو البحث والاستفسار والعمل على الرّبط والتّحليل.[2]

لا تنحصر فوائد تعلّم الاقتصاد بدراسة الأمور المالية والنقدية فحسب، بل إن هذا العلم أشمل وأعمق من ذلك، فهو يتناول أيضًا علاقة الفرد داخل المجتمع، ومن شأنه أن يسهم في هذه المرحلة الدراسيّة إلى تنمية قدرات المتعلّم الضّروريّة للحياة، واكتساب الخبرات اللازمة لتهيئته للإسهام في تطوير الحياة الاجتماعيّة والمجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك من خلال تكوين مجموعة من المبادئ والقيم وتوجيه سلوكه الاجتماعيّ وإحساسه بالمسؤولية والتفاعل مع المشكلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة التي تطرأ على الأسرة، وفهم معنى الفقر وأسبابه، التّواصل مع المجتمع عن طريق الحياة الكشفيّة، النّشاطات الرياضيّة والاجتماعيّة، المحافظة على البيئة والمساهمة في تنظيفها، ترشيد استعمال الطّاقة والتنبّه إلى ندرة الحاجات، ... كما يذهب هذا العلم أبعد من الاحتياجات الاجتماعيّة والاقتصاديّة ليطال أيضًا تعزيز ثقافة المواطنة عن طريق تفضيل الإنتاج المحلي على المستورد وعن طريق مقاطعة المنتجات المهرّبة.

في هذه المرحلة، يمكن حثّ المتعلّم على ابتكار أفكار وابتكارات وبلورتها، وتوجيهه على البحث والمعرفة وتنمية ثقافة الرّيادة في الأعمال والتي بدورها تهدف إلى بناء جيل قادرٍ على مواجهة المشكلات الجمّة التي يعاني منها المجتمع وبالتحديد تلك الاقتصاديّة منها، وتحويل تلك الأفكار في المستقبل إلى مشاريع استثمارية يوظّفون من خلالها جهودهم وطاقاتهم وإمكاناتهم وذلك بغية المساهمة في عملية الإنتاج وخلق فرص عمل جديدة، حينها يكونوا قد أصبحوا أصحاب مشاريع يطلبون اليد العاملة عوض أن يكونوا من عداد الباحثين عن عمل.

(1) Rothbard, M. Man, Economy and State with Power and Market. 2009.

(2) يراجع بهذا الخصوص:

- إيمان الصافوري. تصوّر مقترح لمنهج الاقتصاد المنزلي في ضوء قضايا وأهداف التنمية البشرية للمرحلة الإعدادية. 2016
- محمد المعافا. متطلّبات تطوير مناهج التعليم: منهج المواد الإجتماعية في ضوء متغيرات العصر (الواقع والتحديات). 2013.

فعلى صعيد المجتمع اللبنانيّ، وكما ذُكر آنفًا، أن مادة الاقتصاد لا تعطى في المدارس إلا في المرحلة الثّانويّة دون سواها. ولإبراز أهمية تعلّم هذه المادة في المرحلة المتوسّطة، تمّ إعداد استبيان وتمّ تحكيمه من قبل محكّمَين. من شأن هذا الاستبيان الإضاءة على سلوك الأولاد الاقتصاديّ ومدى تأثيرهم على مشتريات أهلهم وميولهم في مشترياتهم الخاصة، بالإضافة إلى مدى مشاركتهم في النشاطات المختلفة...

تألّف الاستبيان من شقّين، يتناول الشقّ الأول أسئلة عامة حول الأسرة (عدد أفرادها، الدخل الأسري الشّهريّ، المستوى التّعليمي للأهل، مكان الإقامة، نوع المدرسة التي ينتسب إليها الأولاد، وعدد الأولاد الذين هم بين عمري 11 و 14 سنة). وخصّص الشقّ الثاني من الاستبيان لدراسة سلوك الأولاد الذين هم في السّن ما بين 11 و14 سنة دون غيرهم، وقد تمحورت الأسئلة حول: مقدار المصروف الشّهريّ للولد، أنواع مشترياته ومتطلّباته، النشاطات التي يمارسها، تأثيره على اختيار المشتريات أثناء التسوّق، سلوكه في استهلاك الطّاقة والمياه، مدى استهلاكه وادخاره لأمواله، وعن علاقته بالبيئة.[1]

أ- **نتائج الدّراسة.**

شمل الاستبيان الأراضي اللبنانيّة كافة، ولم يقتصر على محافظة أو قضاء دون سواه، وقد تمّ بطريقة قصديّة، أي إنه وُجّه لأحد الأهالي الذين لديهم أولاد تتراوح أعمارهم بين 11 و 14 عامًا، وقد بلغ عدد المستجوبين **816 شخصًا**، حيث بلغت نسبة الآباء منهم 145 ونسبة الأمهات 671.

وفي قراءة للأرقام ولنتائج الاستبيان، يتبيّن أنّ المستوى التّعليمي للأهل هو بأغلبيته جامعي (606 من أصل 816)، أما الباقين فهم من مراحل مدرسية لا تتعدى الثّانويّة (131 شخصًا) بالإضافة إلى 79 شخصًا من حملة الإختصاصات المهنية. أما بالنسبة للدخل الأسري، فتتمحور الأغلبية بين ثلاثة وخمسة ملايين ليرة (409) وبين مليون وثلاثة ملايين ليرة (352)، بينما لا يتعدى عدد الذين يتراوح دخلهم أقل من مليون وأكثر من خمسة ملايين الخمسة والخمسين شخصًا.

بالإضافة إلى ذلك، يظهر الاستبيان عدد أفراد الأسرة الواحدة بحيث تألّف العدد الأكبر من العينة من أربعة أفراد (442) لتليه الأسرة المؤلّفة من خمسة أشخاص (228)، ومن بعدها الأسرة التي تضم شخصين أو ثلاثة (132)، لتكون الأسرة ذات الأفراد الستّة أو أكثر الأقل عددًا (14). أما عن مكان الإقامة بين القرية والمدينة فتظهر النتيجة أن نسبة عدد الذين يقطنون المدينة هي 75.4 % من المستجوبين (617)، مقابل 24.6% يقيمون في القرية (199).

وفي ما خصّ التّعليم، وبحسب المدرسة أو المعهد أو الجامعة التي ينتسب إليها أولاد هذه الأسر، فتوضح نتائج هذا الاستبيان أن النسبة الأكبر من المستجوبين اختاروا لأولادهم المدارس الخاصة غير المجانية (404)، لتليها الخاصة شبه المجانية (212)، وتحصل المدرسة/الجامعة الرسمية على 187 اختيار، بينما المدارس/الجامعات الخاصة المجانيّة فلم تحظَ بأكثر من 13 اختيارًا.

أما في ما يتعلّق بالأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين سن الحادية عشر وسن الرابعة عشر (14-11)، فقد بلغ عددهم وفق الاستبيان **862 ولدًا** منهم: 539 ذكور و 323 إناث، وقد تكشّفت النتائج التالية:

(1) يمكن الاطلاع على الاستبيان ونتائجه في ملحق الدراسة.

في ما يتعلّق بالمصروف الشّهريّ، فإن حوالي 75.5% من الأولاد (651 ولدًا) تراوح مصروفهم الشّهريّ بين مئة وثلاثمئة ألف ليرة، ليليها نسبة 12.5% الأولاد الذين يتراوح مصروفهم بين ثلاثمئة وخمسمئة ألف ليرة (108)، ونسبة 11.2% للأولاد ذات المصروف الذي يتدنّى عن مئة ألف ليرة (96)، بينما الأولاد الذين يتعدّى مصروفهم خمسمئة ألف ليرة فلا تتجاوز نسبتهم 0.08% (7 أولاد).

هذه المبالغ تصرف بأكثريتها على المأكولات الجاهزة والحلويات (حازت على 858 من الخيارات)، ويليها الإنترنت (803)، ومن ثم الألعاب الالكترونية (791)، ومن بعدها الهواتف المحمولة (513). في المقابل، لم تحظَ المشتريات المتعلقة بتجارب وابتكارات وشراء القصص والرحلات مع الرفاق على خيارات كثيرة بل اكتفت بعدد قليل جدًا من الخيارات.

واللافت في نتائج هذا الاستبيان، أن 68 % من الأولاد أي 586 منهم يمارسون نشاطات رياضية وفنية واجتماعية، مقابل ذلك، تنحسر النشاطات البيئية في عدد قليل جدًا من الأولاد بحيث لا تتعدى 52 ولدًا يشاركون مجتمعهم في: تنظيف الشوارع والشواطئ (9)، زراعة النباتات (5)، وفرز النفايات (2)، وتربية الحيوانات الأليفة(36).

والجدير ذكره، في هذا الاستبيان هو الرّقم اللافت الذي يظهر أنّ 99 % من الأولاد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 و14 سنة لهم تأثير مباشر على مشتريات أهلهم في أثناء التسوّق، وتتمحور اختياراتهم للمشتريات حول تأثير الرفاق(628)، ماركات معينة (552)، وما تعلّموه في المدرسة(463). بينما لم يتأثر هؤلاء بمعايير الأوفر(83) وبلد المنشأ (26)وما يكتسبونه من الأهل(14).

بالإضافة إلى ذلك، يبيّن الاستبيان سلوك الأولاد في استعمال الطاقة والمياه، إذ إن نسبة 85.4% منهم ذات سلوك مسرف، مقابل 14.6% فقط ذات سلوك معتدل. أما في ما يتعلّق بالميل إلى الابتكار، يتبيّن جليًّا الضعف في ميول الأولاد تجاه الابتكار، بحيث اقتصرت نسبتهم على 14.6% (126)، مع العلم، أن قسمًا كبيرًا من الأولاد يميل نحو الادخار(519) ليعود ويصرفها لشراء الألعاب الالكترونية واقتناء الهواتف الذكيّة.

ب- **الاستنتاجات.**

بعد عرض مختلف نتائج الاستبيان والاطلاع على الأرقام والنّسب المئوية، وجب التوقّف عند بعضها وتحليلها بغية إظهار السلوك الاقتصاديّ الإيجابيّ والسلبي للأولاد الذين هم في مرحلة المراهقة المبكرة.

بدايةً على هامش الدّراسة، وقبل الشروع في تحليل المعطيات والأرقام التي من شأنها تحقيق أهداف الدّراسة، لا بدّ من الوقوف أمام واقعين مريرين اعتاد المجتمع اللبناني عليهما. يتمثّل الواقع الأول، بعدد أفراد الأسرة في لبنان، فوفق العينة، حصلت الأسرة الصغيرة المكوّنة من أربعة وخمسة أشخاص على العدد الأكبر، الأمر الذي ينعكس اتجاه المجتمع اللبناني نحو العائلات الصغيرة وقد يكون ذلك لأسباب الغلاء الذي يطال التّعليم، السكن، الاستشفاء، والمعيشة...، وقد يكون لسبب ارتفاع نسب البطالة والفقر.... أما الواقع الثاني، فيتمثّل باستمرار لبنان بمعاناة النزوح الكبير الذي تشهده القرى اللبنانيّة باتجاه المدن، نظرًا لغياب الخطط التنموية والمشاريع الاقتصاديّة والثقافية وافتقارها للبنى التحتية، في حين تواجه المدن الكبرى تضخّمًا في أعداد الوافدين إليها وما ينتج عن ذلك من مشكلات اقتصاديّة واجتماعية تزيد الطين بلّة.

كما لا يمكن التغاضي عن الأرقام الملفتة فيما يتعلّق بالمدارس والمعاهد والجامعات التي ينتسب إليها أولاد هذه الأسر، فقد تظهر هذه الأرقام أن المدارس الخاصة تحتلّ المكانة الأولى في التّعليم في لبنان (حوالي 77% من الأولاد) على الرّغم من الظّروف الاقتصاديّة الصّعبة، الأمرالذي يعكس عدم ثقة الأهل في المدارس/المعاهد الرسميّة.

بالعودة إلى أرقام الاستبيان التي تتمحور حول السّلوك الاقتصاديّ للأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين سن الحادية عشر وسن الرابعة عشر، فيتبيّن أنّ المصروف الشّهريّ للأولاد يتراوح بين 10 و20 % من قيمة الدخل الشّهريّ للأسرة، هذا عدا عن الأقساط المدرسيّة والاستشفاء والمعيشة ومصاريف باقي الأولاد التي يدفعها الأهل. تعدّ هذه النّسبة عالية بالنسبة إلى مصاريف الأسرة، لهذا يجب التوقّف عند السّؤال المحوري: كيف يُصرف هذا الجزء من المال؟

تظهر نتائج الاستبيان أنّ الجزء الأكبر من هذا المصروف يخصّص للألعاب الإلكترونية، والمأكولات الجاهزة، والإنترنت، والهواتف المحمولة. يستنتج من ذلك، أنّ الأولاد يستهلكون جزءًا كبيرًا من أموالهم وأوقاتهم على الانترنت وما يقدّمه ذلك من المواقع التّفاعليّة والشّبكات الاجتماعيّة والمنصات التّشاركية، وفي الوقت نفسه، يظهر الاستبيان ضعف الاتجاه نحو الابتكارات والتعلّم الذّاتيّ بحيث إن 698 من الأولاد لا يحبّون الاستكشاف والابتكار.

انطلاقًا من هذا الواقع، يمكن العمل على توجيه المتعلّمين لحسن استغلال الانترنت لحصد المعارف والتعرّف على الخبرات والاكتشافات، والعمل على تعزيز اقتصاد المعرفة الذي يحمل الكثير من الوعود بتشجيع الابتكار وتوليد الكفاءات وتحسين الخدمات في الاقتصاد بمجمله. ولا تقتصر أهمية اقتصاد المعرفة على الفرد فحسب، بل أيضًا المجمتع من خلال رفع الإنتاجية وتحفيز النمو وخلق فرص العمل والرفاه والإدماج الاجتماعيّ.

بالإضافة إلى ذلك، يجب التنبّه إلى ضرورة الرّيادة في التّعليم لما لها من تأثير على سلوكات وطموحات المتعلّمين، فهؤلاء سيكونون رجال الغد وركيزة المجتمع. لذا تمثّل ريادة الأعمال وسيلةً فعّالة لتطوير الذهن الريادي، وبناء قاعدة من المهارات الحياتية المناسبة لهذا القرن الذي يفرض واقعًا جديدًا لم يكن سائدًا بالأمس. وعليه، يجب حثّ المتعلّمين ودفعهم نحو الابتكار وريادة الأعمال.

من جهة أخرى، يُلاحظ أن أكثرية الأولاد تمارس نشاطات رياضيّة وفنيّة واجتماعيّة متنوّعة، ولكن في المقابل، فهم لا يقومون بنشاطات بيئيّة، بحيث إن عددًا قليلًا منهم يشاركون مجتمعهم ببعض النشاطات البيئية (52 ولاد). يعكس هذا الأمر، ضعف توجيه الأولاد على أهمية مشاركة المجتمع بنشاطاته البيئية وانعكاساتها الإيجابيّة على تطوّر المجتمع، خصوصًا وأن أغلبية الأولاد ذوو سلوك مسرف للطاقة والمياه (736) من دون إدراكهم لخطورة هذا الأمر وأهمية الموارد وندرتها. أمام هذا الواقع، ينبغي توعية المتعلّمين على ندرة الموارد الطّبيعيّة، لذا، عليهم المحافظة على البيئة وعلى مواردها وترشيد استهلاكهم.

وفي ما يتعلّق بتأثير على الأولاد (بين 11 و 14 سنة) اختيار المشتريات أثناء التسوّق، فقد أثبتت الأرقام أنّ الغالبية العظمى من الأولاد لها تأثير مباشر على مشتريات أهلهم. وتنحسر خياراتهم بالدرجة الأولى بناءً على تأثير الرّفاق وعلى ماركات معينة، دون التأثّر بسعرها أو بجودتها أو ببلد المنشأ. يعكس هذا الأمر، أن الأولاد في عمر المراهقة المبكرة يملكون التأثير المباشر على بعضهم من جهة،

ومن جهة أخرى، يتعلّقون بالمشاهير والماركات العالميّة ولا يراعون الأوضاع الاقتصاديّة للأهل، بحيث إنّ التعلّق بثقافة الماركات تؤثّر سلبًا على حالة الأهل الاقتصاديّة نظرًا لغلاء أسعارها. ويمكن بذلك إضعاف قيم المواطنة لديهم، عبر تجنّبهم لاستهلاك المنتجات المحلية الجيّدة واستبدالها بأخرى أجنبية ذات ماركة عالميّة، وما يحمل ذلك من تأثير سلبيّ على الاقتصاد المحلي عبر إضعاف الإنتاج الوطني وتعزيز الاستيراد.

اللافت في هذا الاستبيان، أن أكثر من نصف الأولاد في هذا العمر يتّجهون نحو الادخار، لشراء ما يلزمهم، يعدّ هذا الأمر في غاية الأهمية نظرًا لما يحمل من منافع شخصية وعامة. لهذا ينبغي التّركيز على ثقافة الادخار وحثّ الأولاد على القيام به، وترشيد صرف تلك المدّخرات.

بعد فرز وتحليل معطيات الاستبيان، الذي يظهر واقع الأولاد الذين هم في مرحلة المراهقة المبكرة في لبنان ومدى تأثيرهم على مشتريات أهلهم أو حتى على متطلّباتهم، وإبراز سلوكهم الاقتصاديّ والاجتماعيّ، بالإضافة إلى الدّراسات العالمية التي تناولت هذا الموضوع وبيّنت التأثير المباشر لسلوك الأولاد على مشتريات الأهل والعمل على إعدادهم لكي يكونوا مستهلكين رشيدين، يتكوّن عددًا من الاقتراحات التي من شأنها أن تعمل على تدعيم المجتمع اللبناني من خلال تربية السلوك الاقتصاديّ لدى الأولاد.

اقتراحات

يتمحور الهدف الرّئيس لهذه الدّراسة حول إظهار أهمية تعلّم مادة الاقتصاد في المرحلة المتوسّطة نظرًا للفوائد التي تعود على المتعلّم من فهم محيطه ومساعدته لبناء مستقبله. وفي هذا الخصوص، تم إعداد مجموعة من الاقتراحات:

- إعداد مناهج وكتب تربوية جديدة تتماشى مع متطلّبات وتغييرات العصر.
- إدخال مادة الاقتصاد إلى مناهج التّعليم في المرحلة المتوسّطة.
- تضمين مادة الاقتصاد في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة لريادة الأعمال.
- التشجيع على استخدام الاقتصاد الرقمي في سبيل التعلّم الذاتي.
- إدخال المهارات التّعليمية الحديثة التي من شأنها مواكبة سوق العمل وتغيّراته.

خاتمة

يمتاز القرن الحادي والعشرون بأنّه قرنٌ استثنائيٌ يشهد على تغييرات جذرية استطاعت أن تغيّر عوامل الإنتاج، وأن تغيّر نمط العيش وتحوّله من عالم يعتمد على العمل اليدوي إلى عالم فكريّ بامتياز. فكما أحدثت الآلة الثورة الصناعية في القرنين الثامن والتاسع عشر، يشهد القرن الحالي فورةً سيبرنيطيقية تفرض نفسها بقوّة لتبني معالم العالم الجديد، وتضعه أمام تحدّيات جمّة وجب التنبّه لها.

أمام هذا الواقع، لم تعد الطرائق والمواد التقليدية كافية لتعليم الأولاد التي توكل إليهم الدور الحيوي الذي سيلعبونه في المستقبل. ولم تعد الأهداف التربوية الموضوعة منذ أكثر من ربع قرن قادرة أن تخدم متطلّبات العصر، بحيث لا يمكن اعتماد مناهج تربوية بعيدة عن الاقتصاد المعرفي والتكنولوجيا كون المتعلّمين يملكون ما يكفي من المهارات في استعمال الوسائل التكنولوجية ولكن ينبغي توجيههم نحو التعلّم الذاتي والبحث والابتكار.

أظهرت الدّراسة أنّ الأولاد في المرحلة المدرسيّة المتوسّطة يؤدّون دورًا اقتصاديًّا فاعلًا في حياة أسرتهم كما ضمن نطاق مجتمعهم، كونهم في مرحلة عمرية تؤدّي دورًا أساس في تنمية سلوكهم الانتمائي إلى الجماعة والمجتمع، وتنمية آرائهم والتّعبير عنها والتأثّر بأفكار وأشخاص معينين لتكوين مجموعة من القيم والمبادئ. كما بيّنت الدّراسة مقدار المصروف الشّهريّ الذي يتكبّده الأهل للأولاد إضافةً إلى المتطلّبات الحياتية الأخرى، مع تأثيرهم المباشر على مشتريات أهلهم. بالإضافة إلى ذلك لدى الأولاد الاطلاع والمعرفة في استعمال الوسائل التكنولوجية والإنترنت بحيث يقضون أوقاتًا طويلة في استخدامها.

من هذا المنطلق، ينبغي استغلال معارف المتعلّمين ومهاراتهم والعمل على تنمية اقتصاد المعرفة نظرًا لما يحمل من معارف وخبرات يمكن استثمارها في تنمية الرأسمال البشري، كما وتعزيز الاقتصاد الرقمي الذي لا زال ضعيفًا في الوطن العربي من خلال التّنشئة الاقتصاديّة والاجتماعيّة للمتعلّمين.

بالإضافة إلى ذلك، طغت جائحة «كوفيد-19» على مجمل الأحداث وفرضت نفسها على الساحة التربوية وأجبرت التّعليم في لبنان أن يتمّ عن بُعد عبر الوسائل التقنية والتكنولوجية والذي بدوره يعاني من الكثير من الصعوبات والإخفاقات.

أمام هذا الواقع، وجب على المعنيين في شؤون التّربية إعادة النظر في المناهج كما في المواد الدّراسيّة وجعلها تتماشى مع المتطلّبات التي يفرضها العصر، خصوصًا وأن العالم متّجه نحو العولمة التي تضم في طيّاتها حروبًا اقتصاديّة متنقّلة بغية الحصول على الموارد المطلوبة للإنتاج، وعلى تدخّلات سياسية واجتماعيّة من شأنها أن تمحو الهوية والأصالة. فلمَ لا يتمّ تثقيف الأولاد على أنماط استهلاك وإنتاج جديدين؟؟

ملحـق

إستبيان

في إطار تطوير البحث العلمي في مجالي التربية والتّعليم في لبنان، تم إعداد هذا الإستبيان الموجّه إلى الأباء أو الأمهات الذين لديهم أولاد تتراوح **أعمارهم بين 11 و14 عامًا**، بحيث يهدف إلى إبراز السلوك الاقتصاديّ للأولاد، ومدى مشاركتهم في النشاطات الاجتماعيّة وذلك للعمل على تنمية بشرية مستدامة تقوم على إعداد مواطنين قادرين على ترشيد إستهلاكهم وتلبية متطلّباتهم وفي الوقت نفسه، المحافظة على ندرة الموارد المتاحة.

ملاحظة: إن الغرض من هذا الإستبيان هو البحث العلمي دون سواه، ولن يكون له أي اعتبارات شخصية أخرى، كما لا يمكن أن يُنشر أو يتعرّض لأي من المستجوبين مع الالتزام التام بالسرية المطلقة.

1/ أسئلة عامة عن الأسرة:

- المستجوب : الأب :**145** الأم: **671**
- الدخل الشّهريّ **للأسرة** :

أقل من مليون: **11** مليون- 3مليون: **352** 3 مليون- 5 مليون: **409** أكثر من 5 مليون: **44**

- المستوى التّعليمي :

تكميلي: **8** ثانوي: **123** جامعي: **606** مهني: **79**

- مكان الإقامة: قرية: **199** مدينة: **617**
- عدد أفراد الأسرة:

2 أو 3 : **132** 4: **442** 5: **228** 6 أو أكثر: **14**

- المدرسة / الجامعة/ المعهد التي ينتسب إليها الأولاد:

خاصة مجانية: **13** خاصة شبه مجانية: **212** خاصة غير مجانية: **404** رسمية: **187**

عدد الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و 14 عامًا: **(إملاء الخانتين بكتابة العدد وليس بعلامة X)**

ذكور: **539** إناث: **323**

2/ أسئلة تتمحور فقط حول الأولاد الذين هم في السن بين 11 و 14 دون غيرهم:

ما هو مقدار المصروف الشّهريّ للولد:	
أقل من 100 ألف ليرة : **96**	100- 300 ألف : **651**
301-500 ألف: **108**	أكثر من 500 ألف : **7**
ما هي مشترياته ومتطلّباته: (يمكن الإجابة بأكثر من خيار)	
71	الألعاب
791	الألعاب الاكترونية
803	الإنترنت
411	الملابس والأحذية
301	المجوهرات والحليّ
44	القصص
858	المأكولات الجاهزة والحلويات
513	الهواتف المحمولة
41	رحلات مع الرفاق
1	مساعدة المحتاجين
34	مشتريات تتعلق بتجارب وابتكارات
هل يمارس نشاطات معينة: نعم: **586**	كلا: **276**
ما هي طبيعة هذه النشاطات: رياضية: **304**	فنية: **148** اجتماعية: **134**
هل له تأثير في اختيار المشتريات أثناء التسوّق: نعم: **856**	كلا: **6**
إذا نعم، على ماذا تتمحور اختياراته: (يمكن الإجابة بأكثر من خيار)	
552	ماركة معينة
83	الأوفر
148	نسبةً إلى الإعلان
26	نسبةً إلى بلد المنشأ
628	تأثير الرفاق
463	ما تعلّمه في المدرسة

14	ما اكتسبه من الأهل
_	غير ذلك، حدد: xxx

سلوكه في استهلاك الطاقة والمياه:	مسرف: **736**	معتدل: **126**	
هل يحب الابتكار والاختراعات:	نعم : **164**	كلا: **698**	
هل يعمد إلى ادخار جزء من أمواله:	نعم : **519**	كلا: **343**	
كيف يصرف أمواله المدّخرة: **على شراء الألعاب الاكترونية، الألعاب، اقتناء هواتف ذكية**			
هل يقوم بإحدى النشاطات البيئية التالية:			

9	المشاركة في تنظيف الشوارع والشواطئ
36	تربية حيوانات أليفة
5	زراعة بعض الشتول والنباتات
2	فرز النفايات
810	لا شيء

- **المراجع:**

- أوزي، أحمد. المراهق والعلاقات المدرسيّة. مطبعة النجاح الجديدة، (ط3)، المغرب. 2011.
- بوديسة، محمد، وعسلي، نور الدين. نحو بناء إستراتيجية متكاملة للحد من البطالة وتحقيق التنمية المستدامة (دراسة تحليلية لتجربة تركيا). الجزائر: جامعة المسيلة. 2012
- حمداوي، جميل. المراهقة: خصائصها، ومشاكلها وحلولها. شبكة الألوكة.
- الصافوري، إيمان. تصوّر مقترح لمنهج الاقتصاد المنزلي في ضوء قضايا وأهداف التنمية البشرية للمرحلة الإعدادية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. (1). مصر. 2016
- عبد الستار، منيحة. بين الهوية والثقافة مفاهيم– تعريفات وآراء. مأخوذ من:/cpas.www–com.egypt. 2010.
- كيوساكي، روبرت. الأب الغني والأب الفقير. (ط4). مكتبة جرير. المملكة العربية السعودية. 2009.
- اللجنة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغربي آسيا. آفاق الاقتصاد الرقمي في المنطقة العربية. منظمة الإسكوا، بيروت. 2018.
- ليتشنر، فرانك، وبولي، جون. العولمة الطوفان أم الإنقاذ؟ (ترجمة: فاضل جتكر). (ط2). مركز دراسات الوحدة العربية. 2010.

- مارتن، جيمس. معنى القرن الحادي والعشرين. (ترجمة: أحمد رمو). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب. دمشق. 2011.

- المركز التربوي للبحوث والإنماء. المناهج اللبنانيّة. لبنان: مطبعة صادر. 1997.

- المركز التربوي للبحوث والإنماء، وزارة التربية اللبنانيّة، منظمة الأونيسكو. مشروع الرّيادة في لبنان. 2012.

- المعافا، محمد. متطلّبات تطوير مناهج التّعليم: منهج المواد الاجتماعيّة في ضوء متغيرات العصر (الواقع والتحديات). ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى المناهج المنعقد في جامعة نجران، المملكة العربية السعودية. 2013.

- ميرفي، روبرت. دروس مبسّطة في الاقتصاد. (ترجمة: رحاب صلاح الدين). كلمات عربية للترجمة والنشر. مصر. 2012.

- النجار، فريد. تطور الفكر التربوي. (ج. 2-1). بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء. 1980.

- النذير، محمد. مهارات المستقبل... تنميتها وتقويمها. المؤتمر الدولي لتقويم التّعليم. المملكة العربية السعودية. 2018.

- وزارة الصناعة اللبنانيّة. إقتصاد المعرفة. 2017.

Références:

- Public Opinion Survey on the functioning of the telecommunications service market and consumer preferences. Office of Electronic Communications UKE. Warsaw. 2019.

- Robbins, L. the nature and significance of economic science. Edited by Cowell. Frank. 1945.

- Rothbard, M. Man, Economy and State with Power and Market. 2nd edition. Ludwig von Mises Institute, 2009.

- Samuelson, P. L'Economique. 8ème edition. France. librairie Armand Colin. 2000.

- Valkenburg, P. Cantor, J. The Development of a Child into a Consumer. Journal of Applied Developmental Psychology. 2002.

صلح الحديبية ... قراءة معاصرة

إعداد

الدكتور فادي أسعد ناصيف

مقدمة :

تعتبر سيرة النبي محمد صلى الله عليه وسلم – السنة القولية والفعلية والتقريرية – المصدر الثاني للتشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم، فهي ليست قصة نرويها للتسلية والسَّمر، وإنما لنأخذ منها الأصول العملانيَّة الحياتيَّة بكل مرافقها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأسرية وموضوع بحثنا «صلح الحديبية ... قراءة معاصرة » يضعنا أمام مشهد وحدث سياسي في غاية الأهمية، وسنشرع بداية مع عرض أحداث وحيثيات هذا الحدث، ومن بعدها سنتناول أهم بنودها بالشرح ، نتلمس من خلالها الأبعاد التشريعية والتأصيلية لكيفية إنشاء عقود الصلح مع العدو.

وفي هذه الحادثة نزل قوله تعالى : ﴿**إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا**﴾ (الفتح : 1) .

أحداث صلح الحديبية باختصار

بدأت قصة الحديبية بأمرغريب، ألا وهو أن الرسول محمداً عليه السلام وفي شهر شوال من السنة السادسة من الهجرة – أي بعد مرور سنة من غزوة الأحزاب – رأى رؤيا، والرؤيا : أنه يدخل البيت الحرام هو وأصحابه أجمعين معتمرين – ورؤيا الأنبياء تعتبر وحياً – وفهم النبي عليه السلام من ذلك أن عليه أن يأخذ أصحابه إلى البيت الحرام لأداء مناسك العمرة، وفي ذلك يقول الله تعالى : ﴿ **لَقَدْ صَدَقَ اللهُ رَسُولَهُ الرُّؤْيَا بِالحَقِّ لَتَدْخُلُنَّ المَسْجِدَ الحَرَامَ إِنْ شَاءَ اللهُ آَمِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُءُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ لَا تَخَافُونَ**﴾ (الفتح : 27) .

خرج النبي عليه السلام ومعه زوجته أم سلمة وألف وأربعمائة من أصحابه، متجهين إلى مكة لأداء أول عمرة لهم بعد الهجرة، وحملوا معهم السلاح الفردي توقعا لمواجهة مع قريش، فلما وصل إلى ذي الحُليفة أَهَلَّ مُحْرما هو ومن معه – أي بدأ مناسك العمرة بالتلبية ولبس ثياب الإحرام – وبعث النبي عليه السلام **بُسر بن سفيان** [1] إلى مكة ليأتيه بأخبار قريش وردود أفعالهم، وحين وصل المسلمون إلى **عسفان** – مكان بين مكة والمدينة –، جاءهم **بُسر** بأخبار استعدادات قريش لصَدِّهم ومنعهم من دخول مكة..

فقال النبي عليه السلام لأصحابه : أشيروا عليَّ أيها الناس، فقال أبو بكر رضي الله عنه «**يا رسول الله، خرجت عامداً لهذا، لا تريد قتل أحد، ولا حرب أحد، فتوجه له، فمن صدَّنا عنه قاتلناه، فقال . صلى الله عليه وسلم . : امضوا على اسم الله**» [2].

يظهر من خلال هذا الموقف ومشاورة النبي عليه السلام أصحابه، كيف أنه يرسخ المبدأ والقاعدة الذهبية : ﴿**وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ**﴾ (الشورى:38)، وذلك دائما عندما لا يكون هناك أمر إلهي عبر الوحي .

وصلى الرسول عليه السلام بأصحابه في عسفان صلاة الخوف، ثم سلك بهم طريقا وعِرة، متجنبا الاصطدام بخالد بن الوليد . وقد كان لم يدخل الإسلام بعد . حيث خرج من مكة بجنود ليمنع النبي عليه السلام من دخولها.. فمضى النبي عليه السلام ومعه أصحابه باتجاه مكة حتى إذا اقتربوا من الحديبية بركت ناقته، فقالوا: « **خلأت القصواء** – امتنعت عن المشي –، **فقال صلى الله عليه وسلم : ما خلأت القصواء وما ذلك لها بِخُلق، ولكن حَبسها حابس الفيل، ثم قال صلى الله عليه وسلم : والذي نفسي بيده، لا يسألونني خطة يعظمون فيها حرمات الله إلا أعطيتهم إياها** »[3].. – إشارة إلى الصلح الذي سيعقده معهم–

فلما نزل النبي عليه السلام ومن معه بالحديبية، أرسل عثمان بن عفان رضي الله عنه إلى قريش وقال له : « **أخبرهم أنّا لم نأت لقتال، وإنما جئنا عمّاراً، وادعهم إلى الإسلام، وأمره أن يأتي رجالاً بمكة مؤمنين ونساء مؤمنات، فيبشرهم بالفتح، وأن الله عز وجل مظهر دينه بمكة** »..

فانطلق عثمان فمر على قريش، فقالوا: إلى أين؟، فقال : بعثني رسول الله صلى الله عليه وسلم أدعوكم إلى الله وإلى الإسلام، ويخبركم : أنه لم يأت لقتال، وإنما جئنا عماراً..

فاحتبسته قريش فلما تأخر في الرجوع إلى المسلمين، خاف الرسول صلى الله عليه وسلم عليه، وخاصة بعد أن شاع أنه قد قتل، فدعا إلى البيعة، فتبادروا إليه، وهو تحت الشجرة، فبايعوه على أن لا يفروا، وهذه هي بيعة الرضوان التي نزل فيها قول الله تعالى : ﴿ **لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنْزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحاً قَرِيباً** ﴾ (الفتح:18).

وأرسلت قريش عروة بن مسعود للتفاوض مع الرسول عليه السلام، ثم أرسلت سهيل بن عمرو لعقد الصلح، فلما رآه النبي عليه السلام، قال : « **قد سهل لكم أمركم، أراد القوم الصلح حين بعثوا هذا الرجل** »[4] – فقد كان سهيل بن عمرو معتمد قريش في عقد اتفاقيات الصلح – فتكلم سهيل طويلاً ثم اتفقا على قواعد الصلح .

مقدمة الصلح

بعد كل الأحداث التي جرت مع النبي عليه السلام وأصحابه ومنذ قراره بالعمرة وانطلاقه باتجاه مكة المكرمة، وما صاحبها من مصاعب ومحاولات للقتال والتهويل لثنيهم عن هدفهم في دخول مكة مسالمين لأداء مناسك العمرة، بدأ النبي عليه السلام يُمْلي شروط الصلح، و علي بن أبي طالب رضي الله عنه يكتبها، « **بسم الله الرحمن الرحيم، فقال سهيل : أما الرحمن فوالله لا ندري ما هو ولكن اكتب باسمك اللّهم، فأمر رسول الله صلى الله عليه وسلم عليًّا فكتبها كذلك، ثم أملى صلى الله عليه وسلم: هذا ما صالُح عليه محمد رسول الله، فقال سهيل : لو نعلم أنك رسول الله ما صددناك عن البيت، ولا قاتلناك، ولكن اكتب محمد بن عبد الله، فوافق رسول الله صلى الله عليه وسلم وقال : والله، إني لرسول الله وإن كذبتموني، اكتب محمد بن عبد الله**».

من خلال مقدمة الصلح بين محمد النبي عليه السلام وسهل بن عمرو عن قريش، نرى أن النبي عليه السلام قد قبل بعض المبادئ العامة في للمفاوضات تتلخص في الآتي :

أولا : تجاوز الشكليات التي لا أثر لها في الجوهر

فلم يتوقف عند بعض المقدمات الأسلامية التي توضع في افتتاحية المعاهدات، كالبسملة وإسناد الرسالة الإلهية إليه، لأن الهدف الأكبر من ذلك والأبعد من الشكليات التي قد تتوقف معاهدات كبرى لأجلها، فالغاية الكبرى المتوخاة تسقط عندها هذه البروتوكولات، وسنرى هذا التنازل ظاهراً، حتى في بعض البنود التي نُصت بين الطرفين وللغاية نفسها، إنه يريد وضع الحرب بين الطرفين فهي العائق الأكبر أمام نشر دعوة الإسلام، فلم تكن في يوم الحرب غاية ولا تحقيق الانتصارات العسكرية، وإنما نشر الإسلام .

ثانيا : مشروعية المبادرة الهدنة أوالصلح

منذ أن بدأت أحداث الحديبية نرى توجيه الهدف والغاية إلى عقد الهدنة والصلح، فنرى تحول النبي عليه السلام بمسيره عن الطريق المعتاد إلى طرقات وعرة، منع أصحابه من مواجهة الاستفزازات التي كانت قريش تحدثها لجرهم إلى القتال، وإرسال الرسائل النصية عبر الوفود إضافة إلى ارتداء ثياب الإحرام وسوق الهدي، للتأكيد على عدم الرغبة في القتال وأن الغاية هي العمرة وعقد الهدنة والصلح، وختم كل هذه المقدمات بأن عرض الصلح على وفد قريش الممثل بسهيل بن عمرو . وفي ذلك يقول ابن القيم : « فيه جواز ابتداء الإمام بطلب صلح العدو، إذا رأى المصلحة للمسلمين فيه، ولا يتوقف ذلك على أن يكون ابتداء الطلب منهم[1] .

بنود صلح الحديبية :

بعد الأخذ والرد بين الطرفين حول مقدمة الصلح، شرعنا في وضع بنوده، وفيما يلي سنذكر أهم البنود ونتكلم في حيثياتها وأهميتها :

البند الأول : وضع الحرب عشر سنين يأمن فيها الناس ويكف بعضهم عن بعض.

هذا البند والذي كان أول البنود لأهميته، يؤكد على الهدف الأسمى والغاية العظمى من هذا الصلح، ألا وهو إيقاف الحرب الدائرة بين الطرفين منذ بدء الدعوة وبعثة النبي عليه السلام، فليست الغاية الحرب وتسطير الانتصارات العسكرية، وإنما فتح الباب للعقل والفكر والتفكر في هذه الدعوة، ومن هنا نرى كيف أن كثيرا من زعماء وقادة قريش دخلوا في الإسلام خلال هذه الفترة، ومنهم (خالد بن الوليد وعمرو بن العاص ... وغيرهم)، إضافة إلى العديد من القبائل العربية، ويظهر هذا جليا في فتح مكة، والتي كانت بعد صلح الحديبية بسنتين فقط، وكان عدد جنود المسلمين عشرة آلاف جندي، مما يدل وبشكل واضح على أن الدعوة إلى الإسلام تحتاج إلى السِّلم والاستقرار لا إلى الحروب والمشاحنات.

وهنا من المفيد التفريق بين الصلح والهدنة

الصلح لغة : اسم من الصلاح وهو التوفيق، وأصلحت بين القوم : أى وفقت، قال الراغب: الصلح يختص بإزالة النفار بين الناس، فهو قطع المنازعة(6).

واصطلاحا : هو الانتقال عن حق أو دعوى بعوض لرفع نزاع أو خوف وقوعه، فهذا التعريف يشير

(1) زاد المعاد: (3/270)

إلى أنه قد يكون الصلح عن المنازعة بعد وقوعها، كما أنه يكون أيضا عند خوف المنازعة واحتمال وقوعها وقاية منها[7].

الهدنة : عقد الإمام أو نائبه أو من يقوم بإمرة جماعة أو قائد على ترك القتال مع العدو مدة معلومة ولو طالت بقدر الحاجة .

وهذا النوع لا يتم إلا من خلال من ذكرنا من لهم إمرةٌ وشوكة وليس لآحاد المسلمين بخلاف الأمان فهو يصح من فرد مسلم .

والهدنة يشترط فيها مدة معلنة، ومعلومة مثلا يقال للعدو بيننا وبينك هدنة مدة كذا، وبعدها نبدأ نقاتلك مرة أخرى .

الحديبية هدنة وليست صلحا

فبالنظر إلى تعريف كل من الصلح والهدنة، وإنزال صلح الحديبية على كلا التعريفين نرى أنه لا يتوافق مع الصلح، وإنما مع الهدنة، فصلح الحديبية لا ينهي الخلاف بين قريش والنبي عليه السلام بشكل كامل ويُحل به السلام الدائم، وإنما يوقفه مدة محددة، وهي عشر سنوات مما يخرجه عن مدار الصلح ويجعله ضمن هدنة تنتهي بانتهاء المدة .

إلا أننا لن نغير التسمية التي تعارف عليها أهل السِّير والتَّأريخ، ولنعتبرها عنوانا لحدث تاريخي هام جدا على مرِّ التاريخ، والمقصود من التفريق بينهما معرفة أن الحديبية كانت هدنة وليست صلحا ضمن الفهم الصحيح لهذا الحدث .

وفي ذلك قال ابن القيم : « هذه الهدنة كانت من أعظم الفتوح، فإن الناس أمن بعضهم بعضًا، واختلط المسلمون بغيرهم، وبادؤوهم بالدعوة وأسمعوهم القرآن، وناظروهم على الإسلام جهرة آمنين، وظهر من كان مختفيًا بالإسلام، ودخل فيه في مدة الهدنة من شاء الله أن يدخل، ولهذا سماه الله فتحًا مبينًا» [8] **زاد المعاد، (3/268).**

فالحرب لذاتها ليست هدفًا في الإسلام، وإنما هي وسيلة لنشر الدين وإحقاق الحق وإقامة العدل، وإذا تحقق ذلك بالصلح والسلم فهو الأولى وقد يكون المتعيّن .

عقد الصلح مع العدو إذا توفرت دواعيهرواه البخاري، حديث رقم (2966)، ومسلم، حديث رقم (1742).

كما ويستفاد من هذا الصلح أنه يسعى لعقده إذا توفرت دواعيه بغض النظر عن الثقة بالأعداء من عدمه، فلا يُقال لا صلح معهم لأنهم أهل غدر، فقد استمر النبي عليه السلام في طلب الصلح ومضى فيه على الرغم من « أن قريشًا كانوا بعثوا أربعين رجلًا منهم أو خمسين رجلًا، وأمروهم أن يُطِيفُوا بعسكر رسول الله صلى الله عليه وسلم، ليُصيبوا لهم من أصحابه أحدًا، فأخِذوا أخذًا دون أن يقتلوا منهم، فأتي بهم رسول الله صلى الله عليه وسلم، فعفى عنهم، وخلّى سبيلهم، وقد كانوا رموا في عسكر رسول الله صلى الله عليه وسلم بالحجارة والنبل» [9]

وهذا مصداق قوله تعالى: ﴿**وَإِن جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيم** ﴾ (الأنفال: 61)، وقوله صلى الله عليه وسلم: «**أَيُّهَا النَّاسُ، لاَ تَتَمَنَّوْا لِقَاءَ العَدُوِّ ، وَسَلُوا اللَّهَ العَافِيَةَ**» **سيرة ابن هشام، (2/314) عن ابن إسحاق.**

البند الثاني : أن من آمن وأتى النبي عليه السلام دون إذن وليه رده، ومن أتى قريشاً ممن كانوا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يردوه عليه .

أخرج البخاري في صحيحه أحداث صلح الحديبية ؛ فقال : « فقال سهيل : وعلى أنه لا يأتيك منا رجل – وإن كان على دينك – إلا رددته إلينا»، قال المسلمون : سبحان الله !! كيف يرد إلى المشركين، وقد جاء مسلمًا ؟! فبينما هم كذلك ؛ إذ دخل **أبو جندل بن سهيل بن عمرو**، يرسف في قيوده، وقد خرج من أسفل مكة حتى رمى بنفسه بين أظهر المسلمين، فقال سهيل : هذا يا محمد أول ما أقاضيك عليه أن ترده إليّ، فقال النبي عليه السلام : «**إنا لم نقض الكتاب بعد** »، قال : فوالله إذاً لم أصالحك على شيء أبدًا، قال النبي عليه السلام: « **فأجزه لي**» – أي اتركه لي –، قال : ما أنا بمجيزه لك، قال: « **بلى فافعل**»، قال : ما أنا بفاعل، قال مكرراً : بل قد أجزناه لك، قال أبو جندل: أي معشر المسلمين : أرَدُّ إلى المشركين وقد جئت مسلمًا، ألا ترون ما قد لقيت ؟! قال : فقال عمر بن الخطاب : فأتيت نبي الله عليه السلام، فقلت : ألست نبي الله حقًّا ؟! قال : «**بلى**»، قلت : ألسنا على الحق وعدونا على الباطل ؟! قال: «**بلى**»، قلت : فلمَ نعطِ الدنية في ديننا إذًا ؟! قال: « **إني رسول الله، ولست أعصيه، وهو ناصري**» [11].

ثم رجع النبي عليه السلام إلى المدينة، فجاءه أبو بصير[12] فارا من قريش، فأرسلوا في طلبه رجلين، فقالوا : العهد الذي جعلت لنا، فدفعه النبي عليه السلام إليهما، فخرجا به من المدينة، حتى إذا بلغا ذا الحليفة، فنزلوا يأكلون من تمر لهم، فقال أبو بصير لأحد الرجلين : والله إني لأرى سيفك هذا يا فلان جيدًا، فاستله الآخر فقال : أجل والله إنه لجيد، لقد جربت به ثم جربت، فقال أبو بصير: أرني أنظر إليه، فأمكنه منه، فضربه حتى برد، وفرّ الآخر حتى أتى المدينة، فدخل المسجد يعدو، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم حين رآه : « **لقد رأى هذا ذعرًا** ». فلما انتهى إلى النبي عليه السلام قال : قتلت والله صاحبي وإني لمقتول، فجاء أبو بصير فقال : يا نبي الله : قد والله أوفى الله ذمتك، قد رددتني إليهم ثم نجاني الله منهم، قال النبي صلى الله عليه وسلم : «**ويل أمه، مِسعر حرب لو كان له أحد**» أي أن النبي عليه السلام إن قبل به بعدما رده إليهم كما هو العهد الذي بينهم فإنه سيكون سببا في نشوب الحرب بينهم، فلمّا سمع أبو بصير ذلك عرف أنه سيرده إليهم، فخرج حتى أتى سيف البحر، قال : وينفلت منهم أبو جندل بن سهيل، فلحق بأبي بصير، فجعل لا يخرج من قريش رجل قد أسلم إلا لحق بأبي بصير، حتى اجتمعت منهم عصابة – أي أنهم أصبحوا قوة بعصبتهم –، فوالله ما يسمعون بعير خرجت لقريش إلى الشام إلا اعترضوا لها، فقتلوهم، وأخذوا أموالهم، فأرسلت قريش إلى النبي عليه السلام، تناشده بالله والرحم لما أرسل فمن أتاه فهو آمن – أي أنهم تراجعوا عن البند الذي يمنع استقبال النبي عليه السلام من يأتيه من قريش دون إذن وليه –، فأرسل النبي عليه السلام إليهم لينضموا إليه في المدينة .

مبادئ عامة يمكن استخلاصها من هذا البند :

أولا : توقف مبدأ الشورى بعض الأحيان « لا اجتهاد مع النص «

اعتمد النبي عليه السلام مبدأ الشورى في حياته القيادية، ونرى ذلك في الكثير من المواقف الحاسمة، كاستشارته الأنصار يوم بدر والأسرى وأحد وغيرها، إلا أنه في بعض الحالات كان يوقف هذا المبدأ في حال وجود أمر إلهي، فيكون الأمر محسوما، وهذا ما كان في هذا الحدث التأريخي الكبير، ويتضح ذلك في إجابته الحاسمة على عمر بن الخطاب رضي الله عنه حيث قال له : **" إني رسول الله، ولست أعصيه، وهو ناصري"** أي أن الأمر هو من عند الله وليس من عندي ولا مجال للشورى والاجتهاد .

ومن هنا يمكن الانطلاق إلى القاعدة الشرعية والقانونية : «**لا اجتهاد مع النص**» وبالخصوص إذا كان النص لا يحتمل التأويل، والواضح من رد النبي عليه السلام أن الأمر محسوم .

ثانيا : على القيادة الرفق بالناس وإفهامهم المصلحة

على القائد وأهل الحل والعقد الذين بيدهم إبرام العهود والمواثيق والصلح مع الأعداء أن يرفقوا بالناس ويُفهموهم المصلحة فيما قاموا به بالحكمة واللين والصبر، وهذا مستفاد من فعل النبي عليه السلام، فقد كان يُطمئن أصحابه ويعدهم بالنصر : «**إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ، وَلَسْتُ أَعْصِيهِ وَهُوَ نَاصِرِي**»، وقوله لعمر : « **فَإِنَّكَ آتِيهِ وَمُطَوِّفٌ بِهِ** « يعني البيت العتيق، ويجيب على تساؤلاتهم بالعقل، فعندما سأل عمر عن الوعد بزيارة البيت والطواف به أجابه الرسول صلى الله عليه وسلم: « **فَأَخْبَرْتُكَ أَنَّا نَأْتِيهِ العَامَ** ؟» ثم لما ثبت صدق اجتهاده عليه السلام فيما ذهب إليه ونزل القرآن مبشّرًا بالفتح أرسل إلى عمر فقرأ عليه ما أنزل عليه من القرآن في شأنه.

ثالثا : احترام العهود والمواثيق

يظهر من هذا البند والآثار المترتبة عليه احترام العهود والمواثيق لدى النبي عليه السلام، وهو مبدأ على كل الدول الإسلامية المتعاقبة احترامه، حتى ولو كان هذا العهد يعود عليها بالضرر على المستوى الداخلي، فمبدأ احترام العهود والمواثيق يعطي للدولة الاحترام والتقدير على المستوى الدولي، وقد حافظ النبي عليه السلام على هذا المبدأ، وهو ما ظهر في هذه الحادثة، فرد من أتاه من الرجال مسلما.

رابعا : تقديم المصلحة العامة على الخاصة

أسس النبي عليه السلام لهذا المبدأ وجعله قاعدة شرعية على مدار الزمان، وقد رسخه في رده أولا وخلال عقد صلح الحديبية، عندما جاءه أبو جندل وأصر سهيل بن عمرو والده على إعادته معه فرده النبي عليه السلام إلى الأسر، وكذلك أكد على ذلك عندما جاءه أبو بصير فرده مع من طلبه من قريش، وعندما فرَّ أبو بصير من الرجلين اللذان طلباه من قبل قريش وعاد إلى المدينة قال له النبي عليه السلام : «**ويل أمه، مِسعر حرب لو كان له أحد**» أنه في حال قبوله سيكون سببا في نشوب الحرب، والنبي عليه السلام يقدم المصلحة العامة على الخاصة، وفهم أبو بصير في حال طلبته قريش من النبي فإنه سيسلمه، لذلك خرج أبو بصير من عنده ولجأ إلى مكان اسمه سيف البحر ولحق به كل من كان يفر من قريش وهذا لا يتعارض مع البند الذي كان في صلح الحديبية، فالبند يحصر مسؤولية النبي عليه السلام برد من يأتي إليه إلى المدينة أما خارجها فلا مسؤولية عليه، فلما تأذت قريش من ذلك طلبت إلغاء هذا البند والسماح لمن خرج من قريش قاصدا المدينة أن يستقبله النبي عليه السلام ولا يرده .

خامسا : الترجيح بين المصالح والمفاسد

على القادة الحكيمة أن تكون قادرة على الترجيح بين المصالح والمفاسد، والدفع بأقل المفاسد، فالنبي عليه السلام قَبِلَ أن يردّ من يأتيه من قريش مسلمًا دون علم أهله، وبدأ بأبي جندل رضي الله عنه، «**وَلَمْ يَأْتِ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَحَدٌ مِنَ الرِّجَالِ إِلَّا رَدَّهُ فِي تِلْكَ المُدَّةِ، وَإِنْ كَانَ مُسْلِمًا**» [13]رواه البخاري، حديث رقم (4180). وقبول الرسول عليه السلام بهذا الشرط –رغم ما فيه من المفسدة على المسلمين المهاجرين الأفراد، والمصلحة للمشركين– كان لتحقيق مصلحة أكبر، وهي إتمام الصلح وما سيترتب عليه من مصالح لعامة المسلمين.

قال الخطابي : «وفي إجابته صلى الله عليه وسلم إياهم إلى ذلك أن يرد إلى – قريش– من جاءه منهم مسلمًا دليل على جواز أن يقرّ الإمام فيما يصالح عليه العدو ببعض ما فيه الضيم على أهل الدين، إذا كان يرجو لذلك فيما يستقبله عاقبة حميدة، سيما إذا وافق ذلك زمان ضعف المسلمين عن مقاومة العدو وخوفهم الغلبة منهم »[14] معالم السنن، (2/331).

سادسا : استثناء النساء من الشروط التي تبقيهن تحت سلطة العدو وقهره

لمّا هاجرت بعض النساء إلى المدينة بعد الصلح لم يرجعهنّ النبي صلى الله عليه وسلم إلى المشركين، ونزل قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِ ينَ آمَنُوا إِذَا جَاءَكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ فَامْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ لَا هُنَّ حِلٌّ لَّهُمْ وَلَا هُمْ يَحِلُّونَ لَهُنَّ وَآتُوهُم مَّا أَنفَقُوا وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ أَن تَنكِحُوهُنَّ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَلَا تُمْسِكُوا بِعِصَمِ الْكَوَافِرِ وَاسْأَلُوا مَا أَنفَقْتُمْ وَلْيَسْأَلُوا مَا أَنفَقُوا ذَٰلِكُمْ حُكْمُ اللَّهِ يَحْكُمُ بَيْنَكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** ﴾ (الممتحنة: 10).

قال ابن القيم : « الشرط الذي وقع بين النبي عليه السلام وبين الأعداء في رد من جاءه مسلمًا إليهم، إن كان مختصًّا بالرجال لم تدخل النساء فيه، وإن كان عامًّا للرجال والنساء فالله سبحانه وتعالى خصص منه رد النساء ونهاهم عن ردهن، وأمرهم برد مهورهن، وأن يردوا منها على من ارتدت امرأته إليهم من المسلمين المهر الذي أعطاها، ثم أخبر أن ذلك حكمه الذي يحكم به بين عباده، وأنه صادر عن علمه وحكمته، ولم يأت عنه ما ينافي هذا الحكم ويكون بعده، حتى يكون ناسخًا» زاد المعاد (3/127–128). [15].

البند الثالث : أن من أحب أن يدخل في عقد محمد وعهده دخل فيه، ومن أحب أن يدخل في عقد قريش وعهدهم دخل فيه .

لهذا البند أبعاد سياسية هامة، حيث أنه أسس لمرحلة جديدة للدولة الجديدة، منها :

أولا : الاعتراف بكيان مستقل لدولة الإسلام مركزها المدينة المنورة

بعد أن كان المسلمون في نظر القرشيين الرافضين لهذه الدعوة، واعتبارهم صعاليك وعبيد لا قيمة لهم، هاهم يعترفون بهذا الكيان السياسي المستقل، وقد أصبحوا في العرف السياسي دولة لها احترامها ومكانتها .

ثانيا : قوة هذه الدولة

لم يقتصر الأمر على الاعتراف بدولة الإسلام، وإنما أيضا بقوة هذه الدولة، ومن أراد أن يكون في حمايتها وتحت كنفها فله ذلك، وهي بدورها من واجبها حماية هذا الحليف في حال الاعتداء عليه، وبالمناسبة نقض هذا البند باعتداء حليفة قريش بني بكر وقد أعانتها بالسلاح، على قبيلة خزاعة حليفة النبي عليه السلام، فقام النبي عليه السلام بنصر حاليفه وبالتالي نقض الصلح – الهدنة – وكان على أثر ذلك فتح مكة [16] .

ثالثا : حرية الحركة الدعوية داخل مكة وخارجها

هذا البند أعطى للمسلمين الأمان في العمل الدعوي داخل مكة من خلال المسلمين الذين لازالوا فيها ولم يهاجروا وحتى زيارتها ممن هم خارجها، وأيضا دعوة القبائل العربية خارج مكة فلا يمنعهم أحد .

رابعا : جواز تكوين التحالفات مع غير المسلمين

إذا كان التحالف مع غير المسلمين يصبّ في مصلحة المسلمين، ويزيد من قوتهم، ويصعّب على أعدائهم مهمّة قتالهم أو الاعتداء عليهم أو الغدر بهم أو حياكة المؤامرات ضدّهم جاز لهم التحالف معهم، ويستفاد هذا من تحالفه صلى الله عليه وسلم مع بعض قبائل العرب الذين لم يدخلوا في الإسلام حينها. كخزاعة.

البند الرابع : أن يرجع النبي صلى الله عليه وسلم عن مكة عامه ذاك فلا يدخلها .

أرادت قريش مع اعترافها بدولة الإسلام وقوتها، أن تبقي على ماء الوجه أمام القبائل العربية، ففي حال دخول النبي محمد عليه السلام ومن معه إلى مكة ذلك العام سيكون إعلانا صريحا بضعفها وقلة حيلتها، وقد أعطى النبي عليه السلام لهم هذا الأمر لأنه لم يرد القتال وإنما أراد الهدنة، وقد أثار هذا البند غضب أصحاب النبي عليه السلام فكيف يرجعون عن مكة دون أداء العمرة وهم على بعد أمتار منها، وظهر ذلك من خلال عدم رضاهم بأن يتحللوا من إحرامهم بالحلق[17] عندما أمرهم النبي عليه السلام بذلك، وقد برز هنا دور المرأة السياسي الاستشاري، دور أم سلمة زوجة النبي محمد عليه السلام.

دور المرأة السياسي الاستشاري

لم تكن المرأة المسلمة مجرد زوجة وربة بيت وأم أطفال فقط، بل كانت صاحبة رأي ومشورة، ويظهر ذلك مع أم سلمة زوجة الرسول عليه السلام، خلال صلح الحديبية، فقد كان من شروط الكفار ألا يدخل المسلمون هذه المرة لزيارة الكعبة ويعودوا العام القادم، وبعدما فرغوا من كتابة وثيقة الصلح طلب رسول الله من المسلمين أن ينحروا ويحلقوا، فما استجابوا لأمره وأعاد الرسول صلى الله عليه وسلم طلبه ثلاث مرات ولم يفعلوا، فدخل الرسول عليه السلام على أم سلمة وهو غاضب، وذكر لها ما حدث من المسلمين، فقالت رضي الله عنها : يا نبي الله، أتحب ذلك، اخرج ولا تكلم أحدا حتى تنحر بدنك – ذبيحتك – وتدعو حالقك فيحلقك، فخرج رسول الله وفعل بمشورتها، فما كان من المسلمين إلا أن نحروا وحلق بعضهم لبعض، وبذلك حُلت المشكلة، التي يمكن أن يطلق عليها اليوم في الحركات الاعتراضية الشعبية ب «**العصيان المدني**»، الذي حل هذا العصيان المدني امرأة لها عقل راجح، وأخذ بنصيحتها النبي الموحى إليه، مما يأكد على أهمية المرأة والاعتماد على رجاحة عقلها، قال ابن

حجر : «جواز مشاورة المرأة الفاضلة، وفضل أم سلمة ووفور عقلها» [18].

فتح الباري، (5/347)..

حفظ النفوس مقصدا من مقاصد الشريعة

بهذا الصلح نُزع فتيل الحرب التي كان من المحتمل أن تقع، وبذلك سلمت الأرواح من كلا الطرفين، فلو أن النبي عليه السلام اعترض على هذا البند وأنصت لما يدعو إليه القلب رغبةً في العمرة، وكما كان يريد أصحابه لوقع الخلاف والقتال .

فحفظ النفس مقصد من مقاصد الإسلام الخمسة، التي يدور معها كيفما دار، ومن واجب القيادة أن تحافظ عليها، فلا تلقي برعاياها إلى التهلكة في حال كان هناك منجاة من ذلك، وهذا ما فعله النبي عليه السلام من خلال قبوله ببعض البنود التي اعترض عليها بعض الصحابة لأنها في حال عدم القبول بها قد تقع الحرب وتزهق الأرواح، وهذا مخالف لمقاصد الإسلام، والتي منها حفظ النفس.

البند الخامس : أن تخرج قريش عن النبي صلى الله عليه وسلم في العام القابل عن الحرم فيعتمر ويدخل مكة بأصحابه ويبقى فيها ثلاثة أيام .

هذا البند الذي أعطى للمسلمين الحق في العودة العام القابل لأداء العمرة، وهي ما سُمّي ب «**عمرة القضاء**»، وخروج القرشيين عنها لمدة ثلاثة أيام، يؤكد على قوة هذا المكون الجديد «**الدولة الإسلامية**» الاعتراف السياسي بها وبحقوقها .

الصلح أو الهدنة ليس من شروطها أخذ كل المكتسبات

عقد الهدنة والصلح لا يعني بالضرورة الحصول على كافّة المكاسب، ولا استعادة كل الحقوق المسلوبة، فالنبي عليه السلام قَبِلَ من خلال صلح الحديبية، بزيارة مكّة ثلاثة أيام لا أكثر، في حين أن ديار المسلمين وأموالهم التي خلّفوها في مكة ما تزال بيد أعدائه من القرشيين، بل إن بعض المسلمين ما يزالون تحت سطوة المشركين مضطهدين مغلوبين على أمرهم. وفي هذا دلالة على أنه يجوز للمسلمين أن يعقدوا مع الأعداء هدنة إذا كان فيها مصلحة للمسلمين، ولا يشترط في الصلح أن يحقق كل المصالح .

كما أن تحقيق بعض المصالح لا يعني بحال من الأحوال التنازل عمّا لا يشمله الاتفاق من البنود، كالتنازل عن أرض المسلمين، أو مصير أسراهم، أو نحو ذلك، فإن حصل مثل هذا التنازل والإقرار للعدو فلا شك في أنه لا يجوز.

المبادئ والقوعد العامة المستفادة :

1 – لجهاد لا يكون فقط بالقتال العسكري، وإنما بالقدرة على الصبر بعدم القتال، مما يجبر العدو على الرضوخ إلى عقد المعاهدات من صلح أو هدنة .

2 – المرونة في عقد العهود والمصالحات مطلوبة، وذلك بالتنازل عن بعض المطالب الصغيرة

للحصول على ما هو أهم وأعظم .

3 – صلح الحديبية كان نقطة تحول للدولة الإسلامية، وانتقالها من بضعة رجال يجاهدون للبقاء، إلى دولة لها حقوقها أمام المجتمع الدولي – إن صح التعبير – والدليل على ذلك المراسلات التي بدأت مع الملوك والدول العظمى في ذلك الزمان .

4 – المحافظة على العهود والمواثيق أمر واجب لا يمكن التهاون فيه، حتى ولو كان فيها ما هو ضرر آني عليها .

5 – لا بد من وضع الزمن الواضح للمعاهدات والمواثيق الدولية.

6 – السعي دائما إلى السلام، مما يعطي للناس القدرة على العيش بطمأنينة، ويفتح أمامها إعمال العقل والفكر في جميع الأفكار والطروحات المعروضة فيتقبل منها ما هو قوي الحجة والبرهان .

7 – صلح الحديبية دليل قاطع على أن الإسلام دين سلام لا دين دم وقتال، فقد أعطى النبي محمد عليه السلام فيه ما دل في بعض بنوده على التنازل ، سعيا وراء الغاية العظمى نشر الإسلام.

8 – حماية جميع الرعايا الذين يعيشون في كنفها أو تحت حمايتها هو واجب ومسؤولية هذه الدولة، لايمكن التخلي عنه .

9 – على الحاكم أن يكون ودودا مع رعاياه، يوضح لهم أسباب اتخاذه بعض القرارات المصيرية التي قد يبدو فيها عدم الرضى من الرعية.

10 – لا يتخلى الحاكم عن الشورى كمبدأ دستوري في اتخاذ القرارات المصيرية، إلا في حال كان هناك معلومات لا يمكن إطلاع الجمهور عليها في حين عقد هذه المعاهدات.

1 – بسر بن سفيان الخزاعي الكعبي، كتب إليه النبي عليه السلام يدعوه إلى الإسلام فأسلم في ليال بقين من شوال سنت ست من الهجرة، أرسله النبي عليه السلام ولم يكن قد عرف إسلامه إلى قريش ليرى أحوالها . من كتاب الاستيعاب في معرفة الأصحاب، ج1، ص 166.

2 – أخرجه البخاري في صحيحه، في كتاب المغازي، باب غزوة الحديبية، ج 4، ص 532.

3 – أخرجه البخاري، كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد والمصالحة، ج 5، ص 388.

4 – المصدر السابق نفسه.

5 – زاد المعاد، ج 3، ص 270.

6 – المصباح المنير للفيومى مادة (صلح)، المفردات فى غريب القرآن ص 420، ط1 الأنجلو المصرية.

7 – مواهب الجليل للحطاب ج 5 ص79، ط دار الفكر، أسنى المطالب للأنصارى، ج 2 ص 215، ط دار الكتاب الإسلامى بالقاهرة.

8 – زاد المعاد، ج3، ص268 .

9 – انظر سيرة ابن هشام، ج2، ص 314.

10 – أخرجه البخاري في صحيحه، حديث رقم 2966، ومسلم في صحيحه، حديث رقم 1742 .

11 – أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب، رقم لحديث 2608 .

12 – أبو بصير هو عتبة بن أسيد بن جارية الثقفي، مشهور بكنيته، هرب من الكفار في هدنة الحديبية إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فطلبته قريش ليرُدَّه الرسول –صلى الله عليه وسلم– إليهم، ولمَّا علم أن الرسول –صلى الله عليه وسلم– سيردُّه خرج إلى سِيفِ البحر، واجتمع إليه كلُّ مَنْ فرَّ من المشركين . انظر: ابن عبد البر: الاستيعاب، ج3، ص145، وابن الأثير: أسد الغابة،ج 3، ص454.

13 – أخرجه البخاري في صحيحه، حديث رقم 4180.

14 – معالم السنن، ج2، ص331.

15 – زاد المعاد ج 3، ص128–127.

16 – سيرة ابن هشام: ج2، ص372 .

17 – التحلل من الإحرام لمن كان محرما بالعمرة أو الحج عليه أن يتحلل من هذا الإحرام سواء أنهى عبادته أو منع عنها –كما حصل في الحديبية – ويكون ذلك بحلق الشعر أو التقصير .

18 – زاد المعاد، ج3، ص268 .

دور الصّناعات الصغيرة في التخفيفِ من نسبة البطالةِ في منطقةِ المتن الأعلى

إعداد: د. إيلي شديد[1]

ملخّص:

تهدفُ هذه الدّراسة إلى الإضاءة على واقع الصّناعات الصّغيرة في منطقة المتن الأعلى وعلى الدّور البارز الّذي يؤدّيه هذا القطاع في تنمية الاقتصاد المحلّي في المنطقة وعلى دوره في معالجة مشكلة البطالة عبر تأمين فرص عمل للأيدي العاملة وسد النقص في السّلع الضرورية. وقد تمكّنت هذه الصناعة من التوسّعِ والانتشار في جميع قرى منطقة الدّراسة على الرّغم من الصّعوبات التي تواجهها .

الكلمات المفتاح: الصناعات الصغيرة، البطالة.

Resumé:

Réalisé par: Elie Chedid

L'étude vise à mettre en évidence les petites industries dans la région du Haut-Maten et le rôle important que joue ce secteur dans le développement de l'économie locale dans la région ainsi que son rôle dans la lutte contre le chômage en assurant des opportunités d'emploi et en comblant la pénurie de biens essentiels. En effet, cette industrie a pu se développer et se répandre dans les villages de la zone d'étude malgré les difficultés auxquelles elle est confrontée.

Mots clefs: les petites industries-le chômage.

(1) الجامعة اللبنانية – كلية التربية – الفرع الثاني

1- المقدمة:

تؤدّي الصّناعاتُ الصّغيرة دورًا بارزًا في اقتصاد دول العالم نظرًا لتأثيرها الإيجابيّ عليها. فهي تعالجُ عددًا من المشاكل الّتي تواجه هذه الدول وأبرزها الفقر والبطالة من خلالِ تأمين فرص عمل للأيدي الشابّة والعاطلة عن العمل. فهذه الصناعات تتميّزُ ببساطة الوسائل التكنولوجية المستخدمة وصغر حجم التمويل اللّازم لإنشائها.

خضعت منطقةُ الدّراسة قبل الحرب العالمية الأولى كما معظم المناطق اللّبنانية للاحتلالِ العثماني. ولم يكن للقطاع الصناعي دورٌ مهم في تلك المرحلة. فكانَ الاقتصادُ المحليّ يتّصفُ بهيمنة القطاع الزراعي وتخلّف القوى المنتجة فيه وبالاستخدام غير الكفوء للموارد المادية بسبب سيطرة السّلطات العثمانية عليها. وكانت الصّناعاتُ حينئذٍ إمّا قائمةً على أساسٍ حرَفي أوتشكّل جزءًا من الأعمال المنزلية. ولم تستند إلى نظريّات علمية تطبيقية بل كانت تعتمدُ على تقليدٍ ومحاكاةٍ للطّبيعة المحيطة بالناس. ثمّ بدأت تلك الصّناعات تتطوّرُ تدريجيًّا. ورغم ذلك، نجد أنّ تلك الصناعات الحرفيّة والشعبيّة لا تخلو من التّشابك والتداخل مع الصّناعة الآلية، فتتداخل صناعةُ الزيت مثلًا مع صناعة الصابون.

وعرفَت مرحلةَ الحرب العالمية الثّانية وما تبعها تغييرًا مميّزًا بسبب ضعف القدرة على الاستيراد ممّا أتاحَ الفرصةَ والمجال لإقامة الصّناعات المحليّة وبخاصّةٍ النسيجية. فأُنشئت أوّل صناعة حديثة للمنسوجات وبرأس مالٍ محليٍّ. كما تميّزت تلك الفترة بتوجّه الاستثمارات نحو النّشاط الصّناعي إذ وجدَ المستثمر فرصته لتحقيق أرباحٍ في هذا المجال لاتقلُّ عن ربحيّته في الاستثمارات التجارية بعد أن بدأ عددٌ قليل من الصّناعات بشقّ طريقه عبر إنشاء معاملَ مجهزةٍ بالآلات والمعدّات بالرّغم من أن أغلبيّة تلك الصّناعات هي حرفيّةٌ وتعتمدُ على المهارات المتوارثة.

2- مشكلةُ الدّراسة:

واجهت الصّناعاتُ الصّغيرة في منطقة الدّراسة العديدَ من المشاكل التي أثّرت سلبًا على أدائها وتطويرها. وتتراوحُ هذه المشاكلُ بين مشاكلَ مالية وتسويقية وإنتاجية. وبالرّغم من أن جهودًا ذاتيّةً بُذلت في سبيل هذه الصّناعات إلا أنّها لم تكُن كافيةً لجعلها تتجاوزُ تلك المشاكل.

3- هدف الدراسة:

تهدفُ هذه الدراسةُ إلى إظهارِ أهميّة الصناعات الحرفية والكشف عن المشاكل التي تعترضُ عملها.

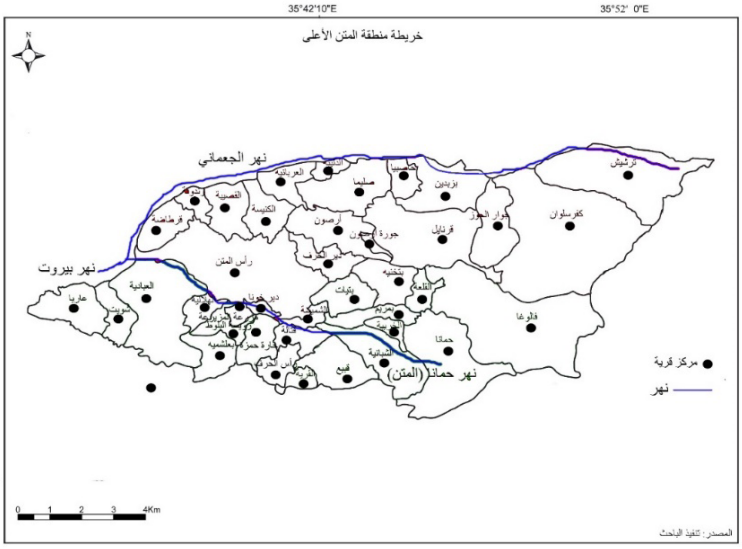
4- أهمية البحث:

تنبعُ أهميّةُ البحث من تعدّد المشاكل الّتي تعاني منها الصّناعاتُ الحرفية في منطقة المتن الأعلى إضافةً إلى الدّور الكبير الّذي يُفترض أن تؤدّيه في المسالمة في التنمية المحليّة ومعالجة مشكلة البطالة واستثمار اليد العاملة العاطلة عن العمل .

5- منهجية العمل:

تمّ اعتماد أسلوب العيّنة في العملِ الميداني وتمَّ اعتمادُ نسبٍ متفاوتة بين 10 % و 20% و50 % و 100 % وذلك حسب صغر حجم السكّان في القريةِ المدروسة أو كبره. كما تمَّ اعتماد المنهج الوصفي التّحليلي.

6- حدود منطقة الدراسة:



تقعُ منطقةُ الدّراسة شرقَ العاصمة بيروت وتنتمي في خريطة لبنان الإدارية إلى محافظة جبل لبنان. وتتبعُ القرى المذكورة أعلاه إداريّاً لقضاء بعبدا حيث تحتلّ جزءًا من السّفحِ الشرقي لحوض نهر الجعماني الّذي يشكّل بدوره جزءًا أساسيّاً من أعالي حوض نهر بيروت. وتتألّفُ المنطقةُ من 39 بلدة وقرية وهي ترشيش، وكفرسلوان، قرنايل، جوار الحوز، رأس المتن، دير الحرف، قرطاضة، زندوقة، القصيبة، الكنيسة، أرصون، جورة أرصون، العربانية، الدلبية، صليما، بزبدين، حاصبيا، حمانا، فالوغا، الشبانية، القلعة، بتخنيه، بتبيات، قبيع، الخريبة، قتالة، رأس الحرف، القرية، بعلشميه، العبادية، شويت، عارايا، الهلالية، رويسة البلوط، حارة حمزة، المزيرعة، دير خونا، الشميسة، وبمريم.

7- مفهومُ الصّناعات الصغيرة:

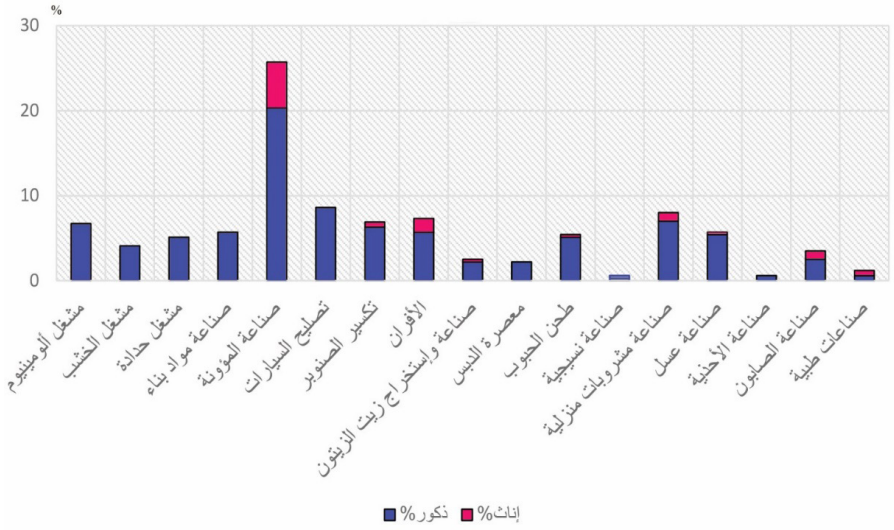
بحسبِ تعريف البنك الدولي، إنّ الصناعاتِ الصغيرةَ هي تلكَ الّتي يعملُ فيها أقل من 50 عاملاً. وتُعرّف منظمّةُ العملِ الدولية الصّناعات الصغيرة بأنها الصناعات التي تستخدمُ أقلّ من 10 عمال. أما بالنسبة للدول الكبرى ولا سيما الدول الصناعية الثمانية، فهي تَعتبر بأن الصناعات الصغيرة هي التي تستخدم ما يقل عن 500 عامل، فتكونُ إذًا مجموعة مشاريع صناعية صغيرة تقومُ بالإنتاج على نطاقٍ صغيرٍ وتستخدمُ رووسَ أموال صغيرة وتوظّفُ عددًا محددًا من الأيدي العاملة[1] .

(1) د. إسماعيل، محمد محروس: اقتصاديات الصناعة والتصنيع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1997.

1-7- أهميّةُ الصّناعات الصغيرة:

يُعتبرُ هذا النوع من الصناعات كمشروعات تكميليّة لعددٍ كبيرٍ من المشاريع الصّناعية الكبيرة في مختلف القطاعات الاقتصادية[1]، حيث يقومُ بدعم تلك الصّناعاتِ من خلال توزيع منتجاتها وإمدادها بمستلزمات الإنتاج عبرَ تصنيع بعض منتجاتها وإجراء العمليّات الإنتاجية. فمن غير المجدي اقتصاديًّا تنفيذ هذه العمليّاتِ بواسطة الصّناعات الكبيرة لوحدها. إنَّ الصناعاتِ الحرفيةَ تقوم إذًا بدورٍ تكميلي للصناعات الكبيرة، أي أنّ هنالك علاقةٌ تبادلية تربطُ الصناعات الكبيرة بالصناعات الصغيرة، ويتوقّفُ نجاحُ كلٍّ منهما على نجاح واستمرارية الأخرى[2].

2-7- توزّعُ اليدِ العاملة:



وفقَ الدّراسة الميدانية، بلغَ عددُ العاملين في الصّناعاتِ الصّغيرة 315 عاملاً يتوزعون بين 279 عاملًا للذكور و36 عاملا للإناث موزّعينَ على 135 وحدةٍ صناعية. أما عن توزّع العمّال على المهن، فتُعتبر نسبةُ العاملين في صناعة المونة الأكبر من بين الصّناعات الصغيرة بنسبة 25.7%. ويعودُ ارتفاع نسبة هذه الصّناعة إلى توفّر محاصيل زراعية طيلةَ العام في المنطقة إضافة الى مكوث النساء في منازلهنَّ ورغبتهنَّ في زيادة مدخولهنّ فيعمدن إلى صناعة المونة التي تتألف من: المربيات على أنواعها، رب البندورة، الكبيس على أنواعه، الكشك، الدهن. يلي هذه الصّناعات تصليحُ السيارات، حيثُ تشكّل نسبة العاملين فيها 8.6% ثمّ المشروبات المنزلية بنسبة 7.9% وتتألف من شراب الورد، شراب التوت، شراب الحنبلاس، نبيذ، عرق. أمّا نسبةُ العاملينَ في الأفران التي تتوزع بين أفران لصناعة الخبز وأفران لصناعة المنقوشة على أنواعها فتشكل 7.3%. وتشكل نسبة العمّال في المكاسر

(1) S.bagnaso et C.SABEL :PME et developpemnet economique en Europe, ED la decou- vert, paris, 1994. P 27

(2) د.ماهر، حسن محورق، د. إيهاب مقابلة: «الصناعات الصغيرة والمتوسطة اهميتها ومعوقاتها»، عمان 2006، ص 2.

7% ويتم فيها تكسيرُ الصّنوبر المنتج من المنطقة وخارجها. أمّا في مجالي صناعة العسل وصناعة مواد البناء، فتشكلُ نسبة العمال 5.7%. وتشكّلُ هذه النسبة في طحن الحبوب 5.4%. وتشكّلُ نسبة العمّال في مشغلِ الحدادة 5.1%، وفي صناعة الصابون 3.5% وفي صناعة واستخراج زيت الزيتون 2.5% وفي الصناعات الطبية 1.3%. ويجدرُ ذكرُ أنَّ الوحدات الصناعية ليست جميعها وحدة قائمة بحدِّ ذاتها، أي أنَّ هنالك صناعاتٌ ليست بحاجة إلى مشغلٍ مستقلٍّ بل يتم القيامُ بالنشاط الصّناعي داخل المنزل كصناعة المشروبات والمونة مثلًا.

رسم بياني: توزع القوى العاملة حسب الجنس على الصناعات الحرفية[1]

جدول رقم (1): التوزع العددي والنسبي للقوى العاملة في الصناعات الحرفية

الجنس / المهنة	ذكور	٪	إناث	٪	المجموع	٪	عدد المشغل	متوسط عدد العمل في للمشغل الواحد
مشغل ألومينيوم	21	6.7	٠	0	21	6.7	8	2.6
مشغل الخشب	13	4.1	٠	0	13	4.1	8	1.6
مشغل حدادة	16	5.1	٠	0	16	5.1	7	2.2
صناعة مواد بناء	18	5.7	٠	0	18	5.7	4	4.5
صناعة المؤونة	64	20.3	17	5.4	81	25.7	27	3
تصليح السيارات	27	8.6	0	0	27	8.6	9	3
تكسير الصنوبر	20	6.3	2	0.6	22	7	5	4.4
الأفران	18	5.7	5	1.6	23	7.3	15	1.5
استخراج زيت الزيتون	7	2.2	1	0.3	8	2.5	3	2.6
معصرة الدبس	7	2.2	0	0	7	2.2	5	1.4
طحن الحبوب	16	5.1	1	0.3	17	5.4	7	2.4
صناعة نسيجية	1	0.3	1	0.3	2	0.6	2	1

(1) تنفيذ الباحث استنادا الى الدراسة الميدانية.

صناعة مشروبات منزلية	22	7.0	3	1.0	25	7.9	10	2.5
صناعة عسل	17	5.4	1	0.3	18	5.7	15	1.2
صناعة الأحذية	2	0.6	0	0	2	0.6	2	1
صناعة الصابون	8	2.5	3	1	11	3.5	6	1.8
صناعات طبية	2	0.6	2	0.6	4	1.3	2	2
المجموع	**279**	**88.6**	**36**	**11.4**	**315**	**100**	**135**	**2.3**

المصدر: الدراسة الميدانية

3-7- توزّعُ الصّناعات الصغيرة حسب فروعها:

جدول رقم (2):

الفروع الصناعية	غذائية	خشبية	معدنية	طبية	نسيجية	نباتية	إنشائية	
عدد الصناعات	203	13	64	4	2	11	18	315
٪	64.4	4.1	20.3	1.3	0.6	3.5	5.7	100

المصدر: الدراسة الميدانية

وبهدفِ التعرّف بشكلٍ تفصيليٍّ على الصّناعاتِ الصغيرة في المنطقة، تمَّ تقسيمها إلى عدّةِ فروعٍ وهي الصّناعات الغذائية وتشكل القسم الأكبر بنسبة 64.4% وتشملُ المونةَ والمشروبات والأفرانَ وطحن الحبوب وتكسير الصنوبر والعسل و الدبس. وتليها الصّناعة المعدنية وتشمل الألومينيوم والحدادة وتصليح السيارات وتشكل نسبة 20.3%. أما الصّناعات الإنشائية الّتي تشملُ مواد البناء فتشكّلُ 5.7%. وتشكّلُ الصناعاتُ الخشبيةُ 4.1% كما تشكّلُ الصناعة النباتية الّتي تشمل صناعة الصابون 3.5% من اليد العاملة. أما الصّناعة الطبية التي تشملُ العمّالَ في المختبرات الطبيّة فتشكّل 1.3%. وتبلغُ نسبةُ العمال في الصناعات النسيجية التي تشمل صناعةِ الصّوف للحياكة 0.6%.

4-7- مشغلٌ صناعي ذات طابع عائلي:

يسودُ الطّابعُ الأسريّ والفردي داخلَ هذه المشاغلِ الصناعية. فتقومُ الأسرةُ بعمليّة الإنتاج بشكلٍ جماعي ويعتبرُ هذا مصدرَ قوّة للحرفة ويساعدُ على بقائها من خلال تضافر الجهود[1]. فالكلُّ يعمل من أجل استمرارِ معيشةِ الأسرة. كما يعملُ بعضهم أجيرًا عند التّاجر أو تاجرَ موادٍ أوليّة. مع العلم أنَّ الحرفي يعتبر نفسه ربّ عمل ويعمل لحاسبه الخاص. ومن خلال الدّراسة الميدانية، تبينَ لنا أنَّ معظمَ

(1) الشلوق، غسان: المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، مجلة الدفاع الوطني عدد 46 تشرين الأول 2003.

المشاغل الصناعية تتألفُ من أبٍ وأولاده أو أحد أقربائه.

5-7- مشغلٌ مع أقلّ من خمسة عمال:

يتبيّنُ لنا من خلالِ الدّراسة الميدانية جدول رقم (1)، أنَّ متوسّط عدد العمال الحرفيين بلغ 2.3 % مع تسجيلِ تفاوتٍ بين الحرف. إذ سجّلت صناعةُ مواد البناء النسبة الأكبر:4.5%، والصنوبر 4.4%. أمّا صناعةُ المونة وتصليحُ السيّارت فقد سجّلتا نسبة 3% فيما سجّلت المهن الأخرى نسبةً دون ال 3% .

6-7- المستوى التعليمي لليد العاملة:

جدول رقم (3): توزع العمال الحرفيين حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	العدد	٪
أمي	5	1.6
ابتدائي	15	4.8
متوسط	59	18.7
ثانوي	145	46
معهد	32	10.2
إجازة جامعية	47	14.9
دراسات عليا	10	3.2
دكتوراه	2	0.6
المجموع	315	100

المصدر: الدراسة الميدانية

يتبيّنُ لنا من خلالِ الدراسة الميدانية (جدول رقم 3)، أنَّ النّسبة الأكبر من العمّال الصناعيين هم ذوو مستوى تعليمي ثانوي إذ سجلوا نسبة 46% من اليد العاملة. أمّا المرحلة المتوسطة فسجلّت نسبة 18.7% أي أنَّ ما يزيد عن 50% من اليد العاملة الصناعية تتكوّنُ من أصحاب الشّهادات الدنيا. من هنا يبرز دور الصّناعات الحرفية في التّخفيفِ من نسبة البطالة، إذ أنَّ هذه المهنة تؤمن فرصَ عملٍ للشّباب على الرغم من تدنّي مدخولها وعدم ثبات استمرارية العمل بها طيلة العام ولا سيما في ما يخصُّ المونة والمشروبات.

7-7- طبيعةُ العمل

تتميّزُ هذه المشاغلُ باستمرارية عملها طيلة العام مع انخفاضٍ في وتيرة النشاط بين فترة وأخرى خلال السّنة باستثناء صناعة المونة والمشروبات وصناعة زيت الزيتون والصابون الّتي تُعتبرُ نشاطًا موسميًّا.

8- المشاكلُ الّتي تواجه الصّناعاتِ الصغيرة.

– سوء التخطيط والإدارة الّذي يعملُ بدوره على خفض الإنتاج وارتفاع تكاليفه، بالإضافةِ لكثرة التوقّف عن العمل النّاجم عن ارتفاع نسبة العمال الّذين يتركون عملهم.

– رداءة نوعية الإنتاج بسبب استخدام الآلات القديمة في عملية الإنتاج، فضلاً عن صعوبة الاستعانة بالكوادرِ الهندسيّة والعناصر الفنية المتدرّبة وعدم وجود مراكز لفحص الجودة والسيطرة النوعية.

– إنَّ المستوى المالي للمشاغلِ الصناعية هو ضعيفٌ بشكلٍ عام ما يدفعُ بأصحابها إلى طلب الحصول على قروضٍ مالية من المصارف مع فوائد قليلة على أمدٍ طويل من أجل تأمين استمرارية المشاغل.

– إنَّ معظمَ العمّال الصناعيّين غير مختصّين أي أنّهم اكتسبوا المهن إما من آبائهم أو من خلال العمل أثناء مراحلهم الدراسيّة. فاليد العاملة الصناعية إذًا غير مختصّة ولا تملكُ المعرفةَ الكاملة بالمستجدّات الحديثة للمهنة.

ج – إنَّ انقطاعَ التيّار الكهربائيّ من وقتٍ إلى آخر عن مصانع المنطقة يجعلُ هذه المشاغل تدفع فاتورة الكهرباء مرّتين: مرة للدّولة ومرّة لمولّدٍ الاشتراك أو لمولّدٍ كهربائيٍّ خاص قد يمتكله الشخص، فضلًا عن أعمال الصّيانة المترتّبة عن هذه المولدات (زيت ومازوت وبنزين، إلخ.)

ز – يعاني بعضُ الصناعيين من صعوبةٍ في تصريفِ إنتاجهم الصناعي من وقت إلى آخر وذلك إما لأسباب ماليّةٍ او لأسباب أمنية – سياسية. من هنا، على الدولة العملُ على مساعدة الصناعي في تصريفِ الإنتاج ولا سيّما الصناعات الغذائية وبخاصّةٍ الصنوبر والدبس وزيت الزيتون والّتي تُعتبرُ مصدرَ الرّزق الأساسيٍّ لعددٍ من سكّان المنطقة.

9- استنتاجات واقترحات:

لا شكَّ أنَّ الصّناعات الحرفيّة ساهمت في التّخفيفِ من نسبة البطالة عبر تأمين فرص عملٍ لليد العاملة في المنطقة بالرغم من المدخول الضئيلِ لهذا النوع من الصناعات. ويمكنُ تطويرُ هذا النّوع من الصناعات من خلال:

– الاهتمام بالصّناعات الغذائية وتقديمِ الدّعم لها من أجل توسيعها وتطويرها نظرًا لما لهذه الصناعات من أهميّةٍ كبيرة في استقطاب أعدادٍ كبيرة من الشباب العاطلين عن العامل.

– تفعيلُ دورِ المصارف المتمثّل بتقديم القروض للحرفيّين بفائدة قليلة ولأمدٍ طويل.

– إعفاءُ الحرفيين من الرسوم الجمركيّةِ أو تخفيف نسبة هذه الرّسوم.

– وضعُ أطرٍ تشريعيّة وقانونيّة من قبل السّلطات المحلية لحمايةِ الصّناعات الحرفية من دخول صناعات مماثلةً لها من الخارج مما يحدُّ من قدرتها التنافسية.

– تفضيلُ المنتج المحليّ على غيره من المنتجات الوطنية.

– الترويجُ للمنتوجاتِ الحرفيّةِ الخاصّة بالمنطقة من خلال إنشاء آلية تصنيف ومراقبة للتّسمية/ خاصةً لمنتوجات المنطقة[1] (label d'appelation d'origine contrôlée) عبرَ إنشاءِ سوقٍ محلية لبيعِ هذه المنتوجات ضمنَ المنطقة والقرى المجاورة.

المراجع باللغة العربية:

1– إسماعيل، محمد محروس: إقتصاديات الصناعة والتصنيع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1997.

2– ماهر، حسن محورق، د. إيهاب مقابلة: «الصناعات الصغيرة والمتوسطة اهميتها ومعوقاتها»، عمان 2006، ص 2.

3– صفوت عبد السلام، إقتصاديات الصناعات الصغيرة، دار النهضة العربية، 1993 دار النهضة العربية، القاهرة ص 40

4– السيد فتحي عبده 2005، الصناعات الصغيرة ودورها في التنمية، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية أحمد

5– الشلوق، غسان: المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، مجلة الدفاع الوطني عدد 46 تشرين الأول 2003.

6– شديد، إيلي: تنظيم المجال الجغرافي والتنمية الريفية المستدامة في قرى شمال إتحاد بلديات المتن الأعلى– أطروحة دكتوراه في الجغرافيا– الجامعة اللبنانية 2018– نسخة غير منشورة.

مراجع باللغة الفرنسية:

7– S.bagnaso et C.SABEL :PME et developpemnet economique en Europe, ED la decouvert, paris, 1994. P 27

(1) شديد، إيلي: تنظيم المجال الجغرافي والتنمية الريفية المستدامة في قرى شمال إتحاد بلديات المتن الأعلى– أطروحة دكتوراه في الجغرافيا– الجامعة اللبنانية 2018– نسخة غير منشورة.

التّعليم الرّقميّ وإعادة إنتاج التّركيب الطّبقيّ في المجتمع اللّبناني

مرحلة الإقفال القسري للمؤسّسات التّعليميّة

– فايروس كورونا (كوفيد–19) – أنموذجًا

د. ندين أبو حمدان

ملخّص

بعد أن أصبح موضوع التّعليم والتّعلّم عن بعد في لبنان خلال فترة انتشار فايروس كورونا (كوفيد–19)، حاجة ملحّة وفي الوقت نفسه موضوعًا انقساميًّا بين شرائح المجتمع تحديدًا التّربويّين منهم، كشفت هذه الدّراسة ميدانيًا عن مشكلات هذا النّوع من التّعليم في لبنان رغم الميزات الّتي يتمتّع بها. لبنان لم يكن مؤهّلا بعد لهذا النّوع من التّعليم بسبب المشكلات البنيويّة في كلّ المجالات والقطاعات النّاتجة عن سوء الإدارة والفساد وهدر المال العام، لا بل زاد الفجوة الطّبقيّة بين المتعلّمين في لبنان والّتي سبق وكرّسها النّظام التّربويّ عبر التّعليم النّظامي في المؤسّسات التّعليميّة.

Résumé

Après que la question de l’enseignement et de l’apprentissage à distance au Liban en période de pandémie de (Covid-19) soit devenue un besoin urgent et en même temps un problème de division parmi les catégories de la société, en particulier parmi les éducateurs, cette étude de terrain a révélé les problèmes de ce type d’enseignement au Liban malgré les avantages qu’il présente. Le Liban n’était pas encore éligible à ce type d’enseignement en raison de problèmes structurels dans tous les domaines et secteurs résultant de la mauvaise gestion, de la corruption et du gaspillage des fonds publics. Il a plutôt accru l’écart de classe entre les apprenants au Liban, qui était auparavant entretenu par le système éducatif à cause de l’éducation formelle dans les établissements d’enseignement.

كلمات مفاتيح: التّعليم الرّقميّ – التّعليم عن بعد – إجراءات تربويّة – التّعليم أثناء وباء كورونا (كوفيد–19) – التّركيب الطّبقيّ في المجتمع – التفاوت الطّبقيّ الرّقميّ

مقدّمة

في ظل الصّراعات الدّوليّة المتزايدة واجتياح مقولة الثّورات في المجتمعات العربيّة، كذلك انتفاضة 17 تشرين 2019 في لبنان وانقسامات داخليّة، اجتاح كورونا (كوفيد–19) العالم كوباء عالميّ، انتشر بوتيرة سريعة في عدّة بلدان ممّا أحدث صدمة عالميّة أجبرت الكثير منها على اتّخاذ إجراءات عطّلت حركة المجتمع من خلال حصر عمل المؤسّسات العامّة، إقفال المدارس والحدود والمعابر، منع التّجمّعات في الأماكن العامّة، فرض حجر صحّي على القادمين من بلاد موبوءة بمحاولة احتواء

الوباء، ثم التّعبئة العامّة فيما بعد للحدّ من الانتشار، ما انعكس على عجلة الإنتاج وحركة النّاس اليوميّة وواقع التّعليم.

خلال هذا الواقع اضطرّت وزارة التّربيّة والتّعليم العالي في لبنان إلى اعتماد إجراءات تربويّة معيّنة للحفاظ على استمراريّة العام الدّراسي. أتت **إشكاليّة** هذه الدّراسة لتكشف عن الإجراءات الّتي اعتمدها لبنان لتسيير العمليّة التّربويّة في أثناء التّعطيل القسريّ، وفي ظل انتشار وباء كورونا (كوفيد–19) والمعوّقات الّتي واجهتها و كرّست التّمايز الطّبقيّ بين المتعلّمين في المجتمع اللّبناني. انطلقت الدّراسة من فرضيّتين هما:

1– إنّ الضّعف البنيويّ في المؤسّسات الحكوميّة ووظائفها في المرحلة الرّاهنة أسهم بتقليص إمكانيّة تحويل التّكنولوجيّا من قاعدة استهلاكيّة إلى قاعدة إنتاجيّة تربويّة في مرحلة الكورونا (كوفيد–19).

2– إنّ إمكانات التّعليم عن بعد في لبنان في مرحلة انتشار فيروس كورونا (كوفيد–19) أدّى إلى زيادة تكريس التّمايز الطّبقيّ وتكريس التّركيب الطّبقيّ للمجتمع.

كل معطيات الواقع المجتمعيّ الذي عاشه اللّبنانيّون في مرحلة فيروس الكورونا التي تلت مرحلة ليست بوجيزة من حالة الركود الاقتصاديّ، وتدنّي المداخيل وتراجع النّاتج المحلّي وارتفاع معدّلات البطالة وتفاقم حدّة التّفاوت الطّبقيّ وارتفاع معدّلات الفقر، تُمكّن من استثمار الميدان المجتمعيّ، وتحديدًا هنا الميدان التّربويّ التّعليميّ في لبنان، للإجابة عن تساؤل الدّراسة نظريًّا وإحصائيًّا من خلال المنهج الإحصائي وتقنية الإستمارة، حيث شكّل التّعليم واجهة الصّراع إضافة للقطاع الصّحي ثمّ القطاعات الأخرى في التّصدّي للمرحلة الصّحيّة الخطيرة والشّاملة التي يمكن أن تطال الشّرائح المجتمعيّة كافّة، حيث تمّ إقفال المؤسّسات التّربويّة واعتماد تقنيّات التّعليم عن بعد. كونه موضوعًا ضاغطًا ومستجدًّا في المجتمع اللّبنانيّ، سيتم تناول الجانب التّربويّ بحيث شكّلت التّجربة الأولى الرّسميّة لدّخول لبنان عصر التّعليم الرّقميّ والتّعليم عن بعد.

في ظل إرباك كبير ناتج عن الوضع الصّحّي في ظلّ أزمة فيروس كورونا على الصّعد كافّة، استحوذ القطاع التّربويّ اهتماما لافتًا للحفاظ على استمراريّة العام الدّراسي على الرّغم من الإقفال القسريّ، بخاصّة أنّه كعام دراسيّ كان متعثرًا منذ بداية انطلاقته بسبب التّطوّرات السّياسيّة والمجتمعيّة والاقتصاديّة، فدخلت المنظومة التّربويّة في آليّة التّعليم عن بعد من دون استعداد مسبق وتهيئة للظروف الملائمة لتحقيق الإنتاجيّة والفاعليّة المطلوبتين من هذا التّعليم. نتج عن ذلك مشكلات عدّة واصطدم هذا التّعليم بمعوّقات متنوّعة، وأهميّة هذه الدّراسة أنّها تكشف عن جانب من هذه المشكلات، وهو زيادة الهوّة الطّبقيّة عبر التّعليم الرّقميّ ومستلزماته غير المتوفّرة لدى الطّبقة الفقيرة والتّي شكّلت نسبة لا بأس بها في هذه المرحلة تحديدًا. ممّا يسمح بأخذها بالاعتبار عند العمل على إدخال هذا التّعليم بشكل منظّم ومقونن، ليصبح جزءًا ثابتًا من العمليّة التّعليميّة في ظل تحوّل المجتمعات إلى مجتمعات رقميّة، ومن ثمّ التّعليم ومؤسّساته كبنية من بنى هذه المجتمعات إلى تعليم رقميّ أو تعليم عن بعد.

أهداف الدّراسة

1- الكشف عن بعض معوّقات التّعليم عن بعد، تحديدًا في ظل أزمة كورونا والأزمات الاقتصاديّة والمجتمعيّة.

2- إبراز أهميّة العلاقة بين تطوير البنية التّربويّة التّعليميّة وآليّاتها وغيرها من البنى المجتمعيّة والاقتصاديّة للتمكّن من مواكبة العالم الرّقميّ في مجال التّعليم.

3- الكشف عن دور التّعليم عن بعد في تكريس التّفاوت التّعليميّ بين المتعلّمين وفقًا لتفاوت طبقاتهم الاجتماعيّة.

دراسات سابقة

1- إعادة الإنتاج ل Bourdieu من أبرز الدّراسات في النّسق التّعليميّ ومن حيث أنظمته وبنيته ومؤسّساته، حيث تناول الصّراع العام في المجتمع من خلال مقاربته للنّظام التّعليميّ لشدّة ارتباطه بالمجال الاجتماعيّ. تمّ الكشف في هذه الدّراسة الميدانيّة في بعض المدارس والجامعات عن العلاقات المتبادلة في النّظام التّعليميّ والعمليّات التّربويّة.

2- دراسة التّكنولوجيا وتطوير التّعليم لعبد العظيم الفرجاني يتناول الطفرة التّكنولوجيّة في التّعليم وكشف عن نظم تسمح بتطوير التّعليم وكيفيّة الاستفادة منها للدّفع قدمًا في العمليّة التّعليميّة للتّمكّن من مواكبة حركيّة المجتمع والانفجار المعرفيّ النّاتج عن ثورة المعلومات ما يسمح للمؤسّسات التّربويّة من الصّمود في وجه التّغيّرات.

3- مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم للدّكتور غالب عبد المعطي الفريجات تناول فيها تكنولوجيا التّعليم وكيفيّة توظيفها في العمليّة التّعليميّة وأظهر علاقة الوسائل التّعليميّة بتكنولوجيا التّعليم ثم درس في الفصل الثّالث من كتابه التّعليم الإلكتروني والتّعليم عن بعد والتّلفاز التّربويّ وأهميّتهم في العمليّة التّعليميّة.

لمحة عن الوباء عالميّا

حسب منظّمة الصّحّة العالميّة، فإنه يتمّ الإعلان عن حدوث وباء «عندما ينتشر مرض جديد، لا يتمتّع فيه النّاس بالحصانة، في جميع أنحاء العالم بما يفوق التّوقّعات». بذلك فإنّ إعلان الوباء بحاجة إلى أن تكون هناك موجة ثانية من العدوى من شخص لآخر في جميع أنحاء المجتمع، في هذه الحالة تحتاج الحكومات والأنظمة الصّحيّة إلى ضمان استعدادها لتلك المرحلة من انتشار العدوى. (سكاي نيوز، 2020)

وزارة التّربيّة والتّعليم العالي ما بين الجمود والدّيناميّة

أحدث وباء(كوفيد-19) صدمة في القطاع التّربويّ، دفعت وزارة التّربيّة والجهات المعنيّة كمركز البحوث والإنماء ومركز الإرشاد والتّوجيه والدّوائر التّربويّة في المناطق وغيرها إلى تكثيف نقاشاتها، لتلقّف تبعات هذه الأزمة ومحاولة الخروج منها بأقل ضرر ممكن على العام الدّراسيّ. بدأت تصدر

تعميمات وزارة التّربيّة بالتّتالي بوتيرة سريعة لتبلّغ للمدرّسين، ثم يتبعها تواصل بين إدارات المدارس الرّسميّة بشكل أساس والخاصّة لحقتها فيما بعد ومنها من تأخّر حتى إعلان انطلاقة عمليّة التّعليم عبر البث التّلفزيوني. توالت التّعميمات من وزارة التّربيّة للمدراء والكوادر التّعليميّة والإداريّة، انطلاقًا من 28 شباط 2020 بإصدار قرار الإقفال حتّى 8 آذار، حرصًا على المكوّنات البشريّة للمؤسّسات التّربويّةّ وعائلاتهم. ثمّ تلاها تعميم 2 آذار لجهة تنظيم عمل المدارس الرّسميّة المتضمّن لعدّة توجيهات منها متابعة التّلاميذ تعليميًّا عبر تطبيق واتساب أو فايسبوك (تعميم رقم 25)، فيما بعد بيانات متعلّقة بالتّعاميم السّابقة، وتعميم للمدارس والمعاهد والجّامعات الرّسميّة والخاصّة (تعميم رقم 11) وتناول حقوق المتعاقدين بالأجر. ثم التّعميم رقم 26 الذي وجّه إلى متابعة فروض التّلامذة بالوسائل المتاحة، ثم تعميم رقم 14، الذي يطلب أن يدخل المدير كمشرف على التّعليم عن بعد للمعلّمين مع بقاء الخيار حرًّا لجهة استخدام الوسيلة. تعميم رقم 15، تضمّن ثلاث مسارات (بثّ تلفزيونيّ– منصّات إلكترونيّة – التّواصل عبر الوسائل التّقليديّة أي ورقيًّا) ومدير المؤسّسة يتابع. تعميم رقم 16 تضمّن طلب تطوّع من المعلّمين لشرح الدّروس عبر التّلفزيون أو منصّة إلكترونيّة. تعميم رقم 17 شمل إستمارة للإطّلاع على المحاور المنجزة في المدارس الرّسميّة والخاصّة في صفوف الشّهادات الرّسميّة لوضع خطّة عمل. في تعميم رقم 27 صادر عن المدير العام للوزارة حول حضور الدّوام للعاملين في المديريّة العامّة للتّربية، يتضمّن متابعة مصلحة التّعليم الخاص للتّعليم عن بعد ومتابعة المناطق التّربويّة لهذا التّعليم بالوسائل المتاحة. بعدها انطلق تدريب المديرين عن بعد على العمل على المنصّة الإلكترونيّة للتّعليم عن بعد، وفي 22 آذار كانت أوّل تجربة لشرح درس فيزياء عبر تلفزيون لبنان(22 آذار السّاعة 7). ظهرت ردود فعل الأهل والتّلاميذ من خلال التّعليقات على شرح الدّرس الأوّل وفقا لطلب الوزير. من هذه التّعميمات وإن كان من الطّبيعي أن تكون متدرّجة ومتتالية بحسب واقع الأحداث وتفاقم الأزمة وطول مدّتّها، لكن بدا فيها الإرباك وعنصر المفاجأة بحيث بدا التردّد في حسم التّقنيّة المستخدمة كما بدا إدراك الوزارة جيّدًا لضعف إمكانات التّلاميذ وأهاليهم وغياب الموفورات التّكنولوجيّة لديهم، كذلك ضعف المهارات التّكنولوجيّة للكادرات الإداريّة والمعلّمين. إنّ هذه التّجربة الجديدة المستحدثة المربكة سيكون مردودها المعرفيّ العلميّ على المتعلّمين ضعيفًا من حيث إمكانيّة إيصالهم إلى امتحانات رسميّة بالمستوى المطلوب. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2020)

تحديد مفهوم التّعليم عن بعد

عرّف المفهوم بالتّعليم المفتوح والتّعليم بالمراسلة والدّراسة المستقلّة والتّربيّة المستمرّة وغيرها من التّعريفات، لكن تمّ اختيار التّعليم الأكثر ملاءمة لموضوع دراستنا لأنّه يظهر أهميّته في وصول المعلومة إلى المتعلّمين كافّة وهو: «تعليم جماهيريّ يقوم على فلسفة تؤكّد حقّ الأفراد في الوصول إلى الفرص التّعليميّة المتاحة، بمعنى أنّه تعليم مفتوح لجميع الفئات، لا يتقيّد بوقت وفئة من المتعلّمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع معيّن من التّعليم، هو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنهم». (الفريجات، غالب عبد المعطي، 2014، صفحة 230)

التّعليم الرّقميّ

يسمّى أيضًا بالتّعليم الإلكتروني ويعرَّف ب «تعليم قائم على استخدام الوسائط الإلكترونيّة في الاتّصال بين المعلّمين والمتعلّمين وبين المتعلّمين والمؤسّسة التّعليميّة بما فيها». (الفريجات، غالب عبد المعطي، 2014، صفحة 167)

التّعليم عن بعد، واقع وتحدّيات

ممّا لا شكّ فيه إنّ التّعليم عن بعد هو في صلب التّعليم الحديث، إذ أنّه يواكب العصر المعرفيّ التّكنولوجيّ ويتلاءم مع وتيرة الحياة السّريعة والمشرِّعة أبوابها للّحاق بكل تطوّر والتّي نعيشها اليوم، إذ يوفّر إمكانيّة التّعلّم الذّاتي عبر المواقع الإلكترونيّة المتنوّعة من مواقع على غوغل، يوتيوب وغيرها، بذلك يستقي المتعلّم المعرفة من معلّم من خارج المؤسّسة التّربويّة التّي ينتسب إليها. كذلك في حال التعلّم عن بعد مع أستاذ المتعلّم في المادّة، هذا يسهّل التّواصل خارج أوقات الدّوام المحدّدة ويمكّن من تنوّع تقنيّات وأساليب التّعليم والتّعلّم، بخاصّة إنّ تلاميذ وطلاب اليوم أصبحوا أصدقاء الشّاشة الإلكترونيّة الرّقميّة، كما يمكّن المتعلّمين من ملاءمة أوقاتهم المتعلّقة بنشاطاتهم اليوميّة مع متابعة الحصص التّعليميّة الرّقميّة التي يمكن أن تتوفّر بين يديهم في أي وقت، كما يحقّق ما يسمّى بتفرّد التّعليم وهو «اتّجاه يسمح للتّلميذ بالمرونة فيما يتعلّق بخطوات الدّراسة ووقتها، وفيما يتعلّق بالقدرات الخاصّة لكل دارس أكثر من الأساليب الجماعيّة « (الفرجاني، عبد العظيم، 2002، صفحة 60). كما أنّه يختصر وقت التّنقّل بين مكان تواجد المتعلّم ومركز تعلّمه فيستطيع أينما كان أن يتناول المادّة التّعليميّة، إضافة إلى تخطّي المتعلّمين الذين يعانون من مشكلات التّواصل المباشر كالإرباك وضعف المشاركة... صعوباتهم عبر التّواصل التّعليميّ عن بعد.

لكن كأي حدث مفاجئ يرتبط بالشّأن العام، أدّى التّعليم عن بعد إلى انقسام المجتمع بأطيافه كافّة وبخاصّة الجماعات العاملة في التّعليم بين مؤيّد ومعارض لهذه التّغيّرات في العمليّة التّعليميّة. هذه المواقف المنقسمة عبّرت بكلّيّتها عن نقاط القوّة ونقاط الضّعف في الواقع التّربويّ اللّبناني، وكشفت الخلل الفعليّ للمؤسّسات التّعليميّة وعلى رأسها وزارة التّربيّة والتّعليم العالي وكلّ الإدارات التّابعة لها ومنذ عدّة سنوات.

إذا ما نظرنا إلى نسب الفقر في لبنان ما قبل «الانتفاضة» وخلالها، بحسب تقديرات وزارة الشّؤون الاجتماعيّة للعام 2020 الّتي أعلن عنها وزير الشّؤون الاجتماعيّة حينها ريشارد قيومجيان بأنّ «الحالات الاجتماعيّة الصّعبة الّتي نراها تزداد يوميًّا وبشكل كبير وأنّ مليوني لبناني سيعيشون تحت خط الفقر في العام 2020، إذا لم تول الحكومة الجديدة عند نيلها الثّقة الشّأن الاجتماعيّ أهميّة... والوضع الاجتماعيّ في لبنان وصل إلى مرحلة هي الأكثر خطورة، إذ لم يشهد هذا المستوى من الفقر من قبل، معربًا عن تخوفّه من الوصول إلى نسبة 50%». (النشرة، 2020). ما يمكن تصنيفه بالفقير أي بمستوى الحدّ الأدنى لخط الفقر، هو من لا توفّر له مقوّمات الحياة حدّ الإشباع، النّقص هنا في الإشباع الغذائي. بخاصّة أنّنا كنّا نشهد إعلاميًّا بيانات ومقالات عن بعض تلامذة المدارس الرّسميّة العاجزين عن إحضار سندويشات للأكل أو أي نوع طعام وسكاكر وغيرها، «بعض التّلاميذ في منطقة البقاع وفي المدارس الرّسميّة والمجّانيّة سقطوا أرضًا ليتبيّن بعدها أنّ هؤلاء أمضوا أيامًا من دون قوت، لأنّ الأهل عاجزين عن العمل وعن إطعامهم بسبب الأزمة الماليّة والاقتصاديّة الحادّة التي يمر بها لبنان» (يوسف، إ، 2020). هذا الواقع المعيشي للعائلات المحرومة والتي شكّلت نسبة لا بأس بها من تلامذة المدارس الرّسميّة ستواجه مشكلة في توفير إمكانيّة التّعلم عن بعد ولن تتمكّن هذه العائلات فعليًّا من متابعة دروس أبنائها ودعمهم وهي تعاني الهمّ المعيشي اليومي، إضافة إلى تدنّي المستوى التّعليميّ للأهل والذي أسهم أساسًا في تدنّي مستوى الدّخل ومستوى المعيشة، ف»الأطفال المولودون لدى الأسر المنخفضة الدّخل أكثر عرضة للإعتلال الصّحّي والنّقص في التّعليم، والنّقص في التّعليم يؤدّي بدوره إلى انخفاض في الدّخل، في حين يضطر الأطفال إلى التّغيّب عن الدّراسة. عندما يكبر الأطفال ويرتبطون بأشخاص في ظروف مماثلة لظروفهم (كما يحدث عادة في الارتباط التّجانسي)،

تترسّخ أوجه عدم المساواة عبر الأجيال... وهكذا، ليس بالمستغرب أن يتعثّر الإرتقاء الاجتماعيّ في المجتمعات التي تتّسم بعدم المساواة». (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية، 2019، صفحة 11)

قد تمّ طرح التّعليم عبر تلفزيون لبنان بعد مرور أيّام معدودة من التّعطيل القسري. كانت فكرة عادلة كونها محطة أرضيّة متوفّرة على كل أجهزة التّلفاز، أرسى هذا الطّرح نوعًا من المساواة بين المتعلّمين. لكنّ العائلات التي تسكن في أحياء شعبيّة بمعظمها وفي بيوت صغيرة تتكوّن من غرفتين أو مع بيت الجد، ربّما تملك جهاز تلفزيون واحد وفي ظلّ الحركة اليوميّة لأفراد الأسرة في البيت، لن يتمكّن أبناؤها من الاستفادة من التّعليم عن بعد على جهاز واحد وغرفة مشتركة. إضافة إلى أنّ التّقنين المتفاوت للتّغذية من التّيار الكهربائي لا يسمح بالمساواة التّواصليّة بين التّلاميذ والمحطّة التّلفزيونيّة، بخاصّة في ظل عدم قدرة بعض الأهل على الاشتراك في التّغذية الكهربائيّة لدى أصحاب المولّدات الخاصّة.

فيما يتعلّق بإمكانيّات الإنترنت في لبنان، من المعروف أنّ لبنان من أغلى دول العالم في كلفة الاتّصالات، إذ يحلّ لبنان في المرتبة السّادسة ضمن لائحة أغلى دقيقة خلويّة في العالم (0.29 سنتا) بحسب دراسة صادرة عن موقع،Numbeo الموقع يعد أكبر قاعدة بيانات في العالم، متخصّصة في رصد ظروف المعيشة في أغلب المدن والبلدان. (مجوز، م، 2019). قد صرّحت الدّولة اللّبنانيّة بذلك على لسان وزير اتّصالاتها (محمد شقير) لمجلة بزنسشوز. (Business Echoes، 2019). عمدت غالبيّة الدّول إلى تأمين إنترنت مجّاني للمواطنين، اكتفت الحكومة اللّبنانيّة بحزمة 500 ميغابيت مجانيّة لا تكاد تكفي ليومين بغرض التّعليم عن بعد لأبناء الأسرة بحيث زاد الإستهلاك 3 أضعاف عمّا قبل التّعليم عن بعد، رفض وزير الاتّصالات (طلال حوّاط) تقديم إنترنت مجّاني للجميع لأنّه يخسّر الدّولة الكثير ولم يوافق على تقديم إنترنت مجّاني حتّى للطلاب فقط أو تقدمة 5 جيغابيت إضافية لهم، فإيرادات الدّولة من الإنترنت الذي تقدّمه شركتا الاتّصالات وأوجيرو تصل إلى 100 مليون $. (ابراهيم، ر، 2020). إضافة إلى بطء الخدمة وقد إزداد بطؤها في فترة الحجر المنزلي والتّعليم الرّقميّ بسبب الضّغط على الشّبكة، بعض العائلات لا يملك سوى أحد أفرادها، أي الأمّ أو الأب هاتفًا، يتم تعبئته بالاشتراكات الأقل كلفة مقابل عدد قليل من الجيغابايت- على الرّغم من أنّ شركات الخلوي والدّولة قامتا بتأمين رزمة مجانيّة من الجيغابايت- ما يعيق هذه الوسيلة الواحدة من تلبية التّعلم التّكنولوجيّ والرّقميّ لأبناء الأسرة كافة، حتّى إذا كانوا ولدين أو أكثر فتنتفي إمكانيّة التّفاعل خلال توقيت التّواصل الجماعي مع المعلّم كتطبيق zoom أو غيره من التّطبيقات التّعليميّة التّفاعليّة. ما يزيد الأمر سوءًا، إذا كان الأب هو من يمتلك جهازًا خلويًّا بحكم عمله وحاجته له في حال استمراره بالعمل في ذلك الظّرف الاقتصاديّ والصّحّي، لن يتمكّن الأبناء بعد عودته في وقت المساء من متابعة دراستهم والتّعلّم عبر الوسائل المتاحة إلكترونيًّا كلّهم سويًّا.

قد أقيمت في تلك المرحلة دراسة إحصائيّة مع عيّنة من المتعلّمين حول ما يتعلّق بالموفورات التّكنولوجيّة والخدماتيّة المتعلّقة بالبنية التّحتيّة اللازمة للتّمكّن من التّعلّم عن بعد وأتت النتائج بإيجاز على الشّكل التّالي: أنّ 60.7% من أفراد العيّنة هم تلاميذ المرحلة الثانويّة. قد بينت الدّراسة أنّ 46% من التّلاميذ ليس لديهم هواتف ذكيّة للدّراسة عبرها مقابل 19.3% لديهم هواتف قديمة لا تصلح للدّراسة عن بعد وليس لديهم قدرة على شراء هاتف ذكي، ثم 24.8% لكل تلميذ في الأسرة هاتف ذكي. صرّح 78.6% من العيّنة أنّ ليس لديهم القدرة المادّيّة لتوفير باقات إنترنت كافية للدّراسة، 37.9% من المتعلّمين تغذية الكهرباء لديهم أقل من 18 ساعة مقابل 26.2% تغذية طيلة اليوم. 95.2%

لديهم مشكلات في إنقطاع النّت. 89% منهم لا يمكن لأهلهم مساعدتهم. 87.5% يعيشون حالة خوف وقلق. 83.4% لم يفهموا طريقة تقسيم الدّروس عبر تلفزيون لبنان، 76.6% تركيزهم منخفض في الشّرح عن بعد، 41.4% يواجهون مشكلة إنقطاع كهرباء في أثناء الشّرح، 73.8% من التّلاميذ لا يمكنهم تواجد في غرفة على انفراد للدّرس عن بعد و57.9% ليس لديهم كومبيوتر أو لابتوب. 55.9% لا يتابعون التّعليم عبر تلفزيون لبنان. (لحّام، م، 2020)

إذا تساءلنا عن دور الدّولة في تخفيف الأعباء عن المواطن وتقديم المساعدات التّمويليّة والإعفاءات الضريبيّة وإعمال مبدأ التّكافل الاجتماعيّ لتحفيز النّاس على الالتزام بالحجر المنزلي والتّعطيل بأقل كلفة ممكنة، نجد أنّ الدّولة اللبنانيّة وقفت عاجزة عن أي تقديمات في الوقت التي كانت تطرح في موازنة 2020 تقليص الإنفاق العام على بعض التّأمينات الاجتماعيّة، كما تمّ التّداول بالاقتطاع من الودائع المصرفيّة، إضافة إلى تفلّت الأسعار والكابيتال كونترول (Capital Control) على السّحوبات المصرفيّة وتقليص القروض. إذًا الأسر الجائعة المحرومة لم تعش وكأنّ أزمتها فقط هي أزمة تعليم تعالجها بالتّكافل والتّعاون –عبر تدريس المنهاج لأبنائها في البيت– مع دولة ضعيفة التّكافل والتّضامن مع شعبها. بذلك من الصّعب طرح التّعليم عن بعد كتجربة أولى في ظل أوضاع اقتصاديّة واجتماعيّة وصحّيّة وتربويّة جدًّا صعبة فهذا التّعليم يحتاج إلى بنية منسجمة الأجزاء والعناصر ليكون منتجًا. لهذا لا يمكن مقارنة التّعليم عن بعد مع مثيله في الدّول المتقدّمة التي تخطّت المعوّقات التي سبق ذكرها في المجتمع اللّبناني. هذه الدّول قد عملت على تقديم كل إمكاناتها في تأمين مقوّمات القبول الشّعبي الوطني للحجر المنزلي كمساعدات الإيجار والمشتريات والمؤن، على سبيل المثال أعلن الرّئيس الأمريكي دونالد ترامب، عن عزم الإدارة الأميركية، بحث توفير تريليون دولار مع الكونغرس، كحزمة مساعدات اقتصاديّة للأفراد والشّركات الصّغيرة، لحمايتهم من التّأثّر بتداعيات انتشار فيروس كورونا، قال وزير الماليّة الهولّندي فوبكه هويكسترا إن هولّندا ستنفق ما يصل إلى 20 مليار يورو (22 مليار دولار) كمساعدة ماليّة طارئة للشّركات التى تواجه مصاعب بسبب جائحة فيروس كورونا. كما صرّح وزير الماليّة الفرنسى إن فرنسا ستضخ 45 مليار يورو (50.22 مليار دولار) فى الاقتصاد من خلال إجراءات طارئة لمساعدة الشّركات والعمّال، في الوقت الذي من المتوقّع فيه أن ينكمش النّاتج الاقتصاديّ واحدًا بالمئة هذا العام بسبب تفشّي فيروس كورونا. أعلنت إسبانيا عن حزمة ضخمة حجمها 200 مليار يورو (220 مليار دولار) لمساعدة الشّركات وحماية العمّال والفئات الضّعيفة المتأثّرة بأزمة فيروس كورونا الآخذة بالإتّساع وتكون نصف إجراءات المساعدة، البالغة قيمتها 20 بالمئة من النّاتج الاقتصاديّ لإسبانيا، ضمانات قروض مدعومة من الدّولة للشّركات، يشمل الباقى قروضًا ومساعدات للفئات الضّعيفة وستدفع إسبانيا إعانات للعمّال المسرّحين تسريحًا مؤقتًا وتعلّق مدفوعات الرّهن العقاري لمن تأثّرت وظائفهم بتفشّي الفيروس، إضافة إلى توفير البنى التّحتيّة وشبكات الاتّصال والتّواصل وكلّ ما يلزم لدمج المتعلّم في أي نوع من التّعلّم. (جمال،م، 2020) فيما بعد(بعد شهرين) قدّمت الدّولة اللّبنانيّة 400 ألف ليرة للأسر الأكثر فقرًا مع ضعف شديد لقدرة المبلغ الشرائيّة في ظل ارتفاع معدّلات التّضخّم المالي.

أمّا فيما يتعلّق بالواقع الصّحّي والنّفسي للنّاس، فلن يكون التّعليم الرّقميّ عمليّة سهلة مع استمرار انتشار الوباء ولدى العائلات الّتي أصابها الفايروس. إذ تعاني هذه العائلات من عجز أفرادها عن عزل أنفسهم إذا كان وضعهم الصّحّي يمكن ألا يكون ملزمًا لدخول مستشفى بسبب صغر مساحة البيوت لدى الطّبقات الفقيرة وقلّة عدد الغرف، ممّا يؤثّر على باقي أفراد الأسرة من حيث الإرباك أو العدوى ويعيق الاهتمام بالتّعلّم بدلا من الاهتمام بالوضع الصّحّي. يتبيّن ذلك في هرم ماسلو وترتيبه

لحاجات الإنسان ووصف الدّوافع التي تُحرّكه من احتياجات فزيولوجيّة وحاجات الأمان والاحتياجات الاجتماعيّة والحاجة إلى التّقدير والحاجة إلى تحقيق الذّات، أبرزها الحاجات الفزيولوجية كالطّعام والتنفّس والتّوازن... ثمّ حاجات الأمان كالسّلامة الجسديّة والأمن والصّحّي... ثمّ يكون الميل إلى إشباع حاجات اجتماعيّة ثم الحاجة إلى التّقدير وتحقيق الإنجازات ثمّ تحقيق الذّات ومنها حلّ المشاكل والابتكار. إذًا الانهيار الاجتماعيّ والاقتصاديّ والأزمة الصّحّيّة لن تتيح لآليّة تعلّم مستحدثة ووليدة اللّحظة غير متوفّرة بنيتها التحتيّة أن تحظى بالنّجاح... تقول الأستاذة في الجامعة اللّبنانيّة ورئيسة مركز AID للتّربية المختصّة ريماز حرز، «يجب فهم سمات هذه المرحلة وتقديم الدّعم النّفسي فليس مطلوبًا من الوزارة والمسؤولين التّربويّين الحفاظ على العام الدّراسي فحسب، بل توجيه رسائل إيجابيّة تبعث على الأمل والتّخفيف من الضّغط، هناك من التّلامذة المراهقين من يعوّضون القلق بالأكل والتّدخين ويعيشون اضطرابات في النّوم تُفقدهم التّركيز وهناك صنف يتحدّى نفسه على قاعدة أنّه سيدرس وينجح رغم كلّ الضّغوط، ما قد يؤثّر في ما بعد على جهازه العصبي». (الحاج، ف، 2020)

لا يمكن تجاهل أنّ لبنان بلد لم يتمكّن حتّى الآن من محو الأميّة، أمّيّة القراءة والكتابة بسبب غياب تطبيق التّعليم الإلزاميّ المجّانيّ وعدم شموليّة دورات محو الأمّية للكبار، إذ «بالتزامن مع سباق الشّعوب في اكتساب مهارات تعدّد اللّغات وما يقابلها من «رالي» إلغاء الأمّيّة الرّقميّة، يبقى هناك نحو 8 في المئة من الأمّيّين في لبنان، بعد أن كان الرّقم في العام 1996 في حدود 13 %، وهو إنخفاض بطيء بالنّظر الى الجهود الرّسميّة ومساعي الجمعيّات». (عبدلله، ر، 2019) ولا حتّى محو الأمّيّة التّكنولوجيّة بإعتبار هذا الأمر إختياريًّا إلا للعاملين في المؤسّسات الحكوميّة إلى حدّ ما والتّعامل مع التّكنولوجيّا عند البعض كخدمة إستهلاكيّة غير أساسيّة وغير إنتاجيّة. في أجزاء كثيرة من العالم، يكبر الأطفال الصغار وهم محاطون بالتّكنولوجيّا. في متناول أيديهم – حرفيًّا – كمية غير محدودة من وسائل التّرفيه والألعاب والتّعلّم والشّبكات الاجتماعيّة، عالمهم دائمًا على إتّصال. يتعلّمون التّمرير قبل أن يتمكّنوا من المشي. هم واثقون من استخدامهم للتّكنولوجيا، لكن الكثير منهم ليس لديهم أي فكرة عن كيفيّة اشتغال التّكنولوجيّا. كما أنّهم لا يقدّرون تمامًا كيف تدعم التّكنولوجيّا حياتهم أو كيف سيكون شكل مستقبلهم. (Patterson, 2016)

قد تمّ طرح التّعليم الرّقميّ التّكنولوجيّ وكأنّ البنية التّربويّة بمناهجها وتقنيّاتها وقوانينها ومضامينها ومكوّناتها كافّة كفيلة وجاهزة للتّعامل مع التّقنيّات والتّطبيقات التّكنولوجيّة التّعليميّة. لا بدّ من أن تكون الفجوة واضحة بين تعليم رقميّ حديث ومناهج تعليميّة تقليديّة جامدة تفتقد روحيّة العصر، إضافة إلى الفجوة الّتي يمكن أن تنتج عن عدم شموليّة الاستعداد لتوفير المربّي الرّقميّ أو المعلّم الرّقميّ والمتعلّم الرّقميّ. قد برزت هذه الفجوة ليس فقط محلّيًّا بل عالميًّا من خلال «برنامج تقييم الطّلاب الدّوليين 2018» بحيث قال المديرون في أكثر من نصف أنظمة التّعليم التي شملها الإستطلاع أنّ معظم الطّلاب في سن 15 عامًا هم في مدرسة بدون منصّة فعّالة عبر الإنترنت لدعم التّعلّم فإنّ الوصول الشّامل إلى هذه المنصّات متاح فقط لعدد قليل من البلدان وبالتّالي، لا تزال أنظمة التّعليم في العالم بعيدة جدًا عن الوجود العالميّ للمنصّات الفعّالة عبر الإنترنت لتعلّم الطّلاب... ويعتقد المديرون أنّ المعلّمين لديهم مهارات تقنيّة وتربوية للتعلّم الرّقميّ. بالرّغم من أنّ الثّلثين يملكونها، يبدو منخفضًا للمعلّمين بينما يثير في الوقت نفسه مخاوف بشأن الثّلث المتبقّي، الذي لا يمتلك معلمّوه مهارات لا غنى عنها الآن للتّعلّم الرّقميّ النّاجح أثناء إغلاق المدرسة. (مورينو، خوان مانويل غورتازار، لوكاس، 2020).

إذا ما تمّت المقارنة، على سبيل المثال، مع الصّين مهد فايروس كورونا (كوفيد–19)، قد اعتمدت التّعليم عن بعد، بعد أن فرضت العزل لمناطق ومدن بالكامل، وأعلنت حالة طوارئ عامّة، وإجراءات وقائيّة احترازيّة خدماتيّة اجتماعيّة صحّيّة متكاملة، بمعنى أنّها كانت تدرك أنّها ستعاود مباشرة التّعليم الميداني في المؤسّسات التّعليميّة بعد فترة محدّدة وذلك بانحسار الوباء كنتيجة طبيعيّة وعلميّة للعزل والحجر المنزليّ. لكن مع استمرار فتح الأجواء في لبنان للوافدين من 20 شباط حتّى 15 أذار ومن دون إعلان حالة طوارئ عامّة أو عزل قسري لا يمكن جزم فترة انحسار الفايروس، عندها تصبح العودة إلى مقاعد الدّراسة أو لامتحانات الشهادة الرّسميّة وما يسبقها من عمليّات تحضير وتنظيم ثمّ المراقبة والتّصحيح وكذلك فرز وإصدار النتائج موضوعًا خياليًّا وهميًّا، لا يستدعي بالضّرورة متابعة التّعليم عن بعد في بيئة غير مؤهّلة له، ثم بعد إعلان التّعبئة العامّة وإقفال الحدود، بدت التّعميمات مربكة للمعلّمين والإداريّين والتّلاميذ وأهاليهم وصولا إلى قرار إلغاء الامتحانات الرّسميّة والتّرفيع لصفوف غير الشّهادات، ولحقتها قرارات مربكة تتعلّق باستمرار التّعليم عن بعد وامتحانات اتّسمت بالإرباك وغياب الوضوح. من هنا يبدو جليًا أنّ التّعليم عن بعد واجه معوّقات بنيويّة لا يمكن القفز فوقها أو التّغاضي عنها وكأنّها غير موجودة أو بسيطة، ثمّ أنّه أسهم بشكل ما بسبب ضعف بنيته التّحتيّة ووسائطه، وضعف المهارات البشريّة المرتبطة به بغياب المساواة والعدالة الاجتماعيّة في الحقّ التّربويّ التّعليميّ كحق من الحقوق الأساسيّة للإنسان وكرّس التّفاوت الطّبقيّ والتّمايز بين المتعلّمين وأدّى دورًا بارزًا في إعادة إنتاج التّركيب الطّبقيّ للمجتمع من خلال الموفورات المحدودة المرتبطة به. هذا لم يقتصر على التّجربة اللّبنانيّة فقط، إذ بحسب «برنامج تقييم الطّلاب الدّوليّين 2018» فالمفارقة التي تواجه جميع البلدان هي أنّه في حين يبدو أنّ هذه الحلول التّكنولوجيّة هي أفضل طريقة لتقليل خسائر التّعلّم الضّخمة خلال الأزمة (بخاصّة للطّلاب الضّعفاء)، فإنّها تخاطر أيضًا بتوسيع فجوات المساواة في التّعليم. ومن ثمّ، إذا كانت الفجوة الرّقميّة في التّعليم ستزداد في أثناء إغلاق المدارس، فإنّ تفاوت التّعلّم وفقر التّعلّم سيزدادان لا محالة، إذ يتم ضمان استمراريّة التّعلّم بالنّسبة إلى البعض حينئذ في حين يُحرم البعض الآخر منه. هذه الفجوة تتمثّل بثلاثة أبعاد:

– البعد الأوّل للفجوة الرّقميّة هو غياب إمكانيّة الوصول للإنترنت: تركّز الجهود الأوّليّة على ضمان وصول جميع الطّلاب إلى الإنترنت فيسمح هذا لجميع الطّلاب بالوصول إلى المواد التّعليميّة عبر الإنترنت والمنصّات الرّقميّة ذات المحتوى التّعليميّ.

– البعد الثاني هو فجوة الاستخدام الرّقميّ: من دون توجيه، يكون التّفاعل مع المحتوى عبر الإنترنت أقل تعقيدًا وأقل توجّهًا نحو التّعلّم للطّلاب من الخلفيّات الاجتماعيّة والاقتصاديّة الأفقر.

– البعد الثالث هو فجوة المدرسة الرّقميّة: قدرات وإمكانيّات كل مدرسة على توفير التّعلّم الرّقميّ الفرديّ أو المتكافئ والمتسلسل بما يلائم جميع الطّلاب وتعزيز ورصد المشاركة مع هذه المواد وتقديم الملاحظات التي تساعد على زيادة نتائج التّعلّم إلى أقصى حد. على سبيل المثال، قد ترسل إحدى المدارس مواد مطبوعة فقط أو تشير إلى أن يشاهد الطّلاب مقاطع فيديو موجّهة إلى عامّة النّاس، في حين أنّ مدرسة أخرى قادرة على متابعة الفصول تقريبًا أو البدء بطرق مبتكرة لاستخدام التّطبيقات الرّقميّة للتّعلّم التّعاوني ودعم الطّلاب الفردي. (مورينو، خوان مانويل غورتازار، لوكاس، 2020)

وفقًا لهذه الأبعاد للفجوة الرّقميّة، يتجلّى مجدّدًا دور الرأسمال الاقتصاديّ للأسرة أي الأهل في توفير إمكانيّة التّعلّم لدى الأبناء في أفضل المؤسّسات التّعليميّة والظّروف والأوضاع والوسائط والإمكانيّات بما يرتبط بالتّعلّم عن بعد تمامًا كما في التّعليم النّظاميّ وهذا ما يوفّر لهم رأسمال ثقافي يتلاءم مع

مستواهم الطّبقيّ المعيشي بعكس أبناء الطّبقات الفقيرة. بذلك تكون هذه الإجراءات التّربويّة مع وجود تلك المعوّقات الّتي سبق وذكرناها قد ساهمت بتكريس التّمايز الطّبقيّ للمتعلّمين عبر التّكنولوجيّا التّعليميّة الرّقميّة، بالتّالي تُدخلنا بمفهوم جديد وهو التّركيب الطّبقيّ الرّقميّ، هذه الدّراسة كشفت عن بُعد لهذا المفهوم وهو التّفاوت التّعليميّ الرّقميّ، ف «تُصيّر التّفاوت من مستوى اجتماعيّ إلى تفاوت من مستوى مدرسي» (بورديو، بيار باسرون، جان–كلود، 2007، صفحة 43).

هذه الاستراتيجيّات المعتمدة في عمليّة التّعليم عن بعد، تأتي لبوسًا مناسبًا لأبناء الطّبقات الميسورة وذات التّعليم العالي ومن يحظون برساميل اجتماعيّة واقتصاديّة وثقافيّة والّذين هم نفسهم(بفئة منهم) يسهمون في اتّخاذ القرار المتعلّق بالشّأن العام. إذا تقونن هذا النّوع من التّعليم مع غياب البنية المساواتيّة لمتطلّباته سيتستفيد منه البعض دون الآخر ويحدث الإصطفاء التّربويّ والتّعليميّ غير العادل. إذ «تبقى المؤسّسة التّعليميّة في نظر Bourdieu المؤسّسة المثلى الّتي تستثمر بكثافة ترسانة من الأشكال التّقعيديّة فتؤثّث إشتغالها بهالة من القواعد المعقّدة والتي تعمل عبر طقوس مأسستها على إنتاج التّفاوت الاجتماعيّ وإعادة إنتاجه. الحقل المدرسيّ أكثر الحقول إبداعًا للتّفاوت الاجتماعيّ، بل يعدّ هو سنده الممأسِس له والمنظّم. إنّ الطقوس تفرزه لتتمعّش منه وتضمن ديمومته من شرعيّة هذا التّفاوت فتقيم توزيعًا لامتكافئًا للجزاءات الثقافيّة وتمنح رأس المال الثقافي للبعض بما أنّهم الشّرعيّون لاكتسابها وتحرم البعض الآخر لمهانة جداراتهم. إنّها تستند إلى فعل تهجين تحوّل به اللامساواة الاجتماعيّة وأسسها الثقافيّة القائمة على الشّهائد العلميّة إلى لامساواة طبيعيّة» (بورديو، بيار باسرون، جان–كلود، 2007، الصفحات 71–70). فكما التّعليم النّظامي عبر مؤسّساته يكرّس تفاوتات اجتماعيّة وطبقيّة ويعيد إنتاجها، سيؤدّي التّعليم الرّقميّ في ظل هذه الشّروط والأوضاع إلى إعادة إنتاج التّركيب الطّبقيّ في المجتمع عبر التّفاوت الطّبقيّ الرّقميّ.

بالاستناد إلى الواقع الميداني في المجتمع اللّبناني وجمع المعطيات حول إنطلاقة عمليّة التّعليم عن بعد ومدى توفّر استفادة المتعلّمين منها بحسب الوسائل المادّيّة والإمكانات والمهارات المتاحة والبنى التّحتيّة المواكبة لهذا النّوع من التّعليم، وجّهنا إستمارة لعيّنة من ألف معلّم ومعلّمة في المرحلة الثانويّة من التّعليم المدرسيّ الأكاديمي في القطاعين الرّسمي والخاص من الملاك التّعليميّ والمتعاقدين. قد تمّ إختيار هذه المرحلة بإعتبار أنّ المتعلّمين أكثر قدرة على الإتّكال على أنفسهم في عمليّة التّعليم عن بعد وأكثر تمرّسًا في استخدام الوسائط الإلكترونيّة الرّقميّة وتطبيقاتها. تمّ إستجواب من مارسوا فعلا عمليّة التّعليم عن بعد، إذ أنّ المعلّمين والمعلّمات الّذين لم يمارسوه، حكمًا لم يحصل تلامذتهم بمختلف مناطق سكنهم ومستوى معيشتهم ومؤشّرات أخرى على فرصة التّعلّم عن بعد وبالتّالي التفاوت التّعليميّ حاصل. بينما يمكن الكشف عن مدى تأثير الواقع المجتمعيّ والمعيشي والطّبقيّ... ممن مارسوا فعلا هذا النّوع من التّعليم مع تلامذتهم. مع الإشارة إلى أنّه تم توزيع العيّنة على المحافظات باعتماد التّقسيم: الشّمال وعكّار ضمنًا – البقاع والهرمل ضمنًا – جبل لبنان – النبطيّة – الجنوب – بيروت. ذلك كون المعطيات النّوعيّة التي نريدها من هذه المحافظات لا ترتبط بتوزيع المعلّمين والمعلّمات بنسب محدّدة على المحافظات والمناطق وقد حصلنا عل المعطيات التّالية المجدولة إحصائيًّا وذلك بعد معالجتها بما يتناسب مع إشكاليّة وفرضيّات الدّراسة.

جدول رقم 1: توزّع المستجوبين بحسب مادّة التّدريس واهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة «التعلّم عن بعد»

المادّة التي تدرّسها/ تدرّسينها	اهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة «التعلّم عن بعد»		المجموع
	نعم	لا	
الأدب العربي	20.50%	79.50%	100.00%
الأدب الفرنسي	22.70%	77.30%	100.00%
الأدب الإنكليزي	18.50%	81.50%	100.00%
رياضيات	24.40%	75.60%	100.00%
علوم حياة (بيولوجيا)	21.90%	78.10%	100.00%
فيزياء	23.30%	76.70%	100.00%
كيمياء	16.10%	83.90%	100.00%
تاريخ	10.50%	89.50%	100.00%
جغرافيا	27.70%	72.30%	100.00%
تربية	26.20%	73.80%	100.00%
علم الجتماع	5.60%	94.40%	100.00%
اقتصاد	9.90%	90.10%	100.00%
فلسفة	14.30%	85.70%	100.00%
المجموع	18.70%	81.30%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 1: أنّ غالبيّة الأهل لم يبدوا اهتمامهم لتعليم المواد الدّراسيّة عبر آليّة التّعليم عن بعد، في كافّة المواد أتت النّسب عالية لصالح خيار عدم الاهتمام من قبل الأهل، تراوحت هذه النّسب ما بين 72.30% كحد أدنى و94,40% كحد أقصى. أي كانت المادّة طالما التّعليم عن بعد لم يقونن سابقًا من قبل الدّولة مواكبة لمجريات العصر ولم يدخل ضمن آليّات التّعليم النّظامي، لم يتعاط الأهل معه كعمليّة ضروريّة ومنتجة وكجزء من عمليّة التّعليم برمّتها. (فرضيّة 1)

جدول رقم 2: توزّع المستجوبين بحسب مادّة التّدريس وتقييم عمليّة «التّعليم عن بعد»

المادّة التي تدرّسها/تدرّسينها	تقييم عمليّة «التّعليم عن بعد»					المجموع
	فعّالة	عبء على المعلّمين	عبء على المتعلّمين	عبء على المعلّمين والمتعلّمين	هدر للوقت	
الأدب العربي	12.80%	7.70%	2.60%	58.10%	18.80%	100.00%
الأدب الفرنسي	15.90%	4.50%	6.80%	56.80%	15.90%	100.00%
الأدب الإنكليزي	9.30%	3.70%	13.00%	59.30%	14.80%	100.00%
رياضيات	24.40%	6.10%	9.80%	52.40%	7.30%	100.00%
علوم حياة (بيولوجيا)	15.10%	2.70%	5.50%	65.80%	11.00%	100.00%
فيزياء	8.30%	5.00%	5.00%	70.00%	11.70%	100.00%
كيمياء	17.70%	9.70%	1.60%	59.70%	11.30%	100.00%
تاريخ	10.50%	5.30%	15.80%	57.90%	10.50%	100.00%
جغرافيا	13.80%	10.80%	4.60%	52.30%	18.50%	100.00%
تربية	11.90%	2.40%	2.40%	73.80%	9.50%	100.00%
علم الاجتماع	2.80%	5.60%	4.20%	67.60%	19.70%	100.00%
اقتصاد	7.40%	8.60%	7.40%	65.40%	11.10%	100.00%
فلسفة	17.10%	1.40%	7.10%	57.10%	17.10%	100.00%
المجموع	13.10%	6.00%	6.00%	61.00%	14.00%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 2: أتت النّسب بمعظمها 61.00%، بأنّ العمليّة كانت عبئًا على المعلّمين والمتعلّمين معًا، ممّا يثبت غياب جهوزيّة طرفين أساس في العمليّة التّعليميّة للتّعامل مع التّكنولوجيّا التّعليميّة واستثمارها بشكل منتج وفاعل ومفيد. فقط 13.10% من أفراد العيّنة أجابوا أنّها فعّالة، هذه النتائج تشير إلى ضعف إنتاجيّة التّعليم الرّقميّ بسبب ضعف الجهوزيّة والتّأهيل من قبل الوزارة ومؤسّسات التّعليم (فرضيّة 1) وغياب القدرة على تحقيق المساواة بين المتعلّمين (فرضيّة 2) في كل أنحاء لبنان.

جدول رقم 3: توزّع المستجوبين بحسب مادّة التّدريس والمعاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات «التّعليم عن بعد»

المادّة التي تدرّسها/تدرّسينها	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات "التّعليم عن بعد"		المجموع
	نعم	لا	
الأدب العربي	43.60%	56.40%	100.00%
الأدب الفرنسي	47.70%	52.30%	100.00%
الأدب الإنكليزي	33.30%	66.70%	100.00%
رياضيات	28.00%	72.00%	100.00%
علوم حياة (بيولوجيا)	32.90%	67.10%	100.00%
فيزياء	21.70%	78.30%	100.00%
كيمياء	41.90%	58.10%	100.00%
تاريخ	47.40%	52.60%	100.00%
جغرافيا	29.20%	70.80%	100.00%
تربية	33.30%	66.70%	100.00%
علم الاجتماع	36.60%	63.40%	100.00%
اقتصاد	37.00%	63.00%	100.00%
فلسفة	42.90%	57.10%	100.00%
المجموع	36.20%	63.80%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 3: نسبة لابأس بها من المعلّمين تواجه صعوبة 36.20% في استخدام تكنولوجيا التّعليم عن بعد، أي ما يتخطّى الثّلث منهم وهذا ما تبيّن في القسم النّظري من الدّراسة من خلال «برنامج تقييم الطّلاب الدّوليّين 2018». قد تخطّت 45% لبعض المواد التّعليميّة، هذا مؤشّر على غياب التّوازن في الكفاءات والمهارات التّعليميّة التّكنولوجيّة لدى المعلّمين المفترض تدريبهم عليها وضرورة توفّرها لمواكبة التّعليم الرّقميّ في العصر الرّقميّ، ما يضعف الإنتاجيّة في العمليّة التّعليميّة(فرضيّة 1)، كما غياب التّوازن هذا سينعكس حكمًا لاتساوي في تلقّي المتعلّمين للمعلومة عبر كل الوسائل الإيضاحيّة لتكنولوجيا التّعليم، إذ أنّ لكل تطبيق تعليمي ميزاته ووسائله على الرّغم من وجود المشترك بينهم. (فرضيّة 2)

جدول رقم 4: توزّع المستجوبين بحسب مادّة التّدريس وتقييم استفادة تلاميذك من خلال «التّعليم عبر تلفزيون لبنان»

المادّة التي تدرّسها/ تدرّسينها	تقييم استفادة تلاميذك من خلال «التّعليم عبر تلفزيون لبنان»					المجموع
	إستفادوا كثيرًا	إستفادوا كمراجعة للدروس التي تم شرحها مسبقًا في الصف	واجهوا مشكلات في الاكتساب بسبب انقطاع التيّار الكهربائي	واجهوا مشكلات في الاكتساب بسبب ضعف البثّ التلفزيوني للمحطة	لم يستفيدوا لضعف إنجذابهم للشّرح على شاشة التلفزيون	
الأدب العربي	4.30%	30.80%	9.40%	2.60%	53.00%	100.00%
الأدب الفرنسي		15.90%	6.80%	6.80%	70.50%	100.00%
الأدب الإنكليزي	1.90%	27.80%	5.60%		64.80%	100.00%
رياضيّات	9.80%	20.70%	4.90%	4.90%	59.80%	100.00%
علوم حياة (بيولوجيا)	4.10%	30.10%	2.70%	4.10%	58.90%	100.00%
فيزياء	3.30%	23.30%	3.30%	6.70%	63.30%	100.00%
كيمياء	3.20%	24.20%	8.10%	4.80%	59.70%	100.00%
تاريخ	5.30%	5.30%	5.30%	15.80%	68.40%	100.00%
جغرافيا	3.10%	29.20%	4.60%		63.10%	100.00%
تربية	4.80%	28.60%	9.50%	4.80%	52.40%	100.00%
علم الاجتماع		25.40%	2.80%	4.20%	67.60%	100.00%
اقتصاد		19.80%	4.90%	6.20%	69.10%	100.00%
فلسفة	4.30%	28.60%	12.90%	5.70%	48.60%	100.00%
المجموع	3.50%	25.20%	6.30%	4.40%	60.60%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 4: فيما يتعلّق بمساهمة وزارة التّربيّة والتّعليم العالي مباشرة بعمليّة التّعليم عن بعد، أبرز الجدول رقم 4 ضعف إمكانيّة الوزارة مع تلفزيون لبنان كمؤسّسات دولة لإدارة عمليّة التّعليم عن بعد عبر الشّرح التّلفزيوني، فعبّر 60.60% من أفراد العيّنة عن أنّ تلاميذهم لم يستفيدوا من التّعليم عبر

تلفزيون لبنان لضعف إنجذابهم للأداء في شرح المواد التّعليميّة، و3،50% فقط إستفادوا، وإذا ما أخذنا نسبة الّذين صرّحوا أنّ تلامذتهم إستفادوا كمراجعة- كما كان توجّه الوزارة- أتت النّسبة 25,20% وهي نسبة قليلة مقارنة بمن لم يستفيدوا. حتّى ضعف الاستعداد والإبتعاد المسبق عن مواكبة تكنولوجيا التّعليم عن بعد لدى الجهات المعنيّة ومن هي في موقع المسؤوليّة عن هذا التّعليم، جعل عمليّة التّعليم عن بعد عمليّة ذات إنتاجيّة ضعيفة. (فرضيّة 2)

جدول رقم 5: توزّع المستجوبين بحسب مادّة التّدريس ونسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»

المادّة التي تدرّسها/تدرّسينها	نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة "التّعليم عن بعد"					المجموع
	أكثر من ٧٥٪	أكثر من ٥٠٪ وأقل من ٧٥٪	أكثر من ٢٥٪ وأقل من ٥٠٪	أقل من ٢٥٪	لا تفاعل	
الأدب العربي	4.30%	12.80%	34.20%	42.70%	6.00%	100.00%
الأدب الفرنسي		15.90%	20.50%	56.80%	6.80%	100.00%
الأدب الإنكليزي	1.90%	18.50%	40.70%	31.50%	7.40%	100.00%
رياضيات	4.90%	24.40%	34.10%	31.70%	4.90%	100.00%
علوم حياة (بيولوجيا)	4.10%	23.30%	24.70%	45.20%	2.70%	100.00%
فيزياء	3.30%	18.30%	30.00%	45.00%	3.30%	100.00%
كيمياء	6.50%	21.00%	27.40%	43.50%	1.60%	100.00%
تاريخ	5.30%		42.10%	36.80%	15.80%	100.00%
جغرافيا	6.20%	12.30%	32.30%	47.70%	1.50%	100.00%
تربية	4.80%	16.70%	21.40%	54.80%	2.40%	100.00%
علم الاجتماع		8.50%	21.10%	62.00%	8.50%	100.00%
اقتصاد	2.50%	3.70%	30.90%	51.90%	11.10%	100.00%
فلسفة	4.30%	10.00%	35.70%	41.40%	8.60%	100.00%
المجموع	3.70%	14.80%	30.40%	45.40%	5.80%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 5: تظهر النسب أن نسبة تفاعل التّلاميذ قليلة، 45.40% من المعلّمين صرّحوا بأنّ تفاعل تلاميذهم أقل من 25%، وبالتّالي غير مجدية ومنتجة فالتّعليم المتقطّع لدى المتعلّم نفسه (فرضيّة 1) أو بين متعلّم وآخر لا يؤدّي إلى نجاح العمليّة التّعليميّة على مستوى المؤسّسات التّعليميّة والبلد ككل لغياب فرصة تلقّي المعلومة لدى الجميع. (فرضيّة 2)

جدول رقم 6: توزّع المستجوبين بحسب قطاع التّعليم واهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة «التّعلّم عن بعد»

قطاع التّعليم		اهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة "التّعلّم عن بعد"		المجموع
		نعم	لا	
أكاديمي رسمي	قطاع التّعليم	% 89.40	% 10.60	% 100.00
	اهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة" التّعلّم عن بعد"	% 61.80	% 31.80	% 56.20
أكاديمي خاص	قطاع التّعليم	% 65.80	% 34.20	% 100.00
	اهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة" التّعلّم عن بعد"	% 25.30	0% 57.3	% 31.30
أكاديمي رسمي واكاديمي خاص	قطاع التّعليم	% 83.80	% 16.20	% 100.00
	اهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة" التّعلّم عن بعد"	% 12.90	% 10.80	% 12.50
المجموع	قطاع التّعليم	% 81.30	% 18.70	% 100.00
	اهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة" التّعلّم عن بعد"	% 100.00	100.0 0%	% 100.00

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 6: أظهر لامبالاة أهل المتعلّمين لمسألة التّعلّم عن بعد (81.30% لا اهتمام) في القطاعين الرّسمي والخاص، ما يدل على تصوّر الأهل حول لاجدوى هذا النّوع من التّعليم وعدم أخذه على محمل الجد كمعيار لاكتساب أبنائهم وتعلّمهم بخلاف متابعتهم في التّعليم النّظامي من خلال المراجعات الدّوريّة في المدرسة أو إجتماعات الأهل التي توفّر التّعاون بين المدرسة والأهل لحل مشكلات الأبناء الدّراسيّة وزيادة إنتاجيّتهم (فرضيّة 1) وكانت النّسبة لعدم الاهتمام أكثر ارتفاعا لأهل تلاميذ المدرسة الرّسميّة، ربّما يعود ذلك إلى خصائص الأهل لدى الطّبقات الفقيرة – التي تلحق أبنائها بالمدارس الرّسميّة – من حيث المستوى التّعليميّ والمجتمعيّ والاقتصاديّ المرتبط بضعف التّنمية البشريّة في لبنان... كما برز تفاوت نسبي بين اهتمام أهل التّلاميذ ومتابعة تعلّمهم عن بعد في المدارس الرّسميّة (10.60% اهتمام) وبينهم في المدارس الخاصّة (34.20% اهتمام)، ما يدل على

استعداد أو ربما تعامل مسبق مع هذا النوع من التّعليم في بعض المدارس الخاصّة أو حتى تواصل الإدارات مع الأهل لحثّهم على إلزام أولادهم بالمتابعة والتّفاعل، هنا يبدو التّفاوت بين كل من تلامذة المدارس الرّسميّة والخاصّة من حيث اهتمام الأهل، ما يجعل اللامساواة في متابعة وتلقّي المعلومة لدى الأبناء أمرًا واردًا (فرضيّة 2)... حتّى ضمن القطاع نفسه سيحصل التّفاوت بين تلميذ أهله يهتمون ويتابعون وآخر لا.

جدول رقم 7: توزّع المستجوبين بحسب قطاع التّعليم نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»

قطاع التّعليم	نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»					المجموع
	أكثر من 75 %	أكثر من 50 % وأقل من 75 %	أكثر من 25% وأقل من 50%	أقل من 25 %	لا تفاعل	
أكاديمي رسمي	% 1.06	% 8.69	% 26.27	% 56.99	% 6.99	% 100.00
أكاديمي خاص	% 9.13	% 25.86	% 34.22	% 27.76	% 3.04	% 100.00
أكاديمي رسمي وأكاديمي خاص	% 1.90	% 14.29	% 39.05	% 37.14	% 7.62	% 100.00
المجموع	% 3.69	% 14.76	% 30.36	% 45.36	% 5.83	% 100.00

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 7: أبرز ضعف تفاعل المتعلّمين في القطاع الرّسمي إذ أنّ 6.99 % من المعلّمين صرّحوا أن لا تفاعل مقابل 3.04 % للقطاع الخاص، 56.99 % في القطاع الرّسمي صرّحوا بأنّ التّفاعل أقل من 25% مقابل 27.76 % للقطاع الخاص، 1.06 % صرّحوا في القطاع الرّسمي أنّ التّفاعل أكثر من 75% مقابل 9.13 % في القطاع الخاص، فتفاعل التّلاميذ في القطاع الخاص أكثر من تفاعل تلاميذ القطاع الرّسمي (فرضيّة 2). في القطاعين نسبة التّفاعل منخفضة إذ 45.36% من المعلّمين صرّحوا أنّ التّفاعل أقل من 25% و3.96% فقط صرّحوا بأنّ التّفاعل كان أكثر من 75% (فرضيّة 1).

جدول رقم 8: توزّع المستجوبين بحسب قطاع التّعليم وتقييم استفادة تلاميذك من خلال «التّعليم عبر تلفزيون لبنان»

قطاع التّعليم	تقييم استفادة تلاميذك من خلال «التّعليم عبر تلفزيون لبنان»					المجموع
	إستفادوا كثيرًا	إستفادوا كمراجعة للدروس التي تم شرحها مسبقًا في الصف	واجهوا مشكلات في الاكتساب بسبب انقطاع التيار الكهربائي	واجهوا مشكلات في الاكتساب بسبب ضعف البث التلفزيوني للمحطة	لم يستفيدوا لضعف إنجذابهم للشرح على شاشة التلفزيون	
أكاديمي رسمي	1.50%	% 25.80	% 7.80	% 4.00	% 60.80	% 100.00
أكاديمي خاص	6.50%	% 27.00	% 3.40	% 3.40	% 59.70	% 100.00
أكاديمي رسمي واكاديمي خاص	4.80%	% 18.10	% 6.70	% 8.60	% 61.90	% 100.00
المجموع	3.50%	% 25.20	% 6.30	% 4.40	% 60.60	% 100.00

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 8: أبرز ضعف استفادة المتعلّمين في القطاعين الرّسمي والخاص من مختلف مدارس لبنان من التّعليم عبر تلفزيون لبنان(60.60%)، أتت النّسبة مرتفعة لعدم إنجذابهم للشّرح عبر التّلفزيون مقابل (3.50% استفادوا كثيرًا) ما يعني أنّ الأداء لم يلبِّ تطلّعات وتوقّعات التّلاميذ من هذا التّعليم ويشير إلى ضعف إنتاجيّته.(فرضيّة 1) حتّى كمراجعة لم تكن نسب الاستفادة مرتفعة (25.20%). تبيّن تفاوت بنسب إنقطاع الكهرباء وهي أكثر لدى تلاميذ القطاع الرّسمي وذلك يرتبط بقدرة الأهل على تأمين إشتراك لدى أصحاب المولّدات الخاصّة لتعويض إنقطاع كهرباء لبنان (فرضيّة 2).

جدول رقم 9: توزّع المستجوبين بحسب قطاع التّعليم ومعاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات «التّعليم عن بعد»

قطاع التّعليم		معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات «التّعليم عن بعد»		المجموع
		لا	نعم	
أكاديمي رسمي	قطاع التّعليم	% 40.30	% 59.70	% 100.00
	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات "التّعليم عن بعد"	% 62.50	% 52.60	% 56.20
أكاديمي خاص	قطاع التّعليم	% 29.70	% 70.30	% 100.00
	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات" التّعليم عن بعد"	% 25.70	% 34.50	% 31.30
أكاديمي رسمي واكاديمي خاص	قطاع التّعليم	% 34.30	% 65.70	% 100.00
	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات" التّعليم عن بعد"	% 11.80	% 12.90	% 12.50
المجموع	قطاع التّعليم	% 36.20	% 63.80	% 100.00
	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات" التّعليم عن بعد"	% 100.00	% 100.00	% 100.00

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 9: يعاني أساتذة التّعليم الثّانويّ في لبنان من صعوبات تقنيّة في استخدام تكنولوجيا التّعليم عن بعد، أتت النّسب في مواجهة صعوبات 40.30% في القطاع الرّسمي و 29.70% في القطاع الخاص و34.30% للمعلّمين في القطاعين. علمًا أنّ هؤلاء هم من أصحاب الشّهادات العلميّة في التّعليم العالي ويعاصرون مرحلة الثّورة التّكنولوجيّة الرّقميّة. هذا يشير إمّا إلى التّعامل مع التّكنولوجيّا الرّقميّة كوسائل اتّصال وتواصل وتسلية فقط، إما كانوا يستخدمون بعضها في عملهم التّربويّ لكن لم يتدرّبوا على تكنولوجيّات التّعليم عن بعد، ما يدل على طبيعة تصوّراتهم حول دور التّكنولوجيّا الرّقميّة وضعف إستثمارها بإتّجاهاتها المنتجة والمفيدة في الحالة الأولى أو غياب تدريبهم وتأهيلهم أساسًا لاستخدامها في التّعليم عن بعد كونه ما زال غير نظامي وغير مواكب من قبل وزارة التّربيّة والمؤسّسات التّعليميّة ممّا يضعف إنتاجيّة هذه العمليّة برمّتها(فرضيّة1). تفاوتت النّسب بين أساتذة قطاعي التّعليم فهي 62.50% في القطاع الرّسمي عانوا صعوبة في استخدام تطبيقات التّعليم عن بعد و25.70% في القطاع الخاص ما يوفّر استخدام كل وسائل الإيضاح والتّعلّم لتلاميذهم بخلاف من وجدوا صعوبات ونسبتهم عالية في القطاع الرّسمي، ما سيؤدّي إلى غياب المساواة التّعليميّة التّعلّميّة بين التّلاميذ في القطاعين (فرضيّة 2).

جدول رقم 10: توزّع المستجوبين بحسب قطاع التّعليم والتّطبيق الذي استخدمته في «التّعليم عن بعد»

قطاع التّعليم	التّطبيق الذي استخدمته في «التّعليم عن بعد»							المجموع
	What's App	Google classroom	e-mail	برنامج خاص e-learning	Microsoft Teams	Zoom	خليط من التّطبيقات أعلاه	
أكاديمي رسمي	28.20%	0.40%	0.40%	0.60%	25.40%	0.60%	44.30%	100.00%
أكاديمي خاص	17.90%	13.70%	1.10%	3.00%	17.10%	15.60%	31.60%	100.00%
أكاديمي رسمي واكاديمي خاص	14.30%	1.90%		1.90%	9.50%	1.90%	70.50%	100.00%
المجموع	23.20%	4.80%	0.60%	1.50%	20.80%	5.50%	43.60%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 10: يُظهر أنّ أعلى نسبة من المعلّمين لجأت إلى استخدام تطبيق واتس آب (23.20%) ويشير ذلك إلى كونه أقل تكلفة ويمكن استخدامه عبر التّعبئة في الهاتف الذّكي (4G G3،) وليس بالضّرورة عبر شبكة وايفاي تشكّل عبئًا ماليًّا لدى المعلّمين والمتعلّمين، ثم تطبيق مايكروسوفت (20.80%)، رغم ارتفاع كلفة استهلاكه مقارنة بالواتس آب، لكن تم إقتراحه للاستخدام من قبل وزارة التّربيّة وبعض مديري المدارس وتحديدًا المدارس الرّسميّة و43.60% استخدموا خليطًا من التّطبيقات، هذا يعني أنّهم حاولوا التّوفيق بين تكلفة تطبيق ما أحيانًا ومرونة آخر في التّعليم والتّواصل المباشر أحيانًا أخرى والأسهل استعمالا أحيانًا أيضًا... في مقارنة القطاعين ببعضهما أتت النّسب في القطاع الرّسمي 28.20% استخدموا تطبيق واتس آب و25.40% مايكروسوفت و44.30% خليطًا من التّطبيقات مقارنة مع القطاع الخاص باستخدام 17.90% واتس آب و17.10% مايكروسوفت و31.60% خليط من التّطبيقات. ذلك يدل على لجوء المعلّمين في القطاع الرّسمي أكثر إلى الواتس آب كونه أوفر وأسهل استخدامًا وفيما يتعلّق بالمايكروسوفت لأنّه تم التّوجيه لاستخدامه من قبل الوزارة وفق المسارات الثّلاث الّتي اعتمدتها للتّعلّم عن بعد وإلزام بعض المديرين الكادر التّعليميّ باستعماله.

جدول رقم 11: توزّع المستجوبين بحسب المحافظة وتقييم استفادة تلاميذك من خلال «التّعليم عبر تلفزيون لبنان»

المحافظة	تقييم استفادة تلاميذك من خلال «التّعليم عبر تلفزيون لبنان»					المجموع
	إستفادوا كثيرًا	إستفادوا كمراجعة للدروس التي تم شرحها مسبقًا في الصّفّ	واجهوا مشكلات في الاكتساب بسبب إنقطاع التّيّار الكهربائي	واجهوا مشكلات في الاكتساب بسبب ضعف البثّ التّلفزيوني للمحطّة	لم يستفيدوا لضعف إنجذابهم للشّرح على شاشة التّلفزيون	
بيروت	4.70%	19.60%	5.60%	4.70%	65.40%	100.00%
جبل لبنان	3.50%	25.60%	6.20%	2.40%	62.30%	100.00%
الشّمال	1.00%	25.30%	12.10%	3.00%	58.60%	100.00%
البقاع	1.80%	23.20%	2.70%	6.30%	66.10%	100.00%
الجنوب	2.60%	28.60%	6.50%	9.10%	53.20%	100.00%
النبطيّة	8.10%	31.10%	5.40%	8.10%	47.30%	100.00%
المجموع	3.50%	25.20%	6.30%	4.40%	60.60%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 11: النّسب هي نفسها بما يخصّ القطاعين الرّسمي والخاص من حيث استفادة التّلاميذ من تعليم تلفزيون لبنان، ذكرناها سابقًا 60.60% لم يستفيدوا مقارنة مع 3.50% إستفادوا. قد تمّ تحليل هذه النّسب (جدول رقم 8) لكن تبيّن أنّ أكثر المحافظات عانى تلامذتها بالتّعلّم عبر تلفزيون لبنان بسبب إنقطاع التيّار الكهربائي هي الشّمال والّتي تعاني تهميشًا على صعد عدّة وما يشار إليه هنا أنّ مشكلة ضعف الاستفادة هنا ومن ثمّ ضعف الإنتاجيّة (فرضيّة 1) تشمل كل المحافظات اللّبنانيّة وتلامذة مؤسّساتها التّربويّة.

جدول رقم 12: توزّع المستجوبين بحسب المحافظة ونسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»

المحافظة	نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»					المجموع
	أكثر من 75%	أكثر من 50% وأقل من 75%	أكثر من 25% وأقل من 50%	أقل من 25%	لا تفاعل	
بيروت	5.60%	9.30%	22.40%	56.10%	6.50%	100.00%
جبل لبنان	5.10%	22.60%	31.80%	38.30%	2.20%	100.00%
الشّمال	2.00%	9.10%	33.30%	47.50%	8.10%	100.00%
البقاع	1.80%	8.90%	19.60%	54.50%	15.20%	100.00%
الجنوب	2.60%	10.40%	41.60%	37.70%	7.80%	100.00%

النبطية		4.10%	35.10%	56.80%	4.10%	100.00%
المجموع	3.70%	14.80%	30.40%	45.40%	5.80%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 12: تبيّن إنخفاض نسبة تفاعل المتعلّمين في مختلف المحافظات حيث 3.70% تفاعل معهم تلامذتهم بنسبة تخطّت ال 75%، 5.80% لا تفاعل نهائيًا. ما يحتّم ضعف إنتاجيّة عمليّة التّعلّم عن بعد (فرضيّة 1). لكن تفاوتت النّسب بين المحافظات ففي البقاع 15.20% وتليها الشّمال 8.10% لا تفاعل، وهما المحافظتان الأكثر إهمالًا في لبنان وتنخفض هذه النّسب في أنحاء أخرى. نسب الّذين تفاعل تلامذتهم أقل من 25% هي الأعلى في كل المحافظات. هذا يعني هناك من يتعلّم وهناك من هو على هامش التّعلّم عن بعد(فرضيّة 2).

جدول رقم 13: توزّع المستجوبين بحسب المحافظة والمعاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات «التّعليم عن بعد»

المحافظة	**معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات «التّعليم عن بعد»**		**المجموع**
	نعم	لا	
بيروت	30.80%	69.20%	100.00%
جبل لبنان	33.40%	66.60%	100.00%
الشّمال	40.40%	59.60%	100.00%
البقاع	46.40%	53.60%	100.00%
الجنوب	39.00%	61.00%	100.00%
النبطيّة	33.80%	66.20%	100.00%
المجموع	36.20%	63.80%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 13: بيّن جدول رقم 3 أنّ ما يقارب أو يتخطّى ثلث أفراد العيّنة (36.20%) يعانون من صعوبات في استخدام تكنولوجيا التّعليم عن بعد. في جدول رقم 13 تراوح النّسب بين المحافظات ما بين 30.80% في بيروت كحد أدنى نسبة لمواجهة الصّعوبات و46.40% في البقاع كأعلى نسبة. سبق وذكرنا أنّ أي كان القطاع أو المادّة أو المحافظة، هذا التّفاوت في الإمكانات بين المعلّمين يشكّل خللا ولامساواة تعليميّة بين مختلف المتعلّمين، لكن في هذا الجدول تبيّن أنّ أعلى نسبة من المعلّمين الذين يواجهون صعوبات هي في البقاع (46.40%)، تليها محافظة الشمال (ضمنًا عكّار) وهي 40.40% وتنخفض لتصل إلى أقل نسبة في بيروت 30.80% تليها جبل لبنان 33.40%، يبدو أنّ استعدادات وجاهزيّة المحافظات الأكثر تهميشًا من حيث تمكين معلّميها أقل نسبيًا من محافظتي بيروت وجبل لبنان. بذلك تكون هذه النّسب تظهر إلى حدّ ما أنّ ضعف التّأهيل من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم العالي وكلّ الجهات المعنيّة بالإنماء المناطقي يساهم في ضعف إنتاجيّة عمليّة التّعلّيم عن

بعد(فرضيّة 1) وضعف القدرة على تحقيق المساواة التّعلّميّة بين طلاب المادّة بين محافظة وأخرى من جهة وبين كل طلاب لبنان من جهة أخرى(فرضيّة 2).

جدول رقم 14: توزّع المستجوبين بحسب المحافظة والتّطبيق الذي استخدمته في «التّعليم عن بعد»

المحافظة	التطبيق الذي استخدمته في «التّعليم عن بعد»							المجموع
	What's App	Google classroom	e-mail	برنامج خاص e-learning	Microsoft Teams	Zoom	خليط من ا لتّطبيقا ت أعلاه	
بيروت	18.70%	2.80%	0.90%		34.60%	0.90%	42.10%	100.00%
جبل لبنان	13.20%	5.40%	0.80%	1.90%	22.60%	9.20%	46.90%	100.00%
الشّمال	39.40%	13.10%			7.10%	5.10%	35.40%	100.00%
البقاع	44.60%	1.80%		2.70%	17.90%	1.80%	31.30%	100.00%
الجنوب	22.10%	2.60%	1.30%	2.60%	15.60%	5.20%	50.60%	100.00%
النبطيّة	27.00%			1.40%	20.30%		51.40%	100.00%
المجموع	23.20%	4.80%	0.60%	1.50%	20.80%	5.50%	43.60%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 14: بيّن استخدام خليط من التّطبيقات بأعلى نسب وقد تبيّن ذلك في جداول سابقة، لكنّ المقارنة بين المحافظات واستخدام هذه التّطبيقات من قبل المعلّمين أتت النّسبة للواتس آب 44.60% في البقاع تليها 39.40% في الشّمال وهو التّطبيق الأوفر كلفة، كما سبق وأشرنا ولكنّه غير تفاعلي مقارنة بغيره وغير مخصّص لحاجيّات التّعليم الرّقميّ، ما يشير إلى العلاقة بين المحافظات الأكثر حرمانًا ووسائل التّعليم عن بعد. كلّما كانت وسائل الإيضاح وخصائص التّطبيق التّعليميّ أكثر تطوّرًا ومرونة في إيصال المحتوى للمتعلّم كانت العمليّة أكثر إنتاجيّة(فرضيّة 1) وأكثر عدالة (فرضيّة 2). أتت نسب المايكروسوفت تيمز كتطبيق مستحدث 34.60% في بيروت، 22.60% في جبل لبنان وهو رغم إمكانيّة استخدامه على الهاتف الذّكي، لكنّ يفضّل استخدامه على لابتوب للاستفادة من كل خصائصه، كما يعتبر أكثر كلفة مقارنة بغيره من التّطبيقات المستخدمة.

جدول رقم 15: توزّع المستجوبين بحسب معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات «التّعليم عن بعد» ونسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»

معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات "التّعليم عن بعد»		نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»					المجموع
		أكثر من 75%	أكثر من 50% وأقل من 75%	أكثر من 25% وأقل من 50%	أقل من 25%	لا تفاعل	
نعم	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات "التّعليم عن بعد"	9.54%	1.64%	8.88%	27.63%	52.30%	100.00%
	نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة" التّعليم عن بعد"	59.18%	16.13%	21.77%	32.94%	41.73%	36.19%
لا	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات "التّعليم عن بعد"	3.73%	4.85%	18.10%	31.90%	41.42%	100.00%
	نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة" التّعليم عن بعد"	40.82%	83.87%	78.23%	67.06%	58.27%	63.81%
المجموع	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات "التّعليم عن بعد"	5.83%	3.69%	14.76%	30.36%	45.36%	100.00%
	نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة" التّعليم عن بعد"	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 15: لا شكّ إنّ غياب مهارات محدّدة لدى المعلّمين ستنتج خللا ما بعمليّة التّعليم فقد برز ارتفاع نسبة لا تفاعل المتعلّمين (59.18%) لدى المعلّمين الذين يواجهون صعوبات في استخدام تكنولوجيا التّعليم الرّقميّ مقارنة مع من لا يواجهونها (240.8%). كذلك أتت نسبة المتعلّمين الذين تفاعلوا أكثر من 75% لدى المعلّمين الذين لا يواجهون صعوبات في استخدام التّطبيقات(83.87%) مقارنة ب 16.13% لدى المعلّمين الذين يواجهون صعوبات. فضعف تأهيل المعلّمين على العمليّة وتطبيقاتها أدّى إلى ضعف تفاعل التّلاميذ (فرضيّة 1) وإلى لامساواة تعلّميّة بينهم بسبب تفاوت مهارات معلّميهم المرتبطة بالتّعليم عن بعد.

جدول رقم 16: توزّع المستجوبين بحسب اهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة «التّعلّم عن بعد» ونسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»

اهتمام الأهل ومتابعتهم لأبنائهم في عمليّة «التّعلّم عن بعد»	نسبة تفاعل المتعلّمين مع عمليّة «التّعليم عن بعد»					المجموع
	أكثر من 75%	أكثر من 50% وأقل من 75%	أكثر من 25% وأقل من 50%	أقل من 25%	لا تفاعل	
نعم	16.56%	38.85%	33.12%	11.46%		100.00%
لا	0.73%	9.22%	29.72%	53.15%	7.17%	100.00%
المجموع	3.69%	14.76%	30.36%	45.36%	5.83%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 16: إنّ اهتمام ومتابعة الأهل أثّر إيجابًا على تفاعل الأبناء مع عمليّة التّعليم عن بعد (0% لا تفاعل) مقارنة ب (16.56% تفاعل أكثر من 75%) بينما لدى الأهل غير المهتمّين نسبة لا تفاعل الأبناء هي 7.17% مقارنة ب 0.73% تفاعل أكثر من 75%، ما يبرز بوضوح التّأثير النّسبيّ لاهتمام الأهل على تفاعل الأبناء، هذا يرتبط بتصوّر وتقبّل الأهل لتعليم مستجد وطارئ وغير نظامي ما أثّر على إنتاجيّة العمليّة التّعليميّة الرّقميّة(فرضيّة 1).

جدول رقم 17: توزّع المستجوبين بحسب الوضع الوظيفي وتقييم عمليّة «التّعليم عن بعد»

الوضع الوظيفي	تقييم عمليّة «التّعليم عن بعد»					المجموع
	فعّالة	عبء على المعلّمين	عبء على المتعلّمين	عبء على المعلّمين والمتعلّمين	هدر للوقت	
ملاك	12.30%	5.60%	5.40%	62.30%	14.40%	100.00%
متعاقد	15.20%	7.00%	7.40%	57.40%	13.00%	100.00%
المجموع	13.10%	6.00%	6.00%	61.00%	14.00%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

جدول رقم 18: توزّع المستجوبين بحسب الوضع الوظيفي وتقييم عمليّة «التّعليم عن بعد»

الوضع الوظيفي	معاناة من صعوبات في استخدام تطبيقات «التّعليم عن بعد»		المجموع
	نعم	لا	
ملاك	36.90%	63.10%	100.00%
متعاقد	34.30%	65.70%	100.00%
المجموع	36.20%	63.80%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

الجدولان رقم17 و18: في ظل أزمة الحجر المنزليّ والتّباعد الاجتماعيّ، كان هناك مطالبة ملحّة من قبل المتعاقدين لحفظ حقّهم المادّي كون الإقفال كان قسريًّا خلافًا للمعلّمين في الملاك، ما أدّى إلى أخذ الوضع الوظيفي كمتغيّر يمكن أن يؤثّر في موقف المستجوبين من هذه العمليّة، لكن على الرّغم من هذا الواقع لم تأتِ النّسب تحمل فروقات كبيرة وملحوظة، ما يشير إلى أنّ الموقف مشترك بين الجهتين. في جدول رقم 17 (15.20 %) من المتعاقدين مقابل (12.20%) من الملاك رأوا أنّ هذا التّعليم فعّالا و(13.00%) متعاقدون مقابل (14.40%) من الملاك عدّوه هدرًا للوقت. إن كان التوقّع أن يكون المتعاقد أكثر إيجابيّة من هذا التّعليم لحفظ حقّه المادّي في السّاعات، إلا أنّه كما أشرنا الفروقات ليست لافتة من حيث النّسب. كذلك في الجدول رقم 18 صرح 34.30% من المتعاقدين أنّهم وجدوا صعوبات في استخدام تطبيقات التّعليم عن بعد مقارنة ب 36.90% من الملاك أي ما يقارب لكل منهم ثلث أفراد العيّنة، يعني أنّ رغم إلحاح المتعاقدين على التّعليم عن بعد لكن صرّحوا بالصّعوبات التي عانوا منها (فرضية 1).

جدول رقم 19: توزّع المستجوبين بحسب معوّقات واجهتك ب«التّعليم عن بعد» والمحافظة

معوّقات واجهتك ب«التّعليم عن بعد»		المحافظة					
		بيروت	جبل لبنان	الشّمال	البقاع	الجنوب	النبطيّة
عدم توفّر الإنترنت لدي	نعم	8.11%	8.41%	8.63%	12.12%	4.46%	12.99%
	لا	91.89%	91.59%	91.37%	87.88%	95.54%	87.01%
المجموع		100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
عدم توفر الإنترنت لدى بعض المتعلّمين	نعم	67.57%	65.42%	69.27%	71.72%	60.71%	59.74%
	لا	32.43%	65.42%	30.73%	28.28%	39.29%	40.26%
المجموع		100.00%	65.42%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

ضعف تغطية الإنترنت	نعم	65.42%	70.62%	75.76%	54.46%	76.62%	66.22%
	لا	65.42%	29.38%	24.24%	45.54%	23.38%	33.78%
المجموع		65.42%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
الأجهزة الإلكترونيّة الملائمة للتّعليم عن بعد غير متوفّرة بين يدي بعض المتعلّمين	نعم	65.42%	55.26%	60.61%	67.86%	63.64%	68.92%
	لا	65.42%	44.74%	39.39%	32.14%	36.36%	31.08%
المجموع		65.42%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
ضعف قدرة تواصل المتعلّمين بسبب انقطاع التّيّار الكهربائي	نعم	65.42%	40.70%	32.32%	28.57%	42.86%	31.08%
	لا	65.42%	59.30%	67.68%	71.43%	57.14%	68.92%
المجموع		65.42%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
ضعف قدرة المتعلّمين على استخدام التّكنولوجيّا والتّطبيقات التّعلّميّة	نعم	65.42%	24.53%	35.35%	41.07%	32.47%	41.89%
	لا	65.42%	75.47%	64.65%	58.93%	67.53%	58.11%
المجموع		65.42%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

الجدول رقم 20: توزّع المستجوبين بحسب معوّقات واجهتك ب«التّعليم عن بعد» وقطاع التّعليم

معوّقات واجهتك ب«التّعليم عن بعد»		قطاع التّعليم		
		أكاديمي رسمي	أكاديمي خاص	أكاديمي رسمي وأكاديمي خاص
عدم توفّر الإنترنت لدي	نعم	9.53%	8.37%	6.67%
	لا	90.47%	91.63%	93.33%
المجموع		100.00%	100.00%	100.00%
عدم توفر الإنترنت لدى بعض المتعلّمين	نعم	72.46%	55.13%	71.43%
	لا	27.54%	44.87%	28.57%
المجموع		100.00%	100.00%	100.00%
ضعف تغطية الإنترنت	نعم	65.04%	76.43%	72.38%
	لا	34.96%	23.57%	27.62%
المجموع		100.00%	100.00%	100.00%
الأجهزة الإلكترونيّة الملائمة للتّعليم عن بعد غير متوفّرة بين يدي بعض المتعلّمين	نعم	67.80%	45.63%	61.90%
	لا	32.20%	54.37%	38.10%
المجموع		100.00%	100.00%	100.00%
ضعف قدرة تواصل المتعلّمين بسبب انقطاع التّيّار الكهربائي	نعم	39.62%	38.78%	32.38%
	لا	60.38%	61.22%	67.62%
المجموع		100.00%	100.00%	100.00%
ضعف قدرة المتعلّمين على استخدام التّكنولوجيّا والتّطبيقات التّعلّميّة	نعم	34.32%	26.62%	27.62%
	لا	65.68%	73.38%	72.38%
المجموع		100.00%	100.00%	100.00%

المصدر: الدّراسة الميدانيّة للتّعليم عن بعد في لبنان عام 2020

الجدولان رقم 19 و 20: تبيّن أنّ هناك قسمًا من المعلّمين لا يتوفّر لديهم إنترنت يفي بحاجة التّعليم عن بعد، 72.46% من تلاميذ القطاع الرّسمي، الإنترنت غير متوفّر لديهم والنّسبة أقل في القطاع الخاص وهي 55.13%. نسبة كبيرة من أفراد العيّنة في القطاعين صرّحوا عن وجود عائق ضعف التّغطية أي إرسال الإنترنت. 67.80% من تلامذة القطاع الرّسمي ليس لديهم أجهزة تكنولوجيّة تلائم

التّعليم عن بعد و 45.63% في القطاع الخاص. 34.32% من تلامذة القطاع الرّسمي لديهم مشكلة في استخدام تكنولوجيا التّعليم ونسبة أقل في القطاع الخاص وهي 26.62%. ما يبرز التّفاوت في إمكانيّة الحصول على المعلومة بين القطاعين الرّسمي والخاص بشكل خاص وبين كل تلامذة لبنان بشكل عام، وعليه تضعف إنتاجيّة وفاعليّة عمليّة التّعليم عن بعد(فرضيّة 1 وفرضيّة 2).

الاستنتاجات

بعد القيام بالدّراسة الميدانيّة وجدولة معطياتها ثمّ تحليلها، أتت النتائج لتبيّن واقع التّعليم عن بعد في لبنان ومعوّقاته وتكريسه للتّمايز الطّبقيّ. إذ أنّ:

فيما يتعلّق بتعليم المواد الدّراسيّة عن بعد لم يبدِ الأهل اهتمامًا، كما عانى معظم الأساتذة من ضعف تفاعل المتعلّمين ووجد 61.00% من أفراد العيّنة هذا التّعليم عبئًا على كليهما، كما عانى ثلث المعلّمين من صعوبات في استخدام تطبيقاته ولم يسعفهم كثيرًا التّلفزيون التّربويّ بسبب ضعف إنجذاب المتعلّمين للشّروحات المعروضة.

فيما يتعلّق بالقطاع التّعليميّ بدا غياب اهتمام الأهل للتّعليم عن بعد، ضعف تفاعل المتعلّمين، مواجهة المعلّمين لصعوبات في استخدام التّطبيقات في القطاع الرّسمي أكثر من القطاع الخاص. النّسب متقاربة بين القطاعين من حيث ضعف إنجذاب التّلامذة للتّعليم عبر التّلفزيون، أعلى نسبة استخدام هي للتّطبيقات المختلفة ثم الواتساب الأكثر استهلاكًا في الحياة اليوميّة.

بالنّسبة إلى المحافظات التّفاعل ضعيف فيها كلّها، كذلك الاستفادة من التّلفزيون التّربويّ فيها ضعيفة وبعضهم لم يستفد بسبب انقطاع التّيّار الكهربائي، أعلى نسب لمواجهة المعلّمين صعوبات في استخدام التّطبيقات في الشّمال والبقاع. التّطبيق الأكثر استخداما في الشّمال والبقاع هو الواتساب الأكثر سهولة واستهلاكًا.

فيما يتعلّق بالمعلّمين الّذين واجهوا صعوبات في استخدام التّطبيقات إنخفضت نسبة تفاعل تلامذتهم، ازدادت نسبة تفاعل التّلاميذ لدى الأهل المهتمّين بالتّعليم عن بعد والعكس. تلامذة القطاع الرّسمي عانوا من غياب الموفورات التّكنولوجيّة أكثر من المعاناة في الخاص.

إذًا الحقّ في التّعلّم، إمكانيّة التّفاعل والاكتساب، حسن استثمار التّكنولوجيّا التّعليميّة عن بعد، الشّروط الملائمة في القطاعات التّعليميّة أو في المناطق، المنهج والمواد التّعليميّة، استعدادات الأطراف المعنيّة من مدارس وكوادر تعليميّة وأهل وتلاميذ، كلّها لم تكن متوفّرة بشكل يؤمّن المدخلات التّعليميّة للمتعلّمين بشكل متساوٍ وبالتّالي ضعف القدرة على الحصول على مخرجات تعليميّة مرجوة ما يعني إنّ العمليّة التّعليميّة عن بعد في ظل هذه المعوّقات، نسبيًا لم تنجح، ما يستدعي تدخّلات تخطيطيّة أكثر إنتاجيّة. لكي لا يصبح هذا التّعليم الرّقميّ أداة جديدة من أدوات التّمايز الطّبقيّ وإعادة إنتاج التّفاوت الطّبقيّ عبر التّفاوت التّعليميّ الرّقميّ لا بدّ من:

1- سياسات اجتماعيّة شاملة تترافق مع توفير البنى التّحتيّة اللازمة لمواكبة التّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة لتحقيق التّنمية الشّاملة سعيًا للإصلاح وبناء الدّولة الحديثة.

2- قوننة التّعليم عن بعد في الأوضاع العاديّة والإستثنائيّة وتعديل المناهج التّربويّة بما يلائم التّعليم

الصّفّي والتّعليم عن بعد.

3- تدريب وتأهيل الكادر الإداري والتّعليميّ على كل متطلّبات هذا النّوع من التّعليم في القطاعين الرّسمي والخاص.

4- تجهيز المدارس بكل تقنيّات وحاجات التّعليم الإلكتروني الصّفّي والتّعليم عن بعد.

5- العمل على محو الأميّة من خلال تطبيق التّعليم الإلزامي المجّاني ودورات محو أميّة للكبار، كذلك السّعي لمحو الأميّة الرّقميّة ليتمكّن الأهل من متابعة أبنائهم.

الخاتمة

عندما نتناول عدم المساواة في التّعليم، المقاربة الرّقميّة تصبح ضرورة خلال هذا الوباء التّاجي وخلال أي تعثّر دراسي لاحق في التّعليم المدرسيّ عن قرب. التّعليم الرّقميّ يمكن أن يقلّص اللامساواة في التّعليم من خلال تأمين شامل للإنترنت والكهرباء، ما يتيح إستثمار تكنولوجيا التّعليم في المدارس، كذلك تطوير المناهج الدّراسيّة لتتلاءم مع بنيتي التّعليم النّظامي والتّعليم عن بعد لتسهيل عمليّة التّفاعل والاكتساب لدى مختلف الفئات العمريّة، عندها يتم توفير شبكة تربويّة مزدوجة متكاملة توفّر مرونة الإنتقال والمتابعة للتّعليم بين الصّفّ المدرسيّ والتّعليم عن بعد.

Bibliography

Business Echoes. (15 تموز, 2019). توضيح حول أسعار الإتصالات في لبنان. تم الاسترداد من Business Echoes: https://businessechoes.com/news/

Patterson, G. (2016, كانون الثاني 18). حتمية محو الأمية التكنولوجية. Retrieved from https://www.project-syndicate.org/: https://www.project-syndicate.org/

ابراهيم، ر. (6 نيسان, 2020). الحكومة اللبنانيّة:عسكري دبّر راسك. تم الاسترداد من جريدة الاخبار: https://al-akhbar.com/Community/286766

الحاج، ف. (4 نيسان, 2020). مصير العام الدراسي: لا اعتبار ل»الدّعم النّفسي». تم الاسترداد من جريدة الأخبار: https://al-akhbar.com/Community/286709

الفرجاني، عبد العظيم. (2002). التّكنولوجيّا وتطوير التّعليم. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشّر والتّوزيع.

الفريجات، غالب عبد المعطي. (2014). مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. الأردن: دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع.

النشرة. (3 شباط, 2020). قيومجيان: مليونا لبناني سيعيشون تحت خط الفقر عام 2020 إذا لم تول الحكومة أهمية للشأن الاجتماعيّ. تم الاسترداد من موقع النشرة: https://www.elnashra.

/com

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية. (10 كانون الأول, 2019). تقرير التنمية البشرية2019 – ما وراء الدخل والمتوسط والحاضر: أوجه عدم المساواة في القرن الحادي والعشرين. تم الاسترداد من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية: https://www.arabstates. /undp.org

بورديو، بيار باسرون، جان–كلود. (2007). إعادة الإنتاج– في سبيل نظريّة عامّة لنسق التّعليم. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.

جمال،م. (18 آذار, 2020). حكومات العالم تضخ مليارات الدولارات لمواجهة «كورونا». تم الاسترداد من اليوم السابع: https://www.youm7.com/story/

سكاي نيوز. (12 mars, 2020). ماذا يعني إعلان منظمة الصحة كورونا «وباء عالميّا»؟ تم الاسترداد من سكاي نيوز: https://www.skynewsarabia.com/technology/1327635

عبدالله، ر. (8 أيلول, 2019). في 8 أيلول.. الأمية تنخفض في لبنان إلى 8 بالمئة. تم الاسترداد من لبنان 360: https://lebanon360.org/article-desc_241936_

لحّام، م. (2 نيسان, 2020). التّعليم عن بعد عقبات وحلول. تم الاسترداد من نداء الوطن: https://www.nidaalwatan.com/article/18045

مجوز، م. (25 أيلول, 2019). لبنان: متى يتم تحرير قطاع الاتصالات؟ 25أيلول–2019. تم الاسترداد من ARAB ECONOMIC NEWS: https://www.arabeconomicnews.com/

مورينو، خوان مانويل غورتازار، لوكاس. (8 نيسان, 2020). جاهزيّة المدارس للتعلّم الرّقميّ في رأي مديري المدارس. تحليل من برنامج تقييم الطّلاب الدّوليين 2018وأثاره على الإستجابة لأزمة فايروس كورونا. تم الاسترداد من البنك الدّولي: https://blogs.worldbank.org/ar/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its

وزارة التربية والتعليم العالي. (آذار, 2020). تعميمات التعليم عن بعد. تم الاسترداد من https://www.facebook.com/MEHELebanon/

يوسف، إ. (6 شباط, 2020). الجوع يسقط التلاميذ والأطفال أرضًا في المدارس الرّسميّة في البقاع. تم الاسترداد من بقاع نيوز:

http://www.bekaa.news/ar/index.php/%D9%85%D8%AA%D9%81%D8%B1%D9%82%D8%A7%D8%AA/11908-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%B9-%D9%8A%D8%B3%D9%82%D8%B7-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%84%D8%A7%D9%85%D9%8A%D8%B0-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D8%A3%D8%B1%D8%B

شخصيّات في زمن الحرب

كتاب «ذاكرة الجرح والحصار» أنموذجًا

مايا محمّد خليل

كبيرة هي مأساة اللّبنانيّين، وحزينة هي بيروت؛ بيروت التي تلقّت وتتلقّى طعناتٍ ممّن حلفوا يمينا لحمايتها وصونها، لأن صيانة الوطن من الإيمان . ما الذي يُقال بعد رؤيتك مدمّرة محطّمة يا بيروت، لا شيء فيكِ غير السّواد والرّماد؟! ثمّ نراكِ، بعد كلّ ذاك، تنفضين عنك الحطام، ثمّ تقفين شامخةً أبيّةً، تمسحين دموعك وتنظرين إلى من هدّموكِ نظرة تحدٍّ وعنفوان، فأنتِ تعرفين جيّدًا أنّ لا مكان للضّعفاء في هذا العالم، فكنتِ وما زلتِ قويّة صامدة.

وأنا أقرأ في كتاب ذاكرة الجرح والحصار عن الاجتياح الإسرائيلي للبنان الذي لم أعشْه، كنت أتخيّل مشاهد من انفجار الرّابع من آب في مرفأ بيروت، والذي أدّى إلى تدمير المرفأ بالكامل وما أحاط به، وأدّى إلى وفاة الكثيرين وإصابة آخرين إصابات لا تمحوها عمليّات التّجميل، ولن يمحوها التّاريخ. وكلّ ذاك ليس نقطةً في ما حدث أثناء الاجتياح الإسرائيلي على لبنان سنة 1982، فلم أستطع تخيّل حجم الألم آنذاك!

في كتاب ذاكرة الجرح والحصار، الكثير من المعاناة التي سطّرها الكاتب تحت عناوين مأساويّة، تجمع بين الضّعف والقوّة، الخذلان والأمل، الاستسلام والصّمود، الموت والحياة.. الكتاب عبارة عن مذكّرات يوميّة وثّقها الأيّوبي تحت أصوات الانفجارات خلال الاجتياح.

خلال قراءتي الكتاب، لفتني الكثير من العناوين التي تستحقّ البحث والدراسة، حتى أنّي حرت في أمري أيّها أختار، ففي كلّ عنوان – رغم مأساويّته – الكثير من التفاصيل العميقة المؤثّرة التي تستحقّ الغوص فيها.

في نهاية المطاف، قرّرت أن أتناول في بحثي هذا شخصيّات الكاتب، آملة أنّ أتمكّن من نقل صورةً واضحة، نوعًا ما، عن كلّ شخصيّة.

في ندوة أقيمت في مقرّ الرّابطة في طرابلس حول كتاب «ذاكرة الجرح والحصار»، «تحدث الدكتور وجيه فانوس مشيرا إلى أن الكتاب يندرج في إطار»أدب اليوميات»، وهو نوع من الكتابة قلّ أن انتبه إليه الدارسون في مجال اللغة العربية وآدابها، وهو ما يعرف بين الناس بالمذكرات اليومية، وهذه كتابة تسعى إلى تدوين وقائع معينة، هي نبض وجود يتكون بحيوية النص الأدبي، وفعل إرسال من الكاتب وتلقّ من القارئ بغضّ النظر عن الزمان والمكان»[1].

وثّق الأديب أحداثًا تاريخيّةً لفترةٍ زمنيّةٍ مرّةٍ عاش فيها وذاق من ألمها ومرارتها، فصوّر لنا الأحداث في صورٍ أدبيّةٍ حيّة، تحكي همجيّة الحرب، ووحشيّتها.

صوّر الكاتب حالة الدّمار التي شهدها وطنه لبنان، خاصّةً بيروت والجنوب. على الرّغم من المعاناة والحزن الكبير، فعبارات التّحدّي والصّمود لم تغب أبدًا عن السّطور، وكان لها الحظّ الأوفر في

(1) ندوة حول كتاب «ذاكرة الجرح والحصار»، http://www.elshamal.com/permalink/39619.html.

المذكّرات، كالتّغنّي بسواعد المقاتلين التي صوّرها الكاتب، سواعدَ فولاذيّة أقوى من أسلحة العدوّ، يفوح عطرها قويّا ليخنق رائحة البارود. وهذا يدلّ على قوّة مشاعر التحدّي التي كان يعيشها الكاتب أثناء الحرب، وكان لا يرى في الوجوه إلّا القوّة والكبرياء.

تكتسب الشّخصيّات أهمّيةً استثنائيّةً كونها المكوّن الأساسيّ الذي لا يقوم الحدث إلّا به، ولا يُرسم الزّمان والمكان إلّا بحركته. وقد قدّم لنا الكاتب الشّخصيّات عن طريق سرد الوقائع بطريقةٍ مباشرةٍ مكنتنا من رسم تفاصيل الحكايات والحوادث.

تختلف طريقة دراسة الشّخصيّات باختلاف النّوع الفنّي للعمل الأدبي، وباختلاف طبيعة الشّخصيّات. هناك شخصيّات خياليّة، وشخصيّاتٌ حقيقيّة.. هناك شخصيّاتٌ حكائيّةٌ «لا تنحصر في القصّة التي تضمنها، فقد تكون مأخوذةً من الثّقافة.. وتشتمل على المرجعيّات الثّقافيّة مرجعيّاتٌ مختلفةٌ أهمها: شخصيّاتٌ تتّصل بالتّاريخ.. شخصيّاتٌ تتّصل بالأسطورة.. شخصيّاتٌ تتّصل بالمجتمع... شخصيّات ذات مرجعيّاتٍ متّصلةٍ بشخص الكاتب..». [1]

قدّم الرّاوي شخصيّاتٍ واقعيّةٍ عاشت في ظروف اجتماعيّة صعبة، شخصيّاتٌ من زمن الحرب، والكاتب هو نفسه شخصيّةٌ أساسيّةٌ في هذه الأحداث، شاهدٌ على همجيّة الحرب ورائحة الانفجارات والبارود والدم.

(1) بنية الشّخصيّة في القصّة القصيرة الجزائريّة، ص 37. (رسالة ماجستير: اللّغة العربيّة وآدابها: الجزائر، جامعة العربي بن مهدي أمّ البواقي، كلّيّة الآداب واللّغات والعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة: 2011م).

استخدم الكاتب، في مواضع كثيرة، ضمير الغائب ليخبرنا عن الشخصيّة التي أراد أن يتكلّم عليها، كما أنّه استخدم ضمير المخاطب في مواضع أخرى ليتوجّه هو بنفسه إلى الشّخصيّة بشكلٍ مباشر، فيعرّفنا بها، ويقدّمها لنا، «فالشّخصيّة لا تُبنى إلّا من خلال جملٍ تتلفّظ بها أو يُتلفّظ بها عنها، فإنّها ستكون سندًا لصيانة الحكاية وتحوّلاتها».[1]

سنقوم بوصفٍ مبسّطٍ عن الشّخصيّات الموجودة بين دفّتي هذا الكتاب، بادئين بالشّخصيّة الأساسيّة التي هي الكاتب نفسه. وقد يطول الحديث عن شخصيّة ما ويقصر عن أخرى. ولا شكّ في أنّ الشّخصيّات المذكورة هي شخصيّاتٌ واقعيّةٌ، تشكّل رموزًا تاريخيّة، منها من هو رمزٌ للقوّة والعنفوان، ومنها من هو رمزٌ للانحطاط بحسب ما أورده الكاتب.

- **شخصيّات مباشرة**

هاشم الأيّوبي (الإيمان بالانتصار): مذيع في صوت لبنان العربي[2] في زمن الحصار، الرّاوي البطل، عاش تفاصيل الحرب متابعًا المشاهد كما هي، بوحشيّتها وقسوتها وهمجيّتها، بثقلها على العقول والقلوب؛ ورغم كلّ ذاك، ظلّ يسير مع عبارات التحدّي والصّمود منذ بداية كتابه وحتى النّهاية، حتّى لا تكاد تخلو صفحةٌ واحدةٌ منها.

لقد كانت واضحةً حالة الكاتب الثّائرة على العدوّ، وحتّى على العرب، على اعتبار أنّهم يرون ويسمعون ويعرفون كلّ ما يحدث، ولا يحرّكون ساكنًا، ولو أنّهم أرادوا لاستطاعوا.

ظهر الأيّوبي بمظهر المواطن الصّامد القويّ، ينتشل نفسه من تحت الرّماد في كلّ مرّةٍ مؤمنًا أنّ الحقّ سينتصر، رافعًا رأسه شامخًا رغم معاناته العميقة، ينادي الحجارة والجدران والطّرقات والزّوايا... أن تبقى صامدة: «اليوم إنّها كربلاء جديدة؛ لكن لن ندع الفجيعة بعد ذلك تحكمنا. لنجعلها هذه المرّة كربلاء الانتصار، ولتغيّري اليوم يا نبطيّة الشّهادة كلّ المعادلات».[3]

كان وكأنّه لا يرى أمامه إلّا الفوز والنّصر، كان منبهرًا بقدرة الإنسان الهائلة، القادرة على تحمّل كلّ هذا الأسى والمعاناة «لا تقولوا داء الحنين أو حبّ التسمّر فوق بقعة الدم وآهة الوجع؛ لكنّه طموح التعالي وفرح الانبعاث. إنّه الشغف بطهر مدارات الألم في فلك ذاتنا التي لم نكن نظنّ، ربّما، أنّها تستوعب كلّ هذا العبء وكلّ هذا المدى اللّامتناهي من القهر والفجيعة، لتحوّله إلى آفاقٍ خضيبةٍ تحتبس الرّعد والصّواعق والحلم الجميل».[4]

ثمّ يخاطب الكاتب رفيقه، رفيق الجرح والابتسامة «يا صديق الأيّام المتفجّرة بالدم والبطولة، بالدّخان وإشراقة الأمل، بالوجع والتعالي، فأشعر بأنّك باقٍ معي على كلّ ثغرٍ من ثغور بيروت، على كلّ مفرقٍ من مفارقها ووراء كلّ متراسٍ من متاريسها.. ندخل سويّةً مسامّ جسم الوطن العربي لنجدّد خلاياه المهترئة، ونبعث الحياة في أوصاله.. وسأبقى معك وستبقى معي حتى.. تُزهر الدّمعة الواحدة، والجرح

(1) سيميولوجيّة الشّخصيّة الرّوائيّة، ص 39. (هامون، فيليب: ترجمة سعيد بنكراد، تقديم عبد الفتاح كيليطو. ط1. سوريا: دار الحوار، ط1، 2013م).

(2) الأيوبي، هاشم: **ذاكرة الجرح والحصار**، لبنان: طرابلس. دار الشّمال للطّباعة والنشر والتوزيع، 1986م. **ص 71.**

(3) م. ن، ص 16 – 17.

(4) م.ن، ص 24.

الواحد، وتصبح جمرتا الوجع الدائم نجمتَي فجرنا الجديد».[1]

وقد وصل به الأسى إلى الشّعور بالغربة ليس داخل وطنه فحسب، بل داخل بيته كذلك: «ليس هيّنًا أن تأتي منزلك برهبةٍ وغربة. تشعر أنّ خطواتك تأخذ اتّجاهها الصّحيح بحكم العادة والحنين».[2] هو غريبٌ في وطنه، غريب في منزله، يأخذه الحنين إلى الزمن الجميل، ثمّ يعود حزينًا خائبًا إلى واقعه.

هاشم الأيّوبي، شاهدٌ على دمار بيروت، وعلى الممارسات اللّاإنسانيّة التي مورست بحقّ شعبه، إيمانه بالانتصار كان رأسماله الذي يبني عليه كلّ آماله.

خليل حاوي[3] **(انهيار الحلم):** صاحب العبارة الشّهيرة: «**من يرفع عني ذلك الذلّ**. «العبارة التي ردّدها الشاعر خليل حاوي (1919– 1982)، عشية انتحاره ببندقية صيد من على شرفة منزله في بيروت، احتجاجاً على الغزو الإسرائيلي للبنان».[4]

لم يتحمّل الشّاعر قساوة الحرب، ولم يطق صبرًا على ما كان يراه: «رحل خليل حاوي مفجوعًا بالانهيار العربي أمام الحرب».[5]

عاش خليل حاوي منذ ولادته بعد الحرب العالميّة الأولى حقبةً تاريخيّةً صعبةً من التّاريخ العربي،. «عاش أحلام تحقّق الوحدة العربيّة الشّاملة، ثمّ عانى مأساة انهيار تلك الأحلام وتمزّق الأحزاب الوطنيّة وانقساماتها الدّاخليّة وانحرافاتها العقديّة».[6]

لقد عبّر خليل حاوي بانتحاره عن خيبته وإحباطه، وعبّر لنا الكاتب عمّا كان يعاني منه الشّاعر، من الخذلان: «لا شكّ لحظةً واحدةً في أنّ خليل حاوي قرّر أن يرحل تحت وطأة الصّدمة التي ألمّت بنا من الهجوم الصّهيوني ومن التّخاذل العربي الذي لم يستطع خيال شاعرنا أن يتصوّره بهذا الحجم».[7] كيف لا وهو الشّاعر الحالم بوطنٍ مُشرقٍ، بإنسانٍ عربيٍّ ينفض عنه عبء التّاريخ ويثبت أصالته، «كانت حياة خليل حاوي حلمًا دائمًا بالإنسان العربي الطّالع من ركام العصور نحو الشّمس والرّيح».[8]

كان الشّاعر قد شَهد سابقًا نكسة حزيران الـ 67، إلّا أنّه لم يتأثّر بها إلى حدّ الانهيار، حيث أنّ إيمانه، في ذلك الوقت، بالإنسان العربي كان قويًّا «فقد كان خليل لا يزال يؤمن بقدرة الإنسان العربيّ على نفض العبء الكبير عنه، وإثبات شخصيّته الأصيلة في هذا العالم».[9]

(1) ذاكرة الجرح والحصار، ص 95.
(2) م.ن، ص 101.
(3) شاعر من أصول لبنانيّة.
(4) خليل صويلح، السبت 31 آب 2019.
https://al-akhbar.com/Kalimat/275706
(5) ذاكرة الجرح والحصار، ص 12.
(6) مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها: أشكال التناص الديني في شعر خليل حاوي، ص 130.
http://ensani.ir/file/download/article/20150722143839-9988-43.pdf
(7) ذاكرة الجرح والحصار، ص 20.
(8) م.ن، ص 20.
(9) م.ن، ص 21.

تبدو علاقة الكاتب هاشم بالشّاعر خليل علاقةً قويّة، حزنه عليه كان كبيرًا، يحدّثنا الرّاوي عمّا كان يجول في فكر الشاعر من حزن وفرح، من خيبة وأمل.. «فراق خليل مزيج من الغصّة المرّة ومن المحبّة الغامرة والدهشة الصاعقة».[1] يحكي الكاتب عن خليل حاوي وكأنّه كان رمزًا من رموز هذا الوطن، رمزًا للقوّة والصمود والعنفوان «لا تقولوا غاب خليل حاوي منهزمًا أو متلاشيًا، إنّه سنديانة الوعر الخصيب يقتلعها الزلزال ولا نقول انهزمت، إنّه طائر الفجر يُسكته الرّعد ولا نقول تلاشى».[2]

سليم نقّاش[3](لضحية): الأديب اللّبناني المعروف، شخصيّةٌ فاعلةٌ لها مركزها الثّقافي، وهو أحد ضحايا الحرب، شاهدٌ على الدمار الذي كانت يحصد كلّ شيء، حتّى مدارس بيروت التي رعاها بدوره كمربٍّ ومدير، «وُجد تحت الأنقاض في إحدى زوايا المدينة الرّياضيّة، وقربه زوجته، وبينهما طفلة».[4]

الحبيب (نذير الشؤم): فيليب حبيب المبعوث الأميركي، الذي كان بمثابة شبحٍ مخيفٍ للأطفال كما عبّر الكاتب: «صار الأطفال عندما يسمعونه تكفهرّ وجوههم».[5]بل كان وجهه شؤمًا على لبنان بأكمله «جاء الحبيب، غادر الحبيب. وكلّما حطّ وطار تتلبّد السّماء، وتمطر موتًا وشؤمًا».[6]

زياد دندن (وحشية الوجع): مذيعٌ في صوت لبنان العربي، عرف زياد أنّ القصف قرب بيته وفي داخله عائلته، وهو عاجزٌ عن العودة إليه. أصرّ زياد على متابعة برنامجه في الإذاعة[7] رغم ألم الموقف. بعد أن عاد كانت الفجيعة، كان بيته قد أزيل في لحظات، غير أنّ الدّخان كان لا يزال يتصاعد منه وفي داخله أعزّ ما عنده. رغم وحشيّة الوجع،

أحمد منيمنة (الفداء): عازف القانون الذي فاجأه الموت عندما كان يعزف ألحان الحزن في شوارع بيروت «ربّما كان يدغدغ قانونه ليعزف كبرياء بيروت عندما فاجأته الطّائرات، كان يختزن ألم أحبّائه ليعزفه لحنًا في شوارع بيروت القديمة».[8]

سقط أحمد وكثيرون غيره، لتبقى بيروت صامدةً قويّة.

وليد (التحدي): له مكانةٌ خاصّة عند الكاتب، الذي رأى فيه ذلك الشابّ القويّ المناضل «كنت أعرف حماسه وصدقه، ثمّ كان لمعرفتي هذه لونٌ آخر عندما رأيته والعرق يتصبّب منه، يعبّئ أكياس الرّمل ليسدّ بها منافذ الطّريق، وليحصّن المواقع. كانت ملامح وجهه توحي بالتحدّي».[9]

أيّوب (المجاهد): هو صوت المجاهدين المحاصرين في قلب المدينة الصّامدة، يصرخ بوجه العرب غاضبًا من تخاذلهم وغبائهم، ناشرًا غضبه عتابه على جدران بيروت «شعارات أيّوب التي يملأ

(1) ذاكرة الجرح والحصار، ص 20.
(2) م.ن، ص 21.
(3) سليم بن خليل النقاش: مؤرخ باحث، من أهل بيروت له مقالات كثيرة في جرائد مصر والإسكندرية، وكتاب (مصر للمصريين). انظر موسوعة التّراجم والأعلام 3/117.
(4) ذاكرة الجرح والحصار، ص 11.
(5) م.ن، ص 13.
(6) م.ن، ص 13.
(7) م.ن، ص 23.
(8) **م.ن**.، ص, 23.
(9) م.ن، ص 28.

بها المدينة لم تكن إبداعًا ذاتيًّا أو خيالًا شعريًّا أو تعبئةً خطابيّة، كان يجمع ما يقوله النّاس فُرادى ومجتمعين أو ما يشعرون به، فيكتبه ويعلّقه شعارات».[1] كذلك كان أيّوب يعلّق شعارات الصّمود عند متاريس المقاتلين «يكتب لهم تحيّات كلّ المحاصرين ويكتب باسمهم شعارات التحدّي على أكياس الرمل وفوق الخنادق».[2]

أم ياسر (الأم المقاومة): تعيش أمّ ياسر في القرية حيث الهدوء والأمان؛ أمّا ابنها فهو يعيش في بيروت مع رفاقه المقاتلين الذين كانوا يدافعون عن وطنهم، كانت تعتزّ به وبرفاقه. أمّ ياسر تتلوّع من غياب ابنها عنها، وتخاف عليه من أن يأخذه الموت وهو بعيدٌ عنها، إلّا أنّها تؤمن بأنّ القضيّة أهمّ من هذا وذاك، وأنّ روحه ليست أغلى من روح المجاهدين المدافعين عن أرضهم «لم يخطر ببالها يومًا أن تقنعه بترك بيروت والذهاب إلى قريته حيث الهدوء».[3] أمّ ياسر مثال للأمّ المقاومة التي تحمل الوطن في قلبها.

العمّ أبو محمّد (شاهد عيان): بائع القهوة الذي يقف على شاطئ المنارة مع سيّارته التي يضع فيها عدّة القهوة والشّاي والمرطّبات. هو صديقٌ للمقاتلين والعاشقين والمتعبين الذين لم يعد لهم غير هذا الشّاطئ الأزرق يرتاحون قبالته. «كان المقاتلون يجلسون مع العمّ أبو محمّد فيسألهم عن الوضع الأمني والعسكري ومستقبل هذا البلد، ويدعو الله أن يأخذ بأيديهم. كان يسألهم أيضًا عن رفاق لهم لم يعد يراهم معهم، وكان يمتلكه أسى كبير وتنهمر دموعه عندما يخبرونه أنّ فلانًا استشهد وأنّ فلانًا فُقد في المعارك الأخيرة».[4]

نَعِمَ فارس (المناضلة): مناضلة ومذيعة في إذاعة صوت الثّورة الفلسطينيّة[5]، كانت تقف مع المقاتلين في الصّفوف الأولى، حتّى استُشهدت مع ثلاثة من رفاقها في انفجارٍ في الضّاحية «كانت الكلمة عندها ترصد الخطوط الأولى لحدود المدينة مع البنادق والسّواعد، فكانت تنساب واثقةً مطمئنّةً مثل دموعها على الشّهداء الذين حادثتهم ثمّ غابوا ومثل دموع الذين سمعوها ثمّ غابت».[6]

- **شخصيات عامّة**

الطّفل (الطفولة المسروقة): صوّر الكاتب الهلع الذي كان يواجه الأطفال خلال الحرب، أطفالٌ لم يعد حضن أمّهم مركز الأمان، لم تعد نظرتها تشعرهم بالاطمئنان: «ماذا يقول طفلٌ لأمّه التي لم تعد ملاذه الأمين، ولم يعد يجد في عينيها من العطف ما يستطيع أن يحميه من قسوة الأشياء».[7] هذا وقد شعر بالغربة في أعماق عينيها، لم يعد هنا موطنه: «كيف أصبحت نظراتها غريبة؟ هذا أكثر ما يحيّره ويخيفه».[8]

لقد قضت الحرب على فرحة الأطفال، لم يعد شيءٌ على حاله الطّبيعي، فرحة المناسبات ضاعت

(1) ذاكرة الجرح والحصار ،ص 44.
(2) م.ن، ص 45.
(3)م. ن، ص 50.
(4) م.ن، ص 62.
(5) م.ن، ص 70.
(6) م.ن، ص 70.
(7) م.ن، ص 9.
(8) م.ن، ص 9.

بين أصوات القنابل والمدافع «لم يميّز أطفال بيروت هذه المرّة بين مدفع إثبات هلال رمضان، وبين المدافع التي لا تتوقّف في ليل الموت الطّويل الذي يلفّ المدينة من كلّ الجهات».[1]

أمّا مشهد الأطفال المقاتلين، فتلك لوحةٌ أخرى، لوحة طغى عليها ألوان الصّمود والكبرياء، لوحةٌ إطارها من حديد لا تُكسر «الصّورة من مخيّم البصّ لطفلٍ فلسطينيٍّ يحمل بيده عصًا ويسير على أنقاض المخيّم.. لم أرَ تعبيرًا عن التحدّي وإصرارًا على الحياة أكثر ممّا رأيت في مشية هذا الطّفل وفي نظراته.. قالوا عنه فينيق فلسطيني صغير بين الركام.. يمشي لا ينظر إلى الركام، يدوس عليه بثقةٍ وطموح..»[2]

حتى ذاك الذي فقد أمّه، لا زلت ترى في عينيه الصمود والكبرياء «صبيٌّ يتهيّأ لإحياء أسبوع والدته وليس في وجهه انكسار. والده يبحث عمّا تبقّى من منزله بين الأنقاض وفي عينيه حزنٌ كبير».[3] هؤلاء رجالٌ صغار، أطفالٌ مقاومون، في نظراتهم قوّة وكرامة.

الأم (شرف التّاريخ): أكثر من يتوجّع في زمن الحرب، وأكثر ما يوجع، دمعة أمّ عاجزةٍ عن إزاحة الخوف من عيون وقلوب أولادها، أمٌّ عاجزةٌ عن احتواء أبنائها، أمٌّ ترى شبح الموت يحوم حول أطفالها يريدُ اختطافهم في أيّ لحظة: «ماذا تقول أمٌّ لطفلها الذي يتمعشق بتنّورتها وهي هاربةٌ ولم يعد على صدرها أو ساعدَيها مكانٌ لطفلٍ آخر؟»[4]

وقفت الأمّهات عاجزاتٌ أمام خوف أطفالهنّ لا حول لهنّ ولا قوّة، «شاهدنَ أولادهنّ يأكل وجوههم الخوف والذعر أو يشوّه أجسادهم نابالم العدوّ. سمعن صرخةَ الاستغاثة منهم ولم يقدرن على فعل شيء. رأين أولادهنّ يذهبون تحت القذائف ليملأوا أوعية الماء ثمّ يعودون يسألون عن الطّعام والفاكهة».[5] كانت الأمّهات عارفات بعجزهنّ عن حماية أطفالهنّ، إلا أنّهنّ لم يتركنهم أبدًا، إنهنّ أمّهات تمسّكن بأولادهنّ حتى الرّمق الأخير، فحياتهما واحدة، وموتهما واحد.

عرض الكاتب مشاهد مأساويّة متكرّرة للأمّهات، يبدو أنّه حُفرت في دماغه على شكل صور، وأراد هو أن يوثّقها، وأن يجعل من الأمّ شخصيّة تاريخيّة، فالأمّ لا مثيل لها ولا بديل عنها. من هذه الصّور «صور الأمّهات المعانقات أولادهنّ المغادرين الذين تحجّرت في عيونهم دموع الغضب والحزن المكابر.. صورة التي انحنت على قدمي ابنها تقبّلهما وتمسك بهما خوف الرّحيل الطّويل وخوف الغد المجهول».[6]

كان واضحًا تأثّر الكاتب بوجع الأمّهات الذي يفوق كلّ وجع، أمّهاتٌ مناضلاتٌ ضحّين بأولادهنّ في سبيل الوطن، ومن ذا الذي يشعر بأوجاعهن؟ هنّ أمّهات خسرن شيئًا من أنفسهنّ، أمّهات شارداتٌ يرسمن آخر صورة لأبنائهنّ في الوداع الأخير. عبّر الكاتب عن شعوره تجاه الأمّهات المناضلات قائلا: «خذوا كلّ البهارج والعطور، ودعوني أنحني على يدٍ معروقةٍ لأمٍّ وقفت عند غروب الشّمس أمام

(1) ذاكرة الجرح والحصار، ص 32.
(2) م. ن، ص 33.
(3) م.ن، ص 93.
(4) م.ن، ص 9.
(5) م.ن، ص 85.
(6) م.ن، ص 98.

بيتها المتهدّم تتذكّر ابنها الذي شاهدته أخر مرّةٍ ينطلق مع رفاقه إلى حدود المدينة المسوّرة بالنّار».[1]

دائما ما تظهر المرأة اللّبنانيّة صمودًا كبيرًا أيّام الحرب، «نساء بيروت سلسلة التّاريخ الذهبيّة وقصيدة الجمال والبطولة المكتوبة منذ الخنساء وخولة بنت الأزور وسكينة بنت الحسين».[2]

المقاتلين (نبع مجد وكرامة): لقد كان واضحًا مدى إعجاب الكاتب بالمقاتلين المقاومين، فقد كان مصرًّا على ذكرهم في كلّ موقف، مباركًا سواعدهم وعنفوانهم: «وهنت كلّ السّواعد ولم يبقَ إلّا سواعدكم صلبةً كجذوع السّنديان في أرضنا الطيّبة. تلعثمت كلّ الأصوات ولم يبقَ إلّا صوت العنفوان الصّارخ في حناجر المقاتلين على أرض لبنان.. أطفئ بريق الحياة في كلّ العيون والجباه، إلّا البريق المتوهّج في عيونكم وجباهكم. مصلت كلّ الدّماء ولم يبقَ إلّا دمكم يحمل حرارة التّاريخ العربي وإشراقة مستقبله».[3]

كان المقاتلون يدافعون بكلّ قوّتهم وعزمهم عن مدينتهم وبلدهم، يدًا بيدٍ ضدّ العدو «كنت أرى وجوه المقاتلين متهلّلةً حول قائدهم الذي لم يكن يومًا بحماسه ونشاطه كما في تلك الأيّام، وكأنّه عاد أربعًا وعشرين سنةً إلى الوراء وإلى شهور حملت إباء وصمودا وعنفوانا رائعاً.

وكأنّ المقاتل لم يكن يرى الموت أمامه، بل هو يرى الحياة فحسب، وهذا ما يفسّر حماسه «كانت مجموعات الشّباب لا تبدو أنّها ذاهبةٌ إلى ساحات الموت. وإلّا فكيف نفسّر هذا الحماس وهذا الاندفاع، هذا التسابق وهذا الإصرار».[4]كما أنّ خسارة عنصرٍ من المقاتلين لم تكن تزيدهم إلا قوّة وإصرارًا «يحسب الشّباب أنّ قائدهم أصيب بسوءٍ فيزدادون شراسةً في القتال».[5]

لا شكّ في أنّ حزنًا يسكنهم خلف كلّ هذا العنفوان والإصرار، إلا أنّه ذلك الحزن القويّ الصامد، فإنّ القلب ليحزن على عزيزٍ فقده، وإنّ العين لتدمع، وإنّ الفراق لمحزن. وقد ظهر هذا الحزن على وجوه المقاتلين، حزنوا على فراق إخوتهم المناضلين الذين ذهبوا من دون عودة، «لكنّ عزيمة وجوههم لا تخفي حزن عيونهم على إخوة ذهبوا معه وعادوا مضرّجين بالدم والمجد».[6]

أهدافٌ مشتركةٌ تجمعهم، عدوّهم واحد، يختلفون في ما بينهم ثمّ يتوحّدون معًا بوجه العدو، «حدّثني

(1) ذاكرة الجرح والحصار، ص 98.
(2) م.ن، ص 86.
(3) م.ن، ص 19.
(4) م.ن، ص 78.
(5) م.ن، ص 78.
(6) م.ن، ص 78.

آخر أنّه كان زعلان من يوسف ولكنّه عندما شاهده قد دمّر دبّابتَين إسرائيلتَيْن احتضنه وقبّله في قلب المعركة».[1]

يصف شاهد عيان كيف كان المقاتلون يتقدّمون بعزمٍ ليطلقوا القذائف بوجه العدو الإسرائيلي؛ وتحدّث آخر عن المقاومين الفلسطينيّين واللّبنانيّين الذين تقدّموا واستولوا على دبّابةٍ إسرائيليّةٍ، فكانت تلك نقطة تحوّل عند الكثيرين الذين كانت ترعبهم صورة العدو؛ وهذه أمٌّ فقدت ثلاثة أولاد لها في الحرب، وبقيت صامدةً قويّة، ولم يهزّها سوى مشهد الدبّابة الإسرائيليّة واقفةٌ تحت بيتها.[2]

مقاتلون ممتلئون بالعزيمة والحماس، يتسابقون للصّفوف الأماميّة حتّى يستعيدوا كلّ شبرٍ من أرضهم، أولئك هم رجالٌ بحق، أولئك شرفٌ للأرض والوطن، أولئك الذين لا يموتون أبدًا حتى لو دفنوا تحت التراب. صوّر الكاتب مشاهد مجدٍ وبطولة للمقاومين: «هذا يطالب بمزيدٍ من الذخيرة، وذاك يلحّ أن يكون في المجموعة الأولى، وذلك يروي ما شاهده في معركة المتحف من هروب جنود العدوّ ويمازح رفيقه الذي أبى أن يرمي دبّابةً صهيونيّةً إلا على بعد ثلاثين مترًا متذرّعًا ببخل مسؤوله عليه بالقذائف إن لم تصب كلّها».[3]

وهذا رجل ذهب مع ابنه ووضعا عمرهما رهنًا للوطن. هو طفلٌ يعي معنى المجد والبطولة لا يهاب الموت، وذاك أبٌ أراد أن يعلّم ابنه العيش بكرامة، أو الموت بكرامة، أراد إنقاذه من الإذلال، أراده أن يحيا كريمًا، ويموت كذلك، «هل رأيتم رجلًا وابنه يعودان من ساحة الموت وكأنّهما عائدان باطمئنان من حقلهما في القرية عند المساء».[4]

يُخاطب الكاتب المقاتلين بأسمائهم، فيخبرنا عن هؤلاء المقاتلين الأبطال الذين تركوا كلّ مظاهر الرّاحة لأجل حماية أرضهم ووطنهم: «لماذا يا جلال عرداتي.. تركت العود ومواويل العتابا؟ وأين تركت الناي ولحنه الجريح؟ كيف تحوّلت عندك البندقيّة عودًا ونايًا، وصوت الرصاص والقذائف يصبح لحنك المفضّل؟.. لماذا يا إبراهيم منيمنة لم تصعد مع أهلك إلى الجبل؟ ألأنّ العدوّ اقترب فزاد تشبّثك بكلّ ذرّةٍ من رمل مدينتك؟ .. لماذا يا جمال ياسين تركت قريتك الوادعة في البقاع لترابط على ثغور بيروت؟»[5] هؤلاء المقاتلون الثّلاثة اخترقوا غابة الرصاص والقذائف ممتلئين بالحماس والعنفوان، إلى أن عاد كلٌّ منهم ذات يومٍ مضرّجًا بدمائه بعد أن نفّذ مهمّته البطوليّة.

هؤلاء قد بنوا التاريخ بدمائهم وعنفوانهم، قدّموا كلّ البطولات والتّضحيات في سبيل حبيبتهم بيروت، بذلوا أرواحهم ونفوسًا فداءً لها، أعلنوا لها الحبّ والوفاء، وكانوا يعرفون أنّ الثّمن غالٍ جدًّا.

المقاومون ليسوا فقط رجالًا، هم رجالٌ ونسوةٌ وحتى أطفال، توحّدت نظرة العنفوان في عيونهم، وصوت النّصر في قلوبهم، إلا أولئك المتآمرون على أرضهم، «عندما حاصر السفّاحون ألوف الأطفال والنساء والشيوخ وهدّدوا الفارس البطل: استسلم أو نذبحهم أمام عينَيك، صاح الأطفال: لا تستسلم، وصاحت النسوة لا تستسلم، وصاح الشيوخ: لا تستسلم. وسمع صوت القبائل حوله تصيح

(1) ذاكرة الجرح والحصار، ص98.
(2) https://www.youtube.com/watch?v=JonGRC_eQd4
(3) ذاكرة الجرح والحصار، ص 80.
(4) م.ن، ص 79.
(5) م.ن، ص 80 – 81.

به: استسلم».[1]

الممرّضون والأطبّاء (نعمة ورحمة): يا لقوّة هؤلاء، ويا لإنسانيّتهم! يتنقّلون بين المرضى بلباسهم الأبيض الملطّخ بالدم، يداوون جراحهم ويبلسمون آلامهم «تظلّ الابتسامة على وجوه الأطبّاء والممرّضات والعاملين، يداوون جرحاهم بحنانٍ ومحبّةٍ، يموتون وهم يبتسمون، يهوون إلى الأرض وهم يضمّدون الجراح، تخترق أجسادهم الشّظايا وهو يحتضنون شيخًا جريحًا أو طفلًا مذعورًا أو مقاتلًا أصيب في ساحات الجهاد».[2]

وهذا هو الدكتور محمود أبو عموّ راقدٌ في المستشفى بعد أن بتر القصف رجلَيه، لا يزال يتابع أحوال مرضاه «ويبقى همّه الأوّل أن يطمئنّ عن صحّتهم وعن مستشفى المقاصد الذي بقي تحت القصف يستقبل المصابين ويجمع الوقود ليؤمّن استمراريّة العناية بهم».[3] ثمّ توفّي الدكتور أبو عموّ متأثّرًا بجراحه.

أحببتُ أن أختم بحثي هذا بمقطع توجّه به الكاتب إلى المناضلين، إلى الصّادقين في وطننا، يقوّي به عزيمتهم، ويثبت إصرارهم وقوّتهم: «وجه مدينتكم حزين، لكنّه ممتلئ بالتّحدّي. مطاعم البحر والحمرا صارت أرصفةً للشّارع المملوءة بالحفر، جامعاتكم، مدارسكم، مقاعد الحدائق حيث كنتم تجلسون متأبّطين كتبكم ودفاتركم، كلّها صارت سوداء، لكن لا تجزعوا، فبوّابات المتحف والمرفأ والشّيّاح والأوزاعي مسوّرةٌ جيّدًا بالصّدور والسّواعد، وكلّ أطنان الفولاذ لم تخترقها. لذا، فأرض مدينتكم باقية، وعليها ستبنون صروحكم من جديد».[4]

(1) ذاكرة الجرح والحصار، ص 98.
(2) م.ن، ص 66.
(3) م.ن، ص 67.
(4) م.ن، ص 92.

المصادر والمراجع:

1. الأيوبي، هاشم: **ذاكرة الجرح والحصار. ط1**. لبنان: طرابلس. دار الشّمال للطّباعة والنشر والتوزيع، 1986م.

2. الزركلي، خير الدين: ط15. **الأعلام**. بيروت: دار العلم للملايين، 2002م.

3. مجلّة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، فصليّة محكّمة، العدد السّادس، 2011م.

4. هامون، فيليب: **سيميولوجيّة الشّخصيّة الرّوائيّة**؛ ترجمة سعيد بنكراد، تقديم عبد الفتاح كيليطو. ط1. سوريا: دار الحوار، ط1، 2013م.

الرّسائل:

1. رسالة ماجستير: **بنية الشّخصيّة في القصّة القصيرة الجزائريّة**. اللّغة العربيّة وآدابها: الجزائر، جامعة العربي بن مهدي أمّ البواقي، كلّيّة الآداب واللّغات والعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة: 2011م.

المقالات والمجلات الالكترونيّة

1. أيوكي، علي نجفي: «أشكال التّناص الدّيني في شعر خليل حاوي». مجلّة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، فصليّة محكّمة، العدد السّادس، 2011م.

http://ensani.ir/file/download/article/20150722143839-9988-43.pdf

2. الشّعار، عامر. «ندوة حول كتاب ذاكرة الجرح والحصار». الشّمال دوت كوم، تموز 2012. http://www.elshamal.com/permalink/39619.html

3. صويلح، خليل. «خليل حاوي الشّاعر الغاضب بيننا». الأخبار، آب 2019.

https://al-akhbar.com/Kalimat/275706

البعد التّربويّ لأسلوب ضرب المثل في القرآن الكريم «دراسة موضوعيّة»

صونيا أحمد السّاحليّ

ملخّص الدّراسة

القرآن الكريم كتاب الله الكامل والشّامل، ومنهجُ اعتقادٍ وتشريعٍ وأدبٍ. عجز البشر جميعًا عن الإتيان بمثله، لبلاغته، وفرادة بيانه. وهو كتاب دعوة وهداية، يلجأ إليه كلّ من يريد التّقرب من الله تعالى. ولئن تنوّعت الدّراسات التي عمدت إلى مقاربته وفهمه وتفسيره، فإنّ العقل البشريّ لا يزال يحاول اكتشاف أسراره المضمونيّة والأسلوبيّة، وقد جاء هذا البحث؛ ليدرس البعد التّربوي لأسلوب ضرب المثل في القرآن الكريم.

تعتمد هذه الدّراسةُ المنهجَ التّحليليَّ، إذ سيُستعمل عقب استخراج الآيات التي تضمّنت أمثالًا، ضربها الله (عزّ وجلّ) في القرآن الكريم، ومن ثمّ في تفسيرها، وذلك من خلال التّركيز على تحليل هذه الآيات، وتأويلها، وربطها فيما بينها، لاستنتاج دلالاتها، وبيان الأهداف التّربويّة المرجوّة منها، بُغية توضيح مفهوم ضرب المثل القرآني، وتصنيف أقسامه، وتتبّع أغراضه. وإبراز أسلوب ضرب المثل القرآني، بوصفه وسيلة تستخدم؛ لإيصال مفهوم تربوي على مختلف المستويات الفرديّة والأسريّة والإجتماعيّة، ولتوضيح كيفيّة الإستفادة من أسلوب ضرب الأمثال القرآنيّة في العمل الرساليّ الهادف، وفي المجال التّربوي الحديث.

ويمكن القول إنّ هذا البحث قد يكون مقدّمة لأبحاث أخرى، تعنى بالاستفادة من البعد التّربويّ الذي تضمّنته الآيات القرآنيّة في أكثر من أداة، أو تدرس مدى قدرة التّربويّ على استخدام أسلوب ضرب المثل في العمليّة التّعليميّة وأثرها، بالاستفادة من تلك الآيات التي ورد فيها أسلوب ضرب المثل، على أمل أن يستطيع كلّ مربّ أن يستفيد من أسلوب ضرب المثل بشكل عمليّ ومؤثّر، سواء على مستوى الأسرة، أو في المجال التّعليميّ.

المقدمة:

تنوّعت الدّراسات التي عمدت إلى مقاربة آيات القرآن الكريم وفهم معانيها وتفسيرها، حيث إن العقل البشريّ لا يزال يحاول اكتشاف أسراره المضمونيّة والأسلوبيّة. فالتّربية القرآنيّة للأفراد والجماعات والمجتمعات تتضمّن قيمًا رفيعة المستوى، تتناسب مع مفرداتها من خلال ضرب المثل في الآيات القرآنيّة، اجتماعيًّا، ونفسيًّا.

إنّ موضوع ضرب الأمثال في القرآن الكريم في جانبه التّربوي هو من أهم الموضوعات القرآنيّة التي تنال اهتمام الباحثين، لما يؤديه من دور كبير في ايصال المعنى، وجذب السّامع؛ فضرب الأمثال ليس مجرد عمل فنّيّ، يُقصد من ورائه البيان البلاغي فحسب، وإنّما يحتوي أيضًا على غايات نفسيّة وتربويّة، حقّقها نتيجة دقّة المعنى، وسمو الغرض، فضلًا عن الإعجاز البلاغي، وتأثير الأداء.

يعدّ ضرب الأمثال في القرآن الكريم مظهرًا من مظاهر بلاغته وإعجازه ودقّة تصويره الفنّي، حيث يمثّل علمًا من علوم القرآن المهمّة، ووسيلة من وسائل الإيضاح، وبحثًا لم يغفل عنه أحد من المفسرين أو الكتّاب أو البلاغيين. ومن هنا، كان ضرب الأمثال القرآنية نورًا، ميّز به النّاس الرّشاد من الغيّ،

والهدى من الضّلال، والطيّب من الخبيث، فوقفوا بمعرفته على حقائق الأشياء وطبائعها.

وقد جاء هذا البحث؛ ليدرس البعد التّربوي لأسلوب ضرب المثل في القرآن الكريم، وذلك من خلال عرض آيات ضرب المثل، واستنتاج البعد التّربوي الذي تحمله، وما تمتلك هذه الأمثال القرآنيّة من أهمّيّة على مستوى التّأثير في النّفس البشريّة وانفعالاتها؛ ليتحقّق عن طريق ذلك غرض التّمثيل وغاياته.

منهجيّة البحث:

تعتمد هذه الدّراسة المنهج التّحليلي، إذ سيُستعمل عقب استخراج الآيات التي تضمّنت أمثالًا، ضربها الله (عزّ وجلّ) في القرآن الكريم، ومن ثمّ في تفسيرها، وذلك من خلال التّركيز على تحليل هذه الآيات، وتأويلها، وربطها فيما بينها، لاستنتاج دلالاتها، وبيان الأهداف التّربويّة المرجوّة منها.

إشارة عابرة إلى البحوث السّابقة:

– الدّراسة الأولى: الأمثال العقديّة في القرآن الكريم، للباحثة روان منذر السّيد، (رسالة ماجستير في أصول الدّين، كليّة الدّراسات العليا، جامعة النّجاح الوطنيّة، فلسطين، 2014م). قُسِّمَتْ هذه الدّراسة إلى عدّة فصول، تتحدّث فيها الباحثة عن تعريف المثل والعقيدة لغةً واصطلاحًا، وتظهر أهميّة العقيدة للإنسان، وفوائد استخدام المثل في ترسيخ العقائد؛ ثمّ تتناول في فصل آخر عقيدة الإيمان بالله ووحدانيّته وصفاته المذكورة في الأمثال، ولا سيّما ما يرتبط منها بتعظيم قدرة الله، والتّقليل من شأن غيره؛ وقد خصّصت فصلًا للحديث عن اليوم الآخر، فبيّنت كيف قلّل الله تعالى من شأن الدّنيا، وعظّم من شأن الآخرة... وختمت دراستها بالحديث عن الوحي، ثم بيّنت أقسام النّاس، وكيفيّة التّعامل معهم.

–الدّراسة الثّانية: الآثار التّربويّة والدّعويّة من خلال ضرب الأمثال في القرآن الكريم، للباحث عبد الله شية، (رسالة ماجستير في العلوم الإسلاميّة، كليّة العلوم الإسلاميّة، جامعة الجزائر، 2009م). عرّفت هذه الدّراسة الأمثال القرآنيّة، وبيّنت أقسامها، وأهمّيتها، وأغراضها، ثمّ تحدّثت عن الأمثال في القرآن الكريم، والأهداف والآثار التّربويّة والدّعويّة التي يمكن استيفاؤها منها.

–الدّراسة الثّالثة: القيم التّربويّة في الأمثال القرآنيّة، للباحثة خديجة محسن حسين مقيل، (رسالة ماجستير في التّربية الإسلاميّة، كليّة التّربية، جامعة أم القرى، 1414هـ). تناولت هذه الدّراسة القيم التّربويّة والإسلاميّة من حيث مفهومها وتصنيفها ومصادرها وأهمّيتها وعلاقتها بالتّربية في الفصل الأوّل. أمّا الفصل الثّاني منها فقد تطرّق للأمثال القرآنيّة، فعرّف المثل وأهمّيته وأهدافه وأقسامه وخصائصه، ثمّ ذُكِرَتْ عقب ذلك القيم التّربويّة المستنبطة من الأمثال القرآنيّة، وتطبيقاتها التّربويّة.

–الدّراسة الرّابعة: جماليّات المثل في القرآن الكريم (دراسة أسلوبيّة)، للباحث سد قدور عيسات، (رسالة ماجستير في اللّغة والأدب العربي، كلّية اللّغات والفنون، جامعة وهران، 2015م). قاربت هذه الدّراسة مفهوم جماليّة المثل ومعماريّته في الفصل الأوّل. وتناول الفصل الثّاني منها جماليّة تلقّي المثل القرآني؛ بينما تحدّث الفصل الأخير عن تناصّ المثل والقصة.

ضرب المثل في السّياق القرآني مفهومًا وأقسامًا وأغراضًا

يعدّ ضرب المثل وعاء حكمة الأمم، وخزّان تجاربها، وهو من الوسائل المهمّة لنقل التّجارب بين الأجيال. وقد تناوله كثير من العلماء والحكماء والبلاغيين واللغويين، فضلًا عن المفسّرين في شتّى المدارس، وفي مختلف العصور. كما يشكّل ضرب الأمثال في القرآن الكريم مظهرًا من مظاهر بلاغته وإعجازه ودقّة تصويره الفنّي، حيث يمثّل علمًا من علوم القرآن المهمّة، ووسيلة من وسائل الإيضاح.

أوّلا: مفهوم ضرب المثل في سياق الآيات القرآنيّة

أ- مفهوم ضرب المثل:

1 – تعريف «الضرب» لغة واصطلاحًا: إنّ ضرب المثل مأخوذ من ضرب في الأرض، بمعنى سار، أو ضرب، أي: صنع وأنشأ، أو ضرب بمعنى أنّه أبقى شيئًا على مثال شيء، أو بمعنى ضرب المثل، أي جعله ينشر ويذيع ويسير في البلاد. وضرب المثل هو فصيح الكلام، جرى عليه القرآن؛ لتأكيد معنى، أو بيان غاية. ويأتي الضّرب للتّوضيح والفهم وتقريب الصّورة إلى العقول والأذهان.

2 – تعريف «المثل» لغة واصطلاحًا: إنّ لفظ المثل من أكثر الألفاظ تداولًا وشيوعًا عند العامّة والخاصّة، ولا ينحصر بمعنى معيّن. واتّفق غالب اللّغويين على أن المثل صورة المثل، وما يشق منها بفعل التّصوير والتّوضيح، والظّهور، والحضور، والتّأثير. فالمثل هو الشّيء المضروب الممثّل به الذي تتضّح به المعاني، وهو صفة لشيء أيضًا.

3 – مفهوم ضرب المثل اصطلاحًا: يمكننا أن نقول: يقصد بضرب المثل تقديم صورة، أو تشبيه فكرة، يتلقّاها المستمع، بهدف أن يتصوّر المعنى، بالإستناد إلى تصوّره بهذه المعطيات الحاضرة عنده، أي: يستحضر ما ليس موجودًا، ويصبح أكثر وضوحًا في ذهنه.

ويعاون ضرب المثل على البيان، والإيضاح، والكشف عن خبيات المعاني، حيث يقرّبها إلى الأذهان، كأنها مشاهدة مرئية. كما أن الضّرب يعين على قوّة التّصوير، وإصابة المعنى، وتوضيحه. لذلك، فهو يحافظ على المثل، ويمنعه من التّغيير والتّبديل، فمن شأن الأمثال ألّا تتغير[1].

ب- النّسبة بين المثل والحكمة

ذكر الخليل بن أحمد الفراهيدي في معنى الحكمة في كتاب العين أنّ «الحِكمة: مَرْجِعُها إلى العَدْل والعِلْم والحِلْم. ويقال: أحْكَمَتْه التَجارِبُ، إذا كانَ حكيمًا.»[2] كما ورد في تفسير الحكمة للجوهري أنّها المعرفة والإتقان، فقال: «والحُكْمُ أيضًا: الحِكمَة من العلم. والحَكيمُ: العالم، وصاحب الحكمة. والحَكيم: المتقِن للأمور»[3]. وقد وصف بعض الأمثال بأنها «الحكمة، بمعنى الإتقان والجودة»[4].

(1) الراجحي، عبد الغني عوض، النهج القويم في دراسة علوم القرآن الكريم، ط1، مصر، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي، (لا ت)، ص 56.

(2) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ط1، لبنان، بيروت، دار الكتب العلمية، (2003م)، ج1 ،ص179.

(3) الجوهري، اسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة، تحقيق احمد عبد الغفور عطار، (م.س)، ج 1، ص 141.

(4) أمين، أحمد، قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية، ط1، مصر، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، (1953م)، ص 31.

أمّا علاقتها بالمثل، فمن خلال التّعاريف اللّغوية التي تبّين «المثل» و «الحكمة»، تظهر العلاقة بينهما، وأنّ المثل وقع فيه التّشبيه، فهو تشبيه المضروب بالمورد، والحكمة قد يقع فيها التّشبيه، وقد لا يقع، فإذا وقع فيها التّشبيه، اجتمعت مع المثل، وإلّا اختلفت عنه. إذًا، يمكن القول: إنّ السّمات المشتركة بين الحكمة والمثل أربع، هي: إيجاز اللّفظ، وإصابة المعنى، وحسن التّشبيه، وجودة الكناية.

ولكنّ المثل لا يعني الحكمة، وإن تضمّنها، فهو يتجاوزها أحيانًا في عمق فكرته، إذ يعبّر عن المراد منه، حاملًا في داخله تشبيهًا وتصويرًا وتمثيلًا. وأمّا الحكمة فقوامها التّفكر والتّبصر في شؤون الحياة، في محاولة لكشف أسرارها. وغالبًا ما يكون قائلها معروفًا في محيطه، متمتّعًا بقدر من الفصاحة والعلم والفلسفة. والمثل والحكمة يتشابهان من حيث الإيجاز والتّكثيف وأحكام العبارة، إلا أن الحكمة قد تميل إلى الطّول والإسهاب[1].

ثانيًا: أنواع ضرب المثل في القرآن الكريم

هناك أنواع عديدة لضرب المثل في القرآن الكريم، حيث يمكن تقسيمها بحسب موضوعها وطبيعتها وغايتها، استنادًا إلى أقوال بعض اللّغويين والمفسرين.

1 – أنواع ضرب الأمثال بحسب موضوعها: النوع الأول: منها التّمثيل الرّمزي، وهو أن تُحكى قصص لم يكن يعرفها النبيّ، ولا غيره، حيث تكون معلومات غيبيّة، يطلع الله نبيّه عليها. والنوع الثاني: التّمثيل القصصي، وهو بيان أحوال الأمم الماضية، بغية أخذ العبر للتّشابه الموجود. وقد جاءت الأمثال القصصيّة التي صرح القرآن بتمثيلها خاليةً بشكلٍ تامٍّ من عناصر القصّة الخرافيّة والأسطوريّة، إذ استمدّ القرآن قصصه من حياة النّاس، حتى ذكر بعضًا منهم بأسمائهم. والنوع الثّالث: التّمثيل الطبيعي، وهو ما يُمَثَّلُ به من الأمور الموجودة، أي: «تشبه غير الملموس بالملموس، والمتوهم بالمشاهد، شريطة أن يكون المشبه به من الأمور التّكوينيّة.

2 – أنواع ضرب الأمثال بحسب طبيعتها: وهي إما أمثال ظّاهرة مصرّحة، وهي التي تضمّنت معاني عديدة، بوجود كلمة المثل ومشتقّاتها في النّص الصّريح، وقد وردت الأمثال في القرآن بشكل كبير ومتعدّد، وأثارت مواضيع أساسيّة ومختلفة، وإما أمثال الكامنة، وهي التي « لم يصرّح فيها بلفظ المثل، إلاّ أنها تدل على معانيَ رائعةٍ، في إيجاز يكون لها وقعها (تأثيرها)، إذ نقلت إلى ما يشبهها»[2]، أو أمثال مرسلة، وهي «جمل أرسلت من غير تصريح بلفظ التّشبيه، ويصح استعمالها فيما يشبه ما وردت فيه. وقد اكتسبت صفة المثلية بعد نزول القرآن، وشيوعها في المسلمين، ولم تكن أمثالًا في وقت نزوله، وهي في جملتها مبادئ خلقيّة ودينيّة مركّزة»[3].

3 – أنواع ضرب المثل بحسب غايتها: وقد جاءت بمعنى توجيه الله لرسوله، أو بغية تقريب فكرة الإله للعبد، أو للتّعريف عن الجماعة المذكورة، أو ضرب المثل بوقائع حصلت في السّابق مع أشخاص محدّدين.

(1) طه، جمانة، الروائع في الحكم والأمثال، ط2، السعودية، الدار الوطنية الجديدة، (2002م)، ص34.

(2) الزركشي، محمد بن بهادر بن عبد الله أبو عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، (م.س)، ج 1، ص 486.

(3) أمين، بكري الشيخ، التعبير الفني في القرآن، ط1، مصر، القاهرة، دار الشروق، (1973م)، ص 231–229.

ثالثا: أغراض ضرب المثل في القرآن الكريم

غايات ضرب الأمثال كثيرة، منها: تقريب الصّورة للذّهن، حيث استخدم الله تعالى نوعين من المدركات للأمثال القرآنيّة؛ لتقريب المعنى للمخاطب: أوّلها المدركات الحسّيّة؛ وثانيها المدركات المعنويّة التي استخدمها بنسبة ضئيلة، ومنها: توضيح المعنى.

ويضاف إلى ذلك التّأثّر بالمضمون، حيث إن ضرب المثل أبلغ في التّأثير، وأوقع في النّفس، إذ تجعل الحقائق أكثر ديمومة فيها، فكم من آيةٍ يمرُّ عليها الإنسان غير مكترثٍ بها، فاقدَ الاتّعاظِ والتّذكرة، ولكن حينما تأتي في صورةِ مثَلٍ، تحرّكُ العواطفُ، ويستيقظُ الضّمير. ومنها كونها شاهدًا وحجّة، حيث إنَّ ضرْبَ المثَل أقوى في إقامة الحجَّة، ويجعل الوقائع أثبتَ في العقول.

المضمون التّربوي لسياقات ضرب المثل في القرآن الكريم

أولا: البعد الفردي لآيات ضرب المثل في القرآن الكريم

يعتمد الإسلام في منهجه العام على تهذيب النّفس الإنسانيّة قبل كل شيء، وقد شملت تعاليمه جميع جوانب الحياة. فأوّل ما يهدف إليه هو تربية النّفوس تربية قويمة، وتنشئتها على مبادئ الحقّ والخير، وتكوين المجتمع القوي الذي يتمسك بهذه المبادئ والأسس. ولضرب المثل في القرآن الكريم أبعاد فرديّة تربويّة، نذكر منها التصوّرات: الإخلاص في الإنفاق يضاعف المردود، والتحذير من تبني الأفكار الموروثة من غير تمحيص عقلي، ولزوم وحدة التوجيه، خوفاً من تشتّت المقاصد، والتنبّه إلى تحولات الحياة الدنيا وزوالها، وعبثية التسوية بين قيمة المطلق وقيمة المحدود، واستحالة التسوية بين الباطل المحدود والحق المستقيم، وطلب انحصار الحاجة بمن يملك القدرات والمؤهلات، وعدم مسّ الوسيلة التعليمية بمستوى المربي وقيمته.

حيث نعرض تفصيل نموذج منها ألا وهو ضرورة اقتران العلم بالعمل:

إنّ حمل المفاهيم السّامية والمضامين العالية يتطلب أن يكون لدى حاملها مسؤوليّة عالية، وفهم قيمة ما يحمله من مفاهيم، حيث يعدّها أمانة، ويحمل همّ فهمها، ليتمكّن من إيصالها بشكل تام وسليم؛ لأنّ نعمة المسؤوليّة والفهم تحتاج إلى تقدير، فإذا لم يتوافر ذلك، فإن هذه النّعمة تسلب منه، ويضيع الهدف، وتضيع الرّسالة التي كُلّفَ بحملها. فقيمة هذه المضامين تتجلّى بنفسها، ثمّ بقيمة حاملها، فإذا ضعف عن أدائها ضيّع قيمتها. فحمل الحمار لكتب يجهل ما تحتويه، يضيّع قيمتها، كما أنّ حمل قوم غير مسؤوليين لعلم لا يقدّرونه، ولا يفقهون مضامينه، ولا يعملون به، يضيّع قيمته.

وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم من خلال الآية الكريمة: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا ۚ بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ ۚ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾[1]. ويقول الشيخ ناصر مكارم الشّيرازي في تفسير الآية :»أشير إليها في كتابكم السماوي، لو أنكم قرأتموه، وعملتم به. يقول تعالى: مثل الذين حملوا التّوراة، ثم لم يحملوها، أي: نزلت عليهم التّوراة، وكلفوا بالعمل بها، ولكنّهم لم يؤدّوا حقّها، ولم يعملوا بآياتها، فمثلهم كمثل الحمار، يحمل أسفارا.» [2]

(1) سورة الجمعة، الآية 5 .

(2) الشيرازي، ناصر بن محمد كريم بن محمد باقر مكارم، الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، محمد علي آذر شب،(م.س)، ج 18، ص 325.

لا يمكننا الفصل بين هذين المفهومين، ففي الوقت الذي يشكل العلم الجانب النّظري المتمثل بالمعارف، واكتساب القدرات، يشكل فيه العمل الجانب التّطبيقي لهذه المعارف، وهناك علاقة طردية بين المفهومين، تتمثل في أنّه كلما زاد العلم لدى الفرد، زادت قدرته على الإنتاج والإنتفاع.[1]

من خلال ما ذكر، يمكن القول بضرورة اقتران العلم بالعمل، وهذا ما أوضحه المثل القرآني، كي لا يخلّف العلم وراء الظّهور، ويترك العمل به. فإنّ هذا المرء الذي يهمل العلم بما يعلمه بمنزلة الحمار الذي يحمل على ظهره كتبًا من العلم، ولا ينتفع بها.

ذُكر هذا المفهوم نفسه في البعد التّربوي: «ولا شكّ في أنّ هذه الأهمّيّة التي يوليها القرآن الكريم للعلم، تجعله أساسًا لحركة الإنسان الذي لا يولد مزوّدًا به، ولا يُمنح له إلّا نتيجة سعي ونشاط في سبيل تحصيله، وهو العمل المقصود بالتعلّم، وليس الظنّ، أو الوهم، أو الفروض النظريّة، ما دفع ببعض المفسرين إلى تفسير العمل الصالح بأنه العمل القائم على العلم، وليس على الظّن، أو الوهم، أو الخيال».[2]

وفي المقابل، يؤدّي عدم اقتران العلم بالعمل إلى تشتّت المسؤوليّات، حيث يفقد العلم قيمته، وبالتّالي لا يستطيع حامله أن يوصله بشكله التامّ، فلا فرصة لديه لنقل المعرفة إذا ما كان بعيدًا عن كنهها ومفاعيلها التّطبيقيّة والعمليّة. وبعد مدّة، قد يفقد حسّ المسؤوليّة لنقلها، ويفقد أيضًا قيمة هذا العلم، وبالتّالي لا يتمّ تناقله فيضيع بضياع توارث القيام به، وإذا لم يتلازم الشّكلان النّظري والتّطبيقي، فضياع واحدٍ منهما يؤثّر في مدى مؤثّرية الثّاني، حيث لا يستمرّ العلم إذا لم يقترن بالعمل. والعلم بالأصل نعمة، فإذا لم تقترن بالعمل، بأن ذلك يكون مدعاة لفقدان قيمة هذه النّعمة. لذا، فإنّ العلم مع علوّ رتبته، يقتضي العمل المقرون به مزيد رفعة، لا يدرك شأنها العمل العاري عنه، وإن كان في غاية الصّلاح. ولذلك، يُقتدى بالعالِمِ في أفعاله، ولا يُقتدى بغيره.

ثانيًا: البعد الأسريّ لآيات ضرب المثل في القرآن الكريم

الأسرة هي العماد الأساس لتكوين المجتمع؛ لأن من مجموع الأُسر يتكون المجتمع، وبالتّالي فإنّ صلاحها صلاحٌ له، وفسادها إفسادٌ له. فقوّة هذه الأسر قوةٌ للمجتمع، وضعفها ضعفٌ له. لذلك، اهتمّ الإسلام اهتمامًا كبيرًا بتلك البنية، وجعل لها شأنًا عظيمًا، ومقامًا جليلًا. منها كون القيود الأسريّة لا تعيق حرّيّة العبادة.

ومنها أن انحراف أحد الزّوجين لا يستدعي بالضّرورة تفكّك الأسرة. ويمكن شرح هذه الفكرة عبر ما ورد في الآيات القرآنية، فقد ركّزت آيات ضرب المثل _التي تعنى بدراسة النّسق العائلي _ على إمكانيّة اجتماع زوجين يحملان معتقدات مختلفة، وربّما متناقضة، فليس ذلك مؤثّرًا على خاتمة كلّ منهما، إذ تُعدّ كلّ واحدة مستقلّةً عن الأخرى؛ فالكافر يُعاقب على كفره، وتكون خاتمته على هذا الأساس، والمؤمن يُكافأ بخاتمة تناسب ما اعتنق من إيمان، وما يترجمه من أفعال، فلا ينعكس اختلاف المعتقد العبادي على إمكان اجتماع اثنين، ولا ارتباط بين الزوجيّة الدّنيويّة، والمصير الأخرويّ، إذ لا تزر وازرة وزر أخرى. وهذا ما يوحي به قوله تعالى: ﴿ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ كَفَرُوا امْرَأَتَ نُوحٍ وَامْرَأَتَ لُوطٍ ۖ كَانَتَا تَحْتَ عَبْدَيْنِ مِنْ عِبَادِنَا صَالِحَيْنِ فَخَانَتَاهُمَا فَلَمْ يُغْنِيَا عَنْهُمَا مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَقِيلَ ادْخُلَا النَّارَ

(1) صلاح، رزان، العلم والعمل، بحث عن العلم والعمل، موقع موضوع، 18 يناير (2016م).
(2) خلف الله، محمّد أحمد، مفاهيم قرآنيّة، (لا ط)، الكويت، دار عالم المعرفة، (لا ت)، ص144.

مَعَ الدَّاخِلِينَ﴾[1].

وقد فسّر الطباطبائي هذه الآية بقوله: «تتضمّن الآيات الكريمة مثلين، يمثل بهما الله سبحانه حال الكفار والمؤمنين في أن شقاء الكفار وهلاكهم إنما كان بخيانتهم لله ورسوله، وكفرهم، ولم ينفعهم اتصال بسبب إلى الأنبياء المكرمين، كما أن سعادة المؤمنين و فلاحهم إنما كان بإخلاصهم الإيمان باللّه ورسوله، والقنوت، وحسن الطّاعة، ولم يضرهم اتصال بأعداء الله بسبب، فإنّما ملاك الكرامة عند الله التّقوى. يمثل الحال أولا بحال امرأتين كانتا زوجين لنبيين كريمين، عدهما الله سبحانه عبدين صالحين – ويا له من كرامة– فخانتاهما، فأمرتا بدخول النّار مع الدّاخلين، فلم تنفعهما زوجيتهما للنبيّين الكريمين شيئا، فهلكتا في ضمن الهالكين، من غير أدنى تميز وكرامة»[2].

إنّ الأسرة هي الخليّة الأساس في المجتمع. لذلك، ينبغي صيانتها من أي انحراف. ويُعد الزّوج والزّوجة الركيزة الأساس فيها، ولا يستدعي غياب أحدهما انهيار الأسرة وتفككها، بل يمتلك كلّ منهما قابليات تجعله يحمي الأسرة، ويضمن استمراريتها، وإن كان وحيدًا، وقد ضربت الأمثال في القرآن الكريم لإثبات ذلك، كأسرة النّبي نوح (ع) التي حافظت على مكانتها من دون زوجة.

إذا استدعى انحراف أحد الزوجين تفكّك الأسرة بالضّرورة، كان ذلك مؤثّرًا على تكامل الأسرة وتماسكها، وكأنّه تضخيم لحجم مؤثّرية الفرد ضمن الأسرة، وإضاعة حجم فاعليّة باقي الأفراد. فلكلّ فرد موقعيتّه المستقلّة المؤثّرة على الأفراد، إلّا أنّها لا تصل الى حدّ الالزام لهم.

المبحث الثالث: البعد الإجتماعي لآيات ضرب المثل في القرآن الكريم

تناولت التّوجيهات الإلهيّة، والرّعاية الرّبانية النّظام الإجتماعيّ برمّته، حيث استغرقت جميع جوانب حياة الفرد والأسرة والجماعة والأمّة. لذلك، كان من الطبيعيّ أن يكون لضرب المثل بعده الإجتماعي الذي يظهر في أكثر من فكرة؛ منها: أهمية انتقاء أسلوب التواصل الشفوي في بناء العلاقات الاجتماعيّة، ومحافظة المجتمع على النعمة أساس لبقائها، وعدم الإتّكاء على ركن ضعيف، والمعدن الجيد لا يتغير بالعوامل المحيطة مهما اختلط بها. ومنها ضرورة التركيز على الهدف، وعدم إضاعته بالكماليّات.

إنّ التّركيز على ما يكون أقل أهمّيّة يضيّع المهم، وذلك لانشغال الإنسان به، وضياع الهدف الأساسي والمركزي، إمّا بالتّسويغ، وإمّا بذهاب الوقت المحدّد للإهتمام بهذا الأمر. وهي حال الحياة الدّنيا التي يغرق الإنسان بمغرياتها؛ ليستيقظ على نفسه في وقت مضى منها كلها، فلا يستطيع استدراك ما ضيع من مهمها. وهو الأمر الذي شبّهته الآية الكريمة بالغيث، حيث يلتهي الإنسان بما يظنّه الخير له؛ ليجد أخيرًا أن ذلك الغيث قد أصبح حطامًا، بعد أن فوّتت فرصة الإنتفاع منه.

يقول تعالى: ﴿اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ ۖ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا ۖ وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ ۚ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ﴾[3].

(1) سورة التحريم ،الآيه 10.

(2) الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، ط 3، لبنان، بيروت، مؤسسة الأعلمي، (1973م)، ج19، ص191.

(3) سورة الحديد ،الآية 20.

ويقول الطّباطبائي في تفسير هذه الآية، اللّعب عمل منظوم لغرض خيالي، كلعب الأطفال، واللّهو ما يشغل الإنسان عما يهمه، والزّينة بناء نوع، وربما يراد به ما يتزين به، وهي ضمّ شيء مرغوب فيه إلى شيء آخر؛ ليرغب فيه بما اكتسب به من الجمال، والتّفاخر المباهاة بالأنساب والأحساب، والتّكاثر في الأموال والأولاد. [1]

والحياة الدّنيا عرض زائل، وسراب باطل، لا يخلو من هذه الخصال الخمس المذكورة: اللّعب واللّهو والزّينة والتّفاخر والتّكاثر، وهي التي يتعلّق بها هوى النّفس الإنسانيّة ببعضها أو بجميعها، وهي أمور وهميّة، وأعراض زائلة، لا تبقى للإنسان، ولا واحدة منها تجلب للإنسان كمالًا نفسيًا، ولا خيرًا حقيقيًا.[2]

ومن مصاديق النّعم الإلهية محافظة الإنسان على هويّته الإنسانيّة، وذلك من خلال الإستفادة من العقل الذي وهبه إيّاه رب العالمين، وحثّة على استخدامه في مواضع متعدّدة من القرآن الكريم: ﴿أفلا يتدبرون؟! أفلا يتذكرون؟! أفلا يعقلون؟! أفلا يتفكرون؟!﴾. وتحمل هذه الآيات دعوات متكررة الى الاستفادة من نعمة العقل الكبرى، والتّركيز على الأهداف المهمة، وعدم إضاعة العمر والوقت في تحصيل المتاع الدنيوي، لأنّ الآخرة خير وأبقى، وقد تجلّى هذا المضمون في صور مختلفة من خلال الأمثال التي تناولته في سياق الآيات الكريمة.

أمّا على الصعيد التربويّ، فإنّ: « تحديد رسالة المرء في الحياة تعطيه القاعدَة الأساسيَة التي يقرر في ضوئها الحائط الذي سوف يسند إليه السلم الذي سيصعد بواسطته إلى أعلى»[3].

وقد قال برناردشو: «السّعادة الحقيقيّة في الحياة هي أن تقضي حياتك من أجل هدف تعتقد أنّه هدف، مقدّس»[4].

إنّ إضاعة الهدف، والوقت والهود من غير مردود نافع يجعل الأهداف الثّانوية المتفرعة تحلّ مكان الأهداف الأساسيّة الأهمّ، فلا يستطيع المرء من خلال تلك الأهداف المتشعّبة الوصول إلى هدف وجوده في الدنيا، وتحقيق إنجازات عظيمة على مستوى حياته الفرديّة والاجتماعيّة.

ضرب المثل بوصفه أداة تربويّة في السّياق القرآني

أولا: موقع ضرب المثل في ترسيمة الأدوات التّربوية في القرآن

نجد في القرآن الكريم أساليب تربويّة كثيرة، ومتعدّدة الأنماط والأشكال، تراعي أحوال الفئات المستهدفة، وإمكاناتهم، وقدراتهم العلميّة والإستيعابيّة، والحفاظ على التّقاليد والبيئة. ولا بدّ في هذا الإطار من تحرّي المهارة التي تعين وتساعد في إيصال المفهوم، وتحقيق الهدف، حيث ستُذكر في المبحث ترسيمة الأدوات التّربويّة في القرآن، ومن ثمّ العلاقة بين ضرب المثل وهذه الأدوات التّربويّة.

أ–ترسيمة الأدوات التّربويّة في القرآن الكريم:

(1) الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، (م.س)، ج19، ص89.
(2) م.ن، ج 19، ص89.
(3) ستيفن، ركوفي، وروجر ميريل رييكا، إدارة الأولويّات (الأهم أولاً)، ترجمة السيّد المتولّي حسن، (ط1)، الرياض، مكتبة جرير، (1999م)، ص115–158.
(4) م.ن، ص 164.

نجد في القرآن الكريم أساليب تربويّة كثيرة ومتعدّدة الأنماط والأشكال، تراعي أحوال الفئات المستهدفة وإمكاناتها وقدراتها العلميّة والاستيعابيّة، منها:

1. الوصف:

وهو يساعد في إيصال المفهوم، من خلال تقريب الملامح والصّفات بطريقة مبسطة؛ ليصل المراد إلى ذهن المتلقّي. ومن خصائصه أنّه يساعد في تقريب حالة الموصوف بالنّسبة إلى المتلقي، كما يساعد على إطلاعه على تفاصيل جديدة، تظهر في الموصوف، كالوصف الحيّ لحالة نفسية، أو واقعية، أو موقف.

إنّ وظائف الوصف ترتبط بالنصّ الذي ذُكر فيه الوصف، ونوع هذا النصّ؛ إذ إنّ النصّ هو الذي يحدّد طريقة الوصف المناسبة له، والدّور الذي سيؤدّيه الوصف في هذا النصّ أو ذاك؛ ويمكن تقسيم وظائف الوصف إلى[1] : وظيفة تفسيريّة، وظيفة انفعاليّة، وظيفة جماليّة.

2. التّكرار:

وهو إعادة الكلمة بلفظها ومعناها في القول مرّتين فصاعدًا، فهو إعادة العنصر المعجم بنفسه بتعبير علم اللّسانيات النّصّية. وقد برز أسلوب التّكرار في القرآن الكريم بصورة لافتة، ولا سيّما في سياقات القصص القرآنيّ.

3. التّرغيب والتّرهيب:

التّرغيب والتّرهيب أسلوبان استخدمهما القرآن، كونه كتاب دعوة، وهما يعتمدان على عنصري الثّواب والعقاب، حيث يتضمّنان ترغيبًا للذين التزموا بتعاليم الله، وترهيبًا لمن خالف تعاليمه.

وقد جاء في المعنى التّربوي أن هذا الأسلوب يستخدم «عند استنفاد الأساليب الإيجابيّة، أو عند عدم جدواها، كما يستخدم من باب التّنبيه والتّحذير على نحو متوازن مع التّرغيب»[2].

4. الحوار:

يعدّ الحوار وسيلة من وسائل التواصل بأسلوب محبّب، ولا بد من أن يكون عن علم ومعرفة من خلال إثبات الحجج والبراهين في يد المحاور النّاجح.

5. الموعظة:

وهي في النّفس استعداد للتّأثر بما يلقى إليها من الكلام، واستعداد مؤقّت في الغالب. ولذلك، يلزمه التّكرار. والموعظة المؤثّرة تفتح طريقها إلى النّفس مباشرة عن طريق الوجدان، وتهزّه هزًا، وتثير كوامنه

(1) مارون، جورج، تقنيّات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجّهة، (لا ط)، لبنان، طرابلس، المؤسّسة الحديثة للكتاب، (2009م)، ص188.

(2) الحسينيّ، محمّد غسّان، مبادئ في الفكر التربوي الإسلامي، (لا ط)، سوريا، دمشق، دار أفنان، (2012م)، ص 303.

لحظة من الوقت، كالسّائل الذي تقلب رواسبه، فتملأ كيانه، ولكنّها إذا تركت تترسّب من جديد.[1]

6. القدوة:

وهي من الوسائل التربويّة المهمة في حياة البشرية، فالقدوة الحسنة ركيزة المجتمع، وهي عامل التحوُّل السّريع الفاعل، فمهما كان مستوى صلاح الأفراد في المجتمع فإنّهم يبقون في أمَسِّ الحاجة إلى الاقتداء بالنّماذج الحيَّة.

ب-العلاقة بين ضرب المثل والأدوات التّربويّة القرآنيّة:

إن للأدوات القرآنيّة علاقة بموضوع ضرب الأمثال في القرآن الكريم في جانبه التّربوي. ويمثل ضرب المثل أهم الأساليب القرآنيّة، لما يؤديه من دور كبير في إيصال المعنى، وجذب السّامع . وقد برز في بعض آيات ضرب المثل تقاطع مع أدوات تربوية أخرى، وسنبيّن العلاقة بينه وبينها.

ثانيًا: ضرب المثل القرآني وأثره في عمليّة الإقناع التربويّ

أ-آليّة الإقناع في السّياق القرآني:

يُعدّ القرآن الكريم رسالة إقناعيّة خاطبت العقل البشري من خلال آليّات محدّدة، وأساليب إقناعيّة متنوّعة. والقناعة لغةً: «الرضا بالقسم، وبابه سلم، فهو قنع وقنوع، وأقنعه الشّيء، أي: أرضاه».[2] والإقناع هو: «عمليات فكريّة وشكليّة، يحاول فيها أحد الطّرفين التّأثير على الآخر، وإخضاعه لفكرة ما.»[3] وهو «فعل متعدّد الأشكال يسعى لإحداث تأثير، أو تغيير معين في الفرد أو الجماعة «[4]. وقد استطاع القرآن الكريم أن يخاطب كلّ شرائح المجتمع، وذلك عبر مراعاة الفروق الفرديّة، إذ حرص على هدايتهم وبما يلائم مستواهم ومنزلتهم.

1- المداخل المختلفة للإقناع:

يركز المدخل الأول على فكرة أن إثارة حاجيّات الفرد أو دوافعه أو اتجاهاته، تقتضي تغيير البناء النّفسي، ومن ضمن الأنواع الشّائعة في هذا المجال، إثارة توقعات المتلقي حول أن قيامه بسلوك معين سوف يجنبه أخطارًا محدّدة، أو يورث لديه حرمانًا، أو يؤدّي إلى فقدانه القبول الإجتماعي.

ويُركز المدخل الآخر للإقناع على العلاقات الإجتماعيّة، ودافعيّة الإنتماء، وحرص الفرد على تقدير الجميع له، حيث تجعله يتجنّب السّلوك الذي لا ترضى الجماعة عنه، ويستجيب إلى السّلوك الذي يتوافق مع المعايير الإجتماعيّة التي تتمثل في القيم والتّقاليد والأعراف التي تحدّد معايير السّلوك لدى الجماعة والمجتمع، والتي تحدّث القرآن الكريم عن مختلف جوانبها.

2- وسائل الاقناع في القرآن الكريم:

(1) قطب، محمد، منهج التربية الاسلامية، ط14، مصر، القاهرة، دار الشروق، (1993م)، ج1، ص187.
(2) ابن منظو، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط 1، لبنان، بيروت، دار صادر، (لا ت)، ج8، ص297.
(3) العوشن، عبد الله محمد، كيف تقنع الآخرين، ط1، الرياض، دار العاصمة الرياض، (1993م)، ص15.
(4) حميدان، ابراهيم ابن صالح، الإقناع والتأثير، (لا.ط)، السعوية، مجلة جامعة الإمام، (2016م)، ص246.

يتحقّق الإقناع بالتّكرار، كما يقع الإقناع من خلال المقارنة بين متناقضين، وربما يكون الإقناع عبر الإستفهام، ومن آليات الإقناع التّشبيه، فضلًا عن آليّة تقديم الأدلّة والشّواهد.

اعتمد القرآن التّدرج المرحلي أثناء القيام بعمليّة الإقناع، والتّدرج واحد من أبرز الأسس التي يقوم عليها الإقناع، وهو يأتي في مقدّمة الأساليب الفعّالة لإقناع الإنسان، لأنّه يتناسب مع طاقاته الإستيعابيّة، وقدراته العقليّة.

ب- الخصوصيّة الإقناعيّة لأسلوب ضرب المثل في القرآن الكريم:

استخدم القرآن الكريم الأمثال في تقريب الدّعوة إلى العقل البشري على اختلاف درجاته، وذلك ليبيّن لنا الشّيء الغامض بشيء واضح، والمبهم بشيء بيّن، والمجمل بشيء مفصّل. وقد جاءت أمثال القرآن الكريم لخدمة الحياة بكل متطلباتها، حيث نظرت إلى الإنسان وواقعه، ولم تخرج به إلى عالم الخيال، ولا إلى العيش مع الأحلام والتّمنيات، ليكون ذلك أقرب إلى العقل والمنطق.

وقد نجد في أمثال القرآن الكريم أهم طرق الإقناع، فالكلام يكون واقعيًا مرتبطًا ببيئة المخاطبين، والإنسان ينأى عن الجانب الوعظي والعاطفي الذي لا يقوم على دليل. لذا، فالأمثال أقوى في الإقناع، إذ توضّح الفكرة المبهمة، وتكون وسيلة لتقريب وجهة النّظر عند المتلقّي.

ثالثا: آليّة استلهام ضرب المثل القرآني في العمليّة التّربويّة الحديثة

القرآن الكريم رسالة اتّصالية، صمّمت كأساس للإقناع من خلال الطّرح الرّباني المتكامل الذي لا تشوبه شائبة، أو ينقصه شيء، وعلينا في القرن الحادي والعشرين أن نستفيد من السّياق الرّباني؛ لنستلهم من خلال أسلوب ضرب المثل في عمليّة التّربية الحديثة، والتي تطال مجالات عديدة، حيث تستلهم آليّات مختلفة في العديد من حقول التّربيّة الحديثة، ومنها آليّة ضرب المثل القرآني التي نعرض بعضها في المجالات الآتية:

1- المجال العقدي:

أولت الأمثال القرآنيّة في مجملها أهميّة قصوى وبالغة للإيمان بالغيب والتّوحيد، لكونه الأساس الذي تُبنى عليه الأهداف الفرعيّة الأخرى؛ ومثال على ذلك قوله تعالى: ﴿أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[1].

فالأمثال تؤدّي دورًا مهمًّا في تحويل الغيبيّات إلى مشاهد حاضرة أمام العيان، لئلّا يشرد الخيال بعيدًا في إدراك الحقائق كما هي. ولهذا، معظم الأمثال القرآنيّة مستقاة من بيئة أهلها، لأنّه لا يمكن تقريب الغيبيّات والمعقولات بالمحسوسات، إذا لم تكن تلك المحسوسات عنصرًا موجودا ومعروفا في بيئة المخاطب.

وقد بيّن الله (سبحانه وتعالى) مفهوم التّوحيد بشكل مبسّط مستساغ للعقل البشري من خلال الآية الكريمة: ﴿ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا الْحَمْدُ

(1) سورة الأنعام، الآية 122.

لِلَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾[1].

وقد عبر توفيق محمد سبع عن هذه الحقيقة بوضوح بقوله: « التّصوير واقعيّة ترتبط بذهن العربي وبخياله، فمحال أن تخرج الصّور الخياليّة، مهما أمعنت في التّصوير عن هذا النّطاق من الحسّ العربي وتصوّره وخياله، وربّما وهمه أيضا، كلّ ذلك يتآزر؛ ليعطي الإيحاء المطلوب والدّلالة الرّائعة، كما أنّ هذه الواقعية أيضًا تتّفق مع البيئة التي يعيش فيها العربي، تستمدّ منها، وتصدر عنها، وتعايشها، فالجمال الصّفر، والعصف المأكول، وحبل المسد، والسّراب الخادع، والعهن المنفوش، والرّماد الذي تذروه الرّياح، والحمر المستنفرة تفرّ من قسورة، كلّ ذلك منتزع من بيئة العربي، وعناصر التّشبيه ومسائل التّصوير تعين على التّأثير والتّوضيح، وتعمل عليها في حسّ العربي ووجدانه»[2].

2-المجال العلمي:

يؤدّي أسلوب «ضرب الأمثال» دورًا عظيمًا في الدّعوة والتّعليم والتّربية والبيان بصفة عامّة، لما فيه من تقريب وتسهيل للمعاني البعيدة أو الغامضة، عن طريق عرض أمثالها، وما يشابهها من المعاني المحسوسة والواضحة. وقد برزت فيها عدّة أدوار، منها: دور الأمثال في المجال العلمي، وفي التخيّل والتصوّر، وفي التّربية والتّثقيف، وهي جديرة بالإستلهام.

وتتميز الامثال ببعدها عن التعقيد، حيث تتفرّد في القرآن والسّنّة، وبالأخص ما يتعلّق منها بالمعاني الاعتقاديّة، وما يمازجها من المعاني التّربويّة والأخلاقيّة، بجملة من الخصائص التي تدلّ على كمالها وسموها وتفوقها على غيرها من الأمثال. ومن ذلك: مخاطبة النّفس الإنسانيّة بكلّ أبعادها وجوانبها، وتركيزها على العبرة أو الفائدة المتوخاة من دون الإعتداد بالمظهر أو الشكل أو الحجم، ما لم تكن العبرة من المثل متعلقة بشيء منها، وهي تتميز بالدّقة في اختيار اللقطة المنتقاة التي تبرز أشدّ جوانب المثل إثارة، وكذلك استخدامها وشمولها لمختلف مظاهر الطّبيعة، مما هو من أسرار خلودها، فضلًا عن السّهولة والقرب والبعد عن التّعقيد والصعوبة؛ ما أضفى عليها الصّلاحية لمخاطبة مختلف المستويات العلميّة والإجتماعيّة.

ويظهر ذلك من خلال تبسيط الله فكرة وجوده ونوره إلى الأذهان في الآية الكريمة: ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۖ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ ۖ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَّا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ ۚ نُّورٌ عَلَىٰ نُورٍ ۗ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَن يَشَاءُ ۚ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ ۗ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾[3]، عبر تقريب المفهوم المعقّد الغيبيّ إلى الواقع الحسّيّ.

3- المجال الأخلاقي:

إنّ العبادة هي سلوك المسلم الظّاهر والباطن في القول والحركة والمعاملة مع الله، ومع النّاس، وهي تمثّل الإنعكاس العملي للبناء الإيماني، فليس الإسلام عقائد وأفكار ذهنيّة لا تقبل التّطبيق في دنيا الواقع، بل هي دين واقعيّ يتلاءم مع قدرة الإنسان وتكوينه الخلقي، ويتّسع لشؤون حياته كلّها، فالمؤمن

(1) سورة الزمر، الآية 29.
(2) سبع، توفيق محمد، واقعية المنهج القرآني، الأردن، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (2011م)، ج1، ص440.
(3) سورة النور، الآية 35.

به مطالب بالعمل بجميع شرائعه، والإنقياد لأوامره، واجتناب نواهيه، طاعة لله واستسلاما، إذ قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾[1]، ويقصد بالسّلم في الآية الإسلام بكافة شرائعه وعباداته.

وقد جاء أسلوب ضرب المثل في بعض آيات القرآن مقوّما لسلوكات سيئة أخلاقيّا، وعبّر عن قبحها ليحثّ الانسان على تركها، كما في الآية الكريمة: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُبْطِلُوا صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالْأَذَىٰ كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۖ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا ۖ لَّا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُوا ۗ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾[2]، إذ جاءت موحيةً بتربية إلهيّة لقيمة أخلاقيّة، تعنى بالكفّ عن الرياء، والعمل على الإنفاق، بعيدًا عن المنّ والأذى.

4- المجال الإصلاحي:

إنّ الله يضرب الأمثال من باب إقامة الحجّة على النّاس، حيث ضرب الأمثال أيضا للأمم السّابقة، واستهدف المثل إقناعهم بالقضيّة التي تضمّنها. فإنّ الله لما ضرب المثل، بيّن الممثل له، وقرّب صورته إلى ذهن المخاطب، إذ إن الله دلّنا على وسيلة من وسائل التّربيّة، وهي إبراز النّماذج الخيرة الصّالحة، وما تناله في الدّنيا والآخرة من فوز وسعادةٍ، ليتكون قدوة لنا. كما يسمع المثل بإبراز النّماذج الشّريرة الضّالة، وبيان صفاتها وأعمالها، وكيف كان مصيرها، لنحذر منها، ونعرض عن اتباع طريقها.

وهذا ما يوحي به قوله تعالى: ﴿وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ الْغَاوِينَ * وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَٰكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ ۚ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ۚ ذَّٰلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا ۚ فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[3]، حيث بيّن الله (سبحانه وتعالى) المفهوم الإصلاحيّ الذي ينبع من الإنسان نفسه، ويكون بمنزلة العنصر الأساسي.

خاتمة البحث:

عني هذا البحث بدراسة أسلوب ضرب المثل في القرآن الكريم، بما يتضمّنه من مفاهيم وأدوات تربويّة فاعلة. حيث إنّ لضرب المثل أثرًا كبيرًا في عمليّة التّربية، وقد تبيّن لنا ذلك بعد تتبّعه في السّياق القرآني بمعنييه: اللّغويّ والاصطلاحيّ، وقد ارتبط معنى ضرب المثل بمعنى الحكمة، حيث برزت أنواع عدّة لضرب المثل، تتبّعها البحث في الآيات القرآنيّة، بحسب طبيعتها، وبحسب غايتها.

تضمّنت الأمثال التي ضُربت في القرآن الكريم معانيَ تربويّةً ضمن سياقات الآيات، أثّرت في البعد الفرديّ، والبعد الأسري، والبعد الإجتماعي.

كما يتبوأ أسلوب ضرب المثل منزلة رفيعة في ترسيمة الأدوات التّربويّة المذكورة في القرآن الكريم، فقد أُحرزت أدوات تربويّة عدّة في سياق الآيات القرآنيّة، منها: القصّة، والوصف، والتّكرار، والتّرهيب، والتّرغيب، والحوار، والموعظة، والقدوة؛ وكان لها ارتباط وثيق بعملية الإقناع التي تعنى بالتأثير في الفرد عن طريق استثمار حاجاته الشخصية وحاجته الى الأمن الإجتماعي.

ويمكن استلهام ضرب المثل القرآني في العمليّة التّربويّة الحديثة في عدّة مجالات، ولا سيّما في الحقلين: التّعليميّ والتّربويّ. أمّا الحقل التّعليميّ فيمكن استخلاصه بمجالين: أحدهما عقديّ وثانيهما علمي. وأمّا الحقل التّربوي فيمكن استخلاصه بمجالين: أحدهما أخلاقي، والآخر إصلاحي.

(1) سورة البقرة، الآية 208.
(2) سورة البقرة، الآية 264.
(3) سورة الأعراف، الآية 176-175.

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
2. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط 1، لبنان، بيروت، دار صادر، (لا ت).
3. أمين، أحمد، قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية، ط1، مصر، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، (1953م).
4. أمين، بكري الشيخ، التعبير الفني في القرآن، ط1، مصر، القاهرة، دار الشروق، (1973م).
5. الجوهري، اسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة، تحقيق احمد عبد الغفور عطار، ط 4، لبنان، دار العلم للملايين، (1990م).
6. الحسينيّ، محمّد غسّان، مبادئ في الفكر التربوي الإسلامي، (لا ط)، سوريا، دمشق، دار أفنان، (2012م).
7. حميدان، ابراهيم ابن صالح، الإقناع والتأثير، (لا.ط)، السعوية، مجلة جامعة الإمام، (2016م).
8. خلف الله، محمّد أحمد، مفاهيم قرآنيّة، (لا ط)، الكويت، دار عالم المعرفة، (لا ت).
9. الراجحي، عبد الغني عوض، النهج القويم في دراسة علوم القرآن الكريم، ط1، مصر، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي، (لا ت).
10. الزركشي، محمد بن بهادر بن عبد الله أبو عبد الله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، (لا ط)، لبنان، بيروت، دار المعرفة، (1969م).
11. سبع، توفيق محمد، واقعية المنهج القرآني، الأردن، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (2011م) .
12. ستيفن، ركوفي، وروجر ميريل رييكا، إدارة الأولويّات (الأهم أولًا)، ترجمة السيّد المتولّي حسن، (ط1)، الرياض، مكتبة جرير، (1999م).
13. الشيرازي، نَاصِر مَكارم، الأمثل في تفسير كتابِ اللهِ المُنزَل، (لا ط)، لبنان، بيروت، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (لا ت).
14. صلاح، رزان، العلم والعمل، بحث عن العلم والعمل، موقع موضوع، (يناير 18 2016م).
15. الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، (ط3)، لبنان، بيروت، مؤسسة الألمي، (1973م).
16. طه، جمانة، الروائع في الحكم والأمثال، ط2، المملكة العربية السعودية، الدار الوطنية الجديدة، (2002م) .
17. العوشن، عبد الله محمد، كيف تقنع الآخرين، ط1، الرياض، دار العاصمة الرياض، (1993م).
18. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ط1، لبنان، بيروت، دار الكتب العلمية، (2003م).
19. قطب، محمد، منهج التربية الاسلامية، ط14، مصر، القاهرة، دار الشروق، (1993م).
20. مارون، جورج، تقنيّات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجّهة، (لا ط)، لبنان، طرابلس، المؤسّسة الحديثة للكتاب، (2009م).

هويّة الشّخصيّات والبناء السّرديّ في قصص التّراث
« أقاصيص من تراثنا» للدّكتور ربيعة أبي فاضل أنموذجًا

نينا نبيل أيّوب

1 – تمهيد

يتناول البحث دراسة الخطاب الشّعريّ أو شعريّة القصّ في أنموذج «حيّة طَلْيا» المستلّة من كتاب «أقاصيص من تراثنا» للدّكتور ربيعة أبي فاضل[1]، في قراءة منهجيّة تتركّز على السّرديّات البنيويّة بمجال الخطاب السّرديّ أو شعريّة السّرد وسيميائيّته.

تتضمّن الدّراسة التّحليل الإشاريّ لهويّة الشّخصيّات، علامتيّة العنوان، والخطاب السّرديّ على مستوى الراوي، والمنظور الرّوائيّ بحسب جنيت،Genette والإيديولوجيّ من وجهة نظر أوسبنسكيّ Ouspenski، بمعنى أنّه تمّ التّركيز على العلاقة بين الرّاوي والحكاية الّتي يرويها، والزّاوية الّتي يدرك الحكاية. بالعودة إلى المراجع الآتية:

أ – نبيل أيّوب، **النّقد النّصّيّ (2) وتحليل الخطاب**. ينقل فيه أبرز نظريّات الخطاب السّردي، بأمانة علميّة وبلغة متينة، وقد عوّلت عليها في بحثي.

ب – فيليب هامون Philippe Hamon، **سميولوجيّة الشّخصيّات الرّوائيّة**. ارتكزت على هذه الدّراسة في تحليل الشّخصيّات عبر التّحليل الإشاري، وفق ما تخبر عن نفسها، أو ممّا يُخبَر عنها، ومن خلال الصّيغ التّأشيريّة والوصف ذي الوظيفة الاندماجيّة، وكلّ دالّ أو مدلول شفّر بدلالات ثانية، على أن يتمّ تتبّع قيمها المضافة السّالبة والإيجابيّة وتحوّلاتها باستنتاجات ملائمة.

2 – الموضوع وتسويغ اختياره

يعود اختيار متن الدّراسة إلى أسباب متعدّدة، منها: إنّ هويّة **ربيعة أبي فاضل** الثّقافيّة وليدة ثقافة الاختصاص الأدبيّ. هو الأستاذ الدّكتور المحاضر في الجامعة اللّبنانيّة منذ أكثر من عشرين سنة، فكان التّساؤل، ما هي الخبرة الّتي أراد أن يترجمها في عمله هذا؟ وكيف طوّع خبرته الثّقافيّة في العالم المكتوب؟ وهل من خاصيّة اجتماعيّة ما، سينقلها إلى القارئ، سيّما وأنّ مؤلّفه يحمل عنوان «أقاصيص

(1) – ربيعة أبي فاضل من مواليد بلدة نابيه، المتن الشّمالي 1/11/1950. نشأ في بيت عُرف أهله بالتّعليم والصّحافة والشّعر. يحمل إجازة في اللغة العربيّة وآدابها، ودكتوراه حلقة ثالثة من جامعة القدّيس يوسف، فضلاً عن دكتوراه فئة أولى من كليّة الآداب، الجامعة اللبنانيّة.عمل في الصّحافة الثّقافيّة: في جريدة النّهار، الدّيار، البيرق تحت اسم «نور زاهر». والقدس الأردنيّة، والحوادث. وهو عضو في اتّحاد الكتاب اللبنانيّين منذ عام 1994.أُنظر: ربيعة أبي فاضل. **ربى سابا وفروسيّة العودة**، صفحة الغلاف.

له العديد من المؤلّفات، أدبًا وفكرًا وشعرًا منها: في النّقد؛ مدخل إلى أدبنا المعاصر(1985)، أنطوان سعاده النّاقد والأديب المهجريّ (1992)، حسّان بن ثابت الأنصاريّ شاعر الإسلام (1993)، فوزي المعلوف (1993)، أثر أنطوان سعاده في أدباء عصره (2002)، أديب مظهر رائد الرّمزيّة في الشّعر العربيّ (2002)، جبران والتّراث العربيّ (2004)، ربى سابا وفروسيّة العودة (2013). في الشّعر ؛جزر الأنبياء (1977)، هذا وجهي (1986)، همسات روح (1994)، عودة الحلاّج (1998). ربيعة أبي فاضل. **م.س.**، ص3.

من تراثنا»، أي تراثنا نحن.

3 – إشكاليّة الموضوع وأسئلتها:

أكثر من إشكاليّة سيحاول البحث عقدها، وهي: هل أراد الرّوائيّ أن يحوّل تجربته الشّخصيّة إلى كتاب خوفًا من اندثار ذاكرة الزّمان عليها؟ أم هل أراد إدراج قيم إنسانيّة في خدمة تطوير القصّ؟ واستطرادًا هل علاقة المسرود والرّوائيّ علاقة اتّصال بالموضوع الدّاخليّ أم علاقة اغتراب بين **التّراث** والمجتمع؟

4–كتاب «أقاصيص من تراثنا»، أنموذج «حيّة طليا»:

كتب الرّوائيّ ربيعة أبي فاضل «**أقاصيص من تراثنا**» عام (2003) بعد أعماله السّرديّة: ماريروس (2001)، رحلة الورور (2001)، عيد الليمون (2001). تتكوّن « أقاصيص من تراثنا» من 176 صفحة، موزّعة على مجموعة أقاصيص تتميّز برونقها التّراثيّ، حيث لملم ذكريات الطّفولة، وطاف في أمثال وحِكَم، يوقظ بالمتلقّي الخوف من زوال التّراث، وخصوصيّة الشّخصيّة الاجتماعيّة في زمن التّحوّلات عبر أسلوب سلس يُنصح به لأعمار بين 13 و18 سنة بقراءاتها. وقد اخترنا من هذه المجموعة أنموذج «حيّة طليا» .

إنّ دراسة المظهر الخارجيّ يساعد على فهم تشكّلات المظهر الدّاخليّ للرّواية. «فعلى الرّغم من أنّ ما نراه هو شيء مخصوص فعليّ وواقعيّ إلاّ أنّ ما يتسرّب إلى الذّهن هو فكرة عن الشّيء وليس الشّيء ذاته[...] فالمعنى داخلها يستدعي استحضار التّجربة»[1]. من هنا، نتوقّف عند العنوان[2] وهو عنصر جوهريّ نلج من خلاله عالم النّصّ الرّوائيّ.

5 – الخطاب السّرديّ

5 – 1 في العنوان:

عنوان الكتاب «**أقاصيص من تراثنا**» ولوحة الغلاف الخاصّة بطبعة دار الإبداع، مكوّنة من **التّراث** الطّبيعيّ، مَعلَم من معالِم الطّبيعة، لمنطقة جميلة فريدة تفترشها السّهول الخضراء، تحتضن مجرى مائيًّا، وشجرة عتيقة معمّرة تحت قبّة سماء صافية زرقاء. يبرز في العنوان مصطلحان لا بدّ من تحديدهما، ومن محاولة الكشف عن العلاقة الّتي تربطهما ببعضهما. **فالأقاصيص** مفردها قصّة، تدلّ بحسب القواميس على الخبر. ورد في لسان العرب لابن منظور لغة: «القصّ فعل القاصّ إذا قصّ القصص، والقصّة معروفة. ويقال: في رأسه قصّة يعني الجملة من الكلام، ونحوه قوله تعالى:﴿ نحنُ **نَقُصُّ** عليكَ أَحْسَنَ القصص﴾[3]؛ أي نبيّن لك أحسن البيان. والقاص الّذي يأتي بالقصّة [...] والقصّة الخبر وهو القَصَص[...] والقِصص، بكسر القاف: جمع القصّة الّتي تكتب»[4]. أمّا عبارة **تراثنا** فصيغة

(1) سعيد بنكراد. **السّيميائيّات مفاهيمها وتطبيقاتها**، ص 119، 120.

(2) سعديّة بن ستيتي. **فنيّة التّشكّل الفضائي وسيرورة الحكاية في رواية الأمير لواسيني الأعرج**، ص320 . للاستزادة في مفهوم العتبات النّصيّة، أو قبل النّص، أو النّصّ الموازي ينظر أيضًا: عبد الحقّ بلعابد. **عتبات جيرار جنيت في النّصّ إلى المناص**، ص29 وما بعدها.

(3) **يوسف** 12: 3.

(4) ابن منظور. **لسان العرب**، ج11، ص190، 191.

مفردة مضافة إلى صيغة الجمع المتكلّم «نا»، تحمل «في مدلولها اللغويّ معنى الإرث سواء أكان ماديًّا أم معرفيًّا. والحقيقة أن مدلولها الاصطلاحيّ لا يبتعد عن هذا المعنى»[1]. جاء في «حديث الدّعاء أيضًا: وإليك مآبي ولك **تراثي**»؛ **التّراث:** ما يخلّفه الرّجل **لورثته،** والتّاء فيه بدل الواو»[2] . هنا نتساءل أيُلاحِم ربيعة أبي فاضل بين عنوان الكتاب الخارجيّ والعناوين الدّاخليّة له؟

لا بدّ من دخول هذا العالم لنكتشف ما إذا كان المحيط الخارجيّ لا يعدو كونه مجرّد إشارات العالم الرّوائيّ، أو أنّه «يوجّه القارئ إلى فهم خاص للعمل»[3]. إنّ الرّوائي أدرج مجموعة أقاصيص في الكتاب نستلّ منه عشوائيًا الأنموذج الأوّل، أقصوصة: «حيّة طليا».

من البديهيّ أنّ التّراث الثّقافي لا ينحصر في المَعَالِم والصّروح، بل أيضًا بفلكلور الشّعوب، الحكايات الشّعبيّة، المعارف التّقليديّة الّتي ينقلها السّلف إلى الخلف، بحيث تعبّر عن روح أمّة، حضارة شعب، ثقافة جماعة، نبض حياة. كما أنّ العنوان من السّيمات العلاماتيّة الأساسيّة الّتي ترتبط بالبنية السّرديّة للأقصوصة. يتكوّن من مكوّنين مادّيين اثنين:

الأوّل: «**الحيّة**» الّتي تتبوّأ مكانة مهمّة في حياة شعوب الشّرق الأدنى القديم، بلاد الرّافدين والشّرق الأقصى، أُنيط إليها العديد من الأدوار في ثنائيّة الحياة والموت، الشّر والصّلاح، الخصب والنّسل، وذلك كما وصل إلينا من الملاحم، النّقوش الجداريّة، المنحوتات، أدوات الزّينة الّتي خلّفها وراءهم الفراعنة في مصر، والبابليّون في العراق[4]، والفينيقيّون والسّوريّون[5]. لقد عرف مدلول الشّرّ المرتبط بالأفعى اتّساعًا شبه عالميّ، كما يتّخذها الكتاب المقدّس رمز الشّرّ المميت، لتورّطها في تجربة الإنسان، في سفر التّكوين. أليست هي الّتي أغوت حوّاء بذنب التّكبّر؟[6].

إنّ رمز الحيّة معروف ومستمرّ عبر آلاف السّنين، حتّى يومنا هذا. ففي الرّمز الدّينيّ عند بعض الطّوائف المسيحيّة، نجد عصا رعويّة طويلة تنتهي في أعلاها بصليب صغير بين رأسَي ثعبانَيْن مجتمعَيْن بجسد واحد أفقي[7]. يبدو أنّ في ذلك رمزيّة علائقيّة في ذكرى ثعبان موسى النّحاسيّ[8]، لينظر إليها بنو إسرائيل، كما جاء في سفر التّكوين: «صنع موسى حيّة من نحاس ووضعها على الرّاية، فكان مَتَى لدغَتْ إنسانًا ونظر إلى حيّة النّحاس يحيا»[9]. إنّ الرّب لم ينزع الحيّات المحرقة، بل فتح باب الخلاص منها. لكنّ، الثّعبان تقهقر في العهد الجديد، بعد أن رُفِع المسيح على الصليب، ووطأ الموت بالموت، شافيًا الإنسان من خطاياه. ويُقال عندما ارتفع جسد المسيح على الصّليب كما رُفعت **الحيّة** في البريّة، اجتذب المسيح البشريّة لخلاصهم الأبديّ من الخطيئة، نحو ما ورد في إنجيل يوحنّا: «وكما رفع موسى **الحيّة** في البريّة هكذا ينبغي أن يُرفَع ابن الإنسان لكي لا يهلك كلّ مَنْ يُؤمِن به بل تكون له الحياة الأبديّة. لأنّه هكذا أحبّ الله العالم حتّى بذل ابنه الوحيد لكي لا يُهلك كلّ من يؤمن به

(1) سمير عيتاني. «التّراث ودوره في تشكيل الهويّة»، ص51.
(2) ابن منظور. **لسان العرب،** ج15، ص267.
(3) حميد لحمداني. **بنية النّصّ السّرديّ**، ص56.
(4) فيليب سيرنج. **الرّموز في الفن، الأديان، الحياة،** ص 123.
(5) **م.ن،** ص 148.
(6) **سفر التّكوين**3:1-5 و13-14.
(7) فيليب سيرنج. **الرّموز في الفن، الأديان،** ص126.
(8) **سفر العدد** 21: 9-5.
(9) **م.ن،** 21: 9.

بل تكون له الحياة الأبديّة»[1]. فالخطيئة هي **الحيّة** الحقيقيّة. ويُقال إنّ هناك من «أراد تسميم الرّسول يوحنّا، وشرب من الكأس المُعدّ، لكنّه لم يمت، والسّمّ يخرج منه ذاته تحت شكل رمزيّ **لثعبان**، بعد أن رسم الرّسول إشارة الصّليب»[2].

كذلك، جاء في الأيقونات المسيحيّة، منها، أيقونة للقديس مار جرجس، يواجه فيها، بِحربَتِهِ تنينًا، يعتدي على شعب قدّم له بناته العذارى قرابين بشريّة خلاصيّة. نشير إلى أنّ الحكايا الّتي تروي قصّة هذا القدّيس، اختلطت وتشعّبت بين الطّابع الدّيني **والأسطوريّ**، إمّا إعلاءً لشأن القدّيس، وإمّا تقديمه للمؤمنين نموذجًا يُحتذى به. لكن المتّفق عليه، هو أنّ القدّيس يمثّل البطل في زمن الاضطهاد يواجه الشّرّ/**التّنين**، بمساعدة المؤمنين المرمّز إليهم بالحصان الأبيض، «رمز القوّة»[3].

الثّاني: ماذا يعني الاسم « طلْيا» المضاف إلى الاسم «**حيّة**»؟ إنّ «طَلْيا» مكان القصّ الّذي سمّي كذلك، لأنّ الوالد «مخائيل»، كان يدعو المارّة إلى جلسة مؤنسة قائلاً «طِلْ يَاه»[4]. و»طِل» من فعل الأمر «طلّ» و «ياه» «أداة نداء «يا» والهاء تناسب الوقف الصّوتيّ عند النّداء. إنّ العنوان من العناوين الجاذبة، والمثيرة للأسئلة في ذهن المتلقّي، فلماذا اختار الرّوائيّ **حيّة** في «طليا» للحديث عنها؟ ومن هي «**حيّة طَلْيا**»؟! إنّ العنوان بمكوّنَيْه «يتضمّن علامة رمزيّة إلى الحدث الرّوائيّ المسرود»[5] وذلك من خلال لفظة الحيّة، الّتي ورد ذكرها مباشرة في ثلاثة مواضع:

الموضع الأوّل: عندما كانت «فضّة معتوق» تجهّز الحليب لموسم الكشك، طلبت من زوجها تجهيز المِرْجَل، يقول الرّوائيّ: «ولمّا طلبَتْ منه «الدّست» أي المِرجَل الكبير من النّحاس، والمرجل قِدر يُطبَخ فيها، رأى تحته بضع حُيَيَّات، فحملها ورماها بالقرب من صخرة، في حقله القريب، كي تجد طريقها، هناك، في بلاد الله الواسعة. ولمّا جاءت الحيّة الأمّ لتحضن فراخها صُدِمَت، ونضنَضَت لسانها، وزحفت توًّا نحو الدّست المملوء حليبًا، وسرّبت فيه السُّمّ، من دون أنْ يَلحظ ذلك أهل البيت. سألت فضّة زوجها عن الوعاء الّذي كان حمله إلى خارج المنزل، فأخبرها بما فعل، فقالت: أسرع وأعِد الفراخ إلى مطرحها كي لا تنتقم الصّمّاء منّا جميعًا، وخصوصًا من «جرجس» الصّغير. إنّ الحيّات خير من بني آدم، فهي لا تؤذي إلاّ أن تشعر بالخطر على حياتها، وحياة محيطها. ورأت الحيّة فراخها، من جديد، ولكي تُبادل الجميل بالجميل، لفّت جسدها حول الدّست المسمّم، وأسندت ذنبها إلى الحائط، وحرّكت كلّ طاقتها كي تُتلِف الحليب القاتل كلّه. وقد نجحت في إسقاط الدّست، فضحك نجيب سكاف، قائلاً: كونوا حكماء كالحيّات، وودعاء كالحمام. فأجابت فضّة، وكلامها من ذهب: الحكمة خير من القوّة، وقد صدق جدّي عندما قال: سمّيَت الحيّة حيّة لأنّها لا تموت!»[6].

يتبيّن لنا أنّ حكمة «فضّة» أنقذت العائلة من الموت المحتّم، ما دعا «نجيب» إلى الاستشهاد بالآية الإنجيليّة «فكونوا حكماء كالحيّات وبسطاء كالحمام»[7] وهي فعليًّا متّصلة بالكرازة إذ إن الآية المجتزَأة تبدأ «ها أنا أرسلكم في وسط الذّئاب»، وجواب «فضّة» من سفر الجامعة «الحكمة خير

(1) **يوحنّا3**: 14- 16.
(2) فيليب سيرنج. **الرّموز في الفنّ، الأديان، الحياة**، ص 128.
(3) **م.ن**، ص 59.
(4) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص 8 .
(5) حسني مليطات. «العلاماتيّة وتكوين البناء السّرديّ»، ص 45.
(6) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، 11ص، 12.
(7) **إنجيل يوحنّا** 10: 16.

من القوّة، أمّا حكمة المسكين فمحتقرة، وكلامه لا يسمع»[1]. في الموقعة أعلاه كلام «فضّة» مسموع ونافذ، إذ انتصرت فضّة/الأمّ على شرّ حيّة دسّت سمّها في دِسْتِ الحليب بعدما شَكّتْ أنّ ابن الإنسان قتل فراخها، ونجّت «فضّة» كلّ من زوجها، ووحيدها «جرجس» من موت محتّم، كذلك تراجعت الحيّة/ الأمّ عن دسّ سمها بالدّست النّحاسيّ لمّا استكانت إلى فعل محبّة بني البشر، أوليس «الحكيم أفضل من الجبّار»[2].

الموضع الثّاني: لمّا «فضّة» ألقت القبض على لصّ متجمّد عن الحركة، عاجز عن الرّؤية، وعن الكلام وفي يده كأسَين ذهبيتين مسروقتَيْن من المعبد، عاد إلى عافيته لمّا أعاد إلى الخضر ما هو له. صلّت له، ونصحته بالنّدامة قائلة:» ألم ترَ هذا الفارس، وهو على صهوة جواده، كيف طعن التّنّين طعنة قاتلة، ومحا أثره من الأرض؟ أو تظنّه مقصّرًا عن تأديبك، وعن ردّك إلى الأمانة والإيمان؟ فلا تكن كالتّنّين أو الحيّة، تُقحِم ذنبك في المعبد المقدّس، وتحرم نفسك نور النّهار وطمأنينة البال»[3].

الموضع الثّالث: يوم اصطحبت «فضّة» ابنها «جرجس» إلى قرميد جيرانهم، وأرته حيّة ضئيلة، تصطاد من الأعشاش، تحذّره من الاقتراب منها قائلة: «ابعد عن الشّرّ وغنّ له!»[4]

من هنا، نستدلّ أنّ المعنى الدّلالي يرتبط برمزيّة الحيّة، وبأفعال الشّخصيّة الأساس «فضّة»، المرتبطة بالمعجزة أو الدّهشة الّتي تثيرها المعجزة كعلامة عن حضور الله[5]. وما عنوان الأقصوصة إلاّ عبارة عن علامة رمزيّة تتضمّن المعنى الحقيقيّ لأقصوصة «حيّة طليا»، وذلك من خلال الاقتباسات المشار إليها أعلاه، المتضمّن معنى الحكمة، الحذر من الخطيئة، التّوبة، والكرازة. نضيف إلى أنّ الأمثال المسرودة لها علاقة تناصيّة مع المقدّسات المتوارثة في الفكر الإيمانيّ المسيحيّ، ليكون درْء غضب الحيّة تعبيرًا عن انكفاء الشّرّ إزاء فعل المحبّة المرفوع بوجه الخطيئة. بمعنى آخر يتبدّى لنا أن الأقصوصة تزخر بالمعاني الدّلاليّة/**التّراثيّة**، الّتي تشير إلى الحدث. كيف؟

5 – 2 هويّة الشّخصيّات والتّحليل الإشاريّ

تتمثّل تلك المعاني بالشّخصيّات الرّوائيّة. والشّخصيّة كما يعرّفها **لطيف زيتوني** هي: «كلّ مشارك في أحداث الحكاية سلبًا أو إيجابًا»[6]. تنطلق هذه الدّراسة، بالكشف عن هويّة الشّخصيّات، عبر التّحليل الإشاريّ وفق منهج **رولان بارت** Roland Barthes في أنموذج «حيّة طليا»، الّذي يرى أنّ الشّخصيّة «نتاج عمل تأليفيّ»[7]، وبمثابة دليل لغوي مكوّنة من علامات لسانيّة متشابكة[8]، تتطلّب نشاطًا من قبل القارئ لفكّ رموزها[9]، «فهي ليست كائنًا جاهزًا، ولا ذاتًا نفسيّة، بل هي –حسب التّحليل البنيوي– بمثابة (دليل) signe له وجهان: أحدهما (دال) signifiant والآخر (مدلول)signifié

(1) **سفر الجامعة** 9 : 16.
(2) **سفر الحكمة** 6: 1.
(3) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، 10، 11.
(4) **م.ن**، 15.
(5) الأنبا يؤانس. **بستان الرّوح**، 3/ 112.
(6) لطيف زيتوني، **معجم مصطلحات نقد الرّواية، ص**113 ،114.
(7) Roland Barthes, W. Kayser, W.C. Booth, Ph. Hamon. **Poétique du récit**, p20.
(8) **Ibid**, p17.
(9) رولان بارت، جيرار جنيت. **من البنيويّة إلى الشّعريّة**، ص29.

فتكون الشّخصيّة بمثابة (دال) عندما تتّخذ عدّة أسماء أو صفات تلخّص هويّتها.

أمّا الشّخصيّة (كمدلول) فهي مجموع ما يُقال عنها، بوساطة تصريحاتها، أقوالها، سلوكها. وهكذا، فإنّ صورتها لا تكتمل، إلاّ عندما يكون النّصّ الحكائيّ، قد بلغ نهايته، ولم يعد هناك شيء يُقال»[1]، أو كما يشرحه **نبيل أيّوب** باختصار ممّا تخبره الشّخصيّة «عن نفسها، أو ممّا يخبر بعضها عن بعض، أو ممّا يخبر به الرّاوي عنها؛ وذلك، ليس ممّا يُقدّم مباشرة وحسب، إنّما من خلال الصّيغ التّأشيريّة والوصف ذي الوظيفة الاندماجيّة، وكلّ دالّ أو مدلول شفّر بدلالات ثانية وما أضافته من قيم سلبيّة وإيجابيّة. ثمّ «إنّ الشّخصيّة قد لا تكون بالضّرورة كائنًا بشريًّا. إذ يمكن أن يكون الفضاء شخصيّة رئيسة أو محوريّة.»[2] «يوكل إليها المؤلّف الحقيقيّ أو الضّمني تفسير معالم النّصّ وإظهار الأبعاد الدّلاليّة فيه»[3]. لكن يذهب **فيليب هامون** Philippe Hamon إلى أنّها تركيب يقوم به القارئ أكثر ممّا يقوم به النّصّ[4].

يوضّح **آلان روب غرييه** Alain Robbe-Grillet إلى أنّ «الشّخصيّة ليست أيّ ضمير ثالث مجهول مجرّد. إنّها ليست فاعلاً بسيطًا لفعل وقع. فالشّخصيّة يجب أن تتمتّع باسم علم بل باسمَين، إذا أمكن: اللقب والشّهرة، ويجب أن يكون لديها أهل وإرث، ومهنة، وماضٍ. ويجب أن تمتلك «طبعًا»، ووجهًا يعكس هذا الطّبع، وماضيًا يشكّلها، بحيث إن طبعها يملأ أفعالَها ويوجّهها إلى أن تتفاعل بطريقة محدّدة في كلّ ما يقع من أحداث»[5].

إنّ الاسم الشّخصيّ، كما يشير **سامول بيدود** Samuel Bidaud، هو الّذي يحدّد الشّخصيّة ويجعلها معروفة، ويعكس صفاتها الخُلقيّة والاجتماعيّة... هذه المقصديّة تضبط اختيار المؤلّف لاسم الشّخصيّة ولا تنفي اعتباطيّة العلامة، ذلك أنّ الاسم هو علامة لغويّة[6]. ولهذا لا بدّ للشّخصيّة من أن تحمل اسمًا يميّزها. من هنا، على الرّوائيّ اختيار أسماء شخصيّاته متناسبة مع مسمّياتها، بحيث تحقّق للنّص احتماليّته ومصداقيّته...

يؤكّد **هامون** Hamon إلى أنّ اسم الشّخصيّة يُسهم إلى حدّ ما في تحديد مدلولها بصفة خاصّة وعمليّة بنائها بصفة عامّة، ومن هذه الرّؤية، رَاهَن **هامون** Hamon على أنّ اسم الشّخصيّة لها وظائف تُستخدم كنقطة إرساء مرجعيّة وأيضًا إلى أدوار مبرمجة بشكل سابق، والرّوائيّ لا يختار أسماء شخصيّاته بطريقة عشوائيّة، إنّما بطريقة انتقائيّة، مدروسة[7].

إنّ الشّخصيّة الرّئيسة المحوريّة في «حيّة طليا» هي شخصيّة «فضّة معتوق». ووفق **فيليب هامون**،

(1) محمّد عزّام. **شعريّة الخطاب السّردي**، ص11 ،12. انظر: رولان بارت، **النّقد البنيوي للحكاية**. رولان بارت وآخرون، **شعريّة المسرود**.

(2) محمّد قاسمي. «بناء الشّخصيّات في رواية سوانح الصّمت والسّراب»، ص100.انظر: مأمون الجنان. «شعريّة الخطاب المسرود السردي والتّجريب الحداثيّ».

(3) حسني مليطات. «**العلاماتيّة وتكوين البناء السّرديّ**» ص46.

(4) انظر: جميل حمداوي. **الاتّجاهات السّيميوطيقيّة**، ص49 وما بعدها، ص362- 363.

(5) Alain Robbe-Grillet. **Pour un nouveau roman**,p 27.
انظر: علي عبد الرّحمن فتّاح. «تقنيّات بناء الشّخصيّة في رواية ثرثرة فوق النّيل»، ص48. انظر الاختلاف في التّرجمة والصّياغة الوارد في متن هذه الدّراسة.

(6) Samuel Bidaud. **Pour une poètique du nom de personnage**,p 117, 118.

(7) Roland Barthes, W. Kayser, W.C. Booth, Ph. Hamon. **Poétique du récit**, p127-143.

فإنّها تنتمي إلى «الشّخصيّات المرجعيّة» لأنّها «تشتغل أساسًا بصفتها إرساء مرجعيًّا يُحيل على النّصّ الكبير للإيديولوجيا والكلّيشيّات أو الثّقافة»[1]، كما أنّها تكتسب أهمّيتها كون حضورها يكشف جوانب خفيّة من الشّخصيّات الأخرى. وقد برزت شخصيّات مساندة للشّخصيّة المحوريّة كشخصيّة، الوالد «ميخائيل»، «القدّيس مار جرجس»، الزّوج «نجيب سكاف»، الابن «جرجس»، سيتمّ إدراجها بحسب محوريّة الشّخصيّات، الرّئيسة، فالثّانويّة. ننطلق من الرّئيسيّ:

- **شخصيّة فضّة معتوق:**

اسم فضّة معتوق من الأسماء التّقليديّة. والفضّة عنصر ثمين، من عناصر الطّبيعة، أبيض اللون، وهو من المعادن الكريمة، يُستَخدَم في النّقود والحليّ. أمّا اسم معتوق فاسم مفعول من مادّة «عتق: العِتْق: خلاف الرّق وهو الحرّيّة»[2]. هي ابنة «ميخائيل»، من بلدة «طليا»، تزوّجت تفاديًا من غضب أبيها. رُزِقت بـ»جرجس». أسمته على اسم قدّيسها المفضّل «مار جرجس» أو «الخضر». بَنَتْ معبدًا له، بعد أن منحها أبوها قطعة أرض في «طليا»، دبّرت المال وحملت الماء من بئر العائلة تسقي أرض قدّيسها. نشأت «فضّة» في بيت كرم، اعتمدت على حصاد البيادر حول البيت وعلى الكثير من صلواتها في ظلّ «الخضر»، استجاب لها القديس بأن نجّى وحيدها من المزالق، والبيادر من النّار. بدورها، أشعلت «فضّة» نور المحبّة في القلوب. تتمحور حياتها حول عائلتها، التّعاليم الرّوحيّة، والاجتماعيّة، والأخلاقيّة.

يشكّل هذا النّموذج من خلال المتن الرّوائيّ، الجاذب أو السّلطة المعنويّة الّتي تفرضها على الشّخصيّات الأخرى. نموذجا من النّضال البشاريّ، في خدمة كلمة الله، قضايا النّاس، وسبيلا إلى تنوير عقول النّاس، ممّا يجعلها تستقطب اهتمامهم وإعجابهم بحكمتها ونخوتها في الاستبسال المحوريّ، في بناء الحجر، كصرح القدّيس مار جرجس، وفي بناء النّفوس كردع اللّص عن الخطيئة، تربية وحيدها على القيم الخيّرة، التّعاون مع الآخرين من أجل صلاحهم، قدرتها على استحواذ مشاعر الشّخصيّات المحيطة بها والتّوغّل في نفوسهم، ما ساهم في مسارعة الآخرين للالتفاف حولها، ومبادلتها بالمثل.

إنّ الابنة «فضّة»، تستمدّ جاذبيتها من السّلطة الأخلاقيّة الّتي تتمتّع بها، من سلوكها المشهود لها بالاستقامة، والوقار. فهي سلطة معنويّة تؤكّد على قوّة الشّخصيّة، وتعلّق الآخرين بها، ما ساعد وصف هذه الشّخصيّة على إبراز الجوانب الجاذبة بها ما جعلها شخصيّة البلدة الّتي لا غنى عنها.

- **شخصيّة ميخائيل**

اسم علم شائع في الأوساط المسيحيّة اللبنانيّة. هو في الأصل اسم علم لرئيس الملائكة «ميخائيل» المذكور في التّوراة[3]، يُوصَف في سفر دانيال بأنّه من المدافعين الأوائل عن الشّعب القديم، وفي الإنجيل يبشّر الملاك «جبرائيل» «زكريّا» المتقدّم بالعمر بأنّ زوجته «إليصابات» ستحبل وتلد ابنا يدعى «يوحنّا»[4]، كذلك العذراء مريم بأنها ستحبل وتلد مخلّص البشر: «وفي الشّهر السّادس أُرْسِل جبرائيل الملاك من الله إلى مدينة الجليل اسمها النّاصرة، إلى عذراء مخطوبة لرجل من بيت داود اسمه يوسف، واسم العذراء مريم، فدخل إليها الملاك وقال سلام لك أيّتها المُنْعَم عليها. الرّبّ معك،

(1) فيليب هامون. **سيميولوجيّة الشّخصيّات الرّوائيّة**، ص 36.
(2) ابن منظور. **لسان العرب**، ج9، ص36.
(3) **سفر دانيال** 10: 13 و21، 12: 1.
(4) **إنجيل لوقا** 1: 19.

مباركة أنت في النّساء، فلمّا رأته اضطربت من كلامه وفكّرتْ ما عسى أن تكون هذه التّحيّة. فقال لها الملاك لا تخافي يا مريم لأنّك وجدتِ نعمة عند الله، وها أنت ستحبلين وتلدين ابنًا وتسمّيه بيسوع.»[1]. يستمر »ميخائيل وملائكته» في محاربة الخطيئة والتّنّين[2].

إنّ الملاك في هذه الأقصوصة هو من الشّخصيّات الثّانويّة، حيث كان حضوره مقتصرًا في الصّفحتين الأولى والثّانية، وعلى قصر النّصّ يمكن أن نفهم مظاهر السّلطة الأبويّة، النّموذج الأبّ/ البطريركيّ في مرجعيّة القرار، إذ يغضب من ابنته «فضّة» ما لم تُقدِم على الزّواج، يحثّها على بناء عائلة، إنجاب الأولاد، إذ لا شيء أعزّ من الولد، والى استقامة سلوكه معها، حيث أورثها قطعة أرض، وكرمه المتوارث في العائلة، لا يتوانى في دعوة المارّة إلى جلسة دردشة إمتاع، يكشف فيها عن طعامه، وينفخ نارجيلته. ما يحيلنا أيضًا من خلال السّياق على تقدّم الشّخصيّة في السّن.

- **شخصيّة القدّيس مارجرجس أو الخضر**

القدّيس يمثّل البطل في زمن الاضطهاد يواجه الشّرّ/التّنين، بطعنة قاتلة ويمحو أثره عن الأرض[3]، بمساعدة المؤمنين المرمّز إليهم بالحصان الأبيض، «رمز القوّة»[4]. في الأقصوصة هو شفيع «فضّة»، يستجيب لصلواتها، وشفيع القرية، إذ يسمع صوت الموجوع، يعاقب لصّ المعبد، يسامح المناجي التّائب الصّادق في مطلبه. يُعَدّ القدّيس جاورجيوس من أبرز قدّيسي الكنيسة وأكثرهم شيوعًا في إكرام العامّة من المؤمنين، شاع اسمه في كلّ مكان وزمان، وأخذ المؤمنون يرنّمون له: «أيّها الشّهيد إنّ اسمك العجيب يُشاد به في كلّ الأرض، لأنّه لا يوجد برّ ولا بحر، ولا مدينة ولا قفر إلاّ وتتدفّق به بالحقيقة مجاري عجائبك بغزارة»[5].

- **شخصيّة الزّوج «نجيب سكاف»**

إنّ اسم العلم «نجيب» من الأسماء الشّائعة، وهو على وزن الصّفة المشبّهة «فعيل» من مادّة «نَجَبَ» «والنّجيب الفاضل الكريم السّخيّ»[6]. يكتفي الرّوائيّ بالإشارة إلى أنّه النّجيب المساعد لـ «فضّة»، ويصفه بالزّوج الّذي «لا يقلّ حماسة، وسياسة، ولُطفًا عنها»[7].

- **شخصيّة الابن «جرجس»**

وحيد «فضّة» سمّي كذلك تيمّنًا بالقدّيس. يلعب في أرجاء الحديقة، يقتنص الجرذان، يتّعظ من حكمة والدته ويحترمها.

سعى الرّوائيّ وهو يضع أسماء شخصيّاته، إلى أن تكون متناسبة ومنسجمة بحيث تحقّق للنّصّ مقروئيّته وللشّخصيّة احتماليّتها ووجودها. جاءت معظم أسماء الشّخصيّات ثنائيّة؛ من مبدأ أن يحمل الإنسان اسمًا لمطابقة واقع الحياة الاعتياديّة. وهي، في أغلبيّتها، جاءت متطابقة مع واقع الحياة

(1) **إنجيل لوقا1**: 26- 30.
(2) **رؤيا يوحنّا** 12: 7.
(3) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص10.
(4) فيليب سيرنج. **الرّموز في الفنّ – الأديان- الحياة**، ص59.
(5) **كتاب الميناون الشّريف الكنائسيّ**، الأودية السّابعة من صلاة السّحريّة، ص153.
(6) ابن منظور. **لسان العرب**، ج14، ص40.
(7) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص11.

الاعتياديّة المرتبطة بالتّوزيع المكانيّ لبلدة «طليا» الّتي تنتسب إليها الشّخصيّة. إذا، تمّ تعيين غالبيّة سماء الشّخصيّات، الأساسيّة والثّانويّة للإيهام بالواقع، تعبيرًا عن اللون المحلّي. كما ركّز الرّاوئيّ على وظيفة الاسم، وعكس صفاتها الخلقيّة بما يتلاءم وأدوارها. فهذه «فضّة» بأعمالها القيّمة سعت إلى الانعتاق من الخطيئة، انسجامًا مع دورها الجوهريّ في ترسيخ الإيمان، وتحرير الرّعيّة كقوّة جماعيّة في وطء الخطيئة وإشعال شعلة المحبّة في النّفوس.

مع تقدّم السّرد، يلحظ المتلقّي التّغيّرات الجذريّة الّتي طرأت على الشّخصيّات وذلك لأسباب متنوّعة منها تطلّعاتها، غاياتها. هذه التّحوّلات توضّح أعماق وأبعاد هذه الشّخصيّات، من خلال الأحداث الّتي شاركت بها، والطّريقة الّتي كانت تتعامل بها مع الآخرين. المتتبّع لهذه الشّخصيّات يلحظ أنّ الرّوائيّ أهمل تفاصيل ملامحها الخارجيّة، أعمارها، أسماء أبناء بلدة «طليا»، زوج «فضّة معتوق»، لرسم الإطار المشهديّ في الرّواية...

يُظهِر الرّوائيّ القيم السّالبة والإيجابيّة، الّتي اتصّفت بها شخصيّات الأقصوصة مع التّحوّلات الّتي شهدتها، وذلك ليس فقط من خلال الوصف، إنّما أيضًا من خلال السّرد. ومن هذه القيم السّالبة السّرقة، الكذب، الاحتيال، الوقوع في الخطيئة كما تجلّى مع شخصيّة اللّص. أمّا القيم الإيجابيّة فكانت مع حضور المرأة «فضّة»، والدها «ميخائيل»، وزوجها في إبراز القيم الإنسانيّة. لقد أظهر الرّوائيّ القيم الإيجابية الّتي تتّصف بها شخصيّات الأقصوصة أكثر من القيم السّلبيّة منها، تعكس القيم الأخلاقيّة، أهميّة التّرابط العائليّ، احترام الأهل، الحفاظ على الوَزْنات المُعطاة من الآباء إلى الأبناء، الإيمان والاتّكال على الله، رَذل الخطيئة. تبدو شخصيّات هذه الرّواية، أنّها تنتمي إلى المذهب المسيحيّ، وهي متّصلة بالأرض، إذ تعتاش من الزّراعة، مفطورة على محبّة الآخرين والكرم، المتجليّة بالضّيافة المتأصّلة بعادات وتقاليد السّابقين.

من المعلوم أنّ في عالم القصّ «يتحرّك فيه الأشخاص كما يتحرّكون في المجتمع، وتبرز نفسيّاتهم الفاعلة والمنفعلة. فيتصادمون ويتصارعون ويتحابون، وتفيض مشاعرهم كرهًا أو حبًّا، كما تفيض عقولهم بحثًا وعطاء»[1]. من هنا، يستوقفنا حضور المرأة الشّرقيّة، بصورة الأمّ الحنون المحبّة الّتي تقلق على ابنها، تؤازر المحتاج، تؤمن وتكرس، تصلّي، وتتواصل مع المجتمع.

يتجلّى لنا أنّ كلّ شخصيّة تشكّل مصدرًا للمعلومات الّتي تفهم المتلقّي الحكاية من خلال إدراكها للأمور وسبر أغوارها، ليتشكل البناء الرّوائيّ في هذه الأقصوصة من منظور الرّوائيّ كلّي المعرفة بالشّخصيّات، فيقدّم وجهة النّظر بأن «يرويها كما يراها هو في المقام الأوّل»[2]، بحيث أنّ هذه الرّؤى تحتوي على معطيات اجتماعيّة ودينيّة وثقافيّة . كيف؟

5 – 3 الرّاوي وعلاقته بكون القصّ

الرّاوي هو غير الرّوائي. الرّوائيّ شخص يعيش في الحياة، يخلق العالم التّمثيليّ. والرّاوي يبتدعه الرّوائيّ ليسرد، ويتكلّم على الأحداث، وعلى الشّخصيّات الّتي تفعل. إذاً، هو جزء من العالم التّخييليّ.

جاء السّرد، من بداية الأقصوصة حتّى نهايتها، في صيغة الغائب، إن من خلال الحديث عن «فضّة»: «هجم نصيبها، ورُزقت جرجس»[3] أو عن بقيّة الشّخصيّات: فوالدها «ميخائيل» منحها

(1) منصور عيد. **قضايا إنسانيّة في روايات إملي نصرالله**، ص11.
(2) لطيف زيتونيّ. **معجم مصطلحات نقد الرّواية**، ص161.
(3) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**.، ص7.

«قطعة أرض في طَلْيا»[1]، القدّيس مار جرجس الخضر» «الرابض على تلك التلّة يحمي بسلطته قبرها»[2]، ابنها «جرجس «كان صغيراً يطارد أعشاش العصافير»[3]. كذلك عن غريب الضّيعة، لصّ الكنيسة، «عبَرَ غريب عن «طَلْيا» تلك النّاحية، فدخل المعبد محتمياً بالسّكينة وبدلاً من أن يناجي الله، قبض على كأسين ذهبيتين»[4].

إذاً، الراوي، في «حيّة طَلْيا»، غائب وغير منتمٍ إلى كون القصّ، لا ينتمي إلى الحكاية، غير مشارك. وليس شخصيّة من شخصيّات الأقصوصة، لم يشاهد الأحداث، ولم يشارك في إنجازها، فهو مختلف عن الرّوائي، كون هذه الأحداث وهميّة تخييليّة. تقتصر الشّخصيّات على «فضّة»، زوجها، ابنها «جرجس»، والدها «ميخائيل»، الغريب اللص، وشخصيّات من البلدة. إنّ علاقة الرّاوي بالحكاية هي علاقة غياب. في هذه الحال، جاء السّرد شفّافاً لا شخصيًّا، فالرّاوي غائب عن كون القصّ (hétérodoégétique). والحادثة المرويّة، قد حدثت في الماضي، وهي سابقة عن العمل السّرديّ [5].

أمّا على مستوى علاقة الرّاوي بالسّرد، في قصّة «حيّة طَلْيا» فالحكاية المرويّة يسردها راوٍ أوّل، يُقبل من الخارج ليروي القصّة، وبالتّالي هو (Extradiégétique).

5 – 4 المنظور الرّوائي أو التّبئير:

بحث النّقد الأوروبي الحديث قضية تحكّم المؤلّف بتشكّل البناء الرّوائي، مستخدماً مصطلحات منها: «وجهة نظر، الأوضاع السّرديّة، الرّواية، المنظور والتّبئير». وهذه جميعها يمثّلها الرّاوي بوصفه تقنية قصّ[6] ووسيلة من الوسائل لبلوغ غايات طموحه. تطوّرت نظريّة التّبئير وفق جينيت Genette فالرّاوي، وحده يسرد الحكاية. والتبئير (Focalisation) هو تقليص حقل الرّؤية عند الرّاوي، وحصر معلوماته بالنّسبة إلى ما يجري في الحكاية. أمّا أشكال التّبئير، فتأتي من خلال المقارنة بالمعلومات الّتي تقدّمها الشّخصيّة، وتلك الّتي يقدّمها الرّاوي. ويتمّ تقديمها حسب جينيت في ثلاثة أشكال.

–لا تبئير، أو تبئير صفر، حيث تكون معرفة الرّاوي بالشّخصيّات كاملة، من مشاعر وأفكار وخواطر وماضيها وحاضرها ومستقبلها.

– التّبئير الدّاخليّ، وفيه تنحصر معلومات الرّاوي بما تقدّمه الشّخصيّة عن نفسها.

– والتّبئير الخارجيّ، فيه يعرض الرّاوي الشّخصيّة وأفعالها عرضاً خارجياً دون تفسير لأفعالها أو استرجاع لماضيها، أو استباق لأفعالها أو تحليل لمشاعرها لأنّ معرفته أقلّ من معرفة الشّخصيّة.

وقد تبيّن وجود ثلاثة أشكال من التّبئير، يمكننا تقديمها بالمقارنة مع ما قدمه بويون Pouillon، وتودوروف Todorov

(1) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**.،7.
(2) **م.ن**، ص15.
(3) **م.ن**، ص13،14.
(4) **م.ن**، ص9.
(5) نبيل أيّوب، **النقد النصي (2) وتحليل الخطاب**، ص 62.
(6) عبد المجيد زراقط. **في بناء الرواية اللبنانية**، ج2، ص499.

جينيت	بويون	تودوروف
لا تبئير	الرّؤية الخلفيّة	الرّاوي > الشّخصيّة
تبئير داخليّ	الرّؤية مع	الرّاوي = الشّخصيّة
تبئير خارجيّ	الرّؤية من الخارج	الرّاوي < الشّخصيّة

بالعودة إلى جينيت Genette، يتبيّن لنا أن لا تبئير في قصّة «حيّة طَلْيا»، فالتّبئير صفر. لأنّ الرّاوي يعرف أكثر من الشّخصيّة. فمعرفته بالشّخصيّات غير محدودة. يعرف مشاعرها، أفكارها، خواطرها. كما يكشف عن ماضيها وحاضرها ومستقبلها؛ ف«فضّة» «لولا غضب الوالد «ميخائيل» لما «غامرت وتزوّجت»[1]. ينصحها الوالد «ببناء عائلة فالوحدة ثقيلة، والعمر يمرّ كالبرق ولا شيء أعزّ من الولد. وهجم نصيبها ورُزقت «جرجس». وبين «فضّة» ومار جرجس أو «الخضر» حكاية حلوة[2]. عاشت «فضّة» ألف قصّة وقصّة، على كتف ذلك السّهل الّذي يحضن الخيرات[3].

تتخطّى معارف الرّاوي المكان والزّمان، اللّذين تجري فيهما أحداث القصّة. فهو يعرف ما سيجري بما يتخطّى بالتّأكيد معرفة الشّخصيّات: فالحيّة «زحفت توّاً نحو الدّست المملوء حليباً وسرّبت فيه السمّ، من دون أن يلحظ ذلك أهل البيت»[4]. بالإضافة إلى أنّ معرفة الشّخصيّة تتعدّى الحاضر، فهو يعرف ماضيها وعاداتها، «الكرم في بيت فضّة» إرث يضمّ الأجيال بعضها إلى بعض. وقد سُمّيت القرية «طَلْيا»، لأنّ أباها كان ينفج «النارجيلة» ويشرب القهوة ويدعو المارّة إلى جلسة دردشة، وإمتاع ومؤانسة قائلاً: «طِلْ ياه... طِلْ ياه!»[5]. يعرف الرّاوي شخصيّاته حقّ المعرفة، وظنونها، نحو :»وفضّة في ظنّها أنّه ندم [اللصّ] على سقطته»[6]. ومشاعر شخصيّاته، فزوج فضّة «لا يقلّ حماسة وسياسة ولطفاً عنها»[7].

اللافت، أنّ معلومات الرّاوي تتخطّى الزّمان والمكان. فبعد موت «فضّة» «هذا القدّيس مار جرجس» الخضر الرّابض على تلك التلّة، يحمي بسلطته قبرها، ويملأ السّهل الّذي أحبّها وأحبّته خصباً وغناءً ومهابة[8]. ففضّة أطفأت النّار في البيادر وأشعلت نور المحبّة في القلوب. والمعبد والورود والبّخور[9].

5 – 5 المنظور على المستوى الإيديولوجيّ

يتعيّن هذا المنظور بحسب أوسنبسكي Ouspenski بمنظومة القيم العامّة لرؤية العالم ذهنيًّا. وهذه الرّؤية، تعبّر عن النّصّ، وعن وعي الرّوائيّ بمرويّه. والإيديولوجيا، تشمل الجوانب الفكريّة والرّوحيّة

(1) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص 7.
(2) **م. ن**، ص7.
(3) **م. ن**، ص 9.
(4) **م. ن**، ص11.
(5) **م. ن**، ص8.
(6) **م. ن**، ص11.
(7) **م. ن**، ص11.
(8) **م. ن**، ص15.
(9) **م. ن**، ص 15.

والأدبيّة، ولا تقتصر على السّياسة، والمستوى الإيديولوجيّ حسب أوسبنسكي Ouspenski، هي «أنّ وجهة النّظر ليست من مقولات الحكي، إنّما ترتبط ببنية النّصّ. من الجليّ أن المادّة الأدبيّة المتناولة كتشكّلات بنائيّة تهتمّ بما هو أبعد من الحكيّ، أبعد من النّصّ، أي بما هو خارج هذه المادّة الأدبيّة المطروح على الصّعيد الاجتماعيّ، الدّينيّ، الإنسانيّ، الفلسفيّ... أو كما يراه المتلقّي وفق ثقافته ووفق صدق الرّوائي بنقل هذه المشاهد في المسرى الحكائيّ والخطابيّ.

في قصّة «حيّة طَليا» الرّؤى متعدّدة، نتوقّف عند:

– البُعد الاجتماعيّ

يقدّم ربيعة أبي فاضل في هذه القصّة بعضًا من التّقاليد العربيّة في التّراث. ويظهر خصائصها كتأثير النّظام الأبويّ. يعرض النّظام الأبويّ/»البطريركي» كبنية اجتماعيّة وسايكولوجيّة متميّزة تطبع شريحة لا بأس بها من عائلات المجتمعات العربيّة، الّتي تقوم على علاقة هرميّة تراتبيّة يسودها التسلّط والخضوع. الفتاة «فضّة»: «لولا غضب أبيها لما غامرت، وتزوّجت»[1]. هذا دليل على أنّ النظام الأبويّ، من النّاحية البنيويّة يقوم على طرائق من التّفكير والعمل والسّلوك. إذ، يرتبط بنمط معيّن في التّنظيم الاجتماعيّ التّقليدي. من خصائصه قابليته على الاستمرار، المقاومة، المحافظة على القيم والأعراف[2]. وبذلك يكون الرّوائيّ قد جعل العائلة حجر الزّاوية في البنية الاجتماعيّة الّتي تعزّز كيانها بسيطرة الأب على الابن أو الابنة، بحيث يبقى الخطاب المهيمن هو خطاب الأب الذّكر بأوامره وقرارته، ف»فضّة» احترمت رغبة الأب وتزوّجت، وأنجبَت. هذه الواقعة تعكس هاجس الأهل من الأبناء: الزّواج، الإنجاب، الانتماء ضمن جماعة.

تقوم هذه البنية على صلة القربى بالدّمّ، فهي ابنته، واحترام أوامره واجب، التّماسك في مواجهة المستقبل عبر الزّواج أي الانتماء إلى عائلة الزّوج برباط مقدّس، توريث الأبناء أملاك العائلة، والمَيل في التّقارب السّكنيّ، حيث يمنحها والدها «قطعة أرض في طَلْيا»[3].

ويكشف الرّوائيّ عن الكرم، «والكرم في بيت «فضّة» « إرث يضمّ الأجيال بعضها إلى البعض»[4]. هذه العادة تعكس طبع المجتمع لما فيه من كرم النّفس المتوارث، ومن إعلاء المقام بالاحترام والتّقدير: «وقد سمّيت القرية « طَلْيا» لأنّ أباها كان يدعو المارّة إلى دردشة وإمتاع، مؤانسة قائلا : « طِلّ ياه .... طِل يَاه .... !»

– البُعد الدّينيّ:

يبرز في هذا السّياق، السّمات الإنسانيّة الحميدة في تقاليدنا التّراثيّة، كالعفو عند المقدرة، ف»فضّة عَفَت عن الغريب اللّص في كنيسة «مار جرجس» وهو يسرق قائلة له: «لا تكُن كالتّنين أو كالحيّة، تقيم ذنبك في المعبد المقدّس، وتحرم نفسك نور النّهار وطمأنينة البال! وأطلقته»[5]. هذه المحبّة الفطريّة، قائمة على عمق الدّين المسيحيّ، والبساطة في الإيمان، والعاطفة الإنسانيّة المتوقّدة على

(1) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص7.
(2) النظام الأبوي وتأثيره على العائلة والمجتمع والسلطة، د. إبراهيم الحيدري.Elaph.com/web/opinion/2010/10
(3) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص 8.
(4) **م. ن**، ص 7.
(5) **م. ن**، ص9 ،10، 11.

أسس من القيم؛ « بكت على قدمي «الخضر» مردّدة: قد يكون، هو أيضًا، في حاجة إلى سنابل، تسدّ فراغ جوعه»[1]. وفي موقفها الشّهم مروءة إغاثة محتاج إلى العفو.

هذا العفو يتجلّى أيضًا برمز «الحيّة» الأمّ الّتي أتلفت دست الحليب المنفوث بسمّها، بعد أن تبيّن لها أنّ زوج «فضّة» لم يعبث بفراخها. ويبدو أنّ الرّوائيّ يجوب التّراث بوعي الباحث المشدود إلى الجذور، يؤرّخ حضور النّاس في المكان.

هذه الرّؤية تجلّت بخروج «فضّة» من بيتها الأوّل، إلى بيتها الزّوجيّ في زواج شرعيّ، وكان الوعد «أن منحها أبوها قطعة أرض[2]. اعتمدت فضّة على «أناشيدها العذبة تُشعل الفرح في نفوس القرويين، وعلى الكثير من صلواتها في ظلّ الخضر»[3]. دخلت الحياة الزّوجيّة لتنشد معجزة العهد والعطاء، في عبور من ضفّة إلى ضفّة أخرى.

انتقلت «فضّة» إلى ضفّة أخرى من المسرح الإنسانيّ، في جغرافيا واحدة مشتركة. وبانتقالها هذا، تحرّرت من السّلطة الأبويّة، ومن مشيئة والدها، وتصرّفت بأرض الميعاد، بملكيّتها الموروثة، الممنوحة، الموهوبة من أبيها، من أجل بذل أفضل، للمشاركة ببناء مجتمع إنسانيّ أفضل بتدبير منها؛ لقد «دبّرت خمسماية ليرة، وطلبت من بعض الأهالي المباشرة ببناء معبد على اسم «مار جرجس»، على أن تحمل هي المياه من بئر العائلة، وتسقي أرض قدّيسها المفضّل بعرق جبينها[4].

إنّ «فضّة» تلعب دوراً قياديًّا في البناء مع الجماعة. وتُقيم عهدًا جديدًا مع قدّيسها المفضّل «مار جرجس»الخضر. فالقدّيس كما أسلفنا تصوّره الأيقونات شابًّا بهيّ الطلعة، يغرز رمحه في جسد التّنّين الشّرير، بجانبه فتاة رائعة الجمال يدافع عنها. والفتاة تحوّلت إلى رمز الكنيسة الّتي استشهد «مار جرجس» في سبيلها. ترمز قصّة القديس إلى انتصار الخير على الشّرّ، وإلى انتصار القيامة على الموت، أي العبور بفصح جديد. والفصح: القيامة والانتقال من الخطيئة المميتة، هي حكاية مصرع التّنّين/الخطيئة رمز الشّرّ، إلى رجاء الانبعاث، أي انتصار الحياة على الموت. إنّ «الخضر»، بحسب الرّواية الإسلاميّة، وُلد في زمن النّبيّ موسى، ومار جرجس بعده بثلاثة قرون. وهو «ايليا بن مَلِكان» وسُمّي «الخضر»، لأنّه حيّ كشجرة دائمة الخضرة لا تعرف اليباس، أمّا التصاق الخضر بمار جرجس فدلالة على الحياة لا اليباس. فهما حيّان لا يعرفان الموت[5].

تحوّلت «فضّة» إلى عضو منتصر في الأرض الجديدة في العبور، إلى منبر حيّ من العطاء، تعاين وجه الرّبّ في رباط حبّ لا ينتهي، في التزام بتشيّد حسَن، إذ نراها تحمل المياه، المادّة الحياتيّة، «من بئر العائلة وتسقي أرض قدّيسها المفضّل بعرق جبينها، وكرم إيمانها، وصار الحجر بناءً، وتحوّل الحلم إلى حقيقة[6]. أقامت «فضّة» علاقة إكرام مع قدّيسها بالصّلاة، ودخلت في الشَّرِكة، في الإيمان، لتصبح ملجأ وحامية «طَلْيا»، تنشر، في ظلّ الخضر، الفرح والطّمأنينة في نفوس القرويّين، يقول الرّوائيّ: «عندما جنّت النّار، وهدّدت تلال السّنابل، وغلال الأمل، علا صراخ العاملين، وملأ بكاء

(1) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا، ص**،11.
(2) **م.ن.**، ص 7.
(3) **م. ن**، ص 8.
(4) **م. ن**، ص 8.
(5) مار جرجس الخضر: www.christian.guys.net
(6) ربيعة ابي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص 7، 8.

الأطفال فضاء «طَلْيا» فركضت «فضّة» نحو معبد الخضر[...] وحملت حفنتَي تُراب من أمام الباب، وذرّت التّراب وسط جسدها الملتهب. فالتفّت النّيران حول ذاتها حتّى غدت كتلة صغيرة، وارتفعت كالسّهم في اتّجاه الفضاء، فذُهِل النّاس هناك، وقالوا لقد سمع مار جرجس صوتها الموجوع، وحرّكت مشاعِرَه الدّموع»[1].

«فضّة» في مسرح «حيّة طَلْيا» دافعت عن المظلومين، حاربت الفساد والسّرقة بالصّلاة والمغفرة: «أدركَتْ هذه الطيّبة أنّ في هذا القصاص حياة، وأنّ السّرقة تجرح روح اللّه [...] صلّت قليلا، ونصحت اللّصّ بالنّدامة، وطهّرت عينيه ويديه بالماء المبارك، وقالت له : « ألم ترَ هذا الفارس، وهو على صهوة جواده، كيف طعن التّنين طعنة قاتلة، ومحا أثره من الأرض، أو تظنّه مقصّرًا عن تأديبك، وعن ردّك إلى الأمانة، والإيمان». الأسلوب رمزيّ رؤيويّ، وقد أعلنت «فضّة» بشهادتها هذه للإله الحقّ، وبالتّوبة الخلاص.

- **البُعد الثّقافيّ**

تشكّل الاقتباسات النّصيّة جزءًا من البناء النّصّيّ في أقصوصة «حيّة طَلْيا»[2]، في تفسير الحدث الرّوائيّ المسرود، ومن ذلك الآية الإنجيليّة: «كونوا حكماء كالحيّات، وودعاء كالحمام»[3]، تعكس الثّقافة الدّينيّة، وقد أدرجها الرّوائيّ لتثبيت الدّلالة الّتي تبدو فيها «فضّة» قويّة الشّخصيّة، واثقة من نفسها، وديعة، تنهج منهجًا يُمَظهر أسلوب حياتها، تستقي من الحياة المعيشة ما يتوافق ومنطلقاتها الفكريّة، ويضيف اقتباسات أخرى من الأمثال الشّعبيّة: «فأجابت فضّة، وكلامها من ذهب: الحكمة خَير من القوّة، وقد صَدق جَدّي عندما قال: سُمّيَت الحيّة حيّة لأنّها لا تموت»[4]، تمنطق الابن «جرجس» بالأمثال: «الطّمع كماء البحر: زدْ منه شُربًا تزدَد عطشًا»[5].

يحيي الرّوائيّ التّراث، ما يجعله نابضًا بالحياة، يوظّف مضامينها في إبراز الإيمان العفويّ، مواجهة التّحدّيات، يربط ما بين التّراث والأصالة، أمام التّغيّرات والتّحوّلات الّتي تواجه الإنسان في عصر العولمة. فكان لا بدّ من إبراز القيم الّتي تربت عليها الأجيال في الزّمن الجميل، وطبعت بها المجتمع بقواعد اجتماعيّة تعكس العادات المتّصفة بالمبادئ الإنسانيّة. فيعكس التّرابط الاجتماعيّ القائم على الألفة، حبّ الآخر، حبّ الخير، العنفوان، الشّهامة، الضّيافة، تماسك العائلة.

هي ثقافة تزرع قِيَمًا تدعو المتلقّي إلى الافتخار بطابعنا الخاص المتميّز بين الشّعوب، التّمسّك بالتّراث المكتنز بخبرات السّابقين، بالحكايا، وبالحِكَم، وبالأمثال الشّعبيّة، وبصُوَر أمسنا، يوم كانت الحياة في النّاس ألفة وعفّة، في قناعة، تتّعظ بالحكايا، وليس بتحقير الذّات.

يتناول كتاب «أقاصيص من تراثنا» مسألة صون التّراث الثّقافيّ، غير المادّي؛ من التّقاليد، والممارسات الاجتماعيّة، الطّقوس الدّينيّة والاحتفالات، المعارف والممارسات المتعلّقة بالطّبيعة، والمهارات المرتبطة بالفنون الحرفيّة التّقليديّة. جاء ذلك بواسطة التّعبير اللغويّ، حيث يصل الرّوائيّ

(1) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص 11.
(2) **م. ن**، ص12.
(3) **إنجيل يوحنّا** 10: 16
(4) ربيعة أبي فاضل. **أقاصيص من تراثنا**، ص12.
(5) **م. ن**، ص14.

بين الماضي والحاضر والمستقبل، لتوارث ما ابتدعه الأجداد والآباء من تراث عبر الأجيال بلغة سلسة، وبصورة جديدة مستمرّة بما يتّفق مع بيئتها وتفاعلاتها، يساعد على تنمية الإحساس بالهويّة، ويعزّز على استمراريّتها، بوجه تسارع وتيرة العولمة، وهيمنة الثّقافة الأحاديّة الّتي تشكّل خطرًا على التّراث الثّقافيّ.

إنّ نشر الأقاصيص التّراثيّة تساعد على زيادة الوعي بأهميّته، والتّقارب بين البشر، لما لـ «المطالعة من دور بارز للاكتساب»[1]. تحمل «أقاصيص من تراثنا» صور التّراث الشّعبيّ في نقل لغويّ إلى العقل سلسلة من المواقف الواقعيّة، والخارقة، تؤثّر في تكوين ثقافة المتلقّي، وتساهم في تأطير شخصيّته.

خلاصة البحث

يتبيّن لنا في خاتمة البحث، أنّ المقاربة السّيميائيّة أداة منهجيّة في دراسة النّصّ، من خلال الأدوات الّتي تمّ توظيفها على الخطاب الرّوائيّ، ما ساعد على فهم الأبعاد الدّلالية، لعمل الرّوائيّ اللبنانيّ المعاصر ربيعة أبي فاضل.

تبلورت **هويّات وصور شخصيّات** الأقصوصة، الّتي لم تكتمل إلاّ عندما بلغ النّصّ الحكائيّ نهايته، وذلك من خلال مجموع ما جاء به الرّوائيّ، أو بوساطة تصريحات الشّخصيّات، أقوالها، سلوكها، أو ما قيل عنها، كما ويتفاوت تطوّر شكل الشّخصيّات ويتلاشى في إطار البيئة الّتي تعيش فيها.

كما تمّ رصد حركة الشّخصيّات، تنقّلاتها، تتبّع علاقاتها بالدّوائر المكانيّة، ليستنتج المتلقّي القيم المضافة السّالبة أو الإيجابيّة ليس من خلال الوصف فقط، بل من خلال السّرد، ومن التّضمين الإشاري، ما سهّل رسم العلاقات بين الشّخصيّات، مراقبة تطوّرها، استخلاص دلالات هوياتها.

يقدّم ربيعة أبي فاضل صورة عن التّراث معبّرة عن الحياة الاجتماعيّة والفكريّة الّتي تعيشها الشّخصيّات، على المستويين الطّبقي والثّقافيّ وعلى مستوى الانتماء الدّينيّ، المرتبط علائقيًّا بجغرافيّة هذا المجتمع كما يتبدّى لنا الانتماء المسيحيّ بكثافة في بلدة «طليا».

هذا التّوزيع يدل إلى واقع معاش في زمن الحكاية، يُبرز أهميّة الرّوابط العائليّة، التّوازن الأسريّ في بناء الأجيال، النّفوس، تطوّر الإنسان بالانفتاح على الآخر، الابتعاد عن شرّ الخطيئة المميتة، حيث أضاء بأسلوب محبّب على صورة المجتمع اللبنانيّ بتقاليده وعاداته بعيدًا عن الوعظ، خوفًا على هذه الثّقافة من غدر العولمة.

في الظّاهر يعالج الرّوائيّ، موضوعًا حكائيًّا تراثيًّا، أمّا الباطن فيكشف عن رؤية صادرة عن تعلّقه بالحقبة الغابرة، حيث بدا في أقسام الأقصوصة كافة، كمن يشرح ما يستطيع أن يقدّمه الحُلُم بغَدٍ أفضل، التّرابط العائليّ، الميل الاجتماعيّ، التّخلّي عن الفرديّة الذّاتيّة، والإيمان بالآخر، وما يمكن أن يحمل مشعل الهداية، إلى الهدف الأسمى والأبعد، الّذي من شأنه أن يرتقي بالإنسان إلى عالم أفضل.

(1) مارلين حيدر. «مسألة صون الشّعر الشّعبيّ»، ص29.

لائحة المصادر والمراجع:

أوّلاً– المصادر:

1. **القرآن.الكريم.**

2. **الكتاب المقدّس.**

3. **كتاب الميناون الشّريف الكنائسيّ.** تنقيح إيواني بابادوبولس. ط.1، بيروت: مطبعة القدّيس جاورجيوس، 1886.

4. أبي فاضل (ربيعة). **أقاصيص من تراثنا.** ط.1، بيروت: مكتبة الإبداع، 2003.

5. ابن منظور. **لسان العرب.** ط.2، بيروت: دار إحياء التّراث العربيّ، 1992.

6. زيتوني (لطيف). **معجم مصطلحات نقد الرّواية.** ط.1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، دار النّهار للنّشر، 2002.

ثانيًا– المراجع

7. ابن ستيتي (سعديّة). **فنيّة التّشكيل الفضائي وسيرورة الحكاية في رواية الأمير، لـ «واسيني الأعرج» – دراسة سميائيّة.** أطروحة دكتوراه: أدب حديث. جامعة سطيف 2، كليّة الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربيّ: 2013.

8. أبي فاضل(ربيعة). **ربى سابا وفروسيّة العودة.** ط.1، بيروت: درغام، 2013.

9. أيّوب (نبيل). **النّقد النّصّيّ (2) وتحليل الخطاب نظريّات ومقاربات.** ط.1، بيروت: مكتبة لبنان، 2011.

10. بارت (رولان). **النّقد البنيوي للحكاية.** ترجمة أنطوان أبو زيد ط1، بيروت– باريس: منشورات عويدات، 1988.

11. بارت (رولان)، جنيت (جيرار). **من البنيويّة إلى الشّعريّة.** ترجمة غسّان السيّد. ط1، سوريا: دار نينوى للدّراسات وللنّشر والتّوزيع، 2001.

12. بارت (رولان)، وآخرون. **شعريّة المسرود.** ترجمة محمود محمّد. لا ط.، دمشق: منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة. 2010.

13. بلعابد (عبد الحقّ). **عتبات: جيرار جنيت من النّصّ إلى المناص.** ط.1، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، 2008.

14. بنكراد (سعيد). **السّيميائيّات مفاهيمها وتطبيقاتها**، ط.3، سوريا: دار الحوار للطّباعة والنّشر،

.2012

15. حمداوي (جميل). **الاتّجاهات السّيميوطيقيّة** (التيّارات والمدارس السّيميوطيقيّة في الثّقافة الغربيّة). [المغرب]: لا ط.، لا دار نشر، 2005.

16. حيدر (مارلين). «مسألة صون الشّعر الشّعبيّ». **مجلّة نشر بحث**. لبنان، العدد الخامس، خريف 2015. ص17– 34.

17. زراقط (عبد المجيد). **في بناء الرّواية اللبنانيّة (1992–1972)**. لاط.، بيروت: منشورات الجامعة اللبنانيّة، 1999. قسم الدّراسات الأدبيّة 27.

18. سيرنج (فيليب). **الرّموز في الفنّ– الأديان– الحياة**. ترجمة عبد الهادي عبّاس. ط.1، دمشق: دار دمشق، 1992.

19. عزّام (محمّد). **شعريّة الخطاب السّرديّ**. لا ط.، دمشق: منشورات اتّحادّ الكتّاب العرب، 2005.

20. عيتاني (سمير). «التّراث ودوره في تشكيل الهويّة».**مجلّة نشر بحث**. لبنان، العدد الخامس، خريف 2015. ص51– 57.

21. عيد (منصور). **قضايا إنسانيّة في روايات إملي نصرالله**. ط.1، بيروت: دار الفكر اللبنانيّ، 1995.

22. فتّاح (علي عبد الرّحمن). «الوصف: تقنيّات بناء الشّخصيّة في رواية ثرثرة فوق النّيل». مجلّة **الآداب، جامعة بغداد** العراق. كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة مجلّد 1،عدد 102، 2012، ص83–45.

23. قاسمي (محمّد). «بناء الشّخصيّات في رواية سوانح الصّمت والسّراب»، **علامات**، (المغرب) عدد27، 2007، ص 100– 108.

24. لحمداني (حميد). **بنية النّصّ السّرديّ**: من منظور النّقد الأدبي. ط2، الدّار البيضاء– بيروت: المركز الثّقافي العربيّ، 1993.

25. مليطات (حسني). «العلاماتيّة وتكوين البناء السّرديّ في رواية مطر حزيران للرّوائيّ اللبناني جبّور الدّويهيّ». **مجلّة أنساق**، المجلّد الثّاني، العدد الأوّل، فبراير 2018. ص 50–39.

26. هامون (فيليب). **سميولوجيّة الشّخصيّات الرّوائيّة**. ترجمة سعيد بنكراد. ط.1، سوريا: دار الحوار للنّشر والتّوزيع. 2013.

27. يؤانس (الأنبا). **بستان الرّوح**.ط.3، القاهرة: مطبعة الأنبا رويس، 1988.الجزء 3.

ثالثًا- المراجع الأجنبيّة

28 .Barthes (Roland), Kayser (W.), Booth (W.C.), Hamon (Ph.). **Poétique du récit**. Paris : Edité par Seuil, 1977.

29. -Grillet (Alain Robbe). **Pour un nouveau roman**. Paris : Les éditions de Minuits. 1979.

30. - Samuel (Bidaud). «**Pour une poétique du nom de personnage**». Interlitteraria, 21/1,2016. 117-129.

رابعًا- روابط إلكترونيّة:

31. الجنان (مأمون).»شعريّة الخطاب المسرود السّرديّ والتّجريب الحداثيّ»، ص100. استُرجِع في 2019 /10/2. من موقع: Uemnet.free.fr.quide.qaf.qaf002 اتّحاد كتّاب المغرب.

32. الحيدري (إبراهيم). **النّظام الأبويّ وتأثيره على العائلة والمجتمع والسّلطة،**

Elaph.com/web/opinion/2010/10

33. مار جرجس الخضر

www.christian.guys.net

الموروث الشّعبي في رواية محمود عثمان:
«ثقب في الرّوح: ومضات من طفولتي»

حلا القاضي

لكلّ مجتمع لهجته، فنونه، آدابه، عاداته، معتقداته. هذه العناصر تشكل الهويّة الّتي يتمتّع بها الشّعب، وهي عنوان تميّزه واستقلاليته الذّاتيّة، هي تراثه ومرآته العاكسة، تعكس تاريخه الإنسانيّ، وأنماط عيشه. يعبّر الأديب عن الحياة كما يحسّها ويرقبها من خلال ثقافته وبيئته المحليّة، فينقل صورة أهله بعاداتهم وتقاليدهم البسيطة والسّاذجة أحيانًا، يبوح بعواطفه الصّادقة ويطلق العنان للغته البسيطة ولخياله الخصب ليحلّق في آفاق رحبة وحرّة دون قيد، فيبدع صورًا تنبعث من التّراث، ينقل حياة يعيشها بتفاصيلها، يسمع أمثالها، يردّد أغانيها، يؤمن بمعتقداتها ويمارس عاداتها، ينقل واقعه وثقافة مجتمعه، وتاريخ أمّته.

تتميّز القرية بالمحافظة على تراثها، فحياة أهلها مبنيّة على العادات والتّقاليد والمعتقدات، يتنفسونها لأنها قانونهم الأساسيّ، يتوارثونها جيلًا عن جيل، تنظّم حياتهم وتجمّل مناسباتهم. وتعد الأمثال خبزهم اليوميّ فنراها تخرج عفويّة، هادفة ومناسبة لكلّ حدث أو عمل، فلكلّ مقام مقال، وبما أنّ ثقافة الإنسان هي وليدة مجتمعه، وحصيلة سنين من الممارسات والعادات، اختُزنت في ذاكرته، وشكّلت ثقافته الشّعبيّة الّتي هي بمثابة بصمته الجينيّة، كان من الطّبيعي أن تعكس تراثه، وتهذّب عاداته وتقاليده، وتعبّر عنه بشكل عفويّ، فهي صورة مجتمعه وعنوان تميّزه.

من هنا نمضي في بحثنا مع الأديب محمود عثمان [1]في روايته «ثقب في الرّوح: ومضات من طفولتي» التي تعكس ثقافة القرية وصورتها بنقائها وبساطة أهلها بانسيابيّة قصصيّة، تصنّف سيرة ذاتيّة، تعكس شخصيته وثقافته الرّيفيّة، وتنقل واقع مجتمعه القرويّ بمعتقداته وموروثاته، فهو بكتابة سيرته يكتب سيرة قرية بتراثها وبساطة أهلها. لقد نجح في إحياء ذلك الزّمن الجميل الّذي ما زالت آثاره تخيّم على جوّ القرية رغم العصرنة والتّطوّر.

يبرز عثمان صورة القرويّ الذي يؤمن بالمعتقدات والخرافات، فمنها ما هو تفاؤلي أو تشاؤمي، ومن هذه المعتقدات :صوت البوم نذير شؤم، ومن يعدّ النّجوم بإصبعه أو يشير إليها يظهر له تالول في يده، وهم يؤمنون بصبية العين، بالكتيبة والسّحر، بالإضافة إلى الاعتقاد بالجنّ والأرواح. كلّ هذه المظاهر تعكس تراث وفولكلور القريّة، فكيف تجلّت هذه المظاهر في رواية ثقب في الرّوح؟

وظّف الكاتب معتقدات أهل قريته، عاداتهم وتقاليدهم، صوّر بساطة حياتهم ونعيمها، نقل صورة المرأة الرّيفيّة وصوّر حياة التّلاحم والتّعاطف، بكتابة سيرته الذّاتيّة كتب سيرة قرية وأرّخ تراثها.

1- المعتقدات الشّعبية

يطرح الإنسان منذ نشأته تساؤلات حول الحياة من حيث نشوئها وطبيعتها وماهيتها، وحتّى يجد

(1) أديب وشاعر لبناني، من قرية بيت الفقس– قضاء المنية الضّنيّة، حائز دكتوراه دولة في الحقوق وإجازة في اللّغة العربيّة من الجامعة اللّبنانيّة، له العديد من المؤلّفات منها: قمر أريحا، بيضة الرّخ، ثقب في الرّوح..... عن غلاف روايته **ثقب في الرّوح**.

الإجابة على هذه التساؤلات يتجه إلى الماورائيات، ويضطر لأخذ مواقف معيّنة وممارسات محدّدة من أجل إشباع حاجاته الماديّة والرّوحيّة؛ وما القرابين الّتي كانت تقدّم للآلهة إلّا خير مثال على ذلك، ومن هنا أقام علاقة مع البيئة الّتي يعيشها، مما ولّد سجلًا للجماهير يلخص تجاربهم ومواقفهم؛ ويمثّل هذا السّجل في التّراث الشّعبي تكوّنهم الفكري والعاطفي الّذي يحتوي على كلّ المعتقدات.[1] فالمعتقدات الشّعبيّة هي كلّ ما يعتقده شعب معيّن من طقوس دينيّة أو عوامل طبيعيّة، أو ظواهر لامنظورة كالّتي تتعلّق بالجنّ أو الغيبيات، أو طرق الشّفاء من الأمراض والرّقى والتّعاويذ وكشف المستقبل والماورائيات، السّحر، عالم الجنّ والأشباح، وزيارة الأضرحة. فالمعتقدات مدى متنوّع الأفكار والاهتمامات. فكيف ظهرت هذه المعتقدات في رواية «ثقب في الرّوح» ؟

أ- الاعتقاد بقدرات الشّيخ

يخصّ أفراد القرية الشّيخ بتقدير كبير، اعتقادًا منهم بعمق إيمانه وتقواه، ويظنّون أنّه من أصحاب القدرات الإعجازيّة الّتي يمنحها الله لعباده الأولياء، فيخصّهم بالقدرة على شفاء المرضى ومعرفة الغيب...، فإذا ما ألمّ بالقرويّ صداع، لا يبرّئه منه إلّا رقية الشّيخ، حتّى لو استحضرت له أهم المسكّنات والعقاقير، فبمسحة من الشّيخ يختفي الألم ويزول.

ففي المخيال الشّعبي، الشّيخ قادر على شفاء المرضى، يُستنجد به، «ترتفع حرارة أخي إلى الأربعين، وتصيبه تلك الهزّة. وأمّي المسكينة تنزف هلعًا وحسرة. وكثيرًا، ما رأيت أمّي المؤمنة بالله وأوليائه، تحمله إلى الشّيخ «جنيد» في الطّرف الآخر من القرية. لعلّه يشفيه بما أوتي من طاقة روحيّة، وصلة بالملأ الأعلى».[2] وهكذا يُصبح الشّيخ طبيب القرية ومرشدها الرّوحي يُستدعى في كلّ حين، ولم يعد يقتصر عمله على النّاس فقط، فقد امتدّ لعلاج حتّى الحيوانات المريضة، «ويُروى أنّه كان يشفي المرضى. ولم يقتصر سلطانه على النّاس، بل امتدّ إلى الحيوان. إذ كان يشفي البقرة المجنونة أو النّعجة المارقة. ويُحكى أنّ جدّتي استنجدت بالشّيخ ليشفي عنزتها. فأتى حارتنا ودخل القبو، وشوش العنزة، هزّت أذنيها فلانت واستكانت، وشُفيت بعد ذلك من الحمّى. كانت تحلب وقية من الحليب، فأصبحت تحلب رطلًا كاملًا. وقد شبع أهل الحارة من الحليب ولم يُفطموا بعد»[3].

وبحسب اعتقادهم لقد أُوتي الشّيخ الكثير من الكرامات والقدرات الخارقة، وكثرت الرّوايات والحكايات حول هذا الأمر، ففي رواية « ثقب في روح» يعرض الكاتب بعض هذه الرّوايات منها: «ويُروى أنّ الشّيخ، صاحب السّبحة الطّويلة، والسّروال العربي، واللّحية الكثّة، كان يقف حافيًا على موقد الحطب في الشّتاء، دون أن تحرق النّار قدميه»[4]. يرفض العقل تصديق هذه الظّواهر، لٰكنّ المعتقد الشّعبي يصدّقه. رغم إيمانهم بالله الواحد الأحد، وبالقضاء والقدر «المكتوب ممنو هروب»، إلا أنّهم يؤمنون ويصدّقون قدرات الشّيوخ، لذا يلجؤون إليهم في الكثير من الأحيان، طلبًا لمعرفة الغيب والتنبؤ بالقادم فيذكر الكاتب: «قبل أسبوع من وفاة أبي، أهدى الشّيخ جنيد إلى أمّي منديلًا قطنيًا. تلك كانت رسالة ملغّزة. ربما لتتشّف به دموعها الّتي ستذرف بغزارة»[5]، فكانت هذه من معجزاته العظيمة، كما «ويُحكى أنّه جاء أحد جيرانه ليلًا، وعنده ضيوف ساهرون، فقبّله ومسح صدره بيده ثلاث مرّات، وقال له شفاك

(1) أحمد رشدي صالح، **الأدب الشّعبي**، ص 121.
(2) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 26.
(3) م.ن، ص 37.
(4) **م.ن**، ص 27-36.
(5) **م.ن**، ص 15.

الله من وجع صدرك يا حاجّ «جميل»، وفي اليوم التّالي قُتل الرّجل برصاصة غادرة أحرقت صدره»[1].

كما أنّ المرأة الّتي يتأخر حملها تلجأ إلى الشّيوخ والأولياء يعالجونها بالأحجبة والأدعية، « لعلّ أمي كانت سجينة القهر واليأس. فلم تلد إلّا بعد حين. قصدت العرّافين ولم تحبل. أكلت من خشاش الأرض ولم تحبل. صلّت على حجارة الأولياء والقدّيسين. حتّى أتتها الرّؤيا. إنّا نبشّرك بغلام اسمه محمود، على اسم جدّه السّعيد، صاحب المجد التّليد»[2].

ومن قدرات الشّيخ أيضًا الشّفاء من السّحر والجنون الّذي سببه شيخ آخر من خلال تعامله مع الجنّ والشّياطين، فيلبس هذا الجنّي الشّخص المسحور ويتحكّم بتصرفاته ويجبره على الامتثال لأوامره، ويروي لنا الكاتب قصّة والدته الّتي جنّت في صباها، «أصابها المسّ وهي زوجة عاقر. يُقال إنّ أحدهم كتب لها عند شيخ يفرّق بين المرء وزوجه. الشّيخ الّذي أوتي علمًا من الكتاب، سلّط عليها جنيًّا أو عفريتًا تلبّسها. وهكذا انتقلت أمي من عالم الإنس إلى عالم الجنّ. ومن عالم المحسوس إلى العالم الممسوس»[3]، كان «شيطانها سامي يصحبها إلى ضفاف الأنهار الجميلة. حيث روّادها من الشّياطين يضحكون ويمرحون، ويشربون القهوة والنّراجيل. حياة الشّياطين عالم سحري مسحور. ولم تك أمّي قادرة على عصيان شيطانها، صاحب القدرة على سحرها وضربها بالسّياط إن لم تمتثل لأوامره»[4]، وقد عانت الأمرين إلى أن شُفيت على يد شيخ قدير «أبي المسكين، الّذي أحبّ أمّي كثيرًا، طاف بها على الأطبّاء والعرّافين وشيوخ السّحر والكَتبة. ولكنّها لم تُشفَ إلّا على يد شيخ حرّيف، من تلامذة سليمان الحكيم. شُفيت أمّي بصفعة قويّة، أخرجت العفريت من جلدها. فأفاقت من جنونها، وعادت إلى رشدها زوجة طيّبة»[5]، هذا غيض من فيض من معجزات وقدرات الشّيوخ ومن المعتقدات الشّعبيّة الّتي تخلط هنا بين العقيدة والمعتقد. فقد بالغ العامّة وأضافوا الكثير من الممارسات الّتي أخرجتهم من دائرة العقيدة ودائرة الدّين ليدخلوا عالم المعتقدات والسّحر والشعوذة.

ب- معتقدات ساذجة

يلجأ أهل القرية لتفسير بعض المظاهر والأحداث وما هو خارج عن السّيطرة بالماورائيات والمعتقدات السّاذجة، فها هي أمّ الكاتب تحذّره من عزرائيل معتقدة أنّه يطوف في القرية، فتقول: «عزرائيل يطوف في قريتنا. يسرح ويمرح. نم يا صغيري، أحكم قفل الباب وأغلق الشّباك جيدًا. أمس، قبض روح «أم عصام»، ومن يومين أخذ «الحاج حسين» وليلة السّبت لحس بإصبعه قدم «أبو الشّوارب» فانزلقت وانكسرت. ورفس برجله رأس «ابن فاطمة» فانفدخ. ومرّ في طريقه على بقرة «أم علي» ففطست. رأته قطّة جارتنا فأغمي عليها وماتت. نم يا بُنيّ، عزرائيل على الأبواب، قلت في نفسي: ألا يستحي هذا الضّبع الأسود. لقد أخذ أبي. وهل يريد أن يأخذ أمّي وإخوتي؟ هل يريدني؟ أسرعت إلى خزانتي وانتشلت بندقية الصّيد من تحت الثّياب الرّثّة. وحشوتها برصاصة صدئة. وخرجت إلى الحديقة متربّصًا بملاك الموت»[6].

(1) – محمود عثمان، **ثقب في الرّوح، ص** 15.
(2) – **م.ن**، ص 22–21.
(3) – **م.ن**، ص 31.
(4) – **م.ن**، ص 31.
(5) – **م.ن**، ص 32.
(6) – **م.ن**، ص 57–56.

من هذه المعتقدات والخرافات السّاذجة أيضًا أنّ والد الكاتب قد أضاع سبحته، «تلك السّبحة الأرجوانيّة، ذات الحبّات المشعّة، أضاعها قبيل أسبوعين من وفاته. كانت أيضًا إشارة خفيّة إلى سفره المبكر والمفاجئ»[1]، ومن هذه الإشارات أيضًا الرّؤيا فيقول الكاتب قبل وفاة والدي بشهر «رأت أمّي أنّ المرحوم جدّي، أتى بيتنا فأكل وأخذ منه شيئًا ثمينًا. فهرعت إلى الشّيخ الوقور، فأفتاها حسب روايتها. قال إمّا يستفحل غلاء المعيشة، وإمّا يموت شخص من أهل البيت، ثمّ رأت مرّة أخرى، سربًا من الغرنوق، يحوم فوق بيتنا المسكين. كان الحلمان رسالتين تهيئان النّفوس لاستقبال الفاجعة»[2]، فالرّؤيا تصدق أحيانًا ولكن لا يمكن إقامة وبناء حياة على أساسها، وهناك تفسيرات لأحلام معروفة شعبيًا ولا تحتاج إلى تأويل. «فالعرس مأتم، ومن يمت في المنام، يفرّخ عمره من جديد. إذا رأت الأرملة أنّ أبي جائع، فهذا يعني أنّ روحه جاعت إلى الصّدقات. وإذ رأت جدّي لأبي يتعذّب في النّار، فذاك جزاء يستحقّه لأنّه أكل على أمّي قطعة الأرض الصّغيرة بجوارنا. والّتي وقفها والدي مهرًا لها»[3]، فنرى في الجزء الأخير أنّ تفسير الرّؤيا جاء حسب أهواء الأمّ وعقلها الباطني؛ فهذه الرّؤى تصدق حينًا وتعبّر أحيانًا عن العقل الباطني وعن المشاكل الّتي تنحبس في لاوعي الشّخص.

بالإضافة إلى هذه المعتقدات، هناك معتقدات درج عليها أهل القرية وصدّقوها منها: التّفاؤل بالغنم والفراشات، التّفاؤل باندلاق القهوة أو انكسار الفنجان فقد انكسر الشّرّ، التّفاؤل بحك اليد اليّسرى، والتشاؤم من الماعز والبوم والغراب، وطنين الأذن، وصيبة العين.

ج- صيبة العين وطرق علاجها

هي من المعتقدات السّائدة في المجامع، وكثيرًا ما تطالعك عبارات الحدّ من أذى العين في كلّ مكان، على مداخل البيوت وخلفيات السّيارات: «عين الحسود فيا عود، عين الحاسد تبلى بالعمى...»، أمّا الخرزة الزّرقاء فسيّدة الموقف؛ وهي أوّل ما يعلّق على صدر المولود الجديد، «كان أهل القُرى يعتقدون أنّ صاحب العين الفارغة يصيب هدفه بإحكام؛ وأنّ له قدرة فعّالة على إيقاع الشّرّ، فيما لو نظر بعين الرّاغب الحاسد، دون ذكر اسم الله. والإصابة بالعين تؤذي الإنسان والحيوان والأشياء، ولا تميّز صديقًا أو عدوًّا»[4]، فكلّ من عانى من مشكلة صحيّة أو نفسيّة ترجع إلى صيبة عين أصيب بها، هذا المعتقد تسرّب تلقائيًا إلى عقليّة القرويّ وذهنيّته، فأصبحت العين عدوًا يخشاه، «تقول أمّي إنّ أخي لم يشبع من حليبها. لأنّ صدرها المليء بالحليب أصيب بضربة عين من جارة حسود. فانتفخ ثديها وأصبح يقطر دمًا لا لبنًا صافيًا. تقول أمّي العين حق. هكذا قال النّبيّ الأمّي. ولذا صنعت لنفسها حجابًا يقيها شرّ العيون، تضعه في صدرها ولا تنزعه إلّا عند النّوم»[5]، أمّا البعض الآخر فيلجأ لسكب الرّصاصة، وتبدأ عملية سكب الرّصاص بإذابته في مقلاة على النّار، يوضع المريض أو المصاب في وسط الغرفة، فوق رأسه يثبّت جاط فيه ماء، ثمّ يصبّ الرّصاص الحامي في هذا الماء البارد، ولا يسمّى بالله كالعادة قبل القيام بأيّ عمل بل تشهق السّاكبة شهقة، فإذا فرط الرّصاص تكون قد نجحت العمليّة وشفي المصاب، عندها يدهن جسم المريض بمائها ويرشّ منه وراء ظهره وعلى الطّريق الّتي يسلكها، وبذلك يصبح محميًا؛ أمّا إذا لم يفرط الرّصاص فتعاد العمليّة بحدود السّبع مرّات فإن لم ينجح

(1) – محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 17.
(2) – **م.ن**، ص 18.
(3) – **م.ن**، ص 19.
(4) – ميخائيل مسعود، **حياتي**: طفولتي في بلاد الرّيف، ص 30.
(5) – محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 33.

الأمر تبقى صبية العين ويعتبر أنّ صاحب تلك العين» نجمه قويّ وتغلّب على نجم المصاب»[1].

فصبية العين معتقد ثابت وذكر الله يبعد أذاها «وعليك دائمًا عند رؤية جمال ما أو ملاحة؛ أو صباحة؛ أو خضرة عينين، أو شعر من خلال الشّمس.. أن تقول: «سبحان الخالق»، أو «يخزي العين»؛ أو «الله يردّ العين». وكفى»[2].

1 – طقوس الوفاة

«دورة الحياة ولادة، فعيش يطول أو يقصر من مراحله الزّواج، فالممات. ولولا الفرح ساعة الولادة ما كان الحزن ساعة الموت»[3]، الموت هو نهاية حتميّة العمر المحدود وهذا ما يؤكّده النّصّ القرآني ﴿كُلُّ مَنْ عَلَيْها فَانٍ (26) وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذو الجَلالِ والإكْرامِ﴾[4]، فالموت أمر لا مفرّ منه ولا مهرب، وهو أمر مكروه يخافه الجميع وكثيرًا ما نرى النّاس يردّدون عبارات التّمني فيما بينهم «إن شاء الله ما ممنشوف عليكم مكروه».

ترتبط الوفاة في الثّقافات المختلفة بمجموعة من الطّقوس الاجتماعيّة الّتي تتلازم مع المآتم؛ فما أن يعلن في القرية عن وفاة أحد من أهلها حتّى يهرع الكلّ إلى بيت الفقيد؛ يتمّ الإعلان عن الوفاة من خلال مكبّرات الصّوت في المسجد، بعد إيصال الخبر من طرف أقرباء أو جيران الميّت، فيُبدأ بقراءة القرآن الكريم بعدها يذكر اسم الميّت ويُطلب السّماح له: ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذائِقَةُ الموت وإنَّما توفَّوْن أُجُوركُم يَوْمَ القِيٰمةِ فَمَنْ زُحزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الجنَّةَ فَقَدْ فَاز ومَا الحياة الدُّنْيا إلّا متاعُ الغُرور﴾[5]، عباد الله وحّدوا الله، انتقل إلى رحمة الله فلان ابن فلان، يرجو منكم السّماح. وتعاد هذه العبارة ثلاث مرّات. «صاح غراب المئذنة. كان الطّفل يلهو أمام دار جدّه. لم يكن يحدس بموت أبيه. فكرة لم تخطر له من قبل. صرخت جدّته بأعلى صوتها، وركضت على الطّريق تلطم وتولول. شقّ صراخها السّماء. أمّا هو فهرول إلى السّيارة، حيث يُسجّى الجثمان. فتح الباب الخلفي. وجد أباه ممدّدًا. طبع بهدوء وصمت على جبينه الأصفر قبلة الوداع. القبلة الأخيرة على الجبين المحطّم»[6].

يتجه الكلّ جماعات وفرادى للمواساة وللتخفيف من هول المصيبة ولتقديم العون والمساعدة والمشاركة في جميع الطّقوس كالغسل وتعطير الميّت وتكفينه والصّلاة على الجنازة ثمّ الدّفن في التّراب. يبدأ التّجهيز للدّفن وسط الدّعوات بالرّحمة وأصوات البكاء، يُغسّل الميّت من قبل أقاربه أو شخص من القرية متعارف عليه بتغسيل الموتى، بعدها يُطهّر ويُطيّب ويكفّن بكفن أبيض وتبدأ الصّلاة لروحه ثمّ يُحمل نعشه على الأكفّ ويتوجّه به إلى جبّانة القرية حيث يُوارى الثّرى، «حملوا النّعش إلى المقبرة. مقبرة ضيعتنا ليست بعيدة من بيتنا. هناك على يمين الطّريق الصّاعد إلى الجبل، سنديانة هرمة، تظلّل قبورًا ترابيّة عتيقة، تنبت بينها أزهار ورياحين. تتغذّى من لحم الأجداد ودمهم. حمل القرويون النّعش على أكتافهم، بحبّ وخشوع حملوه. لم يكن أبي ثقيلًا. بكاه رفاقه كالنّساء. وأنا سرتُ مع المشيّعين.

(1) من رواية إحدى نساء بلدة قرصيتا– قضاء الضّنيّة، وهي معروفة بسكب الرّصاصة لمن أُصيب بالعين.
(2) ميخائيل مسعود، **حياتي:** طفولتي في بلاد الرّيف، ص 31 .
(3) حسن أمين البعيني، **العادات والتّقاليد في لبنان:** في الأفراح والأعياد والأحزان، ص 213.
(4) سورة الرّحمٰن، الآيتان 27–26.
(5) آل عمران، الآية 158.
(6) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 12.

عند الغروب، دفنوا أبي. وأهالوا عليه التّراب بحنانٍ وقسوة»[1]، بعد الانتهاء من الدّفن يقف أهل الميت جنبًا إلى جنب على مدخل المقبرة، يتلقّون العزاء من خلال مرور المعزّين عليهم لمصافحتهم مع ترداد عبارات التّعزية المتعارف عليها: إنّا لله وإنّا إليه راجعون، لله ما أعطى ولله ما أخذ، عظّم الله أجركم، ألهمكم الصّبر والسّلوان وأسكنه فسيح جنانه، يرحمه الله، البقيّة بحياتكم، العمر إلكن..

فالتّعزية عرف وواجب اجتماعيّ، يُلتزم به تعبيرًا عن الوقوف إلى جانب أهل الميّت في هذا الظّرف العصيب والصّعب، عادة أيام العزاء تكون ثلاثة أيّام، تُقام فيها الولائم عن روح المرحوم، أمّا مكان التّعزية فيحدّد من قبل الأهل وعادة يكون للنّساء في منزل الفقيد وللرّجال في قاعة المسجد، وفي اليوم السّابع يجتمع النّاس مجدّدًا في بيت الفقيد للاحتفاء بأسبوع الوفاة فتقام الصّلوات ويُدعا له بالمغفرة والرّحمة. وفي هكذا ظروف تجود العيون بالدّمع حزنًا وألمًا على الفقيد؛ «فالدّمع صابون الأحزان والهموم»[2]، وتزداد هذه الدّموع انسكابًا مع اللّيل، «كلّما هبط المساء على ذلك البيت القرويّ المتواضع، تبدأ أمه بالنّحيب. طيلة اللّيل تبكي. أكثر من أربعين ليلة ظلّت تبكي. تحوّل اللّيل إلى مأتم. والظّلام إلى ملائكة سود. نساء القرية يزرنها كلّ مساء. ليخفّفن من لوعتها وحرقتها»[3].

2 – حياة القرويّ، عاداته وتقاليده

هي قوانين الحياة في القرية، وأحد أنماط التّراث، والكاتب ابن بيئته لذلك نجد هذه القوانين تتسرّب إلى روايته، عاكسة ارتباطه بتراثه وأرضه، «فالعادات الاجتماعيّة تعكس روح الجماعة التّاريخيّة لكلّ مجتمع بشري، من هنا ترتدّ إليها المجتمعات لتعزيز جذورها وأصالتها وارتباطها كلّما تعرّضت للمحن والضّعف»[4].

أ–الزّراعة وحبّ الأرض

بسبب ندرة فرص العمل في القرية وقلّة المؤسّسات يعدّ الفقر ظاهرة اجتماعيّة متعدّدة الجوانب، رفيقة أبناء القرية؛ فالعمل في الأرض ذو مردود ضئيل وبسيط، يؤمّن حاجيات الإنسان دون أن يكفل له الحياة الميسورة ولا العيش في بحبوحة، فقد اشتكى القرويّ من الفقر وعانى آلامه؛ هذا بشكل عام، فكيف في حالة الكاتب وهو قد أصبح يتيمًا؟ «اليُتم جُرحي المفتوح. ولمّا يندمل بعد... هناك شيء لا يُرى. ثقبٌ عميق في الرّوح»[5]، فكان لا بدّ من العمل لمواجهة الحياة ومساعدة أمّه الأرملة «كان لا بدّ لليتيم أن يكبر ويواجه الحياة. أمّه تنقّ على مسامعه: «النملة تجني في الصّيف». لذا قرّر العمل في البساتين... ذات صيف، التحق بورشة لقطاف الإجاص»[6].

وكان من الطّبيعي أن يصبح مسؤولًا عن بساتين والده، يهتمّ بها وبأشجارها، يرمّم جلولها ويسقي تربتها ويقطف ثمارها، هي ذكرى والده الّتي «أحياها بزنديه، وروّاها بعرق جبينه»[7]، فتعلّم الكاتب مكافحة الحشرات الّتي تتعدّى على أشجاره «هناك، أتقنت قتل الدّود الصّغير الّذي ينخر جذوع

(1) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 14.
(2) حسن أمين البعيني، **العادات والتّقاليد في لبنان:** في الأفراح والأعياد والأحزان، ص 222.
(3) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 13.
(4) شوقي أبو زيد، **تواصل الشّعر الفلسطيني الحديث بالتّراث**، ص 116.
(5) محمود عثمان، **م.س.**، ص 11.
(6) **م.ن.**، ص 52.
(7) **م.ن.**، ص 38.

أشجار التّفاح. حينًا بعود نحيل وأحيانًا بشريط معدني معقوف»[1]، وتعلّم إقامة الجلول حجرًا فوق حجر لحماية تربة أرضه من الانجراف «كما توليت ترميم الجلول الّتي هدّها السّيل. وأصبحت أمّي تسميني «المعمرجي». وكانت أمّي تنهرني بسبب بُطئي في البناء، إذ كنت أقلب الحجر على عدّة وجوه قبل أن أضعه في مكانه. وهكذا يستقرّ ويتمسّك بالحجر الّذي يليه، وبفضل الرويّة يصبح الجلّ عصيًّا على التّصدّع والسّقوط»[2].

كما وتحتاج هذه الأشجار للمياه لتبقى نضرة، فكان الكاتب المزارع يسقيها «وفي أيام السّقاية، كنت غالبًا ما أدع المياه تجري على سجيتها في الأرض. وأنا أسند ظهري إلى جذع لزّابة كبيرة في أوّل البستان»[3]. حبّ الأرض والطّبيعة فطرة جُبل عليها القرويّ، فقد جُبل من ترابها لذا نرى حنينه الدّائم إليها وتعلّقه بها، هي مصدر طمأنينة وحضن دافئ، «والإنسان المنبثق من ذرّات ترابيّة أخصبها الماء، هو جزء يحنّ إلى أصل كان فيه»[4].

تبقى القرية المهد والمسرح، المنطلق والدّرب، هي عنفوانه وكرامته، قرية الكاتب جرد يعود إليه مسترجعًا ذكرياته، عادات أهله، هي حافظة لتراثه وحاضنة لعناصره، يناجي الكاتب أصدقاءه قائلًا: «أصدقائي. خذوني إلى هناك. إلى أرض العنب والتّين. ما ألذّ المشي في الدّروب القديمة. تتعرّج يمينا وشمالًا، وتترك لك متعة اكتشافها. هنا تنعطف على زند شجرة، وهناك تستظلّ إبط شاهق صخري. روائح الأغصان اليابسة، والدّوالي الذّابلة، تفوح وتختلط بأريج الأرض. ما أروع الخريف في بلادي. ما جمل ألوانه الفاقعة والشّاحبة. الخريف فنّان لا يكرّر نفسه»[5].

هذه المشاهد عبّرت عن الحالة النّفسيّة الّتي يحسّها الكاتب بين أحضان الطّبيعة، وكيف يتمنّى أن يكون عصفورًا ينقر الحبّ من دواليها، «رفاقي، من يأخذني إلى الدّالية المشروحة على كتف الكرم لأنقر كالعصفور حبّاتها المعتّقة بشعاع الشّمس الحنون. من ينثر أوراقها على وجهي كدنانير غير مزيّفة. من يحملني إلى تينة «التّلع» ذات الثّمار السّوداء. ينقر عصفور التّين نصفها ويترك لي النّصف الآخر»[6]، تحت ظلال أشجارها يحلو الطّعام وينكّه بعبقها.

ب-النّاطور

رمز من رموز القرية وفولكلورها، مسؤول عن تنظيم توزيع المياه لريّ الأراضي والأشجار، يقف في وجه خلافات الفلاحين في موسم الجفاف، يحملون له الهدايا علّه يرأف بهم وبأرضهم العطشى، «المزارعون الفقراء في موسم الجفاف، يحملون البطيخ والهدايا، رجل يقف غير بعيد منهم. على كتفه اليمنى مجرفة ومن عينيه يقدح الشّرر. تحت الصّفصافة الخضراء يجتمعون. يتشاجرون ويتصالحون. يشربون الدّخان والشّاي. يحكي لهم بطولاته في قسمة الماء وريّ اليباس. ملكًا على قرماية عتيقة من السّنديان، يستوي النّاطور»[7]

(1) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 38.
(2) م.ن، ص 38.
(3) **م.ن.**، ص 38.
(4) **جورج سعادة، الصّراع بين الرّيف والمدينة: في شعر إيليا أبو ماضي، ص** 150.
(5) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 100.
(6) **م.ن.**، ص 100.
(7) م.ن، ص 84.

ب–الزّوادة

يستقبل القرويّ الصّباح بنشاط وحيوية، منبهه صوت الدّيك؛ يحمل صرّته متجهًا إلى الحقل، زادًا يمنحه الطّاقة والنّشاط لينجز أعماله، تكون قد حضّرته سيدة المنزل بحبّ وحنان، يستريح تحت ظلّ شجرة بعد التّعب، «وفي ظلّ اللّزابة، كنّا نتناول زادنا القرويّ: الشّاي والزّيتون والبيض المسلوق والبصل الأخضر واللّوبيا المطبوخة واللّبن الطّازج أو اللّحم المشوي والبطاطا طعام الفقراء»[1].

ج– المزروعات المنزليّة

في دار البيت تستقبلك تنكات الفلّ والورد البلدي، هي مزروعات تقليديّة زُرعت في أتناك وسحاحير خشبيّة، أو في أحواض إسمنتيّة صُنعت لهذه الغاية. رقعة جميلة مليئة بالمناظر الخلّابة والرّوائح الطّيبة، هي رمز من رموز التّراث المنزليّ، هنا وردة، هناك فلّة إلى جانبها ياسمينة، في الجانب الآخر أحواض النّعناع والحبق، «خرج إلى الشّرفة الجنوبيّة حيث مملكة النّبات الّتي أقامتها أمّه: نعناع وبقدونس وزعتر وبصل أخضر. وأشجار تشرئبّ إليه، مفعمة باللّين والخضرة. صباح الخير يا أسرتي الصّغيرة. وأخذ يتعهد الواحدة تلو الأخرى. ثمّ غادر الشّرفة إلى الفناء، فوجد الزّهور تستريح تحت الإزدرخت. وفي الزّواية سنديانة شابّة، وعن يمينها شجر الرّمّان. وعلى السّور تتدلّى ورود الجيران»[2]، عكست هذه المزروعات جوّ الطّمأنينة والرّاحة في حياة القرويّ، فهي لها مدلولها الرّمزي والتّراثي وزينة الدّار بنباته.

د– تحيّة أهل القرية

العافية هي أهم ما يملكه الإنسان للقيام بأعماله ولممارسة حياته بشكل طبيعي، فالإنسان المريض يصبح عاجزًا ولامباليًا، يفقد نكهة الحياة، وقد أوصانا رسولنا الكريم صلّى الله عليه وسلّم أن نسأل الله العافية. فالعافية حياة وحيويّة، صحّة وأعمال، فكان من الطّبيعي أن يتمنّى القرويّون لبعضهم البعض دوام العافية والبركة والحياة الكريمة، «فالعافية هي الكلمة السّحريّة الّتي تنقل طاقة الحبّ من روح إلى روح، ورعشة العطف من جسم إلى آخر»[3]، فكانت تحيّتهم: «يعطيك العافية»، «للرّيفيّين، بارك الله فيهم، تحيّة خاصّة. فإذا ما التفت ريفيّ إلى آخر، في حقل أو مزرعة، حيّاه قائلًا: يعطيك العافية. ويكون الرّدّ بمثلها: الله يعافيك»[4]!.

هـ – ثروتهم

في القرية لا معامل ولا مصانع، عمّالها عمّال الأرض، توفيهم ما أسلفوها من تعب، وتؤمّن حاجاتهم المنزليّة، وإلى جانب الزّراعة تجد تربية الحيوانات الأليفة من ماعز وغنم وبقر ودجاج، تعدّ هذه الحيوانات رأسمال العائلة واقتصادها، «جارتنا في الحيّ رزقها الله بقرة حلوبًا. إنّ حليب تلك البقرة ألذّ من العسل. فإذا مرضت تمرض صاحبتها. وإذا صحّت تصحّ. كما كانت جارتنا تملك جيشًا من الدّجاج، وعليه يقوم اقتصاد العائلة»[5].

(1) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص **38**.
(2) **م.ن.**، ص 92.
(3) م.ن، ص 87.
(4) **م.ن.**، ص 87.
(5) **م.ن.**، ص 64.

أمّا تربية النّحل فالسّرّ فيها لشجرة السّنديان، «وللسّنديانة صمغ يتغذّى منه النّحل. وللعسل الحرشي في جبالنا قصّة أخرى. فلا عرف الشّفاء من السّعال، ولا عرف الصّحة والعافية، من لم يذق ذاك العسل»[1]. فنعيم الحياة في القرية في بساطتها.

و – المرأة

المرأة في القرية أخت الرّجال، هي للسّيف والضّيف وغدرات الزّمان، «هي أخت الرّجال ومربّية الأجيال، تعمل إلى جانب زوجها، في الزّرع والحرث والحصاد وفي البيت، فلا تكاد تميّزها عن الرّجل»[2]، إنّها الأمّ والجدّة والحبيبة...

أمّ الكاتب تخيط العمر وتتغلّب على الفقر، هي أمّ مناضلة بعد موت والده شمرّت عن ساعديها فقد أصبحت الأمّ والأبّ، عليها رعاية أولادها وحمايتهم «شمّرت الأرملة عن ساعديها لتربّينا. أفردت جناحيها علينا كدجاجة على صيصانها. أصبحت الأمّ الثّكلى امرأة البيت ورَجُلَه في آن. زادت قوة على قوّتها، وعزيمة إلى عزيمتها. وتحلّت بالحكمة وحسن التّدبير»[3]، فارتبطت صورة الأمّ بالحماية، وبصورة العمل والتّعب، فعليها أن تعمل بلا كلل ولا ملل، وتحسن تدبير أمور المنزل لتعكس جوّ الدّفء والأمان.

هي مؤمنة لا تتوسل أحدا، ترسل طلباتها إلى السّماء فوحده ربّ العباد كفيل بها، تمشي بأمان تحرسها الملائكة وتنوّر طريقها «إيمان يزلزل الجبال، وقلب يقرع باب السّماء دون استئذان. إذا مشت فالملائكة خلف خطاها، وإذا التفتت فالشّمس عن يمينها. وإذا ابتسمت، وقلّما تبتسم، أطرق القمر استحياء»[4]، هي الملجأ والأمان، هي رمز الحبّ والأمومة، هي الطّبيبة والمربّية، دعواتها ترعى الجميع وتلامس عنان السّماء، «فيا ذات اليد الخشنة، بوركت بين النّساء. يداك معولان يقبران الجوع. وعيناك حمامتان برّيتان. ترفرفان حول المريض. عيناك غمامتان، للقلوب العطشى. وسبّابتك الّتي تشير إلى قبلة في الصّلاة، لم تخطئ قط»[5].

أمّا الجدّة فهي نبراس العطف والحنان، نبع العطاء والعفويّة، رمز البساطة والبراءة، دعواتها نابعة من القلب تبارك الأبناء والأحفاد، تملأ البيت بحضورها، فيقول الكاتب: «كانت جدّتي فرنًا من حطب، ووجاقًا من حنان، يلوذ به جميع الأحفاد، ذكورًا وإناثًا، والنّوم في حضنها على أغنية «طير الحمام»، متعة لا تُنسى»[6]. فجدّته نقيّة طاهرة، بركة البيت، قدّيسته وحنانه، مصدر دفئه، وبذلك أصبحت مع الكاتب فرنًا ووجاقًا. والفرن والوجاق من تراث القرية الّتي لا يمكن الاستغناء عنها وهنا تبرز أهميّة مكانة الجدّة.

(1) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 98.
(2) **م.ن.**، ص، ص 42.
(3) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 20.
(4) م.ن، ص 20.
(5) **م.ن**، ص 20.
(6) **م.ن**، ص 54.

1 – الأمثال

تعد الأمثال ملح الكلام، فللأمثال القدرة على التّأثير في نفوس النّاس وتفكيرهم، غالبًا ما تكون قصيرة وواضحة، وذات وقع سريع في الأذهان. هي «ملاصقة بالتّربة، والمجتمع، والتّاريخ، والنّضال من أجل البقاء، فهي المعبّرة أصدق التّعبير عن طبيعة الحياة لأنّها تصوّر بدلالتها العميقة وأشكالها الموحية للعادات والتّقاليد الّتي تميّز شخصية قائليها وتبرهن عن عمق المشاعر وبعد النّظر ونضج التّفكير».[1]

وقد وظّف الكاتب الأمثال في روايته «ثقب في الرّوح"، فيعترضنا المثل القائل: «مثله مثل الهارب من تحت الدلفة إلى المزراب»[2]، فقد ارتبط هذا المثل هنا بالإيمان بالقضاء والقدر الذّي يدلّ على التّديّن الرّاسخ في الذّهنيّة الشّعبيّة، والعدالة الإلهيّة في تصريف الأقدار وأخذ حقوق المظلومين كما في قصّة الرّاعي والرجلين؛ فالرّاعي نسي صرّته المملوءة بالمجوهرات، وجدها الرّجل الأول فأخذها فكانت بذلك تصفية حسابات إذ كان لوالد الرّجل دين على الرّاعي ولم يؤده، فأرجع الله له دينه. أمّا الرّجل الآخر الّذي قتله الرّاعي ظنًّا منه أنّه من أخذ الصّرة فقد كان والده من قتل والد الرّاعي، فأراد ربك للرّاعي أن يثأر لأبيه، فهكذا صرّف الله لهم الأقدار دون معرفتهم.

أمّا المثل الآخر فهو: «النملة تجني في الصّيف»[3]، فقد كانت والدة الكاتب تردّده على مسامعه حثًّا له على الاجتهاد والعمل ومواجهة الحياة. كما كانت تدعوه للتّمثّل بعصفور الدّوري الذي يغرّد ويقفز لٰكنه يعمل، يؤمّن طعامه ويبني عشّه قشّة قشّة، يبيض فتخرج الفراخ يربّيها. وهكذا يجتمع الغناء والعمل في آن. وقد ورد تأكيد ذلك في الحديث المأثور عن النّبي عليه الصّلاة والسّلام: «كونوا كالطّيور تغدو جياعًا وتروح بطانًا»[4].

أمّا عمّ الكاتب فكان طويل البال، يحسن التّدبير، يعمل بالمثل القائل: «القرش الأبيض ليومه الأسود»[5]، وكان حنونًا عطوفًا، هو وعمّ الكاتب الآخر، والفضل بذلك للزّوجة، ألم يقل المثل: «الحنّية من النّساء»[6].

خلاصة

تكتنز القرية تراثًا غنيًّا، يحافظ أهلها على عاداتهم وتقاليدهم، يشتهرون بالضّيافة والكرم، يحافظون على الرّوابط الاجتماعيّة والإنسانيّة، ومع عثمان تجوب في أجواء قريته، تتنقّل على دروبها، تستلقي تحت أفياء أشجارها، تشدّك روائح الخبز وعرائس السّكر، فقد خزّنت روايته العادات والتّقاليد والموروثات؛ جاءت ملوّنة بحياة القرويين وطرائق معيشتهم، طقوسهم وتصرّفاتهم، أعراسهم ومآتهم...، رسم الواقع المعيوش، واستطاع بروايته أن يرسم الخارطة الثّقافيّة التّراثيّة الّتي اختزنها في ذاكرته ومن ممارساته اليوميّة؛ فعكست أحداث روايته التّعبير الصّادق عن التّراث الشّعبي لقريته ومثّلتها خير

(1) عماريّة بلال، **شظايا النّقد والأدب**: دراسات أدبيّة، ص 15.
(2) محمود عثمان، **ثقب في الرّوح**، ص 34.
(3) م.ن، ص 52.
(4) **م.ن**، ص 75.
(5) **م.ن**، ص 61.
(6) **م.ن**، ص 61.

تمثيل، كما ألمّت بمختلف مظاهر الحياة النّفسيّة والاجتماعيّة والدّينيّة. فبنقله الأحداث اليوميّة عكس ما يجري في أعماقه وأعماق مجتمعه من تفاعلات وأحداث، فجاءت روايته غنيّة بالمعتقدات الشّعبيّة والطّقوس والعادات والتّقاليد والأمثال.

المصادر والمراجع

1- القرآن الكريم

2- أبو زيد (شوقي). **تواصل الشّعر الفلسطيني العربي الحديث**. الأردن: مكتبة الجامعة الأردنيّة، 1992.

3- البعيني (حسن أمين). **العادات والتّقاليد في لبنان:** في الأفراح والأعياد والأحزان. لبنان: بيان النّشر والتّوزيع والأعلام، 2001.

4- بلال (عماريّة). **شظايا النّقد والأدب:** دراسات أدبية. الجزائر: المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، 1998.

5-سعادة (جورج). **الصّراع بين الرّيف والمدينة في شعر إيليا أبي ماضي**. لبنان: دار الحداثة الطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2002.

6-عثمان (محمود). **ثقب في الرّوح:** ومضات من طفولتي. لبنان: منشورات ضفاف، 2018.

7- مسعود (ميخائيل). **حياتي:** طفولتي في بلاد الرّيف. ط9. لبنان: دائرة المنشورات الجامعة الأميركيّة للعلوم والتكنولوجيا، 2009.

8-مسعود (ميخائيل). **دفتر من بلاد الجبل**. لبنان: دار المؤلّف للطّباعة والنّشر، 1996.

انتهاك الخصوصيّة الرّقميّة واستثمار البيانات الشّخصيّة لمستخدمي FACEBOOK

علي خليل زريق & أ.د يوسف ملك

أدّى التطوّر الجارف لتكنولوجيّات العصر الرّقميّ إلى تضخّم المعلومات، وأصبحت المعلومة سلاحًا ذو حدّين يتنافس حولها المهتمّون بالتّكنولوجيّا للهيمنة على العالم من خلال إنشاء شركات أخذت تتطوّر يومًا بعد يوم، وتتنافس فيما بينهما لتكون المسيطرة على سوق التّكنولوجيّا والمصنّعة لها عالميًّا.

نحن نعيش اليوم في عصرٍ تتراكم فيه البيانات في كلّ جزء من الثانية بشكلٍ كبير جدًا بوتيرة متسارعة بفضل التطوّر التّكنولوجيّ، وارتبطت بما يُسمّى بالثّورة الرّابعة بمصطلح «البيانات الضّخمة» للدلالة على سرعة وتدفّق وحجم المعلومات المتراكمة. فالتّكنولوجيّا التي نعتمد عليها اليوم والتي تتضمّن تقنيّات «الذّكاء الاصطناعي» بدرجات متفاوتة، ركيزتها الأساسيّة تحليل البيانات واستغلال نتائجها في التّسويق والابتكار والصحّة والاقتصاد. فتراكم بيانات المستخدمين للانترنت هو الدّافع الأساسي للباحثين في مجال التّكنولوجيّا لوضع تقنيّات وبرامج من أجل التّنقيب عنها، وجمعها من مختلف المستودعات المخزّنة لتمرّ عبر عمليّة تقنيّة معقّدة ومكلفة. إلاّ أنّ فائدة نتائجها كانت أكبر بكثير من تكاليف تحليلها، لذلك سارعت العديد من الشّركات التّقنيّة إلى الاعتماد على تحليل البيانات الضّخمة، كل واحدة على طريقتها، واستغلال النّتائج في تسويق منتجاتها أو حتى التنبّؤ بشكل المنتج الذي يجب ابتكاره، فالتّنبّؤ عمليّة تأتي بعد التّحليل، نذكر كيف تعلّمنا في الرياضيّات أن نتنبأ بالرّقم المفقود من سلسلة أرقام تجمعهم خاصيّة التّسلسل العدديّ، إلى التنبّؤ بأسئلة الاختبارات في مادة التّاريخ. فالتّحليل التنبّؤي يعتمد على ربط الأحداث بما يليها. ومنها تستشفّ الشّركات الكبيرة مكاسبها وخسائرها من خلال تحديد عملائها بفضل تحليل الكمّ الهائل من البيانات مثال شركة (Samsung) التي أسقطت شركة (Nokia) من خلال خلق صورة ذهنيّة لمتطلّبات العصر الرّقميّ وكيف سيكون وضع استخدام الهاتف مستقبلاً.

هذه القوّة التي ترغب الشّركات الكبيرة تسخيرها لمصلحتها، مصدرها محركات البحث وتطبيقات الهواتف الذكيّة ومواقع التّواصل الاجتماعيّ التي تعدّ المنجم الكبير للبيانات الضّخمة من خلال حجم البيانات الخاصّة التي يتمّ تداولها.

الملفت أنّ أكثريّة التّطبيقات تطلب من المستخدم معلوماته الشّخصيّة والموافقة على اتفاقيّات الاستخدام. كما أنّها تحتوي على كلمات قانونيّة مبهمة يصعب فهمها ومكتوبة بخطّ صغير يجعل قراءتها مملّة، ممّا يجعل المستخدم لا يقرأ الاتفاقيّة وبذلك يعطي حريّة التّصرّف للمواقع ببياناته الشّخصيّة من دون أي رادع، من بين الشّركات الرّائدة في هذا المجال موقع التّواصل الاجتماعيّ (Facebook) وشركات البحث والخدمات (Google)، هذه الشّركات التي توفّر خدمات من برامج وتطبيقات أصبحت تقوم بتحليل البيانات عن طريق المراقبة وجمع البيانات والآثار التي يتركها المستخدمون من بيانات عامّة وشخصيّة، ممّا وضعنا أمام إشكاليّة انتهاك خصوصيّة المستخدم الرّقميّة والكشف عن الهويّة الرّقميّة في ظلّ تسابق مختلف الشّركات العالميّة لامتلاك البيانات الشّخصيّة في وقت «ثمّة انتشار واسع للبيانات التي تعبّر عن سلوك الفرد، ترافقها رغبة مؤسّسات متنوّعة في زيادة معرفتها لجمهور الشّبكات. وفي المقابل، تبرز أسئلة عن التّحديّات الخطيرة المتعلّقة بالخصوصيّة

الشّخصيّة وملكيّة البيانات، وخصوصًا مع انتشار الإحساس بأنّ النّاس باتوا مراقبين على مدار السّاعة في العصر الرّقميّ»[1]، ممّا يطرح عدّة تساؤلات حول مصير بيانات المستخدم والأغراض التي توظّف فيها.

ما هي علاقة البيانات الضّخمة ببيانات مستخدم (Facebook) من خلال اتفاقيّات الاستخدام والخصوصيّة؟

يهدف المقال إلى التعرّف على قوة البيانات الضّخمة والخصوصيّة الرّقميّة والتّشريعات الموضوعة لحماية الهويّة الرّقميّة على الانترنت، وسوف نتطرّق إلى تحليل اتفاقيّات الاستخدام والخصوصيّة لشركة (Facebook) والوقوف على حجم الانتهاكات التي تمارسها الشّركة في حق مستخدميها واخترنا هذه الشّركة لمدى تأثيرها في المجتمعات المعاصرة، وعدد مستخدميها الذين يتخطّون 2.7 مليار حسب احصائيات موقع (Statista)[2]، بالإضافة إلى شهرتها بالفضاء السّايبيري وتطوّرها بشكلٍ دائم.

التّنقيب عن البيانات وتحليلها

يُعدّ رأس المال البشري والمعرفة المكوّنين الأساسيّين للاقتصاد الجديد في وقتنا الحالي، وأصبحت المعلومة الهدف الأبرز لكبرى الشّركات العالميّة لتتسابق نحو القمّة، فمن يملك المعلومة يملك الاقتصاد ومن يملك البيانات يملك المعرفة وذلك عبر تطوير برامج التّنقيب وتطوير خوارزميّات وتقنيّات تسمح للحواسيب بامتلاك خاصيّة التعلّم وما يعرف «بتعلم الآلة» من أجل استخراج معلومات قيّمة من عدد لا متناهي من البيانات في كلّ العالم.

لا يمكن اكتشاف المعرفة إلاّ ضمن عمليّة التّنقيب عن البيانات التي استّخدمت منذ سنوات عديدة في العديد من المجالات منها الأعمال التجاريّة، والحكومات وشركات الطّيران، والبيانات السّكانيّة وبيانات التّسويق.

ظهر التّنقيب عن البيانات في أواخر الثّمانينيات حيث اعتبر أحد الحلول الفعّالة لتحوّل البيانات الضّخمة من مجرّد معلومات متراكمة من دون فائدة إلى معلومات ذات قيمة يمكن استغلالها في مجالات عدّة تعتمد على الخوارزميّات الرياضيّة المستمدّة من عدّة علوم مثل الإحصاء والمنطق وعلم التعرّف على الأنماط والذكاء الاصطناعي وغيرها من العلوم التي تعتبر من العلوم الذكيّة وغير التقليديّة.

يعرف إياد زعرور التّنقيب عن البيانات «على أنه خطوة واحدة في اكتشاف المعرفة داخل قراءة البيانات (Discover data base knowledge)، حيث تستخدم أساليب التحليل مثل الشّبكات العصبيّة (Neural Network) أو الخوارزميّات الجينيّة (Genetic Algorithms) أو شبكة القرارات (Decision trees)، والتقنيّة والنماذج الهجينة (Hybrid Models) لتحديد الأنماط والعلاقات في

(1) غسّان مراد، دعاء شبكات التواصل الاجتماعي وخبايا الذكاء الاصطناعي"، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، ط1، 2019، ص 97.

(2) Statista," Number of monthly active Facebook users worldwide as of 2nd quarter 2020 ", Aug 10, 2020

مجموعات البيانات» [1].

أطلقت الولايات المتحدة الأميركيّة مجموعة من البرامج المعلوماتيّة من أجل خلق قواعد بيانات ضخمة متعلّقة بالسّكان بعد هجمات 11 سبتمبر، وأخذت هذه التّقنيّات بالتطوّر فجعلت الآلات قادرة على فهم المعاني والدلالات الموجودة على شبكة الانترنت[2]، ممّا أدى إلى خلق مجال «تعلّم الآلة»، وهو يعدّ فرعًا من فروع الذّكاء الاصطناعيّ وأحدث التّقنيّات التي تقوم بإنجاز أكثر العمليّات المعقّدة، وتعدّ العديد من التّقنيّات في التعلّم الآلي مستمدّة من جهود علماء النّفس، وهذا لجعل نظريّاتهم أكثر دقّة، وُضع هذا المجال من أجل اكتساب المعرفة وتنمية مهارات الآلات من خلال تعليمها وتدوينها لمحاكاة ذكاء الإنسان، تنطوي مهام التّعليم الآلي على الإدراك والتّشخيص والرّقابة والتّنبّؤ من أجل تحسين الأداء في مختلف المجالات[3].

يعتمد مجال تعلّم الآلة على الخوارزميّات من دون الاعتماد على البرمجة القائمة على القواعد، ومع بروز البيانات الضّخمة أصبحت الحاجة إلى هذا المجال كبيرة جداً من أجل التنبّؤ في المستقبل، الذي يركّز على التوقّع الآلي بها مسبقًا.

نقدّم من خلال الجدول الآتي نبذة عن بعض البرامج والمواقع التي تهتم في تحليل الشّبكات الاجتماعيّة في مجالاتٍ متعدّدة:

البرنامج	الوظيفة
Simply Measured	برنامج يختصّ بإحصائيّات مواقع التّواصل الاجتماعيّ
Twtrland	أداة مجانية تسمح بالحصول على أهم الإحصائيّات التي تخصّ الحسابات على Facebook. وهي تعطي التفاصيل حول المتابعين وإحصائيات حساب أي Instagram و Twitter و شخص على شبكات التّواصل الاجتماعيّة.
KXEN Social Network	يختصّ هذا البرنامج في تحليل الاجتماعيّة ذات الصبغة التجارية.
Social Bakers	يختصّ بإحصائيات الشّبكات الاجتماعيّة ومعرفة ما يجذب الجماهير ويُعطي اقتراحات لزيادة التفاعل على مواقع التّواصل الاجتماعيّ.
Wolfram Alpha	وتتميّز (Facebook) يوفّر تقارير إحصائيّة مجانيّة تسمح بفهم المتابعين للصفحات على بأنها تعطي التقارير بصيغة Power Point. يمكن تحميلها

هناك فرق بين التّنقيب عن البيانات وتعلّم الآلة، إلاّ أنّهما يلتقيان في عدّة أمور، فهما يعتبران من المجالات البحثيّة لعلوم الكومبيوتر وتحليل البيانات، ويرى الباحث في اللّسانيّات الحاسوبيّة والإعلام

(1) إياد زعرور، التنقيب في البيانات والتوقعات الاقتصاديّة، المعهد الوطني للإدارة، الجمهوريّة اللبنانيّة، 2015.

(2) Charishma, “Current and future applications of data miming”, Journal or Research,2015, . Indian, p. 262.

(3) Nils J. Nilsson, “Introduction to machine learning: An EARLY DRAFT OF A PROPOSED EXT BOOK”, Department of computer Science, Stanford University, Stanford, 2005, p. 1.

الرّقميّ غسّان مراد أنّ علم تحليل البيانات علم معاصر متّصل بعصر المعلوماتيّة والاتصالات المتطوّرة، وهو علم يعمل على تحويل البيانات من صورتها الخام إلى معلومات واضحة قابلة للاستخدام، أسهمت البيانات الضّخمة في صعود هذا العلم، ولكن حتى الآن يصعب تحديده كونه علم قيد التشكّل، يعني أنّه قيد عمليّات تطوّر وتحوّل، بل يزيد في اتّساعه ومرتبط بالتّطوّر في إنتاج البيانات على الصّعد كلّها[1].

قوّة البيانات الضّخمة لدى (Facebook)

أُطْلِقَ موقع (Facebook) سنة 2004 من قبل (Mark Zuckerberg) و(Andrew McCollum) و(Eduard Saveri)، وكان أساسه هو التّواصل بين الطّلبة داخل جامعة هارفارد[2]، وأصبح شركة من بين أكثر المواقع شعبيّة، يجذب حوالي 2.7 مليار زائر ومستخدم، وهو موقع غير مقتصر على الاستخدام الشّخصيّ فقط إنّما يمكن استخدامه لأصحاب الشّركات لإقامة صفحات من أجل عرض أفكارهم، ومنتجاتهم ... إلخ، يستخدمه آلاف النّاس كوسيلة إعلاميّة وطرح أفكارهم، والتّفاعل مع العلامات التجاريّة. يسعى الـ(Facebook) إلى الابتكار والتميّز، فشراؤه لتطبيق أنستغرام وجهاز الواقع الافتراضي أوكيلوس ريفت (Oculus Rift)، و(WhatsApp)، لم يكن على سبيل الصّدفة أو من أجل التّنويع، فشبكة (Facebook) كما سبق وذكرنا لديها أكثر من 2.7 مليار مستخدم، والاستحواذ على هذه التّطبيقات سيمنحها معلومات أدقّ حول المستخدمين وطبيعتهم أيضًا وتتبع معدّلات البطالة من طرف منظمات على غرار الأمم المتحدة، وتحليلات واسعة النطاق من خلال شبكات التّواصل الاجتماعيّ المتقدّمة، والتي تستخدم مركز الحوسبة في جامعة (Vermont) والذي يقوم بدوره بتحليل عشرات الملايين من التغريدات والتعليقات على مستوى مدن الولايات المتحدة، فالتركيز على البيانات الضّخمة ليس لمجرّد أنها تقنيّة بل لكونها تعتبر مظهرًا من مظاهر روح العصر[3]، تكمن قوّة البيانات الضّخمة عند (Facebook) باعتماده على معالجة كمّ هائل من البيانات في تطبيقاته، حيث يتمّ دمج مواقع التّواصل الاجتماعيّ وذكاء الأعمال مع بعضها، ولعمل تحليلات مستندة على بيانات المستخدمين في هذه المواقع وعرض النّتائج على شكل تقارير والاستفادة منها والعمل بها، إضافةً إلى تطبيقات التعلّم الآلي التي تبني النماذج على شكل تدريب الحواسيب على التعلّم من مجموعات البيانات، دخل موقع (Facebook) كشراكة مع شركة تحليلات البيانات المعروفة بإسم (Data Sift) من أجل تطوير أدوات جديدة للحصول على أفكار ورؤى جديدة حول سلوك المستخدم وحيث تقوم (Facebook) بتقديم النّتائج المتحصّل عليها وتقديمها للمسوقين أو الشّركات التي تسوّق لمنتجاتها أو علاماتها التجارية عبر هذا الوسيط، حتى يتسنّى لها تشكيل أو أخذ فكرة حول جمهورها وضبط استراتيجيّات التسويق وفقًا لذلك، (Facebook) لديه بيانات مستخدميه، ممّا يعني أنه يملك معطيات تاريخيّة عن الناس أكثر بكثير وهذا ما يجعل الشّركات خاصّة التجاريّة منها، تلجأ إلى إبرام اتفاقيّات وشراكة معه من أجل استغلال قاعدة البيانات التي يملكها[4].

ويبقى ضمان خصوصيّة البيانات الشّخصيّة حيث تعتبر هذه الأخيرة عملة رائجة تتداول على

(1) غسّان مراد، مرجع سابق، ص 139-137.

(2)- Charlene Croft, "A brief history of the Facebook", 2007.

(3) Evan Stubbs, Big Data, Big Innovation: Enabling Competitive through Business Analyt-ics, (Canada, published by John Wiley & Sons, Inc, 2014), pp. 5-15.

(4) Jayson DeMers, "Why Facebook Is Making Big Data Available To Select Partners", Forbes.com, Mars 25, 2015.

صفحات (Facebook) حيث تقوم الشّركات التجاريّة بكسب المال عن طريق استغلال بيانات العملاء الشّخصيّة بما في ذلك عادات التصفّح لاستغلالها في الإعلانات، وتعتبر الخصوصيّة الرّقميّة خطرًا على الحريّات الشّخصيّة حتى لو أخفى المستخدم هويّته يبقى موضوع البيانات الشّخصيّة للمستخدم الخفي تحصيل حاصل وذلك عبر تتبّع موقعه الذي يعتبر السبيل للوصول إلى هويّة المستخدم حتى بعد إخفائه.

البيانات الشّخصيّة في البيئة الرّقميّة

تتصل البيانات بالحياة الخاصّة للفرد أو عائلته، وغالبًا ما يقدّمها الشخص بنفسه عند استخدامه للبرامج المجانية التي تتطلب معلومات عن بياناته الشخصية، وبالتالي استغلال بيانات المستخدم هي انتهاك للخصوصية إذا أفشيت هذه المعلومات دون رضى منه، أو نُشرت بإحدى طرائق العلانيّة دون موافقته، سواء أكانت هذه المعلومات على شكل خبر أو تعليق أو صورة، ويعرّفها (المصري وحموري) بأنّها «أي معلومات خاصّة بشخص طبيعي قابل للتعرّف عليه إذ أنّ التضييق من مفهوم البيانات الشّخصيّة قد يسمح للعديد من الجهات بالتعدّي عليها، البيانات الموزّعة بقواعد البيانات مختلفة قد تدلّ على هويّة الشخص بحدّ ذاتها [...] فقد يسمح ذلك للعديد من الجهات بالتعدّي على بيانات الأشخاص خاصّةً مع تقدّم تقنيّات جمع البيانات ومشاركتها»[1].

نلاحظ أنّ مفهوم البيانات الشّخصيّة في البيئة الرّقميّة مرتبط بشكل مباشر بمفهوم الخصوصيّة فالاعتداء على البيانات الشّخصيّة يعتبر انتهاك لحقوق المستخدم، ولا يمكن الاستغناء عن الحقّ الافتراضي في الخصوصيّة من أجل تطوير هويّة افتراضيّة. فهناك عدد من الأطراف التي قد تسهم في انتهاك الخصوصيّة في العالم الافتراضي، إذ يمكن للحكومات الحقيقيّة والأشخاص الحقيقيّين جمع معلومات حول الأشخاص في العالم الافتراضي واستخدامها أو إساءة استخدامها في العالم الحقيقي[2].

من يملك البيانات

توسّع الكون الرّقميّ بمعدّل واحد إكسابايت(Exabyte) يوميًّا أي مليار مليار بايت، فالتعليقات والتغريدات ومشاركة الصّور والفيديوهات مع الأصدقاء، ونشر المعلومات المختلفة على موقع (Facebook) أسهمت بشكل مباشر بإنتاج كمية ضخمة من البيانات، ما يعني أنّ هذا الأخير المسؤول عن هذا النمو، بالتالي أي خطوة يقوم بها المستخدم تُسجّل وتستخدم.

إضافةً إلى أنّ الكثير من المستخدمين يستخدمون التطبيقات التي تشارك تلقائيًا مختلف المعلومات على الشّبكات الاجتماعيّة مثل المكان الذي نتواجد فيه، ففي لحظة وضع أي معلومة على شبكة الانترنت سواء على مواقع التّواصل الاجتماعيّ أو على مستوى التخزين السحابي يكون من المستحيل إزالتها من الشبكة مرّة أخرى[3]، يرتبط مفهوم ملكيّة البيانات بالمفاهيم التقليديّة للشيء الملموس الخاص لأي شخص، فامتلاك المعلومات يقابله دفع، وسياسة دفع عند الشّركات الكبيرة هي تأمين خدمات مجانيّة للمستخدمين ويكون بياناتهم الشّخصيّة. إستخدم (Ingrid Schneider) عبارة «إذا لم تدفع

(1) شهد حموري، ريم المصري، «قانون حماية البيانات الشخصيّة: ما يمكن تعلمه من تجارب الدول الأخرى»، 2014.

(2) Bart Van Der Sloot. (2011), "Virtual Privacy towards a concept of regulation by anal-ogy."

(3) Mark Van Rijmenan, "Big Data Ownership – Who Owns Your Data?", 2013, datafloq. com

للمنتج أنت المنتج» ورأى أنّه يجب معالجة النّصوص والاشتباكات مع حقوق الإنسان من خلال تشكيل الإدارة القانونيّة والسياسيّة للبيانات الضّخمة ولذلك فإنّ أوجه عدم المساواة بين المستخدمين ومقدّمي الخدمات والوسطاء تتطلّب تدخّلات قانونيّة وسنّ قوانين ردعيّة من أجل حماية البيانات الشّخصيّة[1]، تعتبر البيانات في عصر المعلومات بمثابة كنز للشركات الكبيرة نظرًا لأهميّتها من الناحية العمليّة والعلميّة، فهي تساهم بشكلٍ رئيسي في اتخاذ قرارات دقيقة من خلال الاعتماد عليها عند جمعها وترتيبها وتحليلها، وقد أصبحت سرّ النجاح للشركات الاقتصاديّة التي كانت تعتمد في وقت سابق على دراسة السوق التقليديّة في متابعة منتجها ومساره وصولاً إلى المستهلك وبناءً على تلك النّتائج كانت تتخذ قرارات مجازفة ارتجاليّة تعتمد على الحدس في معظم الأحيان بخصوص رفع الإنتاج أو خفضه، إلاّ أنّه في عصر البيانات أصبحت كلّ قراراتها مبنيّة على أسس علميّة متينة بل إنّ نسبة كبيرة من القرارات المتخذة السليمة جاءت نتيجة الاستغلال الصحيح للبيانات.

تطمح شركة (Google) إلى رقمنة جميع الكتب في العالم ورسمت شركة (Facebook) الروابط الاجتماعيّة للمستخدمين، هذه الجهود للشركات الكبيرة تحتاج إلى بنى تحتيّة لبناء قواعد البيانات التي ستحوي الكثير من المعرفة الرّقميّة، وبالتالي مجموعة كبيرة من الحواسيب، وسيتعيَّن على بعض الشّركات أن تدفع ثمن هذا، لذلك المردود الربحي سيكون بالاشتراك بين جميع الشّركات التي تعنى بالمعلوماتيّة بمفهومها الواسع.

الخصوصيّة في البيئة الرّقميّة

قبل ظهور شبكات الاتصالات والتّكنولوجيّات كانت الخصوصيّة قائمة كعمل طبيعيّ أو ردّ فعل من الأفراد كأحد حقوقهم في الأماكن العامّة، ويختلف تعريفها وحدودها من بيئة إلى أخرى، ومع التطوّر السّريع للتكنولوجيّات الجديدة لا سيّما شبكة الانترنت واقتحامها حياة الإنسان اليوميّة ازدادت معها مخاوف انتهاك الخصوصيّة، وبدأت علامات هذه المخاوف تظهر منذ الألفيّة الجديدة والجيل الثاني للويب web2.0 و web3.0 وظهر مفهوم جديد للخصوصيّة ألا وهو «خصوصيّة المعلومات».

الخصوصيّة بمفهومها البسيط هو عدم التدخّل والسيطرة على المعلومات، والوصول المقيّد إليها، ومع ذلك من الصعب ضبط مفهوم الخصوصيّة، لأنّها ما زالت موضوع دراسة في الكثير من المجالات والقضايا خاصّةً في مجال الأدب والعلوم، يعرفها (Adam Moore) «على أنّها الحقّ في الحفاظ على مستوى معيّن من السيطرة على المجالات الداخليّة للمعلومات الشّخصيّة والوصول إلى جسم الفرد وأغراضه ومن حقّ الفرد الحدّ من وصول الجمهور إليه وإلى المعلومات الخاصّة به وترتبط الخصوصيّة أساسًا بالأشياء التي هي أجزاء من الإنسان مثل جسمه وممتلكاته ومعلوماته»[2].

خصوصيّة المعلومات

أصبحت مواقع الانترنت بكلّ ما تحمله من معلومات بيئة خصبة تستغلّها أكبر الشّركات في العالم من أجل الحصول على أهم تسويق لمنتجاتها من خلال معرفة آراء وميول المستخدمين، لذلك أصبح

(1) Ingrid Schneider, “Big Data IP, Data Ownership and Privacy: Conceptualizing a Conundrum”, 2015, www.epip2015.org

(2) Adam Moore, “Defining Privacy”, Journal of Social Philosophy, vol. 39, No. 3, Fall 2008, p.p. 411-428, https://goo.gl/75bcg9

نشاطهم منصبًّا على كيفيّة الحصول على معلومات الزّبون بطرقٍ قانونية لا تمسّ بسمعتها بدرجة أولى وتضمن من ناحية اخرى ارتياح المستخدم وعدم إحساسه بما يجري من حوله وهو عنصر رئيسي من أجل ضمان أن يُعطي المستخدم معلوماته بكلّ سلاسة وعليه أصبحت تحليلات تلك البيانات السرّ وراء النّجاح الكبير لكبريات الشّركات التقنيّة.

استوحت فكرة استغلال البيانات الشّخصيّة من الأجهزة العسكريّة وأجهزة المخابرات للدّول، ما ساهم في ظهور مصطلح الخصوصيّة الرّقميّة الذي يربطه الباحثون بدرجة أساسيّة بالقضايا المترتّبة عن مدى خصوصيّة الفرد وسلامة معلوماته وبياناته أثناء استخدام الانترنت[1]، فخصوصيّة المعلومات لا ترتبط فقط بإدخال المعلومات الشّخصيّة من قبل المستخدمين على الانترنت، مثل إيداع طلبات شراء عبر الانترنت أو التّقدّم بطلب للحصول على وظيفة أو لغرضٍ آخر، لكن عند تصفّح الانترنت أو زيارة أي موقع يصادف أي متصفّح ما يعرف عادةً باسم ملفات تعريف الارتباط (cookies) التي تجمع بصمات معلومات عن الزائر دون إذنه أو علمه والإفراج عن المعلومات الشّخصيّة والمعاملات الشّخصيّة أصبحت سببًا في زيادة مخاوف انتهاك الخصوصيّة بين مستخدمين الانترنت.

تحوّلت الشّركات الكبيرة ومنها (Facebook) نحو اعتماد الحوسبة السّحابيّة مثل تعدّد الإجراءات للتّعامل مع البيانات الضّخمة التي تحتوي على معلومات حسّاسة مطلوبة لنشر التدابير التقنيّة والضمانات التنظيميّة لتجنّب تعطّل الحماية التي قد تؤدّي إلى أضرار هائلة ومكلّفة، ممّا يشكّل تهديدًا حقيقيًّا على البيانات الشّخصيّة وخصوصيّة المستخدم، يعتمد (Facebook) على العديد من الممارسات الخفيّة لجمع قدر واسع من البيانات المتعلّقة بالمستخدمين مما جعل الكثير يسأل عن الجهة التي خوّلت لهذه الشّركة كسر خصوصيّة المستخدمين دون أي متابعة أو رقابة، إلاّ أنّ الأمر لا يتعلّق بجهاتٍ قضائيّة أو منظمات حقوقيّة فهذه الشّركات تعمل في إطار احترام القوانين بل وتستثير مستخدميها قبل القيام بأي خطوة وهي الاستشارة التي تلقى موافقة من الجميع في إطار ما يُعرف باتفاقيّات الاستخدام.

سياسة استخدام (Facebook) وانتهاك الخصوصيَّة

لا يملك (Facebook) منتجات ماديّة، إنّما رأسماله ومخزونه يتمثّل في البيانات الشّخصيّة الخاصّة بمشتركيه وهي الثورة التي استغلّها وحوّلها إلى قيمة ماديّة تدرّ عليه أرباحًا ضخمة ببيع مساحات إعلانيّة للشركات التي ترغب في الوصول إلى المستهلك كخطوة أولى، عند اهتمامك بموضوع معيّن مثلاً أوضحت أنك تحب (pizza) وأنك تعيش في منطقة معيّنة وقمت بدعوة أصدقائك توقع إعلان عن الـ(pizza) من محل قريب من منزلك على صفحتك، فالمعلومات التي يتشاركها المستخدمين يوميًا مثل العناوين والصور والأمكنة التي يقصدونها وتنقلاتهم الجغرافيّة التي ترصدها أجهزة استشعار جغرافية مزروعة في الأجهزة الهاتفيّة الذكيّة تساعد الشّركات في توجيه إعلانات مصمّمة على قياس كل واحد استنادًا إلى آرائه الشّخصيّة.

اعترف (Facebook) لصحيفة (Sunday Times) البريطانيّة بالتجسّس على مشتركيها وقالت أنّها تقرأ الرّسائل النّصيّة في الهواتف المحمولة، إلاّ أنه برّر ذلك بغرض إطلاق خدمة رسائل نصيّة

(1) Winnie Chung and John Paynter, "Privacy Issues on the Internet", the 35th Hawaii Inter- national Conference on System Sciences, School of Business, The University of Auckland, Department of Management Science and Information Systems, 2002, p. 1-2.

للهواتف الذكيّة، لكن ما لم يقله (Facebook) أنّ بعض التّطبيقات تتيح اعتراض المكالمات الهاتفيّة، ما يعني التّجسّس على المكالمات أيضًا وليس الرّسائل فقط، وبذلك يثبت أنّه ينتهك خصوصيّة مستخدميه بطريقة غير مباشرة متحجّجًا في ذلك بتتبع أثر الانترنت بالمشاغبين ومثيري الفوضى[1].

الخصوصيّة في (Facebook) كانت محل نقاش كبير حول العالم، ممّا سبب للشّركة العديد من المشاكل مع الحكومات والدّول والجهات القضائيّة، أوّلها كانت مع سلطة حماية البيانات الفرنسيّة بعد صدور بيان من الاتحاد الأوروبي يبطل اتفاقيّة نقل البيانات عبر المحيط الأطلسي إلى أميركا، التي تعرف باسم اتفاقيّة «الملاذ الآمن»، حينها أمرت السلطة الفرنسيّة لحماية البيانات فيسبوك بوقف تصرّفاتها المتعلّقة بتتبّع نشاط غير المشتركين في شبكتها الاجتماعيّة على الانترنت، والتوقّف عن نقل بيانات المستخدمين إلى الولايات المتحدة.

نظرة حول اتفاقيّة الاستخدام

تعمد شركة (Facebook) لإلغاء الاتفاقيّات القديمة والتّعديلات كلّما حرَّرت اتفاقيّة جديدة لتحتفظ في موقعها بالاتفاقيّة الجديدة فقط، مشيرةً إلى أنّ هذه الاتفاقيّة فيها كلّ ما تحتاج إلى معرفته في مكانٍ واحد بقصد إلغاء الفكرة السلبيّة التي يحتفظ بها المستخدمون عن الاتفاقيّة السّابقة التي كانت مبعثرة وموضوعة في أماكن يصعب الوصول إليها، نعني الاتفاقيّة قبل 2015

تضع الشّركة اتفاقيّتها الجديدة أمام مستخدميها بـ75 لغة. وأطلقت الشّركة مركزًا جديدًا يحاول مساعدة جميع المستخدمين في التنقّل بين بنودها وسياسات الاستخدام، وهي اتفاقيّة في شكل أقسام يستطيع المستخدم التنقّل إليها من صفحة شروط وسياسات الاستخدام.

تحتوي الاتفاقيّة على ثلاثة أقسام رئيسة:

- أولاً: بيان الحقوق والمسؤوليّات، الشّروط التي توافق عليها عن الاستخدام.
- ثانيًا: سياسة البيانات، المعلومات التي تتلقّاها وكيفيّة استخدامها.
- ثالثًا: معايير المجتمع، الممارسات غير المسموح بها وكيفيّة الإبلاغ عنها.

سنحاول الإضاءة على النقاط المهمة في الاتفاقيّة من خلال شرح بعض الفقرات.

بيان شروط وسياسات (Facebook)

يوفّر هذا القسم نظرة عامّة لمختلف الأقسام والسياسات الخاصّة بالموقع، وتساهم كلّ فقرة في توضيح السياسة العامة والشروط التي تحكم علاقته مع المستخدمين، والعلاقات التجاريّة لـ(Facebook) والمنتجات والخدمات وتحتوي بعض الفقرات على روابط توفّر المزيد من التفاصيل، على سبيل المثال فقرة الخصوصيّة مرفقة برابط ينقل المستخدم إلى قسم سياسة البيانات للإطلاع على المزيد من التفاصيل.

(1) Adrew counts, "TERMS & CONDITIONS: FACEBOOK'S DATA USE POLICY EX- PLAINED", Aug 2018 www.digitaltrends.com

تذكر (Facebook) في الاتفاقيّة أنّه باستخدامك فيسبوك أو الدخول إليه، فإنّك تقرّ بموافقتك على بيان اتفاقيّة الاستخدام الذي يتمّ تحديثه من وقتٍ لآخر، كما يتطرّق إلى التحديثات التي من الممكن أن تطرأ على اتفاقيّة الاستخدام الخاصّة به، ويشير في هذا الخصوص أنه يُعلِّم المستخدمين بالتغييرات، إذ أنّ الكثير من المستخدمين لا تظهر لهم هذه التعديلات ولا يعلمون بمحتواها ممّا يجعلهم يجهلون التغييرات التي قد لا تروقهم أو يوافقون على جزءٍ منها، وبالتالي هذا ما يعدّه (Facebook) قبولًا من المستخدم للتعديلات الجديدة. يمكن الدخول إلى صفحة الشروط عبر الرابط الآتي:

(en-gb.facebook.com/policies?ref=pf)

سياسة البيانات في الخصوصيّة (Data Policy)

خُصِّص هذا القسم لخصوصيّة المستخدم وهو القسم الأهم في الاتفاقيّة، يحتوي على ثماني فروع رئيسيّة، يوضع كلّ فرع جانب من سياسة الخصوصيّة على شكل فقرات، تمّ تعديلها العديد من المرّات وكان آخر تحديث في 13 مايو 2020، يشير (Facebook) في التمهيد الخاص بسياسة البيانات أنه يمنح القدرة على المشاركة كجزء من مهمّته لجعل العالم أكثر انفتاحًا واتصالاً، تُوضِّح هذه السّياسة المعلومات التي يجمعها وكيفيّة استخدامها ومشاركتها.

يشير (Facebook) إلى أنّ هذه السياسة تسري على جميع العلاقات التجاريّة والمنتجات والخدمات التي ليس لها سياسة خصوصيّة منفصلة أو المرتبطة والتي نطلق عليها اسم «الخدمات».

الفقرة الأولى: ما هي المعلومات التي نجمعها

يوضح (Facebook) من خلال هذه الفقرة المعلومات التي يجمعها عن المستخدمين، ويضعها في ثماني عناصر كالآتي:

- المعلومات عند التسجيل.
- المعلومات عند المشاركة والتّواصل مع الآخرين.

أي أن (Facebook) يجمع المعلومات من آثار المستخدم على حسابه ويُسجّل كل التفاصيل الدقيقة، أي من خلال مشاركة الصور أو إرسال الرسائل، كما يقوم بجمع المعلومات الخاصّة بالأشخاص والمجموعات التي يتواصل معهم المستخدم وكيفيّة تفاعله معهم مثل الأشخاص الذين يتواصل معهم بشكلٍ مستمر، كما يقوم بجمع المعلومات التي يوفّرها المستخدم أثناء تحميل المعلومات مثل عناوين IP من الأجهزة والمواقع.

الفقرة الثانية: كيف نستخدم هذه المعلومات

يشرح (Facebook) هذه الفقرة بشكل معقّد بعض الشّيء عن مصير البيانات المعلومات وأين يتمّ توظيفها والاستفادة منها.

يكشف بكلّ صراحة أنه يجمع بيانات المستخدمين ويحلّلها باستخدام أدوات وتقنيّات التحليل بحجّة

تحسين الخدمات وبحجّة الاتّصال بالمستخدم وإرسال مراسلات تسويقيّة إليه والتّواصل معه بخصوص خدماتها وإطلاعه على السياسات والشروط، يستخدم (Facebook) المعلومات لتحسين أنظمة الإعلانات بحجّة عرض الإعلانات ذات الصلّة ولكن أيضًا بحجّة السلامة والأمان داخل نطاق الخدمة وخارجها.

يجمع (Facebook) المعلومات التي يتركها المستخدم وراءه لدى تصفّحه لمحرّك البحث الذي يشغل منه (Facebook) أي أنّ كل تحرّكاته مرصودة ويعرف عنه كل ما يقوم بفعله بأدقّ التفاصيل.

الفقرة الثالثة: كيف تتمّ مشاركة هذه المعلومات

يشارك (Facebook) معلومات المستخدم مع التطبيقات والخدمات الأخرى التابعة لشركات أخرى التي تستخدم خدمات (Facebook) أو تتكامل معها، التي يمكنها الوصول إلى صفحتك بكل سهولة ومعرفة قائمة أصدقائك وأي معلومة تتشارك بها مع الآخرين، كما تتمّ مشاركة المعلومات داخل مجموعة الشّركات التي تتبع (Facebook) مثل (WhatsApp) و(Instagram).

الفقرة الرابعة: كيف يمكنني إدارة المعلومات الخاصّة بي أو حذفها

يذّكر (Facebook) المستخدم بإمكانيّة إدارة المحتويات والمعلومات التي يشاركها عند استخدام الموقع من خلال أداة "إعدادات"، يمكن للمستخدم حذف حسابه في أي وقت ومن ثمّ يتمّ حذف المحتويات التي قام بنشرها مثل الصّور والتحديثات، مع تذكير المستخدم بإمكانيّة الاحتفاظ بالحساب بإلغاء تنشيطه لفترة من الزمن عوض إزالته، كما يذّكر أن المعلومات التي شاركها الآخرون ليست جزءًا من حسابه وعليه لن يتمّ حذفها عندما يقوم بحذف حسابه.

الفقرة الخامسة: كيف نردّ على الطلبات القانونيّة أو نمنع الضرر

توضح هذه الفقرة الحالات التي يستخدم فيها (Facebook) معلومات المستخدم، يشمل الاستجابة للطلبات القانونيّة الواردة من الاختصاصات القضائيّة خارج الولايات المتحدة، كما يجوز توفير المعلومات لشركاء خارجيّين بخصوص موثوقيّة حساب معين لمنع الاحتيال وإساءة الاستخدام ضمن نطاق خدمات (Facebook) أو خارجها.

الفقرة السادسة: كيف نقوم بتشغيل البيانات ونقلها كجزء من خدماتنا العالميّة

يجوز مشاركة المعلومات داخليًّا بين مجموعة الشّركات التابعة لها أو مع أطراف خارجيّة للأغراض الموضح بهذه السياسة.

على سبيل المثال، يجوز نقل المعلومات التي تمّ جمعها من المنطقة الاقتصاديّة الأوروبيّة (EEA) إلى بلدان خارج المنطقة الاقتصاديّة الأوروبيّة.

الفقرة السابعة: كيف نخبرك بالتغييرات التي تطرأ على هذه السياسة

يشير (Facebook) إلى أنه سيبلّغ المستخدم بأية تغييرات تطرأ على بنود هذه السياسة ويمنحه

فرصة الاطلاع على السياسة المعدّلة والتعليق عليها قبل متابعة استخدام خدماته، وهي الخطوة التي تؤكّد أنّ (Facebook) غيَّر من سياسته لأكثر من مرة دون إخبار المستخدمين بذلك أو تخييرهم بين الموافقة على الشروط الجديدة ومواصلة استخدام الحساب، وكأنّ (Facebook) يحاول إخفاء التعديلات والحصول على الموافقة بطريقةٍ آليّة.

الخلاصة

لا يمكن الحديث عن الخصوصيّة عند (Facebook) أو خصوصيّة رقميّة بصفةٍ عامة طالما أنّ هذا الموقع يجمع هذا الكمّ الهائل من المعلومات والبيانات حول مستخدميه وبطريقةٍ دقيقة جدًا، ويقوم بتوفير بيانات عن مستخدميه لشركاء خارجيين بواسطة أحدث الخوارزميّات وأدوات التّنقيب عن البيانات بعد جمع تلك البيانات الضّخمة من تتبّع واستقصاء مستخدميه، الأمر الذي يطرح الريبة والشك حول الدافع من جمع بيانات لحوالي 2.5 مليار مستخدم، وأين يتمّ الاحتفاظ بكلّ هذا الكم الهائل من البيانات وفيمَ يتمّ استثمارها؟ سرعان ما كان الجواب واضحًا في نص الفقرة "كيف نستخدم البيانات؟". إذ يوضح (Facebook) أنه يستخدم البيانات في تطوير وتحسين خدماته وهو الأمر الذي يمرّ عبر جمع بيانات معيّنة عن مستخدميه المتعلّقة برغباتهم ومفضلاتهم لتحسين الإعلانات لتتوافق مع الرغبات، ربّما كنت تبحث عن موضوع معيّن في محرّك البحث ،(google) ومن ثمّ تظهر لك النّتائج عند تصفّح (Facebook) قد تفرح أو تندهش، لكن الأمر يرجع ببساطة إلى (Facebook) التي تستخدم بياناتك وتتقصَّى خطواتك الرّقميّة ونتائج أبحاثك لتوفّر لك إعلان.

فالحقيقة واضحة بتقديم كل تلك البيانات الضّخمة للشركات الإعلانيّة كان الهدف الأول منه هو الأموال، فهو ببساطة يتاجر في بيانات مستخدميه وينتهك الخصوصيّة لتحقيق أكبر قدر من العائدات، فكلّما كانت المعلومات دقيقة أكبر كانت النّتائج أحسن بما يعود على (Facebook) بأرباحٍ أضخم.

المراجع

1. زعرور، إياد، التّنقيب في البيانات والتوقعات الاقتصاديّة، المعهد الوطني للإدارة، الجمهوريّة اللبنانيّة، 2015.

2. مراد، غسّان، دعاء شبكات التّواصل الاجتماعيّ وخبايا الذكاء الاصطناعي»، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، ط1، 2019.

3. D. Charishma, "Current and future applications of data miming", Journal or Research,2013, Indian.

4. Statista," Number of monthly active Facebook users worldwide as of 2nd quarter 2020 ", Aug 10, 2020

5. Nils J. Nilsson, "Introduction to machine learning: An EARLY DRAFT OF A PROPOSED TEXT BOOK", Department of computer Science, Stanford University, Stanford, 2005.

6. Charlene Croft, “A brie history of the Facebook”, 2007.

7. Evan Stubbs, Big Data, Big Innovation: Enabling Competitive through Business Analytics, (Canada, published by John Wiley & Sons, Inc, 2014).

8. Jayson DeMers, “Why Facebook Is Making Big Data Available to Select Partners”, Forbes.com, Mars 25, 2015.

9 . سوزان عدنان الأستاذ، «انتهاك حرمة الحياة الخاصّة عبر الانترنت – دراسة مقارنة»، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصاديّة والقانونيّة، المجلد 29، العدد 3، 2013.

10 . شهد حموري، ريم المصري، «قانون حماية البيانات الشّخصيّة: ما يمكن تعلمه من تجارب الدول الأخرى»، 2014.

11. Bart Van Der Sloot. (2011), “Virtual Privacy towards a concept of regulation by analogy”.

12. Mark Van Rijmenan, “Big Data Ownership – Who Owns Your Data?”, 2013, datafloq.com.

13. Ingrid Schneider, “Big Data IP, Data Ownership and Privacy: Conceptualizing a Conundrum”, 2015, www.epip2015.org .

14. Adam Moore, “Defining Privacy”, Journal of Social Philosophy, vol. 39, No. 3, Fall 2008, p.p. 411-428, https://goo.gl/75bcg9.

15. Winnie Chung and John Paynter, “Privacy Issues on the Internet”, the 35th Hawaii International Conference on System Sciences, School of Business, The University of Auckland, Department of Management Science and Information Systems, 2002.

16. Adrew counts, “TERMS & CONDITIONS: FACEBOOK’S DATA USE POLICY EXPLAINED”, Aug 2018, www.digitaltrends.com

العوائق الطبيعيّة للتمركز البشري في قرية دبعل _ الضنيّة

هاني أحمد لاغا– طالب دكتوراه– الجامعة اللبنانية.

1– مقدمة

تشكّل العوائق الاقتصادية والاجتماعية التي تحُول دون التمركز البشري الوجه الآخر لتلك المتمثلة في الجانب الطبيعي وقد تكون الأولى نتيجة حتميّة للثانية، بمعنى أن العوائق الطبيعية (التضاريس– المياه–المناخ– التربة ....) فرضت نوعاً من الحتميّة على التمركز البشري وساهمت لحدٍ كبير في تحديد حجم الكتلة السكانية المقيمة في قرية دبعل وحتى في قرى كثيرة مشابهة لها.

إن التوازن بين حجم الكتلة السكانية والموارد الطبيعية يتخلخل عند حد معين من استغلال الموارد الطبيعية وطالما أن الأرض في القرى هي بأغلبها المورد الأساسي للحاجات السكانية، فالمشاكل تبدو قليلة وغير ملحوظة عندما تكون الحاجات البشرية موازية للموارد الزراعية، ولكن عندما ترتفع نسبة الزيادة البشرية بشكل أكبر من قدرة الأرض على العطاء، وبحيث يضطر المزارعون للجوء إلى استغلال الأراضي الأقل خصوبة وحتى تلك الزوايا الضيقة والفقيرة، فإن التوازن الذي كان قائماً في البدء بين الموارد والحاجات يصبح ضعيفاً، ويتضح ذلك في تدني المستوى المعيشي بالرغم من الاستغلال المكثّف للأرض.

وهنا سنتناول العوامل الطبيعية التي تشكّل العوائق الطبيعية للتمركز البشري في قرية دبعل، وبما أن واقع استخدام الأرض أي مساحة القرية 613.85 هكتاراً يشير بشكلٍ غير مباشر إلى المستوى الاقتصادي– الاجتماعي، الذي يشكّل نتيجة شبه حتمية للبيئة الطبيعية وبالتالي المساهمة في تشكيل عوامل طرد أو جذب للسكان خاصة إذا كانت المعطيات الطبيعية ثابتة لحد ما، حيث تكون الموارد الطبيعية متحركة سلباً أو إيجاباً مع فعالية الطاقة البشرية.

وبما أن الحديث عن العوائق الطبيعية والبشرية معاً يحتاج شرحاً مطولاً، وبما أن الأخيرة تعتبر وليدة للأولى في الحالة التي نحن بصدد دراستها على الرغم من وجود ترابط بينهما، لذلك سيقتصر عملنا بالحديث عن العوامل والموارد الطبيعية كونها العنصر الأهم في تحديد توزيع حجم الكتلة السكانية في القرية ومدى استقرارها.

أ– لمحة عامة

في شباط عام 2003، تعرّضت قرية دبعل لانزلاق أرضي أتى على معظم الأراضي الزراعية، وعلى معظم المنازل السكنية(683000 متر مربع من الأراضي الزراعية والسكنية و 67 منزلاً)، ما جعلها غير ملائمة للسكن، دفع ذلك بالأهالي للانتقال والعيش في الأراضي الأكثر استقراراً (شرق وغرب القرية)، فكان ذلك نواة تقسيم القرية. يبلغ عدد سكان القرية حوالي ألفي نسمة (تقديرات عام 2020، دائرة نفوس سير– الضنية)، وهي تفتقر لمجلس بلدي، ولديهم مختار واحد، من عائلاتها؛» دحروج، غريب، فارس، بلَيش..». تشهدُ القرية نمواً سكانياً مرتفعاً (62%)، مقارنةً بعدد سكانها عام 1994(705 نسمة)، وهي نسبة مرتفعة قياساً للموارد التي تقدمها القرية لسكانها، وبالرغم من بناء

المنازل حديثاً، مازالت القرية تغيبُ عن خارطة التحديث، فهي تفتقر إلى متطلبات العيش الكريم، إذ مازال الأهالي يعتمدون في تأمين مياه الشفه والاستخدام المنزلي، في ظل غياب شبكة المياه العامة، على جرها بواسطة الأنابيب البلاستيكية وعلى نفقتهم الخاصة، من ينابيع القرية القليلة الغزيرة والقرى المجاورة لها، وبالرغم من حفر بعض الآبار الارتوازية، لم يُصار إلى توزيعها بشكل فعلي على جميع المنازل، علماً أن الحاجة اليومية لمياه الشفة والاستخدام المنزلي تبلغ 420.95 متراً مكعباً والتي لا يتوفر منها إلا 300 متر مكعب. أما بالنسبة للخدمات الصحية، والتعليمية؛ فلا يوجد فيها أي مركز صحي (أقرب مركز صحي يبعد عنها 7 كلم في قرية بطرماز)، أما بالنسبة للوضع التعليمي فيوجد فيها مدرستان يبلغ عدد طلابهما 157 تلميذاً (ابتدائية دبعل الشرقية 55 تلميذاً حسب سجلات عام 2014 وقد أغلقت لاحقاً بسبب نزوح السكان لمناطق أخرى، وتكميلية دبعل الغربية 102 تلميذاً حسب سجلات عام(2020) ويذهب إلى بعض مدارس القرى المجاورة أكثر من50 طالباً؛ أما بالنسبة للبنى التحتية فإن 50 % من طرقاتها حالته مقبولة لحد ما والباقي حالته سيئة؛ كما أنه لا يوجد فيها شبكة اتصال للهاتف الأرضي؛ وتعتبر الوديان وجور المقالع الصخرية البدائية المكان الأمثل لرمي النفايات، وكذلك تستخدم كجور صحية لتصريف المياه المبتذلة، إضافةً إلى حَفر بعضها الآخر(تشكل خطرا بيئيا مستقبليا لينابيع قرية قرحيا التي تتموضع أسفل قرية دبعل)، كما أنه لا يوجد صحيفة عقارية لقرية دبعل، فلم تدخلها المساحة بعد، وقد انقسمت إدارياً إلى قريتين، بقرار رقم : 133/ 24 آب 2010 القاضي بإنشاء قرية جديدة في قضاء المنية – الضنية وهي قرية دبعل الغربية والصادر في الجريدة الرسمية بتاريخ 2 أيلول 2010، ليُصار إلى استحداث قريتين من القرية الأم وهما :«دبعل الشرقية» و«دبعل الغربية» ولم تُحدد إلى الآن الحدود الفاصلة بينهما.

2- موقع «دبعل» ومجالها الجغرافي

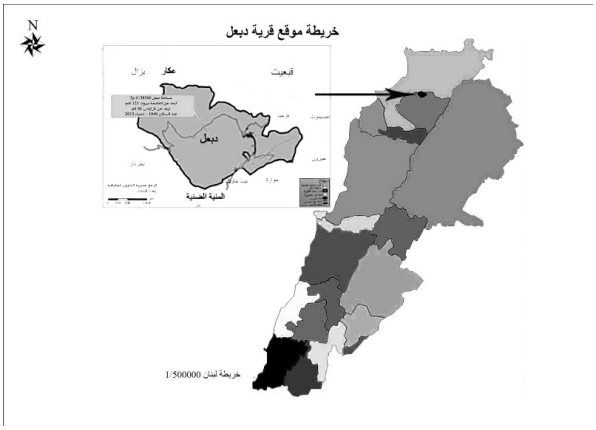
تقع قرية دبعل في محافظة لبنان الشمالي، وتشغل القسم الشمالي من قضاء المنية – الضنية. هي قرية صغيرة هادئة، تمتاز بموقعها الجميل وبطبيعتها الخلابة، ترتفع عن سطح البحر من 600 إلى 800 متر (المنطقة العمرانية)، تمتد أراضيها من ارتفاع 290 متراً عند أقدام قرنة الكف شمالاً عند مجرى نهر موسى، لتصل إلى 992 متراً جنوباً. تبعد عن العاصمة بيروت121 كلم، وعن طرابلس 41 كلم، وينتمي مناخها الى نطاق البحر المتوسط. تبلغ مساحة خراج «Finage» هذه القرية 613.85 هكتاراً، وهي صغيرة المساحة، لكنها فريدة بتنوّع تضاريسها.

يحد قرية دبعل عدة قرى، منها ما هو تابع لقضاء الضنية، وهي : بيت حاويك جنوباً، حوارة من الجنوب والجنوب الشرقي، جيرون من الشرق، بطرماز من الجنوب الغربي والغرب، وقرحيَا شمالاً.

أما القرى التي تحدّ قرية دبعل وتابعة لمحافظة عكار هي: قبعيت من الشمال وبزال في أقصى زاوية الشمال الشرقي.

تقسم هذه القرية إلى قسمين هما: **دبعل الشرقية** و **دبعل الغربية**.

خريطة رقم 1 : موقع قرية دبعل



أ- المظهر الطوبوغرافي العام

تنبسط قرية دبعل في القسم الشمالي الغربي من سلسلة جبال لبنان الغربية، وهي تشغل جزءاً من القسم الشمالي لقضاء المنية–الضنية، وتشكّل أيضاً جزءاً من الحوض الجنوبي لنهر البارد، الذي يفصلها عن محافظة عكار، تَظهرُ قرية دبعل بشكلٍ واضح من بعض قرى عكار، حيث تبدو كأنها قرية معلّقة على سفح منحدر، تبلغ درجة انحداره من 6 إلى 20 درجة(المنطقة العمرانية القديمة)، يتميّز المظهر الطوبوغرافي العام بوجود ثلاثة أقسام طبيعية وهي :

1- المنطقة الغربية

وهي منطقة صخرية جبلية، تتميز بمنحدراتها غير المتوازية، فتظهر على شكل قمَة مرتفعة شديدة الانحدار، حائطيّة شرقاً، يصل الانحدار إلى أكثر من 60 درجة، ونحو الشمال والشمال الغربي، تنحدر هذه القمة بشكل أبطأ نحو وادٍ يفصل بين قرنة ترمالخ وقرنة الكف تجمّعت في قعره الرسوبيات السيليّة، وقد استغلّ زراعياً وشيّدت به بعض المنازل حديثاً، ومن قرنة الكف تنحدر التضاريس شمالاً وغرباً بشكلٍ تدريجي، وتبلغ درجة انحدارها ما بين20 و30 درجة.

تشغلُ هذه المنحدرات بعض الأودية الجافة القليلة العمق، تنشط في هذه المنطقة سيَما حيث الانحدارات القوية، انهياراتٍ تصيب الجلاميد الصخرية وخاصة في فصل الشتاء.

تتوزع المباني السكنية في هذه المنطقة في الأجزاء التي تنخفض فيها درجة الانحدار حيث يبلغ معدل الارتفاع من 550 إلى 650 متراً، ويتم فيها إنشاء الجلول حيث تنخفض درجة الانحدار عن العشرين درجة، وتزرع هذه الجلول بالمزروعات البعلية.

2- المنطقة الشرقية

تظهر على شكل منحدر يمتد من الجنوب إلى الشمال، بانحدار يبلغ متوسطه 25 درجة، تغطيه أشجار السنديان بشكلٍ كثيف، ويشكل 15% من مساحة القرية، ظهرت بعض الأبنية الحديثة على هذه المنحدرات وهي تشكّلُ الآن قرية دبعل الشرقية يفصلها عن القرية القديمة وادي جحا وهو وادٍ قليل العمق، ويضيق عند القعر ليشكل خانقا نهريا ضيِقا.

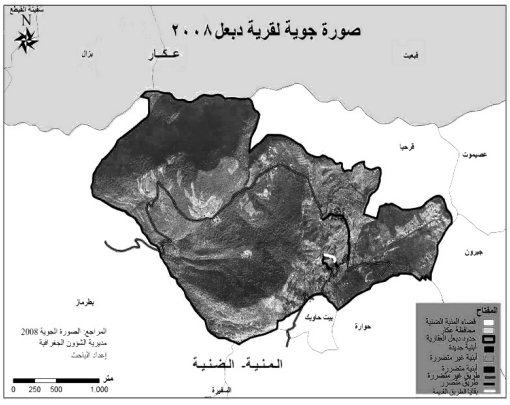
3- القرية القديمة

وهي المنطقة المنكوبة، والتي كانت تشكل القسم الأكبر من الأراضي الزراعية المروية، وجزءا من الزراعة البعلية، تشكل 12،50% من مساحة القرية، ونظراً لخصوبة التربة وإمكانية استثمارها، ووجود عدد من الينابيع الصغيرة، اختار أهالي القرية منذ القدم هذا القسم من القريةً سكناً لهم، وكانت تشكل أكثر من 80 % من المنطقة العمرانية التي تضررت بسبب الانزلاقات الأرضية، والتي لم تعد مأهولة حالياً ولم تعد تستغل في الزراعة، وتمتد من ارتفاع 480 متراً شمالاً إلى 850 متراً جنوباً، وهي منطقة متوسطة الانحدار 20 درجة، يفصل بين هذه المنطقة والمنطقة الشرقية وادي جحا.

يحيط بقرية دبعل من جهاتها الشرقية والغربية والشمالية، عدد من الأودية العميقة ومعظمها ضيَقة، تساهم في رسم المظهر الطوبوغرافي العام للقرية، تمتد هذه الأودية بين القرى المجاورة وقرية دبعل بشكلٍ عام من الشمال إلى الجنوب، ما عدا وادي نهر موسى، الذي يمتد من الشرق نحو الغرب، على شكل خوانق نهرية، ويعتبر أهم الأودية التي تحيط بالقرية ومعظمها جاف في أغلب الشهور.

يقدم المظهر الطوبوغرافي وصفا عاما لشكل التضاريس في قرية دبعل، حيث يتضح لنا أنها منطقة ذات انحدارات قوية حادة في معظم أنحائها لذلك يجب أن نتناول مدى ترابط ذلك بتكوينها الجيولوجي، والنظام البنيوي الليتولوجي للطبقات الصخرية، وما لذلك من دور في نشوء وتسريع الانزلاقات الأرضية وبالتالي تحديد المناطق الصالحة وغير الصالحة للسكن.

خريطة رقم 2 : عبارة عن صورة جوية للقرية



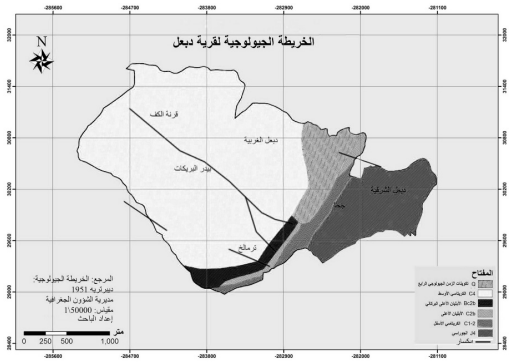
4- لمحة عن جيولوجية القرية

تشكّل خريطة « دوبرتريه – L. Dubertret» الجيولوجية بمقياس 50،000/1 لـ سير الضنية سنة 1951 المصدر الرئيسي للمعلومات الجيولوجية الواردة في عملنا هذا، بالإضافة إلى الدراسة الميدانية، واستخدام الصور الجوية مقياس 20،000/1 لتوضيح جيولوجية المنطقة ورسم الخريطة الجيولوجية بشكل أوضح، بالإضافة إلى الدراسة التي أعدّتها وزارة الطاقة والمياه عام 1988 عن منطقة الضنية.

تتكشّف في منطقة الدراسة الطبقات الصخرية الرسوبية والبركانية البازلتية التي تعود بمعظمها إلى الزمن الجيولوجي الثاني لفترة الجوراسي الأوسط « J4 »، والكريتاسي الأسفل «C1 – 2» والسينومنيان «C4»، بالإضافة إلى تكوينات الأبثيان الأعلى « C2b» و«BC2b» وتكوينات الطور الجيولوجي الرابع.

وتظهر في منطقة الدراسة صخور رسوبية مختلفة دولوميتية كلسية، وكلسية دولوميتية ورملية كلسية ومارنية، وصخور بركانية بازلتية، نتيجة للنشاط البركاني الملحوظ، لا سيما في شمال لبنان في بداية الكريتاسي والذي بقي نشطاً حتى الألبيان.

خريطة رقم 3 : جيولوجية القرية



5-المنـاخ

بوجهٍ عام، إن مناخ المنطقة هو المناخ المتوسطي الذي يتصف بفصلية مناخية واضحة، فالصيف حار وجاف، والشتاء ماطر مائل الى البرودة، وفصلا الربيع والخريف معتدلان.

وقد تمت دراسة المناخ في القرية استناداً إلى خرائط أطلس لبنان المناخي عام 1977، وأضفت إليه الرسوم البيانية انطلاقاً من المعطيات الرقمية المناخية الصادرة عن الأرصاد الجوية، المديرية العامة للطيران المدني، المتعلقة بمحطة سير الضنية من عام 2001 ولغاية 2013.

وقد تم اختيار موقع « سير» كون قرية دبعل لا يوجد فيها محطة رصد جوي، وحيث تتشابه المظاهر الطبيعية في القريتين لحد كبير، فكلاهما تتواجد فيهما مناطق متقاربة من حيث الارتفاع (926 متراً)، كذلك فإن الرياح الغربية تتبع مجرى نهر أبي موسى، وتتخذ الاتجاه من الغرب نحو الشرق، وهذه الرياح نفسها التي تغذي منطقة سير بالأمطار عبر وادي جهنم وهذه الأودية تعتبر روافد

لنهر البارد، هذا ما يجعلنا نستنتج أن قرية دبعل تستفيد من نفس كمية الأمطار شتاءً لذلك اعتمدنا على الأرقام المأخوذة من مرصد سير الضنية.

ونظراً لارتباط الانزلاقات الأرضية التي تحدث في قرية دبعل بالمتساقطات كونها تشكل أهم العوائق الطبيعية للتمركز البشري فيها، ولتأثير الأمطار الساحلية التي تتابع سيرها باتجاه منطقة الدراسة، ويرتكز عملنا على عدة عناصر مناخية وأهمها الأمطار لما تقدمه من المياه التي تؤثر على ميكانيكية المواد الصخرية، وعلى النظام الهيدرولوجي، ومن ثم الجيومورفولوجي وبسبب صغر مساحة القرية وضعف تأثير بعض العوامل المناخية سنتحدث عن أهم ثلاثة عناصر مناخية التي تلعب دوراً هاما في تحديد مناخ القرية:

أ- الأمطار

يُظهر الرسم البياني أن معدل التساقط السنوي في محطة سير الضنية(2001 – 2013) يبلغ 958،95 ملم، وهذا يدل على تناسب الهطول إلى حدٍ ما مع الارتفاع، ومع مواجهة المرتفعات للرياح الممطرة، حيث تتجه أودية السلسلة الغربية المنفتحة على البحر من الغرب إلى الشرق، وتتجه أودية قرية دبعل باتجاه الجنوب الشرقي، متماشية مع ارتفاع السلسلة الغربية عن الساحل، ومع ميل اتجاهها أكثر نحو الشرق (الخطيب **1977**) فتشكل معبراً للرياح الغربية المحملة بالأمطار.

يتبين من خلال رسم المعدلات الشهرية للأمطار لمحطة سير الضنية أن الأمطار تتوزع بشكلٍ غير منتظم على مدار السنة، وأن الشهر الأكثر أمطاراً هو شهر كانون الأول يليه شهر شباط، كما يلاحظ وجود جفاف شبه تام لشهريّ تموز وآب.

مستند رقم 1: رسم بياني مناخي

ب- الحرارة

تعتبر الحرارة من أهم عناصر المناخ، إذ ترتبط بها جميع العناصر الأخرى من ضغط جوي ورياح ورطوبة وهطولات، ومظاهر التكاثف المختلفة.

وبشكلٍ عام، فإن شهر كانون الثاني هو الشهر الأكثر برودة، وتتركز فيه أدنى المعدلات

الحرارية، حيث يصل معدل درجة الحرارة الدنيا الى 4،63 درجة مئوية، بينما يصل متوسط درجة الحرارة القصوى الى 12،11 درجة مئوية.

ويعود هذا الانخفاض الحراري الشديد في فصل الشتاء إلى الموجات الباردة التي تصحبها الكتل الهوائية الشمالية الباردة والآتية من مراكز الضغط الجوي المرتفع والمتمركزة فوق اليابسة في آسيا وأوروبا.

أمّا الشهران الأشد حرارة في القرية، فهما شهرا تموز وآب، وتسجل أعلى درجات الحرارة في شهر آب، حيث يصل معدل درجات الحرارة العظمى في هذا الشهر إلى 28،92 درجة مئوية.

بينما يبلغ معدل درجة الحرارة لنفس الشهر 24،18 درجة مئوية، ويعود ذلك إلى تأثر القرية بالرياح

الغربية الرطبة وعامل الارتفاع عن سطح البحر، ومردّ ذلك إلى كون ميل الأشعة الشمسية يكون أقرب إلى الوضع العمودي، بالإضافة إلى جانب استقرار الجو، وخضوع المنطقة لمؤثرات الهواء المداري الحار، وتعرّض المنطقة إلى موجات شديدة الحرارة، نتيجة سيطرة كل من الضغط المنخفض الحراري، والمصحوب بكتل هوائية مدارية حارة وجافة على المستوى السطحي، وهناك الموجات الحارة التي تحدث في فصل الربيع، وخاصة في شهر نيسان، والناجمة عن هبوب رياح جنوبية وجنوبية شرقية حارة وجافة تعرف برياح الشلوق (الخماسين)، وتكون محملة بالأتربة أحياناً، ويترافق هبوبها مع ارتفاع في درجات الحرارة، وانخفاض في الضغط الجوي والرطوبة الجوية.

ج- الريــاح

تتعرض القرية لهبوب الرياح الغربية القادمة من منطقة الضغط المرتفع الأوروبي شتاءً(الآزوري)، والتي تسبب تساقط الأمطار والثلوج فوق المنطقة والرياح الشمالية الغربية، والتي تهب على المناطق الساحلية وتسلك اتجاه الوديان باتجاه المناطق الجبلية، سالكة أودية عدة تحيط بمنطقة الدراسة : وادي نهر البارد شمالاً، وادي عين جولة غرباً ووادي سري شرقاً، بالإضافة إلى الرياح الشمالية الشرقية القادمة من الضغط المرتفع السيبيري المتمركز فوق أواسط آسيا، ويسلك ممر حمص، مشكلاً الرياح القارية، وهي رياح باردة تأتي مصحوبة بالثلوج والصقيع.

6 – جيومورفولوجية الوسط الطبيعي في قرية دبعل

تمتد القرية من ارتفاع 290 متراً شمالاً حتى ارتفاع 992 متراً جنوباً. تشكل الصخور الجوراسية j4 شرق القرية والكريتاسية C4 جنوب، وغرب وشمال القرية، الجزء الأكبر من قرية دبعل، وهي بمعظمها صخور جيرية قاسية تتميز بتجانسها الليتولوجي (أبو العينين 1980)،(دراسة وزارة الطاقة والموارد المائية 1988)، إذا ما قورنت مع الكريتاسي الأسفل، ويختلف مدى فعل التعرية فيها من منطقة لأخرى حسب التركيب الليتولوجي للصخور(كلسية دولوميتية، كلسية مارنية)، ودرجة الانحدار ويتمثل ذلك بمظهرها الطوبوغرافي الكثير التضرّس وبروز الحافات الصخرية الشديدة الانحدار والأودية الجافة التي تخترقها مع وجود بعض الطبقات الرسوبية الترابية على السفوح أسفل المنحدرات تبعاً لانخفاض درجة الانحدار وميل الطبقات التي تكونت في الزمن الجيولوجي الرابع حيث تتعرض للانزلاق متى تشبعت بمياه الأمطار.

لقد عملت المجاري المائية على نحت وتعميق مجراها في الطبقات الصخرية الرملية والصلصالية العائدة لفترة الكريتاسي الأسفل، ونتج عن ذلك بروز الحافات الجيرية الكريتاسية السينومانية على شكل حافات رأسية بارزة جداً في حين أنه لم يساعد التجانس الليتولولجي في التكوينات الجيرية الجوراسية والكريتاسية إلى تكوين ظاهرة الكويستات لهذا الوقت بالرغم من حدوث الانزلاقات والانهيارات الأرضية بشكل مستمر، وذلك عائد إلى عظم سماكة التكوينات الرسوبية العائدة للزمن الجيولوجي الرابع وإلى إعادة تأهيل الأراضي الزراعية من قبل الأهالي والتي ساهمت قدر الأمكان في عملية تثبيت الأراضي عن طريق بناء الجلول وزراعة الأشجار المثمرة ذات الجذور الطويلة، ولذلك لم تستطع عوامل التعرية بكافة أنواعها كشف الطبقات البازلتية الطرية التي تتموضع فوقها الصخور الجيرية الكلسية السينومانية.

وهكذا نرى كيف ساعدت عمليات الانزلاقات والانهيارات الأرضية وزحف التربة والسيول الشتوية في

تراجع الحافات الجبلية وتعميق الأودية لأقدام الحافات الجبلية وتآكل جوانبها، ومن ثمّ تتساقط الصخور الصلبة العليا بعد أن تتآكل الصخور اللينة السفلى بفعل عوامل التعرية، وتتراجع الحافات الصخرية إلى الخلف مما ساهم في انخفاض ارتفاع هذه الحافات عن سطح البحر، ومن الطبيعي أن هذه العوامل لم تعمل بصورة منفصلة عن بعضها البعض بل تكاملت الواحدة منها مع الأخرى في عمل مشترك أدى إلى تراجع ملموس في هذه الحافات (دبعل _ جيرون أبو العينين 1980).

ولا يخفى كذلك ما للنباتات التي تغطي سفوح المنحدرات (البلوط والصنوبر..) من دورٍ في تراجع الحافات الجبلية بواسطة جذورها التي تعتبر كأحد عوامل التعرية حيث تساهم في توسيع الشقوق وانفصال أجزاء الصخرة عن بعضها البعض ومن ثم سقوطها، وكذلك دورها في منع تشكيل السيول، وتساعد على نفاذ المياه إلى داخل الشقوق، إذ تعمل على تفعيل التعرية الكميائية واتِساع الشقوق، ومع ذلك يجب أن لا نغفل عن دور الجذور في ترابط التربة والصخور والعمل على إبطاء عملية التعرية، ولكن ازدياد عملية قطع الأشجار وشق الطرقات ساهم في انهيار الصخور وبالتالي زاد في تراجع الحافات الصخرية.

7- التربــة

هي عبارة عن المفتتات الصخرية والإرسابات المختلفة، والتي تغطي الصخر الظاهر على سطح الأرض (أبو العينين، 1980). فالتربة إذن هي الطبقة السطحية الهشة أو المفتتة التي تغطي سطح الصخرة الأم.

تتكون التربة من مواد صخرية مفتتة خضعت من قبل للتغيَر بسبب تعرضها للعوامل البيئية والبيولوجية والكيميائية، وتعد مزيجاً من المواد العضوية والمعدنية وقد تكون التربة محلية، حيث تتكوّن في نفس الموقع الذي تفكّكت منه الرواسب الصخرية، أو قد تكون منقولة لا تنتمي مفتتاتها الصخرية إلى التكوين الصخري الذي تقع عليه مباشرة.

تتنوع التربة من مكان إلى آخر، تبعاً لتنوّع العوامل التي أثَرت في تكوينها منها نوع الصخور، الظروف المناخية، اختلاف تضاريس سطح الأرض، والكائنات العضوية، وطول الفترة الزمنية التي تكوَنت التربة خلالها.

لقد اعتمدت في إعداد خريطة التربة على الخريطة التي أعدها « BernardGèse « سنة 1956 بمقياس 200000/1، وعلى الخريطة الجيولوجية التي أعدها « Dubertret « سنة 1951 بمقياس 50000/1، بالإضافة إلى التحليل المخبري كوسيلة لتحديد أنواع التربة وخصائصها وتوزيعها في أراضي المنطقة.

إن قرية دبعل هي منطقة جبلية، والصخور الأم فيها تعود إلى فترتين زمنيتين هما الكريتاسي والجوراسي، وتنقسم إلى صخور رسوبية وصخور رملية مختلطة مع طبقات متعددة، واستناداً إلى ذلك، فإن تربات المنطقة تتكوّن من مجموعتين وهما :

أ- تربة الصخور الجيرية : التربة الحمراء (Terra rosa)

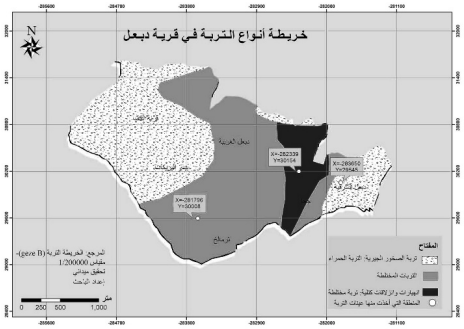
تتمثل هذه التربة فوق تكوينات الصخور الكلسية القاسية، حيث تتجمّع في المنخفضات الكارستية ومحاور الثنيات المقعرة (أبو العينين 1980)، وفي شقوق الصخور، وعند أقدام الحافات بفعل عامل نقلها بمياه الأمطار (السيول) الجارية على امتداد المنحدرات وترسبها عند أسفلها. تتميّز هذه التربة باحتوائها على نسبة كبيرة من الصلصال 76،76 %، وأوكسيد الحديد Fe2O3، حيث تتراوح بين 13 – 18 %، وبغَسلِ كربونات الكالسيوم، وهي ذات نسيج طيني متوسط النسبة من حيث كمية المواد العضوية 1،24 %، إنها تربة قلوية يصل الرقم الهيدروجيني pH (اليدس) في التربة إلى 8،43 %، وتتراوح سماكتها بين 20 –50 سم، بسبب وجودها على سطح المنحدرات، وتعرضها للتعرية السطحية ونقلها عبر شقوق الصخور بفعل الأمطار والسيول، وتزيد عن 50 سم، في مناطق تجمعها وتبلغ نسبة الرمل فيها 7،28 %، ويوجد فيها كذلك السيليس والحجارة الجيرية أو السيليسية، هذه التربة صالحة للزراعة في المناطق التي ترتفع فيها سماكتها، علماً أنها حديثة الاستغلال الزراعي، ويستغل في نطاقها حديثاً زراعة أشجار الزيتون والقمح.

ب- التربات المختلطة « Les sols de mélanges»

لا يقتصر تشكيل أو تكوين هذه التربات على مفتتات الصخور التي تتمثل فوقها بل يدخل في تركيبها مواد مختلفة منقولة من مناطق أخرى بواسطة السيول أو التحركات الكتلية. تنتمي مكوّنات هذه التربة إلى القسم الأعلى من الكريتاسي الأسفل، وأحياناً أخرى إلى حقبة تمتد من نهاية الجوراسي إلى الكريتاسي الأوسط، وهي تتألف من الحجر الرملي 25،28% (رمال)، والطين والمارن الكلسي والبازلت المهترئ، وبقايا مفتتات الصخور التي تنقلها المياه الجارية نحو هذه المنطقة. بالرغم من تنوع التركيب الجيولوجي لهذه التربات، إلا أنِ النسبة الكلية للمواد الطينية تبلغ 50،72، ويبلغ الرقم الهيدروجينيpH(اليدس)8.6، وترتفع أحيانا نسبة الرمل فيها (منطقة الشميس) بسبب وجود الحجر الرملي لتصل 37.28% وتنخفض فيها نسبة الطين حيث تبلغ 38.72% وتختلف سماكتها تِبعاً لشدَة انحدار السطح، ومدى تعرضها لعملية الانزلاق.

ومن خصائصها، أنها تستطيع تخزين المياه والاحتفاظ بالرطوبة لفترة طويلة بسبب احتوائها على الصلصال وتعتبر هذه التربة صالحة للزراعة، ولكن بسبب تعرضها للزحف والانزلاق وللانجراف السيلي، وما يسببان من دمار في الأراضي الزراعية، فقد أهملت، ولم تعد تستثمر منذ العام 2003، إلا في بعض زراعة الخضار خلال فصل الصيف.

خريطة رقم 4 : خريطة التربة



8- الموارد المائية : الينابيع

يتفجر في منطقة الدراسة العديد من الينابيع، يجف بعضها في فصل الصيف، وتشكل نقاط تصريف الخزانات الجوفية في الصخور الكلسية، وتتوزع هذه الينابيع في أماكن متنوعة وعلى ارتفاعات مختلفة، ويمكن تقسيمها إلى :

أ- ينابيع خزان السينومانيان : وهي تتواجد في الصخور الكلسية ومرتبطة بتكتونية المنطقة، وتوَضُع طبقات الكريتاسي الأسفل العازلة تحتها وأهم هذه الينابيع :

1-نبع عين الجوزة : الذي يستخدم للشفة وللري قبل حدوث الانزلاق الأرضي، أما الآن فلا يستخدم إلا للشفّة، بعد أن قلّ منسوبه، بسبب غور المياه داخل الأرض والانزلاقات التي أصابت القرية، وهو يوجد بين الطبقات الكلسية الصلبة والطبقة الصلصالية التي تعتبر غير منفذة للمياه.

2-عين جولة غرب القرية : مياهها تشكل أحد الروافد التي تغذي نهر البارد، لا يستفيد أهل القرية من مياهها كلياً، بسبب وجودها في وادٍ ضيّق عميق (وادي عين جولة)، بعيداً عن القرية، حيث يكلّف جرها مبالغ تفوق قدرة أهلها، بظل غياب مركز بلدي.

ب- ينابيع الكريتاسي الأسفل : تعتبر طبقات الكريتاسي الأسفل البازلتية المارنية غير مخزنة للمياه، بحيث تتفجر الينابيع المهمة في القرية على حدها الفاصل مع طبقات السينومانيان المتموضع فوقها، إلا أنه ينفجر داخل طبقات الكريتاسي الأسفل بعض الينابيع الصغيرة جداً، ذات تصريف مائي لا يتعدّى 50 متراً مكعباً باليوم (خلال فترة الغزارة_ وزارة الطاقة والموارد المائية 1988)، وتستخدم من قبل الأهالي لسد الحاجات المحلية كمياه الشفة، ومن أهم هذه الينابيع:

1-عين الضيعة : تستخدم مياهها للشفة وللري قبل حدوث انزلاق الأراضي، أما الآن، فلا تستخدم إلا للشفّة، بعد أن قلّ منسوبها، بسبب غور المياه في باطن الأرض بعد انزلاق الأراضي، وهو يتواجد بين الطبقات الرسوبية العائدة إلى الزمن الجيولوجي الرابع المتموضعة فوق الطبقة الصلصالية التي تعد غير منفذة للمياه.

كما أنَّ الأودية التي تحيط بالقرية مثل وادي سري شرقاً، ووادي عين جولة غرباً، تشحّ مياهها صيفاً،

وتعتبر هذه الأودية إحدى روافد نهر البارد، حيث تنقل إليه المياه التي تتجمّع فيها خلال فصل الشتاء.

معظم هذه الينابيع تتواجد في المنطقة الوسطى (الضيعة القديمة)، حيث الأراضي الزراعية التي تعرضت للانزلاق، أما في المناطق السكنية الجديدة، فلا تتواجد الينابيع لأن تكوينها الجيولوجي عبارة عن صخور كلسية سميكة منفذة للمياه تتراوح سماكتها بين 300 متر في الصخور الجوراسية وفوق 800 متر في الصخور السينومانية، ويعتمد السكان في تأمين حاجاتهم من المياه على استثمار الينابيع المحلية (عين الجوزة وعين الضيعة)، وعلى ينابيع القرى المجاورة، (عين الدرجة في بطرماز، مياه نبع سهل التفاحة ورأس العين في قرية جيرون)، وتستخدم للشرب وللاستخدام المنزلي والحيواني، حيث تربى الماشية في المنازل(ماعز، أبقار،أغنام، دواجن)، وقد تم حفر عدد من الآبار الارتوازية خلال السنوات الماضية جنوب القرية في الصخور البازلتية في رأس منطقة الانزلاق الأرضي، ويبلغ معدل تصريف المياه في البئر الواحد /2/ إنش في اليوم، وهناك بئر ثالث قد تم حفره في منطقة التقاء الصخور البازلتية مع الصخور الرملية ويبعد عن الآبار السابقة المذكورة (40 م شرقاً)، ومعدل تصريفه إنش واحد في اليوم، وقد حفرت جميعهاعلى عمق 90 متراً، وقد تم حفر عدد من الآبار في شرق القرية في الصخور الرملية، ولكن لم يعثر على الماء فيها.

جدول رقم 1 : معدل تصريف بعض الينابيع

اسم النبع	الارتفع عن سطح البحر (م)	عدد الكيول المسجلة	معدل التصريف خلال فترة الشحائح		معدل التصريف خلال فترة الغزارة	
			ليتر/الثانية	**متر مكعب باليوم**	**ليتر/الثانية**	**متر مكعب باليوم**
عين الضيعة	610	1	0.22	19	–	–
عين الجوزة	600	1	–	–	0.58	50

ويوجد خزان للمياه في جنوب القرية سعته 200 متر مكعب، وهو يتغذّى من نبع رأس العين في قرية جيرون، وهو لا يكفي الحاجة المحلية.

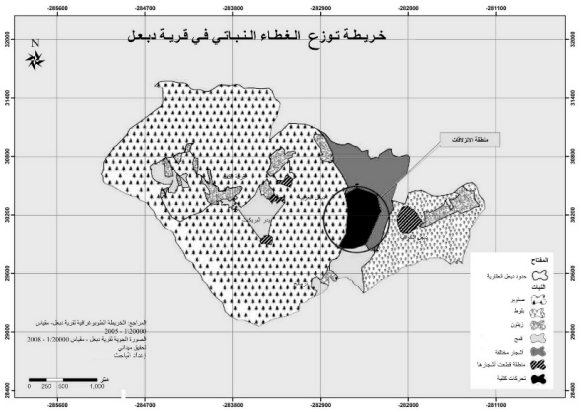
وحسب إحصاءات وزارة الطاقة والموارد المائية عام 1988، أظهرت حجم الحاجة القصوى لمياه الشفة لعام 2015 ب 420،25 متراً مكعباً باليوم والتي لا يتوفر منها سوى 300 متر مكعب، وتبلغ حاجة الفرد منها 200 ليتر يومياً.

أما بالنسبة لقنوات الري، فقد كانت اسمنتية ضيقة نسبياً، مكشوفة، نظراً لصغر حجم القرية وأراضيها الزراعية، ولقلّة حجم المياه المستخدمة والمتوفرة، وبعد انزلاق التربة، والضرر الحاد الذي أصابها، استبدل السكان القنوات الاسمنتية بالقساطل البلاستيكية المختلفة الأحجام لنقل مياه الينابيع إلى المنازل، لأنها مطواعة مع الانزلاقات في حال حدوثها، وتكاليفها أقل بالنسبة للقنوات الاسمنتية.

9- الغطاء النباتي

يؤدّي الغطاء النباتي دوراً مهماً من خلال أثره على المياه والتربة، فهو يقلّل من آثار المتساقطات السلبية المؤدية لانجراف التربة، إذ يسمح لها بامتصاص كمية أكبر من مياه المتساقطات، ويعترض لحبات المطر، ويفسح المجال لتبخّر قسم من الأمطار على سطح الأوراق قبل وصوله إلى سطح الأرض (النتح) وبالتالي جعل المنطقة صالحة للسكن كونه يعمل على تثبيت التربة. تغطي الأحراج مساحة تقدر بـ 513.792 هكتاراً، أي بنسبة 83.7 % من خراج القرية، وتنمو في المنطقة غابات متوسطية تختلف تبعاً للتنوّع الجيولوجي للمنطقة بالإضافة إلى الأشجار المثمرة كالزيتون والحبوب كالقمح وهي تشكل من المساحة الإجمالية للقرية كالآتي : 68.5 % الصنوبريات، أشجار البلوط 10.37 %، الزيتون 4.48 %، القمح 5.5 %، نباتات مختلفة 9.47 %، الأشجار المقطوعة للاستصلاح الزراعي والسكني 1.39 %.

خريطة رقم 5 : توزيع الغطاء النباتي



10- منهجية الدراسة

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التحليلي، الذي يعتمد على وضع الخرائط الموضوعاتية، بالاعتماد على العيّنات التي تؤخذ من الاستقصاء الحقلي، وكذلك على توظيف الصور الجوية في مسوحات استعمالات الأراضي في منطقة الدراسة ومن هذه الخرائط الموضوعاتية :

- خريطة قساوة الصخور: تصنّف فيها الصخور والتكوينات السطحية من حيث قساوتها وطراوتها.
- خريطة نفاذية الصخور: تصنف فيها الصخور حسب نفاذيتها للمياه.
- خريطة أنواع التربة: تصنف فيها أنواع التربة من حيث تكوينها واحتوائها على المواد العضوية.

- خريطة الانحدارات: وهي تهدف إلى تحديد قوة التضاريس وفعاليتها في إحداث جريان مياه الأمطار على المنحدرات، والتسبب بانجراف التربة وانزلاقها.

- خريطة الغطاءالنباتي: تظهر انتشار النباتات الطبيعية (الحرجية) والمساحات المستغلة زراعياً في القرية، وتلك غير المستغلة.

إن هذه الخرائط تتناول موضوعاً محدداً، وتبرز الصفات والخصائص التي يتميّز بها سطح الأرض والمتعلقة بالمؤشرات التي تتأثر بها الانزلاقات الأرضية، ومن هذه المؤشرات الطبيعية : الانحدارات – الغطاء النباتي – قساوة الصخور – نفاذية الصخور، ...

ولقد تم إعداد هذه الخرائط باستعمال برنامج نظام المعلومات الجغرافية « GIS »، وبالاعتماد على الخريطة الطوبوغرافية والخريطة الجيولوجية لقرية دبعل، والصور الجوية، والدراسة الحقلية والمشاهدة المباشرة، وكذلك باستخدام « GPS » بواسطة فريق طوبوغرافي، حيث تُمثل المؤشرات الجغرافية برموز أو ألوان، ليسهل فيما بعد دراستها وإعطاء النتائج المحتملة لهذه الظواهر، وهي :

أ-خريطة الانحدارات

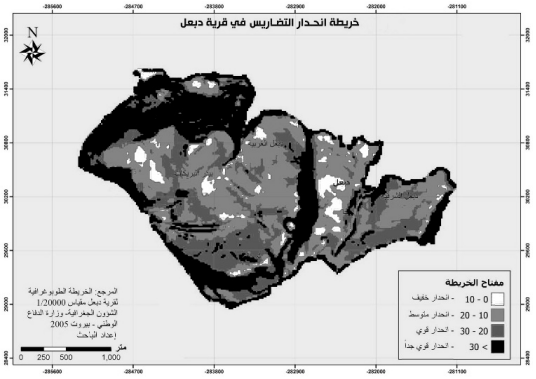
إن الانحدارات المتنوعة في حدتها ناتجة عن الحركات التكتونية العنيفة والصدوع التي حصلت في العصور الجيولوجية الغابرة، بالإضافة إلى عوامل التعرية اللاحقة التي أدت إلى تكوين انحدارات متباينة فيما بينها من حيث درجة انحدارها، وإلى تشقّقها وخلخلتها وانهيارها، بفعل إضعاف قوى الترابط فيما بينها، أُعدّت خريطة الانحدارات بالاستناد إلى خطوط المستوى في الخريطة الطوبوغرافية، وليسهل فهم طبيعة التضاريس، قسمت الانحدارات إلى الفئات التالية :

– فئة الانحدارات الخفيفة: (من صفر إلى 10 درجات مئوية) تتوزع فوق بعض أجزاء القسم الشرقي والشمالي والغربي، وتتواجد في القسم الشرقي للمنطقة، وكانت تستغل بالنشاط الزراعي، وهي تتمثل في الضيعة الأم (دبعل القديمة)، وهي تشكل مساحة صغيرة من المساحة الإجمالية للقرية 5.95 %.

– فئة الانحدارات المتوسطة: (من 10 درجات إلى 20 درجة) في معظم أقسام القرية خاصة في دبعل القديمة ودبعل الغربية، وهي تشكل المرحلة الأولى من العوائق الطبيعية والمكلفة، حيث يتطلّب إنشاء الجلول تكاليف مرتفعة لتسهيل الاستغلال الزراعي، وهي تشكل 31.49 % من المساحة الإجمالية للقرية.

– فئة الانحدارات الشديدة والشديدة جداً: (تفوق 20 درجة) في القسم الجنوبي(منحدر قرنة ترمالخ) والشمالي (ضفة نهر البارد) والوسط (غرب القرية القديمة)، حيث تبدو منحدراتها حائطية، وتشهد انهيارات صخرية مختلفة الأحجام وهي تشكل المساحة الكبرى من المساحة الإجمالية للقرية 62.54 %.

خريطة رقم 6 : خريطة الإنحدار



ب- خريطة قساوة الصخور

تؤثر قساوة الصخور على طبيعة استخدام الأرض وعلى استقرار المنطقة وبالتالي صالحة لتشييد الأبنية السكنيَة عليها بشكل أفضل من الصخور المتحركة والطرية، ولقد صنّفت الصخور في المنطقة وفقاً لقساوتها إلى ثلاث فئات.

- الصخور القاسية

تتألف هذه المجموعة من الصخور الجوراسية «J4»، وهي تشغل مساحة شرق منطقة الدراسة (دبعل الشرقية)، وهي عبارة عن طبقات جيولوجية سميكة، متماسكة تحتوي على شقوق مختلفة المقاييس وتمتاز بشدة تعرضها للعمل الكارستي، يوجد فيها عدد من الكهوف. تستغل هذه الصخور لتأمين الحصى للبناء، ومرمى للمياه المبتذلة وهي تشكل 85.86 % من المساحة الإجمالية للقرية.

وتتألف أيضاً من الحوائط الحادة «Muraille de blanche»، وهي صخور كلسية تعود للأبثيان الأعلى « Aptien supérieur » (جنوب القرية وشمالها)، كما تشمل تكوينات الكريتاسي الأوسط المتمثلة في صخور السينومنيان «C4» الجيرية الدولوميتية، وتختفي التحركات الكتلية في هذه الصخور، باستثناء مناطق الانحدارات الشديدة، حيث تتكاثر الانهيارات الصخرية.

- الصخور المتوسطة القساوة

هذه مجموعة تتألف من الكريتاسي الأسفل الموجودة في المنطقة «Grès de base» العائدة للأبثيان الأسفل «Aptien Inférieur»، وهي تشمل شريطاً ضيقاً نسبياً يمتد من جنوب إلى شمال شرقيّ القرية القديمة، إنّ قلّة التماسك فيما بينها، يجعلها ضعيفة المقاومة للتعرية السطحية وللتحركات الكتلية وهي تشكل 3.3 % من المساحة الإجمالية للقرية.

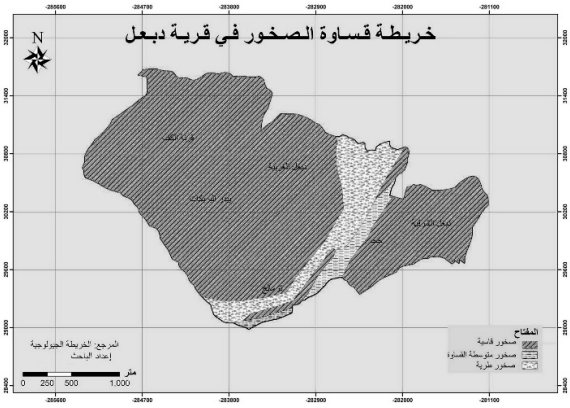
كما أنّ وجود بعض الصلصال والمارن فيها، يجعلها متغيَرة في تركيبها الميكانيكي وخاصة عندما تتشبع هذه الطبقات بمياه الأمطار، وتتحول إلى مناطق وحلية لزجة، وهذا يسبب تحركات كتلية مختلفة

الأنواع، كما تتمثل كذلك بمكوّنات الزمن الجيولوجي الرابع، التي تتألف من الرمل والحصى والحجارة غير المتماسكة والمختلفة الأحجام، والتربات المختلطة.

– الصخور الطرية

تشمل الصخور الصلصالية والتربات المختلطة المختلفة التكوين، وهي مجموعة ترسبات بركانية بازلتية مهترئة عائدة إلى فترة الأبثيان الأعلى «Bc2b» وهي تشكل 10.84 % من المساحة الإجمالية للقرية.

خريطة رقم 7 : خريطة قساوة الصخور



ج– خريطة النفاذية

إن دراسة نفاذية الصخور لها أهمية في دراسة التعرية، وفي التحركات الكتلية، وتصنّف هذه الصخور المنتشرة في منطقة الدراسة حسب نفاذيتها، المستنتجة من خلال قساوتها، إلى ثلاث مجموعات.

– الصخور المنفذة للمياه

تشكل المساحة العظمى من القرية 85.68 % وترتبط هذه المجموعة من الصخور بمجموعة الصخور القاسية « C4و c2b J4، »، وهي تشغل أكثر من (85،68%) من المساحة الإجمالية للقرية، وهي صخور كلسية جيرية تتواجد فيها شقوق وفراغات في طبقاتها وعلى أعماق مختلفة، وتمتد لمسافات بعيدة؛ وعادةً ما تتشابك هذه الشقوق ببعضها مع بعض، وتكوّن خزانات هائلة للمياه الجوفية.

– الصخور المتوسطة النفاذية للمياه

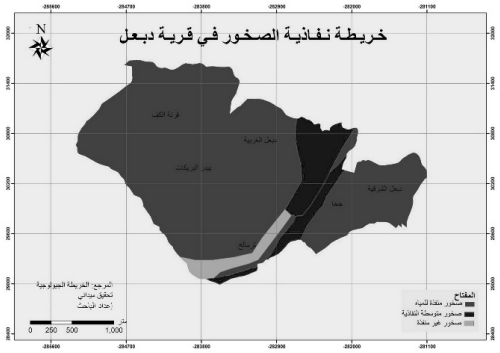
وهي تتألف من مجموعة الصخور النصف قاسية العائدة للأبيثيان الأسفل «Grès de base» وهي عبارة عن رمال منفذة للمياه يتواجد فيها طبقات من الصلصال تمنع المياه من تسربها إلى داخل الأرض مما يؤدي إلى تجمعها في أحواض صغيرة ما تلبث أن تظهر على شكل ينابيع صغيرة بعد هطول الأمطار ثم تشحّ تدريجياً لتختفي في أواسط فصل الصيف وهي تشكل 3.3 % من المساحة

الإجمالية للقرية. وتتألف الصخور المتوسطة النفاذية للمياه من رواسب الزمن الجيولوجي الرابع (حجارة – رمل – طمي) وهذه التجمعات تسمح بتسرب المياه أيضاً إلى باطنها وتعمل على تشبعها بالمياه بسبب وجود الطمي والصلصال في داخلها بنسب مختلفة، وعند تشبع الطبقات الصلصالية بالمياه تشكل مسطحات قابلة للانزلاق وفي حال توفرت العوامل الملائمة لذلك.

– الصخور غير المنفذة للمياه

هي الصخور الصلصالية البازلتية المهترئة « Bc2b» التي تتألف من مجموعات صخرية بازلتية مارنية تلعب دوراً رئيسياً؛ إن من الناحية الهيدرولوجية، أو من الناحية الجيومورفولوجية وزحل الطبقات وهي تشكل 10.84 % من المساحة الإجمالية للقرية. تعمل هذه الصخور على امتصاص الماء والاحتفاظ به، وتسهم في تغيير ميكانيكيَة التربة وتحولها من صخور طريَة إلى صخور لدنة مع زيادة الحمل المائي فيها «Surcharge»، فينتج عن ذلك تحرك وانزلاق في الطبقات الصخرية عند توفّر المنحدرات المناسبة.

خريطة رقم 8 : خريطة نفاذية الصخور



11 – الخريطة التحليلية

أ– مقدمة

إن التحركات الكتلية كواحدة من الكوارث البيئية الطبيعية، تصيب البيئة والإنسان وممتلكاته، وإن أضرارها يمكن تقليلها أو تفاديها بالاعتماد على تحديد وتقييم تلك الانزلاقات والانهيارات، وذلك ببناء قاعدة بيانات أساسية لتقييم مخاطر الانهيارات، حُدّدت كعوامل ذات علاقة، وهي (خريطة الانحدارات – خريطة قساوة الصخور – خريطة نفاذية الصخور، ...)، بالإضافة إلى الصور الجوية القديمة والحديثة التي تظهر الفرق والتوزُّع العمراني، والبحث الميداني، فتم إنتاج خريطة حساسية الأرض للتحركات الكتلية من خلال مطابقة رقمية للخرائط السابقة الذكر، تمثل المتغيرات والعوامل المتحكمة في عملية التعرية، وتظهر هذه الخريطة خلاصة التفاعل بين العوامل المتقاطعة، أما الخطوات المتبعة في هذه التقنية حسب ديب فهي « Dib.s “ 1981 :

- إعداد شفافة تشمل المنطقة المدروسة بقياس 20،000/1، وعليها حدود المنطقة، وشبكة مربعة يبلغ طول ضلعها المربع 5 ملم(كل 1 سم يساوي 200 متر).

- مطابقة الخرائط الموضوعاتية واحدة تلو الأخرى على شبكة المربعات، بأن يوضع داخل كل مربع رقم مرتبط بدرجة تأثير العامل الممثل في الخريطة المطابقة.

- الحصول في نهاية عملية مطابقة جميع الخرائط مع الشبكة، وداخل كل مربع على عدد من الأرقام يتساوى مع عدد خرائط العوامل المستعملة.

- القيام بعملية ضرب الأرقام ببعضها داخل المربع.

- تقسم قيمة ناتج الضرب (بين القيمة الأدنى والقيمة الأعلى) إلى عدة درجات تمثل درجات الحساسية للتعرية الكتلية في المنطقة، يمثل الرقم (1) الحساسية الأضعف في المنطقة، والرقم (2) الحساسية المتوسطة، والرقم (3) الحساسية الشديدة، والرقم (4) الحساسية الشديدة جداً.

- تلوين المناطق ذات الرقم نفسه بدرجة لونية واحدة، فنحصل على خريطة من أربعة مستويات (متدرجة)، يمثل كل مستوى درجة من درجات الحساسية، مثلاً (أصفر فاتح – أصفر غامق – برتقالي – أحمر)، وحالياً نفذت هذه الخريطة استناداً إلى برامج الG.I.S ولذلك تظهر الخريطة التحليلية مختلف درجات حساسية الأراضي للتحركات الكتلية، وهي تسمح بإيراد ملاحظات مختلفة تقسم تبعاً لذلك إلى عدة أقسام.

ب- أقسام خريطة حساسية الأراضي للتحركات الكتلية

تقسم خريطة حساسية الأراضي للتحركات الكتلية إلى ثلاث مناطق، تصنف تبعاً لمدى درجة خطورة تعرض الأراضي للانزلاقات والانهيارات الأرضية المختلفة :

1_ الأراضي ذات الحساسية الضعيفة والضعيفة جداً : تشغل نسبة85.61 % من المساحة الإجمالية للقرية، وتغيب الانزلاقات الأرضيَة تماماً عن هذه الأراضي، حيث نجد الانحدارات المتوسطة والقويَة (أكثر من 15 درجة)، وحيث الغطاء النباتي عالي الكثافة، والصخور الكلسية القاسية الجوراسيَة والسينومانيَة التي تحتوي على تشققات كبيرة منفذة للمياه، لذلك تركزت عليها المنطقة السكنية الحديثة في دبعل الشرقية (الأجزاء الوسطى منها، صخور «j4 »)، وكذلك دبعل الغربية (بيدر البريكات، الشرفة، صخور «C4») وهي صالحة للسكن بشكل عام باستثناء المناطق التي تزيد فيها نسبة الانحدار عن30 درجة (منحدرات ترمالخ الشرقية والجنوبية، والغربية، ومنحدرات قرنة الكف الشماليَة) وهي تشهد بعضاً من الانهيارات الصخرية، خاصة حيث تشق الطرقات وتقطع الأشجار

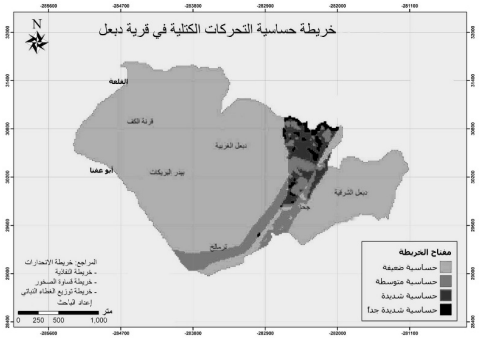
(جنوب قرنة ترمالخ، والحدود الشمالية).

2_ الأراضي ذات الحساسية المتوسطة للتحركات الكتلية : تشغل مساحتها نسبة 7.31 % من مساحة المنطقة الإجمالية، وهي منتشرة في بعض أجزاء ونواحي قرية دبعل القديمة وخاصة في منطقة الشميس شرق جبل ترمالخ وفي جنوبه قرب قرية بيت حاويك حيث تنتشر الصخور البازلتيَة المكشوفة وغير منفذة للمياه، وتتصف بعض هذه الأراضي بالتحركات الكتلية الضعيفة التأثير حيث

تتواجد الصخور النصف منفذة للمياه(grés de base) تتخللها طبقات صلصالية غير منفذة للمياه (انهيالات، انخسافات) جنوب القرية القديمة (الشميس) على جانبي الطريق، وهي تصيب بشكلٍ خاص أراضي الصخور الرملية أو الصلصالية حيث يزيد الانحدار عن 30 درجة تقريباً، ما يجعلها شبه صالحة للسكن، وتتواجد أيضاً الأراضي ذات الحساسية المتوسطة للتحركات الكتلية بنطاقٍ ضيقٍ، في منطقة الدراسة، وتتمثل بانتشار الصخور الكلسية القاسية السينومانية المتواجدة في المناطق التي تزداد فيها درجة الانحدار عن 20 درجة (ترمالخ)، والتي تشهد انهيارات صخرية، ما يتطلب كلفة مرتفعة لإعدادها كي تصبح صالحة للسكن.

3 – الأراضي ذات الحساسية القوية للتحركات الكتلية، والأراضي ذات الحساسية القوية جداً: تشغل(7.07%) من مساحة المنطقة الإجمالية، جميع هذه الأراضي متجاورة ومتلاصقة فيما بينها تقريباً، ومعظمها يقع على سفح المنحدر بين (6 إلى20 درجة)، حيث المنازل السكنية، والأراضي الزراعية والطرقات(القرية القديمة)، وهي تنزلق بسبب وجود تربة صلصالية غير منفذة للمياه وتضافر العوامل الأخرى المساعدة، تتصف هذه الأراضي بأنها تشهد معظم أنواع التحركات الكتليَة والانزلاقات الأرضية ما يجعلها منطقة غير صالحة للسكن بامتياز.

خريطة رقم 9 : خريطة حساسية التحركات الكتلية



ج– تصنيف القرية حسب صلاحية السكن

استناداً للخرائط الموضوعاتية بشكل عام والخريطة التحليلية بشكل خاص استطعنا تحديد ثلاثة أنواع من المناطق وفقاً لصلاحيتها للسكن وبالتالي معرفة دورها في تشكيل عامل جاذب أو طارد للسكان :

1 – الوحدة الجغرافية الأولى : وهي المناطق الصالحة للسكن، وتشكل 85.61 % من أراضي القرية، ويدل هذا على أن المساحات الصالحة للسكن في القرية كثيرة، وتضم هذه الوحدة الجغرافية أجزاءً متفرقة من القرية وتشمل كل من بيدر البريكات وقرنة الكف والمناطق المتوسطة الانحدار في جبل ترمالخ وأجزاء من دبعل الشرقية، وتمتاز هذه المنطقة بالخصائص التالية :

– الامتداد الصخري الشبه منفصل حيث تبدو الأراضي القابلة للزراعة عبارة عن بقع ضيقة صغيرة المساحة، إضافة لذلك فإن الامتداد الصخري شديد التضرّس خاصة في المناطق التي تزيد فيها درجة الانحدار عن 20 درجة.

– فقدان المياه بسبب نفاذية الصخور الكلسية، إذ تقتصر كميات المياه على تلك السيلية التي تعقب الأمطار الشتوية وهي مؤقتة وغير دائمة ويشكل غياب الطرق عائقاً أمام التمركز السكاني فيها.

– خلو المنطقة من الينابيع أو المصادر المائية الدائمة واعتمادها على المياه السيلية في فصل الشتاء ويعمل السكان على تأمين مياه الشفة من الينابيع البعيدة الصغيرة عبر قساطل بلاستيكية، كما يعتمدون في معيشتهم على تجميع مياه الأمطار في خزانات اسمنتية أسفل المنازل بغية استثمارها في الاستخدام المنزلي وفي تربية المواشي.

– ضعف الإنتاج الزراعي، حيث اقتصرت الزراعة فيها بعد استصلاح مساحات صغيرة على المزروعات البعلية كالزيتون والقمح ويبدو أن مالكيها بذلوا جهداً كبيراً في إصلاحها، وبسبب ارتفاع كلفة ذلك، توقفت عملية بناء الجلول فيها منذ عدة سنوات.

– سيطرة الرياح الباردة على هذه المنطقة نظراً لوقوعها على حافة نهر أبي موسى من ناحية، وفي مسار الرياح الشمالية الشرقية من ناحية أخرى.

– تغطي الغابات والأحراج هذه المنطقة بشكل كامل، ومعظمها من فصيلة الصنوبريات والبلوط والقزميات وبما أنه لا يُسمح بقطعها لأن العمل جارٍ بغية تصنيفها محمية طبيعيّة، وبغض النظر عن كيفية استثمارها إن للزراعة أو للسكن يقوم البعض بإحداث حرائق فيها بغية استثمارها.

– تتصف تضاريس هذه المنطقة بقوة انحدارها إذ تتراوح بين 6 و 20 درجة.

– ضعف الإمكانية الاقتصادية لهذه المنطقة تتجلّى بنوع المنازل وحجمها فهي عبارة عن بيوت زراعية مبعثرة في أنحاء مختلفة من القرية حيث المنحدرات الضعيفة الانحدار ، ولا تتعرض للانزلاقات الأرضية، هذه الصورة تعّبر عن واقع ومستقبل هذه المنطقة، وتدفعنا للقول بأنها غير صالحة للسكن، بالرغم من بروز عوامل إيجابية كثيرة كون أغلبية أراضيها صالحة لتشييد المنازل ولا تتعرض للزحف والانزلاق الأرضي، وتغطيها الغابات الكثيفة بحيث يمكننا استغلالها بتأسيس عمل سياحي بيئي دائم.

2– الوحدة الجغرافية الثانية : وتتمثل بالمناطق المتوسطة الصلاحية للسكن، وهي تشكل 7.31 % من مساحة خراج القرية، وتضم هذه الوحدة المناطق التي تزيد فيها درجة الانحدار بين 20 و 30 درجة، مثل منطقة قرنة الكف وبيدر البريكات وترمالخ ودبعل الغربية والشرقية وهي تتشابه مع الوحدة الجغرافية الأولى في جميع خصائصها إلا أنها كثيرة التضرّس وشديدة الانحدار قياساً للوحدة الأولى، وتصيبها بعض الانهيارات الصخرية الكبيرة الحجم (الجلاميد) وتحتاج إمكانيات مادية أكثر بغية استصلاحها واستغلالها في بناء المنازل وهي خالية من التربة بحيث لا يمكن استغلالها في الزراعة ولا بأي شكلٍ من الأشكال فلا تتعدى سماكتها بضعة سنتيمترات.

3– الوحدة الجغرافية الثالثة : وتتمثل بمناطق غير صالحة للسكن، وهي تشكل 7.07 % من مساحة خراج القرية، وتضم هذه الوحدة الجغرافية القرية القديمة وأجزاء مختلفة شديدة الانحدار متوزعة بمناطق متفرقة من القرية وهي تمتاز بالخصائص التالية :

أ– القرية الأم؛ وهي منطقة ذات تربة رسوبية، يتموضع أسفلها تربة بازلتية غير منفذة للمياه، تتعرض للانزلاق بصورة مستمرة كان أشدّها في عام 2003، حيث تدمرت المنازل والأراضي الزراعية

وأخليت من سكانها ولم تعد تستثمر نهائياً نتيجة لتضافر عوامل طبيعية (تربة طرية غير منفذة للمياه، غزارة الأمطار،..) وبشرية(بناء المنازل بشكل عشوائي، شق الطرقات ..) معقدة أدت إلى حصول الانزلاق الكبير الذي أصاب القرية بأكملها، وأتى على المنازل والجلول الزراعية، ولم تُسكن منذ ذلك التاريخ كونها في حركة انزلاق دائمة تختلف حدتها من فترة لأخرى.

– يوجد فيها بعض الينابيع الصغيرة التي كان يعتمد عليها سكان القرية في حياتهم اليومية مثل عين الضيعة وعين الجوزة والتي كانت بمعظمها تشح في فصل الصيف ولكن بعد انزلاق القرية بمنازلها وجلولها عام 2003 غارت بشكل جزئي في باطن الأرض.

– تدمرت الجلول الزراعية ودفن بعضها واندثرت معالمها، وبسبب تعرّضها للانزلاق بشكل دائم لم يجازف مالكوها ثانية على إعادة إصلاحها، وهي حاليا أراضي بور بعد أن هجرها المزارعون.

– تتميز تربتها بأنها عميقة وطرية، إلا أن هذه الإيجابية غير مجدية بسبب تعرضها للزحل والانزلاق شتاءً وزاد من ذلك توفر عامل الانحدار، ما يشير إلى ارتفاع نسبة المخاطر الطبيعية فبالتالي نستطيع القول بأنها منطقة غير صالحة للسكن.

ب – أما المنطقة الشديدة الانحدار فهي تتوزع فوق المنحدرات القوية التي تزيد عن 30 درجة حيث تنتشر الصخور الكلسية القاسية الشديدة التضرّس، كما تغطيها الأشجار وتحدث فيها الانهيارات الصخرية والجلاميد، وهي غير صالحة للزراعة كونها لا يوجد فيها تربة تساعد على ذلك، وهي خالية من الينابيع فبالتالي غير صالحة للسكن.

12- خلاصة

إن دراستنا للعوائق الطبيعية للتمركز البشري في قرية دبعل، أظهرت لنا أنه على الرغم من الخضرة والهدوء الذي تنعم به هذه القرية وبالرغم من انخفاض درجة الانحدار أقل من 6 درجات في بعض أجزائها، لكنها غير قادرة على الاحتفاظ بسكانها، فبالرغم من غناها بعوامل الجذب تمتاز أيضاً بوجود عوامل الطرد حتى أن عوامل الجذب(الغطاء النباتي) هذه شكلت بدورها عوامل طرد لأنها لم تستثمر بالشكل السليم، وبسبب ضعف الإمكانيات العملية والمادية مما حال دون مواجهة ومجابهة المخاطر الطبيعية التي تتعرض لها القرية، الأمر الذي دفع بسكانها للنزوح.

وبناء لما تقدم فإننا نستطيع أن نستخلص أن العوائق الطبيعية للتمركز السكاني في قرية دبعل تتمثل بالعوامل الطبيعية التالية :

1 – الطبيعة الطوبوغرافية لقرية دبعل، حيث تشغل الحافة الرأسية(قرنة ترمالخ) والمناطق الأخرى الغير قابلة للزراعة أكثر من 75 % من أراضي القرية.

2 – شدّة التضرس والانحدار في قرية دبعل يجعل من عملية الزراعة أمراً مكلفاً(استصلاح أراضٍ، وبناء الجلول).

3 – التكوينات الجيولوجية ضمن الطبيعية الطوبوغرافية الشديدة التضرّس والانحدار وما ينتج عنها من عمليات انزلاق وانجراف للتربة وخاصة الخصبة منها قد أدى إلى انحسار مساحة الأراضي القابلة للزراعة أو على الأقل عدم إمكانية التوسع الزراعي فينعكس ذلك على المداخيل الزراعية، وبالتالي ضآلة الدخل ودفع الأهالي على ترك القرية والبحث على منفذ اقتصادي مختلف تمثل بقطع الأشجار بهدف صناعة الفحم أو لإنشاء مقالع للحصى يدوية وبدائية.

4 – اصطدام عملية تشييد أبنية جديدة في المنطقة الدافئة والصالحة للزراعة بضعف التركيب الجيولوجي وهشاشته بسبب تعرضها للانزلاق بشكل مستمر.

5 – إن المناطق الأكثر جودة للزراعة سواءً من حيث التربة أو من حيث توفّر مياه الري، تعتبر عرضة للانزلاق شتاءً، ونظراً لأن عمليات الانزلاق هذه تصيب الأراضي على سماكة تتجاوز العشرة أمتار وأكثر فلم يعد من المجدي إعادة تأهيل الجلول المهدمة كل سنة أو سنتين.

6 – تجمع التربات الصالحة للزراعة في أماكن محددة صعبة الاستغلال زراعياً بسبب شدة التضرّس وقلة سماكتها وتراتب الطبقات الجيولوجية.

7 – سيطرة الأحراج إذ تشمل 83.7 % من مساحة القرية وكذلك سيطرة التربة الرقيقة والمبعثرة يجعل من عملية الاستصلاح أمراً مكلفاً وغير مجد، لذلك نأمل بالعمل على تفعيل المراسيم لإعلان قرارات بإنشاء محمية طبيعية في هذه القرية والتي يوجد بين حناياها دير أثري قديم مهدم هو دير مالخ، بالإضافة الى آبار قديمة وبقايا شبه قلعة تعرف باسم العمارة، يعودان للفترة العثمانية.

8 – أثر العوامل المناخية وتحديداً الرياح الشمالية والشمالية الشرقية الباردة شتاءً، حيث يقع القسم الأكبر من القرية في مسارها، مما يحول دون التمركز البشري الدائم فيها شتاءً، هذا ما أدى إلى تركز

الاكتظاظ السكاني في القرية الأم منذ القدم ولكن تعرضها للانزلاق وتدميرها دفع بالأهالي إلى التوسع العمراني في بعض أنحاء القرية ضمن حدود ضيقة جداً.

9 – النقص الكبير في مياه الشفة والري، لا يشجع على قيام حيازات زراعية جديدة واستصلاح أراضٍ ووضعها قيد الاستثمار وكذلك الأمر بالنسبة لتشييد الوحدات السكنية.

10 – مشكلة مياه الصرف الصحي التي ترمى في الحفر الصخرية أو الترابية المعرضة للانزلاق في أي وقت تتوفر فيه الظروف المؤاتية تسبب تلوث الأراضي والينابيع خاصة في أراضي وينابيع قرية قرحيا المتموضعة أسفل قرية دبعل.

بعد هذا العرض المبسّط لواقع قرية دبعل الذي تتشاركه مع الكثير من القرى الجردية الأخرى في لبنان عامة والضنية خاصة سيما المجاورة لها التي تشكل معها ثروة حرجية فريدة وعاملا إيجابيا يمكن استثماره من أجل تثبيت الأهالي في قريتهم، ودعم السكان في تأمين موارد اقتصادية جديدة، بدلاً من اقتطاع الأشجار للتشحير، وذلك من خلال إنشاء مشاريع تُعنى في مجال السياحة البيئية، على سبيل المثال :

- إقامة المنتزهات.
- إنشاء طرقات وممرات ترابية، لهواة رياضة المشي في الطبيعة.
- إنشاء محميات وبيوت الضيافة.
- تحفيز السياحة الريفية.
- إنشاء مراكز للدراسات البيئية، والحياة البرية، والتنوع الحيواني.
- الزراعة البديلة والتي تتكيف مع طبيعة المنطقة ولا تحتاج عناية كبيرة مثل الزعتر البري، الورد الجوري، الخرنوب.

المراجع والمصادر

- **– أطالس – خرائط – صور جوية**
- أطلس لبنان المناخي – الجمهورية اللبنانية – وزارة الأشغال العامة والنقل – الطبعة الثاني 1977.
- الخرائط الطوبوغرافية لقرية برقايل _ عكار، (1967)، (2005) مقياس 20000/1 وزارة الدفاع، مديرية الشؤون الجغرافية .
- الخرائط الطوبوغرافية لسير الضنية (1967)، (2005) مقياس 20000/1 وزارة الدفاع، مديرية الشؤون الجغرافية .
- صور جوية لقرية دبعل (1999)، (2008)، وزارة الدفاع – مديرية الشؤون الجغرافية .
- Dubertret, L (1951)_carte géologique 1/50000 feuille de sir ED Dinnié–Ministère des T,P. – Beyrouth .
- Géze, B (1956)_ carte de reconnaissance des sols du Liban 1/200000 .
- أبو العينين، حسن سيد أحمد ( )1980 _ دراسة في الجغرافيا الطبيعية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان_ بيروت ص ب 749.
- وزارة الطاقة والموارد المائية (1988–1978)_ دراسة جيولوجية و هيدروجيولوجية، مجلس الإنماء والإعمار _ دار الهندسة _ نزيه طالب وشركاه.
- Guerre, Alain (1969) –Contribution à l'étude hydrologique de la plaine d'AKKAR et de ses confins, Liban – Syrie, Montpelier.
- Antoine, p (1978) – Glissements de terrains et aménagement de la montagne, Bulls, sac – vaud, de x, Nat– n° 353 vol, fax–1, p. 1–14.
- Antoine, P & Giraud, A (1993)– Aide a la reconnaissance des Avernard, j –M, La solifluxion, volume I ,Paris, p 164 .

Besson, L (1996)– Les risques naturels en montagne .Artes–pubialp.437p.

- Datar, F (1988) –Recherche régionale sur les risques naturels en montagne; Les mouvements de terrain dans les Alpes du Nord, Typologie des phénomène , méthodologie de la prévention–Rapport inedit, p160.
- Dib, S (1981)– Sensibilité des unités naturelles à la morphogenèse actuelle par quelques exemple du Liban, région Saida – Jezzine – thèse du troisième cycle, ULP, Strasbourg, p 169 .
- F.A.O – 1970 – Article pris le projet de botanique intégrale de la montagne libanais – Etude de reconnaissance du périmètre de Qamouaa publication du plan vert Beyrouth p81 .

الرّواية العربيّة : إبداع أم انبهار

د.باسمة زين الدين[1]

المقدمة :

«سأبقى القلم الذي لا يغرف إلا من حبر الحقيقة مهما كانت مرة».[2]

مئات الدّراسات الجديّة صدرت عن الرّواية «Le roman»، هذا الفنّ الأدبيّ الذي لم يمضِ على ظهوره أكثر من ثلاثة قرون في العالم الغربيّ، ومائة عام تفصل بيننا وبين أوّل رواية عربيّة صدرت في العصر الحديث، مدة طويلة جعلت من هذا الجنس الأدبيّ تشكيلًا يتخلّق ببعض الحقائق المأخوذة من أحداث حياة النّاس وتجاربهم، في سياق القصّ ينسج لنفسه بنية أصيلة قادرة على الهضم والتّمثّل والإفادة من الحنين الدائم الى الخيال، وقد وصفه نجيب محفوظ :» بالفنّ الذي يوفق ... ما بين غنى الحقيقة وجموح الخيال».

ولا شكّ أنّ فنّ الرّواية هو النّوع الأدبيّ الأكثر قدرة على إعادة تشكيل الحياة ثم إعطاء هذا التّشكيل ملامح معينة ضمن أنساق أكثر انسجامًا، لأنّ الحياة في النّهاية لا تعدو أن تكون مجرد رواية من نوع ما، حكاية الإنسان التي يحاول بها أن يسلّي نفسه، يحاول الاقتناع بها على الرغم من أنّها حكاية إضافية تجعل الإنسان أكثر وعيًا وأكثر شجاعة يخرمش ما استطاع على حجر أو ورقة ليبقي تواصله المستمر مع الآخرين، فيكون مفيدًا، ويكون راغبًا فاعلًا ومتفاعلًا في مجتمعه، لئلا يصبح ثقيلًا، فالحياة شديدة الغنى والتّنوع، والإنسان مطالب فيها على أن لا يظلّ واقفًا، متجهمًا، بل عليه أن يخلق توازنا لضرورة الاستمرار والبقاء.

ولأنّ دراستي تعنى بالرّواية عموما وبالرّواية العربيّة خصوصًا، هذا المولود الجميل الذي ومنذ ولادته وضع وجهًا لوجه أمام تحديات ومواجهات عصية على حديثي الولادة، تجعلهم يكبرون قبل الأوان ولا نذيع سرًّا لو قلنا إن الهزائم التي سقطت فيها أمتنا العربيّة، ودفعتها الى الهاوية جعلت من الرّواية ليس وسيلة للهروب، وإنما وسيلة للمواجهة، ووسيلة للتّحدي في عالم رحب، واسع وبلا حدود.

إنّ عالمًا بهذا الاتّساع، وبهذه الإمكانيات، وبهذا الكم الهائل من الضّجيج، شعارات وخطب ومواعظ يتحوّل خلال ساعات بفعل الهزائم الى كتلة من الفوضى الملتهبة، نظم بدائيّة، انغلاق وتعصّب، انحلال وعدميّة... كلّ ذلك داخل حزمة هلاميّة من العلاقات المستمدة من التّاريخ تارة، ومن الجهل تارة أخرى، جعلت من الوهم واقعًا ليس متأخرًا فحسب، إنّما جعلته يديم واقعًا لا يحتاج إلّا إلى دفنّ. وسط هذا التّناقض وداخل هذه الصّراعات، إضافة إلى الخدوش والفروق، كانت الرّواية العربيّة تخطو خطواتها الأولى، فالخلل كبير ولا بدّ من اكتشافه وفضحه، وربما تكون الرّواية أولى السبل لذلك، ليس كقراءة، إنما كممارسة وهو إحدى طرق الوصول.

المسألة هي مسألة فنّية بامتياز، فالجثث ساخنة، ولن يجعلها البخور مقبولة من خلال العطور والزّهور، وعليه مهمة الرّواية تختلف عن مهمة الشّماس، والمرض إذا ما أصاب عضوًا ما في الجسد،

(1) أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية

(2) السيد موسى الصدر، أقوال ومواقف.

لا بدّ من التّعامل معه حسب الضّرورة، وبجديّة وصرامة أيضا، أما أت تؤجله أو تهمله، فهذا حتمًا سيؤدي إلى الأسوأ، وهي المهمة المنوطة بالرّواية وعلاقتها بالأمراض المنتشرة في مجتمعاتنا مع الأسف. بالتّأكيد ليس من السّهل الوصول، لكنّه الإصرار، والتمام العناصر بعضها ببعض، وما تراكم من عدّة نصوص نثرية. فضلًا عن قدرة قويّة وكبيرة يمتلكها هذا الجنس الأدبيّ وعنوانه الرّواية على امتصاص المتناقضات الحادة والصّراعات المختلفة ضمن طقوس كرنفاليّة، ووفق أشكال ورموز متنوعة.

إنّ موضوع دراستي في هذا البحث المتواضع، الرّواية العربيّة إبداع أم انبهار وهو السّبب الثاني الذي دفعني للكتابة و الدخول في هذا العالم المعقد والمتشابك، ثم السّؤال الكبير الذي يطرح في القاعات والنّدوات: هل الرّواية عربيّة الأصل أم أنّها تدين للغرب في ظهورها ونهضتها. وأنا هنا لا أدّعي أنّني سأقدّم الإجابة لكنني سأحاول أن أقدم إضافة وسأحاول أن أقارب الموضوع القديم الحديث في طرحه من خلال جمع ما استطعت إليه سبيلا من معلومات ووثائق وما أتيح من معرفة أولًا لأنّني متخصصة في هذا العلم، وثانيًا لأنّه سيقدم فائدة ومساعدة لطلابنا الأعزاء، وثالثًا لأنني أشعر بمسؤولية تجاه أمتنا العربيّة فأحاول أن أزيح عن كاهلها ثقلًا فأساهم لو بقدر بسيط في صناعة مستقبلنا، وذلك بالرّجوع إلى تراثنا وإلى همومنا وإلى مشاكلنا لمعالجتها والانكباب عليها، تكون لنا شخصيتنا الموثوق بها، وأن نستفيد من تجارب وانجازات الآخرين، لكن من المهم أن نستند إلى ما عندنا من تراث وتاريخ وحضارة، وهكذا نكتب صحفنا للمعرفة وتقديم العلم وترك بصمة أو أثر بدل حالة الجمود والخمول إن لم يكن تراجعًا، فلا تقف من دون فعالية بانتظار ما يأتي إلينا ولا نصنعه بأيدينا.

الرّواية إبداع أصيل، والإبداع لا يتجزأ

﴿نحن نقصّ عليك أحسن القصص﴾[1]

بهدوء وتأمل، بموضوعية وحياد، تطرح هذه الإشكالية، تجذبنا آراء وطروحات وتجبرنا على السباحة، ثم الغوص في عمق التاريخ، يثيرنا دخول المعرفة، فالموقف كبير وأكبر من حجم بحثنا وكلماته، ما يضطرنا لأن نحترف المشي وبخطوات باكية على شفاه مبتسمة في اختصار مقصود، لا نهدف منه إلى الظّهور وخطف الأنظار، بل نحن نهدف إلى إدراك الحقيقة والوصول إليها على الرّغم من حساسيّة الموقف وذلك بتعليم أظافر المخالفين والمعارضين والمنتقدين لنا من خلال قوة الحجج وصدق البراهين.

إن نسب الابداع وسلالته لا يسيران في خط مستقيم ولا حاجة به لذلك. فتاريخ العبقرية الفنّية وتنوعها يفترض مسبقًا وجود انقطاعات وتفاعلات ونقاط تقاطع غير متوقعة في السلالات، ولا يتوقع خطأ مستقيمًا متتابعًا بسيطا. إن هذا القول يؤكد مع ما ذهب إليه عدد كبير من الكتاب، وخاصة النقاد، الذين يتابعون إستقصاءاتهم حول الرّواية. نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: سهير القلماوي وفاروق خورشيد وجبرا، إنّ ما قام به هؤلاء يؤدي إلى وجود ارتباط وثيق بين الرّواية الحالية المعاصرة وأساليب القصص الخيالية الماضية والتي كانت قد أهملت واستبعدت في المراحل الأولى من تطور الرّواية العربيّة.

إنّه وفي الوقت الذي تستمر فيه عملية التّقصي والتّنقيب تتابع الرّواية العربيّة طريقها بكل زخم.

(1) القرآن الكريم، سورة يوسف، الآية 3.

ويمكننا أن نورد في هذا المجال ما قاله رفاعة الطّهطاوي وهو رائد النّهضة المعرفيّة، ويجمع العلماء أنّه من أشهر الشخصيات الفكريّة في القرن التّاسع عشر: «إنّ الافرنج يعترفون لنا بأننا كنا أساتذتهم في سائر العلوم وتقدمنا عليهم.»[1] هذا فضلًا عن قول محمد عبده: «أوروبا لم تحقق نهضتها ومدينتها إلا بأخذها في مدنية الإسلام»[2] ولا يفوتنا أن نذكر قول راشد الغنوشي :»بضاعتنا ردّت إلينا».[3]

علاوة على ذلك، فالرّواية العربيّة لها بيئتها، تلك البيئة التي لا يمكننا أن نتجاهل أنّ لها شعوبًا وهذه الشّعوب لها تجارب إنسانيّة واسعة سواء جاك أوغيستن بيرك Jacques Augustin Berque مستشرق فرنسي، وعالم اجتماع، درس في جامعة الجزائر والسوربون بفرنسا.

كانت الرّواية في الأدب أو في غيره، و لها باع طويل في التّمدن الحقيقي، والتي مكنت الأجيال اللاحقة من البناءعلى أسس ومبادئ ومعايير خاصة، و بالتالي أنتجت أدبًا عظيمًا، ورسمت لهذه الشعوب صورًا قلمية مدهشة عبرت وبعمق وبقدرة من الجمع بين التّرميز والتصريح الذي مكنها من تقديم أدب جميل بدا أكثر حيوية تفوح منه رائحة الواقع مستخدمًا في إبداعه لغة أنيقة، لغة الضاد.

غير أنّه لا يمكن لكاتب أن يستحق صفته إن لم يفكر أولًا بالقارئ، فلولا القارئ لما كان له وجود ككاتب وهذا يجعله مدين أخلاقيًا له، ولا يمكن لكاتب يحترم نفسه أن يتنازل عن الجانب الأخلاقيّ في مهمته إلا إذا كان يريد سمعة تجعله يتمتع بمجد زائف، وعليه فإنّ العودة إلى تراثنا وثقافتنا وبالتالي كياننا الذي بقدر ما نزيح عنه هذا الثّقل الجاثم على قلبه، بقدر ما نكون أقوياء لنا همومنا وهواجسنا، نسهم في تشكل الوعي عند ناسنا، وتكون لنا خياراتنا الحرّة، وبذلك نسهم بصناعة مستقبلنا فنّكتب تاريخنا بأيدينا وهكذا نكون قد أسسنا لصورتنا، وهكذا تكون لنا شخصيتنا التي نعرف بها، وتكون لنا روايتنا التي تكتب بأصابعنا، فنّقوم بهذه المهمة بكل تفاصيلها، ليس فقط في كتب التّاريخ المتخصصة، بل بكتابة كل ما يتصل بحياتنا. إذ كلما سجّلنا الأشياء بأسمائها، كلما أعطيناها مكانها، وبهذا لا نؤدّي دور المتفرج أمام كل هذه التّحوّلات وأمام الاجتياح الفكريّ والعلميّ والتكنولوجيّ الذي يواجهنا ويواجه أمتنا، وبهذا تتحوّل هذه الرّواية وهذا النّوع وسيلة للتأثير الأقوى على تشكل الفكر والرأي، فهو واحدة من أدوات صناعة الرّأي العام.

فالرّواية كما كتب جبرا هي ليست عربيّة ولا غربية، إنّما هو كما عبر« الرّواية الإنسانية»[4] وهي كما عبر عملاق الرّواية العربيّة عبد الرّحمن منيف: «إنّ همّ تأسيس رواية عربيّة وتصويرها وتجديدها يجب أن ينبع ويعتمد على تقاليد محليّة مع الاستفادة من التّراث العالميّ أما أن يكون هم الرّواية العربيّة مخاطبة العقل الغربيّ. فالقفز عن القارئ العربيّ وتجاوزه و بالتالي تصوير الواقع العربيّ فولكلوريًا، لارضاء الغرب وإظهار البراعة، واتقان الصّنعة حسب مقاييسهم فلن يؤدي إلى قيام رواية عربيّة. يجب على الرّواية العربيّة أن تستلهم موروثًا وأن تمد جذورًا وأن تكتسب طرائق من الأرض و الناس، وأن

تتوجه إليهم في [الوقت نفسه]».[5]

(1) رفاعة رافع الطهطاوي، «مناهج الألباب المصرية في مناهج الآداب العصرية»، مؤسسة هنداوي، 1869 م.
(2) إيهاب الملاح، بوابة الشرق، إعداد دراسات تاريخية مدققة، 2019م.
(3) الشيخ راشد الغنوشي، الحركة الاسلاميّة والتّحديث، المكتبة الاسلامية، تونس، 1984 م.
(4) د.عماد عبد اللطيف، «ماهية الشعر ووظائفه وأدواته»، دار الوفاء، 2018.
(5) محمد دكروب، «مواقف في نظرية الرّواية»، بيروت، ص276.

لماذا تقدم الشّعر وتأخرت الرّواية

لعلّ السّؤال اليوم ما زال في طرحه يعكس إرادة قوية في البحث، ويرسم عند الإجابة صورة لا بد وأن ترتسم في عقول وأذهان الأجيال الصاعدة، ويدون في سجل تاريخنا العربيّ كي لا تبقى الأقاويل التي تتردد هنا وهناك، تبدو كمسلّمات نهائية: الشّعر هو ديوان العرب، العقل العربيّ عقل صوتيّ « الشّعر هو خلاصة التّجارب الإنسانيّة، وهو مصدر المعارف الإنسانيّة، ووعاء ثقافيّ لا غنى عنه، لهذا أطلق عليه العرب لقب «ديوان العرب» أي أنهم جعلوا الشّعر وعاء لتجاربهم، وحكمهم، وعلومهم، ومعارفهم، وثقافتهم».[1]

من هنا يؤكد من يطرح هذا السّؤال أنّه لم يكن عند العرب سوى طريقة واحدة، وحيدة، في القول الفنّي، وهذا لم يفسح في المجال أمامهم لطرق أخرى يعبرون بها، أو لم يترك لهم فرصة للاستفادة من أساليب وسبل جديدة، لذلك لم يألف العرب إلا هذا النّوع من الخطاب، ولم يستسيغ هؤلاء غير الشّعر فنّا، وذلك إن دلّ على شيء، فإنّما يدلّ على عجزهم وعدم قدرتهم على مواكبة الحداثة أو التّطور للالتحاق بقافلة الفنّون المركبة، فهم ما زالوا غير مهيئين لها، وليس لديهم النّضج الفكريّ لفهمها، وما زالوا في مراحل إبتدائية، أي فترة الحضانة، لا تخولهم للدّخول في مراحل جديدة، إبداعية، رائدة.

إنّ النظرة الدونيّة التي رافقت العرب فترات طويلة، وعلى طولها كان هذا السّؤال دائمًا وحاضرًا، وحين تبدأ الأسئلة تتوالد معها الأفكار والإجابات، وقد تكون الإجابات متلعثمة، وبعد إعادة النظر واقتراح الحلول، تأتي الإجابات الصحيحة، وهكذا نستطيع أن نفهم، وتاليا أن نقدر، الحجم الذي احتله الشّعر في حياة العرب.»يلعب الشّعر دورا بارزا في عملية حفظ اللغة وإثرائها، هو الوسيلة التي يتم من خلالها تنمية الملكة البلاغيّة، وتفصيح اللسان، وبشكل عام اتفق العلماء والأدباء في العصور القديمة والحديثة على أن لغة الشّعر تختلف عن لغة النثر، لأن الشّعريحتوي على اللفظ الجزل، والقول الفصل، والكلام البين، كما يحتوي على التّمثيل الجيد، والاستعارات، والإشارات، وقد يقدم الشّاعر أو يؤخر بعض الجمل».[2]

إنّ للشّعر تأثيره الكبير الذي تركه في الوضع، خاصة وهو يقف في وجه التّحديات والعقبات والمشاكل، ويشير إليه بالإصبع، مما يحوّل القصائد إلى عنوان لمرحلة، ويعطي الشّاعر موقعًا يوازي القائد أو الموجه، من حيث التّأثر، وإحداث حالة من الحراك في ذلك المجتمع، وهنا نذكر ابن رشيق في كتابه العمدة «أنّ القبيلة العربيّة إذا نبع فيها شاعر أتت القبائل وهنأتها في ذلك، وصفت الأطعمة، واجتمعت النّساء، يلعبن بالمزامير، كما يصنعن في الأعراس».[3]

أما المعلم الأوّل أرسطو فقد ربط وظيفة الشّعر بالطّبيعة الإنسانية في بحثها عن المتعة والإحساس بالجمال، فقال «يبدو أن الشّعر على العموم قد ولده سببان وأن ذينك السّببين راجعان الى الطّبيعة الإنسانيّة، فإنّ المحاكاة أمر فطريّ موجود للنّاس منذ الصّغر، ثم إن الالتذاذ بالأشياء المحكية أمر عام للجميع».[4]

(1) محمد دكروب، «مواقف في نظرية الرّواية»، بيروت، ص276.
(2) أرسطو طاليس، «فن الشعر»، ترجمة متى بن يونس، تحقيق : شكري عياد، دار الكتاب، القاهرة،1967م.، ص 36.
(3) جبرا ابراهيم جبرا، الحرية والطوفان، دار مجلة شعر، بيروت، 1960.
(4) ارسطو طاليس، المصدر نفسه.

إنّ التفاصيل الصّغيرة، وما رافقها من ملابسات، ما ترتب عليها من نتائج، لا تعيد الحياة إلى المشهد الذي كان ذات يوم، وإنما تجعلنا نشعر به، ليتحوّل في النهاية الى أحداث تروى، لتبقى في الذّاكرة وتنتقل من جيل الى آخر، ليس للدّلالة على أهمية الشّعراء فقط، بل وعلى أهمية الشّعر بالدرجة الاولى، والأثر الذي تركه في نفوس النّاس، ثم الدور الذي أدّاه الحراك الاجتماعيّ والفكريّ، هذا في الذّاكرة العربيّة الطافحة بالشّعر تؤكد أنّ الابداع لا ينجز فهو موجود وأكيد وكما قال بول كلوديل: «إنّ العين تسمع» وعليه كان الشّعر ينطق بما تمليه عليه مشهدية العين.

أما عن الرّواية، وتأخرها بحسب نص السّؤال في جزئه الثّاني، فالرّواية لا ذنب لها إن صح القول إنها تأخرت، إنّ المشكلة الأهم التي تظهر في طرح السّؤال تتصل بثقافة العرب وعجزهم وحيرتهم التي هي مأزق حقيقي لثقافتهم، او ربما تكون شعورًا بالعجز، حيرة تتأثر في اخفاقات الماضي عند العرب، هذه الاخفاقات المتتالية، التي لم يستطع أحد بعد على قراءتها، ومعرفة الأسباب الحقيقية لها، هي فقط التي أدّت بهم وبنخبهم إلى الإحباط، وقد يكون التخبط الذي يولد عدم الثقة والرّجوع إلى الخلف بدل التّقدم إلى الأمام، أو حتى البدء مجددًا من الصّفر، في كل محاولة للنّهوض كالعاجز بل السّباحة في النهر، كما يقال.

إنّه الوعي الذي يجب أن يكون قويًّا، متراكمًا في وجدان هؤلاء كي يخلق لديهم ذائقة تمكنهم من التّمييز بين ما هو صدق من الخداع والغش، تجعلهم يستطيعون الاستمرار في بذل الجهود لأجل تقديم شيء أفضل، وهذا الشّيء يصبح مقياسًا ويعلّم الكثير.

وهنا نقول إنّ تأخر الرّواية يمكن أنه يعود لأسباب عديدة وتفاصيل معقدة، ولكنّها في النّهاية ظهرت، وكان لها دورها وأثرها.

الرّواية العربيّة : انبهار أم تقليد

الرّواية العربيّة والتقنيات الغربية

«إننا نعيش زمن ازدهار الرّواية العربيّة، وبما أن مستوى العديد من الروايات العربيّة هذه يوازي الكثير من الروايات [المهمة] في عالمنا المعاصر، ويشكل إسهامنا العربيّ في هذا المجال من مجالات الإبداع».[1]

«إن اعتماد التقنيات الغربية وحدها، أو اعتبارها النماذج التي يجب الوصول اليها، من حيث الأشكال والموضوعات، لا يؤدي بالضرورة الى الحداثة الرّوائيّة، وربما العكس هو الاحتمال الأقوى».[2]

دعا «منيف» الى ضرورة الاستفادة من التّراث العربيّ القديم مؤكدًا أنّ هذه الاستفادة ستكون سلبية ان هي توقفت عند التّقليد، وشدد «منيف» أن على الرّوائيّ العربيّ إن كان أصيلًا وخلاقًا حقا، أن يخلق مناخًا نفسيًّا يشدّ القارئ العربيّ، والاجنبي أيضًا أن عمله امتداد لملاحم لا تزال حية في الذاكرة، وموقظة لها في كل آن وكل حين».[3]

(1) حنا مينا، حوارات...وأحاديث في الحياة والكتابة الروائية، سلسلة الكتاب الجديد، بيروت، 1992.
(2) حسونة المصباحي، تقنيات الرّواية بين الغرب والشرق، مجلة العرب، تونس، 2020م.
(3) محمد دكروب، مصدر سابق، ص67.

إن ابتكار تقنيات غير مألوفة في زمنهم عند بعض الرّوائيّين، حال بلزاك، وزولا، ودوستويفسكي خلال القرن التّاسع عشر عكست هذه الاعمال لهؤلاء الكبار صورة مجتمعاتهم، إضافة إلى الصّراعات السّياسيّة والمشكلات الاجتماعيّة، طبعًا، أن يتوصل الرّوائيّ إلى إنتاج رواية عربيّة، بطابعها وهويتها أمر يحتاج أن يكون هذا الرّوائيّ حرًّا أساسا، وهذا يعني ان لا يفرض موقفه، على أي من شخصيات روايته، حال ظهورها الرّوائيّ، تصبح لها استقلالها و تمايزها عن الرّوائيّ نفسه، وليس بالضّرورة أن تعكس رغبته الذّاتية وآراءه الشخصيّة.

إن كارل ماركس[1] سمح لنفسه بأن يقول بأنّه يكفي أن تقرأ روايات «بلزاك»، لكي تفهم طبيعة المجتمع الفرنسيّ خلال القرن التاسع عشر، ولقد سبق كتاب «لينين»[2] «ما العمل؟» رواية بهذا العنوان، وتتناول أسئلة لينين نفسها، لكن بطريقة اخرى، طريقة فنّية، ولينين نفسه لم يكن ليعرف ما ينبغي عمله لو لم يقرأ غوغول ودوستويفسكي وتولستوي. لقد عرف روسيا بشكل أفضل بعد ان قرأ لهؤلاء ولغيرهم. ولهذا فإن الرّواية أداة معرفة ومعرفة جميلة لأنّها تخاطب العقل والوجدان معا، فهي تتوجّه الى الانسان، تعلمه، تحرضه، تفعل ذلك بالمناخ الذي تخلقه، بالحياة التي تعرضها، بالنماذج التي تقدمها، لكي تقول باللمح والاشارة، ما لا تستطيعه الادوات الفنّية الاخرى.

إنّ أهمية الرّواية أنّها مفتوحة ومتواصلة مع كل الأدوات الفنّية الأخرى، وأنّها لا تزاحم أحدًا ولا تطالب برأس أحد، تتآخى وتتفاعل، فهي مولود حديث لا يمكن أن يجلس على عرش بقدر حاجته إلى دعم وإلى مظلة، وأنّه لمن غرائب المصادفات أن تبدا الرّواية العربيّة عام 1867م فإنّ السنة التي تماثلها، بعد قرن من الزمن، تصبح شديدة الأهمية، والتّأثّر لأنّ عام 1967 تفجر الوجود العربيّ وتزعزع اليقين، وهذه السنة تعدّ ولادة جديدة للرّواية العربيّة. لأن الهزيمة دفعت الى السّطح العديد من الأسئلة والمواضيع الموجهة والسّاخنة التي تتطلّب المواجهة والمعالجة.

وإذا كانت القاعدة أن يتوجه الرّوائيّ إلى مجتمعه وإلى القارئ من محيطه بالدرجة الأولى، من دون أنْ يخجل من يحرك روايته بالصّدق والجرأة، صدق القول والجرأة في التّعامل مع الحقائق دون أن يخجل من التّخلّف، فلا يظهر الاعتزاز بالتّخلّف أو أن يجعله وسيلة لتسلية الآخرين فقد ظهر في السّنين الأخيرة مجموعة من الرّوايات الفلكلوريّة، والتي كتبت خصيصًا لقطاع معين في الغرب، القطاع المسيطر على النّشر والتّرجمة و الصّحافة، ومنابر الاعلام، من أجل انتزاع ثقته وبالتالي اعترافه.

أن لا نكون غربيين، يتطلّب الأمر أن لا نكون عجائبيين، أو لا نكون بالضّرورة امتدادًا ميكانيكيًا لألف ليلة وليلة، نعم إن الرّواية العربيّة يجب أن تنطلق من البيئة العربيّة وكما عبر «منيف» « تبين لي أنّ مكاني المناسب هو أنّ الرّواية في هذه المرحلة، وفي منطقة مثل منطقتنا– لا تزال بكرا– ولكي تساهم في المعرفة والتّعرف في اكتشاف احتمالات».[3]

يجب ألا تحجب عنا مشاكلنا، وأن تحمل الرّواية هموم إنساننا وأحلامه، أن تحرّض أنبل وأشجع ما في هذا الإنسان، وتزيد من معرفته، تفعل ذلك بطريقة جادة ومسؤولة، وجديدة أيضًا. وهذا لا يتم إلا بالتّمرد على تقنيات من سبق، وبتوليد تقنيات تتناسب، مع التّطوّرات التي حدثت في العالم بسبب التّقدم الصّناعيّ والعلميّ والتكنولوجيّ، وليس أجمل من أن أختم بما بدأ به «منيف» في خماسية «مدن

(1) كارل ماركس، فيلسوف ألماني، عالم اجتماع، اعتبر أحد اعظم الاقتصاديين بالتاريخ.

(2) فلاديمير لينين، ثوري روسي ماركسي، أسس المذهب اللينيني السياسي.

(3) عبد الرحمن منيف، «مدن الملح»، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، 1979م.، ص 1.

الملح»: «فجأة، وسط هذه الصحراء القاسية العنيدة، تنبثق هذه البقعة الخضراء، وكأنها انفجرت من باطن الأرض أو سقطت من السماء...».[1]

الرّواية العربيّة: بين التجريب والتقليد

إن عدم الانبهار بالصّراعات الشكلانية، ليس يعني أبدًا انه ابتعاد عن التّجريب ومعارضة له، ذلك أن بهذا التّواصل الى تلك المعادلة بين روائيّة الرّواية، فنّيا، وواقع انسجامها مع مزاج القارئ العربيّ، هو، بحد ذاته، إنجاز أصيل على صعيد التّجريب الفنّي، إضافة الى أنّ التجريب، في مختلف صوره وأنواعه على صعيد الأشكال الفنّية للرواية في أفق الحداثة، هو ضرورة داخليّة للتطوير المتعدد المجالات للرّواية نفسها عموما، كنوع أدبيّ متميز.

إنّ التّجريب أساسي في تطوّر الرّواية العربيّة سواء على مستوى الشّكل أو اللّغة أو زوايا الرّؤيا، بناء على هذا يلاحظ كلّ متتبع للتجربة والرّوائيّة العربيّة أن أغلب نصوصها، قد اغمست في مساحة تجريبيّة تكاد لا تمتلك حدودًا، وهدفه التّوصل إلى انتاج رواية عربيّة. في ملامحها، وقضاياها، وهمومها، رواية متجذرّة في تربة مجتمعها والمتفاعلة مع طبائع ناسها ومنسجمة مع مزاج القارئ العربيّ.

ولعل ما وجدته في خماسية «مدن الملح» أنّها التجربة الأبرز والأهم عند عبد الرحمن منيف في هذا السّياق، لأنّ تأسيس الرّواية عند منيف ليس فقط همًّا نظريًّا، بل هو راهن، وبالتّحولات الأساسيّة التي نقلت الصّحراء من عصر إلى عصر، وهنا تطرح مسألة الارتباط بالتّراث الحكائيّ العربيّ، أو استلهامه الدّاخلي الخفيّ والعميق لكلّ الموروث الشّعبي، أو الاستلهام، وهل إنّ مسألة انتاج رواية تقتضي بالضّرورة– استلهام التّراث أو الموروث الشعبي؟

إن استلهام التّراث لا يعني العودة فقط إلى نصوص معينة، إنّما في استحضار واستيحاء الأجواء أو استلهام الحالة النفسيّة، الدّاخليّة، التي أملت وفرضت طريقة محددة في التّعاطي أو التّعامل مع المادة. وهنا لا بدّ لي أن ألفت أنّه لا يجوز لنا أن نأخذ جزءًا كبيرًا من التّراث ونسقطه على الرّواية المعاصرة، من دون إعادة تشكيله أو من دون هضمه، واستخدام المقاطع يصبح جائزا إذا كان التّلاؤم موجودًا وقويًّا، وعليه «مدن الملح» تشكّل أبرز التّحليلات الرّوائيّة التي استلهمت، وبأصالة، مناخات الموروث الشّعبي في القصص. ولكن انطلاقًا من نقطتين: الأولى: موضوعها الرّاهن، والثّانية: انتاج رواية طالعة مما هو راهن، متجذرة في قلب صراعات بيئتها ومحيطها الاجتماعيّ، ومتفاعلة مع كل جديد في عالم الرّواية، غير متناسية دور القارئ في عصرنا هذا لتبقى على تواصل وتفاعل معه، وهنا لا بد لي أن أذكر ما قاله عنها كبار المفكرين في الغرب، فهذا « ميشيل أبشيرسن»[2] يقول :» إنّها عمل طموح يغمره إيقاع حزين وعميق اجتماعيّ فكريّ في تعبيره». وأيضا يشير «روجر آلين»: «تركز مدن الملح، بصورة جلية، على العناصر الملحميّة بحيث ينتقل القارئ ضمن مراحل تطور المجتمع على الخطى نفسها التي قطعها أبناء ذلك المجتمع إبان ذاك التحوّل.[3]

(1) محمد دكروب، مصدر سابق، ص 361.

(2) ميشيل أبشيرسن، روائي أميركي.

(3) روجر آلين، «الرّواية العربيّة مقدمة تاريخية ونقدية»، ترجمة وتحقيق: حصة منيف، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، 1986م.

هذا التّفاعل الحيّ مع المحيط، كذلك التّفاعل الحيّ مع مختلف المنجزات الفنّية للرّواية في العالم فضلًا عن أنّه ضرورة مطلقة، فهو يعدّ أهم مصادر إغناء الكتابة الرّوائيّة، ويعدّ المساهم الأكبر في تطورها الفنّي، كما أنّه يساعد في توسيع آفاقها، أمّا الانبهار والانصياع، وتاليا الخضوع والتّقليد وتقليد الأساليب الحديثة ليس حداثة، بل هو مجرد تقليد ومحافظة، وهو نقيض الحداثة، وبالتالي هو نقيض الإبداع.

لقد كانت إشارات دائمة عند بعض الرّوائيّين إلى خطورة استعارة أصابع الآخرين، وهنا لا نقصد فقط الغرب وأساليبه في كتابة الرّواية، بل هو تحذير عام من كل ما هو جاهز، ومن أي مصدر جاء، سواء من الغرب أو من الشّرق، و سواء أكان استعارة من التّراث القديم أم كان استعارة من قضايا الآخرين.

إنّها دعوة لأن يحرث الإنسان في حقله وهكذا يمكنه أن ينتج دون حصار ودون قيود. فالرّواية العربيّة تملك أن تقدم إضافة نوعية، عربيّة إلى الرّواية العالمية، أي، حسب صياغة «منيف» الوصول إلى إنتاج «رواية عربيّة لا يخطىء من يقرأها في اكتشاف هويتها ومزاياها وطريقتها الخاصة في القص.»[1]

إنّها الرّواية العربيّة، لا يمكن أن تغير أو تقلب، أسلحتها شديدة التّواضع، ومجرد المحاولة في مجتمع خامل، قد لا تكون مقبولة، لكن لا بدا وأن تكون مؤثرة وكاشفة للفساد، ولا تبغى أن تحرّك المجتمع، وأن تغضب النّاس، والغضب والتّحرك بداية ضرورية ومطلوبة، وهذا بدوره يؤدي إلى القلق، وبالتالي يخلق هالة ترسم مستقبلًا جديدًا ضمن معطيات جديدة ومختلفة.

الخاتمة

على ناصية الحرف، لم أتردد في اختياري، فكانت الرّواية عالم دراستي، أصبحت جزءًا من فكري، فأيقنت أنني بدأت في الوصول، واستغليت أوقاتي بالقراءة وحاولت اكتشاف ما وراء الأسئلة، وبعد التّمعن وجدت هذا البحث وخضت غمار التّجربة، لأفتش في الرّكام ولأخلق توازنًا للاستمرار في أن أكون مفيدة، لنفسي أولا فترتقي، ولطلابي ثانيًا لأشحن عقولهم، وثالثا لأمتي ومجتمعي لأنني أرفض أن أكون فيه مجرد رقم، كتبت بحثي وقمت بدراستي هذه عن الرّواية لأترك أثرًا، وليكن هذا الأثر خطوة على طريق طويل.

لقد كان السّؤال بداية في قاعة من قاعات الجامعة، وكان التّحدي، ولا أذيع سرا إذا قلت إنها السبب المباشر. يوجد سبب آخر أنني بدأت هذا البحث من أجل الوصول إلى الحقيقة، تلك القوة التي تساعد في إعادة كياننا وفي التّعرف من جديد على شخصيتنا، والأهم أن نحافظ على تراثنا وتقاليدنا، وفي محاولة اكتشاف أو الكشف عن الخلل، ثم فضحه، ليس فقط بالرفض، إنما بالممارسة، واعتبرت هذا البحث هو طريقي في الوصول إلى ما أريد.

بمزيد من الهدوء والموضوعية، كذا الجدة والمسؤولية، دخلت هذا الضّجيج وجمعت هذا الكم من المعلومات والحقائق لأكبح العواطف التي تكاد أن تفقدنا هويتنا، وتنتزع منا السّلام الداخلي، وبالتالي

(1) محمد دكروب، مصدر سابق، ص 361.

تخسرنا ثقتنا، وهذا الطّريق الأسهل لدمارنا وبذلك تذهب ريحنا ونندثر.

إن في توجهي للرواية، والرّواية العربيّة تحديدًا، وفي قلب هذا العالم، بخاصة الواقع الاجتماعيّ الذي نعيش، وهو أشبه بكتلة من الفوضى الملتهبة، كتلة من التّناقضات، حاولت وجاهدت كي أكسر القشرة الخارجيّة لأرى ما فيها، ولأجعل الآخرين يمعنون النظر ويتساءلون، وأحاول، قدرالإمكان، كما أفترض، وكما أرغب، لا بد أن اغير، لا بد أن أفيد، فبمقدار أن تجعلهم شديدي القلق، وأن يعيدوا طرح الأسئلة، وأن يعيدوا في النهاية ترتيب الأمور والقضايا والأولويات ضمن أنساق جديدة.

أولها: خلق الوعي من أجل التّمييز وبالوقت نفسه التّركيز بتقديم النّموذج الأمثل، القوي والمتألق والصّادق، لأنّ المطلوب هو الاستمرار والبقاء.

ثانيًا: أن نحرث في أرضنا، وندافع عن قيمنا الإيجابية، وهذا وجه من وجوه البطولة التي يجب أن نبحث عنها، لأنّه مسوّغ لمرورنا فوق هذه الأرض.

ثالثا: أن نواجه مشاكلنا ونتحمّل همومنا، فلا نتمايل عليها وفي المقابل لا نعتز بتخلفنّا وتراجعنا، لأنه دافع لنمنع الهزيمة فنّكتب انتصارًا نتجاوز فيه أنفسنا.

إن هذا البحث يعالج سؤالا وإشكالية لطالما ضجت فيها قاعات وندوات ومؤتمرات حاولت أن أصل إلى حقيقة ولو بمقدار، حاولتُ أن أجيب بصدق، وضعت الأمور في مكانها وأكملت الطّريق متمسكة بحلم رجوته أن لا يموت، أصدرت صوتًا وتمنيته يولد أصواتًا نجيبة، مارست حقي ودخلت الباب مثقلة وأخلصت النية في التّحليل والشّرح والإيضاح والتّبيان لدور المثقف، كيلا يغتال وجودنا، يجب أن نتصرّف بحياتنا ولا ندعها تتصرف بنا. كذا لا يجب أن يتعرف الآخر بنا ويحجب وجودنا بشبكة هائلة في مغالطاته وإدعاءاته في محاولة خبيثة كي تضيع الهوية ويتزعزع الكيان ويموت القادم بدون استئذان.

المصادر والمراجع

(1) القرآن الكريم.

(2) ابن رشيق،«العمدة في محاسن الشّعر وآدابه»، تحقيق محمد قرقزان، دار المعرفة، الطبعة الأولى، 1988م.

(3) آلين، روجر، «الرّواية العربيّة مقدمة تاريخية ونقدية»، ترجمة وتحقيق: حصة منيف، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، 1986م.

(4) جبرا، جبرا ابراهيم، الحرية والطوفان، دار مجلة شعر، بيروت.

(5) دكروب، محمد، «مواقف في نظرية الرّواية»، بيروت.

(6) الصدر، السيد موسى، أقوال ومواقف.

(7) طاليس، أرسطو، «فنّ الشّعر»، ترجمة متى بن يونس، تحقيق : شكري عياد، دار الكتاب، القاهرة،1967م.

(8) الطهطاوي، رفاعة رافع، «مناهج الألباب المصرية في مناهج الآداب العصرية»، مؤسسة هنداوي، 1869 م.

(9) عبد اللطيف، عماد، «ماهية الشّعر ووظائفه وأدواته»، دار الوفاء، 2018.

(01) الغنوشي، راشد، الحركة الاسلامية والتحديث، المكتبة الاسلامية، تونس، 1984 م.

(11) المصباحي، حسونة، تقنيات الرّواية بين الغرب والشرق، مجلة العرب، تونس، 2020م.

(12) منيف، عبد الرحمن، «مدن الملح»، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، 1979م.

(13) الملاح، إيهاب، بوابة الشرق، إعداد دراسات تاريخية مدققة، 2019م.

(14) مينا، حنا، حوارات...وأحاديث في الحياة والكتابة الرّوائيّة، سلسلة الكتاب الجديد، بيروت، 1992.

صورة المكان في رواية «شرف قاطع طريق» لحنّا مينة

ميشال زعرور

يعدّ المكان عنصرًا حكائيًّا، له دلالته الواقعيّة والرّمزيّة التي ينهض بها داخل السّرد، ولا يمكن الدّخول إلى عالم الرّواية لمعرفة أحداثها ووقائعها ودلالاتها إلّا انطلاقًا منه، فهو ليس مجرّد ديكور لتزيين المشهد، بل من أهمّ مفاتيح قراءة النّصّ الرّوائيّ: الشّخصيّات، الزّمن، المكان؛ وقد يبرز هذا التّأثير بشكل خاصّ في علاقات المكان بالشّخصيّة الرّوائيّة، ومن هنا لا غرابة أن يحدّد المكان اتّجاه النّصّ الرّوائيّ وطبيعته.

ولم يبقَ المكان في نظر النّقّاد والباحثين مجرّد حيّز جغرافيّ هندسيّ فقط، فقد اكتشفوا جماليّته الكامنة في الخبرة الإنسانيّة، كما أنّه يحمل في ثناياه التّجربة الإنسانيّة، لتعيش في ذاكرة كلّ إنسان من حين إلى حين، ويجسّدها المبدع في كتاباته.

وتعدّ الرّواية خير ممثّل للمكان بكلّ تجلّياته ومظاهره، فالرّواية والمكان مرتبطٌ بعضهما ببعض أشدّ الارتباط؛ فهي تحتاج إليه لتؤسّس من خلاله بناء عالمها ليكون مسرحًا لأحداثها وشخصيّاتها، ومن جهة أخرى فهي تساعده على الكشف عن دلالاته ووظائفه ومستوياته.

وسأدرس المكان في رواية «شرف قاطع طريق» لأنّه لا يرتبط ببنيتها فحسب، وإنّما يُسهِم أيضًا في تشكيل أبعادها الدّلاليّة، من خلال اشتغال مكوّناته على مقوّمات الهويّة؛ على الذّات والتّاريخ والوطن والقيم الرّوحيّة والأخلاقيّة، كما يتّصل أيضًا بعمليّة التّلقّي، ينفذ من خلاله القارئ إلى أغوار الرّواية، فيكشف عن بنياتها الدّلاليّة العميقة.

ومن هنا ينطلق البحث من إثارة إشكالية المكان وأبعاده في رواية «شرف قاطع طريق» لحنّا مينة، ويهدف إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

هل أثّرت تحوّلات الواقع الخارجيّ على تمظهرات المكان في رواية «شرف قاطع طريق» ؟

ما هي أبعاد وعي الرّوائيّ بالمكان؟

وإلى أي مدى كان للشّخصيّات دور في إنتاج وتجسيد دلالات المكان؟

لقد وقع الاختيار على رواية «شرف قاطع طريق» لحنّا مينة، لأنّه أفرغ فيها كلّ طاقاته الفنّيّة، بشكل نلمح فيه اختلافًا واضحًا عن المسارات والاتّجاهات الفنّيّة لمعاصريه من الرّوائيّين، إذ يمثّل عالمه الرّوائيّ معرضًا ثريًّا بمختلف المظاهر المكانيّة؛ تتنوّع فيه صور المكان، وتتراكم فيه الدّلالات، وتتشعّب، فتكشف عن سبل شتّى وطرق متنوّعة في التّعامل مع هذا المكوّن، وفي طرح أسئلته الحرجة التي تجسّد مأزق الإنسان في صراعه مع نفسه، أو مع الآخر. فمينة من أبرز الرّوائيّين الذين دعموا مسيرة الرّواية السّوريّة بأعمال روائيّة رائدة، واستطاع بغزارة إبداعاته المتعاقبة أن يؤسّس عالمًا روائيًّا فريدًا في السّاحة الأدبيّة، يحتلّ فيه عنصر المكان أهمّيّة بارزة على المستوى البنائيّ والحكائيّ.

وسأتبع في هذا البحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، الذي يهتمّ بدراسة الظّواهر كما هي موجودة في

الواقع، إضافة إلى أنّه يهتمّ بوصف الظّاهرة وصفًا دقيقًا يبيّن أهمّيّتها. والمنهج الوصفيّ هو أساس لتوضيح أيّ ظاهرة، وفي هذا البحث سأقوم بوصف ظاهرة المكان في رواية «شرف قاطع طريق»، وسأبيّن أبعاده وعلاقته بالشّخصيّات.

أوّلًا: تعريف المكان

أ- لغة:

جاء في لسان العرب: «مكن: والمكان الموضع، والجمع أمكنة، وأماكن جمع الجمع»[1] وقد أورده في مادّة (ك و ن): « والمكان: الموضع، والجمع أمكِنة وأماكن. والمكانة المنزلة»[2]، وهو «الموضع الثّابت المحسوس القابل للإدراك، الحاوي للشيء المستقرّ، وهو متنوّع شكلًا وحجمًا ومساحة. إنّ الأمكنة شكل من أشكال الواقع، انتقلت إلى الرّواية وأصبحت مكوّنًا من مكوّناتها»[3].

ومفهوم المكان بمعنى الموضع في «المعجم الفلسفيّ»: «المكان الموضع وجمع أمكنة وهو المحل «lieu» المحدّد الذي يشغله الجسم؛ تقول: مكان فسيح ومكان ضيّق، وهو مرادف للامتداد «Etendue»[4].

لقد خصّ الله تعالى ذكر المكان باللّفظ الصّريح في نصّه القرآنيّ في أكثر من موضع، فكان أن صاغه ببعده الدّيني وحتّى الفنّيّ لمّا ألبسه دلالات إيحائيّة رمزيّة، يقول الله تعالى: ﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ انتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا﴾[5] والمكان هنا بمعنى الموضع؛ ويقول أيضًا: ﴿وَإِذَا بَدَّلْنَا آيَةً مَّكَانَ آيَةٍ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوا إِنَّمَا أَنتَ مُفْتَرٍ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾[6]. وحمل المكان هنا بعدًا رمزيًّا إيحائيًّا فدلالة لفظ المكان تأخذ معنيين الأوّل بمعنى التّبديل، والثّاني بمعنى النّقل من موضع إلى موضع[7].

فمن خلال ما مرّ معنا، نتبيّن أنّ المكان في اللّغة- على اختلاف المعاجم- بمعنى الموضع.

ب- في الاصطلاح:

اختلفت الآراء حول مفهوم المكان اختلافًا بيّنًا وواضحًا، فمن الممكن أن نتطرّق إلى بعض العلوم التي تناولته، ومن هذه العلوم، علم الفلسفة، وعلم الاجتماع والنّقد الأدبيّ، إذ «شغل مفهوم المكان علماء الفلسفة قديمًا وحديثًا، ففي الفكر الفلسفيّ القديم ظهر أفلاطون الذي اعتبر المكان غير حقيقيّ، وهو الحاوي للموجودات المتكاثرة، ومحلّ التّغيّر والحركة في العالم المحسوس، عالم الظّواهر غير

(1) ابن منظور. **لسان العرب**. ط 1. بيروت: دار صادر، 1300هـ. 13/ 414.

(2) **م. ن**. 13/ 365.

(3) أبو أيّوب بن موسى الحسيني الكفوي. **الكلّيّات:** معجم في المصطلحات والفروق اللغوية؛ تر عدنان درويش ومحمد المصري. لا ط. دمشق: وزارة الثقافة، 1981م. 2/ 223.

(4) جميل صليبا. **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والانكليزيّة واللاتينيّة**. لا ط. لبنان: دار الكتاب العالمي، 1999م. ص 412.

(5) سورة مريم، 19/ 16.

(6) سورة النّحل، 16/ 101.

(7) يُنظر: عبد الرّحمن بن أبي بكر السّيوطي (ت 911هـ- 1505م). **معترك الأقران في إعجاز القرآن**؛ تحق أحمد شمس الدّين. ط 1. لبنان: دار الكتب العلميّة، 1988م. 1/ 84.

الحقيقيّ»[1]. أمّا «أرسطو» فيرى أنّ المكان هو: «الحاوي الأوّل وهو ليس جزءًا من الشّيء، لأنّه للشّيء المحوي وفيه الأعلى والأسفل»[2].

أمّا المكان في النّقد الأدبيّ فقد تعدّدت الآراء حول مفهومه، ويرى غاستون باشلار (Gaston Bachlard) أنّ المكان هو: «ما عيش فيه لا بشكل وضعيّ بل بكلّ ما للخيال من تحيّز، وهو بشكل خاصّ في الغالب مركز اجتذاب دائم»[3].

والمكان «يشكّل في الرّواية الأرضيّة التي تشدّ جزئيّات العمل كلّه. فهو إن وضح وَضُح الزّمن الرّوائيّ (...) وإن درس بعناية، فهمت الشخصيّة، وإن تناوله الرّوائي بصدق تاريخيّ وصدق فنّيّ مكن عمله، من أن يمتدّ التّاريخ، وإن فهم فهمًا جادّا بعلائقه الأخرى، استنطق الكاتب أسلوبًا... وعكس ذلك لن يصبح المكان، بين يدي كاتب قليل التّجربة ضعيف المخيلة، فاقد الإحساس بالأشياء جيّد»[4].

خلاصة القول إنّ مفهوم المكان قد اختلف من ناقد لآخر، ومن علم لآخر، إذ إنّ كلّ متخصّص يفسّره حسب تخصّصه وعلمه، لهذا تنوّعت الآراء والمفاهيم حوله.

ثانيًا: مفهوم المكان الرّوائيّ

إنّ المكان في الأدب لا يفهم من خلال وصفه المادّيّ المجرّد فحسب، لأنّ الأديب وبخاصّة الرّوائي يتعامل معه بخياله الواسع وأحاسيسه، ورؤيته المكانيّة الخاصّة.

ويمثّل المكان «مكوّنا محوريًّا في بنية السّرد، بحيث لا يمكن تصوّر حكاية بدون مكان، ولا وجود لأحداث خارج المكان، ذلك أنّ كلّ حدث يأخذ وجوده في مكان محدّد وزمان معيّن»[5]، والمكان في الأدب «هو الصّورة الفنّيّة التي تذكرنا أو تبعث فينا ذكريات الطّفولة»[6]، وللظّاهرة المكانيّة أهمّيّة بالغة، وذات حضور دائم في البناء الرّوائيّ، فللمكان أهميّة في تشييد الخطاب السردي للرّواية، ذلك «أنّ تفاعل العناصر المكانيّة وتضادّها يشكّل بعدًا جماليًّا من أبعاد النّصّ»[7]، وللمكان الفنّيّ تفرّده وواقعه الخاصّ به من علاقة نسيج اللّغة، فـ «إذا كانت العناصر البنائيّة للعمل الرّوائيّ ليس إبداعًا لغويًّا، فالمكان كذلك لا يوجد إلّا من خلال اللّغة يعطيه النّصّ مميّزاته الخاصّة وأبعاده التي تحدّده»[8].

إنّ وجود القصّة يرتهن كثيرًا بوجود المكان ذاته، أي قد يؤسّس المكان أحيانًا «علّة وجود الأثر»[9]، إذ يعدّ عنصرًا فاعلًا في البناء القصصيّ، «يتّخذ أشكالًا تحتوي مضامين عديدة من خلال انعكاسه على

(1) أسماء شاهين. **جماليات المكان في روايات جبرا إبراهيم جبرا**. ط 1. الأردن: دار الفارس للنشر، 2001 م. ص 9.
(2) إبراهيم جندري. **الفضاء الرّوائي عند جبرا إبراهيم جبرا**. ط 1. بغداد: دار الشّؤون الثّقافيّة، 2001 م. ص 167.
(3) غاستون باشلار. **جماليّات المكان**؛ تر غالب هلسا. بغداد: وزارة الثّقافة والإعلام، 1980م. ص 179.
(4) ياسين النّصير. **الرّواية والمكان**: دراسة في فنّ الرّواية العراقيّة. بغداد: دار الحرّية للطّباعة، 1980م. ص 60.
(5) محمّد بو عزّة. **تحليل النص السردي تقنيّات ومفاهيم**. ط 1. الجزائر: منشورات الاختلاف، 2010م. ص 99.
(6) غادة الإمام. **غاستون باشلار جماليّات الصورة**. ط 1. لبنان: التّنوير للطّباعة، 2010م. ص 190.
(7) غادة عقاق. **دلالة المدينة في الخطاب الشّعريّ العربيّ المعاصر**. ط 1. دمشق: اتحاد كتاب العرب، 2001 م. ص 260.
(8) الشّريف حبيلة. **بنية الخطاب الرّوائيّ**: دراسة في روايات نجيب الكيلاني. ط 1. الأردن: عالم الكتاب الحديث، 2001 م. ص 190.
(9) رولان بورنوف وريان أوئيليه. **عالم الرّواية**؛ تر نهاد التّكرلي. لا ط. بغداد: دار الشّؤون الثّقافيّة، 1991م. ص 92.

عناصر العمل القصصيّ الأخرى، ويعكس المكان ما يدور بخاطر الشّخصيّات من أحاسيس مفرحة أو محزنة، أو شعورها بالأمن والطّمأنينة أو الخوف والقلق»[1]، ويمنحها المناخ الذي تفعل فيه، وتعبّر عن وجهة نظرها، ويكون هو نفسه المساعد في تطوير بناء الرّواية، والحامل لرؤية البطل والممثّل لوجهة نظر المؤلّف، من هنا نستطيع القول إنّ المكان لا يُعدّ عنصرًا زائدًا في الرّواية «فهو يتّخذ أشكالًا ويتضمّن معانيًا عديدة. بل إنّه قد يكون في بعض الأحيان هو الهدف من وجود العمل كلّه»[2].

نتبيّن أنّ الرّوائيّ ينقل المادّة المكانيّة الخامّ كما هي في الواقع إلى آفاق جديدة من الانزياح والرّؤية التّخييليّة التي تصنعها اللّغة، فينقلنا من الوعي المباشر بالأمكنة إلى الوعي الجمالي الذي يكمن في طبيعة الفنّ الذي يتّجه إلى عمق الأشياء ومكنوناتها، من دون أن ينفي ذلك أنّ المكان المباشر نقطة انطلاق في قراءة المكان.

ثالثًا: علاقة المكان بالشّخصيّات في رواية «شرف قاطع طريق»

للمكان حضور فاعل في حياة كل شخصيّة، إذ يعدّ عنصرًا أساسيًّا في تشكيل بنية الشّخصيّات، «لا يتشكّل إلّا من خلال اختراق هذه الشّخصيّات له وظهورها فيه بمميزاتها والأحداث التي تقوم بما فيه»[3]. وعلى غرار ذلك، فإنّ المكان يكشف عن شخصيّة الإنسان، لأنّه يعطي قيمته من خلال التّجربة فيه. ف «ظهور الشّخصيّات ونموّ الأحداث يساعدان على تشكيل البناء المكاني في النّصّ، فالمكان لا يتشكّل إلّا باختراق الأبطال له، وليس هناك بالنّتيجة أيّ مكان محدّد مسبقًا، وإنّما تتشكّل الأمكنة من خلال الأحداث التي يقوم بها الأبطال ومن المميّزات التي تخصّهم»[4].

لذلك، يمكن القول إنّ المكان يشكّل في النّصّ القصصيّ الإطار الحركيّ لأفعال الشّخصيّات فضلًا عن وظيفته في تفسير صفات الشّخصيّات وطبائعها عندما يعكس مواقفها وسلوكها، ويوضّح معالمها الدّاخليّة والخارجيّة، فلا يمكن للمكان أن يظهر إلّا من خلال وجهة نظر الإنسان الذي يعيش فيه وهو الذي «يحدد أبعاد المكان ويرسم طوبوغرافيّته ويجعله يحقّق دلالته الخاصّة وتماسكه الأيديولوجيّ»[5].

وتعدّ الأمكنة التي احتضنت الأحداث كثيرة، فرواية «شرف قاطع طريق» عصارة تجربة إنسانيّة خاصّة بالأديب، تلك التّجربة التي أضافت إلى الأحداث بعدًا واقعيًّا لامس الكاتب من خلالها مشاعر القرّاء الإنسانيّة التي تتشارك في القضايا الإنسانيّة العامّة وتتفاعل معها. وزادت دلالة الأمكنة من أهمّيّة الأحداث في الرّواية، إذ ارتبطت بوشائج وثيقة الصّلة بحياة النّاس ووجودهم.

يبدأ «مينة» روايته منطلقًا من امرأة تجمعها صلة قرابة مع والده، اتُّهمت بعمل شائن فحُرّم عليها دخول البيوت: «اقتحم لصوص بيتها مروّعيها مع طفليها، ولم يكتفوا بالسرقة، بل جرّوها إلى المطبخ،

(1) محبوبة محمّدي محمّد آبادي. **جماليّات المكان في قصص سعيد حوارنيّة**. ط 1. دمشق: منشورات الهيئة السورية للكتب – وزارة الثّقافة، 2011 م. ص 31.

(2) حسن بحراوي. **بنية الشّكل الرّوائيّ (الفضاء – الزّمن – الشخصيّات)**. ط 1. الدّار البيضاء: المركز الثّقافي العربي، 1990م. ص 33.

(3) يوري لوتمان. **مشكلة المكان الفنّيّ**؛ تر سيزا قاسم دراز. **مجلة البلاغة المقارنة**، الجامعة الأميركية، القاهرة، العدد السادس، 1986م. ص 83.

(4) حسن بحراوي، **بنية الشّكل الرّوائي**، ص 30.

(5) رينيه ويليك وأوستن وارين. **نظريّة الأدب**؛ تر محي الدّين صبحي. ط 3. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1985م. ص 532.

وهناك اغتصبوها. ولشدة صراخها، مستغيثة بالجيران، هرع إليها بعضهم مسلّمين ببنادق الصّيد أو العصي»[1]، فيبدو دور البيت جليًّا امتدّ على طول خطّ الرّواية، إذ شخّصه ككائن يألف مع الذين يألفون قواعده وينبذ من يستوحشون أصوله ومفاهيمه، فتمّ الحكم على تلك المرأة بأن طلّقها زوجها، ومُنعت من دخول بيوت القرية: «لا تدعي هذه المرأة تدخل هذا البيت»[2]. فنلاحظ أنّ حنّا مينة حمّل روايته الكثير من المعاني، وقد حملت في جزء منها قصّة تلك المرأة التي نبذت من مجتمعها الذكوري بسبب عملية اغتصاب تعرّضت لها من قبل لصوص اقتحموا بيتها في غياب زوجها، إلّا أنّ هؤلاء اللصوص سبّبوا لها عارًا رافقها إلى نهاية حياتها؛ فالمكان هنا، منح الشّخصيّات حياة أسمى وأرقى من حياة الشّارع، وهذا ما نشدته الشّخصيّة المنبوذة.

ثمّ يرصد «حنّا مينة» رحلة الخوف والعذاب من بلدته السّويديّة إلى أنطاكية في نزوحٍ اضطراريٍّ بعد نكبة تربية دود القزّ، وهربًا من المختار الذي كانت تدين له العائلة بمبلغٍ ضخمٍ عامًا بعد عامٍ بسبب الفائدة المتراكمة، فأنطاكية كانت المدينة المرجوّة في رغبة المكافحين فِي الاستمتاع بأمنها وأمانها، ووظّف الرّاوي ثقافته في استحضار أحداثٍ ألمّت بتلك المدينة، فقد «قلبها الزّلزال سبع مرّات، ومن يدري متى يحدث الزّلزال، فيقلبها للمرّة الثّامنة.»[3] ومن خلال الحوار بين الشّخصيّات كشف قدسيّة المدينة: «وسبب قدسيّتها أنّ أوّل كنيسة عرفها البشر بنيت فيها»[4].

وتدور أحداث الرّواية بمعظمها في الطّريق الذي يربط السّويديّة بأنطاكية، وفي ذلك المكان تتكشف صفات للشّخصيّات تتمايز فيما بينها، وتؤثّر في ذلك طبيعة المكان؛ فبيّن الطّريق الأب بصورة الرّجل الخائب، اللّامبالي، السّكّير الذي يستهتر بأمور أسرته: « فيما تظهر صورة قاطعي الطّريق مرتبطة بالشّموخ والصّلابة والنّخوة. فحين هبط اللّيل على أسرة الكاتب وهي في العراء، أبى قاطع الطّريق أبو الدّيلم إلّا أن يستضيفهم، فاستدعى زوجته وقال لها: «ضيوفنا على سفر، يقصدون أنطاكية وقد تأخّر الوقت، لذلك وجدت من الأنسب أن يقضوا اللّيلة عندنا، في ضيافتك يا فرعونة، وغدًا صباحًا يتابعون طريقهم، الصّباح رباح، والمشي في اللّيل، مع هؤلاء الأطفال، صعب جدًّا، ثمّ إنّهم لا يعرفون أحدًا في أنطاكية وعليهم، بعد وصولهم إليها، أن يبحثوا عن مكان ينزلون فيه، والبحث في النّهار أفضل وأجدى، ما رأيك؟» قالت فرعونة، المرأة الطّويلة، القويّة، المليحة رغم تقدّم العمر: طبعًا طبعًا يا أبو الدّيلم، أحسنت في إيقائهم ضيوفًا أعزّاء. وكنت محقًّا في استدعائي»[5].

كرم الضّيافة يبدو جليًّا من خلال تعبيرات الزّوج الذي حرص على تأدية واجبه تجاه ضيوفه، كما أنّ لهفة الزّوجة كانت بادية في عباراتها، فأثنت على زوجها لأنّه استدعاها، ووصفت ضيوفها بالأعزّاء. إذًا، أسهب المكان في إضفاء بعده الاجتماعيّ، فأصول الضّيافة أن تكون في البيت لأنّ ما يُقدّم خارجه يؤشّر إلى عدم رغبة في التّرحيب بالضّيوف.

الأقدار أسهمت في إراحة العائلة، وتبدّل اتّجاه الأحداث التي كانت تتّشح بالسّواد، وتفوح منها رائحة القهر لتتحوّل ولو مؤقّتًا إلى اطمئنان نفسيّ عاشته العائلة؛ والطّريق الذي كان يُبرز أنيابه أضمرها لأنّ قطّاع الطّرق لهم قوانينهم الخاصّة بهم، فالرّجولة تتجسّد بإغاثة الملهوفين ومساعدة المحتاجين،

(1) حنّا مينة. **شرف قاطع طريق**. ط1. بيروت: دار الآداب، 2004م. ص 8.
(2) **م. ن**، ص 5.
(3) م.ن، ص 149.
(4) **م. ن**، ص 151.
(5) **م. ن**، ص 111.

وتقديم يد العون إليهم.

إنّ رواية «شرف قاطع طريق» من الرّوايات التي أعطى فيها المكان دورًا دلاليًّا بارزًا، فالمكان يسهم في خلق المعنى داخل الرّواية، ولا يكون دائمًا تابعًا أو سلبيًّا، بل إنّه أحيانًا يمكّن الرّوائيّ من تحويل عنصر المكان إلى أداة للتّعبير عن موقف الأبطال في العالم[1].

كما أدّت الطّبيعة دورًا في تحديد معالم الرّواية والكشف عن نفسيّة الكاتب، من خلال بعض الألفاظ المباشرة، فها هو يقول أثناء متابعة المسير نحو أنطاكية: «إنّ ظلمة الحقل المقفر، في الشّتاء خصوصًا، ليست الظّلمة التي في أغاني فيروز»[2]، فالظّلمة نفسيّة قبل أن تكون مكانيّة، فقد دلّت على حال طبقة من المعوزين والمقهورين. فالظّلام في الحقل ليس نتيجة غياب ضوء القمر فحسب، بل نتيجة الظّلم الذي تعاني منه تلك الفئة المظلومة في المجتمع بشكل عامّ، وفي السّويديّة بالتّحديد. وممّا أورده الرّاوي «في بستان كثيف كثير الشّجر، يانع الخضرة، مورق مزهر، أنزلنا أبو الدّيلم، رئيس الجماعة في ضيافته»[3]، فالتّركيز على البستان كمكان ليس لوصفه حسّيًّا وواقعيًّا، بل ليعكس الواقع الاجتماعيّ الآخر، فالأشجار الكثيفة وكثرتها ترمز إلى الخير والبركات التي تمثّلت ببناعة الخضرة والتّورّق والازهرار وغيرها من صفات الأمل والرّضى.

وعند وصول العائلة إلى أنطاكية، تبدو عليهم الرّاحة النّفسيّة فور رؤيتهم الطّريق الذي تحوّل من حال الوعورة والصّعوبة والمشقّة، إلى حال الانبساط والرّاحة، وقد عبّر الرّاوي عن ذلك قائلًا: «إذن إلى قصر (اليلدزلار) في أنطاكية، فقد استراح البغل العجوز، واسترحنا جميعًا، وأضحى الطّريق أمامنا منبسطًا، منحدرًا انحدارًا خفيفًا، يجعل العربة تدرج فيه من دون كبير عناء»[4].

أضحى المكان هو الذي يرسم معالم الشّخصيّات النّفسيّة والسّلوكيّة، وأصبحنا نراها وهي تتفاعل إن حزنًا أو فرحًا مع تغيّر الأمور وتبدّلها، فعند مشارف أنطاكية انفرجت أسارير الجميع، وفرض المكان حضوره على النّفوس، فالرّاحة النّفسيّة لا بدّ من أن يحضرها حيّز مكانيّ متناسق معها، ومنسجم مع جوّها النّفاؤليّ.

رابعًا: أبعاد المكان

تشير معظم الدّراسات في الأدب إلى أنّ للمكان أبعادًا أساسيّة في العمل الرّوائي، ولكلّ بعد من هذه الأبعاد «وظيفته الخاصّة في إنتاج البنية الدّلاليّة الرّوائيّة»[5]، لأنّ الرّوائيّ يُعنى «برسم أبعاده رسمًا محدّدًا تحديدًا فنّيًّا رائعًا»[6].

(1) حميد لحمداني. **بنية النّصّ السّردي**. ط1. الدّار البيضاء: المركز الثّقافي العربي، 1991م، ص 70.
(2) حنّا مينة، **شرف قاطع طريق**، ص 23.
(3) **م. ن**، ص 104.
(4) م.ن، ص 142– 143.
(5) محمد صالح الشّنطي. **المكان في الرّواية السّعوديّة – التّوظيف والدّلالة**: رواية الموت يمرّ من هنا لعبده الخال نموذجًا. الأردن: أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب واللّغويّات، 2003م. ص 284.
(6) أحمد غوين. **أبعاد المكان الفنّيّة في عصافير النّي لإبراهيم أصلان**. لا ط. مصر: دار الوفاء، 2004 م. ص 5.

1- البُعد الواقعيّ

يقلّ اهتمام الرّوائيّين والنّقّادّ على حدّ سواء بالأمكنة الواقعيّة، فالمهمّ بالنّسبة للرّوائيّ والنّاقد هو كيفية تموضع الأمكنة على الورق، وبالتّالي كينونتها الفنّية وليس الواقعيّة.

فمكان الرّواية كما يقول «ميشال بوتور» (Michel Butor): «ليس المكان الطّبيعيّ وإنّما النّصّ الرّوائي يخلق عن طريق الكلمات مكانًا خياليًّا»[1]، ويذهب «ألان روب غرييه» (Alain Robbe-Grillet) إلى أنّ «الرّواية الجديدة لا تدّعي فقط أنّها لا تطمح إلى واقع آخر غير واقع القراءة، أو المشاهدة، وإنّما تبدو أيضًا محتجّة على نفسها، وتزداد شكًّا في المكان»[2].

«يتأكّد البعد الواقعيّ من الإحالة المستمرّة من المكان الفنّيّ إلى المكان الحقيقيّ الواقعيّ، والذي يكون محدّدًا بالاسم وذات صفات بارزة معروفة»[3]، فتتجلّى واقعيّة المكان في بعده الجغرافي «الذي ينقله المؤلّف الضّمني من عالم الواقع، فيسهم في إبراز الشّخصيّات وتحديد كينونتها المصبوغة بصيغة المكان فينقله إلى القارئ بوصفه من الدّاخل»[4]. أي أنّ الكاتب يقوم بنقل القضايا الجغرافيّة من عالم الحقيقة إلى عالم الرّواية الفنّيّ.

ويعدّ البيت من الأمكنة الواقعيّة التي طغت على الرّواية. فهو كوننا الأوّل والكون الحقيقيّ، إنّه مملكة الإنسان، وضمن تركيبة البيت المكانيّة تتجسّد تركيبة المشاعر وتركيبة الأفعال[5]، وقد حدّد البيت أبعادًا أخلاقيّة في رواية «شرف قاطع طريق»، فسلوكيّات الأشخاص تسمح بالدّخول إليه أو بعدم الاقتراب منه، لأنّه يحتوي على مجموعة مفاهيم مَن خرقها ينبذه المجتمع ويعاقبه ويحرمه من دخوله، فالمرأة التي اتّهمت بعمل شائن قد حرّم عليها دخول البيت، فدخولها سيجلب العار الذي تتلبّسه تلك المرأة.

ولكن من جهة أخرى، لا نجد المجتمع يعاقب من اقتحم البيت وانتهك حرمته، بل يعاقب الضّعيف «فقد اقتحم لصوص بيتها مروّعيها مع طفليها، ولكن لم يكتفوا بالسّرقة، بل جرّوها إلى المطبخ وهناك اغتصبوها»[6]؛ وهنا نزع عن البيت صفة الأمان وبذلك يكون فقد قيمته الأخلاقيّة وألبس ثوبًا معنويًّا جديدًا مصبوغًا بالذّلّ والهوان.

وفي الرّواية، نجد أنّ أسرة الكاتب، التي تدور حولها الأحداث قد اضطرّت بسبب اضطراب عمل الأب وفقره إلى ترك منزلهم في اللّاذقيّة والهجرة إلى أنطاكية طمعًا في تحسين الحالة المادّيّة: «كنتُ طفلًا صغيرًا، عليلًا، جاهلًا، ضائعًا مع عائلته، تائهًا بين رحيل والدي الدّائم، وبكاء أمّي الدّائم أيضًا. وكنت، في بدء تشكّل الوعي، أحاول عبثًا أن أفهم الأشياء، في الطّبيعة والمجتمع.»[7]

(1) ميشال بوتور. **بحوث في الرّواية الجديدة**؛ تر فريد أنطونيوس. ط 2. بيروت: منشورات عويدات، 1995م. ص 57 – 58.

(2) ألان روب غرييه. **نحو رواية جديدة**؛ تر مصطفى إبراهيم مصطفى. لا ط. القاهرة: دار المعارف، لا ت. ص 127.

(3) محمّد السّيّد إسماعيل. **بناء فضاء المكان في القصّة العربيّة القصيرة**. ط 1. الإمارات: دائرة الثّقافة والإعلام، 2002م. ص 20.

(4) عبد المنعم زكريا القاضي. **البنية السّرديّة في الرّواية**: دراسة في ثلاثية خيري شلبي. ط 1. القاهرة: عين للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، 2009م. ص 142.

(5) ياسين النّصير. **إشكالية المكان في النّصّ**. ط1. بغداد: دار الشؤون الثّقافيّة العامّة، 1986م. ص 71.

(6) **م. ن**، ص 8.

(7) حنّا مينة، **شرف قاطع طريق**، ص 35

فكانت رواية «شرف قاطع طريق» بصياغتها الفنّيّة الصّادقة والهادفة، مرآة تعكس من خلال جماليّة صياغتها وبراعة استحضار سيرورتها «الماضي والحاضر والمستقبل» لتغدو تحفة فنّيّة، تضجّ بعالم كامل من القلق الوجوديّ الذي ترسم خطاه قوافل مجتمع يهرب من مكان معيشته، خوفًا من الجوع والموت.

أخيرًا، ليس شعب ولا أمّة إلّا وتؤمن بأنّ البيت هو المسكن والمأوى والصّورة الجليّة للحياة الاجتماعيّة، كما وأنّها تؤمن برمزيّة الطّريق التي تعمّق المفاهيم القائمة على التّشرّد والوحشة والحياة الغابيّة، وهذا يختصر الواقعيّة التي رزحت تحته شخصيّات الرّواية.

لقد عاشت شخصيّات الرّواية تجربة الحياة الواقعيّة التي ترفدها ثقافة المجتمع؛ فالزّوايا التي أوغل «مينة» في كشفها شديدة الالتصاق بالبعد الإنسانيّ، حيث يتجاوز من خلاله مفاهيم الصّراع الدّمويّ والعنف الثّوريّ ليدعو إلى بناء عالم أكثر إنسانيّة.

2- البعد النّفسيّ

أكثر أبعاد المكان وضوحًا وانتشارًا في الفنون، هو البعد الذّاتي النّفسيّ فإنّه «يدور حول تحديد مشاعر الشّخصيّات (نفور، قبول، انتماء، تعاطف...) إزاء الأماكن المختلفة»[1]، وبذلك يصبح المكان عالقًا في خيالنا، محفورًا في أعماقنا، فتربطنا به علاقات قويّة تجسّد عمق الانتماء، «فيرتبط الإحساس بالمكان وبمزاجيّة الإنسان ومن ثمّ جاء وصف المؤلّف الضّمنيّ له مضفّرًا بعاطفة السّارد ومصبوغًا بحالته الشّعوريّة فحين يتبادل المكان الدّور مع السّارد يشعر بآلامه وأحاسيسه»[2].

فحضوره ضروريّ في العمل الرّوائيّ، ومن خلاله يفهم القارئ نفسيّة الشّخصيّات ونمط سلوكها وطرق تفكيرها، فهو «شبكة من العلاقات والرّؤيات ووجهات النّظر التي تتضامن مع بعضها لتشييد الفضاء الرّوائي الذي ستجري فيه الشّخصيّات»[3].

هذا، وإنّ لكلّ مكان بعد نفسي «ينشأ عبر مستويين متراكمين يتمّ الفصل بينهما في الإطار النّظري الافتراضي فقط، والمستويان هما:

الأوّل: ما يثيره في نفس المتعامل معه بشكل أوليّ.

الثّاني: ما تضيفه المشاعر المستثارة على الكائن من أبعاد أخرى لا يمتلكها أساسًا»[4].

والأمكنة التي احتضنت الأحداث في رواية «شرف قاطع طريق» كثيرة، شكّل الطّريق أهمّ عناصرها؛ وقد أكسب حنّا مينة الطّريق في روايته «شرف قاطع طريق» صفات جديدة ارتبطت بحال الكاتب النّفسيّة، التي فاضت بالخوف والرّعب ممّا تسبّبه الطّرقات من أذى، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة الأخرى، وقد أمعن الكاتب النّظر فيه وركّز توصيفاته على أدقّ تفاصيله، لينقل إلينا الصّورة الواقعيّة مازجًا بين الوصف الموضوعيّ المتمثّل بالرّؤية الواقعيّة للطّريق وما هي حاله

(1) محمّد السّيّد إسماعيل، **بناء فضاء المكان في القصّة العربيّة القصيرة**، ص 20.
(2) عبد المنعم زكريا القاضي، **البنية السّرديّة في الرّواية**، ص 146.
(3)هيام شعبان. **السّرد الرّوائي في أعمال إبراهيم نصر الله**. لا ط. الأردن: دار الكندي، 2004م. ص 277.
(4) زكريا مدحت كمنجي. **جماليّات المكان في الرّواية النّسويّة الأردنيّة**. ط 1. الأردن: دار الثّقافة، 2011م. ص 73.

التي تؤشّر إلى إهمال المعنيّين بتعبيدها وبين الوصف الذّاتي الذي جعله الرّاوي حاضرًا في كلّ حال من حالاتها: «العربة التي يجرّها بغل كانت تسير في طريق وعر، ملأى بالحفر، لم تعرف التّعبيد يوما وعلى جانبيها الأشجار والأدغال، وراءها البساتين، وعند كلّ منعطف خطر مفاجأة ما...»[1]؛ فالانطباع بالخوف يختبئ في خفايا نفس حنّا مينة وأشتات أفكاره وهواجسه، فعند كلّ منعطف خطر مفاجأة ليست بالسّارّة. فهي من أجل السّلب والنّهب أو القتل، وما يزيد الأمر بؤسًا المشهد الظّلاميّ الذي يحيط بالطّريق، فهو محاط بالأشجار والأدغال ما يجعل من طريق الكاتب مسيرة حياة بأكملها ليس لمستقبلها منفذ إلى النّور إلّا عبر طرقات تجمع إلى وعورتها وحشة المحيط الذي يضيّق الأمل ويقطع الرّجاء.

شكّل الطّريق صراعًا وقلقًا، تتولّد فيه محاولات التّفتيش عن الذّات قبل كلّ شيء، هذا التّفتيش الذي يظهر الإنسان على حقيقته، كما ويظهر الأسرة الرّيفيّة مغلوبًا على أمرها في صراعها مع العيش: «عند كلّ منعطف خطر مفاجأة ما، قاطع طريق ما، عصابة من قطّاع الطّرق، لا تعرف الرّحمة»[2].

إنّ الطّريق جاءت لتصف الوضع المأساويّ الذي تعيشه الشّخصيّات وتصف حال الضّياع والوحدة، وهو ما أعطى هذه الرّواية خصوصيّتها، «فالعمل الأدبيّ يفقد خصوصيّته وأصالته إذا فقد المكانيّة»[3].

ثالثًا: البعد التّاريخيّ

«وهو المكان الذي لا ينفصل عن الزّمان، وهو ما يدعوه بـ (الزّمكانيّة)، ويتكوّن من العلاقة النّاشئة بين الأمكنة والتّاريخ أو التّاريخ والأمكنة، ولعبت هذه الثّنائيّة الدّور الأساس في حركة الأحداث ومنح الحبكة ثراءها ودلالتها»[4]، وللمكان الذي تدور فيه أحداث القصّة «بعد تاريخيّ، ومكان آخر يوسّع دائرة المكان إلى أبعد مدى، ويرقى بالقصّة من المحلّيّة إلى العالميّة[5]، ففنّ الرّواية «لا ينتعش في ظلّ الاحتراز من الماضي العلنيّ منه والمخفيّ، ولم ينم كما نريد من أن يكون في ظلّ الخوف من قول الصّدق والرّأي الواضح»[6].

ولقد «كتب الرّوائيّون السّوريّون روايات تاريخيّة عن مقاومة الاستعمار الغربيّ، وعن النّضال الاجتماعيّ السّياسيّ في المدينة والرّيف، لكنّهم لم يبذلوا الجهد في تصوير مقاومة تركيّة، ولم يكن لديهم صدى زجّ العرب في الحرب العالميّة الأولى، وسوقهم إلى القتال خارج بلادهم»[7]. ونجد الرّاوي «حنّا مينة» يسعى في روايته إلى تضييق حدود المجتمع دون أن يتنازل عن الفترة الزّمنيّة التي حدّدها وهي عشرينيّات القرن الماضي، ليختزل بذلك المجتمع الواسع إلى إحدى تجاربه وصيغه وأنماطه.

التّاريخ هو الحضارة الإنسانيّة، لهذا نجد «حنّا مينة» يتطرّق إلى الإضاءة على النّواحي التّاريخيّة في روايته، إذ إنّها تهتمّ بتصوير معاناة وآلام الفئات الشّعبيّة البسيطة والمهمّشة، وتكشف عن همومها،

(1) حنّا مينة، **شرف قاطع طريق**، ص 81.
(2) م.ن، ص 86.
(3) غاستون باشلار، **جماليّات المكان**، ص6.
(4) عبد الفتّاح عثمان. **بناء الرّواية**: دراسة في الرّواية المصرية. القاهرة: مكتبة الشباب – مطبعة القدم، 1982م. ص 80.
(5) صلاح صالح. **قضايا المكان الرّوائيّ**. ط 1. عمّان– الأردن: دار شرقيّات، 1997م. ص 53.
(6) ياسين النصير، **الرّواية والمكان**، ص 13.
(7) سمر روحي الفيصل. **الاتّجاه الواقعي في الرّواية العربيّة السّوريّة**. ط1، دمشق: منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، 1986م. ص 197.

وتفاصيل حياتها. وعلى هذا الأساس فسوف تعطينا الرّواية مادّة روائيّة ثمينة، وتجربة إنسانيّة عميقة؛ لأنّها ستكون معبّرة عن طبيعة المجتمع وما فيه من قيم، وما يواجهه من مشاكل تشغله وتؤرّقه، كلّ هذا يتمّ عرضه في ثوب فنّيّ جميل، وبالفعل استطاع «مينة» أن يصوّر جانبًا من معاناة المزارعين في حقبة العشرينيّات، ومعاناة المرابعين الذين يقبعون تحت ذلّ المختار وملّاكي الأراضي، وفاجعتهم الأخيرة التي قضت عليهم وأجبرتهم على هجرة الأرياف إلى المدن بسبب نكبة دود الحرير وفرض الحرير الاصطناعيّ المستورد، وفرض السّلع الفرنسيّة، ولقد استطاع الرّاوي أن يصوّر عبر حوار الشّخصيّات ما فعلته نقمة الانتداب بكلّ ويلاتها بأولئك المرابعين الفقراء: «قالت الحرمة بصوت وان:

– لماذا لا نحمل المحصول إلى «اللّوشيّة»، هناك السّوق والتّجّار ومركز المدينة!؟

ردّ الوالد:

– أقول لك لا فائدة... السّوق في اللّوشيّة مغلق والتّجّار لا يشترون حتّى بنصف السّعر.

أضاف:

– لا بدّ من الهجرة، صناعة دود الحرير ماتت يا مريانا، قتلها الفرنسيّون...»[1]

من هنا يمكننا القول بأنّ «حنّا مينة» استطاع في روايته أن يغطّي حقبة مهمّة من تاريخ سوريا القريب بقالب روائيّ فنّيّ جميل.

رابعًا: البُعد الهندسيّ

يأخذ المكان هندسيًّا من خلال مظاهر المكان الهندسيّ ذي التقاسيم والأشكال والأحجام والفراغات في الرّواية «فيدخل التّوصيف الهندسيّ في لغة الوصف من خلال إسباغ الأبعاد الهندسيّة عليه، واستخدام المصطلحات المتداولة فيها»[2]؛ وفي هذا السّياق قيل: «أنّ الرّواية تشبه الفنون التّشكيليّة في تشكيلها للمكان»[3].

والمكان الرّوائيّ يتشكّل أساسًا من مادّة لغويّة ولا يخضع كثيرًا للقوانين الهندسيّة والرّياضيّة، ورغم ذلك قد نجد البعد الهندسيّ في أمكنة الرّواية عبر جملة من القنوات تحدّدت في نقطتين:

«الأولى: الآليات المعقّدة التي يعتمدها الذّهن في الانتقال من المحسوس إلى المجرّد، ومن المجرّد إلى المحسوس، تجعل الفنّان ينتقل من الفكر إلى تقديمها مجسّدة بوسائل مختلفة، والرّواية قد تضفي صفات مكانيّة على الأفكار المجرّدة التي تساعد على تجسيدها.

الثّانية: أنّ الرّاوي يخضع في أحيان كثيرة لمنطق قياس المسافات ومحاولة ضبط المساحات، التي يتعامل معها وتجريدها إلى أشكال مبسّطة ذات طابع هندسيّ والقارئ أيضًا قد يستجيب إلى إغراء تبسيط الأشكال المعقّدة، فيعمد إلى تخيّل الأمكنة عبر نزوعها إلى لبوس الأشكال الهندسيّة

(1) حنّا مينة، **شرف قاطع طريق**، ص 33-32.
(2) عبد المنعم زكريا القاضي، **البنية السّرديّة**، ص 147.
(3) سيزا قاسم. **بناء الرّواية**: دراسة مقارنة في ثلاثيّة نجيب محفوظ. ط 1. القاهرة: مكتبة الأسرة، 1978م. ص 14.

المعروفة»[1].

ففي هذا البعد يركّز الكاتب على كلّ المميّزات والصّفات الهندسيّة التي تؤسّس تلك الأمكنة ممّا يساعد على إضفاء امتدادات تجنح دائمًا بالقارئ إلى تشكيل أبعاد هندسيّة لهذا المكان، فالرّوائي تتعدّد في مخيلته الرّؤيات الهندسيّة للمكان الرّوائيّ حين يقوم بصوغ الأمكنة.

يقول حنّا مينة: «الطّريق بين أنطاكية والسّويديّة من أوعر الطّرق، والفرنساويّ لا يستطيع قطعها إلّا على الخيل، في وضح النّهار.»[2] من خلال هندسيّة الطّريق وضّح لنا الكاتب الموقف السّياسيّ في معاداة الفرنسيّ، والدّعوة دائمًا إلى مجابهته وقتله، وإعطاء صورة عن ذلك العدوّ بأنّه جبان، وأنّ هناك من ينتظره في الأراضي الوعرة بين أنطاكية والسّويديّة، لذلك لا يجرؤ على قطع الطّرقات إلّا في وضح النّهار.

كما استعان الكاتب بالبعد الهندسيّ من أجل تصوير بيت الآغا بصورة تمثّل أحوال الأغنياء، وقد وصفه بمنظور ذاتيّ، عبّر من خلاله عن الحرمان الذي تعانيه الفئة المحرومة، فنرى اشتهاءه لأبسط ما تطلبه الحواسّ، كالدّوس على مقتنيات فاخرة كالسّجّاد؛ ومن منظور آخر حدّد الرّخاء الذي تعيشه طبقة الأغنياء، فنلاحظ أنّ منظورًا اجتماعيًّا حضر بعباراته الواقعيّة، فكدنا لا نراه لولا قراءتنا المتأنّية لبعض العبارات التي تحقّق إدراكًا موضوعيًّا، كما في قوله: «لأوّل مرّة أرى سجّادة، ولأوّل مرة أمشي فوقها»[3]، فهنا نرى أنّ الحرمان قد نقش في ذاكرته، ولم تمحُ السّنون آثار ذلك النّقش.

خاتمة

رواية «شرف قاطع طريق» هي رواية تحمل في طيّاتها مشاهد وأحداثًا حكت عن شخصيّة الرّوائيّ، فجاءت في مصداقيّتها، في أسلوبها المتميّز وفي أحداثها التي تحمل من الواقع ما يقنع القارئ، بأنّها تدوين موثّق لسيرة كاتبها الذّاتيّة، فنقل معاناته بإبداع تامّ، فالكتابة بغير تجربة، بغير معاناة بغير معرفة دقيقة بالبيئة، وبغير امتلاك معلميّة التشويق ومعلميّة التّوصيل إلى القارئ تبقى كتابة شوهاء.

ويحاول حنّا مينة أن يجعل للمكان هويّة اجتماعيّة يتكوّن فيه الإنسان وينطلق منه ويعود إليه، فاعتنى بتصوير طبائع الشّخصيّات، واستبطان عالمها الدّاخلي النّفسيّ، وتحديد الحيّز الذي تتحرّك فيه مكانيًا، وما تحيل عليه من أبعاد.

كما استطاع المكان أن يكشف عن شخصيّات الرواية، وأسهم في جعل القارئ مشاركًا في الأحداث والأفعال التي تقوم بها الشّخصيّات، كما ولّد أفكارا جديدة؛ وتجدر الإشارة إلى أنّ الواقعيّة قد سيطرت على الرّواية، فنقل الكاتب الأبعاد التّاريخيّة والنّفسيّة والهندسيّة للأمكنة، وعبّر عنها بلسان مجتمعه، ناقدًا بعض الأفكار المسيطرة على العقليّة الشّرقيّة التّقليديّة، فنراه ينصّب نفسه في أحيان كثيرة مسؤولًا عن تغيير الإيديولوجيا السّائدة تارة، ومصوّرًا فوتوغرافيًّا يصوّر حال الأمّة وينقله كما هو، من خلال عدسات عينيه الصّغيرتين تارة أخرى.

(1) صلاح صالح، **قضايا المكان الرّوائيّ**، ص 11.
(2) حنّا مينة، **شرف قاطع طريق**، ص 193.
(3) م.ن، ص 50.

المصادر والمراجع

– إسماعيل (محمّد السّيّد). **بناء فضاء المكان في القصّة العربيّة القصيرة**. ط 1. الإمارات: دائرة الثّقافة والإعلام، 2002م.

– الإمام (غادة). **غاستون باشلار جماليّات الصورة**. ط 1. لبنان: التّنوير للطّباعة، 2010م. ص 190.

– باشلار (غاستون). **جماليّات المكان**؛ تر غالب هلسا. بغداد: وزارة الثّقافة والإعلام، 1980م.

– بحراوي (حسن). **بنية الشّكل الرّوائيّ (الفضاء – الزّمن – الشخصيّات)**. ط 1. الدّار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1990م.

– أبو البقاء الكفوي (أيّوب بن موسى الحسيني). **الكلّيّات**: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية؛ تر عدنان درويش ومحمد المصري. لا ط. دمشق: وزارة الثقافة، 1981م.

– بوتور (ميشال). **بحوث في الرّواية الجديدة**؛ تر فريد أنطونيوس. ط 2. بيروت: منشورات عويدات، 1995م.

– بورنوف (رولان) وأوئيليه (ريان). **عالم الرّواية**؛ تر نهاد التكرلي. لا ط. بغداد: دار الشّؤون الثّقافيّة، 1991م.

– بو عزّة (محمّد). **تحليل النص السردي تقنيّات ومفاهيم**، ط 1. الجزائر: منشورات الاختلاف، 2010م.

– جلال الدّين السّيوطي (عبد الرّحمن بن كمال الدّين). **معترك الأقران في إعجاز القرآن**؛ تحق أحمد شمس الدّين. ط 1. لبنان: دار الكتب العلميّة، 1988م.

– جندري (إبراهيم). **الفضاء الرّوائي عند جبرا إبراهيم جبرا**. ط 1. بغداد: دار الشّؤون الثّقافيّة، 2001 م.

– حبيلة (الشّريف). **بنية الخطاب الرّوائيّ**: دراسة في روايات نجيب الكيلاني. ط 1. الأردن: عالم الكتاب الحديث، 2001 م.

– شاهين (أسماء). **جماليات المكان في روايات جبرا إبراهيم جبرا**. ط1. الأردن: دار الفارس للنشر، 2001م.

– شعبان (هيام). **السّرد الرّوائي في أعمال إبراهيم نصر الله**. لا ط. الأردن: دار الكندي، 2004م.

– الشّنطي (محمّد صالح). **المكان في الرّواية السّعوديّة – التّوظيف والدّلالة**: رواية الموت يمرّ من هنا لعبده الخال نموذجًا. الأردن: أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب واللّغويّات، 2003م.

– صالح (صلاح). **قضايا المكان الرّوائيّ**. ط 1. عمّان– الأردن: دار شرقيّات، 1997م.

– صليبا (جميل). **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والانكليزيّة واللاتينيّة**. لا ط. لبنان: دار الكتاب العالمي، 1999م.

– عثمان (عبد الفتّاح). **بناء الرّواية**: دراسة في الرّواية المصرية. القاهرة: مكتبة الشباب – مطبعة القدم، 1982م.

– عقاق (غادة). **دلالة المدينة في الخطاب الشّعريّ العربيّ المعاصر**. ط 1. دمشق: اتحاد كتاب العرب، 2001 م.

– غرييه (ألان روب). **نحو رواية جديدة**؛ تر مصطفى إبراهيم مصطفى. لا ط. القاهرة: دار المعارف، لات.

– غوين (أحمد). **أبعاد المكان الفنّيّة في عصافير النّي لإبراهيم أصلان**. لا ط. مصر: دار الوفاء، 2004م.

– الفيصل (سمر روحي). **الاتّجاه الواقعي في الرّواية العربيّة السّوريّة**. ط1، دمشق: منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، 1986م.

– قاسم (سيزا). **بناء الرّواية:** دراسة مقارنة في ثلاثيّة نجيب محفوظ. ط 1. القاهرة: مكتبة الأسرة، 1978م.

– القاضي (عبد المنعم زكريّا). **البنية السّرديّة في الرّواية:** دراسة في ثلاثية خيري شلبي. ط 1. القاهرة: عين للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، 2009م.

– كمنجي (زكريا مدحت). **جماليّات المكان في الرّواية النّسويّة الأردنيّة**. ط 1. الأردن: دار الثّقافة، 2011م.

– لحميداني (حميد). **بنية النّصّ السّردي**. ط1. الدّار البيضاء: المركز الثّقافي العربي، 1991م.

– لوتمان (يوري). **مشكلة المكان الفنّيّ**؛ تر سيزا قاسم دراز. **مجلة البلاغة المقارنة**، الجامعة الأميركية، القاهرة، العدد السادس، 1986م.

– محمّد آبادي (محبوبة محمّدي). **جماليّات المكان في قصص سعيد حوارنيّة**. ط 1. دمشق: منشورات الهيئة السورية للكتب – وزارة الثقافة، 2011م.

– ابن منظور (محمّد بن مكرم). **لسان العرب**. ط 1. بيروت: دار صادر، 1300هـ.

– مينة (حنّا). شرف قاطع طريق. ط1. بيروت: دار الآداب، 2004م.

– النّصير (ياسين). **الرّواية والمكان:** دراسة في فنّ الرّواية العراقيّة. بغداد: دار الحرّية للطّباعة، 1980م.

– النّصير (ياسين). **إشكالية المكان في النّصّ**. ط1. بغداد: دار الشؤون الثّقافيّة العامّة، 1986م.

– ويليك (رينيه) ووارين (أوستن). **نظريّة الأدب**؛ تر محي الدّين صبحي. ط 3. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1985م.

لبنان العابر للطوائف في عهد الأمير فخر الدّين المعني الثاني الكبير

ناجي حكمت طويل

إن المشاهد لأوضاع لبنان الحالية عبر التّخبط في السّياسة الطائفية والمذهبية لا بدّ له من أ ن ينظر في عين التّاريخ حتى يدقق ويلاحظ ذلك اللبنان الذي نحيى فيه، كيف يؤول أمره إلى رؤساء وأمراء لكل طائفة ومذهب، كلّ حسب تعداد مناصريه وتموضعه الديموغرافي في قلب هذا الوطن؛ الذي ما برح يرزح تحت سياسات كل طائفة ومذهب في توزيع التّركة عبر الإرث والعرف و الميثاق وغيره، ولكن لو عدنا قليلا إلى الوراء لوجدنا مثالا واضحا يمثل ذلك التموضع والتمظهر الوطني للبنان الواحد الجامع لابنائه بشتى مذاهبهم وطوائفهم وأعراقهم، وهذه الحقبة هي الحقبة التي اصطلح عليها معظم علماء التاريخ ألا وهي فترة حكم لبنان من قبل الأمير فخر الدّين المعني الثاني الذي فوّض بالحكم من قبل السّلطنة العثمانية على معظم أرجاء لبنان الحالي بالإضافة إلى بعض الولايات في فلسطين وسوريا حديثاً .

ولا يسعنا إلا أن نقول : هل استطاع فخر الدّين الثاني أن يعبر بلبنان من حكم الطوائف لنفسها في قوقعة جيوغرافيه وتوزعات ديموغرافية إلى حكم منفرد بعيدا عن التعصبات العرقيّة والدّينية ؟

وهل نستطيع الجزم أن فخر الدّين كانت لديه رؤية العبور للبنان البلد الواحد والنهوض به في مشروع وحدوي منذ القرن السادس عشر ؟

هل هناك من يتجرّأ على أن يقوم بالدوّر الذي سعى فيه فخر الدّين جاهدا للنّهوض بالوطن على الصّعيد الحضاري والثقافي والقومي ؟

وهل من الممكن القول إن هناك بعضاً من القادة السياسيين الحاليين قد حاول أن ينتشل لبنان من الصراعات العرقية الطائفية في ظل لبنان المستقل كما فعل فخر الدّين مع العلم أنه كان يتبع بشكل مباشر للسّلطة العليا العثمانية ؟

أولاً: لمحة عامة عن حياة الأمير فخر الدين الثّاني

«هو فخر الدين بن قرقماز معن يعرف بالثّاني لأن جدّه كان يدعى فخر الدّين أيضا ويقال له الكبير لأنه أعظم أمراء لبنان في القرنين السادس عشر والسّابع عشر»[1].

قتل والد فخر الدّين الأمير قرقماز على يد والي مصر إبراهيم باشا[2] ولم يكن الابن الأكبر فخر الدّين قد تجاوز الثانية عشرة من عمره ...فناب سيف الدّين التنوخي عن فخر الدّين في حكم الشوف حتى بلغ الأخير سن الرشد[3] ولمّا بلغ أشدّه– استلم الحكم من خاله وبذلك أصبح الأمير فخر الدّين الثاني أحد أمراء لبنان الذين حكموا إمارة الشوف ومن ثم وحّد جميع إمارات السّاحل الشامي، ثم أطلق حكمه

(1) شفيق جحا وبهيج عثمان ومنير البعلبكي:» المصوّر في التاريخ»، 11 جزء، ط 6، دار العلم للملايين، بيروت – 1999 م، ج 7، ص 32 – 33.

(2) المرجع نفسه، ص 24.

(3) المرجع نفسه، ص 25 – 26.

على المناطق الممتدة من يافا إلى طرابلس وذلك باعتراف ورضا الدّولة العثمانية[1].

« ويعدّ فخر الدّين الأمير الفعلي الأوّل للبنان إذ إنه سيطرعلى جميع المناطق والأراضي التي يضمّها لبنان المعاصر بحدودها الحاليّة بعد أن كان يحكمها قبل عهده أمراء متعدّدون، وبهذا فإنّه بحق يعتبرمؤسس لبنان الحديث»[2].

وبالتالي لا بدّ أن ندرك المدى الفكري والرّؤية الشمولية التي كان يتمتّع بها فخر الدّين لينهض بالوطن الواحد، بالإضافة إلى الكم الهائل من الفكر السّياسي الذي مكنه من التعاطي مع السلطنة العثمانية ليكون من الأمراء الأوائل الذين فكرّوا في الاستقلال الفعلي عن شمولية السّلطنة؛ بالإضافة إلى ندرة فلسفية رؤيويّة في إمتاع المجتمع اللبناني آنذاك في التوحد بعدما كانت كل منطقة تعتبر نفسها إقطاعا مستقلا بذاته.

ثانياً: توليه الحكم واعتماد سياسة الانفتاح.

...بعد أن بلغ فخر الدّين أشدّه استلم الحكم من خاله سيف الدّين التنوخي كما ذكرنا سابقا، وراح يحاول توحيد إمارة الجبل ليتمكن من بعدها من توحيد المناطق اللبنانية تحت كلمة واحدة وأمير واحد رغم الدسائس والمؤامرات التي كان يحوكها أعداؤه من الدّاخل والحسّاد من خارج لبنان.

وإزاء ذلك وجد فخر الدّين الثاني الأمير الشاب نفسه وسط أمراء متعدّدين يحكم كل منهم مقاطعته على هواه»[3] ومنهم آل سيفا في طرابلس وآل فريخ في البقاع، فما كان من فخر الدّين إلا أن جمع أمراء القيسيين في حلف قوي وجمع بعضاً من مشايخ المناطق المجاورة بالإضافة.» إلى اعتماده على ثلاث وسائل ليسيطر على مالا يمكن السيطرة عليه وهي القوة والمال والمصاهرة، فجهز الفرسان والمشاة لإخضاع الخصوم واستعمل الهدايا لاستمالة الولاة العثمانيين بالإضافة إلى المصاهرة مع الخصوم الأقوياء، ومن هذه المصاهرة مصاهرة آل شهاب وحاول أن يصاهر خصمه اللدود ابن سيفا»[4].

وبعد ذلك وبفضل حكمته الفذة استطاع ضم العديد من السناجق التي كانت قد انتزعت أيام والده أبرزها ولاية صيدا وما يتبع لها من المناطق من نهر الكلب حتى عكا مع ما يحيط بها من أراضي جبل عامل ممّا جعل فخر الدّين يتخذ من صيدا مركزا له بعد أن كانت دير القمر مركز انطلاقته نحو السياسة بعد الإدارة .

واستطاع بعد ذلك وبفضل تحالفاته مع أمراء وقضائه على بعض الأمراء الآخرين بالإضافة إلى استرضاء الولاة العثمانيين حيث كان يعرف من أين تؤكل الكتف عبر الهدايا والأعطيات ممّا جعله يثبّت:«أقدامه من ناحية الدولة العثمانية عبر تجديد ولايته على صيدا وبيروت وكسروان وصيدا عام 1607 من قبل مراد باشا والي دمشق والشام»[5].

بالإضافة إلى توطيد أركان الإمارة المعنية، حيث تحالف مع الشهابيين وآل حرفوش وتخلص من

(1) شفيق جحا وبهيج عثمان ومنير البعلبكي:«المصوّر في التاريخ»، ص 76.
(2) المرجع نفسه، ص 32 – 33.
(3)المرجع نفسه، ص 26 – 27 – 28 – 29.
(4) المرجع نفسه، ص 28.
(5) المرجع نفسه، ص 30.

خصميه ابن سيفا وابن فريخ ما جعل امنه السّياسي والعسكري مستتبا مما جعله يبدأ بنهوض الإمارة (لبنان)على صعيد التطور الحضاري والثقافي والعمراني....

ثالثا: الأهمية العامة للسياسة الداخليّة « للأمير فخر الدين»

امتازت سياسة الأمير فخر الدّين الثاني « بالوطنية والتي تجلت بحبّه للبنان وتعلقه بأرضه وتركزت على الحرية والعدالة الاجتماعية والوحدة الوطنية وتطوير الدولة اللبنانيّة والتي كانت قبل عهد فخر الدّين تتخبط في خضم الفوضى والاضطراب والظلم؛ فالناس وما يملكون من مال و أرض وبيوت كانوا تحت رحمة الحكام والدساسين والذين أتيح لهم النجاة من هؤلاء فإنهم لا يخلصون من اللصوص وقطاع الطرق وغارات المحاربين التي تعتدي على الأمن من خلال السلب والنهب والحرق»[1].

وتمثلت سياسة فخر الدّين الثاني الداخلية « بالازدهار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، فسياسيا عمل الأمير على نشر التسامح الديني وعدم الاعتراف بالطائفية، بالإضافة إلى إقامة الحاميات وترميم القلاع ... بالإضافة إلى تحسين الحياة الاقتصادية مما يزيد من مقدرة الناس على دفع الضرائب لذلك اهتم بالوضع الاقتصادي للبلاد بمختلف المجالات »[2].

لقد شجع الأمير فخر الدّين الزّراعة وخاصة زراعة الزّيتون والتوت وصناعة الكتان، فشجع الفلاحين والحرفيين على الانتقال من مكان إلى آخر داخل الإمارة في سبيل تطوير حرفيتهم بالإضافة إلى « تشجيع التجار الأجانب على الاستقرار في الإمارة وقد عمل فخر الدّين على جذب التّجار الأوروبيين المتاجرين مع السّلطة من خلال بناء خان لهم في صيدا عرف باسم خان الافرنج»[3].

بالإضافة إلى ذلك سعى الأمير فخر الدّين إلى العمل على النهوض الثقافي في الإمارة لما لذلك من أثر في عملية التطوير الفكري والانفتاح الثقافي على كل البلاد فما كان منه إلا أن قام «بجلب المطابع من أوروبا وبذلك سبق كل من المصريين والأتراك في هذا المجال، أنشئت المطبعة الأولى في لبنان عام 1610 في دير قزحيا»[4].

أما على الصعيد السياسي فكان فخر الدّين الثاني صاحب حنكة ودهاء لا مثيل لها إذ حاول جاهدا أن يوحّد الأمارة وإقطاعاتها المتعددّة عبر قرار واحد كما ذكرنا سابقا وقد كان في سياسته يركز على «أساسين رئيسين، إنشاء إمارة واسعة والسّير في طريق التقدّم العصري، أمّا الأولى فقد حاول أن يتحالف مع أمراء وطنيين ويتعاون معهم لتحقيق وحدة داخليّة، وفي سبيل ذلك تحالف مع الأمراء الشهابيين وهم الأمراء من المذهب السّني في وادي التيم و مع آل حرفوش هم من المذهب الشيعي في بعلبك والبقاع، كما تزوّج من امرأة درزية من آل أرسلان وكذلك كان آل الخازن في كسروان من أقرب الناس إليه وكانت تشدّه إليهم مودّة خاصة بالإضافة إلى تحالفه مع علي جانبولا الزعيم الكردي والي حلب[5].

(1) فؤاد صرّوف :« الفكر العربي في مائة عام»، مطابع الدار الشرقية للطباعة والنّشر، بيروت – 1967، ص 4.

(2) فوستيلد : «فخر الدّين أمير الدروز ومعاصروه»، الجمعية الملكية للعلوم، لبنان – 1886.

(3) وجيه كوثراني :«الاتجاهات الاجتماعية والسياسية في جبل لبنان والمشرق العربي»، ط2، معهد الإتحاد العربي، بيروت – 1978، ص 58.

(4) جلال يحيى:« العالم العربي الحديث»، دار المعارف، مصر – 1966، ص 70.

(5) جميل بيضون:« تاريخ العرب الحديث»، ط 1، دار الأمل للنشر، أربد – 1992 م، ص 72.

وبعد ذلك حاول فخر الدّين الثاني أن يسير سياسة الإنفتاح الدّاخلي والتعاون مع العديد من أصحاب النفوذ «فتحالف مع المشايخ والزعماء في المناطق المختلفة في البقاع وحوران وفلسطين إلى أن تمكن من مدّ نفوذه واحتلال مراكز ذات استراتجية كقلعة شقيف التي كانت تسيطر على الطرق الداخلية .... بالإضافة إلى ازدياد الدّخل الذي ساعد على البدء ببناء جيش نواته جنود محترفون إضافة إلى الجيش المحلي من الدروز والموارنة لمواجهة الجيش العثماني لاحقا»[1].

رابعا: الأهمية العامة للسياسة الخارجية « للأمير فخر الدّين»

عطفا على دهائه في التميز في سياسته الداخلية كان الأمير فخر الدّين يتمتع بحس سياسي ودهاء في التعامل مكناه من الانفتاح على البلاد الخارجية والإمارات في أوروبا وذلك لأنه عرف أهمية التعاون مع الغرب لما لذلك من بعد في تعامله الإستراتيجي مع الدولة العثمانية وأعدائها في أوروبا لمساعدته في مواجهته مع السلطنة العثمانية ؛ « وبذلك توجه إلى فلورنسا التي كان يحكمها أمير قوي وطموح هو فرديناند الأول دوق توسكانا الأكبر والذي عقد معه عام 1608م اتفاقا سريا تضمن حماية وتشجيع للتجار الإيطاليين وذلك للتجارة عبر الموانئ والمدن السّورية التابعة لفخر الدّين»[2].

ثم ما لبث هذا الاتفاق التجاري السري إلا أن تطور بين فخر الدّين وفريديناند إلى أن أصبح اتفاقا سياسيا بامتياز عبر تزويد الأمير بالأسلحة والذخائر وظل الاتفاق مبرما حتى بعد وفاة فريديناند مع ابنه قوزما الذي أبقى على التحالف مع فخر الدّين على الصّعد كافة التجارية والسياسية والعسكرية.

وعلى الرغم من سريّة الاتفاقية، إلّا أن العثمانيين تمكّنوا من «الاضطلاع عليها الأمر الذي أظهر مدى خطورتها وآثارها السّلبية على الإمبراطورية العثمانية والتي ستحصل نتيجة طموح الأمير اللبناني الذي تجاوز الحدّ، وعلى إثر ذلك تم تكليف والي دمشق أحمد حافظ باشا، أن يتخذ تدابير فعلية لوضع حد لحركة فخر الدّين الانفصاليّة وسياسته التوسعية من خلال إعداد حملة عسكرية كبيرة للفضاء على الأمير فخر الدّين المعني الكبير...»[3].

لقد استطاع الأمير فخر الدّين أن يصمد في وجه قوة من ثلاثين ألف مقاتل خلال تسعة أشهر،» وكانت الجنود من قبل والي حلب ووالي دمشق وطرابلس وغيرهم ولكنه بعد ذلك حكّم عقله وتراجع عن مبادئه وقتاله وغادر الإمارة إلى ايطاليا مع زوجته ومرافقيه تاركا الإمارة بعهدة ابنه وأخيه»[4].

بعد وصول الأمير إلى ايطاليا والمكوث فيها أعجب بالكثير من الأمور العمرانية والحضارية التي كانت موجودة آنذاك ممّا «دفعه لاصطحاب خبراء ومهندسين إيطاليين إلى لبنان بعد أن تلقى كتابا من الأستانة بالعفو عنه، وبعد عودته إلى لبنان قام بإعادة العلاقات بين لبنان وتوسكانا إلى ما كانت عليه من تبادل في التمثيل الدبلوماسي واستحضار مهندسين للبناء، ومهندسين للري، كما قامت هذه البعثات أيضا بتعليم اللبنانيين اساليب جديدة في زراعة الأرض، كما استحضر بعضها أيضاً من أوروبا أيضا أنواعا خاصة من الكلاب للصيد والحراسة»[5].

(1) خالد الهاشمي:» تاريخ الشرق الأدنى الحديث»، مطبعة الجزيرة، بغداد – 1938، ص 76.

(2) زاهية قدورة:« تاريخ العرب الحديث»، ط2، دار النهضة العربية، بيروت – 1971، ص 284.

(3) المرجع نفسه، ص 285.

(4) زاهية قدورة:» تاريخ العرب الحديث»، مرجع سابق، ص 285.

(5) جواد بولس:« تاريخ لبنان»، دار النهار للنشر، بيروت – 1972، ص 327.

وبعد فترة وجيزة عادت الأمور لتسوء بين الأمير المعني والباب العالي، فيما يتعلق « بمشروع الأراضي المقدّسة والذي أدّى إلى تحمّس رجال الدّين الموارنة للمشروع لدرجة ايصاله إلى البابا في روما ..»[1].

خامسا :معتقد الأمير فخر الدّين وعبوره للطوائف:

إن الناظر في تاريخ الأمير فخر الدّين وحكاياته الأسطورية والسّياسية يحاول التمعّن في الانتماء الدّيني الذي كان يتوسمه فخر الدّين الثاني وبذلك لا بدّ لنا ان نلقي شيئا من الالتفات إلى عقيدة وديانة فخر الدّين التي كان يعتنقها حسب المصادر وحسب بعض من التحوّلات السّياسّية التي طرأت على الأمير أثناء سيره في مشروعه الوحدوي لقيام إمارة لبنان .

يشير محمد أمين بن فضل لله المحبي وهو مؤرخ من أعلام دمشق المتوفي سنة 1699م في كتابه خلاصة الأثر « أن أصل آل معن أكراد وهم سنّة»[2].

وطالما أنّ فخر الدّين ينتمي إلى المعنيين هذا يعني أن مذهبه الأساسي هو من السّنة، «وتنتمي سلالة آل معن إلى مذهب السّنة على الأرجح، لا إلى طائفة الدروز على الرغم من الكتابات التاريخية الشائعة»[3].

وهناك العديد من التأكيدات التاريخية التي تثبت مذهب الأمير فخر الدّين أنه سنّي ذلك « أن فخر الدّين أنشأ مسجدا في نابولي واستقدم إليه مؤذنا»[4] الأمر الذي يؤكد سنيّة فخر الدّين بالإضافة إلى تعدد زوجات الأمير وبناء الجوامع مثل جامع دير القمر بالإضافة إلى طلب إمارة الحج لولده ومصاهرة الشهابيين وآل سيفا السّنة.

« ويشير كل من فؤاد افرام البستاني وأسد رستم إلى أن علماء السُّنة اتّهموا فخر الدّين بالزندقة والخروج على قواعد السُّنة وأحكام الملّة، الأمر الذي يعنّي أنه كان سنيّا»[5].

وبعد ما تقدم من وثائق ومؤلفات تاريخية نجد أن فخر الدّين هو من الأمراء ذوي الأصول الكرديّة التابعة للمذهب السّني، ولا بدّ لنا أن ننظر بعين التمعّن إلى انتماءاته المذهبية فيما بعد خاصة لجهة الدروز أو لجهة الموارنة.

لقد نشأ أثناء حكم فخر الدّين الثاني لإمارة لبنان نوع من المساواة بين الرّعايا المتواجدة فيها، « ونشأ في مجموع الأمة تضامن أخوي في سبيل الدّفاع عن الوطن الذي أصبح للجميع وأصبح الجميع له، فقام المسيحي يحارب بجانب المسلم والدرزي بالحماسة عينها ويفدي وطنه بالهجمة والمال، وهذه المساواة لم تبخس المسلمين حقهم كمواطنين فقد كان يراعيهم المراعاة كلها ويشيد لهم الجوامع

(1) زكي النقاش:« دور العروبة في تراثنا اللبناني»، ط2، دار لبنان، بيروت – 1974م، ص 57.

(2) محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد المحبّي :« خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر»، 4 مج، المطبعة الوهيبة، القاهرة - 1284هـ، مج 3، ص 266 – 267.

(3) وجيه كوثراني:« الذاكرة والتاريخ في القرن العشرين»، دار الطليعة، بيروت – 2000 م، ص 132.

(4) نايل ابوشقرا:« تاريخ لبنان أزمة نص ومصطلح وهويه»، إصدار خاص، بيروت – 2000م.

(5) فيليب حتي:« تاريخ لبنان»، دار الثقافة، بيروت – 1985م، ص 460.

والتكيات مع أنه درزي، ويشاركهم في أعيادهم وصلاتهم وينفذ أحكام مشايخهم ويعين الرواتب للمؤذنين والعلماء والقدماء»[1].

وما يؤكد انتماء الأمير فخر الدّين إلى طائفة الدروز ما جاء في كلام الأب ماجر المالطي في رحلته إلى لبنان سنة 1624م، «يقول بعد أن قتل ابراهيم باشا في سنة 1583 ستين ألفا من الدروز لم يعد الأمير يستطيع أن يجنّد منهم أكثر من إثني عشر ألفا بيد أن عشرين ألفا من الموارنة كانوا يحاربون تحت لوائه و أكثر قواده منهم»[2].

وهذه الوثائق والحقائق التاريخية التي أوردناها تعتمد على شاهد عيان في تلك الحقبة وهذا ما يؤكد درزية الأمير فخر الدّين الثاني، مع العلم أن معظم الأمراء والولاة الذين كانت تعيّنهم السّلطنة العثمانية كان معظمهم من السّنة ولكن هل كانت حنكة الأمير تجعله يأخذ الرّضا من الباب العالي أم إنه كان درزيا في الانتماء سنيّا أمام السّلطنة ؟

ولماذا شدّد الأمير فخر الدّين على تثبيت دعائم الحكم بمساعدة الموارنة في الجبل؟ وهل كان سنّي المولد درزي الانتماء ماروني الهوى ؟

سادسا : علاقة فخر الدّين بالمسيحيين :

بعد ما سبق في ذكر نشأة فخر الدّين الثاني وحكمة للإمارة المعنيّة وسرد بعض المعلومات على بذل جهوده في توحيد المناطق الشّامية وتحديدا اللبنانية الحاليّة، وجدنا أن علاقة الأمير بالمسيحيين وتحديدا الموارنة فهم لم تكن علاقة عاديّة إنّما كانت علاقة انتماء وتراب لماء وتراب واحد، وتحديدا فيما ورد عن أنّ والدة فخر الدّين «السّت نسب التنوخية وبعد قتل والده عندما كان في الثانية عشرة من عمره ..... فخبأته أمه مع شقيقه يونس عند آل الخازن في بلدة بلونة في كسروان ثم أقام عند خاله سينوا الدّين التنوخي في عبيه.....»[3].

وبالتالي كان الأمير فخرالدّين يحاول بهذه العلاقة تشجيع العيش المشترك في وحدة قومية لبنانية بدت بذورها في تلاحمه مع المسيحيين كونه قد تربى في مناطقهم فكان شيئا من عربون الوفاء لمكان اللجوء أثناء نقمة الدّولة العثمانية على ابيه.

وتشير الدّراسات التاريخية أن تواجد المسيحيين وتحديدا الموارنة في جبل لبنان جهة الشمال بعد عام 1580 كان بسبب النزوح من طرابلس والشام بعيدا عن ظلم ابن سيفا فلمّا تعاظم أمر ابن سيفا لجأ الموارنة إلى فخر الدّين الثاني حيث أحاطهم بعناية خاصة وحاول أن يستعين بهم للتخلص من ابن سيفا ليمتد نفوذه على السّاحل الشامي كاملا بعد طرابلس.

«وبسط رعايته على الموارنة وحالفهم ضد يوسف باشا عدوه وعدوهم، فساعدوه على قهره، ولمّا انتزع منه مقاطعات جبّه بشريّ وجبيل والبترون سلّم زمامها إلى حكّام من بني مذهبهم ورفع عنهم الظلم،

(1) الخور أسقف بولس قرألي :» لبنان والدّولة العثمانية في عهد فخر الدين المعني الثاني»، المجلة الكاثوليكية، مطبعة مصر الجديدة، مصر – 1948م، ص 5.

(2) المرجع نفسه، ص 6.

(3) ملحم قربان:» تاريخ لبنان السياسي»، الأهلية للنشر، بيروت – 1978م، ص 49.

..... واتخذ منهم القادة والمستشارين والسّفراء ...»[1].

وبكلام الخوري اسقف بولس نثبت بالدّليل الدّيني، أن فخر الدّين لم يكن مسيحيّا مارونيا إنما كان درزيا ولكن حلم الموارنة في إقامة وطن قومي لهم في لبنان وتحالفهم مع فخر الدّين الأمير الدرزي القومي وتخلصهم مع فخر الدّين من ابن سيفا، جعلت حلم الموارنة والأمير فخر الدّين يتبلور في رؤية قومية لإنشاء بلد ووطن بما يعرف بلبنان الذي نسج فيما بعد على شاكلة قائمقاميتين شمالية وجنوبية ومن ثم احداث 1860 التي نشأ عنها ما يعرف بمتصرفية جبل لبنان التي كان أعضاء هيئتها الإدارية بمعظمهم من الموارنة والدروز.

وعليه وبعد كل ما تقدّم نستنتج أن الأمير فخر الدّين كان أميرا وطنيّا على كافة الأصعدة فتعامل مع المسلمين والمسيحيين على حدّ سواء لإنشاء وطن قومي عربي بعيدا عن تحكم العثمانيين الأتراك للنهوض بما يعرف فيما بعد بالوطن الموحّد لجميع ابنائه من كافة الشرائح .

ونجد ان التطّور الفكري والسّياسي عند فخر الدّين ألقى ببذرة نشوء وطن قومي للبنانيين الذي ترجم فيما بعد وخاصة بعد الحرب العالمية الأولى ينتج ما يعرف بدولة لبنان الكبير.

إنه حلم الأمير فخر الدّين الذي راوده مرارا بجعل الساحل السّوري والجبال المحاذية له وصولا إلى صفد في فلسطين ببناء وطن يكون بعيدا عن الخنوع الذي عاشته المناطق في ظل الحكم العثماني الذي جعل من الأمراء والشيوخ والمقدّمين خدما عنده لجني الخراج وأموال الإقطاعات، لملء خزائنه. فالنهوض الفكري عند الأمير أثّر مع من حوله في التطّورالسّياسي لنوع من انواع حركات التمرّد، التي اعتبرت قوميّة بارزة عند بعض المؤرخين، فيما اعتبرها البعض الآخر، طموحات أمير أراد أن يكون شوكة في حلق الدّولة العثمانية، خاصّة أنه تآمر على الدولة (على حدّ زعمهم) في جلب الغرب الإيطاليين والإسبان وغيرهم ومنحهم نفوذا وحاميات في أماكن تقع تحت سيطرة الدّولة العثمانية.

سابعا: نهاية الأمير فخر الدّين الثّاني.

بعد عودة فخر الدّين من إيطاليا ونيله العفو من سلطان الأستانة، لم يقطع صلته بالأوروبيين، وهذا الأمر الأساسي الذي أزعج السّلطنة العثمانية، لما لهذه العلاقات من تبعات في تحريض الشعوب داخل الإمارة ومدّها بالسّلاح للتمرّد والتخلص من السّيطرة العثمانية على لبنان، « لذلك كلّف السلطان العثماني والي دمشق أحمد حافظ باشا، بالقضاء على الأمير فخر الدّين الثاني، فشنّ حملة بريّة كبيرة بمساندة من الأسطول العثماني بحرا عام 1633م فكان الصّدام الأوّل في سوق الخان حيث قتل نجل الامير (علي) في المعركة، وبعد حصار طويل أيقن الأمير فخر الدّين بالهزيمة، ولا سيما بعد سقوط قلعتي صيدا وبيروت فالتجأ إلى قلعة (نيحا) فتبعه أحمد باشا وشدد الحصار عليه مما دفع الأمير إلى اللجوء إلى مغارة جزّين وانتهى الامر باستسلامه مع أسرته»[2].

بعد موت الأمير فخر الدّين المعني الثاني وإنهاء حالته التي شغلت السّلطنة العثمانية، خسرت الإمارة المعنية ولبنان، واحدا من أبرز الشخصيات التاريخية التي أرادت النهوض بلبنان على أنه واحد من أفضل ما أنتجته البلاد التي انتجت شخصيات قيادية عابرة للطوائف والمذاهب في سبيل تحقيق

(1) الخور أسقف بولس قرألي :» لبنان والولة العثمانية في عهد الأمير فخر الدين المعني الثاني»، مرجع سابق، ص 6.
(2) سيّار الجميّل:» تكوين العرب الحديث»، دار الشروق، عمان – 1997 م، ص 192.

الحلم بإنشاء دولة لبنان، لتظهر فيما بعد الإمارة الشهابية وغيرها التي حاولت النهوض بلبنان ولكن لم تحمل فكرة بزوغ قومية لبنانية متشكلة من نسيجه الاجتماعي عبر طوائفه كافة .

وفي الواقع فإن الدّارس لشخصية الأمير فخرالدّين الثاني صاحب العقلية السّياسّية الفذة، صاحب الشعبية الواسعة في لبنان والجوار زرع في قلوب الناس محبّة قلّ نظيرها، حيث حمل ملامح سلوكية خاصة امتاز بها، ومن ذلك أنه أحسن التفاوض مع زعماء الدّاخل اللبناني ومع ممثلي الدّول الأوروبية ومع مندوبي وولاة السّلطنة العثمانية، بالإضافة إلى أعماله التي يشهد عليها التاريخ، حيث شكلت هذه الشخصية بداية تحوّل في إنشاء بذرة تاريخية للبنان المعاصر، لأن أعماله وطموحاته وأهدافه أنشأت وطنا في التاريخ ما زال حاضرا إلى اليوم، ومع أن لبنان ورغم مرور أكثر من مئة عام على ولادته الحالية شكليّا ورسميّا وجغرافيّا، لم يشهد بروز قائد على غرار فخر الدّين الثاني الذي كان عابرا للطوائف محبا لابناء وطنه طامحا بجعلهم في مصاف التقدّم الحضاري والثقافي، بالرغم من تواجده في زمن كانت فيه السّلطنة العثمانية في أوج تطورها وسيطرتها على شرق المتوسط، إلاّ أنّه استطاع ان ينشئ بذرة وطنية اسمها لبنان عبرت الزّمان والأديان، ولكن كان ثمن ذلك رأسه وأسرته.

ثامنا: انجازات فخر الدّين

1 – لقد استطاع الأمير فخر الدّين الثاني أن يمد يد المفاوضات والتواصل والتحالف، بين مختلف الطوائف اللبنانية، مع ما كان يسود الدّاخل اللبناني من نزاعات دينية وإقطاعية.

2 – يشهد التاريخ للأمير أنه أحدث نقلة نوعية في منطقة نفوذه على الصّعيدين العلمي والثقافي حيث جلب المطابع إلى لبنان عام 1610م وبذلك سبق دولاً مجاورة له في النهضات العلمية .

3 – استمرار الأمير بالعمل الحثيث على محاولات الانفصال والاستقلال وحلمه بإنشاء وطن مع ما كانت قد منحته السّلطنة العثمانية للبنان من ذاتية مشروطة بالجزية .

4 – تميّز الأمير فخر الدّين الثاني من الناحية الدبلوماسية والحنكة السياسية جعلاه من اوائل الشخصيات اللبنانية الحاكمة التي تسعى إلى بناء وحدة وطنية في لبنان والابتعاد عن تقسيمه.

5 – لقد تمكّن الأمير فخر الدّين الثاني من إنشاء علاقات دبلوماسية مع دول أوروبية، وتوثيق علاقات الصّداقة للفائدة الاقتصادية والعسكرية والحضارية وخاصة مع إمارة توسكانا الإيطالية.

6 – بروز شخصية فخر الدّين الثاني في التّاريخ اللبناني على أنه من الأبطال القوميين الذين أرادوا لهذا الوطن أن ينهض في سبيل الحضارة والثقافة والتطوّر بعيدا عن العنف والظلم ليكون مشعلا لدنيا الحريّة .

ومما تقدّم نجد أن هناك العديد من الأمور التي حولت الأمير فخر الدّين القيام بفكرة ما يعرف بلبنان، خاصة انه كان أميرا على منطقة فيها العديد من التوزعات الطائفية، إلا أنه استطاع ان يحقق للبنان نوعا شبه قريب من وحدته الجغرافية التي شملت معظم أرجاء لبنان الحالي بالإضافة إلى سياسة الانفتاح على جميع الشرائح التي كانت تسكن هذه المناطق بمختلف انتماءاتها الدّينية والعرقية .

لقد جعل فخر الدّين حكمه مبنيّا على أساسات من الأمن والرفاهية بالإضافة إلى أساس كان سائدا

في تلك الفترة وهو المساواة بين الطوائف « فقد كان الشعب اللبناني يتألف من عدة طوائف جمع بينها حلف هو أقرب ما يكون إلى العقد الاجتماعي أو الاتحاد التضامني فيما بينها»[1].

بالرغم من كل التحدّيات التي ظهرت في وجه الأمير فخر الدّين الثاني إلاّ أنّه جعل للبنان شيئا من النظام الوطني الذي يحكمه ابناؤه على عكس ما كان سائدا في بقيه الولايات العثمانية.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ فترة حكم الأمير فخر الدّين تميزت بنوع من الاستقرار السّياسي والعسكري ممّا أدى إلى النمو الحضاري والتمازج الثقافي في العديد من المقاطعات اللّبنانية إضافة إلى الثقافات الغربية التي تلقنها اللبنانيون وباتوا من مشاعل الحضارة فيما بعد.

تاسعاً : بعض المقارنات ما بين لبنان فخر الدّين ولبنان بعد الاستقلال .

إن المشاهد للأحداث التاريخية منذ الاستقلال وحتى يومنا هذا وبالمقارنة مع الوضع اللبناني في عهد الأمير فخر الدّين يلاحظ بعضا من الأمور التي تتباين في أحداثها وتتباعد في أحداث أخرى ومن بين هذه المقارنات:

في عهد الأمير فخر الدّين الثاني كان الهدف الأوّل هو رفاهية المواطن وتوحيد المقاطعات التي كانت تختلف فيما بينها على الخراج والسيطرة، أمّا لبنان ما بعد الاستقلال صحيح أنه قائم على دستور يكون تحته كلّ اللبنانيين ألاّ أنّ بذرة السّيطرة الطائفية على شعوب ما بعد الاستقلال دفعت إلى إحياء بذرة التفرقة (أحداث 1975 م).

لبنان فخر الدّين الثاني كان يعتمد على زعيم واحد عارف لمجريات الأمور محبّاً لقيام دولة لبنان على أساس الوحدة والسّلطة الواحدة، دون تقييد لدور زعماء المناطق أو الاستقواء على الشعوب وإثارة فئة على أخرى أمّا لبنان الحالي، فصار تقاسما للسّلطة حسب طوائفها عبر التقسيمات السّياسية والجغرافية (لبنان ما بعد اتفاق الطائف 1989 م).

ج- لبنان فخر الدّين الثاني الذي طمح إلى إلغاء السّيطرة العثمانية عن لبنان ومحاولة كسب السّياسات الأوروبية لدعم نشوء كيان لبناني، أمّا لبنان ما بعد الاستقلال هو دولة المحاور عبر الاستقواء بقوى غير لبنانية لحساب فئة من اللبنانيين لاتخاذ مكاسب سياسية وسيطرة على مقدرات البلد .

د- لبنان فخر الدّين الثاني، لبنان الزعيم الذي اراد نهوض اللبنانيين من الانصياع للآخر، عبر إنشاء مناطق ومقاطعات جعلت من الوطن مستقلا بعض الشيء في ظل الهيمنة العثمانية عليه أمّا لبنان الاستقلال ورغم ابتعاد الهيمنات عنه إلا إنه أصبح عاجزا عن انجاب فخر الدّين آخر ينتشل لبنان من بؤرته الحالية التي تقوّض أدنى مقومات الوطن.

هـ- لبنان فخر الدّين الثاني العابر للطوائف، هو الحامي والمدافع الأوّل عن الدروز في منطقة الجبل (الإمارة المعنية)، وهو المدافع عن حقوق المسيحيين ونصرتهم وتكريمهم وإشغالهم مناصب في مهمة حكمه مع ما كان يتبادر منه تجاه المسلمين الذين لم يبخسهم حقوقهم واستعان بهم وصاهرهم وكان فخر الدّين الثاني مجسّما في دلالات عن الوحدة الوطنية. أمّا لبنان الاستقلال فهو لبنان كل

(1) فوستفيلد: « فخر الدين أمير الدروز ومعاصروه»، الجمعية الملكية للعلوم، لبنان – 1886م، ص 172.

زعيم سياسي مع من حوله من الشرائح الديموغرافية حيث يلتقون عند راعيهم الأكبر وهو رأس السّلطة الدينية لكل طائفة.

و– لبنان فخر الدّين الثاني الذي منع بسياسته الحكيمة هيمنة أوروبا على شرائح من اللبنانيين في سبيل مجد لبنان، أمّا لبنان اليوم فكل طائفة ومسؤول سياسي يتبع وينصاع في بعض الأحيان لسياسات خارجية.

ونحن بذلك لا نغفل عن إنجازات أشخاص منحوا لبنان دورا مهمّا، وجعلوا منه منارة على كافة الأصعدة وحتى لا نبخس حقهم وجب علينا ذكر بعض من هذه الأسماء التي لمعت في تثبيت لبنان على خارطة الحضارة فنذكر منهم الرئيس فؤاد شهاب، كميل شمعون، كمال جنبلاط، موسى الصدر ورفيق الحريري، هؤلاء كانوا من الأشخاص الطامحين إلى بلورة فكرة لبنان وإعادة مجده لكنهم طمحوا لفترات وجيزة لم تخولهم من النهوض بلبنان بشكل كبير كما فعل الأمير فخر الدّين الثاني، حيث دامت فترة حكمه قرابة خمس وأربعين سنة لم يكن لأحد ممّن ذكرنا الفترة التي قضاها فخر الدّين الثاني متحمّلا مسؤولية نهوض لبنان عبر فكرة قوميّة هويتها لبنانية عابرة للطوائف بعيدا عن المشاحنات الدينية والمذهبية وذلك لإعلاء كلمة الوطن لبنان.

مما لا شك فيه أن اتخاذ الأمير فخر الدّين الثاني مثل هذا القرار في تبني مشروع وحدوي والسّعي في إنجازه مدّة ثلاثين سنة يعد من أعظم مناقبه، وهومن القادة الذين كانوا على ثقة في تأمين الوحدة للبنانيين أمام جميع القوات العثمانية وسياستها في السّيطرة على مجمل المقاطعات.

فمشروع فخر الدّين مع خطورته لم يكن ضربا من الأوهام، لأنه استطاع وحده دون مساعدة أجنبية أن يوحّد لبنان، ودفع مقابل ذلك ثمنا باهظا وهو رأسه.

وعلى الرغم من ذلك فإن عمله لم يمت معه، لأنه ضمن للبنانيين من بعد، حكم مناطقهم بأنفسهم وللبنان وحدته واستقلاله، ولشعوب هذه المنطقة شيئا من الراحة والنهضة القومية والفكرّية، فأصبح لبنان بعد فخر الدّين مرتعاً للحريّة الدينية والسياسيّة والفكريّة وقلعة من قلاع الاستقلال في الشرق وبذرة أنبتت مواسم في سبيل نهضة الأمّة اللبنانية وثقافتها ومبعثا للتحرر الفكري عبر أزمنة الظلام والتحجر .

إذا وبعد ذلك وجدنا أن الأمير فخر الدّين الثاني كان رجلا بألف رجل كان فذّاً بسياسته حكيما بقيادته عظيما بأخلاقه وإدارته فكتب له أن يخلّد اسمه على انه الباني الأوّل لصرح الأمّة اللبنانية بفكرته القوميّة.

إن بداية أي وطن لا بدّ لها من التضحيّة، وهذه التضحيّة إمّا تكون بحلف أو بحرب أو بموت لصاحب المشروع في إنشاء وطن إن فكرة الوطن التي كانت تراود فخر الدّين لم تكن على لسانه مجرّد كلمات، إنّما كانت تطبيقا وتنفيذا لعهد قطعه على نفسه في اندماج للمقاطعات اللبنانية تحت مسمى واحد ألا وهو لبنان، نسبة إلى جبل من سلسلة جبال منطقة الشام الغربية، ومن ثم راحت هذه الفكرة تدور في فلك الأمير ليتخذ من هذا الجبل ومن هذه البقعة الجغرافية مكانا لولادة الحريّات الدينية والفكرية والابتعاد عن فكرة الانتماء إلى بلاد وسلطان بعيدين كلّ البعد عن تاريخ المنطقة وجغرافيتها وهويتها العربية.

***خلاصة البحث :**

بعدما تقدّم من حقائق تاريخية مثبتة عن ولادة ونشأة الأمير فخر الدّين الثاني، مع ما شاب هذه الحقائق من تمازج وتداخل وتضارب في المعلومات إلاّ أنه توصلنا إلى أن هذا الأمير الشاب حاز الإمارة بعد أبيه ونجح في توليها حيث أقدم على اعتماد سياسة داخلية تهدف إلى توحيد المقاطعات التي تسمى اليوم بلبنان، أمّا عن سياساته الخارجية فكان منها هدفان الأوّل ثقافي حضاري تجاري لنهضة الإمارة والثاني سياسي عسكري بشكل خفي لإخافة العثمانيين من تمدد المسيحيين في شرق المتوسط . أمّا عن معاملته الدّاخلية ومع فطنته وذكائه السّياسي فقد اعتمد دمج المناطق وإبعاد التفرقة الطائفية عنها، في صورة لم تتواجد في لبنان إلاّ في فترات قليلة عن الوطن العابر للطوائف وكل ذلك بذرة نمت في تاريخ شرق المتوسط حتى تفرخ شجرة قومية إسمها لبنان.

وبعد ما تقدمنا بأوجه التقارب والتباين بين رجل كالأمير فخر الدّين الثاني والأجواء السياسية والعسكرية التي كانت تحيط به مع رجالات لبنانية أخرى تبيّن لنا أنه وعلى مدى أربعة قرون لم يشهد تاريخ لبنان السياسي رجلا بقامة فخر الدّين الفكرية والسياسية والوطنية، ولم يستطع ولو مسؤول بسيط في لبنان وفي فترة المتصرفية ودولة لبنان الكبير وفي لبنان الاستقلال وفي لبنان ما بعد الطائف ان يقوم بجزء بسيط ممّا قام به فخر الدّين الثاني خاصة أنّ التوحّد الجغرافي ونبذ الطائفية والمناطقية موجودة في دستور لبنان منذ ما يقارب المئة عام ولكن اتى للبنان بفخر الدّين الثالث ينتشل هذا اللبنان من أوقاته العصيبة ؟

وكيف لم ينشأ في لبنان شخصيات متأثرة بفخر الدّين الثاني للعبور من لبنان المقسّم بين الطوائف إلى لبنان الدولة؟ مع أن كل السياسيين ينادون بإلغاء الطائفية السّياسية والحفاظ على القومية اللبنانية في سبيل المواطنية والانتماء إلى الوطن وليس الانتماء إلى الطوائف والأحزاب.

وبعد هذا الحديث لا يسعنا إلاّ أن نقول أما آن لبنان أن يخرج رجل منه بقامة فخر الدّين الثاني؟

وأخيرا فإن القوميّة اللبنانية مع بدايتها في عين فخر الدّين الثاني كانت المنارة التي أشرقت على شمس المتوسط لتخبر العالم الآخر أي كل ما هو غير لبناني ان ذلك الوطن الصّغير بمساحته هو كبير بقوميته وفكره وبعده الإنساني في الانتماء إلى الأرض، ولكن أن نجد من يسمع من السّاسة ورؤساء الطوائف علنا نخرج من هيمنة الإنسان على الإنسان ونبدأ التعلّم في مدرسة فخر الدّين الثاني الذي عبر بلبنان الطوائف إلى لبنان الحضارة حيث جعل الإنسان في لبنان هو لبنان صغير بحد ذاته.

المصادر والمراجع

1 – ابوشقرا، نايل. (2000م). تاريخ لبنان أزمة نص ومصطلح وهويه. بيروت: إصدار خاص.

2 – بولس قرألي، الخور أسقف. (1948م). لبنان والدّولة العثمانية في عهد فخر الدّين المعني الثاني. المجلة الكاثوليكية. مصر: مطبعة مصر الجديدة.

3 – بولس، جواد. (1972م). تاريخ لبنان. بيروت: دار النهار للنشر.

4 – بيضون، جميل. (1992م). تاريخ العرب الحديث. الطبعة الأولى. أربد: دار الأمل للنشر.

5 ـ جحا، شفيق وعثمان، بهيج والبعلبكي، منير. (1999م). المصوّر في التاريخ. الطبعة السادسة. 11 جزءاً. بيروت: دار العلم للملايين.

6 – الجميّل، سيّار. (1997م). تكوين العرب الحديث. عمان: دار الشروق.

7 – حتي، فيليب. (1985م). تاريخ لبنان. بيروت: دار الثقافة.

8 – صرّوف، فؤاد. (1967م). الفكر العربي في مائة عام. بيروت: مطابع الدار الشرقية للطباعة والنشر.

9 – فوستيلد. (1886م). فخر الدّين أمير الدروز ومعاصروه. لبنان: الجمعية الملكية للعلوم.

10 – قدورة، زاهية. (1971م). تاريخ العرب الحديث. طبعة ثانية. بيروت: دار النهضة العربية.

11 – قربان، ملحم. (1978م). تاريخ لبنان السياسي. بيروت: الأهلية للنشر.

12 – كوثراني، وجيه. (1978م). الإتجاهات الاجتماعية والسياسية في جبل لبنان والمشرق العربي. الطبعة الثانية. بيروت: معهد الإتحاد العربي.

13 – كوثراني، وجيه. (2000م). الذاكرة والتاريخ في القرن العشرين. بيروت: دار الطليعة.

14 – المحبّي، محمد امين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد. (1248م). خلاة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر. 4 مجلدات. القاهرة: المطبعة الوهيبة.

15 – النقاش، زكي. (1974م). دور العروبة في تراثنا اللبناني. طبعة ثانية، بيروت: دار لبنان.

16 – الهاشمي، خالد. (1938م). تاريخ الشرق الأدنى الحديث. بغداد: مطبعة الجزيرة.

17 – يحيى، جلال. (1966م). العالم العربي الحديث. مصر: دار المعارف.

حكمة تفاعل الأنبياء مع أقوامهم في القرآن الكريم «جدل التّصدّي والاعتزال»

ضحى إبراهيم عيّاد

ملخّص الدّراسة

إنّ العمل الرّسالي الذي تجلّى في مسيرة الأنبياء نهج تعترضه عوائق كثيرة؛ ما يحتّم على النّبيّ استخدام الطّرق المختلفة؛ ليصل إلى ما يصبو إليه من ربط الإنسان بخالقه؛ حيث تقتضي مهمّة الأنبياء أن يتصدّوا لإبلاغ رسالات ربّهم، فكيف يمكن تفسير اعتزال الأنبياء لأقوامهم في بعض المواقف التي ظهرت في الآيات القرآنيّة؟ هل يمكن عدّه تقهقرًا وتراجعًا عن أداء التّكليف الذي أوكل إليهم في إيصال رسالة الدّين إلى النّاس، أم أنّه مكمّل لهذه المهمّة، ومتمّم لها؟

تسعى هذه الدّراسة إلى اكتشاف العلاقة بين الوظيفة المنوطة بالأنبياء، والطّريقة المتّبعة من قبلهم لتأديتها، ومن ثمّ التّعرف إلى الظّروف المحيطة التي تفرض الطّريقة المتّبعة من قبل النّبيّ في إبلاغ رسالته لقومه؛ ليتسنّى لنا التّوصّل إلى الحكمة الكامنة وراء اعتزال الأنبياء لأقوامهم. في الوقت الذي يقتضي دورهم التّصدّي لابلاغ هذه الرسالة.

اعتمدت الدّراسة المنهج التّحليلي في مقاربة الآيات، وفي إثبات كون ظاهرة الاعتزال جزءًا من منظومة الإنكفاء، وحلقة من حلقات هذا التّفاعل بين الأنبياء وأقوامهم، بحيث يفضي مفهوم الاعتزال إلى عدم التّصادم، ولا يخرج عن كونه جزءًا من العمليّة الرساليّة. ويمكننا فهم هذا المعنى نفسه في أكثر من حالة في الدّين الإسلامي، ليكون البحث مقدّمة لأبحاث أخرى، تعنى بكيفيّة الاستفادة من مناهج الأنبياء في التّصدي لأقوامهم، وفي الاعتزال عنهم، نظرًا للظّروف التي تحكم كلّ آليّة في العمليّة التّربويّة الحديثة.

مقدمة

كان لمسيرة الدّعوة الإلهيّة أهميّة عظيمة في حياة الإنسان منذ وجوده على الأرض، حيث إنّه بتركيبته النّفسيّة والاجتماعيّة والفكريّة يحتاج بالفطرة إلى القوّة المحرّكة التي يستطيع اللّجوء إليها في كلّ أموره. وإن كان طريق وصوله إلى هذه القوّة يستلزم محاربة الشّهوات الكامنة فيه، والعائق الذي يحول من دون انقياده بشكل سريع نحو خالقه، ألا وهو الشّيطان. وهنا، يتجلّى دور الأنبياء الذين أرسلهم الله تعالى، ليكونوا الدّليل عليه، والمعين لهذا الإنسان، فيعلّموه كيف يتخطّى هذه العوائق، ويأخذوا بيده إلى ما يحتاج إليه من الإيمان؛ ليكون سويًّا، ويعيش وفق ما هو أصلح له في هذه الحياة.

وقد انتهج الأنبياء طرقًا مختلفة ومتعددة للوصول إلى هذا الهدف، منها ما تحتمت فيه مواجهتهم لأقوامهم بشتى السبل؛ ومنها ما اقتصر على الرفض، وعبروا عنه باعتزالهم أولئك الأقوام، حيث يكون لكل موضع حيثياته الخاصّة، وظروفه المحيطة التي دفعت النبي إلى انتهاج طريقة من دون سواها. وهذا ما سيتم تفصيله في هذا البحث.

منهجيّة البحث المعتمدة

اعتمدت الدّراسة المنهج التّحليلي. وقد تحقّق من خلال تفسير الآيات التي تُعنى بتحديد المهامّ المنوطة بالأنبياء، ثمّ الآيات التي ذكرت تصدّي الأنبياء لأقوامهم، أو اعتزالهم عنهم؛ لتقارب، وتنسج خيوطها، بغية التّوصل إلى معالجة للإشكالية التي تتمحور حول إيجاد علّة منطقيّة قرآنيّة لاعتزال الأنبياء أقوامهم، مع تمحور دورهم الرسالي في هداية الأقوام.

إشارة إلى البحوث السّابقة

تعالج البحوث السّابقة جزءًا من موضوع البحث الذي يعنى بآليّة التّصدّي التي اعتمدها الأنبياء. أمّا آليّة الاعتزال فالحديث عنها جديد بحثنا الذي لم تتعرض له الدراسات السابقة. وأبرز تلك الدّراسات:

– الدّراسة الأولى: وهي مقال في مجلّة كليّة العلوم الإسلاميّة، (العدد الثّالث، المدينة المنوّرة، سنة2008م)، بعنوان (قواعد قرآنيّة عامّة في الدّعوة إلى الله تعالى)، لرياض بن محمّد المسيميري، وقد عرض فيه عشرين قاعدة قرآنيّة في الدّعوة إلى الله تعالى، حيث وضع نصّ الآية القرآنيّة التي هو بصدد تحليلها، ثمّ عرض آراء المفسّرين حولها واستخلص منها قاعدة في الدّعوة. فكانت دراسته بمنزلة منهجيّة عمليّة مستخلصة من القرآن الكريم للدّعاة.

– الدّراسة الثّانية: رسالة ماجستير في قسم القرآن الكريم وعلومه (في كلّيّة العلوم الإسلاميّة بجامعة المدينة العالميّة سنة 2012م)، بعنوان (منهج الأنبياء في حوارهم مع أقوامهم من خلال القرآن الكريم)، لحميد بن محمّد الحمّودي. وقد عرّف الباحث فيها الحوار والنّبوّة والمنهج بشكل عامّ، ثمّ قدّم نماذج حوار بين بعض الأنبياء مع أقوامهم من خلال الآيات القرآنيّة، وأشار بعد ذلك إلى بعض الآليّات التي اتّبعها الأنبياء في حواراتهم مع أقوامهم، ليستنتج في نهاية بحثه ملامح الحوار النّاجح من خلال مناهج الأنبياء في حوارهم مع أقوامهم.

– الدّراسة الثالثة: وهي مقال في مجلة كليّة العلوم الإسلاميّة، (العدد الثّالث عشر، الموصل، سنة2013م)، بعنوان (التّرغيب والتّرهيب في القرآن الكريم وأهمّيّته في الدّعوة إلى الله)، لكيلان خليل حيدر. استهلّ الباحث بتعريف التّرهيب والتّرغيب لغةً واصطلاحًا، ثمّ عدّد أنواع التّرغيب وأنواع التّرهيب التي ذكرت في القرآن الكريم، وبيّن أهميتها في الدّعوة إلى الله. وكانت خلاصة بحثه عرض التّرهيب والتّرغيب كأسلوبين من أساليب هداية النّاس.

الوظائف المنوطة بالأنبياء

أوّلًا– مفردة النّبوّة لغة واصطلاحًا وعلاقتها بمفردة الرّسالة

أ– معنى مفردة النّبيّ لغةً ودلالتها:

تنطبق على النّبوّة عدّة معانٍ، فهي خبر[1] بلحاظ دور النّبيّ في الإخبار عن الله، وهي ارتفاع[2]

(1) ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب، (ط3)، بيروت، دار صادر، (1993م–1414هـ)، –مادة نبأ–.
(2) الرازي، أحمد، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، (لا.ط)، بيروت، دار الفكر، (1399هـ–1979م)، ج5، ص385.

بالإشارة إلى علوّ شأن النّبيّ عند الله، وهي الطّريق[1] إلى الهداية التي يتّبعها النّاس، وتشير إلى الصّوت الخفيّ[2] المعبّر عن الوحي الذي يختصّ به الأنبياء من الله تعالى.

أمّا معنى مفردة النّبيّ فيحتمل أمرين: أحدهما المخبر، واشتقاقه يكون من (الإنباء) الذي هو الإخبار، ويكون هذا مهموزًا[3]؛ والآخر يفيد الرّفعة وعلوّ المنزلة[4].

ب- معنى مفردة الرّسول في اللّغة ودلالتها:

يمكن جمع أكثر من معنى لكلمة الرّسول، حيث يكون مبعوثًا من قبل الله تعالى[5]، ومتابعًا للأخبار التي يريد الله منه معرفتها[6]، فيعتمد الرّفق والتؤدة في إيصال ما أرسل به[7].

و« تطلق مفردة الرّسول _ في المصطلح القرآني _ على من يرسله اللّه (عزّ وجلّ) لإبلاغ رسالته للنّاس، وقد استخدمت للأنبياء والملائكة على حدٍّ سواء.»[8]

ج-العلاقة بين مفردتي النّبيّ والرّسول

هاتان المفردتان تعنيان بالشّخص أو الكائن الذي أوكل إليه إيصال الوحي الإلهي، بعد تلقّيه، مع اختلاف طريقة التّلقّي، بحسب إمكانات المتلقّي نفسه واستعداداته، وعليه اختلاف الوظائف الملقاة على عاتقه.

ثانيًا- النّبيّ ومهامه في ضوء الآيات القرآنيّة

أنيط بالنّبيّ دورٌ أرسل من أجل تأديته، هو محور دعوته، ومحدّد حيثيّاتها وأطرها التي تحكمها؛ لتتشابه طبيعة رسالات بعض الأنبياء، وتتعدّى رسالات أخر، فتشمل نطاقًا أوسع من حيث تأثيرها.

من هذا المنطلق نتعرّف إلى دور الأنبياء من حيث طبيعة الغرض الذي أدّوه، وفقًا لما أشار إليه القرآن الكريم، وذلك من خلال التّمييز بين نوعين منه: الأول: الدّور العام الذي اختصّ به جميع الأنبياء، **والمتمثّل بالدّعوة إلى التّوحيد والإيمان بالمعاد**؛ والثّاني: الدور الذي تفرّد به بعضهم، وهو الدّور التّشريعي، والدّور المتمثّل بإنكار حالة اجتماعيّة سيّئة، ودور التّبشير بخاتم الأنبياء (ص)، وبدعوته التّامة، ودور إعمار البيت الحرام وتطهيره، ودور الحكم بين النّاس بالعدل.

(1) ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب، (م.س)، ج1، ص163.
(2) (م.ن)، ج1، ص163.
(3) الطوسي، محمّد بن الحسن، الاقتصاد بما يتعلّق بالاعتقاد، (لا.ط)، العراق، دار الأضواء، (1985م-1406هـ)، ص244.
(4) سورة آل عمران، الآية 79.
(5) الأصفهاني، الحسين بن محمّد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق صفوان عدنان الداودي، (ط1)، دمشق، دار القلم، (1412هـ-1991م)، ج 1، ص 195.
(6) ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب، (م.س)، ج11، ص281.
(7) (م.ن)، ج11، ص281.
(8) خسرونياه، عبد الحسين، الكلام الإسلاميّ المعاصر، ترجمة محمّد حسين الواسطيّ، (ط1)، العراق، دار الكفيل، (1438هـ-2016م)، ج2، ص17.

إنّ تحديد هذه المهمّات التّعينيّة من الله تعالى كانت بأمر مباشر منه، ولأنبياء خاصين من دون سواهم؛ إذ إنّ استعدادات الأنبياء أنفسهم تسبّبت في تولّيهم هذا الدّور تارة، وأثّرت طبائع أقوامهم والأزمنة المتباينة التي أتوا بها في تحديد هذه الأدوار تارة أخرى، وكلّها تصبّ في غاية واحدة، ألا وهي ربط الإنسان بالله تعالى.

ثالثًا– آليّات الأنبياء في أداء وظائفهم قرآنيّا

بعد تتبّع الآيات القرآنيّة الكريمة، يمكننا استخلاص خمس آليّات سلكها الأنبياء في سياق الدّعوة، هي: الآية، والمعجزة، والاعتبار، والحجج والبراهين العقليّة، والاعتزال. ويعدّ التّصدّي القسم الأوّل من الآليّات المتّبعة من قبل الأنبياء في دعوة أقوامهم، بينما القسم الثّاني هو الاعتزال.

القسم الأول: التّصدّي:

وهو مواجهة بين النبيّ وقومه، تقوم على تماسّ مباشر بينهم، ويكون بأكثر من طريقة، بغية استمالتهم إلى الحقّ، وإقناعهم به، حيث لا يصل الأمر إلى التّصادم الحادّ المنفّر. ويضمّ الآية الرّبّانيّة، والمعجزة الإلهيّة، والاعتبار، والحجج والبراهين العقليّة.

أما الآية الربانية فهي الشّيء الذي أرسله اللّه (سبحانه وتعالى) حجّةً على النّاس، يظهر من خلاله وجود اللّه الخالق والمدبّر، وعظمته، وهيمنته. يستعين الأنبياء بها للاحتجاج على أقوامهم، بينما المقصود بكلمة المعجزة الإلهية الشّيء الذي يعجز عنه النّاس، والذي يؤدّي حصوله إلى إيقان النّاس بقوّة خارقة للطّبيعة، يمتلكها هذا الشّخص الذي أتى بتلك المعجزة، أو القدرة الكبيرة وراء هذا الشّخص، ألا وهو النبيّ.

والاعتبار هي الطّريقة التي استخدمها الأنبياء؛ ليوقظوا أقوامهم من غفلتهم، عبر تذكيرهم بأقوام سالفة، قضت قبلهم، وكانت قد استكبرت عن طاعة اللّه، والتّصديق بدعوته التي أرسلها لهم، فأهلكت. يضاف إلى ذلك تلك الحجج والبراهين العقلية التي وردت في القرآن الكريم بشكل واسع، كطريقة اتّبعها معظم الأنبياء، لمحاكاة عقول أقوامهم.

القسم الثّاني: الاعتزال:

1–المعنى اللّغوي للاعتزال: «تجنّب الشّيء، عمالةً كانت، أو براءةً، أو غيرهما بالبدن كان ذلك، أم بالقلب، يقال: عزلته، واعتزلته، وتعزّلته، فاعتزل. قال تعالى ﴿وإذ اعتزلتموهم وما يعبدون إلّا اللّه﴾».[1]

2–المعنى الإجرائي للاعتزال: يمكن اعتبار الاعتزال طريقة من طرق الأنبياء المعتمدة مع أقوامهم، بمعنى كونها الطّريقة الأخيرة التي يتّبعها النبيّ بعد استنفاد الطّرق الأخرى، وعدم صلاح القوم؛ فهي من جهة إنكار لعصيانهم، ومن جهة أخرى تأديب لهم.

3– الفرق بين مفردتي (تولّى عن) و(أعرض) وما اختلفت فيه عن مفردة (الاعتزال) في ظلّ ما ذكر في آيات القرآن الكريم:

(1) الأصفهاني، الحسين بن محمّد، المفردات في غريب القرآن، (م.س)، ص566–564.

إنّ مفردات: (أعرض)، و(تولّى عن)، و(اعتزل)، تعطي كلّها معنى الابتعاد والانسحاب، لكنّها تتفاوت في درجتها وكيّفيّتها، حيث يكون الإعراض بالقلب لجلّ الأمر الذي يعاينه الشّخص، أمّا التّولّي فيتخطّاه؛ ليكون معلنًا وواضحًا أمام الفريق الآخر مع ما يوصله من مشاعر الغضب. ويتعدّى الاعتزال هذا المعنى؛ ليكون غيابا كلّيًّا مصاحبًا لموقف حاسم.

4- الحقل المعجمي الدّال على الاعتزال في القرآن الكريم:

لقد ظهرت في آيات القرآن الكريم عدّة مفردات تدلّ على معنى الاعتزال بشكلٍ عام، متضمّنةً ما كان منها فعلًا من النّبيّ نفسه، أو فعلًا لغيره، حيث مثّلت حقلًا معجميًّا له، منها: الهجر، والخروج، والصيام عن الكلام، والانتباذ، والحجاب، وعدم المباشرة، والإسراء، والجنوح.

رابعًا- حدود استنفاد الأنبياء لوظائفهم.

تقتضي معرفة حدود استنفاد الأنبياء لوظائفهم الإطّلاع على حيثيّات هذه الوظائف، والتعرّف إلى المسؤول المباشر عن قرار التوقّف، وعدّ الوظيفة قد استنفدت، ثمّ إيجاد تلك العوامل التي تشير إلى استنفاد الأنبياء وظائفهم.

وقد كشفت الآيات القرآنيّة عن التّدخل المباشر من قبل اللّه تعالى في أمر الدّعوة بأكثر من قضيّة. وفي ظروف أخرى، اجتهد الأنبياء في مسار الدّعوة بما تقتضيه الحكمة، والقصد هنا أنّ الرّعاية الإلهيّة للدّعوة إنّما كانت شاملة، ولكن أشكالها اختلفت، بحسب ظروف النّبيّ وقومه؛ فلو كانت هناك حاجة إلى أمرٍ مباشر، لكان ذلك، ولو انتفت الحاجة، لما كان من النّبيّ إلّا أن يقوم بما يتوجّب عليه في سبيل الدّعوة ممّا يراه مناسبًا في مقتضى الحالة.

يمكننا بعد تتبّع ما ذكر في آيات القرآن الكريم من قصص الأنبياء أن نستخلص كيفيّة انتهاء دعوة كلّ نبيّ، على أن تكون هي الحدّ في استنفاد وظيفته من الدّعوة. منها: **انتهاء دعوة النّبيّ بموته؛** وإيمان القوم، وانتهاء دور نبيّهم بالدّعوة، واليأس من صلاح الأقوام، متشخّصًا باستيئاس النبيّ من صلاح قومه، أو بأمر مباشر من اللّه (سبحانه وتعالى)، لانزال العذاب على القوم، وإمّا جرّاء استعجال القوم لعذابهم.

تشير زبدة بحثنا إلى وجود غاية سامية من وراء بعثة الأنبياء، يتجسّد فيها جلّ ما يبغون إيصاله إلى النّاس، وهو الدّعوة إلى التّوحيد والإيمان باليوم الآخر. لقد تعدّدت طرق الأنبياء في تأدية وظائفهم، حيث انتهجوا سبلًا في الدّعوة، يختلف كلّ منها بحسب إمكاناته، وبحسب ظروف قومه، وكانت النّتيجة أن استوفى كلّ نبيّ وظيفته بصورة تامّة.

أساليب تصدّي الأنبياء بالرّسالة لأقوامهم

أوّلًا- الأدوات التي توسّلها الأنبياء في تصدّيهم الرّسالي لأقوامهم

1- الآية الرّبّانيّة وأنواعها:

جاءت الآية في القرآن الكريم على نوعين: أحدهما آيات تظهر قدرة الله (عزّ وجلّ) وعظمته للأقوام، عبر حدوث أشياء غير مألوفة، خارقة للموازين الدّنيويّة في قياس الموجودات والأشياء التي تحصل

فيها. وأما الثّاني فتمثّل في هلاك القوم، وفيه تبيان لقدرة الله (عزّ وجلّ) على إفناء القوم الكافرين، وذلك ليؤمن من بقي، وليثبت إيمان من كان قد آمن.

2- المعجزة الإلهيّة وأنواعها:

للمعجزة نوعان من حيث طبيعتها: النّوع الأول: يتخطّى الحدث من خلاله المادّة بمحدوديتها الدّنيويّة. والنّوع الثّاني: يتخطّى النّبيّ من خلاله محدوديّته البشريّة. وفيها شقّان: تخطّي النّبيّ محدوديّته البشريّة الجسمانيّة، وتخطّي النّبيّ محدوديّته البشريّة الذّهنيّة.

3- الاعتبار وأثره:

يعدّ هذا الأسلوب في تنبيه الأنبياء لأقوامهم من أنواع التّرهيب، حيث إنّ استخدامه يأتي في معرض زرع الخوف من لقاء ذات المصير، إن تماثل حالهم مع من هلكوا، ولعلّه يكون رادعًا عن فعل المكروه، والتّعنّت في الإذعان للحقّ، إذ إنّ الفعل الذي يقوم به القوم يستوجب عقوبة خاصّة لهم، والتّشاكل بالفعل يقتضي التّجانس بالعقوبة[1]، فكلّ ذنب اقترفه القوم، حدّد نوع العذاب الذي نزل عليهم[2].

4-الحجج والبراهين العقليّة؛ أنواعها وخصائصها:

هناك نوعان من الأدلّة، ذكرت في القرآن الكريم: الأدلّة البرهانيّة، والأدلّة التّكليفيّة. اختصت هذه الأدلة بخصائص متعددة، وكانت لها مراتب مختلفة. وللاحتجاج في القرآن أساليب، منها: السّبر والتّقسيم، والتّرقِي والتّدَلّي، والتّحدّي، والاستدراج، والانتقال.

ثانيًا- صفات الأقوام، وأثرها في طريقة تصدّي الأنبياء لهم

انتهج الأنبياء عدّة سبل؛ لإيصال المفاهيم المطلوبة إلى أقوامهم؛ وذلك ضمن معايير عدّة راعى فيها النّبيّ استعدادات قومه، وحالتهم الاجتماعيّة والنّفسيّة، وجوانب مختلفة من المؤثّرات التي تدور حولهم، وحتّى ثقافتهم وما يتأثّرون به من عادات وتقاليد سائدة في مجتمعاتهم. ويرجح في سياق البحث عرض صفات كلّ قوم، وميّزات شعبه، كما ذكرت في الآيات القرآنيّة؛ ليربط فيما بعد بالطّريقة التي اعتمدها النبيّ في الدّعوة، ولأداء دوره المنوط به. نذكر منها نماذج:

1- صفات قوم النّبيّ إبراهيم (ع):

اشتهر قوم النّبيّ إبراهيم(ع) بصنعهم التّماثيل، وعبادتها. أمّا صفات طاغية عصر النّبيّ إبراهيم (ع) النّمرود، فكانت: الشّرك والاستكبار، وهو أوّل من ادّعى الرّبوبيّة[3].

لقد اعتمد النّبيّ إبراهيم (ع) طريقة تقديم الحجج والبراهين العقليّة الدّامغة التي تتداعى أمامها أيّ

(1)ابن قيّم الجوزيّة، محمّد بن أبي بكر بن أيّوب بن سعد شمس الدين، زاد المعاد في هدي خير العباد، مؤسّسة الرّسالة، (ط27)، بيروت، (لا-ت)، ج4، ص363.

(2) الرياحي، محمد، (1432هـ-2011م)، عقوبات الأمم المكذبة في الدنيا-دراسة قرآنية موضوعية، ماجستير، جمال محمود محمد الهوبي، الجامعة الإسلامية، غزة، ص14.

(3) الرازي، أبو عبد الله محمّد بن عمر بن الحسن ابن الحسين، مفاتيح الغيب، (ط1)، دمشق-سوريا، دار الفكر، (1981م)، ج 3، ص 461.

حجّة يمكن أن تتبادر إلى ذهن الكفار، وذلك في مجرى دعوة قومه إلى توحيد الله تعالى.

2- صفات قوم النّبيّ موسى (ع) :

تلخّصت صفات فرعون بتعذيب المؤمنين من أتباع النّبيّ موسى(ع)، وتسخيره بني إسرائيل عبيدًا عنده، واستحياء النّساء، أي: تركهنّ أحياء للخدمة، وعدم قتلهنّ كالأبناء، وفعل المنكرات التي توجب زوال حيائهنّ[1]، وادّعائه الألوهيّة. واتّصف بالطّغيان في الأرض والاستكبار. أمّا صفات بني إسرائيل فنقض الميثاق، وإنكار النّعمة التي أنعم الله عليهم بها. كما اتّسموا بانقلابهم إلى الكفر بعد الإيمان، وعرفوا بقتلهم الأنبياء وبأن فيهم ضعفًا في النّفوس وقلّة في الإيمان.

وقد استخدم النبي موسى (ع) مع فرعون، ومع بني اسرائيل، الحجج والبراهين العقليّة، والآيات الربانية، والمعجزات الإلهيّة.

ثالثًا- تفاعل الأقوام مع أنبيائهم وفقًا للنّتيجة الّتي آل إليها الأمر

بعد الاطّلاع على الطّرق التي انتهجها الأنبياء في التّصدّي لأقوامهم، ومراقبة الصّفات التي ذكرها القرآن الكريم لكلّ قوم، بات من المقدور استنتاج المضامين التي وردت في الآيات التي تعنى بتفاعل الأنبياء مع أقوامهم، في ظلّ الظروف المحيطة بكلّ دعوة ونأخذ منها نموذجًا:

استخدم النّبيّ نوح (ع) آليّة الإدلاء بالحجج والبراهين التي تحاكي عقول قومه، حيث لخّص لربّه ما استطاع القيام به في سبيل تبليغ رسالته، فخاطب خالقه شارحًا كلّ محاولاته لإصلاح قومه، وكأنّه يريد العون، أو كأنّ ما بيده من حيلة قد نفدت، ولم يتبقّ سوى أن يشكو لربّه، عسى أن يلهمه ما عليه أن يفعل. فقال له: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لَيْلًا وَنَهَارًا﴿5﴾ فَلَمْ يَزِدْهُمْ دُعَائِي إِلَّا فِرَارًا﴿6﴾﴾ [2]. وأضاف مبيّنًا ردّة فعلهم على دعوته إيّاهم: ﴿وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيَابَهُمْ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَارًا﴾.[3]

ويقدّم عذره لربّه وأنّه حاول قصارى جهده إصلاح هؤلاء القوم، وفي كلامه أسف واضح عليهم، وعلى جهلهم: ﴿ثُمَّ إِنِّي أَعْلَنْتُ لَهُمْ وَأَسْرَرْتُ لَهُمْ إِسْرَارًا﴾[4]، ويا إلهي، إنّي قد أريتهم مدى رحمتك عليهم، وسهولة رجوعهم إلى الحقّ، ﴿فقلت استغفروا ربّكم إنّه كان غفّارا﴾[5]، وإنّني شوّقتهم لذلك، ورغّبتهم به: ﴿يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا﴾ ﴿وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَلْ لَكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَلْ لَكُمْ أَنْهَارًا﴾[6]، ثمّ إنّي حذّرتهم بلهجة شديدة ﴿مَا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا﴾[7]، وأريتهم برهان عظمتك لعلّهم يتفكّرون بخلقك، ويستدلّون بها عليك ﴿وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا﴾[8]؛ والأطوار هي التّدرّج بالخلقة من النّطفة

(1) الطباطبائي، محمّد حسين، الميزان في تفسير القرآن، (ط3)، بيروت-لبنان، مؤسّسة الأعلميّ، (1393هـ-1973)، ج 1، ص 107.
(2) سورة نوح، الآية(6-5).
(3) سورة نوح، الآية7.
(4) سورة نوح، الآية9.
(5) سورة نوح، الآية10.
(6) سورة نوح، الآية(12-11).
(7) سورة نوح، الآية13.
(8) سورة نوح، الآية14.

إلى العلقة، إلى المضغة، ثمّ العظم، وأخيرًا اللّحم، ثمّ يصير خلقًا آخر.[1]

﴿أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا﴾ ﴿وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسَ سِرَاجًا﴾[2]، ودللتهم على أصل خلقتهم العجيبة التي كنت أنت صانعها، لعلّها تكون مدخلًا لإيمانهم بك: ﴿وَاللَّهُ أَنْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا﴾ ﴿ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا﴾[3] وأشرت إلى آثار خلقك ونعمتك عليهم: ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطًا﴾ ﴿لِتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا﴾.[4]

وهنا، يستفاد من الآيات التي تليها ردّة فعل هؤلاء القوم على كلّ ما جاء به النّبيّ نوح (ع)، حيث إنّهم: ﴿وَمَكَرُوا مَكْرًا كُبَّارًا﴾ ﴿وَقَالُوا لَا تَذَرُنَّ آلِهَتَكُمْ وَلَا تَذَرُنَّ وَدًّا وَلَا سُوَاعًا وَلَا يَغُوثَ وَيَعُوقَ وَنَسْرًا﴾[5]، فقد أصرّوا على ضلالهم، وجحدوا بما أتى به نبيّهم، وعجّلوا بعذابهم، فقالوا: ﴿قَالُوا يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا فَأَكْثَرْتَ جِدَالَنَا فَأْتِنَا بِمَا تَعِدُنَا إِنْ كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ﴾[6]. ولمّا رأى الله استكبار القوم، وعدم إمكانيّة صلاحهم، أتى أمره بعذابهم وهلاكهم، فقال لنبيّه: ﴿وَأُوحِيَ إِلَى نُوحٍ أَنَّهُ لَنْ يُؤْمِنَ مِنْ قَوْمِكَ إِلَّا مَنْ قَدْ آمَنَ فَلَا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا يَفْعَلُونَ﴾[7]، فأغرقوا بالطّوفان.

أمّا مصير النّبيّ وأتباعه، فكان ﴿قِيلَ يَا نُوحُ اهْبِطْ بِسَلَامٍ مِنَّا وَبَرَكَاتٍ عَلَيْكَ وَعَلَى أُمَمٍ مِمَّنْ مَعَكَ وَأُمَمٌ سَنُمَتِّعُهُمْ ثُمَّ يَمَسُّهُمْ مِنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾.[8]

ظاهرة اعتزال الأنبياء لأقوامهم وتسويغها الدّينيّ

أوّلًا– ضروب الاعتزال في القرآن الكريم وملابساتها

لقد ظهر مفهوم الاعتزال في الآيات القرآنيّة في أكثر من موطن، وكانت له أكثر من دلالة، بحسب الموضع الذي ذكر فيه؛ فكان يرتبط بالأفراد والجماعات بشكل عامّ، والأنبياء على وجه الخصوص. وتقتضي الإحاطة بهذا المفهوم استقصاء الأنواع، ومعرفة الأسباب المحيطة به، والنتائج المتأتّية عنه.

أ – أنواع الاعتزال في السّياق القرآني:

1 – من حيث طبيعته: وهو إما اعتزال ظاهر، صرّحت الآيات القرآنيّة بمفهومه، بحيث تعدّدت أوجهه ضمن هذا التّصريح مع ذكر مفردة (الاعتزال)، كاعتزال النّساء مثلا؛ وإما اعتزال كامن، يتخطّى الظّهور البيّن في بعض آيات القرآن الكريم، حيث تحمل الفكرة أو القصّة المذكورة خصائص الاعتزال، بعيدًا عن التّصريح به. وتطرح في هذا المجال أمثلة عديدة، منها الاعتزال عن مقاربة النّساء؛ وقد عبّر عنه بعدم المباشرة، وذلك في حال الصّيام والاعتكاف، وأعطى المعنى المقصود من اعتزال النّساء

(1) الحسيني الألوسي، محمود بن عبد الله، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق علي عبد الباري عطية، (ط1)، بيروت، دار الكتب العلمية، (1415 هـ-1994م)، ج 21، ص 317.
(2) سورة نوح، الآية (16-15).
(3) سورة نوح، الآية (18-17).
(4) سورة نوح، الآية (20-19).
(5) سورة نوح، الآية (23-22).
(6) سورة هود، الآية 32.
(7) سورة هود، الآية 36.
(8) سورة هود، الآية 48.

الذي ورد آنفًا.

2 – من حيث أطرافه: يقتضي الاعتزال وجود معتزِلٍ، ومعتَزَلٍ عنه، وهذان الطّرفان هما اللّذان يتحكّمان بنوع هذا الاعتزال وشكله، فإمّا يكون بين ثنائيٍّ، كحال الزّوج والزّوجة؛ وإمّا أن يكون اعتزالًا بين فرد وجماعة، كالسّيّدة مريم (ع)، والنّبيّ زكريّا(ع)، عند الصّوم عن الكلام؛ وإمّا أن يكون اعتزالًا بين جماعتين، كما يكون بين الأنبياء وأتباعهم عن أقوامهم، والجنّ عن الملائكة، وقد تجلّى الأخير في عزل الله الجنّ عن استماع ما يتكلّم الملائكة، وإمّا أن يكون اعتزال بين الفرد وشيءٍ وهذا ما تجلّى في عزل الله النّبيّ إبراهيم (ع) عن النّار التي رماه بها قومه؛ ليتخلّصوا منه.

3 – من حيث ماهيته: ظهرت في الآيات القرآنيّة مستويات مختلفة من الاعتزال، حدّدت ماهيّته وكيفيّته، حيث عزل الله الجنّ عن سماع كلام الملائكة، وهذا هو المستوى السّمعي للاعتزال. أمّا المستوى اللّفظي للاعتزال فكان صوم النّبيّ زكريّا (ع)، والسّيدة مريم (ع)، عن الكلام. بينما يكون المستوى المكانيّ للاعتزال في الغياب التّامّ بذهاب السّيّدة مريم (ع) إلى مكانٍ ناءٍ، لتتعبّد فيه، بعيدًا عن النّاس، والذي بشّرها الله فيه بمولودها، أو بغيابٍ عن القوم مع التّواجد في البلد، كما هو الحال بالنسبة إلى تواجد ابن النّبيّ نوح (ع)، بمعزل عنه، حين كان على متن السّفينة.

ب – الأسباب المباشرة التي أدّت إلى الاعتزال:

هناك أسباب مختلفة أدّت إلى وجود ظاهرة الاعتزال، يمكن مراقبتها من خلال الآيات القرآنيّة. منها: إنجاب ولد من دون وجود مقدّمات طبيعيّة دنيويّة، وقد ظهر هذا المسبّب في قصّة النّبيّ زكريّا(ع)؛ أو تجنّب الأذى كاعتزال النّبيّ إبراهيم (ع) أباه وقومه بعد أن هدّده أبوه، فخيّره بين الرّجم – وهو القتل بحسب أعراف القوم– أو الهجران؛ والتّبرّؤ من الكفّار، وممّا يعبدون، والامتثال للأمر الإلهيّ، والكفر، والإصرار عليه.

ج – نتائج الاعتزال:

هناك حصيلة طبيعيّة منشودة وراء كلّ فعل يقوم به النّبيّ في طريق دعوة قومه. ويفيد تقصّي هذه النّتيجة في فهم فحواها، والمغزى المراد منها. واعتزال الأنبياء لأقوامهم يدور في مدارين: الأوّل على مستوى المعتزل، والآخر على مستوى المعتزل عنه.

1 – أثر الاعتزال على مستوى المعتزل: يؤدّي الاعتزال إلى الأمن من الأذى، كما يؤمّن المحافظة على طهارة الرّوح، والتّفرّغ للعبادة، ويحصّل الاطمئنان في نفس النّبيّ محمّد(ص) إلى أداء الحكم الشّرعيّ، ويمنع النّبيّ عن الإذعان إلى ما يقوله القوم، وعن الرضوخ إلى ما هم عليه، وقد يتواجد في المكان الذي يقام فيه الباطل، مع عدم قدرته على إنكاره.

2 – أثر الاعتزال على مستوى المعتَزَل عنه : ينجم عن الاعتزال أمن المسلمين من القتل من جانب الكافرين، ونيل الاطمئنان إلى خلوص الوحي من أيّ تدخّل، ووصوله التّامّ إلى النّبيّ (ص) في حال عزل الجنّ عن السّمع، بالإضافة إلى ضمانة المحافظة على طهارة الرّوح، والتّفرّغ للعبادة في فرض الصّيام، كما هي الحال في اعتزال النّساء بهاتين الحالتين، وتثبيت فقدان القدرة على جدال النّبيّ زكريا(ع)، ومجادلته بأمر المعجزة التي حصلت له بولادة طفل له على الكبر.

وقد تشابهت نتيجة الاعتزال على المعتزل والمعتزل عنه في بعض المواطن، وتغايرت في مواطن أخرى، لكنّها –وبطريقة ما– أكّدت مؤثّريّة فعل النّبيّ، سواء كان في النّطاق الفرديّ أم الجماعيّ.

ثانيًا– الأنبياء وأقوامهم في طوري ما قبل الاعتزال وما بعده

أ–حيثيّات اعتزال الأنبياء عن أقوامهم:

1 – الاعتزال بأمر من الله: وقد تمثّل في أمر النّبيّ لوط (ع) بالخروج من المدينة مع أهله، وبأن لا يبقى منهم أحد، حين قرّر الله تعالى إنزال العذاب على قومه: ﴿ قَالُوا يَا لُوطُ إِنَّا رُسُلُ رَبِّكَ لَنْ يَصِلُوا إِلَيْكَ فَأَسْرِ بِأَهْلِكَ بِقِطْعٍ مِنَ اللَّيْلِ وَلَا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ إِلَّا امْرَأَتَكَ إِنَّهُ مُصِيبُهَا مَا أَصَابَهُمْ إِنَّ مَوْعِدَهُمُ الصُّبْحُ أَلَيْسَ الصُّبْحُ بِقَرِيبٍ﴾.[1] ويأتي على شكل آية ربّانيّة، كصيام النّبيّ زكريّا(ع) عن الكلام، وهي آية ربّانيّة خصّه الله بها، حين طلب منه آية تدلّه على تحقّق المعجزة الربّانيّة بوهبه يحيى(ع).

2 – الاعتزال استجابة لحدث حصل قبله: كقصّة النّبيّ موسى (ع)، إذ طلب من قومه اعتزاله، لكونه كفر بما يؤمنون به، وكان ذلك نتيجة معرفته المسبقة بحكمهم عليه بالقتل، وبعد تيقّنهم من كفره بما يؤمنون، بعد حادثة إيمان السّحرة: ﴿ وَإِنِّي عُذْتُ بِرَبِّي وَرَبِّكُمْ أَنْ تَرْجُمُونِ﴾[2]، وعدم قتله، وذلك لعلمه بحكم قومه بالقتل لمن يكفر: ﴿ وَإِنْ لَمْ تُؤْمِنُوا لِي فَاعْتَزِلُونِ﴾.[3] وقد اعتزل النبيّ يونس(ع) أيضا قومه بعد أن تحتّم نزول العذاب الذي وعد الله به: ﴿إِذْ أَبَقَ إِلَى الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ﴾.[4]

3 – الاعتزال طلبًا لعطاءات معنويّة: كخروج النبيّ موسى (ع) من عند النبيّ شعيب (ع)، بعد أن انقضى الأجل الذي توافقوا عليه قبل ذلك، وكانت هذه بمثابة الطّفرة التي بدأ من خلالها النّبيّ موسى (ع) مسيرة نبوّته الطّويلة، والبدء بأخذ تعليماته من الله تعالى بشأن الدعوة.

4 – الإعتزال القسري: كدخول النّبيّ يوسف (ع) إلى السّجن، واعتزال قومه طيلة هذه الفترة: ﴿ ثُمَّ بَدَا لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوُا الْآيَاتِ لَيَسْجُنُنَّهُ حَتَّى حِينٍ﴾[5]، وفي خروج النّبيّ يوسف (ع) من أرض كنعان، بفعل مكيدة من إخوته: ﴿فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ وَأَجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غَيَابَةِ الْجُبِّ وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهِمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾[6]، ﴿وَجَاءَتْ سَيَّارَةٌ فَأَرْسَلُوا وَارِدَهُمْ فَأَدْلَى دَلْوَهُ قَالَ يَا بُشْرَى هَذَا غُلَامٌ وَأَسَرُّوهُ بِضَاعَةً وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِمَا يَعْمَلُونَ﴾[7].

ب– حيثيات ما قبل الاعتزال وما بعده بالنسبة إلى النبي نفسه وقومه وأتباعه:

كان الاعتزال حصيلةً لأحداث كثيرة متتالية، سبقت ظهوره، فضلًا عن الإحاطة بمفهوم الاعتزال الذي يقتضي تقصّي هذه الأحداث. وقد انتهى الأمر بالأنبياء وأقوامهم إلى حال مختلفة بعد الاعتزال، وتتبّع ذلك ضرورة في تحصيل العظة المبتغاة منه.

(1) سورة هود، الآية 81.
(2) سورة الدخان، الآية 20.
(3) سورة الدخان، الآية 21.
(4) سورة الصافات، الآية 140.
(5) سورة يوسف، الآية 35.
(6) سورة يوسف، الآية 15.
(7)سورة يوسف، الآية 19.

ولعلّ من المواطن التي كشفتها الآيات القرآنية: وجود ابن النبيّ نوح بمعزل عنه وقت الطّوفان، وخروج النّبيّ محمّد (ص) من مكّة باتّجاه المدينة، ولجوء النبيّ (ص) إلى غار حراء للتّعبّد قبل البعثة، وحصار النبيّ محمّد (ص) في شعب أبي طالب مع أهله وأتباعه من المؤمنين، وخروج النبيّ لوط (ع) بعد أن تحتّم إنزال العذاب على قومه، وطلب النبيّ موسى(ع) من قومه اعتزاله، وامتناعهم عن قتله، بعد كفره بما يؤمنون به وعلمه بشريعتهم التي تقتضي قتل كلّ كافر بآلهتهم، وخروج النّبيّ موسى (ع) من مصر مع بني إسرائيل، هربًا من فرعون.

وكذلك ذهاب النّبيّ موسى(ع) لميقات الله، وبقاء بني إسرائيل مع أخيه هارون، وخروج النّبيّ موسى (ع) من مَديَن مع أهله، بعد قضاء الأجل الذي اتّفق عليه مع النّبيّ شعيب(ع)، وخروج النّبيّ موسى(ع) من مصر بعد قتله الغلام، فضلًا عن الآية الربّانيّة التي خصّ الله بها نبيّه زكريّا(ع) بصيامه عن الكلام، حين بشّره بيحيى(ع).

واعتزال النّبيّ إبراهيم (ع)، بعد تهديد والده له بالرّجم أو الهجر، واعتزال النّبيّ إبراهيم (ع) قومه حين توعّدهم بأن يكيد للأصنام التي يعبدونها، إذا تولّوا ليوم زينتهم، ووجود النّبيّ إبراهيم (ع) بمعزل عن قومه، إلى أن بلغ الرّشد. يضاف إلى ذلك تزعرع النّبيّ إبراهيم (ع)، بعيدًا عن قومه، حيث وصل إلى فكرة التّوحيد عبر فطرته، في الوقت الذي كان القوم يصنعون التّماثيل، ومن ثمّ يعبدونها، وخروج النّبيّ يونس(ع) معتزلًا قومه، بعد أن أعلمه الله بنزول العذاب على القوم، ودخول النّبيّ يوسف (ع) إلى السّجن، وخروج النّبيّ يوسف (ع) من أرض كنعان، بفعل مكيدة من إخوته.

ثالثًا– مسوّغيّة اعتزال الأنبياء لأقوامهم في سياق العمل الرّسالي

نستعرض هنا الحكمة الكامنة وراء اعتزال الأنبياء لأقوامهم على مختلف الصّعد، حيث يكون الاعتزال في خدمة العمل الرّساليّ للنّبيّ.

1 – بيان أنّ القرابة النّسبيّة لا تغلب قرابة الإيمان في سياق العمل الرّسالي: عبر تنشئة النّبيّ على فكرة أنّ الأهل، والعلاقات تتحدّد بما يقتضيه الدّين، فالمؤمن هو الأقرب إلى النبيّ، وإن لم يكن من أهله، والعكس صحيح. إنّ تنشئة النّبيّ بين قومه تحدّه بعلاقات تنمو معه منذ الصّغر، حتّى تحكم تصرّفاته وانفعالاته عند الكبر، فإذا ما نشأ في بيئة ليس فيها علاقات تحكمها اجتماعيّا، بات أقرب إلى نصرة الحقّ، والإذعان لأمر الله.

2 – صنع هيبة في النّفوس: فالبعد عن القوم يشكّل حاجزًا نفسيًا أمام المواجهة الحادّة أوّلًا، ثمّ يكون سببًا في تقبّل الطّروحات التي يقدّمها الشّخص المعتزل، وهذه هي الحال في عدّة مواطن اعتزل فيها الأنبياء، كخروج النّبيّ موسى (ع) من مصر إلى مَديَن بعد قتله الغلام، وخروج النّبيّ يوسف (ع) من أرض كنعان بفعل مكيدة من إخوته.

3 – **تلقّي الرّسالة:** وقد برز في اعتزال النبي موسى (ع) قومه، كفرصةٍ لإعطاءه الألواح، لتكون شريعةً لبني إسرائيل.

4 – إيصال رسالة الرّفض المطلق: كان اعتزال النّبيّ إبراهيم(ع) القوم يمثّل رفضًا قاطعًا لما يمارسونه من عبادة الأوثان، ورسالةً لهم بعدم وجود المقبوليّة النّفسيّة، ولا حتّى الفعليّة لدى النّبيّ إبراهيم (ع) لهم، ولما يعبدون. كما تجسّد في خروج النّبيّ يونس (ع) عن قومه، بعد أن أبلغهم بنزول

العذاب، وهو رفضٌ لما يمعن القوم فيه من كفر، بعد أن ألقيت الحجّة عليهم، وبعد أن أخبرهم بالعذاب الآتي من الله تعالى.

5 – تهيئة ظروف تحتضن الرّسالة، وتفعّل أثرها: إنّ عزل النّبيّ إبراهيم (ع) لزوجته وولده إسماعيل (ع) هو فرصة لتشكيل أمّة جديدة، بناؤها الأساسي والأوّلي قائم على التّوحيد.

6 – انتقال النبيّ إلى مرحلة جديدة من الدّعوة: كان اعتزال النبيّ موسى (ع) عن مَديَن انتقالًا للنّبي موسى (ع) إلى مرحلة جديدة، حيث يخطّ مسيرته في الدّعوة مستقلًا؛ لكونه تقلّد المهامّ التي عليه العمل من أجل إنجازها وإيصالها إلى المصريّين، وإلى بني إسرائيل. كما أنّ خروج النّبيّ موسى (ع) من مَديَن كان الزّمن المناسب الذي اختاره الله تعالى ليكلّمه، حيث أصبح جاهزًا لتلقّي الوحي من الله تعالى، والحصول على ما يحتاجه من استعدادات نفسيّة لدى النّبيّ.

7 – تهيئة النبيّ من حيث قدراته النّفسيّة والرّوحيّة والفكريّة والاجتماعيّة: تجلّت الحكمة في تهيئة النّبيّ لحمل الرّسالة في خروج النّبيّ يوسف (ع) من أرض كنعان بفعل مكيدة من إخوته، واعتزال النّبيّ محمّد (ص) قومه في غار حراء، وذلك قبل البعثة.

8 – تهيئة ظروف مختلفة تعنى بالأقوام أنفسهم: ويكون ذلك بخلق حاجز نفسي عند الخصم، وهو الأمر الذي كان نتيجة طبيعيّة لاعتزال النّبيّ زكريا (ع) عن الكلام، بعد أن بشّر بيحيى (ع). وقد أثّر اعتزال النّبيّ يونس(ع) لقومه، بعد أن تحتّم نزول العذاب عليهم، في تشكيل خوف في نفوس القوم من خروج النّبيّ الذي يدعوهم إلى الإيمان من بينهم، حيث ينبّئ ذلك بقدوم العذاب الذي لا محالة منه، ولا سيّما أنّ الأقوام التي مرّت قبلهم كانت تلقى ذات المصير، ويكون خروج النّبيّ رمزًا لحلول العذاب، ولعلّه يكون السّبب الذي جعل هؤلاء القوم يؤمنون، ومن ثمّ يتضرّعون لله، حتّى لا يأتيهم العذاب المتوقّع.

1 – بلاء من الله: وقد برز ذلك حين اعتزل النّبيّ موسى (ع) قومه، فذهب إلى ميقات الله، وكان ذلك بلاء لبني إسرائيل، واختبارًا لثبات قلوبهم على الإيمان، ومدى تخلّصهم من الشّرك الذي تعوّدوا عليه، في ظلّ تحكّم فرعون بهم، وقد رسبوا في ذلك البلاء.

2 – إعطاء فرصة التّراجع عن خطإ: فيكون الاعتزال بمثابة ترك فرصة أمام الضالّ، من أجل التّأمّل والتّفكّر في قضيّة الرّسالة، قبل الإقدام على فعل موبق، يمنعه حتمًا من الرّجوع والعود إلى طريق الحقّ. وهذه هي الحال حين خرج النّبيّ محمّد من مكّة إلى المدينة، مانعًا قومه من أن يقتلوه.

3 – تثبيت العدل الإلهيّ : فالعدل الإلهيّ يقتضي عدم شمول العذاب للشّخص المؤمن، وهو الأمر الذي تبيّن من خلال أمر الله نبيّه لوطًا (ع) باعتزال القوم، هو ومن آمن معه، قبل نزول العذاب.

الخاتمة :

تصدّر البحث شرحٌ مفصّل لمفردات النّبوّة والرّسالة، وما يقتضيه واقع البشر من حاجة إلى وجود الأنبياء والرّسل، والطّرق المتعدّدة لتقسيم النّبوة، وكان توطئة لانسياب عناوينه التي تقاطعت تارة، وتطابقت تارة أخرى، مع تناغم النّتائج المستقاة منها.

ويمكننا في النتيجة القول: إنّ ظاهرة الاعتزال جزء من منظومة من المكوّنات التي عبّر عنها القرآن الكريم في آياته، مستعينًا بأكثر من مفردة، تفيد الانكفاء عن التّصدّي. ومن هذه المفردات: (التولّي عن–الإعراض–الهجر...)، وما الاعتزال إلاّ مرتبة من مراتب هذا الانكفاء الذي لا يتعدّى كونه حلقة من حلقات هذا التّفاعل بين الأنبياء وأقوامهم، فالاعتزال من صلب هذا التّفاعل.

ويفضي مفهوم الاعتزال إلى عدم التّصادم من غير أن ينفي ذلك كونه جزءًا من العمليّة الرساليّة. ويمكننا فهم هذا المعنى نفسه في أكثر من حالة في الدّين الإسلامي، منها ما يعنى بفريضة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، حيث إنّ له مستويات، وهي تغيير المنكر باليد، أو اللّسان، أو القلب. والتّغيير بالقلب لا يوجب أيّ تصادم، ولكنّ ذلك لا يخلّ إطلاقًا في كونه جزءًا من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ولا يخرجه عن إطار الحكم، ولا يخرج الشخص الذي يقوم به عن إطار التزامه بالتكليف الشّرعي، ولا عن أدائه دوره الذي أشار إليه الدّين.

نأمل أن يكون هذا البحث مقدّمة لأبحاث أخرى، تعنى بكيفيّة الاستفادة من مناهج الأنبياء، عبر التّصدي لأقوامهم، والاعتزال عنهم، نظرًا للظّروف التي تحكم كلّ آليّة في العمليّة التّربويّة الحديثة، فضلًا عمّا تشير إليه الأبحاث التي تعنى بالاعتزال، كقوّة فاعلة في العمليّة التّربويّة الحديثة، وغيرها من العناوين المختلفة تبحث في امكانيّة وجود آليّة تتوسّط بتأثيرها آليّة الاعتزال وآليّة التّصدّي.

المصادر والمراجع :

1 – القرآن الكريم

2– الأصفهاني، الحسين بن محمّد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق صفوان عدنان الدّاودي، (ط1)، دمشق، دار القلم، (1412هـ–1991م).

3 – ابن قيّم الجوزيّة، محمّد بن أبي بكر بن أيّوب بن سعد شمس الدين، زاد المعاد في هدي خير العباد، مؤسّسة الرّسالة، (ط27)، بيروت، (لا–ت).

4 – ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب، (ط3)، بيروت، دار صادر، (1993م–1414هـ).

5– خسرونياه، عبد الحسين، الكلام الإسلامي المعاصر، ترجمة محمّد حسين الواسطي، (ط1)، العراق، دار الكفيل، (1438هـ–2016م).

6– الحسيني الألوسي، محمود بن عبد الله، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني، تحقيق علي عبد الباري عطية، (ط1)، بيروت، دار الكتب العلميّة، (1415 هـ–1994م).

7– الرّازي، أبو عبد الله محمّد بن عمر بن الحسن ابن الحسين، مفاتيح الغيب، (ط1)، دمشق–سوريا، دار الفكر، (1981م).

8– الرّازي، أحمد، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، (لا.ط)، بيروت، دار الفكر، (1399هـ–1979م).

9– الرّياحي، محمّد، (1432هـ–2011م)، عقوبات الأمم المكذبة في الدّنيا –دراسة قرآنيّة موضوعيّة، ماجستير، جمال محمود محمّد الهوبي، الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

10 – الطّباطبائي، محمّد حسين، الميزان في تفسير القرآن، (ط3)، بيروت–لبنان، مؤسّسة الأعلمي، (1393هـ–1973).

11– الطّوسي، محمّد بن الحسن، الاقتصاد بما يتعلّق بالاعتقاد، (لا.ط)، العراق، دار الأضواء، (1985م–1406هـ).

أساليب إغواء الشّيطان لبني آدم في الخطاب الدّينيّ «مقارنة بين القرآن الكريم والعهد الجديد»

كوثر حسين فردون

الملخص

أظهر الله لنا طريق الحقّ، وبيّنه، وحذّرنا من خطوات الشّيطان وطرقه، فأرسل الشياطين؛ ليميّز الخبثاء من الطّيبين؛ يُعدّ موضوع الشّيطان وإغواءاته وأساليبه من المواضيع الحسّاسة التي شغلت بالَ الإنسان، والتي لا تزال من المواضيع المهمّة. وقد اخترت موضوع بحثي على هذا الأساس، بعنوان: «**أساليب إغواء الشّيطان لبني آدم في الخطاب الدينيّ**» (مقارنة بين القرآن الكريم والعهد الجديد).

تعتمد هذه الدراسة على المنهجين: التحليلي والمقارن؛ بغية الوصول إلى استنتاجات، تبنى عليها تصوّرات واضحة، تساهم في توجيه القارئ؛ ليكون ملتفتاً إلى أساليب الشّيطان، ومخططاته، فضلاً عن طرق التصدي لهذه الأساليب؛ وذلك عن طريق اظهار مهمة الشّيطان في الرؤية الدينيّة التي حملتها نصوص الاسلام والمسيحية؛ لأن إيضاح الوسائل التي يتّبعها الشياطين في سعيهم إلى إيقاع الناس في الغواية والضلالة، وفقًا لما ذكره القرآن الكريم، واظهار المكايد التي يستخدمونها، لإبعاد الناس عن طريق الحقّ، يشكّلان مقدّمةلازمة لإدراك طرق التصدّي لذلك. كما أن تبينه الناس إلى عدوّهم الشرير بعدوهم عبر تبيان الأساليب الشّيطان التي ذكرها العهد الجديد، للتعرف إلى مدى خطورة هذا العدوّ، وكيفية مواجهة أساليبه، يعدّ أمرًا راجحًا من أجل تكوين خبرة دينية واعية.

فجلّ الأساليب التي ذكرها القرآن الكريم توافق معها العهد الجديد إلى حدّ بعيد، ولكن يبقى للقرآن رسم ووصفٌ أدقّ، وهذه علامة على أن كتاب الله أبلغ، وأفصح، وذو بيان عالٍ، حيث صوّر بعمق مختلف الجوانب والتفاصيل التي يمكن أن يتعرض إليها البشر، عندما تطالهم غواية الشّيطان.

المقدّمة

إن الله (سبحانه وتعالى) خالق الخلق، عالِم بمكامن القوّة والضّعف عند مخلوقه الإنسان. وهو المشرف على الصّراع الذي يعيشه الفرد في الدّنيا، وعلى ما يواجه هذا الفرد من تحدّيات مع الشّيطان الذّي يُعدّ –هو الآخر– مخلوقاً من قِبل الله (سبحانه وتعالى)، لحكمة اقتضاها، وغاية أرادها.

يُعدّ موضوع الشّيطان وإغواءاته وأساليبه من المواضيع الحسّاسة التي شغلت بال الإنسان، والتي لا زالت من المواضيع المهمّة لدرستها.

منهجيّة البحث:

في هذه الدراسة، سوف أعتمد المنهجين: التحليلي والمقارن. أمّا المنهج التحليلي فيكون من خلال تفسير الآيات التي تتحدث عن الوسائل التي يستخدمها الشّيطان في إغواء بني آدم، وطرق التصدّي لها، وذلك من خلال القرآن الكريم والعهد الجديد، وعبر تحليل الآيات، وتأويلها، لتكون واضحة، وقد اخترت هذا المنهج، بغية الوصول إلى استنتاجات، تبتني عليها تصورات واضحة، يمكنني من خلالها أن أصل إلى النتائج، والتي سوف أعتمد فيها على المنهج المقارن من أجل إيجاد نقاط الاتفاق، ونقاط

الاختلافبين نصوص هذين الكتابين. وهذا ما أريد إظهاره؛ لأصل إلى نتيجة تساهم في توجيه القارئ، بحيث يكون ملتفتاً إلى أساليب الشّيطان، ومخططاته، فضلاً عن طريقة التّصدي لهذه الأساليب.

إشارة عابرة إلى البحوث السّابقة:

– الدراسة الأولى: الشّيطان _خطواته وغاياته، للباحث وائل عمر علي بشير، وهي رسالة ماجستير في التفسير وعلوم القرآن، (كلية أصول الدين، الجامعة الاسلامية، غزة، سنة 2005م). يذكر هذا البحث تعريفًا للشيطان ونظائره وصفاته، من ثم يعرّج على موضوع العداوة بين الإنسان والشّيطان، ويفصّل في أولياء الشّيطان وصفاتهم. ثم يتناول بعد ذلك خطوات الشّيطان، ووسائله، ومداخله إلى النفس. ويكشف في الفصلين الأخيرين غايات الشّيطان، وعواقب اتباعه، ووسائل محاربته.

– الدراسة الثانية: كيد الشّيطان من خلال آيات القرآن الكريم، للباحثة سعاد عمر عبد الحي مشهور، وهي رسالة ماجستير في التفسير وعلوم القرآن، (كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أمّ القرى، 2008م). تضمّن البحث: تعريف الشّيطان، وحقيقته، وأصله، والحكمة من خلقه. ويقارب موقف الشّيطان من الأنبياء، ثم مكائد الشّيطان نحو عامة بني آدم؛ ثمّ يعرض الوسائل الناجعة لدفع كيد الشّيطان. ويسلّط الفصل الأخير الضوء على عاقبة الشّيطان، وجزائه في الدنيا والآخرة.

– الدراسة الثالثة: من مكايد الشّيطان والتحذير منها كما عرضها القرآن الكريم، للباحث منظور بن محمد بن محمد رمضان، (قسم الدراسات القرآنية، كلية المعلمين، مكة المكرمة، الرياض، 2009م 1430هـ). وقد اشتمل البحث على تعريف المكايد، وذكر مكايد الشّيطان، وعالج في الفصل الثاني طرق الحيطة والحذر منه.

– الدراسة الرابعة: حقيقة إبليس كما جاءت في القرآن الكريم، للباحث عبدالله بن سالم بن يسلم بافرج، (أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، 2009م 1430هـ). يتناول هذا البحث تعريف الملائكة وإبليس، ثم أقوال المفسرين في حقيقة إبليس.

– الدراسة الخامسة: أساليب الشّيطان في إغواء بني آدم كما جاءت في القرآن الكريم، للباحث محمد بن عبد العزيز المسند، (قسم القرآن وعلومه كلية أصول الدين، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، 1432هـ). يتناول هذا البحث أسباب عداوة الشّيطان للإنسان، وكيفيّة سعيه إلى إضلاله، ويذكر الأساليب التي يستخدمها الشّيطان في إضلال بني آدم عامّةً، ثمّ يفصل في ذكر الأساليب التي تختصّ بأولياء الرحمن.

لشيطان ووظيفته في الرؤية الدينية

أولاً: المفهوم الدلاليّ لمفردة الشّيطان

I. البعد الاشتقاقي لمفردة الشّيطان

اختلف أهل اللّغة في الأصل الذي يرجع إليه اشتقاق هذه الكلمة على قولين: الجذر الأول: القول

بأن الكلمة ترجع في اشتقاقها إلى الجذر (شَطَنَ)، أي: بعد. سمّي به؛ لبعده عن الخير والرحمة».[1] والجذر الثاني: القول بأن الكلمة ترجع في اشتقاقها إلى الجذر (شَيَطَ)، ويستفاد ذلك من خلال ما ذكره بعضهم: «شاط الشيء، شيطاً وشياطة وشيوطة، احترق، وشاطت القدر شيطاً: احترقت.»[2]

وسواء أكان المصدر اللّغوي للشيطان شاط أو شطن، ففي الأمر تناسب. فإذا كان شاط بمعنى احترق، فإنّه يستنبط من كون إبليس قد خُلق من مارج من نار. وإذا كان من الجذر شَطَنَ، فلأنه طُرد من رحمة الله، وأُبعد. ولربما يكون الشّيطان من الإنس، أو من الجنّ. ولذلك، فإنّ الأرجح أنه من الجذر (شطن)، أي: بَعُدَ عن رحمة الله.

II. المدلول المعنوي لمفردة الشّيطان

الشّيطان هو «كل عاتٍ متمرد من الجنّ والإنس والدواب»[3]. إذاً، عَمِلَ الشّيطان بين الناس منذ البدء على التخريب والإفساد والإضلال، إذ «إنّ الله وصف أصنافاً من البشر بوصف الشياطين، تشبيهاً لهم(لأفعالهم) بأفعال الشياطين، وهذا يؤكد المعنى بخطورة شياطين الإنس»[4].

ثانيًا: وظيفة الشّيطان

صرّح النصّ القرآني، ونصّ الكتاب المقدس، بأنّ عمل الشّيطان اختباري تضليلي للبشر. فإبليس شخصية مخلوقة من قبل الله الذي أعطاها الحرية منذ البدء، فرفضت التبعية لخالقها، واستقلت عنه، فقررت أن تلعب دور المعارض والمناقض لإرادته، وتعمل على إفساد خلق الله، وبخاصّة الإنسان الذي هو مركز الخليقة.

يشكّل المعتقدان المسيحي والإسلامي ثنوية خاصة، وهي الثنوية الأخلاقيّة. ولا يطال التّناقض بين الله والشّيطان كلّ مظاهر الوجود، وإنّما يقتصر على الإنسان والمجتمعات الإنسانيّة. وليس للشيطان سلطة فعلية إلا على النفس الإنسانيةً، حيث يعمل على إفسادها، وصدّها عن طريق الله.

وفي المسيحيّة، يُعْرَفُ الشّيطان عن كثب من خلال تجارب يسوع المسيح في البرّية، والتي كانت خير دليل على غيّ الشّيطان. [5]كما أن القرآن بيّن كيف أن الشّيطان أخذ على نفسه عهداً _ منذ أن خلق الله آدم _ بإيقاع الإنسان، وغوايته، وتزيين المعصية له، وحرفه عن سبل الحقّ والخلق القويم، إذ يقول الله سبحانه في كتابه عن لسان إبليس: ﴿قَالَ فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي لَأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ . ثُمَّ

(1) ابن مسعود، البغوي، معالم التنزيل المعروف بتفسير البغوي، تحقيق عبد الرزاق المهدي، (لا ط)، لبنان، بيروت، دار احياء التراث العربي، (2001م)، ج1، ص160.

(2) النيسابوري، محمد بن عبد الله ابو عبد الله الحاكم، المستدرك على الصحيحين، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط 1، لبنان، بيروت، دار الكتب العلمية، (1989م)، ج3، ص237-ح4952.
وأخرجه الطبراني، سليمان بن احمد بن ايوب ابو القاسم، المعجم الكبير، تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط2، مكتبة العلوم والحكم، (1983م)، ج5، ص84-ح4656.

(3) الكوفي، أيوب بن موسى ابو البقاء الحنفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق عدنان درويش، (لا ط)، لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة، (لا ت)، ج 1، ص 824.

(4) مصلح، خالد عبد العزيز، أعداء المؤمن في ضوء القرآن الكريم:دراسة موضوعية، فلسطين، غزة، الجامعة الاسلامية غزة، (2016م)، ص42.

(5) خوري، مروان، المسّ الشيطاني وعوارضه بين الكنيسة وعلم النفس، خلاصة المحاضرات التي ألقيت في مؤتمر الكهنة المقسمين في روما، (لا ط)، لبنان، بيروت، طابعة معوشي وزكريا، (1999م)، ص6.

لَآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَائِلِهِمْ ۖ وَلَا تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ﴾.[1]

يحاول الشّيطان أن يغوي الإنسان، ويجربه، لكي يقوم بأعمال الشرّ. والخير والشرّ احتمالان مجرّدان، وخياران أخلاقيان، أتاحهما الله للبشر، ليكونا موضوعين للحرية التي وهبها لهم، ليكرّمهم ويفضّلهم ويميّزهم على بقية الكائنات غير العاقلة، كما يقول تعالى: ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ ۗ وَنَبْلُوكُم بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً ۖ وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ﴾.[2]

إنّ مقدرة الشّيطان على التأثير محدودة، لأن سلطانه يقتصر على الأشخاص الذين اتّخذوا خيارهم، وانحازوا إلى جانب الشرّ، فهو يعاضدهم، ويزيد في غيّهم. فالشرّ ينبع من النفس أولاً، ثمّ يتفاقم بعون الشّيطان. أمام هذه المحنة الكبرى، يقف الإنسان بكلّ عزة تليق بخليفة الله على الأرض؛ ليكافح الشرّ في داخله، وفي البيئة التي تكتنفه، ويسير بالتاريخ نحو غاية سامية، فيخرج به من عالم المتناقضات إلى عالم الخير الكامل.

ثالثًا: الحكمة من وجود الشّيطان

يؤدّي وجود الشّيطان إلى اكتمال مراتب العبودية لرسل الله وأوليائه بمجاهدة عدو الله وحزبه، ومخالفته، ومراغمته في الله، والإستعاذة به منه، والإلتجاء إلى الله، ليعيذهم من شرّه وكيده، ولعلّه كان من حكمته أن يجري ما حدث مع إبليس من لعن، وطرد من رحمة الله وملكوته بسبب معصيته، وجرأته على الله، ليكون عبرة لكلّ من سوّلت له نفسه بالمعصية. فحين يستشعر العبد حال إبليس، وما آل إليه بعد أن أكرمه الله وقربه، يَكْبُرُ أمر المعصية في نفسه، ويعظم خوفه من ربّه.

وقد ورد في العهد القديم: «بِكَثْرَةِ تِجَارَتِكَ مَلأُوا جَوْفَكَ ظُلْمًا فَأَخْطَأْتَ. فَأَطْرَحُكَ مِنْ جَبَلِ اللهِ وَأُبِيدُكَ أَيُّهَا الْكَرُوبُ الْمُظَلِّلُ مِنْ بَيْنِ حِجَارَةِ النَّارِ. قَدِ ارْتَفَعَ قَلْبُكَ لِبَهْجَتِكَ. أَفْسَدْتَ حِكْمَتَكَ لأَجْلِ بَهَائِكَ. سَأَطْرَحُكَ إِلَى الأَرْضِ، وَأَجْعَلُكَ أَمَامَ الْمُلُوكِ لِيَنْظُرُوا إِلَيْكَ»[3]. وذلك خير دليل على اهتمامه بالعبرة والعظة من موقف إبليس مع الله، والذي جعله عبرة لمن خالف أمره، وتكبر عن طاعته، وأصرّ على معصيته.

حال إبليس محك، امتحن الله به خلقه؛ ليتبيّن به خبيثهم من طيبهم، كما جعل أنبياءه ورسله محكاً لذلك التمييز، حيث قال تعالى: ﴿مَّا كَانَ اللَّهُ لِيَذَرَ الْمُؤْمِنِينَ عَلَىٰ مَا أَنتُمْ عَلَيْهِ حَتَّىٰ يَمِيزَ الْخَبِيثَ مِنَ الطَّيِّبِ ۗ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُطْلِعَكُمْ عَلَى الْغَيْبِ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ يَجْتَبِي مِن رُّسُلِهِ مَن يَشَاءُ ۖ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ وَإِن تُؤْمِنُوا وَتَتَّقُوا فَلَكُمْ أَجْرٌ عَظِيمٌ﴾[4].

إنّ وقوع الإبتلاء والتمحيص وامتحان القلوب يبيّن قوة الايمان، وركازة العقيدة. وهنا، تتباين مراتب الصالحين، فليسوا جميعاً بإيمان واحد، بل بعضهم أعلى إيماناً من بعض، وتتباين مراتب العصاة، فليسوا جميعاً بمستوى واحد من ضعف الإيمان. فلولا وجود الشّيطان، لم يعرف الصالح من الطالح.

فوجود الشّيطان يحرّك الخبث في النفوس، ويغري العباد؛ لارتكاب المعاصي، والوقوع في الأخطاء.

(1) سورة الأعراف، الآية 17-16.
(2) سورة الأنبياء، الآية 30.
(3) سفر حزقيال، 28: 17-16.
(4) سورة آل عمران، الآية 179.

وبذلك، تظهر صفات الجلال على من عصى وتجبر وتكبّر، فيرينا الله فيه قوته وجبروته وعقابه الشديد. فبوجود الخبيث، تتضح صفات جمال الله، بعفوه عن المخطئين، ومغفرته للعاصين، وستره على من ضعُف وعصى، ومحبته لعباده، ورحمته.

أساليب الشّيطان الإغوائية في القرآن، وطرق التصدّي لها

أولاً: مفردات الإغواء في المعجم الشّيطاني ودلالاتها

1 – التسويل والاملاء:

ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿الشّيطان سَوَّلَ لَهُمْ وَأَمْلَىٰ لَهُمْ﴾[1]. والتسويل: «تزيين النفس لما تحرص عليه، وتصوير القبيح منه بصورة الحسن»[2]. وهو إمّا من السول، بمعنى الإسترخاء والتمطّي، أو من السول، بمعنى الأمنية والطلب. وإذا أردنا أن نبسّط المعنى، فإنّنا نشير إلى أنّ الكلمة_ في موضع ذكرها الوحيد_ ارتبطت بلفظة الإملاء، والتي هي بمعنى التسويف، وطول الأمل، والخلود إلى نفس الإنسان التي حُببت إليه الدنيا، فتتنافر نفسه مباشرة مع دين الله، والتزام أوامره.

وهنا، يأتي دور هذه اللفظة معبّراً عن التعاون مع الشّيطان، فالنفس حين ترضي شهواتها، تشعر بالألم والتأنيب في ترك أوامر الله، فيأتي الشّيطان، ليسهل عليها ارتكاب الإثم، ويذهب عنها هذا التوتر، فيشعرها بالإسترخاء بهذا التسويل، ويعطيها أمنيتها التي طلبت على رضاً زائفٍ، واسترخاءٍ كاذب.

2 – الدعوة:

يدعو الشّيطان حزبه إلى أن يكونوا من أصحاب السعير، حيث قال تعالى: ﴿إِنَّ الشّيطان لَكُمْ عَدُوٌّ فَاتَّخِذُوهُ عَدُوًّا ۚ إِنَّمَا يَدْعُو حِزْبَهُ لِيَكُونُوا مِنْ أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾[3]، أي: «إنما يقصد أن يضلكم حتى تدخلوا معه إلى عذاب السعير، فهذا هو العدو المبين».[4] إن الشّيطان يدعو حزبه إلى نار جهنّم وحين ينكشف الغطاء يوم القيامة، يتنصل الشّيطان من دعوته، فهو يدعو البشر إلى أن ينضموا إلى حِلْفِهِ، وتختلف استجاباتهم فالبعض يطيعه، ويكون رهن إشارته، والبعض يظلّ ثابتاً ومستقيماً في طريق الحقّ.

3 – الاستحواذ:

ورد في الكتاب العزيز قوله تعالى: ﴿اسْتَحْوَذَ عَلَيْهِمُ الشّيطان فَأَنسَاهُمْ ذِكْرَ اللَّهِ ۚ أُولَٰئِكَ حِزْبُ الشّيطان ۚ أَلَا إِنَّ حِزْبَ الشّيطان هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾[5]. وأصل استحوذ:» الحوذ، وهو أن يتبع السائق حاذيي البعير. ويمكن القول: إنّ الشّيطان استحوذ عليه، أي: ساقه مستولياً عليه. وأغلب الظنّ أنّه يكون

(1) سورة محمد، الآية 25.

(2) الراغب الأصفهاني، ابو القاسم حسين بن محمد، المفردات في غريب القران، تحقيق محمد سيد كيلاني، (لا ط)، لبنان، بيروت، دار المعرفة، (لا ت)، ج1، ص249.

(3) سورة فاطر، الآية 6.

(4) ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، ط2، لبنان، صيدا، دار المكتبة العصرية، (1996م)، ج7، ص534.

(5) سورة المجادلة، الآية 19.

بالإستحواذ على القلب، حتى إنه ينسيه ذكر الله.

4 – الإجلاب بالخيل والرجل:

إنّ أصل الجَلْب هو سوق الشيء... وأجلبت عليه: صحت عليه بقهر.[1] وقد قال تعالى: ﴿وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُم بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ وَعِدْهُمْ وَمَّا يَعِدُهُمُ الشّيطان إِلَّا غُرُورًا﴾[2]. فيكون أسلوب إغواء الشّيطان بالإجلاب متمثّلًا أن يسوق ضحيّته بالزجر والصياح، فيتبع أوامره كما يشاء، وكأنه قائد في معسكره.

5 – تزيين الباطل:

أصل التزيين_ بحسب اللّغة _هو تحسين وتسهيل المعصية لفاعلها. وقد ورد التزيين في كتاب الله في مواضع كثيرة، كقوله: ﴿فَلَوْلَا إِذْ جَاءَهُم بَأْسُنَا تَضَرَّعُوا وَلَٰكِن قَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشّيطان مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[3]. وقد توعد إبليس أعداءه بتزيين الباطل لهم، وهو أسلوب شيطانيّ خطر، فيزيّن الشّيطان المعاصي، ويُحسن القبيح، ويحوّله إلى صورة مغرية، حتى يخيّل للضحية أنّ فيه نفعها، فيحبّب الباطل إلى النفس، وينفّر الحقّ من قلبه.

6 – الوعد والتمنية:

إنّ الشّيطان يعد ويمنّي بالأماني الباطلة الناشئة عن تسويله ووسوسته التي هي محض ضلال وشرّ، فيعدهم أنهم الفائزون. والشّيطان يتّبع في غايته وتحصيلها في قلب الإنسان سبيل التمنية بالباطل، فهو يعظّم الدنيا في قلوب البشر، ويهيّئ لهم أنها الفوز العظيم، حتى ينجرفوا فيها، ويقعوا في سلسلة خطواته الموصلة إلى الغفلة عن الحقّ، ومرض القلب، والكفر باللّه، والموت على ذلك، وقد توعّد الشّيطان بهذه الخطوة، حيث تقول الآية: ﴿وَلَأُضِلَّنَّهُمْ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ آذَانَ الْأَنْعَامِ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللَّهِ ۚ وَمَن يَتَّخِذِ الشّيطان وَلِيًّا مِّن دُونِ اللَّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُّبِينًا *يَعِدُهُمْ وَيُمَنِّيهِمْ ۖ وَمَا يَعِدُهُمُ الشّيطان إِلَّا غُرُورًا﴾[4].

7 – التنسية:

أتى ذكر النسيان في كتاب الله الحكيم من خلال قوله: ﴿ قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنسَانِيهُ إِلَّا الشّيطان أَنْ أَذْكُرَهُ﴾[5]، و»النسيان هو ترك الإنسان ضبط ما استودع، إمّا لضعف قلبه، وأمّا من غفلة، وإمّا من قصد، حتى ينحذف عن القلب ذكره».[6] وقوله تعالى:﴿وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ الشّيطان﴾، المراد به كلّ فرد من آحاد الأمّة؛ مثلًا يجلس مع المكذبين الذين يحرّفون آيات

(1) الراغب الأصفهاني، ابو القاسم حسين بن محمد، المفردات في غريب القران، تحقيق محمد سيد كيلاني، (م.س)، ج1، ص186.
(2) سورة الاسراء، الآية 64.
(3) سورة الأنعام، الآية 43.
(4) سورة النساء، الآية 120–119.
(5) سورة الكهف، الآية 63.
(6) الراغب الأصفهاني، ابو القاسم حسين بن محمد، المفردات في غريب القران، تحقيق محمد سيد كيلاني، (م.س)، ج2، ص425.

الله، ويضعونها على غير مواضعها، فإذا جلس أحد معهم ناسياً ﴿فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرَىٰ﴾ بعد التذكر ﴿مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾. ومن الأساليب التي يعمد إبليس وجنده على زرعها في قلب عدوّه؛ إنساؤه الحقّ، ومحاولة صرفه عن أوامر الله ما أمكنه ذلك.

8 – **إظهار النصح:**

إنّ الشّيطان بأمانيه الكاذبة، وآماله الزائفة، ينسي الإنسان عداوته، ويصوّر نفسه من الناصحين النافعين، حيث يبيّن الله تعالى ذلك في الآية: ﴿وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ *فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ ۚ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الْجَنَّةِ ۚ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَن تِلْكُمَا الشَّجَرَةِ وَأَقُل لَّكُمَا إِنَّ الشَّيطان لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾[1]. والحقيقة أنّ هذا كان كيداً ومكراً من الشّيطان. فالنّصح: «فعل أو قول فيه صلاح صاحبه»[2]، إذ يقدّم الشّيطان النصيحة بثوب مغشوش، فيبين من الخارج أنه يريد مصلحة العبد، ولكنه يخفي وراء هذا الثوب نوايا خبيثة وشريرة.

9 – **التغرير:**

وقد أتى ذكره في كتاب الله: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ ۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا ۖ وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِاللَّهِ الْغَرُورُ﴾[3]، حيث قال الشوكاني: «الغرور هو الشّيطان؛ لأن من شأنه أن يغرّ الخلق، ويمنيهم بالأماني الباطلة، ويلهيهم عن الآخرة، ويصدّهم عن طريق الحق»[4]. اذاً، الشّيطان يغرّ الخلق بالأماني الباطلة، ويلهيهم عن الآخرة والله، ويظهر للضحية ما هو مضرّ في صورة النافع.

10 – **الفتنة:**

الفتنة هي الاختبار والإمتحان بالبلاء، والمقصود بها هنا ما يتعلق بالشهوات، فقد قال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيطان كَمَا أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم مِّنَ الْجَنَّةِ يَنزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوْآتِهِمَا﴾[5]، و»الفتنة في الأصل هي الإبتلاء والإمتحان والاختبار»[6]. وهي أسلوب لا يمكن للمرء الفرار منه.

11– **التخويف من الفقر والموت:**

يقول تعالى في كتابه المجيد: ﴿الشَّيطان يَعِدُكُمُ الْفَقْرَ وَيَأْمُرُكُم بِالْفَحْشَاءِ ۖ وَاللَّهُ يَعِدُكُم مَّغْفِرَةً مِّنْهُ وَفَضْلًا ۗ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾[7]، فقد يرى الإنسان الفقر شرًّا. ولهذا، يخوف به المتصدقين. ويقول تعالى: ﴿إِنَّمَا ذَٰلِكُمُ الشَّيطان يُخَوِّفُ أَوْلِيَاءَهُ فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾[8]، أي: ما كان منكم من

(1) سورة الأعراف، الآية 22–21.

(2) الراغب الأصفهاني، ابو القاسم حسين بن محمد، المفردات في غريب القران، تحقيق محمد سيد كيلاني، (م.س)، ج2، ص432.

(3) سورة فاطر، الآية 5.

(4) الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير، ط1، لبنان، بيروت، دار ابن كثير، (1992م)، ج4، ص61.

(5) سورة الأعراف، الآية 27.

(6) ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1، لبنان، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر، (1990م)، ج 13، ص317.

(7) سورة البقرة، الآية 268.

(8) سورة آل عمران، الآية 175.

خوف من الموت إذا خرجتم إلى المعركة، وما كان منكم من تحلف عن الجهاد خشية الموت، وما كان منكم من تهكّم على الشهداء الذين ضيّعوا حياتهم بزعمكم: كل ذلك إنما هو فقط من الشّيطان، وبسبب وساوسه، وتسويله.

12- الاستفزاز:

قال تعالى مخاطباً الشّيطان: ﴿وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُم بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشّيطان إِلَّا غُرُورًا﴾[1]. قوله: ﴿اسْتَفْزِزْ﴾، أي: أزعج، والإستفزاز هو طريقة يستخدمها الشّيطان؛ لإزعاج العبد، وجعله عرضةً للمعصية.

13- المسّ:

ورد المسّ في قوله تعالى: ﴿أَنِّي مَسَّنِيَ الشّيطان بِنُصْبٍ وَعَذَابٍ﴾، قيل: بنصب في بدني، وعذاب في مالي وولدي. فعند ذلك، استجاب له أرحم الراحمين[2]. وهنا، مسّ الشّيطان هو إلحاق الأذى بالمسوس في جسده وماله وأهله، وفي هذا الأسلوب يمتحن في هذه التجارب، فيصبح الإنسان أقرب إلى الله، أو عاجزاً وقانطاً من رحمة الله.

14- الأمر:

يذكر القرآن الكريم كيف أن الشّيطان يأمر الناس بالفحشاء والسوء والمعصية: ﴿إِنَّمَا يَأْمُرُكُم بِالسُّوءِ وَالْفَحْشَاءِ وَأَن تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾[3]، فمنهم من يلبي إيعازاته، فيتّبع سبيل الضلال، ومنهم من يحذّر منه، ويتنبّه إلى أحابيله، فينجو من أوامره الخبيثة.

15- الاستدراج:

يتعامل الشّيطان مع البشر من خلال منهج التدرج البطيء الذي يعبر بواسطته إلى المرء من حيث لا يدري. قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا سَنَسْتَدْرِجُهُم مِّنْ حَيْثُ لَا يَعْلَمُونَ﴾، وجاء في لسان العرب: سنستدرجهم: «سنأخذهم قليلا قليلاً، ولا نباغتهم. واستدرجه، أي: أدناه منه على التدرج، فتدرج»[4]. والشّيطان يستدرج ابن آدم، أي: يأخذه درجة درجة، ليوصله إلى ما يتمناه.

16- الاستزلال:

الزلة في الأصل: استرسال الرجل من غير قصد. وقوله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَوَلَّوْا مِنكُمْ يَوْمَ الْتَقَى الْجَمْعَانِ إِنَّمَا اسْتَزَلَّهُمُ الشّيطان بِبَعْضِ مَا كَسَبُوا﴾[5]، أي: «استدرجهم الشّيطان، حتى زلوا، فإن الخطيئة الصغيرة اذا استخفّ الإنسان فيها، تصير مسهلة لسبيل الشّيطان على نفسه.

(1) سورة الاسراء، الآية 64.
(2) ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، (م.س)، ج7، ص74.
(3) سورة البقرة، الآية 168.
(4) ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، (م.س)، ج2، ص266.
(5) سورة آل عمران، الآية 155.

17- الإيحاء:

الإيحاء هو عملية يؤثر بها شخص في آخر تأثيراً مباشراً، فيجعله يتقبّل رأياً أو فكرة أو اعتقاداً من دون مناقشة أو أمر أو إجبار. فالشّيطان يعرف بالأثر الذي يُنسب إليه، وهو وحي الشر، وخواطر الباطل والسوء في النفس، فهو منشأ هذا الإيحاء الضّال.

18- الوسوسة:

تُعَرَّفُ الوسوسة بأنّها «الخطرة الرديئة، وأصله [اللّفظ] من الوسواس، وهو صوت الحلي، والهمس الخفي»[1]، حيث قال الله تعالى: ﴿وَسْوَسَ إِلَيْهِ الشّيطان قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَىٰ شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَىٰ﴾[2]، و»الوسوسة هي حديث النفس، يلقيه الشّيطان في قلب ابن آدم إذا غفل»[3]، وهي ما يلقيه الشّيطان في النفوس من الخواطر الرديئة، ليُذهب شمعة الإيمان في القلوب.

19- الهمز:

ورد في «سورة المؤمنون» قوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ أَعُوذُ بِكَ مِنْ هَمَزَاتِ الشَّيَاطِينِ﴾[4]، فهمزات الشياطين: نزغاتها ووساوسهم[5]. ومن خلال الآيات القرآنية، يتبيّن أنّ الشّيطان يهمز في صدر بني آدم، أي: يوسوس، وينزغ، وهو الكلام الخفي، ليقوم الإنسان بمختلف أعمال الشرور والمعصية.

20- النزغ:

أصل «النّزغ هو الفساد، وذلك بأن تنزغ بين قوم، فتحمل بعضهم على بعض بفساد بينهم. ونزغ الشّيطان بينهم: أفسد وأغرى»[6]، حيث يقول تعالى: ﴿وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشّيطان يَنزَغُ بَيْنَهُمْ ۚ إِنَّ الشّيطان كَانَ لِلْإِنسَانِ عَدُوًّا مُّبِينًا﴾[7]. والظاهر من المعنى اللّغوي أنّ النزغ بمعنى التحريك، والاستفزاز، وإثارة النفس، وهو المعروف بالغضب. فالشّيطان ينزغ، أي: يفسد، ويستفزز، ويثير النفس، ويغري؛ ليضلّ الإنسان عن مساره.

21- الصدّ عن سبيل الله:

قد يكون الصدّ «انصرافاً عن الشيء، وامتناعاً، وقد يكون صرفاً ومنعاً».[8] ورد في كتاب الله قوله: ﴿وَجَدتُّهَا وَقَوْمَهَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِن دُونِ اللَّهِ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشّيطان أَعْمَالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ فَهُمْ لَا

(1) الراغب الأصفهاني، ابو القاسم حسين بن محمد، المفردات في غريب القران، تحقيق محمد سيد كيلاني، (م.س)، ج2، ص512.
(2) سورة طه، الآية 120.
(3) ابن مسعود، البغوي، معالم التنزيل المعروف بتفسير البغوي، تحقيق عبد الرزاق المهدي، (م.س)، ج8، ص597.
(4) سورة المؤمنون، الآية 97.
(5) الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير، (م.س)، ج3، ص588.
(6) ابن منظور، لسان العرب، (م.س)، ج 4، ص 368.
(7) سورة الاسراء، الآية 53.
(8) الراغب الأصفهاني، ابو القاسم حسين بن محمد، المفردات في غريب القران، تحقيق محمد سيد كيلاني، (م.س)، ج1، ص569.

يَهْتَدُونَ﴾[1]، فإن من أهم ما يريده الشّيطان من العبد أن يصدّه، ويصرفه عن ذكر الله، فيمنعه بالإغراء؛ لتحصيل الكفر بالآخرة، وترك هداية الله.

ثانيًا: طرق التصدّي لأساليب الشّيطان في القرآن الكريم

1- الاستعاذة باللّه:

الإستعاذة تعني: الإستجارة، ومعنى ﴿أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشّيطان الرَّجِيمِ﴾: أستجيرُ باللّه من دون غيره من سائر خلقه، من الشّيطان أن يضرَّني في ديني، أو يصدَّني عن حقّ يلزَمُني لرَبي.[2] والإستعاذة هي الإلتجاء إلى الله العظيم، وذلك ليتحصّن بها، وتكون له درعاً واقيًا، وحصناً من عدوه الشّيطان.

2 - قول الحقّ:

يأمر الله عباده بلزوم تزكية اللّسان بقول الخير، ويحذّرهم من قول الزور، كما يأمر الله بلزوم القول الحسن، وإظهاره للناس، كما يقول: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ * وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ الشّيطان نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ ۚ إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾[3]. فقول الحقّ صفة يجب أن يتحلى بها كلُّ إنسان؛ لينال القرب من الله. وبه ترفع الدرجات، وتحطّ السيئات. وهذا ما يؤدّي إلى أن يتجنبه الشّيطان، ويهجره.

3 - اجتناب كلّ ما يستدعي الشّيطان:

الشّيطان يلازم من تقرّب إليه ممّا يحبّ، مثل الذنوب والمعاصي والآثام. فالحقّ يبيّن أنّ الشّيطان ينزل على الذين يتّصفون بالإفك المبين، والإثم الكبير، بقوله تعالى: ﴿هَلْ أُنَبِّئُكُمْ عَلَىٰ مَن تَنَزَّلُ الشَّيَاطِينُ * تَنَزَّلُ عَلَىٰ كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ * يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثَرُهُمْ كَاذِبُونَ﴾[4].

4 - التبرؤ من الشّيطان، والإيمان بالرحمن:

يعلن المولى سبحانه أنّ التبرؤ من الشّيطان، والإيمان بالرحمن، هما عروة الله الوثقى، والحبل المتين، فيقول تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ۚ فَمَن يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انفِصَامَ لَهَا ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾[5].

5- قتال أولياء الشّيطان:

حثّ الله (سبحانه وتعالى) المؤمنين على قتال أعدائه، بقوله: ﴿فَقَاتِلُوا أَوْلِيَاءَ الشّيطان ۖ إِنَّ كَيْدَ الشّيطان كَانَ ضَعِيفًا﴾.[6]

(1) سورة النمل، الآية 24.

(2) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط1، لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة، (2000م)، ج1، ص111.

(3) سورة الأعراف، الآية 200-199.

(4) سورة الشعراء، الآية 223-221.

(5) سورة البقرة، الآية 256.

(6) ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، (م.س)، ج2، ص359-358.

6- عدم الخوف من الشّيطان:

ويظهر ذلك في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ذَٰلِكُمُ الشَّيطان يُخَوِّفُ أَوْلِيَاءَهُ فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾[1]. وقد فُسّرت الآية بشرح واضح أن «الله يبيّن للمؤمنين أنّ الشّيطان هو الذي يخوّفكم من أوليائه المشركين، ويوهمكم أنهم ذوو بأس وقوّة»[2]. إنّ مواجهة كيد الشّيطان ووسوسته مطلب جميع المؤمنين بالله، وأمرهما مستطاعٌ ومتيسّر لمن أراد ذلك، فقد يسّر الله لعبده سبل النجاة من غواية الشّيطان وكيده.

إغواء الشّيطان لبني آدم وطرق التصدّي لها في العهد الجديد

أولاً: مفردات الإغواء في المعجم الشّيطاني ودلالاتها في العهد الجديد

1. التخويف عبر التمثّل في حيوان حقيقي أو أسطوري:

ذكر الكتاب المقدس بعض الحيوانات الحقيقيّة والأسطورية التي ترمز إلى الفكر الشّيطاني، وقد شُبّه الشّيطان بالأسد الزائر، وهو دلالة على القوّة والشجاعة بالهجوم على الفريسة. وفي سفر يوحنا، ذكر أنّ الشّيطان هو التنين، والوحش، دلالة على السلطة والحكم. أمّا الحيّة والذئب فهما يدلّان على المكر والدهاء والخديعة. هذه المخلوقات تقاوم عمل الله، وتستخدم موقعيتها؛ لتخويف الآخرين، ولتحرفهم نحو الضلال، وتبعدهم عن الله، ومهمتها التخريب والتدمير.

2. الصدّ عن تعاليم الإنجيل:

إنّ غرض الشّيطان هو مقاومة الله وملكوته، وهو يستخدم كلّ معارفه؛ لتحقيق هذا الهدف. وتصبّ جهود الشّيطان في سبيل السيطرة على العالم، إذ «العالم يخضع لحكم الشرير»[3]. وعندما يخضع الإنسان لإرادته، فإنّه ينصاع له ضدّ أوامر الله، وذلك منذ آدم وحواء.[4]

3. التجريب والاختبار:

ترك يسوع الجموع، وذهب إلى الصحراء، حيث جرّبه الشّيطان: «وَلِلْوَقْتِ أَخْرَجَهُ الرُّوحُ إِلَى الْبَرِّيَّةِ، وَكَانَ هُنَاكَ فِي الْبَرِّيَّةِ أَرْبَعِينَ يَوْمًا يُجَرَّبُ مِنَ الشَّيطان. وَكَانَ مَعَ الْوُحُوشِ.»[5] والتجربة خبرة سيئة إذا انهزمنا أمامها، فلا يجب أن تكون أوقات الإمتحان الداخلي موضع بغضنا ونفورنا، إذ بها نتشدد، ويمكن أن يعلمنا الله من خلالها دروساً ثمينة. كما جرَّب حواء في الجنة، وأغراها، بغية ارتكاب الخطيئة. فوظيفة الشّيطان اختبارية تكتيكية، وينحصر دوره فقط في القيام بمهمة اختبار الإنسان وتجريبه، كما نرى ذلك في قصّة أيوب، لمعرفة صلابة إيمانه، ومدى صموده وصلابته.

---

(1) سورة آل عمران، الآية 175.

(2) حومد، أسعد، أيسر التفاسير، ط4، سورية، دمشق، (لا دار)، (1998م)، ج1، ص468.

(3) رسالة يوحنا الأولى، 19 :5.

(4) الأب امورت، غبريال، شهادات كاهن يقسّم على الشياطين، ترجمة الأب جورج موراني وتنقيح هند متى، ط1، لبنان، (لا د)، ص28.

(5) إنجيل مرقس، 1 :14-12.

4. التشكّل في شَبَه ملاك نور:

ورد في رسالة بولس أن الشّيطان يتشكل في شبه ملاك نور: «لاَ عَجَبَ. لأَنَّ الشَّيطان نَفْسَهُ يُغَيِّرُ شَكْلَهُ إِلَى شِبْهِ مَلاَكِ نُورٍ»[1]؛ حيث إنّ الشّيطان يضع في ذهن المذنب أحياناً أن ما قام به –وإن كان خطأً– إنما لا يستلزم العقوبة، لأنّ الله غفور رحيم، والعكس في مواطن أخرى. فيبدو لنا أنّ قوله ناصح لمصلحتنا، ولكن في الحقيقة هو باطل. فيتشكل في صورة ملاك، ويدّعي أنه يمثّل الحقّ.

5. تزيين الخطيئة بثوب فضيلة:

إلباس الخطيئة ثوب الفضيلة هي حيلة من حيل الشّيطان، حيث يقدّم الشّيطان بعض الخطايا بأسماء غير أسمائها، وبأسلوب يسهل قبوله، فتلبس الخطايا ثياب فضائل. وقد بيّنها العهد الجديد في عدّة مواضع، وهو أسلوب خطير، ويصعب اكتشافه.

6. الإيقاع في الفخّ:

يمتلك الشّيطان الدهاء والمكر، فيترصد عدّوه، ويظلّ خلفه، حيث يلازم الإنسان، وينتظر منه ثغرة صغيرة؛ ليدخل من خلالها إلى قلبه.

7. اجتراح العجائب:

قد يستخدم الشّيطان هذا الأسلوب لإغواء بني آدم، وقد نرى معجزات مضللة بغرض الخداع، كما تذكر الآية: «وَيَصْنَعُ آيَاتٍ عَظِيمَةً، حَتَّى إِنَّهُ يَجْعَلُ نَارًا تَنْزِلُ مِنَ السَّمَاءِ عَلَى الأَرْضِ قُدَّامَ النَّاسِ، وَيُضِلُّ السَّاكِنِينَ عَلَى الأَرْضِ بِالآيَاتِ الَّتِي أُعْطِيَ أَنْ يَصْنَعَهَا أَمَامَ الْوَحْشِ، قَائِلًا لِلسَّاكِنِينَ عَلَى الأَرْضِ أَنْ يَصْنَعُوا صُورَةً لِلْوَحْشِ الَّذِي كَانَ بِهِ جُرْحُ السَّيْفِ وَعَاشَ.»[2] فيحاول الشّيطان أن يجذب إليه أكبر عدد ممكن من الناس.

خطف الكلمة ونزعها:

يبذل الشّيطان قصارى جهده، لكي يحول بيننا وبين الإيمان، ويحملنا على عدم الإيمان بالكلمة حين نقرأها ونسمعها؛ وإذا ما أوليناها اهتمامنا في الحاضر، فإنه سيعمل على حملنا على أن ننساها، وسوف يحوّل عقولنا إلى شيء آخر. وكل هذا، لئلا نؤمن[3]، وقد ينزع الشّيطان كلمة المسيح من القلوب، ويستبدلها بزوان؛ لكي يطفي نور الله، كما تقول الآية: «كُلُّ مَنْ يَسْمَعُ كَلِمَةَ الْمَلَكُوتِ وَلاَ يَفْهَمُ، فَيَأْتِي الشِّرِّيرُ وَيَخْطَفُ مَا قَدْ زُرِعَ فِي قَلْبِهِ. هذَا هُوَ الْمَزْرُوعُ عَلَى الطَّرِيقِ.»[4] وغالباً تقارن الكلمة بالمسيح، أي: الصلاح والهداية والخلاص، فيأتي الشّيطان، لينزع، ويخطف الكلمة من القلب؛ لئلا يؤمنوا باللّه، وليُهيئ الأرضية النجسة، وليبدّل النور ظلمة.

(1) رسالة بولس الرسول الثانية إلى أهل كورنثوس، 11: 14.

(2) سفر الرؤيا يوحنا، 13: 14–13.

(3) هنري، متى، التفسير الكامل للكتاب المقدس، تعريب وتحرير مجموعة من الخدام المسيحيين بإشراف جوزيف صابر، ط1، مصر، القاهرة، مطبوعات إيجلز، (2002م)، ص435.

(4) إنجيل متى، 13:19.

8. الغربلة:

المقصود من الغربلة أن التجارب والاختبارات التي يمرّ بها الإنسان تضعه على طريقين: الخير أو الشرّ، فيتغربل. وقد وصف الأنبياء دينونة الربّ بالغربال[1]، إذ يفصل بين الخير والشرّ.[2] «وَقَالَ الرَّبُّ: سِمْعَانُ، سِمْعَانُ، هُوَذَا الشَّيطان طَلَبَكُمْ لِكَيْ يُغَرْبِلَكُمْ كَالْحِنْطَةِ!»[3] فيستخدم الشّيطان أسلوب الغربلة، ليختبر إيمان المؤمن، فيفصل المؤمن عن الإنسان الضال. فإذا وقع المؤمن في شباك الشّيطان، فإنّه يخرج من دائرة الإيمان، ليصير تلميذاً من تلامذة الشرير.

9. الإلقاء في القلب:

ذكر إنجيل يوحنا أن الشّيطان ألقى في قلب يهوذا أن يخون المسيح: «فَحِينَ كَانَ الْعَشَاءُ، وَقَدْ أَلْقَى الشَّيطان فِي قَلْبِ يَهُوذَا سِمْعَانَ الإِسْخَرْيُوطِيِّ أَنْ يُسَلِّمَهُ»[4]. واستعملت كلمة القلب؛ للدلالة على ما هو داخلي، أو مركزي، أو خفي. أمّا الأفكار الشريرة فهي نابعة من قلب الإنسان، ولا تظلّ بعيدة عنه، حتى يفتح لها الإنسان باباً لتدخل منه، فيقدّم الشّيطان اقتراحاته الشريرة، ولكنه لا يرغمه على قبولها أو تنفيذها، فقد يلقي الشّيطان الأفكار الشريرة إلى القلب، فيؤثر ذلك على السلوكه وتصرفاته.

10. الإستغفال:

قد يستغفل الشّيطان المرء الضحيّة؛ ليوقعه في الخطيئة، وهو نائم في ثبات، إذ «الشّيطان يترصدنا، ويعرف مواضع الضعف عندنا، فينظم العالم من أجل استغلالها».[5] فهو يحاول أن يستغل فرص الغفلة؛ ليلقي فيها تجاربه. كما استغل جوع المسيح بعد صوم أربعين يوماً؛ لكي يجربه بتجربة الخبز.

11. إعماء الأذهان:

قد تسبق الخطيئة شهوة، أو غفلة، أو نسيان. فحالة الغفلة أو النسيان هي تخدير من الشّيطان للإنسان. فقد جاء في رسالة بولس: «الَّذِينَ فِيهِمْ إِلهُ هذَا الدَّهْرِ قَدْ أَعْمَى أَذْهَانَ غَيْرِ الْمُؤْمِنِينَ، لِئَلاَّ تُضِيءَ لَهُمْ إِنَارَةُ إِنْجِيلِ مَجْدِ الْمَسِيحِ.»[6] فينساق إلى الخطيئة، كأنه ليس بوعيه وإدراكه، ويصبح غير قادر على التمييز، وهذا بسبب الشّيطان، فينتهي أمره إلى توبة نصوح، أو إلى اليأس.

12. الخداع:

أغوى الشرير الإنسان منذ بدء التاريخ، فأساء استعمال حرّيّته، وسقط في التجربة، وارتكب الشرّ. إنّه يحتفظ بالرغبة في الخير، ولكنّ طبيعته مجروحة بجرح الخطيئة الأصلية، فأصبح ميّالاً إلى الشرّ، ومعرّضاً للضلال: فالإنسان يعاني من انقسام في ذاته. ولهذا، فحياة البشر كلّها –سواء كانت فردية

(1) سفر إشعياء، 30: 27.

(2) نخبة من الاساتذة ذوي الاختصاص ومن اللاهوتيين، قاموس الكتاب المقدس، هيئة التحرير بطرس عبد الملك وجون ألكسندر طمسن وابراهيم مطر، (م.س)، ص449.

(3) إنجيل لوقا، 22: 31.

(4) إنجيل يوحنا، 13: 2.

(5) الأب امورت، غبريال، شهادات كاهن يقسّم على الشياطين، ترجمة الأب جورج موراني وتنقيح هند متى، (م.س)، ص3.

(6) رسالة بولس الرسول الثانية إلى أهل كورنثوس، 4: 4.

أو جماعية– تبدو صراعاً، وصراعاً مأسويّاً بين الخير والشرّ، بين النور والظلمات[1]. يتقن الشّيطان أساليب الخداع، ويستطيع أن يظهر –إن أراد– في هيئة ملاك من نور، أو في صورة أحد القديسين. وقد يتخذ له أي اسم من الأسماء، فيوجه الإنسان بطريقة ما؛ ليوقعه في الخطيئة.

ثانيًا: طرق التصدّي لأساليب الشّيطان في العهد الجديد

1. الإيمان باللّه والصلاة والصوم:

الإيمان باللّه، والتضرّع في الصلاة والصوم، والتوكّل عليه، كلّها وسائل تسمح للإنسان بأن يهزم الشّيطان، إذ يقول بولس الرسول: «أَخِيرًا يَا إِخْوَتِي تَقَوَّوْا فِي الرَّبِّ وَفِي شِدَّةِ قُوَّتِهِ»[2]. فالشّيطان لا يقوى على المؤمنين، كما ذكر رسالة يوحنا: «بَلِ الْمَوْلُودُ مِنَ اللهِ يَحْفَظُ نَفْسَهُ، وَالشِّرِّيرُ لاَ يَمَسُّهُ.»[3]

2. عدم الخوف من الشّيطان:

الشّيطان كائن ضعيف أمام الإنسان المؤمن، بالرغم من كلّ حيله. وقد لفت الربّ إلى ضعف الشّيطان، وأننا نستطيع هزيمته، فقد أتى على ذكر ذلك في إنجيل لوقا: «ها أنا أعطيكم سلطانا، لتدوسوا الحيات والعقارب وكل قوة العدو»[4]. فمن يخاف من الشّيطان، ويخضع له، يكون خائفاً في اليوم الأخير؛ لأنّه لم يجاهده ويغلبه، مثل المؤمنين المختارين.

3. طرد الشّيطان:

قد يكون فتح أبواب التفكير بالشّيطان بمنزلة خيانة للربّ. لذلك، يجب أن نبعد كلّ البعد عن الشّيطان، وعن كلّ طرقه، وكلّ جنده، ولا يجوز أن نتساهل مع حيله، بل نرفضه بحزم، ونقول له: «اذْهَبْ عَنِّي يَا شَيْطَانُ!»[5]. فيعرف الشّيطان أنّك جاد في رفضك له، مثلما قَالَ لَهُ يَسُوعُ: ««اذْهَبْ يَا شَيْطَانُ! لأَنَّهُ مَكْتُوبٌ: لِلرَّبِّ إِلهِكَ تَسْجُدُ وَإِيَّاهُ وَحْدَهُ تَعْبُدُ»»[6].

4. مقاومة الشّيطان:

نستطيع التصدي للشيطان عن طريق مقاومته، فالقديس بطرس الرسول يقول: «إبليس خصمكم كأسد زائر يجول ملتمساً من يبتلعه هو»، وهو يقول بعدها: «فقاوموه راسخين في الإيمان»[7]. أي: إن زئيره كأسد لا ينبغي أن يخيفكم، بل قاوموه. والوقوف أمام الشّيطان ينبغي أن يكون بقوة وصمود، بل بكل مقاومة. فإنّ الشّيطان يمكنه أن يستنتج من الذي سيقاومه، ومن الذي إذا ضغط عليه قليلاً، سوف يستسلم. فالمقاومة يجب أن تكون بجدية، وبكل قوّة. والمقاومة هي رفض الخطيئة بكلّ صورها،

(1) حاضرة الفاتيكان، التعليم المسيحي للكنيسة الكاثوليكية، عرّبه عن الطبعة اللاتينية الأصلية المتروبوليت حبيب باشا والمطران يوحنا والأب حنّا الفاخوري، (م.س)، ص 514.
(2) رسالة بولس الرسول إلى أهل أفسس، 6: 10.
(3) رسالة يوحنا الولى، 5: 18.
(4) إنجيل لوقا، 10 : 19.
(5) إنجيل متى، 16: 23.
(6) إنجيل متى، 4: 10.
(7) رسالة بولس الأولى، 5: 9.

ورفض التنازل عن الكمال، والإصرار القلبي على السير في الطريق الروحي، ورفض كلّ مقترحات الشّيطان، ومراقبة كلّ أفكاره من بعيد، وعدم التفاوض مع شيء منها، وطردها من أول وهلة، فإنّ هذه العوامل كلّها تغلق أبواب النفس والفكر والقلب أمامه.

خاتمة البحث

نستنتج – من خلال ما تقدّم – أنّ البعد الاشتقاقي لمفردة الشّيطان «استُلَّ» من الفعل: (شَطَنَ)، وذلك وفق معناه الذي يتناسب مع إبعاده أو طرده من رحمة الله، وقد تطرّقنا إلى المدلول المعنوي لهذه المفردة، والتي لُخّصت في كونها تدلّ على معاني الإضلال والتخريب والإفساد.

وتبيّن أنّ وظيفة الشّيطان الإغوائية هي اختبار أو تجربة، يُعنى الإنسان بخوضها، وهو المفهوم الوارد في الديانتين: الإسلامية والمسيحية. وذلك كلّه مقدّمة للتوصّل إلى الحكمة الكامنة وراء وجوده، حيث أوجده الله؛ ليمارس الإنسان حرّيته في الإختيار. فوجود الخير مطلقاً من دون وجود الشرّ يلغي إمكانية الإختيار، كما أن مفهوم السعادة إنما هو مرتبط بتجاوز العقبات من خلال التركيز على الجانب العقليّ للإنسان، ابتغاء محاربة الشهوات، وما يدعو الشّيطان إليه.

كما تناول البحث أساليب الشّيطان الإغوائية، وطرق التصدّي لها في القرآن الكريم، والعهد الجديد، حيث قارن بين ما قدّمه القرآن، وما قدّمه العهد الجديد؛ واتّضح أن هناك تطابقاً بين معاني مفردات الإغواء في الكتابين، حيث ذكر القرآن الكريم أسلوب الصدّ عن سبيل الله، ولعلّ ما تناسب مع هذا الأسلوب في العهد الجديد: الصدّ عن تعاليم الإنجيل. وكذلك توافق أسلوب تزيين الباطل والتسويل والإملاء في القرآن، مع أسلوب تزيين الخطيئة بثوب الفضيلة في العهد الجديد، إذْ يجمّل المُضل المعصية، ويجعلها سهلةً خفيفةً مغرية ممدودة بالأماني والأمال.

كما ورد في الكتاب المجيد أسلوب الإستحواذ والإجلاب الذي تلاءم معه أسلوب إعماء الأذهان المذكور في العهد الجديد. وقد تحدث القرآن عن أسلوب المسّ والفتنة، أي: ما يتعلق بالاختبار والإمتحان، فأتى ما ماثله من أسلوب في العهد الجديد، وهو التجريب، والاختبار، وأسلوب الغربلة. وقد عرض الفرقان بعض أساليب، تتفاوت إلى حدّ ضئيل عند الوصف، وهي: الإيحاء، والوسوسة، والهمز، والنزغ، والتي تشير إلى حديث الشّيطان للنفس، وما يلقيه من أفكار شريرة، وتآلف معه أسلوب الإلقاء في القلب في العهد الجديد.

كما اتفق القرآن الكريم مع العهد الجديد في أن الشّيطان يُقدّم النصيحة بثوب زائف، ويخفي وراء ذلك نوايا خبيثة، تُقدّم على أنها موعظة. فمصطلح إظهار النصح تطابق مع كون الشّيطان يتشكل كشبه ملاك نور في تقديم النصح. وقد استخدم القرآن المجيد أسلوب الإستدراج والإستزلال، والذي تناغم معه أسلوب الايقاع في الفخّ الوارد في العهد الجديد. وقدّم القرآن أسلوب الوعد والتمنية والتغرير، حيث توافق معه أسلوب الخداع في العهد الجديد. كما أن أسلوب التنسية في القرآن الكريم تطابق مع أسلوب الإستغفال في العهد الجديد، وذلك من خلال الغفلة الروحية التي تصيب الإنسان، فينسى أنه عبد لله الأوحد.

وقد انفرد القرآن الكريم بالحديث عن أسلوب الدعوة، والأمر، والإستفزاز، والتخويف من الفقر والموت، ولم يأت العهد الجديد على ذكره. وفي المقابل، أورد العهد الجديد كيف يخوّف الشّيطان

المستهدفين من قِبَلِهِ بالإغواء عبر التمثّل بحيوانات حقيقيّة أو أسطورية (الأسد، الحية، الذئب، الوحش، التنين)، وأنّه يجترح العجائب؛ ليجذب الناس إليه، وهذا ما لم يرد في القرآن الكريم.

وبعد البحث في ثنايا القرآن الكريم والعهد الجديد، وصلت في المقارنة إلى طرق التصدّي لأساليب الشّيطان المذكورة في الكتابين، وكانت المقارنة على مستوى الألفاظ والمعاني التي تلاءمت وتشابهت في ما بينها.

ذكر الله في كتابه المجيد الاستعاذة من شرّ الشّيطان الرجيم، وهذه الاستعاذة سنّة من سنن الرسول (صلّ الله عليه وآله وسلم)، وذلك ليستجير الإنسان خالقه، ويلجأ إليه. وما قاربه بالمعنى في العهد الجديد هو طرد الشّيطان، وذلك بعبارة محددّة، ذكرها الكتاب المقدس: «إذهب يا شيطان». كما تحدث القرآن الكريم والعهد الجديد عن طريقة من طرق التصدّي، توافقت في المعنى، فذكر القرآن التبرؤ من الشّيطان، والإيمان بالرحمن، أورد العهد الجديد الإيمان باللّه والصلاة والصوم. أمّا قتال أولياء الشّيطان فقد ذكره القرآن، وتناسب معه أسلوب «مقاومة الشّيطان» المذكور في العهد الجديد. حثّ الكتابان على عدم الخوف من الشّيطان.

ومن خلال المقارنة، تبيّن لي أن هناك فروقًا بسيطة في طرق التصدّي للشيطان، حيث ذكر القرآن أسلوب اجتناب ما يستدعي الشّيطان، وقول الحقّ لمواجهته، ولم يرد ذلك في العهد الجديد.

ولا بُدّ من الإشارة إلى أنّه –عند دراسة أساليب الشّيطان الإغوائية كما رسمها القرآن الكريم، وكما بيّنها العهد الجديد في نصوصه– لم أجد تبايناً واضحاً، ولا اختلافاً كبيراً بين أساليب الاغواء، وطرق التصدّي. فجلّ الأساليب التي ذكرها القرآن الكريم توافق معها العهد الجديد إلى حدّ لا بأس به، ولكن يبقى للقرآن رسم ووصفٌ أدقّ، ومحدّد، وأشمل، وهذه علامة على أن كتاب الله أبلغ، وأفصح، وأفخم، وذو بيان عالٍ، حيث تحدث عن كلّ الجوانب والتفاصيل التي يمكن أن يتعرض لها البشر في صراعهم مع الشّيطان.

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. العهد الجديد.
3. الأب امورت، غبريال، شهادات كاهن يقسّم على الشياطين، ترجمة الأب جورج موراني وتنقيح هند متى، ط1، لبنان، (لا د).
4. ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، ط2، لبنان، صيدا، دار المكتبة العصرية، (1996م).
5. ابن مسعود، البغوي، معالم التنزيل المعروف بتفسير البغوي، تحقيق عبد الرزاق المهدي، (لا ط)، لبنان، بيروت، دار احياء التراث العربي، (2001م).
6. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1، لبنان، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر، (1990م).
7. حاضرة الفاتيكان، التعليم المسيحي للكنيسة الكاثوليكية، عرّبه عن الطبعة اللاتينية الأصلية المتروبوليت حبيب باشا والمطران يوحنا والأب حنّا الفاخوري.
8. حومد، أسعد، أيسر التفاسير، ط4، سورية، دمشق، (لا دار)، (1998م).
9. خوري، مروان، المسّ الشّيطاني وعوارضه بين الكنيسة وعلم النفس، خلاصة المحاضرات التي ألقيت في مؤتمر الكهنة المقسمين في روما، (لا ط)، لبنان، بيروت، طابعة معوشي وزكريا، (1999م).
10. الراغب الأصفهاني، ابو القاسم حسين بن محمد، المفردات في غريب القران، تحقيق محمد سيد كيلاني، (لا ط)، لبنان، بيروت، دار المعرفة، (لا ت).
11. الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير، ط1، لبنان، بيروت، دار ابن كثير، (1992م).
12. الطبراني، سليمان بن احمد بن ايوب ابو القاسم، المعجم الكبير، تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط2، مكتبة العلوم والحكم، (1983م).
13. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط1، لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة، (2000م).
14. الكوفي، أيوب بن موسى ابو البقاء الحنفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق عدنان درويش، (لا ط)، لبنان، بيروت، مؤسسة الرسالة، (لا ت).
15. مصلح، خالد عبد العزيز، أعداء المؤمن في ضوء القرآن الكريم:دراسة موضوعية، فلسطين، غزة، الجامعة الاسلامية غزة، (2016م).
16. النيسابوري، محمد بن عبد الله ابو عبد الله الحاكم، المستدرك على الصحيحين، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، ط 1، لبنان، بيروت، دار الكتب العلمية، (1989م).
17. هنري، متى، التفسير الكامل للكتاب المقدس، تعريب وتحرير مجموعة من الخدام المسيحيين بإشراف جوزيف صابر، ط1، مصر، القاهرة، مطبوعات إيجلز، (2002م).

الريف في أدب البحر

مدينة الميناء ريف ذكريات جان توما أنموذجًا.

سليم سركيس فضل الله.

بين جان توما الاستاذ الجامعي ومدينة الميناء مسقط رأسه روابط آسرة للعقل والقلب والذّوق معًا، آسرة للعقل بالدّقة والتوثيق والموضوعيّة العلميّة (فرادة الاستاذ الجامعي المتقاعد من الجامعة اللبنانيّة، والشاغل اليوم في جامعة الجنان رئاسة قسم الدّكتوراة والدّراسات العليا في اللغة العربية وآدابها، والمشرف على رسائل وأطاريح في الجامعات: اللبنانيّة والجنان واليسوعيّة) وآسرة للقلب بالعاطفة والإحساس والرّهافة. وآسرة للذّوق بالكتابة الأدبية الفنيّة المبدعة.

مدينة الميناء هي المرأة والصّديقة والحبيبة والجارة والأخت والأم والعائلة والأهل والذّكريات والمكان والزّمان والنَّفس اليومي الّذي يعيش من أوكسيجينه قلمُ **توما**، وبألوانه تتزيّن صفحاته على الفايسبوك، فيبعث في عيون وقلوب رائيها وقارئها قيمًا وخلقيات تربويّة وإنسانيّة ووطنيّة مفتقدة.

سأحاول أن أبين في هذا البحث القصير، ومن خلال كتابيه: «وجوه بحريّة» و»يوميّات مدينة»، الصّادرين عن «جروس برس» عام 2019، كيف ظهّر مدينته من باب ذكرياته حيث طبعتها نوستالجيا الباحث الكاتب والأديب بقالب ريفيّ، وذلك من أبعاد ثلاثة: **البعد المكاني الزماني، والبعد السوسيولوجي، والبعد الذّاتي.**

« كثيرة هي المغانم التي يجنيها المرء من زيارته عاصمة الشّمال طرابلس، ولا سيّما التّاريخيّة منها أو البحريّة (الميناء)، فكيف إذا كان الدّافع حضور حفل توقيع كتابين معًا، حبّرهما ابن الميناء **جان عبدالله توما**، وهما:» وجوه بحريّة»، الذي كانت أوراقه قد نشرت عبر صفحات الفايسبوك ثم جمعت في كتاب أوّل صدر هذا العام، وآخر:» يوميّات مدينة»، الذي سبق نشره في جريدة الإنشاء على مراحل ثلاث» يوميّات مدينة» عامَي (1998–1997) و»حكايات من المدينة» (1999) وجمع في كتاب واحد، فكانت الطّبعة الأولى(2001)، والطّبعة الثّانية (2019). «[1]

لا يمكننا أن نفصل بين هذين الكتابين إذ يصحّ أن يكونا جزئين من سلسلة واحدة، وذلك لأنّ الكاتب اتّبع فيهما نمطيّة واحدة تحت عنوان واحد عريض هو المدينة: الميناء ماض وذكريات. فالكتابان يبدآن بالسّرد التاريخي وبالحديث عن أماكن ومواقع وأطر لها وقع آثاري في أذهان أبنائها، ليكمل الكاتب صفحاتهما بعرض لوجوه وشخصيات ميناويّة في قالب السّرد الاوتوبيوغرافي، بما له صلة مع ذاكرة الكاتب.

يبدأ كتابه « يوميّات مدينة» بتاريخ المدينة، اسم المدينة ثمّ يتحدّث عن الكورنيش البحري– الجزر– السقالات–المسالخ– تنتهي عند الصّفحة 35، لينطلق الحديث عن الشّخصيات الميناويّة (اسماها الكاتب : رسم الوجوه واستحضار الملامح) يوميات مدينة (ص 255) في ما يقارب 210 صفحات، وما يميّز هذه الملامح في «يوميّات مدينة» هو شعبيتها الّتي جعلتها لصيقة بالمكان والزّمان الميناويين حتّى تكاد تكون من لوازمهما.

كذلك في كتاب « وجوه بحريّة» انطلق **توما** من تاريخ التعايش بين فئات المجتمع الميناوي (24

صفحة)، بحيث كانت بارزة الإشارة إليه:» صوّر الكاتب أهل الميناء كمجتمع حرفيّ يدويّ عريق. هو مجتمع بحريّ ضيق لم يعرف التعصّب. يتناصف بين الأرثوذكس والمسلمين (مع تدفّق المهاجرين من أروادیين وتكريت وأرمن ويونانيّين..). أهله يعرفون بعضهم، ويعيشون حياة مشتركة، فيتعاونون مثلًا لإعادة بناء مسجد عمر بن الخطاب عام 1967، ويسهمون يدويًّا بترميم كنيسة النّبي الياس عام 1861.»[2]، لينتقل بعدها إلى الأماكن الّتي شغلت مساحات أوسع: بحر الميناء– سقالة غرناطة– سقالة الحديد– جزيرة البقر– زقاق الطاحون–ملاعب الصبا– نزلة البلدية– نزل البحر–المقالع البحريّة–سوق الخراب– الحي القديم– تحت القنطرة– مارإلياس– مدرسة العازارية– زاروب ميناوي– النافذة الهنديّة– زقاق الغار– بناية السمراني– صالات االسينما– الفنون الهندسيّة:الأبوب ،المباني...(70صفحة)، ثمّ يكمل برسم الوجوه واستحضار الملامح، ولكن ما يميّز هذه الوجوه أغلبها هو أنّها وجوه لامعة في مجال العلم والأدب والفن والسياسة والقيادة.

أ- **البعد المكاني – الزّماني:** لم أفصل بين المكان والزمان في هذا البعد، لأنّ البعد المكاني في هذين المؤلَّفين لا قيمة له إلّا إذا ارتبط بالبعد الزّماني المؤطّر بماضي الكاتب وذكرياته فيه، وليس لحاضرها (حاضر المدينة) قوّة تحفيزيّة في عمليّة التأليف.

إذا تناولنا المكان في الكتابين لوجدناه طاعنا في عمق تاريخ المدينة حتّى الجذور، كما أنّ اختيار هذه الأمكنة جاء ليثير في نفوس القرّاء عامّة، والميناويين خاصّة الحنين عينه الّذي أجّج صدر الكاتب وأنبت شتول كتابته الأدبية وزروعها، فصور المكان:» تتداعى معا على ذهن الشّاعر وتشترك في التعبير عن معان متشابهة.»[3]

ففي كتاب «يوميّات مدينة» طغت المقدّمة التاريخيّة على ذكر الأمكنة، فلم يكن من أخبار هذه الأخيرة إلا ما ندر: السّقالات، الجزر، المسلخ القديم، الكورنيش البحري. وإذا كان حديثه عن السّقالات «مصدر رزق لأهل الميناء عبر العهود المتلاحقة»[4]، وعن الجزر البحريّة الّتي «أفسحت لأبناء الميناء مجالا للتلاقي والتّعارف صيفا»[5]، مبرزًا الوصف الموضوعي، والبيان الجغرافي السّياحي التقريري، فإنّ كلامه على الأسواق القديمة والمسالخ والكورنيش زيّنه أسلوب بيوغرافي أدبي مشحون بالعاطفة والوجدان: «عاد صاحبي من غربة...الحبّ الّذي يكنّه لها أنعش الشّوق...قاده الشّوق إلى الأزقّة القديمة الّتي كانت تغسل أرجلها عند الشّاطئ...»[6] .» قبّل صاحبي آلاف الحجارة، وتلمّس براحة يده مئات الجدران وكأنّه يفتّش عن خربشات طفولته وبعض شيطناته... شعرت للوهلة الأولى أنّ الصّدأ الّذي حلّ في قلبه قد تلوّن، وأنّ الياسمين قد أزهر مجدّدا في شرايينه»[7]

إنّ البحث الجاري في السّرد البيوغرافي عن معالم المدينة القديمة الباعثة لروح محيية منعشة منبتة للورد والياسمين، هذا البحث يكشف عن ذاتيّة الكاتب الدّاعمة لقديم المدينة، والنّاقدة إلى حدّ الرّفض معالم المدينة الجديدة الطامسة لقديمها. وقد صرّح بمكنونات نفسه في ثورة سيل استفهامات استنكاريّة:» أين مضت طيور النّورس..؟ أين تلك الأعمدة الفرنسيّة...؟ من اختصر من طول سقالة «غرنبلاد»..؟ أين جورتا «العبد» و»المطران»؟[8]

ويبرز في قوله الآتي مدى انتقاده ونفوره ورفضه لمن ولما يفتّت عرى تواصل أبناء المدينة مع قديمها:» ... قبل أن يقصّ شارعا بور سعيد ومار الياس المستقيمان مدينته الحلوة إلى ميناءين: واحدة قديمة تحمل سجلات الذّكريات، ويمعن بعضهم في تسميرها للزمن... وثانية ترتفع حادّة الطّباع، شرسة، لتلتهمك بباطونها البشع متخلّية عن البرقع الأجمل بشرفاته الخلوة وأحواض زهوره.»[9]

أمّا في كتاب «وجوه بحريّة» فالمكان الممتدة جذوره إلى ماضي الكاتب والميناويين معا، نال حيّزا واسعا من الكتاب، وقد تطرّق إليه الكاتب بالترتيب والتبويب والتفصيل، من بعد سرد تاريخي مسهب عن الحقبات الزمنيّة الّتي تتالت على المدينة، والكشف عن الواقع الديموغرافي للمدينة : التخالط السّكاني، والتعايش المسلم المسيحي.

تداخل التوثيق والسّرد البيوغرافي الضّاج بالعاطفة والوجدان على وصف الأمكنة في كتاب» وجوه بحريّة» مع الغلبة طبعًا للوجدان الأدبي، وقد بدأ الحديث عنها بإلقاء نظرة على عمق المدينة من زقاقها القديم «بؤبؤ عين الذّكريات»[10] إذ « لكلّ زاروب حكاية، ولكلّ قنطرة رواية...»[11]. انطلاقا من هذا الكلام نستهدي إلى غاية الكاتب من حديثه عن هذه الأمكنة.

لعلّ المكان الأبرز الّذي طبع ابن الميناء بطابع فريد مميّز هو: البحر. لذلك استفاقت شاعريّة المؤلّف أمام مشهديّة البحر» كان بحر الميناء يلهو كطفل تحت نوافذ البيوت العتيقة.»[12] البحر أفق رحب نقل العالم إلى الميناء»أتوا إلى الميناء من الأماكن كلّها: من مرسين وانطاكية وماردين والاسكندريّة والأناضول والجزيرة العربيّة وبلاد ما بين النّهرين، ومن اليونان وجزيرتي أرواد وكريت وإيطاليا وفرنسا...»[13] وكذلك رياح البحر « أخذت ابن الميناء إلى القارات الخمس»[14]. فالبحر شاطئه ملاعب الطفولة، مياهه مصدر رزق، جزره مواعيد التلاقي، آفاقه اوتوسترادات الأحلام... لكنّ المفارقة هنا قوله: « كثيرة هي المدن الّتي تدخلها وتخرج منها، إلا الميناء تدخلها ولا تخرج منك.»[15]

ثمّ تتوالى الأمكنة: لكلّ مكان عنوان خاص به وصورة فوتوغرافيّة توضّح معالمه، ليتمّ بعدها هذا التّداخل بين توثيق المكان من حيث الموقع والتاريخ والتغّيرات الطّارئة عليه، وبين انطباعيّة الكاتب الأديب ومنه وبه إلى الميناويين كافّة:

- « هذه السّقالة (سقالة الحديد) رسميا اسمها «جان غرنبلاط» الفرنسي عام 1922 بعد أن نال امتياز إنشاء سقالة حديديذة ...كانت يومها كورنيشا للجميع، الكبار والصّغار...»[16]

- « كانت أقدامنا الطّريّة جسر العبور إلى «جزيرة البقر» قبل قيام الجسر القاسي. كنّا نتحاشى الدّوس علىحبّات «التوتياء» .....هنا كانت الزوارق تلفّ حجر «الألّيفيت» لتعبر بأمان إلى المرسى..»[17]

- «راح هذا البيت يوم نفّذت البلديّة فتح الطّريق من أمام بيت عرابي إلى شارع بور سعيد عام 1974 ..وما زال بيت أروادي من أركان هذا الحيّ الذي يعكس النّسيج الأهلي والاجتماعي للميناء»[18]

- « كما تحت الجامع الكبير العالي الّذي بناه أبو بكر بن محمّد من حكّام طرابلس عام 1125هجريّة...كنّا ندور في الحارات بفرح. وكنّا نعبر قبل درج الجامع، إلى اليسار...» [19]

- « هنا كان بناء ضخم ... في الستينيّات جرى خرق البناء الكبير ...وما تبقّى من آثار البيت الكبير جرى دعمه بعواميد باطونيّة خوفا من سقوطه ومن سقط ذكرياتنا ...»[20]

- « وفي الطّابق الأوّل كان «نزل البحر» الفندق الذّي مازال يعمل إلى اليوم. هذا النّزل كان أوذلا مركزا للبريد والبرق... كان البحر يقف هنا ليغسل قاعدات أعمدته المرتفعة، وكان القمر يسهر

على هذه السطيحة...كان فؤاد نادر ببذلته الأنيقة وحذائه الأبيض وعصاه...»[21]

- « كلّما مررت في هذه الأحياء أسمع أصواتهنّ وأسئلتهنّ عن الأهل والخلّان. هنا كنّ سيّدات الحيّ العتيق مع نرجيلاتهنّ .. مستذكرات أويقات انتقالهنّ من انطاكية وغيرها من لواء الإسكندرون إلى الميناء.»[22]

- « كرجت الدّراجات الهوائيّة في هذا الحيّ كما درج دولاب الذّكريات...هذه القنطرة عمرها من عمر سينما «هوليوود»... عبر هذه القنطرة علّم وتعلّم في مدرسة التّهذيبيّة للصبيان الّتي كانت أوّل مدرسة أنشأها العثمانيّون للتعليم في الميناء عام 1894»[23]

- « هنا على اليمين قامت مدرسة راهبات المحبّة اللعازاريّة عام 1863...في هذه المدرسة نشأ كثيرون، كما خاف كثيرون، إذ سرت شائعة أنّ « جنّية» تسكن في الغرفة على السّطح...أتت «جنّيات» الحرب اللبنانيّة فهربت «جنّية» أحلامنا...»[24]

- « هذا زاروب مثال لزواريب الميناء القديمة قبل الحرب اللبنانيّة عام 1975، وقبل أن تكتسح بنايات الباطون المنطقة الغربية للميناء...راحت بئر الماء ونضبت منابعه. راحت حديقة الحي...»[25]

- «كيف كانت بيوت الميناء في القرن الثامن عشر؟ ...من أسماءالبائعين... من أسماء الشّارين... سقط طريق الحرير بين الميناء والصّين يوم سقطت أشجار التّوت، وراح الرّمان من «فرفطة» فصول العمر...»[26]

- « هذا هو «الإعصار» للفنان الطرابلسي ماريو سابا (1962– 2011) الّذي أنتجه عام 1995 (بالتّعاون مع نار كومبيوتر) ... هذه منطقة فوق الرّيح الّتي تجنّ في الشّتاء...»[27]

ب– البعد السوسيولوجي:

المقصود بهذا البعد ناس المدينة وأهلها، والرّوابط الّتي تجمعهم. لقد قام الكاتب بمسح تاريخي ميداني شامل لفئات المجتمع وللروابط العائليّة الّتي شدّدت عراها نمطيّة الحياة والعلاقة العضويّة بين الميناوي والأمكنة (برز هذا المسح في «وجوه بحريّة» من ص 11 إلى ص 34، وعلى وجه الخصوص ص21 تحت عنوان: كيف توطّدت هذه العلاقة بين أهل المدينة البحريّة؟)

لكنّ الكاتب كشف عن هذا البعد في الكتابين بشكل واسع من خلال رسم الوجوه، وما لهذه الوجوه من قصص وحكايات.

في كتاب «يوميّات مدينة» الوجوه شعبيّة لصيقة بالبعد المكاني الزماني لذاكرة الكاتب، فقد صارت هذه الوجوه من عدّة المكان وأثاثه وزينته، لأنّ لها قصصا وحكايات مع المكان والنّاس: يوسف الغرّ وابراهيم العامودي، يوسف البوسطجي ورفيقه ابراهيم لهما حكايات وجدانيّة مع الأهالي، إذ يحملان رسائل تطفئ نيران اللوعة في قلوب من ينتظر خبرا من ابن أو حبيب أو صديق أو نسيب حملته رياح البحر على أجنحتها إلى بلاد الله الواسعة « يجلسن عند النّوافذ بانتظار رنّة جرس الدّراجة الهوائيّة أو صرخة باسم صاحب الدّار... فتسرع المتلهّفة «بالحلوان» إلى ساعي البريد...ما أجملها صورة، حين يكرّ يوسف وإبراهيم ليوزّعا رسائل بلا عناوين كاملة سوى الاسم الثّنائي أو الثّلاثي أحيانا!. ففي

مدينتي –يتابع صاحبي– الأسماء هي المسلطنة، يعرف الكلّ أسماء الكلّ، لا اسم شارع، لا صفة لبناية، لا إشارة لزقاق، فقط اسم المدينة واسم المرسل إليه، أي مدينة في العالم تعرف هذا النّوع من البريد الإنساني؟»[28] يذكّرنا هذا الكلام بما أورده أمين نخلة[29] في مفكّرته الرّيفيّة:» وعلى دروب الرّيف تعرف عابر السبيل من وقع خطوه.»[30]

- المعلنجي عن الأفلام السنمائيّة « خير الدّين صاحب اختصاص في الإعلان الجماهيري عن اسم الفيلم وأبطاله. صوته الشجيّ يحمل فنّ التّقديم وجمال الأداء... خير الدّين من تراث المدينة ...»[31]

- «الستّ فاطمة» و»الستّ منّة» : «أين الستّ فاطمة والستّ منّة؟ وشرد صاحبي في ذكرياته: تذكّر الإثنتين، الأولى في حارة المسلمين، والثانية في حارة النّصارى»[32]

- دارة «أسمى زغيب» :» كانت ملعب الطّفولة بامتياز... كانت « الستّ أسمى» اختصارا لحكايات عتيقة وذكريات لم تدوّن.»[33]

- العوّاد الأعمى الّذي كان:» كونسرفاتوارا شعبيا وكان أحبّاؤه آذانا صاغية وأكفًّا ملتهبة و»أوفًا» تلو الأوف وانحناءات»[34]

- جميل الخارجي بيّاع البوظة الّذي كان الأطفال ينتظرونه:» قبيل الرّابعة، حين تكون الشّمس قد لوّحت وجوهنا وبات موعد استيقاظ الاهل من القيلولة وشيكا، حيث الرّيق الناشف والحلق الجافن قيأتي صوته كسقوط مطر بعد جفاف...»[35]

- «راجح» الّذي يحمل «صندوق الفرجة، ويدور فيه باحثا عن صغار وفتية مولعين بالصّوت والصورة والحكايات:» لم يبخل علينا يوما بقصص عنتر والزّير وبالغرائب والحكايات»[36]

- ملكون الأرمني بائع حبّات العبيد السّاخنة:» ملكون حكاية طيّبة ساخنة دائمة. كنّا ننتظره بلكنته الأرمنيّة لنشتري «عبيدا» طيبا لا غنى لنا عنهفي هوايتنا لقتل الفراغ بالثرثرة...»[37]

- الدّاية « عزيزة، مشفى التوليد الجوّال، تحضر ساعة مخاض الحبلى، وهي مفكّرة الأعمار لكلّ من أضاعت تاريخ ولادة ابنها، أو اختلفت أمهات الحيّ في تاريخ ولادته:» كان يعزّ عليها أن لا تبشّر بصبي، وتكتفي « الحمدلله على سلامتها بنت حلوة» . بلدتي تحبّ الصّبيان...»[38]

- الكندرجيان: طالب ونخلة. طالب الّذي كان يدرز حقائب المدرسة جيّدا، ومحلّ «نخلة» كان قرب مخفر المدينة، وإلى جانبه مطعم الفوّال «أبو سعيد» :» نخلة الكندرجي ورفيقه طالب رحلا عن المدينة منذ زمن، حملا ما يعرفانه من صناعة الأحذية وترميمها، ولم تنتقل المهنة إلى أبنائهما...»[39]

حكايات وحكايات تتوالى مع رسم الوجوه، لكل وجه حكايته، وكلاهما يحفران أخاديد في ذاكرة الكاتب، ويطبعان وشم حبّه للمدينة في قلبه وروحه، فيحفظهما على ورقه خوفا عليهما من النّسيان : حكايات مع «جرجي زعتر» صاحب محل لبيع التوابيت، ومع «جرجي كشّوتي» الدّلال الّذي يدير عملية بيع الأواني والأسرّة وغيرها في مزاد علني، ومع «ناعسو» البائع المتجوّل بعربة خضار وفواكه،

ومع منظّم الرّحلات « الحاج نقولا»، ومع فرنسيس وأرجوحته، ومع رمزة مروّه ومنزلها معهد لتعليم فنّ الخياطة، ومع المعلّم محمّد مصلح البوابير، ومع فؤاد « أبو جورج» الفاخوري وجرار الطّين المصنوعة بأنامله، ومع الحلّاق جورج النيني وعدّته، وكفّه على الرقبة معلنا انتهاء الحلاقة، ومع ميشال بولس الصّائغ وحكايات الساعات، ومع البحّار « جعفر البحري» وشغف البحر والمياه المالحة، ومع يعقوب لبّان طبيب الفقراء، ومع كثيرين غيرهم من وجوه كان لها الأثر البليغ في ذاكرات الأطفال سواء بمهنتهم كباعة أو بحّارين أو مديري صالات سينما أو مقاه أو غيره، أو بمظهرهم النّافر أو بطباعهم الناتئة...

في كتاب «وجوه بحريّة» تباين واختلاف، فالوجوه أرستقراطيّة في أغلبها، ربّما حاول من خلالها إبراز ريادة أهل المدينة في مجالات العلم والثّقافة والتربية والفنون والوطنيّة والسياسة، ولذلك لم تحمل هذه الوجوه حكايات، بل كان الكاتب أقرب إلى كتابة ترجمة ونبذة عن حياة المهندسين (جورج دوماني) والأطباء(اسكندر سلهب عون– جورج عكّاري– عفيف عبد الوهاب – هاشم طه الحسيني– هنري بويز – وهيب نيني– يعقوب لبان) والصيادلة (أحمد الدّرويش) ورجال السياسة والخدمات العامّة(أحمد ممتاز كبّارة – جورج جان حكيم– خير الدّين عبد الغني عبد الوهّاب– عبدالله أحمد الشّامي – فؤاد أسعد البرط– فدوى عبد الوهاب– محمود درويش) ومدراء المدارس والتربويين (إحسان حدبا– حنا معوض– مانتيا رزّوق– محمد أحمد الحافي الغندر–مكاريوس موسى) والصحفيين (أريستو كركس) ورجال الأعمال والأثرياء المحسنين(أحمد كامل صادق– أسعد باشا باسيلي– أنور سمنة– بشارة نعمة كرم– عبد الستار عبد القادر علم الدّين– محمد الباف– محمد عز الدّين الصّباغ– مصطفى حولا– نقولا كرم) والصناعيين (أحمد خالد الكراكيزي) والعسكريين(أديب رحال– ألكسندر عزيز– أمين رشيد الحلبي–ماهر الخطيب) والفنانين (ادوار بندلي – أغوب الموهانيان– ايليا عطاالله– جورج شلهوب – حنا طنّوس– صليبا القطريب – نور الهدى) والشعراء والأدباء(أمين نعّوم– جرجس يوسف نعّوم– جميل قودم– روز انطون– سميح الزّين– سليم دياب–شكري أنيس فاخوري– الشيخ صبحي الصّالح– عدنان زكي درويش–كامل درويش– مروان العبد– ميخائيل ديبو– هنري حاماتي) والرّياضيين (أحمد وهيب ططر). غاب عن هذه الوجوه السّرد الوجداني البيوغرافي ليترك المحلّ للتوثيق والتقرير.

ج– البعد الذّاتي:

يقول صاحب «قصة الحضارة»:» وهذه التقاليد إذا ما انقضى عليها الزّمن، وخلع عليها سحره شيئا فشيئا، فإنّها بطول تكرارها تصبح للفرد طبيعة ثانية، ... وذلك هو أصل الضّمير أو الحسّ الأخلاقي... والضّمير في مراحل تطوّره العليا يصبح وعيا اجتماعيا، أي شعور الفرد بأنّه ينتمي إلى جماعة معيّنة، وأنّه مدين لها بشيء من الولاء والاحترام...»[40]

هذا البعد الذّاتي نراه في حديث الكاتب عن الأمكنة والمواقع في الكتابين، ولكنّنا نراه سافرا في رسم وجوه كتاب «يوميّات مدينة»، بينما تضمحلّ هذه الذّاتيّة إلى حدّ الإمّحاء في رسم وجوه كتاب» وجوه بحريّة». هذه الذّاتيّة تجلّت في الحضور المباشر للكاتب من خلال ضمائر المتكلّم في المفرد:» سألني صاحبي– بلدتي– أذكره– عرفته – كنت أهمّ – عرفت درب – طفولتي...» وفي الجمع :» كنّا صغارا – لتقي شفاهنا العطش– حارات لهونا–عاش عوّادنا الأعمى ...» كما برزت ذاتيّته في سيل العاطفة والجدان: الحبّ والحنين والشّوق والأسى والتّحسّر، وقد فاضت سطوره بهذا الدّفق العاطفي المؤثّر:

– « كان السّهر ليلا عند شاطئه من تجلّيات الزمن الجميل»[41]

- «هذا تاريخ بحريّ تأخذه موجة وتردّه أخرى، ولكنّه يبقى في الذّاكرة نبض ذكريات وحنينا إلى ما مضى ولن ... يعود.»[42]
- « هنا كان الماء مالحا إلى حدّ العذوبة»[43]
- « هنا ألف حكاية لألف جار ودار، مهما الزّمن دار وجار»[44]
- « من هنا نرى حجارة البيوت القديمة ترشح رطوبة وماء، كأنّها دمع الشّوق إلى الجذور البحريّة وفقش الموج ورذاذ الماء المالح»[45]
- « راح أهل الحيّ وبقي بعضهم. حجر يهدّد حجرا وقنطرة تنازع لتبقى واقفة.»[46]
- « كي نكتب ذاك الزّمن الجميل الّذي مضى و... لن يعود»[47]
- « عبرت اليوم من تحت القنطرة كأنّي أعبر الزّمن رجعة حلوة إلى إرث عمراني نزل في العين ليسقي العطاش إلى ما كان يا ما كان.»[48]
- « شعرت أنّ الصّدأ الّذي حلّ في قلبهقد تلوّن، وأنّ الياسمين قد أزهر مجدّدا في شراييننه».[49]
- «العمر مضى و» خير الدّين» رحل، والحارات صارت بلا أسوار واختفت الوجوه الأليفة.»[50]
- « ليتك تعود إلى شاطئنا»[51]
- « مينائي يا شبه جزيرة تتقن فنّ لفّ الجدائل الحلوة، يا مدينة الملح الّذي يبلل ظمأ العاشقين»[52]
- «فقد استقرّت العربتان في شراييننا وباتت أسوار الحيّ الهرم دون أبواب»[53]
- « تخطّها على جبينك أسماء تلج بها عتبات الجمالات الّتي لن تعود. آه ... لو تعود»[54]

وشواهد كثيرة غيرها، فيها دفق من مشاعر انسانيّة ختم بها حديثه عن كلّ وجه من وجوه كتاب «يوميات مدينة».

في الختام، بهذه الأبعاد الثلاثة ريّف **جان توما** مدينته، وكما يقول جورج سعادة:» الرّيف والمدينة حالة في الوجدان، صراع الحركة الدّافعة إلى الأمام والسّكون المتشبّث بالأصالة.»[55]. هذه الأصالة هي الّتي دفعت **توما** إلى ترييف مدينته من حيث أماكنها أو ناسها، ريّفها بدفق ذاتيّته، وبطبعها الألوف كما يقول المتنبّي[56]:[الطويل]

خُلِقْتُ أَلُوفًا لَو رَجِعْتُ إِلَى الصِّبَا لَفَارَقْتُ شَيْبِي مُوجَعَ القَلْبِ بَاكِيَا.[57]

وإذا كانت الطبيعة عماد الرّيف، فقد كان للمدينة طبيعتها، إذ ريّف المدينة بطبيعتها (البحر) بسقالاته وشاطئه وجزره وميناءه ومقالعه، ريّف البيوت القديمة. وريّف ناسها (عادة ما يكون لابن المدينة طباع الخبث والمكر والدّهاء والاستغلال) لكنّ ناسه اشتهروا بطيبتهم وطرافتهم وبدائيّتهم (بائع «العبيد»

– الكندرجي– الدّلال– الحلّاق– معلّم المدرسة – الحانوتي– وغيرهم ...):» كأنّه في إقباله النّهاري يغسل الاشكال من التّشويه الّذي أغرقها فيه الليل.»[58] وهذه خاصّية الإنسان المرهف ذي المشاعر الرّقيقة، فكيف إذا كان هذا الإنسان باحثا أديبا وفنانا مبدعا:» فالإنسان العادي ينجذب إلى بهارج المدينة ورفاهيّتها وحياتها المتطوّرة، أمّا الشّاعر الملهم، بما أعطي من رهافة حسّ ورقّة مشاعر، فيقبل وجوها منها، وينفر من وجوه أخرى لعدم ملاءمتها مناخات الذّات الدّاخليّة في حنينها إلى أجواء البراءة والفطرة والحرّيّة المطلقة من القيود.»[59]

ربط **توما** الوجوه بقصص فاكتمل بنيانه البيوغرافي النوستالجي، وأشعرنا كأنّنا أمام «وجوه وحكايات» مارون عبّود[60]: « عرفته في عنفوان شبابه، صدرٌ كالصُّندوق على فخذين كعضادتين، وهامة تُثبِت للعلماء أنه كان على وجه الأرض عمالقة».[61]

وخاف على هذا الإرث الحضاري من هجمة الميناء الجديدة، فسطّره في كتابته كي لا يضيع، كما فعل أنيس فريحة[62] في كتابه: «حضارة في طريق الزّوال».

في ختام كتابه» يوميّات مدينة» فجّر جان توما وجدانه في «الحكاية الأخيرة»، حيث ذرف الدّمع حزينا على هذه المعالم الّتي ستسلك طريقها إلى الزّوال، ولن يتسنّى لعاشق للميناء القديمة فرصة العودة إليها إلا عبر سطوره. وأنهى كلامه بإيعاز يشجّع على التعلّق بالتّراث، ويبطّن نقدًا للحداثة الّتي تحرف أحلامه: « ناموا ولكن احلموا باستلهام التراث فيما تغفون على كتف الحداثة.»[63]

1 – إيمان زيدان: عن «وجوه بحريّة» و«يوميّات مدينة» لجان توما، الميناء: مدينة تبحث عن هويّة في عصر المتبدّلات. الانباء، 24 حزيران 2019./https://anbaaonline.com/new

2. م. ن.

3. Gaston Bachlard, l'eau et les rêves, p./ 172.

4. جان توما: **يوميّات مدينة**، ص 21.

5. م.ن. ص 25.

6. م.ن. ص 27.

7. م.ن. ص29.

8. م.ن. ص 33.

9. م.ن. ص 28.

10. جان توما: **وجوه بحريّة**، ص 37.

11. م.ن. ص 37

12. م.ن. ص 41.

13. م.ن. ص 37.

14. م.ن. ص38.

15. م.ن. 37.

16. م.ن. ص 45.

17. م.ن. 47.

18. م.ن. 49.

19. م.ن. ص 51.

20. م.ن. ص 53.

21. م.ن. ص 54.

22. م.ن. ص 62.

23. م.ن. ص65.

24. م.ن. ص 68 – 69.

25. م.ن. ص 73-72.

26. م.ن. ص 87-86.

27. م.ن. ص 97-96.

28. جان توما: **يوميات مدينة**، ص 37.

29. أمين بن رشيد نخلة.(1976-1901). شاعر ابن شاعر. ولد في بلدة مجدل معوش في الشوف لبنان. تتلمذ على يد عبدالله البستاني ودرس الحقوق في دمشق وعاد إلى بيروت. له المفكرة الريفية وغيرها.(العلاونة، أحمد: ذيل الأعلام. جدّة، دار المنارة، الطبعة الأولى، 1418هـ/ 1998م، 368 ص، ص47).

30. أمين نخلة: المفكّرة الرّيفيّة، ص 50.

31. جان توما: يوميات مدينة، ص 40-39.

32. م.ن. ص 43-42.

33. م.ن. ص 46.

34. م.ن. ص 48.

35. م.ن. ص 53.

36. م.ن. ص 57.

37. م.ن. ص 62.

38. م.ن. ص 65.

39. م.ن. ص 72.

40. ول وايريل ديورانت: قصّة الحضارة، ج1، ص 63.

41. جان توما: **وجوه بحريّة**، ص 41.

42. م.ن. ص 44.

43. م.ن. ص 48.

44. م.ن. ص 52.

45. م.ن. ص 59.

46. م.ن. ص 65.

47. م.ن. ص 69.

48. م.ن. ص 72.

49. جان توما: **يوميات مدينة**، ص 29.

50. م.ن. ص41.

51. م.ن. ص 57.

52. م.ن. ص 82.

53. م.ن. ص94.

54. م.ن. ص 150.

55. جورج سعادة: **من رياض الأدب**، ص 105.

56. المتنبّي:(354-303هـ. /965-915م.) أحمد بن الحسين بن الحسن عبد الصّمد الجعفي الكوفي، المعروف بالمتنبي(ابو الطيب). شاعر حكيم ولد بالكوفة، ونشأ بالشام، فأكثر المقام بالبادية، وطلب الأدب، وعلم العربية، ونظر في ايام النّاس، وفاق أهل عصره في الشّعر. اتّصل بسيف الدّولة فانقطع إليه، ثم مضى إلى مصر، فمدح كافور الأخشيدي، ومدح عضد الدّولة ملك فارس والعراق. قتل بالقرب من النعمانيّة. من آثاره: ديوان شعر. (الزركلي: **الأعلام**، ج1، ص 115.)

المتنبي: **الديوان**، ص 442.

57. المتنبي: **الديوان**، ص 442.

58. Jean Pierre Richard, **littérature et sensation**, p. 36.

59. جورج سعادة: **الموضوعات الأساسيّة في شعر الرّابطة القلميّة**، ص 355.

60. مارون عبّود 1962-1886 أديب لبناني نقّادة عنيف، كثير التصانيف من أعضاء المجمع العلمي العربي بدمشق،مولده بقرية «عين كفاع» بلبنان،تعلّم بها وتخرّج من معهد الحكمة في بيروت، عمل في التعليم والصّحافة،بين سنتي 1914-1906، وشارك في انشاء جريدة الحكمة عام 1910، واصدر نحو 50 كتابا، ....من مؤلفاته: جدد وقدماء، مجددون ومجترون، سبل ومناهج، على المحك، وجوه وحكايات،... الاعلام الزركلي، الجزء الخامس، ص 253.

61. مارون عبّود: **وجوه وحكايات**، ص 7.

62. أنيس فريحة (1993-1903م). باحث في اللغة. ولد برأس المتن بجبل لبنان، وتعلّم في الجامعة الأميركية ببيروت، ونال الدكتوراة من جامعة شيكاغو. علّم في الجامعة الأميركية واللبنانية في بيروت وجامعات عالمية. له معاجم.(العلاونة، أحمد: **ذيل الأعلام**. جدّة، دار المنارة، الطبعة الأولى، 1418هـ/ 1998م، 368 ص، ص49).

63. جان توما: **يوميّات مدينة**، ص 258.

المصادر والمراجع:

1. توما، جان: **وجوه بحريّة**. ط1. لبنان: طرابلس، جروس برس ناشرون، 2019. 416 ص.

2. توما، جان: **يوميات مدينة**. ط2. لبنان: طرابلس، جروس برس ناشرون، 2019. 246 ص.

3. ديورانت، ول وايريل: **قصّة الحضارة**؛ تقديم الدكتور محيي الدين صابر- وترجمة الدكتور زكي نجيب محمود. نسخة الكترونيّة.

4. الزركلي، خير الدّين: **الأعلام**. ط15. بيروت: دار العلم للملايين، 2002. 336، 341، 355، 334، 336، 335، 352، 373ص.

5. العلاونة، أحمد: **ذيل الأعلام**. جدّة، دار المنارة، الطبعة الأولى، 1418هـ/ 1998م، 368 ص، ص47.

6. زيدان، إيمان: عن «وجوه بحريّة» و«يوميّات مدينة» لجان توما، الميناء: مدينة تبحث عن هويّة في عصر المتبدّلات. **الأنباء**، 24 حزيران 2019. https://www.anbaaonline.com/news/

7. سعادة، جورج شكيب: **ألموضوعات الأساسيّة في شعر الرّابطة القلميّة**. لبنان: بيروت، دار الحداثة للطباعة والنّشر والتوزيع، 2002. 661 ص.

8. سعادة، جورج شكيب: **من رياض الأدب**. لبنان: بيروت، دار الحداثة للطباعة والنّشر والتوزيع، 2002. 246 ص.

9. عبّود، مارون: **وجوه وحكايات**. مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثّقافة، 2014.

10. فريحة، أنيس: **القرية حضارة في طريق الزّوال**. كتاب صادر عن جامعة بيروت الأميريكية 2016، 400ص، نسخة الكترونية

11. المتنبي، ابو الطّيب (ت 354هـ./965م.): **الديوان**. ط2. بيروت: دار صادر، 2008. 378ص.

12. نخلة، أمين: **المفكرة الريفية**.

13 - RICHARD, Jean-Pierre: Littérature et Sansation(Stendhal et Flaubert) éd. Du Seuil, Paris, 1954.

14- BACHELARD, Gaston: L'Eau et les Rêves, Essai sur l'Imagination de la Matière Corti, Paris, 1940.

قصص قصيرةً جدًا ملاءاتي تبقى دومًا جافة دون بلل

حسن علي البطران[1]

1 ريش

أرسلت إليه عقدًا، بدأ يغلي الماء في الإبريق هربت الحمامة من القفص، اغتالها قنّاص ماهر!..

2 ألبسته ظلامًا ..!

اتهمته بالظّلام..

ابتسم، أضاء المكان..

خجلت من نفسها، لبس كمامته وفتح الباب خلفه، لحقت به، دموعها تتتابع على وجنتيها!..

3 مطالبة بالعذر الشرعي

سيارته الجديدة تغيّر لونها..

مادة حارقة أُريقت عليها، زوجه الثّالثة؛ ذات النّمش لم تصم ذلك اليوم ..

4 العد التصاعدي

ينظر إلى المروحة وهي تدور بسرعة هائلة حركة دائرية، تتحرّك في الوقت نفسه يمينًا ويسارًا.. يتراءى في خياله رقصها وحركاتها الأنثويّة ذات الغنج والميوعة الهادئة!..

يقطع التّيار عن المروحة ، تتوقف حركتها، تتلاشى من خياله نهائيًا مع توقف المروحة، يبدأ بالعدّ التّنازلي، تدخل عليه زوجه وتشاركه في العدّ، لكنّها تعدّ تصاعديًا!!..

5 المسار فيه انحناءات

أريد الهروب إلى القصر في الجهة المنخفضة، رمضاء الطريق ملتهبة، رجل من بعيد يصفّق لي مرة، ويلوح بيده تارة أخرى، أنظر إليه، أجبر عينيي على الهروب بعيدًا عن مساره، نداء يتموج منه نحوي..

أمسك عصاي وأسند ظهري على عربة (حمارة) قديمة، يهطل المطر، أصحو من غفوتي، لا أرى شيئًا ولا أعرف شيئًا!..

6 لون كله أنوثة

المقاهي مليئة بالبشر..

(1) كاتب من المملكة العربية السعودية.

يحتار هو إلى أي لون يجلس ويراجع عدد نبضاته. كلّ تجمع نسائيّ به ألوان متداخلة وتحمل جاذبية ورائحة وضياء، لكنّه يجد نفسه بجانب ذات الفستان الأصفر.. يتساءل مع نفسه لم اللون الأصفر تحديدًا ..؟!

يتذكّر أنّها قابلته في ممرٍ ضقٍ وسط الحارة ذات ضحى، سرقت عيناه صدرًا يطفح أنوثة!..

7 – جبال يكسوها الثلج ..

لم الصّمت ..؟

– قبل السفر سألها ..

جمع حقائبه ولم ينس أكياس التّمر وكتابه الأخير.

ثم نظر إلى قصةِ شعرها وخرج!..

8 أبجورة

فجأة تهدأ قاعة السينما،

تُضاء الأنوار..

الفيلم مضروب!. ،

9 ملوحة مياه

جمعهما قارب صياد،

بعد سبعة أشهر تكاثرت السُميكات على الشاطىء !.

10 مخالب أنثى طير

يشتري حمامة، فتهرب إلى طير آخر يرفع جناحيه فوق جدار الجيران.

11 شيء من جزء

حينما أهداها سلسال الذهب، دمعت عيناها،

استغرب لما وصله ذلك!..

جمعت أخواتها وقرأت الفاتحة،

ونذرت لله نذرًا إن تطابقت النتائج الطبية ستهديه إحدى عينيها!..

12 بلاهة ..!

بصوت رخيم، وبلباقة متثاقلة قلد صوت الأسماك المهاجرة ؛ لما سمعوه سُجن بتهمة التجسس!!..

13 انحناءة

تصفق خلفي،

حينما ألتفت نحوها، تجاوزتني ولم تلتفت إليّ، بقيت أنا ألتفت إلى الأمام، عباءتها مازلت طويلة!!..

14 خيال فن وقت الظهيرة

خيال أناملها في لوحة تشكيلية معلّقة على الحائط المواجه للمدخل، يراها كل من يزور ذلك المكان، حينما تلتقي بها شخصيًا تقبل أصابعها اليسرى وتتحاشي أن تلمس أصابع يدها اليمنى!..

تتساءل لماذا ..؟

تُترك الإجابة إلى أن تلتقي بها وقت ظهيرة!..

15 تورية

من أجلها، بعتُ كل شيء، علمتْ بذلك، تخلت عني!!..

16 استحمام فوق عتبة

أجبرته على الاستحمام،

رفض إلا بعد قضم التفاحة، قدمتها له في صحن، أكلها وطلب فراولة ..

لا تملك فاكهة الفراولة، استبدلتها بجحة صفراء، تذكر صاحبة الفستان الأصفر والعتبات النافرة، أكل الجحة وقشرتها دون أن يشعر!!..

تصوّرات طلّاب جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة USAL حول تجربة التّعلّم الإلكتروني عن بُعد وأثره في تحصيلهم الدراسي مقارنةً مع التّعلّم الوجاهيّ

الباحثون: الدكتور وليد حمود، عميد كلية التربية في جامعةUSAL

w.hamoud@usal.edu.lb

الدكتورة مريم حميدان، رئيس قسم أصول التربية في جامعةUSAL

m.hmaydan@usal.edu.lb

الأستاذ محمد حويله، استاذ محاضر في جامعةUSAL

m.hawila@usal.edu.lb

مستخلص الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى تعرّف مدى فعاليّة تجربة «التّعلّم الإلكتروني عن بُعد» وتحدّياتها من وجهة نظر طلّاب جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة USA ، من حيث إدارة عملية التّعليم والتّعلّم، ومعرفة مدى تأثيرها على المعّدل التراكميّ لديهم مقارنةً مع التّعليم الوجاهيّ. تمّ جمع المعلومات باستخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وبالاعتماد على استبيان طُبِّق على عيّنة احتماليّة عنقودية متناسبة من طلّاب جامعة USAL والبالغ عددهم (234).

أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسط الحسابيّ للمعدّل التراكميّ للطلّاب تُعزى لأسلوب التّعلّم في المتغيّرات الآتية: الجندر، الكلية، فارق المعدّل التراكمي في المقررات النظرية وفي المقررات التطبيقيّة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسط الحسابيّ للمعدّل التراكمي للطلّاب تُعزى لأسلوب التّعلّم في المتغيّرات الآتية: التخصص، درجة الرضا عن مضامين المواد التّعليميّة ومهارات التكنولوجيا عند الطّلّاب قبل وبعد التّعلّم .

كما أشارت النتائج إلى أن درجة رضا الطّلّاب خلال التّعلّم عن بُعد، حول استفادتهم من محتوى المقررات والنّجاح في الإختبارات عن بُعد، تعزيز لمهاراتهم الفكريّة والتّواصلية، اكتسابهم مهارات تكنولوجية جديدة، توفير هيكل واضح ومتماسك للمواد التّعليميّة ودعم التّعلّم الذّاتيّ والتنظيم، كانت عالية. في المقابل، أظهرت الدّراسة عددًا من العوائق أهمها بطء الأنترنت، الشعور بالملل عند إعادة الاستماع للمحاضرة، وصعوبة تطبيق بعض المهارات في المقررات التطبيقيّة.

وقد توصّل الباحثون إلى أن من أهم عوامل الجودة في التّعليم عن بُعد هي: إعداد البُنى التحتية، توافُر الخبرة المادية والبشرية والإدارية والفنية، وتعدد الوسائط التقنية وجودتها. أوصى الباحثون بأهمية تدريب الاساتذة والطّلّاب على كيفية استخدام البرامج المتطوّرة، وتكييفهم مع المستجدات التكنولوجية الطارئة وذلك لتحسين الممارسات التّعليميّة/التّعلّمية.

الكلمات المفتاحية: التّعلّم عن بُعد، تعلّم الكتروني متزامن، تعلّم الكتروني غير متزامن، تعلّم وجاهي.

USAL Students' perceptions of the Online Learning experience and its impact on their academic achievement compared to Face-to-Face Learning

Abstract

This study aimed to acknowledge the efficacy of the "online teaching" and its challenges from the point of view of the USAL University students, from the management of the learning and teaching process and to acknowledge its influence on their grades comparing to teaching on campus. The information were collected by using a descriptive, analytic method and by counting on a questioner made on a certain number of the USAL University students (234 students).

The results of the study showed that there were no statistically significant differences of the cumulative average of students due to the learning style in the following variables: gender, college, the difference in GPA in theoretical courses and in applied courses. It was also found that there are statistically significant differences of the student's cumulative average attributable to the learning style in the following variables: specialization, degree of satisfaction with the contents of educational materials and technology skills of students before and after learning.

The results showed the satisfaction on the student with online teaching. They confirmed that this new method of teaching helped them with the courses and passing exams. It improved their communication and intellectual skills, their technological skills. This new method gave, straightens build up for the scientific subjects and enforced self-organizing and self-learning. On the other hand, this study showed a number of obstacles, starting with slow internet connection, boredom during classes, and some difficulty with practical subjects.

The researchers found that among the most important quality factors in distance education are: preparing the infrastructure, the availability of material, human, administrative and technical expertise, and the multiplicity and quality of technical media. The researchers recommended the importance of training teachers and students on how to use advanced programs, and their adaptation to emergency technological developments in order to improve teaching / learning practices.

Key words: Online learning, Simultaneous electronic learning, Asynchronous electronic learning, face to face learning.

مقدّمة

شهدت المؤسّسات التّعليميّة في نهاية القرن العشرين تطوّرات في أساليب التّعليم وأنماطه ومجالاته، وقد أتى هذا التطوّر استجابةً للعديد من التحديات التي واجهتها نتيجة الطفرة في تكنولوجيا المعلومات والعولمة ونمو صناعات جديدة، الأمر الذي دفع دول العالم إلى سباق فيما بينها للاستفادة في المستقبل القريب من هذه التطوّرات، فى الوظائف والسياسات الاقتصاديّة واالاجتماعيّة والتّربويّة. لكن ما حدث مؤخّرًا نتيجة جائحة كوفيد 19 غيّر الكثير من المفاهيم المرتبطة بالتّعلّم والتّعليم، واستند كثيرًا الى ما يُعرف بالتّعلّم عن بُعد، ليليه لاحقًا ما يُعرف بالتّعلّم المُدمج والذي حمل معه الكثير من الأسئلة التي لم تطل جودة التّعلّم فحسب؛ بل طالت أيضًا دافعية الطّلّاب وتقبّلهم أو اندماجهم مع هذا النوع من التّعلّم الذي فرض نفسه بشكل فجائي.

في هذا السياق، وعلى المستوى الدولي، يبدو التّعلّم عن بُعد الحلّ الوحيد الممكن في أوقات الأزمات. فقد عرضت اليونسكو في موقعها على الإنترنت موارد متنوعة للتعلّم الرقمي، مثل منصّات الدورات التدريبية الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت (MOOC)، ومحتوى التّعلّم الموجّه ذاتيًا وتطبيقات القراءة المحمولة ومنصّات التعاون التي تدعم التّواصل بالفيديو المباشر، وأدوات للمعلمين لإنشاء محتوى التّعلّم الرقمي (اليونسكو، 0909).

اختلف تطبيق التّعلّم عن بُعد من مكان لآخر، فبعض الدول الأكثر تقدّمًا سبق لها أن استخدمته كجزء أساسي من عملية التّعلّم قبل ظهور الجائحة، وبالتّالي فإنّه لم يُشكّل عائقًا للطلّاب، على عكس بعض الدول الأقل تطوّرًا بمن فيها لبنان، الذي استُخدِم فيه هذا النوع من التّعلّم بشكل فجائي دون اللجوء الى تجربة سابقة لقياس مدى فعاليته أو نجاحه، الأمر الذي أدّى إلى ظهور معوقات يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على الطّالب وعلى المعلم، وربما على المقررات الدراسية التي تنوّعت بين النظري، الإجرائي والتطبيقي. فقد أشارت Hachem (2020) إلى أن هناك عائقًا مهمّا في تعزيز التّعلّم عن بُعد عبر الإنترنت في لبنان، وهو ندرة الاساتذة المتدربين على هذا النوع من التدريس. وفقًا لها، لم تكن المؤسسات التّعليميّة في لبنان مستعدة للأزمة، وبالتالي لم تتح لها الفرصة لتطوير نظام تعليم عن بُعد عبر الإنترنت. لقد انقسمت المعوقات التي ظهرت خلال عملية التّعلّم عن بُعد بين معوقات مادية وأخرى معنوية. وهذه المعوقات تجسّدت في عدم الاستعداد الفعلي لهذه المرحلة الانتقالية من التّعلّم الوجاهيّ إلى التّعلّم عن بُعد، بسبب الخبرة المحدودة لبعض الطّلّاب في استخدام التكنولوجيا، أو عدم وجود وسائل تكنولوجية كالكمبيوتر تمكّنهم من استخدام الوسائط التّعلّمية المستخدمة في المؤسسات التّعليميّة والوصول الى المعلومات التي تضعها هذه المؤسسات على منصّاتها التّعليميّة، التحدّيات التقنية الناتجة عن ضعف الإنترنت، وانقطاع الكهرباء، كلفة الإنترنت أو عدم توافره لدى بعض الأُسر ذات الدّخل المحدود، الضغوط النفسية التي تعرّض لها الطّلّاب وذويهم نتيجة جائحة كوفيد 19 وتزامنها مع الأزمة الاقتصاديّة الراهنة في لبنان، إضافة إلى الحجر المنزلي القسري الذي فرض على بعض الطّلّاب التواجد ضمن أسر كبيرة؛ الأمر الذي أعاق وجود أجواء تعلمية مناسبة، إضافة إلى الضغوط النفسية الناتجة عن التقييم عن بُعد والذي اعتبره البعض مرهقًا أو غير منصف.

أولًا: مشكلة وأسئلة الدّراسة

إنّ مفهوم «التّعليم أو التّعلّم عن بُعد» ليس من المفاهيم الجديدة في عالم التكنولوجيا وفي استخدامات المؤسسات التّعليميّة، إلا أنّه لم يأخذ الاهتمام اللازم في المجتمع الأكاديمي اللبناني إلاّ مع بداية

انتشار ظاهرة قطع الطرقات في شهر تشرين الأوّل 2020 بسبب الضائقة الاقتصاديّة التي حلّت بالبلد؛ مما أدّى إلى عدم قدرة وصول الطّلّاب إلى الجامعات في الوقت المُحدد أو تغيبهم القسري عن الحصص التّعليميّة. وفي ظل انتشار جائحة كورونا التي فرضت التباعد الاجتماعي، وإعلان اغلاق المدارس والجامعات في لبنان منذ مطلع شهر آذار 2020، كان لزامًا التفكير بكيفية تطبيق نظام التّعليم الالكتروني عن بُعد بما يُحقق، من جهة، تكافؤ فرص اكتساب الطّلّاب المعارف والمهارات التكنولوجية، ومن جهة أخرى موضوعية تقييم هذه المكتسبات. وبنظرة ايجابية لأهمية تطوير نظام التّعليم، أتت ظروف جائحة كورونا لتسريع المرحلة التي كانت المؤسسات التّعليميّة مُقبلة عليها عبر خطط وسياسات طويلة المدى لنشر ثقافة التّعليم «المُدمج».

ولكن التحوّل إلى أسلوب جديد في التّدريس يواجه العديد من الصعوبات والتحدّيات، خاصّة للمعلمين الملزمين بالتكيّف الفوري مع التدريس عن بُعد عبر الإنترنت. بالنسبة ل Barker (2002)، يتمثّل التحدّي في تقديم المقرر بطريقة تسمح للطالب باستيعاب المحتوى والتفكير فيه نقديًا واستخدامه خارج الفصل الدراسي. كما يركّز كل من Marsh & Bennet (2002) و Stacey & Wilson (2004) على أهمية تطبيق تقنيات المعلومات والاتصالات الجديدة كتحدٍّ آخر يتمثّل في تطوير مهارات المعلمين ومنحهم التدّريبات اللازمة لاستخدامها في التدريس عِبر الانترنت. بالمقابل، إستنتج Davis & Rose (2007) أن نجاح المعلمين في الفصول الدراسية التّقليديّة، لا يعني أنهم سوف «يقفزون» بسهولة إلى التدريس عبر الإنترنت.

أمام هذه التحدّيات، باشرت جامعة USAL في وضع خطة «التّعليم الإلكتروني عن بُعد» انطلاقا من تطبيقين: الأوّل هو منصة التّعليم الالكتروني المعتمد في الجامعة Moodle، أما الثّاني فهو تطبيق التفاعل عن بُعد بالصوت والصورة Google Meet؛ بحيث يتسنّى للطالب متابعة صفوفه الافتراضية بسهولة. وضمن هذه المنصة وهذا التطبيق، يتم تقديم المحاضرات التّفاعليّة بشكل «متزامن» من خلال عرض كامل للمحتوى التّعليمي وإمكانية المناقشة، وبشكل «غير متزامن» من خلال تسجيل المحاضرات وتقديم الإختبارات الإلكترونيّة. كما تّم تدريب أفراد الهيئة التّعليميّة والطّلّاب على بعض المتطلّبات الأساسية والمهارات اللازمة للاستخدام السليم للبرامج الإلكترونية المعتمدة، من خلال ورش تدريب متضمّنة إرشادات وإجراءات واضحة للتّنفيذ. وعلى الرغم من العوائد الإيجابية المتعدّدة التي يحقّقها التّعليم الإلكتروني عن بُعد، إلا أنه يواجه مشكلات عديدة أبرزها عدم توفّر بنية تكنولوجية قوية، ضعف في شبكة الإنترنت وعدم توافرها مجانًا، خصوصًا وأن التّعلّم عن بُعد يتطلّب سرعة في خدمة الإنترنت، وكلفتها عالية.

وفي سبيل التعرّف على فعاليّة برامج «التّعليم عن بُعد» من حيث توصيل المعلومات الى المتعلّم بشكل متزامن وغير متزامن، ومعرفة مدى تفاعله معها، تأتي هذه الدّراسة للإجابة عن السّؤال الرئيس التالي: **الى أي مدى تُساهم برامج التّعليم عن بُعد في زيادة التحصيل الدراسي مقارنةً مع التّعليم الوجاهيّ؟**

ويتفرّع من هذا السّؤال عددًا من الأسئلة الفرعية التالية:

السّؤال الأوّل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ للمعدّل التراكمي للطلّاب تُعزى لمتغّير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)؟

السّؤال الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ للفارق ما بين المعدّل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدّله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغّير الجندر؟

السّؤال الثّالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة للفارق ما بين المعدّل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدّله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى للحالة االاجتماعيّة للطلّاب؟

السّؤال الرابع: هل يوجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة للفارق ما بين المعدّل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدّله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغّير الكلية الجامعة؟

السّؤال الخامس: هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ لمتغّير المُعدّل التراكمي للطالب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدّله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير الاختصاص؟

السّؤال السادس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لمعدّل المقررات النظرية تُعزى لمتغيّر أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)؟

السّؤال السابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لمعدّل المقررات التطبيقيّة تُعزى لمتغّير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)؟

السّؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ للفارق بين المعدّل التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ تُعزى لمتغيّر مضامين المقررات التّعليميّة (المقررات النظرية والمقررات التطبيقيّة)؟

السّؤال التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين درجة الرضا عن مضمون المادة التّعليميّة النظرية في التّعلّم عن بعد ودرجة الرضا عن مضمون المادة التّعليميّة التطبيقيّة في التّعلّم عن بُعد؟

السّؤال العاشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مهارات التكنولوجيا عند الطّلّاب قبل وبعد التّعلّم عن بُعد؟

السّؤال الحادي عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين مهارات التكنولوجيا عند طلّاب كلية التربية تحديدًا قبل وبعد التّعلّم عن بُعد؟

السّؤال الثّاني عشر: هل يُساهم التّعلّم عن بُعد في اكتساب الطّلّاب لمهارات جديدة وتطوير لمهاراتهم السابقة وما مدى فعالية أسلوب التّعلّم عن بُعد مُقارنة بالتّعلّم الوجاهيّ ؟

السّؤال الثّالث عشر: ما مدى تأثير التّقديمات والتسّهيلات التي وفّرتها الجامعة للطلّاب خلال فترة التّعلّم عن بُعد على رضا الطّلّاب ومساهمتها في نجاح تجربة التّعليم عن بُعد؟

السّؤال الرابع عشر: ما هي المعوقات التي تطال عملية التّعلّم عن بُعد؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1) تقديم إطار متكامل لتجربة جامعة USAL في مباشرة التّعليم الإلكتروني عن بُعد للوقوف على إيجابيّات وسلبيّات التجربة مقارنّة مع أسلوب التّعليم الوجاهيّ.

2) التعرّف إلى أهمية تطبيق أسلوب التّعليم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن، كمتغّير يؤثّر في فعاليّة إدارة التّعلّم عن بُعد وفعالية إدارة المحتوى في اكساب طلّاب جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة في الاختصاصات كافة مهارات فكريّة، تطبيقيّة، تواصليّة ومهارات تكنولوجية متقدّمة.

3) الكشف عن تصوّرات طلّاب جامعة USAL نحو تكنولوجيا التّعلّم عن بُعد في ضوء كل من الجندر، والتخصص، والتحصيل الاكاديمي والمهارات المكتسبة.

4) الكشف عن المعوقات التي واجهها طلّاب جامعة USAL خلال تجربتهم الأوّلى في التّعلّم عن بُعد.

5) الكشف عن اتجاهات طلّاب جامعة USAL نحو توظيف تكنولوجيا التّعلّم عن بُعد في مواقف أكاديمية ومهنية.

أهمية الدّراسة

تُقدّم هذه الدّراسة وصفًا وتحليًلا موضوعيين ودون تحيّز لتجربة التّعليم الإلكتروني عن بُعد في جامعة USAL، يُساعدان على اتخاذ القرارات السليمة في توجيه أسلوب التّعليم لاحقًا: تعليم وجاهي، تعليم إلكتروني عن بُعد أو تعليم مُدمج. تنبع أهمية الدّراسة في الكشف عن فعاليّة تكنولوجيا التّعليم عن بُعد في العملية التّعليميّة من خلال إبراز ما يلي:

1) التطوّر السريع لنظام التّعليم عن بُعد في مؤسسات التّعليم العالي في لبنان، الذي يستدعي البحث عن برامج جديدة لتحسين الكفاءة الداخلية ودراسة انعكاساتها على الكفاءة الخارجية، مما يستوجب التقويم المستمر لهذه البرامج من خلال اعداد قائمة بالمعايير المحكّمة.

2) تقديم منظومة تعليمية تعلّميّة متطوّرة تواكب ثورة المعلومات والاتصالات التي انتشرت في العالم.

3) تعريف الطّلّاب الجامعيين على تطبيقات تكنولوجيا التّعلّم عن بُعد المتعدّدة، باستخدام تكنولوجيا الصوت، الصوت والصورة، برامج الوسائط المتعددة، والمواد المطبوعة... وتطوير المعارف والمهارات التكنولوجية للمعلمين كما المتعلمين.

4) مساعدة صانعي القرار في الجامعات اللبنانيّة في الوقوف على اتجاهات الطّلّاب نحو برامج تكنولوجيا التّعليم عن بُعد، والعمل على توسيع وتطوير الأدوات المستخدمة والوسائط اللازمة لها.

5) من المتوقّع أن تُفيد نتائج الدّراسة أصحاب القرار في جامعة USAL على توضيح أثر التّعليم الإلكتروني عن بُعد من خلال الصفوف الافتراضية كخارطة طريق مستقبلية للجامعة. كما يمكن لرؤساء الجامعات العاملة في القطاع التّعليمي الإفادة من نتائج هذه الدّراسة في التحقّق من قوة العلاقة بين برنامج التّعليم الإلكتروني عن بُعد المستخدم في جامعة USAL، والنظم التكنولوجية الأخرى المستخدمة.

6) مساعدة صانعي المناهج في أوقات الأزمات في إعادة النظر بالمناهج التّربويّة، من أهداف ونواتج ومحتوى، وتطويرها بشكل يُواكب تطورّات العصر الحالي.

حدود الدّراسة

الحدود الموضوعية: تصوّرات الطّلّاب الجامعيين عن تجربة التّعلّم عن بُعد مقارنةً مع التّعلّم الوجاهيّ، المعوقات التي تحدّ من اكتساب الطّلّاب مهارات فكريّة، تطبيقيّة، تواصلية ومهارات تكنولوجية، والعوامل التي ساهمت في نجاح تجربة جامعة USAL.

الحدود المكانية: جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة USAL .

الحدود الزمانية: خلال العام الأكاديمي 2019-2020 .

الحدود البشرية: طلّاب وطالبات جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة USAL.

مصطلحات الدّراسة

- **التّعلّم عن بُعد (Online Learning):** « نظام ينقل التّعلّم إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلًا من انتقال المتعلّم إلى المؤسسة التّعليميّة ذاتها (الدليمي، 2018).

- **التّعلّم الإلكتروني (E. Learning):** تعرّفه اليونيسكو بأنّه «أي عملية تعليمية لا يكون فيها اتصال مباشر بين المتعلّم والمعلّم، بحيث يكونا متباعدين مكانيًا وزمانيًا ويتم الاتصال بينهما عن طريق الوسائل التّعليميّة – الالكترونية أو مطبوعات» (المعيلي، 2010، 3).

- **التّعلّم الإلكتروني المتزامن (Synchronous E. Learning):** هو التّعلّم الذي يسمح للمستخدم بالاتصال المباشر بالمستخدمين الآخرين على الشبكة العالمية، (منصور، 2003)، وفيه يقوم جميع الطّلّاب المشتركين في نظام التّعليم الإلكتروني بالدّخول إلى النّظام في الوقت نفسه حيث يقومون بالمناقشة (Chatting) بين أنفسهم وبينهم وبين المعلّم عبر غُرَف المحادثة والّتفاعل والتّعلّم معًا أو تلقّي المحادثات من خلال الفصول الإفتراضية (virtual classroom) أو باستخدام أدوات أخرى (الطحّان، 2014).

- **التّعليم الإلكتروني غير المتزامن (A synchronous E. Learning):** وهو «التّعليم غير المباشر الذي لا يحتاج الى وجود المتعلّمين والمعلّم في مكان وزمان واحد، كالحصول على المعلومات والخبرات من المواقع المُتاحة على الشبكة العالمية أو الأقراص المُدمجة (...)،

وباستطاعة المتعلّم الحصول على المعلومات حسب الأوقات الملائمة له، وبالجهد الذي يرغب في تقديمه، كما باستطاعة المتعلّم الرجوع الى المادة متى أراد ذلك» (الطحّان، 2014، 28).

- **التّعليم الوجاهيّ أو التّعليم الحضوريّ – التّقليديّ (Traditional Learning TL)** : هو التّعليم القائم على إعطاء الدروس التّعليميّة في غرفة الصّف وجهًا لوجه، ويجب حضور كلٍ من المعلّم والمتعلّم في وقتٍ واحد في غرفة الدرس. هذا النمط من التّعليم مُستخدم منذ عدة قرون، أو منذ بدء المنظومة التّربويّة في العالم. ويعتمد نمط التّعليم التّقليديّ على الثقافة التّقليديّة التي تُعَدّ الركيزة الأساس في نقل المعرفة، إذ يكون المعلّم محور العملية التّعليميّة (عبد اللطيف، 2009).

- **التّعليم المُدمج (Blended Learning)** : يُعرّف التّعليم المُدمج بأنّه «أحد صيغ التّعليم أو التّعلّم التي يندمج فيها التّعلّم الإلكتروني مع التّعلّم الصفّي التّقليديّ في إطار واحد، حيث توظّف أدوات التّعلّم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلّم مع الطّالب وجهًا لوجه معظم الأحيان» (زيتون، 2005، منقول عن الريماوي، 2017، 32).

- **التحصيل الدراسي:** يعرفّه جابلن بأنه:» مستوى مُحدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يُقاس من قبل المعلّمين، أو بالاختبارات المقرّرة (العيسوي وآخرون، 2006،)13.

في هذه الدّراسة، سيتم استخدام مفهوم التّعلّم عن بُعد للإشارة إلى المسافة التّي تفصل بين المعلّمين والطّلّاب في نشاط التّعلّم، إلى جانب استخدام الأدوات الرقمية في توفير محتوى تعليمي.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة

النظريات التكنولوجية

ركّزت أدبيات تكنولوجيا التّعليم في السّباق على إبراز التّعارض بين Skinner وRagers؛ أي بين الإنسان والآلة. اليوم، يدور الحديث عن أثر نظريات المعرفة في بناء برامج المعلوماتيّة التي توصَف بالبرامج الذكّية. بعد ذلك حصل التحّول مع Papert ومقاربته حول لغة الكومبيوتر (Logo)، والّتي كانت نقطة الانطلاق في تطوّر الأعمال البحثيّة في مجال خلق بيئات مفتوحة لتحقيق التّعلّم (Papert,1980).

تُستخدم اليوم عبارة الوسائط الإعلاميّة المتعدّدة لتصف تيار النظريّات التّربويّة التي تَركّز على الاستعمال المتفاعل للمجموعات التكنولوجية المسّيرة بواسطة الحاسوب. تعود مصادر نظريات الوسائط الإعلامية المتعددة إلى بداية استعمال الوسائل السّمعيّة البصريّة في التّعليم، وكذلك إلى السيبرنتيك Cybernetics وإلى نظريات المعرفة والنظريات السّلوكيّة، وإلى فهم كيفية عمل المخ؛ وهو ما أدّى إلى تسهيل ولادة التكنولوجيا التّربويّة أو ما يُسمّى بالهندسة التّربويّة. تشكّل نظريات الاتصال المصدر الأوّل الذي استلهمت منه نظريات الوسائط المتعددة Multimedia أفكارها. أما المصدر الثّاني فهو السيبرنتيك الذي يُعَرَّف بأنه التّحكّم في الاتصال عند الكائنات البشرية والآلات. يستند المصدر الثّالث للتيار المعلوماتي إلى النظريات المعرفية وإلى النظريات السلوكية، وتحديدًا إلى نظرية Skinner حيث استطاع أن ينشر مفهوم آلة التّعلّم من خلال شرحه لمبدأ بسيط مفاده أن التحكّم الجيد في البيئة التّعليميّة يُساعد–في تحقيق تعلّم جيد. وبالفعل، وجد هذا الأسلوب في تصوّر البيئات التّعليميّة من يناصره عند المستعملين الأوائل للحاسوب الذين لم يتريّثوا في تشبيهه بالآلات التّعليميّة الأخرى. ثم جاء

منظّرون آخرون ليؤكّدوا ما جاء به Skinner ومناصرو استعمال الحاسوب في التّعليم عبر إنشائهم لبنيات لوغريتمية للتعلّمّ (Skinner,1961).

تطرح تكنولوجيا التّعليم اليوم دراسة كيفية تنظيم البيئة البيداغوجية وكيفية تهيئة الوسائل والطرائق التّربويّة والتّعليميّة وكيفية تركيب المعارف. وباختصار، تطرح تكنولوجيا التّعليم تحديد النموذج الذي يُعدّ لممارسة التّعليم وفق ما يقدّمه هذا النموذج من استراتيجيات، حتى يتمكّن المتعلّم من استيعاب المعارف الجديدة، بأكبر قدر ممكن من الفعالية. ويعتبر مفهوم النموذج النفسي للتعليم محور تكنولوجيا التربية (La Roque & Stolovitch,1983).

يوجد اتّجاهان كبيران في الحركة التكنولوجية: الأوّل، هو الاتّجاه النّسقي والذي يكمن في فحص العلاقات بين العناصر حسب الغايات المنشودة، ويوصي أنصار هذا الاتّجاه بعدم إهمال أي مكون من مكونات العملية التّربويّة، كما يوصون بوضع تعاريف كاملة وتامة لهذه المكونات انطلاقًا من ثلاث مقولات أساسية: الغايات، السيرورات والعناصر. الإنطلاق في العمل التربوي باستعمال أسلوب نسقي واتّباع سيرورة محددة تنطلق من تحليل الغايات ومميزات الطّالب، وتمّر عبر تصوّر لنظام تعليمي/ تعلمي عبر القيام بتجريب النظام وتقويمه، لتنتهي إلى إدراج التّعديلات الضّروريّة.

يتشكّل الاتّجاه الثّاني من المعلوماتيّة التي تستأصل بحوثها من السيبرنتيك ومن الذكاء الإصطناعي ومن العلوم المعرفية ومن الإعلام الآلي وأيضًا من نظريات الاتصال التي تستعمل وسائل الإعلام. ويكمن فحوى هذا الاتّجاه في فحص تفاعلات البيئات التكنولوجية، كما أنه يكمن في إنشائه لأنظمة أكثر تفاعلًا، وهذه الأخيرة هي ما يعرف باسم البيئات المتعددة الوسائط. تَستلهِم العديد من بحوث هذا الاتّجاه أفكارها من بعض النظريات المعرفية التي تتناول موضوع المعرفة، ومن الهندسة المعلوماتيّة، غير أنّها تتميز كثيرًا بتوجهاتها النّفعية: أي أنّها تسعى في نهاية المطاف للوصول إلى نظام صالح وإلى تكنولوجيا فعّالة (Bertrand, 1991).

هندسة التّعليم

يقوم منطق هندسة أو تخطيط التّعليم على مبادئ تعتبر جد بسيطة، وعليها أسّس كلٌّ من Wager & Gagne, Briggs (1992) نظريتهم، وهذه المبادئ هي: فردنة التّعليم، التخطيط على المدى القصير والمدى الطويل، ضرورة التّخطيط والتنظيم، أخذ شروط التّعلّم بعين الاعتبار. نستطيع أن ندرك، في إطار هذا السياق التكنولوجي، أن التّعليم في نهاية المطاف هو مجموعة من الوقائع المنظّمة تدريجيًا والتي تستهدف تيسير عمليات التّعلّم الداخلية للفرد (Bertrand, 1991).

أدوار المعلّم والمتعلّم في فترة التّعلّم عن بُعد

إذا كان التّعلّم الإلكتروني يجذب المعلمين والطّلاب؛ لمرونته، وملاءمته، فإن نجاح المعلّم والطّالب في التّعلّم الإلكتروني يتطلّب من المعلّم فهم خصائص الطّلاب واحتياجاتهم عبر الإنترنت، الإلمام بالثقافة الكمبيوترية بمستوى أعلى من مستوى طلّابه، الإلمام بمشكلات نُظُم تشغيل الكمبيوتر وفهم أدواته، وكذا نظم العرض المستخدمة، بالإضافة إلى الحاجة لأسلوب تدريس يلائم بيئة التّعلّم الإلكتروني. كما يستلزم من الطّالب أن يكون مُلمًّا بقدر مناسب من الثقافة الكمبيوترية وكيفية استخدام الإنترنت، وأن تكون لديه القدرة على استخدام بعض خدمات الإنترنت الأكثر شيوعًا، كخدمة كيفية

البحث عن المعلومات، وخدمة نقل الملفات، بالإضافة إلى خدمة البريد الإلكتروني التي تمكّنه من إرسال الرسائل واستقبالها (الأتربي، 2019).

يُضيف الكسجي (2012) أنّ على الطّالب إتّقان مهارات استخدام الحاسب الآلي والتعامل معه، والتعرّف على البرمجيات الجديدة ومتابعة التطوّرات المتسارعة في عالم الحاسوب، ليبقى التّعلّم مواكبًا لكل ما هو جديد، المعرفة الكاملة بالموارد والخدمات والبروتوكولات المتاحة على الإنترنت وتحديد كيفية استخدامها كجزء أساسي من التحديّات التّعليميّة التي تواجه التّعلّم عن بُعد، إضافة إلى تشجيعهم على الاتصال بالخبراء الذين تحددهم الجامعة.

تُسهم قواعد الاتصالات في الحاسوب في مساعدة المتعلمين لتحقيق الأهداف التّعليميّة التالية:

1) تطوير التفكير الخلاق والإبداعي،

2) تنمية إستراتيجيات حّل المشاكل ،

3) تنمية مهارات التفكير العلمي،

4) تحقيق التّعلّم طويل الأمد (رباح، 2014).

البنية التحتيّة للتعلّم عن بُعد

يتطلّب نظام التّعلّم عن بُعد بُنية تحتية متينة " solid" ورشيقة " robust" وقوية " strong" تعتمد على تقنية الاتصالات وتقنية المعلومات وتقنية شبكات الحاسوب العالمية والمحلية، مثل شبكة الإنترنت، والإنترانت تمتلك السّعة الكافية لدعم المستخدمين وحمولة الشبكة من المعلومات المختلفة الشكل وذات الأحجام الكبيرة والتي تشمل مختلف أنواع الوسائط المتعددة، القادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة لحجم المستخدمين وعدد الأجهزة التي يستخدمونها، وأن تكون مستقرة وثابتة لتأكيد مستوى عالٍ من توفّر الخدمة المستمرة للمتعلّمين، والذين لهم علاقة بالتّعلّم عن بُعد من أساتذة وشركاء العمل ومؤلّفي المحتوى التّعليميّ والمبرمجين وغيرهم (الكسجي، 2012).

أنظمة إدارة المحتوى ونظام إدارة التّعلّم

ركّزت أدبيات أنظمة إدارة المحتوى على كيفية إنشاء المحتوى وترتيبه وتنظيمه. تطوّر فهم أنظمة إدارة المحتوى بعد ذلك حيث وجد الكثير من المتخصصين أنها لا تناسب الأغراض التّعليميّة، وذلك لكونها مُصمّمة أساسًا لنقل المعلومات وإدارتها وتخزينها واستعادتها مرة أخرى، فهي تركّز على إنشاء المحتوى، بينما في البيئة التّعليميّة الإلكترونية نحتاج إلى تتبّع المتعلّم من خلال نظام مُعقّد يستطيع معرفة ماذا أنجز بدلًا من التركيز فقط على المحتوى. ويخلط الكثيرون بين مفهومي أنظمة إدارة المحتوى (Content Management System) وأنظمة إدارة المقررات (Course Management System)، حيث أنّ أنظمة إدارة المقررات هي أكثر تطوّرًا من أنظمة إدارة المحتوى، لكونها تشمل توصيل المحتوى، ورصد نشاطات المتعلمين، والعمل التعاوني بين المتعلمين، ووجود التغذية الراجعة، ووجود الاختبارات وملفّات الإنجاز ، بينما تركّز أنظمة إدارة المحتوى على إنشاء المحتوى بصورة يتم فيها تخزين المعلومات على شكل كائنات يمكن إعادة استخدامها مرة أخرى

(الأتربي، 2019). تُستخدم أدوات خلق المحتوى (Content Creation Tools) لإعداد المادة التدريسية ومن أبرزها Director،PowerPoint ،Word ،FrontPage ،Dream Weaver . إنها أدوات تُستخدم لأغراض مختلفة، وتخصص بعض وظائفها لخدمة التّعليم عن بُعد (رباح، 2014).

الدّراسات السّابقة

في العلاقة بين دعم الأساتذة للطلّاب وتأثيره على رفع مستوى تحصيلهم ودافعيتهم، أظهرت الدّراسة التي أجراها Paechter وآخرون (Paechter, Maier & Macher, 2010) حول تصوّرات الطّلّاب وخبراتهم خلال عملية التّعلّم عن بُعد، وتقييمهم لمستوى المقررات، مساهمة دعم الاساتذة وإرشادهم، خلال فترة عملية التّعلّم عن بُعد في تحقيق إنجازات تعليمية، وإستفادتهم من محتوى المقررات. عبَّر الطّلّاب عن رضاهم حول خبرة عدد كبير من الأساتذة في التّعليم الالكتروني، واعتبروا أيضًا أنّه ليس كلّ الأساتذة مؤهّلين أن يخضعوا لهذه العملية نظرًا لضعف مهاراتهم على مستوى التكنولوجيا. أشارت نتائج الدّراسة إلى أهمية تكييف التّعليمات وتأثيرها الإيجابي على تحفيز الطّلّاب وتحديد أهدافهم. تتفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة Torun (2020) حول التّعلّم عن بُعد في التّعليم العالي، والتي أظهرت العلاقة بين التّعلّم الذّاتيّ الذي يُتيحه التّعلّم عن بُعد وتحّسن نتائج التّعلّم، كما أكّدت على فعاليّة منح الطّلّاب المسؤولية في اختيار وتنفيذ استراتيجية التّعلّم المناسبة في زيادة تحصيلهم الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة تحسن مستوى الدافعية نحو التّعلّم عن بُعد والذي انعكس إيجابًا على تحسّن نتائجهم.

وحول علاقة التّعلّم عن بُعد بتحسّن مهارات الطّلّاب، عالجت دراسة Pachter & Maier (2010) خبرات الطّلّاب وأولوياتهم في عملية التّعليم عن بُعد أو الحضور إلى الجامعة. عبّر الطّلّاب عن استفادتهم بشكلٍ كبيرٍ من محتوى المقررات بحيث استطاعوا النجاح في الإختبارات التي أجرتها الجامعات عن بُعد. ربط الطّلّاب نجاح هذه العملية بدعم ومهارة الأساتذة، واكتساب الطّلّاب لمهارات وأدوات التّعلّم عن بُعد؛ كما أتاحت لهم هذه العملية فرصة لتعزيز مهاراتهم وتطبيق معارفهم وأفكارهم واستراتيجياتهم المعرفية. أعرب الطّلّاب عن تقديرهم للتعلّم عبر الإنترنت لإمكاناته في توفير هيكل واضح ومتماسك للمواد التّعليميّة، وفي دعم التّعلّم الذّاتيّ التنظيم، وفي توزيع المعلومات.

في دراسة Dada & Alkali (2019) التي استطلعت رأي طلّاب الجامعة الوطنية المفتوحة في نيجيريا حول تأثير ممارسات الأساتذة على تحسّن نتائجهم خلال فترة التّعلّم عن بُعد، وافق 55٪ من الطّلّاب الذين شملهم الاستطلاع على أنّ استخدام مهارات التّعلّم عن بُعد الفعّال أثّر بشكل إيجابي على عادات الطّلّاب الدراسية؛ كمؤشر على تحسن مستوى أداءهم الأكاديمي. كما أكّدت الدّراسة أن الإجراءات والقرارات التي يتّخذها الأساتذة يمكن أن تُطّور بشكلٍ كبيرٍ مستوى أداء الطّلّاب الأكاديمي من جهة أو، من جهة أخرى، يمكن أن تُشكّل حواجز وعوائق. كما أظهرت الدّراسة العلاقة الإيجابية بين ممارسات الأساتذة للتعليم عن بُعد وأداء الطّلّاب الأكاديمي. علاوة على ذلك، اعتبر 52٪ من المستجيبين أن المناهج المستخدمة في الجامعة الوطنية المفتوحة بحاجة إلى تحديث لزيادة التأثير الإيجابي للتعلم الإلكتروني على المتعلمين.

قارَنت دراسة Al-Qahtani & Higgins (2012) بين التّعلّم الإلكتروني والتّعلّم المدمج وتأثيره على تحصيل الطّلّاب. تم تحديد مجموعتي طلّاب (تجريبية وضابطة) من جامعة أم القرى في المملكة

العربية السعودية بشكل عشوائي. ولتقييم تحصيل الطّلّاب في المجموعات المختلفة، تم استخدام اختبارات ما قبل التحصيل وبعده. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين الطرق الثلاثة من حيث تحصيل الطّلّاب لصالح أسلوب التّعلّم المدمج. بالمقابل، لم يتم العثور على فرق كبير بين مجموعات التّعلّم الإلكتروني (n = 43) ومجموعات التّعلّم التّقليديّة (n = 50) من حيث تحصيل الطّلّاب وحجم تأثير ضئيل من 0.02 .

حول أثر توظيف استراتيجية التكليفات الالكترونية وأسلوب التّعلّم في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطّالبات المعلّمات بكلية التربية بمقرر تكنولوجيا التّعلّم بالجامعة الإسلامية بغزة، كشفت نتائج الدّراسة التي أجرها حسن (2015) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجات في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لصالح البعدي.

وحول أثر توظيف أنماط المنظّمات المتقدّمة في نظام إدارة بيئة التّعلّم الإلكتروني عن بُعدEMES على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التّعلّم لدى طلّاب ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي بجامعة الملك عبد العزيز، استخدم مصطفى علي (المنهل، 2020) في دراسته التدريس عن بُعد من خلال تقديم نمطين من أنماط المنظّمات المتقدمة (أنماط بصرية– نمط المرئي المسموع) في نظام إدارة بيئة التّعلّم الإلكتروني عن بعد EMES، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي ومرجأ على المجموعتين، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي رُتب الدرجات المجموعة التجريبية الأوّلى (منظّم متقدّم بصري) والمجموعة التجريبية الثّانية (منظّم متقدّم مرئي ومسموع) في اختبار التحصيل المعرفي لصالح القياس البعدي، وأوصت الدّراسة بتشجيع توظيف الممارسات الجيدة للمنظّمات المتقدّمة في بيئة التّعلّم عن بُعد. تتقاطع نتائج هذه الدّراسة حول أثر استخدام التّعليم الإلكتروني مع نتائج دراسة الزبون (2020) حول فاعلية التّعلّم عن بُعد مقارنةً بالتّعلّم المباشر في تحصيل طلبة الأوّل الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن، حيث أشارت النتائج إلى توافق طريقة التّعليم المباشر_مقارنًا بالتّعلّم عن بُعد في تحصيل أفراد عينة الدّراسة. أوصى الباحث بضرورة تبنّي استخدام طريقة التّعلّم المدمج من خلال الدّمج بين الطريقة التّقليديّة والإلكترونية في تدريس مبحث اللغة العربية، وضرورة إعادة تصميم المحتوى التّعليمي بما ينسجم ومبدأ التّعلّم عن بُعد، وتبنّي التّعليم المتزامن من خلال الإلقاء المباشر عبر المعلم والطّالب.

في الدّراسة التي أجراها الزّهراني (2018) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام بيئة تعلّم الكترونية قائمة على التّعلّم المتنقّل عبر تطبيق NEARPOD في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مقرر تقنيات التّعليم، والتي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعة الضابطة.

حول أثر التّعليم المتمازج، هدفت دراسة غوادرة (2017) إلى التعرّف على أثر توظيف التّعليم المتمازج على تحصيل طلبة مناهج البحث العلمي في كلية التربية في جامعة الخليل. توصلت الدّراسة الى مجموعة من النتائج أهمها عدم وجود فروق دالّة احصائيا في القياس القبلي على اختبار التحصيل بين الذكور والاناث، وهذا يعني تكافؤ الذكور والاناث في المجموعة الواحدة والتي تعزى الى متغير التحصيل وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (01.0) بين متوسط درجات مجموعة الطّلّاب (الذّكور) الذين تعلموا بطريقة التّعليم المتمازج على القياس القبلي ومتوسط درجات نفس المجموعة من الطّلّاب على القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي لصالح القياس

البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات مجموعة الطّالبات (الاناث) اللواتي تعلمن بطريقة التّعليم المتمازج على القياس القبلي ومتوسط درجات المجموعة نفسها من الطّالبات على القياس البعدي على اختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات مجموعة الطّلّاب (الذكور) اللذين تعلموا بطريقة التّعليم المتمازج على القياس البعدي ومتوسط درجات مجموعة الطّالبات (الاناث) اللواتي تعلمن بطريقة التّعليم المتمازج على القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي.

كما قارنت الدّراسة التي أجراها كل من صوافطه والجريوي (2015) بين التّعلّم المتمازج القائم على نظام إدارة التّعلّم بلاكبورد في التحصيل المباشر والتحصيل المؤجّل للفيزياء وبقاء أثر التّعلّم لدى طلّاب الكليات الصحية، والتي أجريت على عيّنة من 53 طالبًا من طلّاب الكليات الصحية في جامعة الملك سعود، موزّعين على مجوعتين تجريبية وضابطة. أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد العنية في كلٍ من التطبيق القبلي والبعدي المباشر، والتطبيق القبلي والبعدي المؤجّل لاختبار التحصيل إلى أن التّعلّم المتمازج القائم على نظام بلاكبورد أكثر فعاليّة من الطريقة المعتادة في التحصيل المباشر والتحصيل المؤجّل للفيزياء لدى طلّاب عينة الدّراسة. كما أشارت نتائج اختبارات «ت» للعينات المرتبطة إلى فعالية هذا النّوع من التّعلّم في بقاء أثره لدى الطّلّاب وعدم فعاليّة الطرق المعتادة في تحقيق ذلك.

ثالثًا: الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

تعتمد الدّراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأكثر ملائمة من حيث رصد، تصنيف، تحليل وتفسير تصوّرات المتعلّمين حول واقع التّعلّم عن بُعد ومقارنتها بتصوّراتهم حول التّعلّم الوجاهيّ (الحضوريّ)، وتحديدها بالصورة التّي هي عليها كميًا ونوعيًا بهدف الوصول الى نتائج قابلة للتعميم. هذا، وتُعتبر الدّراسة الحالية من البحوث الترابطية، حيث تهدف الى قياس قوة العلاقات بين المتغيرات، وتزويد الباحثين ببيانات تساعدهم على التأكّد من الفرضيات وبالتالي قبولها أو رفضها، وتحديد العلاقات بين المتغيرات وأسبابها واتجاهاتها، وذلك بين ظاهرتي التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ.

مجتمع الدّراسة وعيّنته

يتكوّن مجتمع الدّراسة من طلّاب جامعة USAL في كلياتها الثلاثة : كلية التربية، كلية إدارة الاعمال، كلية الفنون والعلوم بقسميها (الإعلام وعلوم الكمبيوتر)، ذكور وإناث، في السنوات الدراسية الثلاث، وغير مسجّلين للمرة الأوّلى في الجامعة في السنة الأوّلى في فصل ربيع 2020. يستند اختيار العينة المشاركة في الدّراسة إلى معايير محددة، وهي:

1) **معايير القبول:** قبول الطّالب/(ة)، المسجّل/(ة) في جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة على الأقل منذ خريف 2019–2020.

2) معايير الاستبعاد:

- استبعاد الطّالب/(ة) المسجل/(ة) للمرة الأوّلى في فصل ربيع 2020
- استبعاد الطّالب/(ة) الذي تخرّج في فصل خريف 2019–2020

تُعتبر معايير الاستبعاد هي من المتغّيرات أو العوامل الدخيلة في مجتمع الدّراسة نظرًا لتأثيرها على نتائج الدّراسة. على ضوء معايير الاختيار تم التوصّل الى أعداد الطّلّاب الموضّحة في الجدول أدناه:

الكلية	اجمالي أعداد مجتمع الدّراسة في الكلية	القسم	اجمالي أعداد مجتمع الدّراسة في القسم	اجمالي أعداد عينة الدّراسة في الكلية	اجمالي أعداد عينة الدّراسة الممثّلة لمجتمع الدّراسة في القسم
كلية التربية	349	التربية المختصة	142	143	59
		التربية البدنية والرياضية	106		45
		تربية الطفولة المبكرة	25		11
		تعليم العلوم والرياضيات	20		8
		تعليم اللغة العربية وأدب الأطفال	22		9
		تعليم اللغة الإنجليزية وأدب الأطفال	28		12
Faculty of Management	100	100	100	41	41
Faculty of Arts and Sciences	120	علوم الكمبيوتر	54	50	22
		الإعلام	66		27
إجمالي مجتمع الدّراسة			N= 569		n=234

من أجل ختيار عينة الدّراسة n تمّ تطبيق معادلة Yamane التالية: $n = N/1+N(e^2)$

بمستوى ثقة 95% وهامش خطأ 0.05.

ولاختيار النسبة الممثّلة لمجتمع الدّراسة، اعتُمدت المعادلة التالية : $n/N \times 100 = 41\%$

تتّصف هذه العينة بأنها احتمالية عنقودية، وتُعتبر كل كليّة حزمة أساسية كونها تنتمي الى عنقود مركزي وهو جامعة العلوم والآداب اللبنانيّة. وبذلك يتم اختيار الوحدة الإحصائيّة بالطريقة العشوائية

البسيطة (الطّالب الجامعي)، بناءً على التمثيل التناسبي للمجتمع الذي يتنمي إليه الطّالب.

أداة الدّراسة

يتكوّن أنموذج الدّراسة من المتغّير المستقل: التّعلّم بأسلوبيه الافتراضي والوجاهيّ (وما تضمّنه من مؤشرات قياس للمتغّير المستقل مثل مضمون المقرر – الاختصاص الأكاديمي – الجندر)، ومن المتغيرات التابعة: التحصيل الدراسي التراكمي (وما تضمنه من مؤشرات قياس للمتغيرات التابعة مثل المهارات المعرفية – التطبيقيّة – التكنولوجية ومهارات التّواصل المكتسبة، التسهيلات والإرشادات التي قدمتّها الجامعة خلال فترة التّعلّم عن بُعد، أنوع الاختبارات المَعتمدة خلال فترة التّعلّم عن بُعد...).

ونظرًا لتناسب الأسلوب الكمي في جمع البيانات وتحليلها مع الهدف العام للدراسة، فقد اعتمد الباحثون الملاحظة غير المباشرة من خلال إعداد استبيان مبني على أُسس علمية، انطلاقًا من فرضيات البحث التالية:

1) توجد فروق دالّة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ للمعدل التراكمي للطلّاب تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ).

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مسنوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ للتغيير ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير الجندر.

3) توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة للتغيير ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدّلهم التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى للحالة االاجتماعيّة للطلّاب.

4) توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة للتغيير ما بين المعدّل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدّلهم التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير الكلية الجامعة.

5) توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ لمتغير المُعدل التراكمي للطالب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير الاختصاص.

6) يوجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لمعدّل المقررات النظرية تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)..

7) يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لمعدّل المقررات التطبيقيّة تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)..

8) توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ لمتغير المعدل التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ تُعزى لمتغيّر مضامين المقررات التّعليميّة (المقررات النظرية والمقررات التطبيقيّة).

9) توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين درجة الرضى عن مضمون المادة التّعليميّة النظرية في التّعلّم عن بعد ودرجة الرضى عن مضمون المادة التّعليميّة التطبيقيّة في التّعلّم عن بُعد.

10) توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مهارات التكنولوجيا عند طلّاب الجامعة قبل وبعد التّعلّم عن بُعد.

11) توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مهارات التكنولوجيا عند طلّاب كلية التربية في الجامعة قبل وبعد التّعلّم عن بُعد.

12) يُساهم التّعلّم عن بُعد في اكتساب الطّلّاب لمهارات جديدة وتطوير مهاراتهم السابقة.

13) تُساهم التقديمات والتسهيلات التي وفّرتها الجامعة للطلّاب خلال فترة التّعلّم عن بُعد في نجاح تجربة التّعليم عن بُعد.

تّم بناء الإستبيان على مقياس متدرّج من ثلاث الى خمس رُتَب من مقياس ليكرت، بحيث تكوّنت الاستمارة من ثلاث محاور أساسية توزعت على 57 سؤالًا. تنوعّت طبيعة الأسئلة المطروحة بين أسئلة متعددة الإجابات وأسئلة مفتوحة محددة الإجابة، وتضمنت المحاور ما يلي:

المحور الأوّل: بيانات عامة عن الطّالب، وأسئلة تمحورت حول أنواع الوسائل التكنولوجية التي تم استخدامها خلال التّعلّم عن بُعد ومدى توافرها لدى الطّالب.

المحور الثّاني : مضامين المقررات والتحصيل الدراسي فيها، تمحورت الأسئلة حول مدى ملائمة كلٍ من التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ مع مضامين المواد التّعليميّة (المواد النظرية والمواد التطبيقيّة)، وأثر هذه الملائمة على التحصيل الدراسي، وحول المهارات التطبيقيّة والفكريّة ومهارات التّواصل والمهارات التكنولوجية التي اكتسبها الطّالب من هذا النظام التّعليمي.

المحور الثّالث: المعوقات التي واجهها الطّلّاب خلال التّعلّم عن بُعد، وتضمنت اسئلة حول التسهيلات والإرشادات التي قدمّتها الجامعة خلال التّعلّم عن بَعد.

لاستخراج معامل الثبات والصدق، تم تطبيق الاستبيان على 5% من أفراد لديهم نفس خصائص عيّنة الدّراسة ولكنّهم من خارج أفراد العيّنة قيد الدّراسة.

ومن أجل توفير معامل الصدق الظاهري للاستبيان، تم الاستعانة بثلاثة محكّمين قبل وضع الاستبيان بصيغته النهائية، وتراوحت نسبة الاتّفاق ما بين الحكّام بين 70% و89% وهي تُعتبر نسبة جيدة لتحقيق الصدق الظاهري.

وللتعرّف على مدى الإتّساق الداخلي لأداة الدّراسة، تم استخدام معامل الإرتباط بيرسون، وتوافرت دلالات ثبات الاستبيان بعد فترة أسبوع على المجموعة التي تُشكّل 5% من عيّنة الطّلّاب، حيث تراوحت معامل الارتباط لعبارات الاستبيان بين 0.385 و0.841.

ولحساب الثبات، ظهر معامل الثبات الفا كرونباخ على مستوى 0.09، وهو موجب ودال احصائيّا عند مستوى ألفا (0.01).

نستنتج مما سبق، أن أداة الإستبيان صادقة في قياس ما وُضِعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيّدة لتكون أداة قياس مناسبة لهذه الدّراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

أسلوب تحليل البيانات

عُولِجت البيانات من خلال استخدام الباحثين لبرنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم االاجتماعيّة (SPSS)23، وقد استخدمت المعالجات الإحصائيّة التالية:

- **المتوسط الحسابيّ:** لاحتساب المتوسط الحسابيّ لدرجات أفراد العينة على بنود الإختبار والمقياس.
- **الانحراف المعياري:** لمعرفة كيفية توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.
- **معامل الإرتباط بيرسون (r):** لإيجاد القيمة الإرتباطية بين المتغيّرات ولتحديد قوة هذا الإرتباط واتجهاهه.
- **التكرارات والنسب المئوية.**
- **الاختبارات المستخدمة:** ANOVA – Paired T-Test – Independent T-Test .ONE Simple T-Test – TEST

رابعًا: عرض نتائج الدّراسة

قدّم الباحثون في هذا الفصل عرضًا مفصلًا لتحليل البيانات والنتائج التي تم الوصول إليها، وتفسيرها في ضوء الأسئلة التالية:السّؤال الأوّل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسط الحسابيّ للمعدل التراكمي للطلّاب تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عيّنة الدّراسة حول معدلات الطّلّاب التراكمية في فصلي الخريف والربيع، ويتّضح من الجدول (1) وبالاستناد الى الاختبار المستخدم Paired T-Test وجود فروقات دالّة إحصائيًّا عند مستوى $0.05>0.001$ بين المتوسط الحسابيّ للمعدل التراكمي للطلّاب تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم لصالح التّعلّم عن بُعد الذي اعتمد في فصل الربيع مما يثبت الفرضية الأوّلى بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين المتوسط الحسابيّ للمعدل التراكمي للطلّاب تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ).

جدول 1: معدل تراكمي لفصلي الخريف والربيع

الفصل	العيّنة	المتوسط الحسابيّ	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
الخريف	141	2.841	0.658	0.001
الربيع	141	2.988	0.639	

السّؤال الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ للفارق ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير الجندر؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول الفرق بين المعدل التراكمي لفصلي الخريف والربيع للاناث والذكور.

يلاحظ في الجدول رقم (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى0.527>0.05 بين المتوسطات الحسابيّة لفرق المعدل التراكمي للطلّاب بين فصل الخريف والربيع للإناث والذكور. وبعد الاختبار المستخدم Independent T-Test أتت النتائج عكس توقعات الفرضية الثّانية دليلًا على قابلية دحضها، واعتبار التغيير الحاصل ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد لا تُعزى لمتغير الجندر.

جدول 2: معدل تراكمي ذكور وإناث

المجموعة	العيّنة	متوسط الفرق	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
إناث	96	0.129	0.5	0.527
ذكور	45	0.18	0.45	

السّؤال الثّالث:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة للفارق ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى للحالة االاجتماعيّة للطلّاب؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول الفرق بين المعدل التراكمي لفصلي الخريف والربيع.

يلاحظ في الجدول(3) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى 0.275>0.05 بين المتوسطات الحسابيّة لتغيير المعدل التراكمي للطلّاب بين فصل الخريف والربيع للمتأهلين والعازبين وبعد الاختبار المستخدم Independent T-Test أتت النتائج عكس توقعات الفرضية الثّالثة.من هنا يتبين عدم صدق الفرضية واعتبار التغيير الحاصل ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد لا تُعزى للحالة ا للطلّاب.

جدول 3: معدل تراكمي للمتاهلين والعازبين

المجموعة	العيِّنة	متوسط الفرق	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
المتأهلين	46	0.05	0.45	0.275
العازبين	94	0.19	0.51	

السّؤال الرابع:هل يوجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابيّة للفارق ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير الكلية الجامعة؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول الفرق بين المعدل التراكمي لفصلي الخريف والربيع لطلّاب كل كلية في الجامعةعلى حدة.

يلاحظ في الجدول(4) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى $0.05<0.113$ بين المتوسطات الحسابيّة لفرق المعدل التراكمي للطلّاب بين فصل الخريف والربيع في مختلف الكليات، حيث أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANOVA TEST) أنّ الفرق الحاصل ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد لا يعزى لمتغير الكلية المنتسب إليها الطّالب. وبناء على هذه النتائج يتبين عدم صدق الفرضية الرابعة حول وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابيّة للفرق ما بين المعدل التراكمي للطّلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير الكلية في الجامعة.

جدول 4: معدل تراكمي لطلّاب الكليات

الكلية	العيِّنة	متوسط الفرق	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
كلية التربية	112	0.105	0.46	0.113
كلية إدارة الأعمال	8	0.21	0.41	
كلية علوم الكومبيوتر	21	0.34	0.64	

السّؤال الخامس: هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسط الحسابيّ لمتغير المُعدل التراكمي للطالب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير الاختصاص؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول الفرق بين المعدل التراكمي لفصلي الخريف والربيع لطلّاب كل اختصاص في الجامعةعلى حدى.

يلاحظ في الجدول (5) وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى $0.036 < 0.05$ بين المتوسط

الحسابيّ لمتغير المُعدل التراكمي للطّالب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدله التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد لصالح طلّاب علوم الكومبيوتر حيث بلغت نسبة التقدم 12% بينما تراجع متوسط المعدل التراكمي لطلّاب اللغة العربية بنسبة 31.75 %. كما أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANOVA TEST) أن التغيير الحاصل يثبت الفرضية الخامسة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين المتوسط الحسابيّ للمعدل التراكمي للطلّاب تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم لصالح طلّاب اختصاص علوم الكومبيوتر.

جدول 5: معدل تراكمي وفق الإختصاص

المجموعة	العيِّنة	متوسط حسابي	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
علوم الكومبيوتر	13	0.48	0.67	
الإعلام	8	0.13	0.57	
إدارة الأعمال	8	0.21	0.4	
التربية البدنية والرياضية	31	0.10	0.38	
تربية مختصة	45	0.03	0.55	0.036
تعليم رياضيات وعلوم	9	0.05	0.134	
تعليم اللغة الإنكليزية	12	0.23	0.23	
تعليم اللغة العربية	4	1.27-	0.14	
تربية الطفولة المبكرة	7	0.39	0.51	

السّؤال السادس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابيّة لمعدّل المقررات النظرية تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول معدلات الطّلّاب لثلاثة مقررات نظرية في كل فصل من فصلي الخريف والربيع، كما يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى $0.05<0.865$ بين المتوسطات الحسابيّة لمعدل المقررات النظرية في فصلي الخريف والربيع. وبعد الاختبار المستخدم Paired T-Test أتت النتائج عكس توقعات الفرضية السادسة دليلًا على قابلية دحضها وإثبات عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لمعدّل المقررات النظرية تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ).

جدول 6: جدول المقررات النظرية لفصلي الخريف والربيع

الفصل	العيِّنة	المتوسط الحسابيّ	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
الخريف	82	3.08	0.68	0.865
الربيع	82	3.1	0.64	

السّؤال السابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لمعدل المقررات التطبيقيّة تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول معدلات الطّلّاب لثلاثة مقررات تطبيقيّة في كل فصل من فصلي الخريف والربيع، وكما يتضح من الجدول(7) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى $0.203>0.05$ بين المتوسطات الحسابيّة لمعدل المقررات التطبيقيّة في فصلي الخريف والربيع. وبعد الاختبار المستخدم Paired T-Test أتت النتائج عكس توقعات الفرضية السادسة دليلًا على قابلية دحضها واثبات عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابيّة لمعدّل المقررات التطبيقيّة تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ).

جدول 7: مقررات تطبيقيّة لفصلي الخريف والربيع

الفصل	العيِّنة	المتوسط الحسابيّ	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
الخريف	30	3.01	0.73	0.203
الربيع	30	3.01	0.61	

السّؤال الثامن:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسط الحسابيّ للفارق بين المعدل التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ تُعزى لمتغيّر مضامين المقررات التّعليميّة (المقررات النظرية والمقررات التطبيقيّة)؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول الفرق بين معدلي المقررات النظرية والتطبيقيّة لفصلي الخريف والربيع. يلاحظ في الجدول(8) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى $0.3>0.05$ ما بين المتوسط الحسابيّ للفارق بالمعدل التراكمي ما بين فصلي الخريف والربيع وفق المقررات النظرية والتطبيقيّة. وبالاستناد الى الاختبار المستخدم Paired T-Test أتت النتائج عكس توقعات الفرضية الثامنة دليلًا على قابلية دحضها واثبات عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين المتوسط الحسابيّ للفارق بين المعدل التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ تُعزى لمتغيّر مضامين المقررات التّعليميّة (المقررات النظرية والمقررات التطبيقيّة).

جدول 8: فروق المعدل التراكمي بين فصلي الخريف والربيع للمقررات النظرية والتطبيقيّة

الفصل	العيِّنة	متوسط الفرق	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
المقررات النظرية	31	0.1-	0.7	0.3

السّؤال التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين درجة الرضا عن مضمون المادة التّعليميّة النظرية في التّعلّم عن بعد ودرجة الرضا عن مضمون المادة التّعليميّة التطبيقيّة في التّعلّم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول درجة رضا الطّلّاب عن مضمون المادة التّعليميّة في المقررات النظرية والتطبيقيّة وتم ترتيب الإجابات تنازليًا ويتضح من الجدول(9) بمقارنة مستوى الرضا للطلّاب ذاتهم ما بين مضمون المادة التّعليميّة النظرية والتطبيقيّة أن هناك فارق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى 0.001 لصالح المواد النظرية. وبالاستناد الى الاختبار المستخدم Independent T-Test تثبت الفرضية التاسعة بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين درجة الرضا عن مضمون المادة التّعليميّة النظرية في التّعلّم عن بعد ودرجة الرضا عن مضمون المادة التّعليميّة التطبيقيّة في التّعلّم عن بعد لصالح المواد النظرية.

جدول 9: الرضا بمضمون المادة النظرية والتطبيقيّة بالتّعلّم عن بعد

المضمون	العيِّنة	متوسط الدرجة	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
مضمون المواد النظرية	141	3/2.18	0.75	0.01
مضمون المواد التطبيقيّة	141	3/1.8	0.71	

السّؤال العاشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مهارات التكنولوجيا عند الطّلّاب قبل وبعد التّعلّم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول درجة مهارات الطّلّاب في استخدام تسع وسائل وتطبيقات تكنولوجية قبل وبعد التّعلّم عن بعد. يلاحظ في الجدول(10) أن هناك فروقًا دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.05>0 بين المتوسط الحسابيّ لمهارات التكنولوجيا قبل وبعد التّعلّم عن بعد لصالح التّعلّم عن بعد والتقدّم الحاصل بين الفصلين للمتوسط الحسابيّ في مهارات التكنولوجيا يقدر بعشر درجات من مئة. وبالاستناد إلى الاختبار المستخدم Paired T-Test تثبت الفرضية العاشرة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين مهارات التكنولوجيا عند الطّلّاب قبل وبعد التّعلّم عن بُعد لصالح التّعلّم عن بُعد.

جدول 10: مهارات التكنولوجيا قبل وبعد التّعلّم عن بُعد، عند طلّاب الجامعة

	العيِّنة	متوسط الحسابيّ لمهارات التكنولوجية	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
قبل	155	5/3.048	1.1	0
بعد	155	5/3.576	1.04	

السّؤال الحادي عشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين مهارات التكنولوجيا عند طلّاب كلية التربية تحديدًا قبل وبعد التّعلّم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول درجة مهارات طلّاب كلية التربية في استخدام تسع وسائل وتطبيقات تكنولوجية قبل وبعد التّعلّم عن بعد. يلاحظ في الجدول (11) أن هناك فروقًا دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0<0.05 بين المتوسط الحسابيّ لمهارات التكنولوجيا عند طلّاب كلية التربية قبل وبعد التّعلّم عن بعد لصالح التّعلّم عن بعد. والتقدم الحاصل بين الفصلين للمتوسط الحسابيّ في مهارات التكنولوجيا يقدر بعشر درجات من مئة. وبالاستناد الى الاختبار المستخدم Paired T-Test تثبت الفرضية الحادية عشر حول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين مهارات التكنولوجيا عند طلّاب كلية التربية قبل وبعد التّعلّم عن بُعد لصالح التّعلّم عن بُعد.

جدول 11 : مهارات التكنولوجيا قبل وبعد التّعلّم عن بُعد، عند طلّاب كلية التربية

	العيِّنة	متوسط الحسابيّ	الإنحراف المعياري	الدلالة
قبل	121	5/2.99	1.2	0
بعد	121	5/3.54	1.06	

كما يُظهر الجدول (12) حصول تقدم في كل التطبيقات المستخدمة.

جدول 12 : مهارات التكنولوجيا المفضّلة قبل وبعد التّعلّم عن بُعد،عند طلّاب كلية التربية

التطبيق	قبل	بعد	نسبة التقدم
Word	3.46	4.2	% 13
Excel	2.91	3.28	% 12.7
PowerPoint	3.72	3.98	% 8.9
Gmail	3.96	4.34	% 9.6

Moodle	3.9	4.35	% 11.5
Google Meet	2.53	4.23	% 67.2
Google Drive	3.08	3.87	% 25.6
Cloud	1.67	1.98	% 18.5
Drop box	1.63	1.85	% 13.5

السّؤال الثّاني عشر: هل يُساهم التّعلّم عن بُعد في اكتساب الطّلّاب لمهارات جديدة وتطوير لمهاراتهم السابقة وما مدى فعالية أسلوب التّعلّم عن بعد مقارنة بالتّعلّم الوجاهيّ ؟

للإجابة عن هذا السّؤال قسّم الباحثون المهارات الى ثلاث مجموعات: مهارات فكريّة، مهارات تطبيقيّة ومهارات التّواصل والتّعلّم الذّاتيّ؛ وتم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول درجة المهارات المكتسبة لكل مجموعة منها. وفق ما هو مبين في الجدول (13) واستنادًا إلى الاختبار المستخدم ONE Simple T-Test اعتبر الطّلّاب أنّ درجة المهارات الفكريّة المكتسبة هي 70/100 عند مستوى دلالة إحصائيّة 0.05>0.019.

جدول 13 : المهارات الفكريّة

العيِّنة	المتوسط الحسابيّ لدرجة المهارات الفكريّة	الإنحراف المعياري	مستوى دلالة
155	5/3.4	0.9	0.19

أما الدرجات لمكوّنات المهارات الفكريّة فكانت على الشكل التالي:

أ. التفكير الناقد	65/100	بمستوى دلالة إحصائيّة	0.14
ب. حّل المشكلات	100 /68	بمستوى دلالة إحصائيّة	0.41
ج. تحليل المعلومات	75/100	بمستوى دلالة إحصائيّة	1.17
د. تفسير المعلومات	80/100	بمستوى دلالة إحصائيّة	0.39
ه. المقارنة	70/100	بمستوى دلالة إحصائيّة	0.23

ووفق ما يوضح الجدول (14) واستنادًا للاختبار المستخدم ONE Simple T-Test اعتبر الطّلّاب أن درجة المهارات التطبيقيّة المكتسبة خلال فترة التّعلّم عن بعد هي 69/100 عند مستوى دلالة إحصائيّة 0.05>0.09 .

جدول 14 : المهارات التّطبيقيّة

العيِّنة	المتوسط الحسابيّ لدرجة المهارات التطبيقيّة	الإنحراف المعياري	مستوى دلالة
155	5/3.4	0.6	0.09

أما الدرجات لمكوّنات المهارات التطبيقيّة فكانت على الشكل التالي:

أ. تسلسل الأفكار 70/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.09

ب. وضوح الأفكار 72/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.11

ج. تكوين استنتاجات دقيقة 68/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.21

د. محاكاة خطوات معطاة للقيام بتجربة 65/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.2

ه. تصميم خطوات عمل مناسبة للقيام بالاستقصاء 66/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.13

و. حلّ المسائل 69/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.23

كما يوضّح الجدول (15) واستنادًا للاختبار المستخدم ONE Simple T-Test اعتبر الطّلّاب أن استفادتهم من التّعلّم عن بعد بالنّسبة إلى التّواصل هي 68/100 عند مستوى دلالة إحصائيّة 0.05<0.172 .

جدول 15 : المهارات التّواصليّة

العيِّنة	المتوسط الحسابيّ لدرجة المهارات التّواصل	الإنحراف المعياري	مستوى دلالة
155	5/3.38	0.8	0.172

أما الدرجات لمكوّنات لمهارات التّواصل كانت على الشكل التالي:

أ. مناقشة 69/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.07

ب. الاستماع والانصات 74/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.11

ج. التعبير كتابيًا 64/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.09

د. التعبير شفهيًا 76/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.07

ه. التعاون مع الأقران 63/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.13

واعتبر الطّلّاب أن درجة مساهمة التّعلّم عن بُعد في إدارة وتنظيم تعليمهم ذاتيًا هي 80/100 عند مستوى الدلالة 0.209. كما اعتبر الطّلّاب أن درجة فعالية أسلوب التّعلّم عن بُعد مقارنة بالتّعلّم الوجاهيّ هي 70/100 بمستوى دلالة إحصائيّة 0.213>0.05 .

والدرجات المكوّنة لفعالية أسلوب التّعلّم عن بُعد أتت كالآتي:

أ. يساهم التّعلّم عن بُعد في تنمية مهارات التفكير العليا 72 % بمستوى دلالة 0.22

ب. يُغني عن متابعة المحاضرات الصفّية بشكل وجاهي 60 % بمستوى دلالة 0.09

ج. يراعي التقييم في أسلوب التّعلّم عن بُعد جميع أنماط تعلّم الطّلّاب 58 % بمستوى دلالة 0.12

د. يُعزز التّواصل بين المعلّم والمتعلّم 65 % بمستوى دلالة 0.13

ه. يساعد في فهم المقرر بشكل واضح 67 % بمستوى دلالة 08

و. يعتبر أسلوب التّعلّم عن بُعد أسهل من التّعلّم الوجاهيّ 65 % بمستوى دلالة 0.15

ز. تُغني المحاضرة المسجّلة عن الحضور المباشر في الصف 60 % بمستوى دلالة 0.2

ح. يستطيع الطّالب تدوين الملاحظات بشكل أسهل مقارنة بالتّعلّم الوجاهيّ 58% بمستوى دلالة 0.31

ط. يُتيح التّعلّم عن بُعد فرصة تحمّل الطّالب مسؤولية تعلّمه أكثر مقارنة مع التّعلّم الوجاهيّ 65% بمستوى دلالة 0.052

ي. يُتيح التّعلّم عن بُعد فرصة استثمار لوقته بشكل أفضل 75% بمستوى دلالة 0.23.

السّؤال الثّالث عشر: ما مدى تأثير التقديمات والتسهيلات التي وفّرتها الجامعة للطلّاب خلال فترة التّعلّم عن بُعد على رضا الطّلّاب ومساهمتها في نجاح تجربة التّعليم عن بُعد؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول درجة التسهيلات التي قدمتها الجامعة خلال التّعلّم عن بعد، وفق ما يظهر الجدول (16) واستنادًا للاختبار المستخدم ONE Simple T-Test اعتبر الطّلّاب أن درجة التسهيلات التي قدمتها الجامعة خلال التّعلّم عن بعد هي 87/100 عند مستوى الدلالة 0.061.

جدول 16: درجة التسهيلات التي قدمتها الجامعة خلال التّعلّم عن بُعد

العيِّنة	المتوسط الحسابيّ	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
155	3/2.51	0.19	0.061

وكانت الدّرجات التفصيلية للتسهيلات كالآتي:

أ. إعطاء وقت إضافي لإنجاز المهمة 74/100

ب. السّماح بإعادة المهمة أو الاختبار 53/100

ج. الّسماح باستخدام وسائل بديلة لإرسال المهمة 53/100

واستخرج الباحثون المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول درجة رضا الطّلّاب عن الإرشادات والدعم المقدمة من قبل الأساتذة ودرجة التفاعل بين الأستاذ والطّلّاب خلال المحاضرة التفاعلية خلال التّعلّم عن بعد، بناءً على ما يظهره الجدولان (18-17). واستنادًا إلى الاختبار المستخدم ONE Simple T-Test اعتبر الطّلّاب أن درجة رضاهم عن الإرشادات والدعم المقدمة من قبل الأساتذة خلال التّعلّم عن بعد هي 85/100 عند مستوى الدالّة 0.2 .

جدول (17): درجة رضا الطّلّاب عن الإرشادات والدّعم المقدمة من قبل الأساتذة خلال التّعلّم عن بُعد

العيِّنة	المتوسط الحسابيّ	الإنحراف المعياري	الدلالة
155	3/2.49	0.61	0.2

جدول (17): درجة التفاعل بين الأستاذ والطّلّاب خلال المحاضرة التفاعلية خلال التّعلّم عن بُعد

العيِّنة	المتوسط الحسابيّ	الإنحراف المعياري	الدلالة
155	2.43	0.31	0.061

أمّا بالنّسبة إلى مضمون المادة والموارد التّعليميّة والتّعليمات المقدمة من قبل الأساتذة لإجراء الإختبارات، فقد استخرج الباحثون المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدّراسة حول درجة رضا الطّلّاب عن المواد التّعليمة التي يضعها الأستاذة على Moodle ودرجة وضوح التّعليمات لإجراء الاختبارات، وكذلك درجة رضاهم بمضمون المادة التّعليميّة النظرية والتطبيقيّة في التّعلّم عن بعد مقارنة مع التّعلّم الوجاهيّ.، بناءً على ما يظهر الجدول (19) واستنادًا للاختبار المستخدم ONE Simple T-Test تبين درجة رضا الطّلّاب عن المواد التّعليمة التي يضعها الأساتذة على Moodle هي 90/100 عند مستوى الدالّة 0.062، كما اعتبر الطّلّاب أن درجة وضوح التّعليمات لإجراء الإختبارات هي 85/100 عند مستوى الدالّة 0.13 وعبّر الطّلّاب عن رضاهم بمضمون المادة التّعليميّة النظرية في التّعلّم عن بعد مقارنة مع التّعلّم الوجاهيّ بدرجة 76/100 عند مستوى الدلالة 0.056>0.05 اما عن رضاهم بمضمون المادة التّعليميّة التطبيقيّة في التّعلّم عن بعد مقارنة مع التّعلّم الوجاهيّ بدرجة 65/100 عند مستوى الدلالة 0.12>0.05.

جدول (18): رضا الطّلّاب على مضمون المادة والموارد التّعليميّة والتّعليمات المقدمة من قبل الأساتذة لإجراء الإختبارات

	العيِّنة	المتوسط الحسابيّ	الإنحراف المعياري	الدلالة
المواد التّعليمة التي يضعها الأستاذة على Moodle	155	3/2.673	0.32	0.062
وضوح التّعليمات لإجراء الإختبارات	155	3/2.51	0.3	0.13
رضا الطّلّاب بمضمون المادة التّعليميّة النظرية	155	3/2.28	0.31	0.056
رضاهم بمضمون المادة التّعليميّة التطبيقيّة	155	3/1.95	0.22	0.12

السّؤال الرابع عشر: ما هي المعوقات التي تطال عملية التّعلّم عن بُعد؟

بالنّسبة إلى العوائق التي واجهها الطّلّاب جّراء الامتحان، فقد تصدّرت المدة الزمنية لإجراء الامتحانات النهائية بنسبة 65.8%. ومن ثم حصول مشكلة تقنية خلال إجراء الامتحان بنسبة 57.8%؛ وبعدها البطء في الطباعة 44.5%. أما صعوبة استخدام Moodle كانت نسبتها 11%.

وأهم العوائق التي واجهت الطّلّاب خلال المجاضرات التفاعلية، فقد توزعت على الشكل التالي:

أ. بطء الأنترنت بنسبة 75%

ب. إنقطاع التيار الكهربائي بالدرجة الثّانية بنسبة 73%

ج. التشويش وتداخل الأصوات بنسبة 45.2%

خلال مراجعة المحاضرات المسجّلة، حدّد الطّلّاب العوائق وكانت عائدة للأمور التالية، وفق النسب المبّينة أدناه:

أ. ضعف الأنترنت بنسبة 54.8 %

ب. الشعور بالملل عند إعادة الاستماع للمحاضرة بنسبة 80 %

ج. عدم توفر لابتوب بنسبة 11 %

بالنسبة إلى المدة الزمنية المناسبة لفهم واكتساب المادة التّعليميّة خلال المحاضرة التفاعلية كانت أراء الطّلّاب على النّحو التالي:

- الوقت 60 د بنسبة 52.3%
- الوقت 90 د بنسبة 32%
- الوقت 120 د بنسبة 10%
- غير ذلك بنسبة 6%

وكانت النسب متقاربة مع تحديد الطّلّاب للمدة الزمنية التي يستطيع فيها الطّالب البقاء متفاعلًا ومصغيًا للمحاضرة التفاعلية، حيث توزعت على الشكل التالي:

- الوقت 60 د بنسبة 52.9%
- الوقت 90 د بنسبة 27.7%
- الوقت 120 د بنسبة 5.8%
- الوقت 30 د بنسبة 1.9%

حول رأي الطّلّاب فيما لو أتيحت لهم فرصة الاختيار بين متابعة الدّراسة وجاهيًا أو عن بُعد فكانت النتيجة متقاربة جدًا بين الخيارين، الوجاهيّ 26.5%. أما عن بَعد، فكانت نسبتهم25.2% . كما أن ما نسبته 39.4% من الطّلّاب فضَّل التّعلّم المُدمج.

خامسًا: مناقشة النتائج

في الوقت الذي أثبتت النتائج الحالية عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابيّة لمعدّل المقررات النظرية او المقررات التطبيقيّة، والتي تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم (التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ)، وكذلك بين المتوسط الحسابيّ للفارق بين المعدل التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد والتّعلّم الوجاهيّ تُعزى لمتغيّر مضامين المقررات التّعليميّة (المقررات النظرية والمقررات التطبيقيّة)؛ أظهرت النتائج في المقابل عند جمع المقررات كافة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسط الحسابيّ للمعدل التراكمي للطلّاب لصالح التّعلّم عن بُعد تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Torun (2020) حول التّعلّم عن بُعد في التّعليم العالي، والتي أظهرت العلاقة بين التّعلّم الذّاتيّ الذي يُتيحه التّعلّم عن بُعد وتحسن نتائج التّعلّم. ولم تتوافق الإجابة بالكامل مع نتائج دراسة Al–Qahtani & Higgins (2012) التي قارنت تأثير أسلوب التّعلّم (الإلكتروني، المباشر والتّعلّم المدمج) على تحصيل الطّلّاب، ولم تؤكّد وجود تأثير كبير بين أسلوب التّعلّم (الإلكتروني والمباشر) على تحصيل الطّلّاب، لكن أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح التّعلّم المُدمج في تحصيلهم.

كما أظهرت النتائج أن التغير الحاصل ما بين المعدل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدّلهم التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد لا تُعزى لوضعهم الإجتماعي ولا لمتغير الجندر، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة غوادرة (2017) الهادفة إلى التعّرف على أثر توظيف التّعليم المتمازج على

تحصيل طلبة مناهج البحث العلمي في كلية التربية في جامعة الخليل، حيث توصّلت الدّراسة الى وجود أثر ايجابي لتوظيف التّعليم المتمازج على تحصيل الطّلّاب، ولا توجد فروق دالّة إحصائيًّا لهذا الأثر بين الاناث والذكور.

أثبتت النتائج أن الفرق الحاصل ما بين المعدّل التراكمي للطلّاب خلال التّعلّم الوجاهيّ ومعدّلهم التراكمي خلال التّعلّم عن بُعد لا يُعزى لمتغير الكلية المنتسب اليها الطّلّاب، لكنها أكّدت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسط الحسابيّ للمعدّل التراكمي للطلّاب تُعزى لمتغير أسلوب التّعلّم لصالح طلّاب اختصاص علوم الكومبيوتر، كون التّعلّم عن بُعد يستلزم من الطّالب أن يكون ملمًّا بقدر مناسب من المهارات التكنولوجية، وأن تكون لديه القدرة على استخدام بعض خدمات الإنترنت الأكثر شيوعًا، كخدمة كيفية البحث عن المعلومات، وخدمة نقل الملفات، بالإضافة إلى خدمة البريد الإلكتروني التي تمكّنه من إرسال الرسائل واستقبالها (الأتربي، 2019). اما طلّاب تعليم اللغة العربية فقد تراجع متوسط المعدل التراكمي لديهم، بينما زاد متوسط المعدل التراكمي لطلّاب اختصاص تعليم اللغة الإنكليزية؛ وافترض الباحثون أن هذا الإختلاف في النتائج حسب الإختصاص يعود بالدرجة الأوّلى لمهارات الطّالب التكنولوجية، ولتمكّنه من اللغة الإنجليزية بالدرجة الثّانية، كون التطبيقات والبرامج المستخدمة في التّعلّم عن بُعد غالبيتها بالانجليزية.

كما أسهم التّعلّم عن بُعد في تعزيز مهارات التكنولوجيا عند الطّلّاب، حيث بيَّنت النتائج حول درجة مهارات الطّلّاب في استخدام تسع وسائل وتطبيقات تكنولوجية قبل وبعد التّعلّم عن بُعد، أنّ التقّدم الحاصل بين الفصلين للمتوسط الحسابيّ في مهارات التكنولوجيا يُقدّر بعشر درجات من مئة وهذه النسبة كانت ذاتها لطلّاب الجامعة ككل، ولطلّاب كلية التربية على وجه الخصوص. ونسبة التقدّم كانت بارزة في استخدام تطبيق Google Meet كونه التّطبيق الذي اعتُمد من قِبل الجامعة للتعلّم الالكتروني المتزامن خلال فترة التّعلّم عن بُعد، يليه Google Drive الذي استُخدم في مشاركة الموارد التّعليميّة وأنشطة الطّلّاب.

تتّفق نتائج الدّراسة الحالية حول المهارات المكتسبة مع ما أورده رباح (2014) حول أهمية قواعد الاتصالات في الحاسوب، التي تُساعد المتعلمين في تحقيق الأهداف التّعليميّة المرتبطة بتطوير التفكير الخلاّق والإبداعي لديهم، وفي تنمية إستراتيجيات حلّ المشاكل ومهارات التفكير، حيث أكّدت النتائج الحالية على الدور الإيجابي للتعلّم عن بُعد في اكتساب المتعلمين مهارات: فكريّة، تطبيقيّة ومهارات التّواصل والتّعلّم الذّاتيّ بدرجات متقاربة. وبرزت فاعلية التّعلّم عن بُعد في درجة تفسير المعلومات ضمن المهارات الفكريّة، وفي إدارة وتنظيم تعلّم الطّلّاب ذاتيا.

وتتّفق نتائج الدّراسة التي استند عليها الباحثون، حول المهارات المكتسبة، مع ما توصّلت إليه دراسة Pachter & Maier (2010)، التي عالجت علاقة التّعلّم عن بُعد في تحسين مهارات الطّلّاب، حيث عبّر الطّلّاب عن استفادتهم بشكلٍ كبيرٍ من محتوى المقررات، وعن استطاعتهم النجاح في الإختبارات التي أجرتها جامعة USAL عن بُعد. كما أتاحت لهم هذه العملية فرصة لتعزيز مهاراتهم وتطبيق معارفهم في مواقف متنوّعة. كما أعرب الطّلّاب عن تقديرهم للتعلّم عِبر الإنترنت لإمكاناته في توفير هيكلًا واضحا ومتماسكًا للمواد التّعليميّة، وفي دعم التّعلّم الذّاتيّ والتنظيم، وفي توزيع المعلومات. بالمقابل، أظهرت النتائج أنّ استفادة الطّلّاب في مجال التّواصل والتعاون مع الأقران كانت خجولة، وهذا مؤّشر على ضعف التّعلّم عن بُعد في تنمية مهارة التّعلّم التعاوني عند الطّلّاب.

كما أظهرت نتائج الدّراسة ميل المعلمين عبر الإنترنت الى التركيز على النظرية أكثر من الممارسة من خلال ورش العمل والمشاريع العملية كما هو الحال في الفصول الدراسية التّقليديّة، بخاصة في مقررات العلوم التطبيقيّة، مما يجعل التّعلّم عبر الإنترنت أكثر ملاءمة للعلوم الإنسانية والعلوم االاجتماعيّة من الكيمياء وعلم الأحياء على سبيل المثال. وهذا ما أكّدته النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجة الرضا عن مضمون المادة التّعليميّة النظرية وعن مضمون المادة التّعليميّة التطبيقيّة في التّعلّم عن بُعد لصالح المواد النظرية.

اعتبر الطّلّاب أن درجة رضاهم عن الإرشادات والدعّم المقدّمين من قِبل الأساتذة خلال التّعلّم عن بُعد، ودرجة وضوح التّعليمات لإجراء الإختبارات هي عالية نسبيًا، وتساهم في تحقيق الأهداف التّعليميّة خلال التّعلّم عن بُعد. وكمؤشّر على تحّسن مستوى أداء الطّلّاب الأكاديمي، أظهرت نتائج دراسة Dada & Alkali (2019) أن الاستخدام الفعّال لمهارات التّعلّم عن بُعد أثَّر بشكل إيجابي على عادات الطّلّاب الدراسية؛ وأن الإجراءات والقرارات التي يتخذها الأساتذة يمكن أن تُطّور بشكلٍ كبيرٍ مستوى أداء الطّلّاب الأكاديمي من جهة أو، في المقابل، يمكن أن تُشكّل حواجز وعوائق.

تتفق نتائج الدّراسة الحالية حول درجة الرضا العالية التي عبَّر عنها الطّلّاب في خصوص المواد التّعليميّة التي يضعها الاساتذة كموارد تعليمية، إضافة إلى تعليمات إجراء الاختبارات، في مقابل درجة رضا الطّلّاب المتوسطة عن مضمون المواد التّعليميّة النظرية والتطبيقيّة، مقارنةً مع نتائج الدّراسة التي أجراها Paechter وآخرون (2010) حول تصورات الطّلّاب وخبراتهم خلال عملية التّعلّم عن بُعد، وتقييمهم لمستوى المقررات، حول مدى مساهمة دعم الاساتذة وإرشاداتهم، خلال فترة عملية التّعلّم عن بُعد في تحقيق إنجازات تعليمية، وإستفادتهم من محتوى المقررات؛ فقد عبَّر الطّلّاب عن رضاهم حول خبرة عدد كبير من الأساتذة في التّعليم الالكتروني، واعتبروا أيضًا أنه ليس كلّ الأساتذة مؤهلين أن يخضعوا لهذه العملية نظرًا لضعف مهاراتهم على مستوى التكنولوجيا؛ مع ملاحظة أن نجاح المعلم والطّالب في التّعلّم الإلكتروني يتطلّب من المعلم فهم خصائص الطّلّاب واحتياجاتهم عبر الإنترنت، الإلمام بالثقافة الكمبيوترية بمستوى أعلى من مستوى طلّابه، الإلمام بمشكلات نظم تشغيل الكمبيوتر وفهم أدواته، وكذا نظم العرض المستخدمة، بالإضافة إلى الحاجة لأسلوب تدريس يلائم بيئة التّعلّم الإلكتروني (الأتربي، 2019).

كما تشكّل المعوقات التي أظهرتها النتائج الحالية، من بطء الأنترنت، الشعور بالملل عند إعادة الاستماع للمحاضرة وعدم توفر لابتوب، تحديًا حقيقيًا كون نظام التّعلّم عن بُعد يتطّلب بنية تحتية متينة تعتمد على تقنية الاتصالات وتقنية المعلومات وتقنية شبكات الحاسوب العالمية والمحلية مثل شبكة الإنترنت والإنترانت (الكسجي، 2012).

يتّفق رأي الطّلّاب بشكل كبير، فيما لو أتيحت لهم فرصة الاختيار بين متابعة الدّراسة وجاهيًا أو عن بُعد، على تفضيل التّعلّم المُدمج؛ مع تصورات الطّلّاب حول فعالية أسلوب التّعلّم عن بُعد مقارنة بالتّعلّم الوجاهيّ، وكذلك اعتبار أن التّعلّم عن بُعد هو فرصة أفضل لاستثمار وقت الطّالب، خاصة للعاملين منهم.

سادسا : التوصيات

على ضوء تحليل نتائج الدّراسة، توصّل الباحثون إلى أن أهم عوامل الجودة في التّعليم عن بُعد هي: إعداد البنى التحتية، توافُر الخبرة المادية والبشرية والإدارية والفنية، وتعدد الوسائط التقنية وجودتها. كما أوصى الباحثون بالتالي:

1. تمكين الأساتذة وتدريبهم على استخدام أدوات التدريس والتقويم عن بُعد بشكل فعّال، وتعزيز قدرتهم على التكيّف مع الأساليب الجديدة والمتطوّرة في مجال التّعليم الالكتروني، وفق الأدبيات الأكثر حداثة؛ وذلك من خلال تدريبهم على:

- مهارات تصميم وتنفيذ خطط الدروس المناسبة للتعلم عن بُعد، والتي تختلف عن التصميم والتنفيذ الحضوريّ
- مهارات إدارة الوقت (Time Management Skills)
- مهارات التقويم والتقييم (Assessment and evaluation skills) حيث يُتوقع من المعلم تقييم أداء طلّابه، خلال استخدامهم المواد التّعليميّة الرقمية،مشاركاتهم في النقاش، وإنجازهم لمهامهم الأدائية، مع التركيز على مهارات ابتكار أساليب جديدة لتقويم الجوانب المختلفة لبيئة التّعليم عن بعد والتي تؤثر بشكل مباشر في الأداء الأكاديمي للطالب.
- مهارات التحفيز (Motivation Skills) من المهارات الأساسية الواجب توافرها لدى معلمي التّعليم عن بعد، لما لها من أثر كبير في خرط الطّلّاب وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة بما يتناسب وقدراتهم التّعليميّة.

2. تمكين الأساتذة الجدد والقدامى على تقنيات إعداد المحتوى الالكتروني ومسلتزمات البيئة الإفتراضية ومتطلباتها والأدوار الجديدة المتوقعة في أوقات الأزمات، إضافة إلى تدريب الطّلّاب في إطار تمكينهم للتعامل مع التّعلّم عن بُعد بشكل أكثر فعالية.

3. إجراء دراسات جديدة حول التّعليم الإلكتروني عن بُعد من وجهة نظر المعلّمين، حول معايير جودة المحتوى الدراسي، أساليب التدريس وأساليب التقويم.

4. العمل على توظيف التّعليم الالكتروني في مجال التّعلّم الذّاتيّ.

5. إعادة النظر في كفايات خرّيجي الجامعات لجهة الالمام بالمهارات التكنولوجية، وبما يواكب مستجدات ومتطلبات التكيف مع التّعلّم الالكتروني، وبما ينعكس إيجابًا على مهاراتهم المهنية لاحقًا .

6. نشر الوعي العلمي والتقني حول فوائد التّعليم والتّعلّم الإلكتروني من خلال عقد ندوات تثقيفية للاساتذة وللطلّاب الجامعيين لتبني استراتيجيات تربوية وعلمية ذات جودة عالية في التّعليم والتّعلّم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

1. الأتربي، ش. (2019). التّعليم بالتخيّل: إستراتيجية التّعليم الإلكتروني وأدوات التّعلّم. العربي للنشر والتوزيع.

2. حسن، م. س .(2015) . أثر توظيف استراتيجية التكليفات الالكترونية وأسلوب التّعلّم في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية. غزّة: الجامعة الإسلامية.

3. الدليمي، ن.ع. (2018) .التّعلّم عن بُعد :مفهومه وتطوّره وفلسفته Retrieved from . https://www.edutrapedia.com

4. رباح، م. ح. (2014). التّعلّم الالكتروني .عمّان –الأردن : د ار المناهج للنشر والتوزيع.

5. الريماوي، ف. ث. (2017). التّعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية. عمّان – الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

6. الزبون، خ.ع. (يوليو، 2002). فاعلية التّعلّم عن بُعد مقارنا بالتّعلّم المباشر في تحصيل طلبة الأوّل الثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن. المجلّة العربية للتربية النوعية، 12.

7. الزهراني، م. ب. (2018) . أثر استخدام بيئة تعلم الكترونية قائمة على التّعلّم المتنقّل عبر تطبيق NEARPOD في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن .السعودية :كلية التربية –جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

8. صوافطة، و. ع.؛ الجريوي، ع. ع. (2015). «فعالية التّعلّم المتمازج القائم على نظام إدارة التّعلّم (بلاكبورد) في التحصيل المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء أثر التّعلّم لدى طلّاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود.

9. الطّحان، ج. م. (2014).التّعليم الالكتروني :آفاق حديثة لتطوير الأداء الاقتصادي .العين – الإمارات العربية المتّحدة :دار الكتاب الجامعي.

10. عبد اللطيف، ح .ف. (2009). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين . عمان– الأردن: دار المسيرة.

11. العيسوي، ع. ر؛ الزعبلاوي، م. س. م؛ الجسماني، ع.ع. (2006). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي. مجلة مدرسة الوطنية الخاصة. منشورات وزارة التربية و التّعليم: سلطنة عمان.

12. غوادرة، ن. (20، 05، 2017). أثر توظيف التّعليم المتمازج على تحصيل طلبة مناهج البحث العلمي في كلية التربية في جامعة الخليل. جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 5 (1)، 91–81.

تم الاسترجاع من http://www.ptuk.edu.ps

13. الكسجي، م .أ. (2012) . الجودة في التّعلّم عن بُعد. فاسطين : دار أسامة للنشر.

14. مصطفى، ع. ؛ أكرم، ف. (المنهل، 2020). أثر توظيف أنماط المنظمات المتقدمة في نظام إدارة بيئة التّعلّم الإلكتروني عن بُعد EMES على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التّعلّم لدى طلّاب ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي بجامعة الملك عبد العزيز. كلية التربية بجامعة قنا. كلية جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية.

15. المعيلي، ن. ع. ن. (2010). التّعليم عن بُعد، مزياه وضوابطه وشروط الاعتراف به

. Retrieved from http://mactenrm,blogspot.com

16. منصور، غ .(2003) .التّعليم الالكتروني في مدارس وزارة التربية والتّعليم بدولة الكويت .التّعليم الالكتروني بمدارس الملك فيصل، (p. 173) الرياض.

17 . اليونسكو. 2009(). دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التّعليم . وثيقة رقم 2. . مونتريال –كندا.

المراجع الأجنبية

- Al-Qahtani, A.Y. & Higgins, S.E. (2012, August 23). Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning, 29 (3)*. Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2729.2012.00490.x

- Barker, A. (2002). A case Study Instructinal Designfor Web Based Courses. *Research Gate*, 183-186.

- Bennet, S. & Marsh, D. (2002, January). Are We Expecting Online Tutors To Run Before They Can Walk? *Innovations In Education And Teaching International, 39 (1)*, 14-20. Retrieved from http://www.tandf.co.uk/journal

- Bertrand, Y. (1991). Théories contemporaines de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 96*, 115-116. Retrieved from https://www.persee.fr/doc/rfp

- Dada, E. G.& Alkali, A.H. (2019, May). An Investigation into the Effectiveness of Asynchronous and Synchronous E-learning Mode on Students' Academic Performance in National Open University (NOUN), Maiduguri Centre. *International Journal of Modern Education and Computer Science, 11 (5)*, 54-64. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/

- Davis, N. & Rose, R. (2007). Research Committee Issues Brief: Professional Development For Virtuel Schooling And Online Learninig. *North American Council For Online Learning*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/

- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich

- Hashem, E. (2020, 3 19). Lebanese turn to distance learning amid coronavirus disruptions. *Executive, 7*. Retrieved from https://www.executive-magazine.com

- Paechter, M. & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The Internet and Higher Education, 13 (4)*, 292-297. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/

- Paechter, M.p; Maier, B. & Macher, D. (2010, January). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education, 54 (1)*, 222-229. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/

- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful.* Ideas, New York: Basic Books.

- Skinner, B. F. (1961). Why we need Teaching machines. *Harvard Eductional Review, 31*, 377-398.

- Stolovich, H. D. & La Rocque, G. (1983). *Introduction à la technologie de l'instruction.* (E. Préfontaine, Ed.) Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec: Préfontaine.

- Tourn, E. (2020, June). Online Distance Learning in Higher Education: E-learning Readiness as a Predictor of Academic Achievement. *Open Praxis, 12 (2)*, 191. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/

- Wilson, G. & Stacey, E. (2004). Online Interactions Impacts On Learning: Teaching The Teachers Teach Online. *Australasian Journal of Educational Technology, 20 (1)*, 33-48.

Code Switching in the Lebanese Society

By Micheline Nader – PhD candidate in Linguistics, Lebanese University

Abstract

This article deals with code switching in the Lebanese community. It aims at exploring how the Lebanese people switches among three different languages – Arabic, French and English – in their natural speech. It provides a full explanation of its functions varying from being a sign of social variation and tendencies within a given society, to attracting attention, to creating humor. It also identifies the internal and external factors that lie behind this phenomenon and that can be related to individual variations like age and gender, social issues like prestige and affiliation with others, or psychological ones like elevated emotions and competence. This research is a paper review that investigates the widespread phenomenon of code switching, its forms, and factors from different angles; and it seeks to answer major questions related to it in the Lebanese society.

Introduction

Lebanon is an ancient country, as old as human kind, with an Arab culture garnished by Western influence and having a cosmopolitan character. Despite its small size, it is home for millions of people of different ethnic groups.

Learning more than one language is a common phenomenon in the Lebanese culture. Besides the native language, Arabic, two main foreign languages, English and French, have been studied extensively at schools and educational centers. Students are expected to achieve fluency in at least two languages out of the three, in reading, writing, speaking, and listening.

The widespread use of French as a first foreign language in Lebanon is due to historical facts, not mentioning the historical strong political and diplomatic relationship between the two countries, Lebanon and France (Kjeilen, n.d.). However and since it has become a universal language, English language has found its way and has become more popular in Lebanon than it used to be several years ago (Kjeilen, n.d.). As a result, Code switching became a

normal practice among Lebanese people. Weidman (n.d.) says:

Not only does the Arabic dialect spoken in Lebanon contain an amount of English and French words unparalleled by any other Arabic dialect, but it is also very common to incorporate entire English and French phrases into everyday parlance, giving rise to combinations such as 'Bonjour. Kifak? Doing fine?' Among the educated classes, especially of the Christian community, it is not at all rare to constantly switch codes between Arabic, French, and – to a lesser extent – English – without any obvious pattern or motivation.

When speakers know more than one language, these languages come in contact, thus, the result is code switching, code mixing, and interference. They start transferring features from one language to another. Code switching is then the result of language contact and social interactions. It is defined as a conscious or unconscious alternation between two or more languages. It might occur at the word, phrase, clause, or sentence level. It is a widespread way of speaking that deals with different languages having different or similar grammatical systems (Krishnan, 2008). It varies from a limited alteration between two languages, between Arabic and French, for instance, to a mixed code with a third language present or more (Coffey, 2009).

Statement of the Problem

In his study on multilingualism, Edwards (1994) asserts that everyone has a command of a 'foreign tongue' to a certain extent – which is very true in the case of the Lebanese. Code switching is a normal practice among Lebanese people. This coexistence of English and French in the Lebanese culture, in addition to Arabic, has led to a wide range of Lebanese code switchers. They use these three languages alternately, without paying any attention to the language rules they are breaking. Speakers break the rules of the language by saying,

اعطيني ال shirt الrouge

Give me the red shirt

In this example, we see that the speaker did not only code switch, but also broke the rules of word order of the English language. English word order necessitates having the adjective before the noun, thus, a grammatically

correct utterance would be “Give me the RED shirt.”

Another instance might be the use of English words in an Arabic way i.e. add an Arabic morpheme to an English term as if it’s an Arabic one:

- روح غَوغِل (google) و ارجع سيّف (then save) عَ يو اس بيتك (on your usb).
- رح نشتغل غروبات (group in arabic plural) و كل غروب مسؤول عن بروجي (projet) ←

We’ll work in groups and each group is responsible for a project.

Rationale

Many research studies dealing with code switching have been conducted in different fields, like sociolinguistics, psycholinguistics, etc. Yet, they all have sought to explain it according to its own concepts and concerns and haven’t dealt with it holistically to cover all its anthropological, sociocultural, psychological, and pragmatic factors. This is because every sub-discipline in linguistics uses different methodological approaches that are insufficiently discussed. Sociolinguistics, for example, records ‘natural’ conversations, but these are subjective. Theoretical linguistics determines the correctness of a sentence based on intuition, which is liable to making mistakes. Psycholinguists test isolated but incomplete skills. As a result, all the previous methods have failed to give an accurate description of the complex behavior, code switching (Gardner-Chloros, 2009).

Therefore, this research aims at giving one definition of code switching, suitable for all approaches, identifying and highlighting the most common patterns in which Lebanese people code switch, and categorizing all the sociocultural and psychological factors behind that switch.

Brown (1987) affirms that the language violations committed by multilingual students are related to different factors, some of which are internal, while others are external. For that reason, another aim of this research is to prevent further confusion between the different terms that are used to refer the different cases of code switching by assigning a clear definition for each, and to identify the internal and external factors behind this phenomenon.

This research also aims at better understanding the shortcomings of the previous approaches, and of all the factors involved in code switching.

Moreover, it will help us categorize multilinguals in a more accurate way, through the identification of the errors committed and the factors that have led to them.

Code switching Functions

Gardner-Chloros (2009, p.4) claims that code switching – being between different languages, dialects, level of formality, or intonation – may be used to communicate something beyond the literal meaning of the words. It is a communicative device, where the speaker's creativity is put at play. It is the instance of alternation between two or more languages, which occurs within the boundaries of a matrix language at any point of the sentence – at the word, phrase, clause, or sentence level. Polyglots have the freedom of selection from any of the embedded languages they know in order to communicate something beyond the superficial meaning of words.

Code switched utterances may be suggestive of the interlocutors, their social relations, their degree of intimacy, and how they process the language in their brain. It also acts as an indicator of the speaker's heritage, and whether that heritage is shared with the listener or not. She elaborates by giving an example of a man in his sixties from Sheffield who code switches to a Northern dialect while talking to his wife in a radio interview. "I can do aught when you're with me, I can do anything," he says, where aught, being in Northern dialect, is repeated in Standard English as anything. She continues by saying that this instance of code switching to a common dialect emphasizes that the man is talking to his wife rather than the interviewer, and is suggestive of the degree of closeness between the interlocutors, who in that case share the same heritage.

Code switching is sometimes consciously and intentionally manipulated by the speaker, either to attract attention, as in the case of advertisements, or to create humor (Gardner-Chloros, 2009). On their part, Bahous et al. (2007) report that "it may be used to achieve two purposes: fill linguistic gaps, and attain multiple communicative purposes." Gumprez and Hernandez (1962, p.2), as cited in Gardner-Chloros (2009, p.20), state that code switching could occur in communities where groups of different cultures come in contact, due to rapid social change, while others, like Ramat (1995), consider it as natural in bilingual communities where most speakers can speak both languages. Bentahila and Davis (1991), Li Wei (1998a), and Treffers-Daller (1998), as cited in Gardner-Chloros (2009, p.21), believe

that code switching is a sign of social variation and tendencies within a given society, language, and language combinations, just as the case is between different societies, languages, and language combinations. Code-switching pinpoints the errors made in grammar, which consists of the rules that govern the different possible and impossible combinations, thus providing a better understanding of grammar. Code switchers defy the set of rules to form rules of their own (Gardner-Chloros, 2009, p.5).

One kind of code-switching is intra-sentential where switching occurs in clauses within the sentence itself with no pauses or hesitation. A Lebanese person speaking, using the Lebanese colloquial Arabic might combine the three languages Arabic, French and English in the same sentence, here are some examples:

- مبارح رحت عند ال dentiste لأعمول check up لسناني.

Yesterday, I went to the dentist for a dental checkup

- Hi, كيفك (how are you), ça va (fine?)

- A: Bonjour. (Good morning.)

B: Bonjouren (Two good mornings). where 'bonjouren' is formed of the French greeting word, 'Bonjour' and the 'ين' an Arabic morpheme that means "two".

- Please بعتلي ل CV تبعولتك email قبل vendredi.

Please send me your CV by email before Friday.

The Factors behind Code Switching

Some of the factors behind code switching are related to individual variations, while others are due to social or psychological factors. Beeman (1997) asserts that the languages themselves and the sociolinguistic and psycholinguistic environment play a role in the patterns of code switching that emerge.

A- Individual Variations

Wardhaugh (2006), as cited in Zirker (2007), asserts that "previous studies have shown that bilinguals or multilinguals may code switch depending on their linguistic background, their role in the conversation, their age, race, or their desire to assert solidarity or power" (p.1). Gardner-Chloros (2009, p.43) believes that code switching gives us an insight about the identity and age of the speaker, as it gives us an idea about the relationship of the interlocutors.

1- Age and competence. The age of the bilinguals [and multilinguals] may result in considerable differences in the comprehension, productivity, and accent between them. Code switching is directly related to the age at which the speaker has started learning a second or a third language and the frequency of code switching (Zirker, 2007, p.13). Genesee and White (1996) and Flege (1999), as cited in Zirker (2007), report that studies have shown that children, who start learning a second language at an early age, tend to be more proficient than those who start learning a language at an older age (p.13). Another study conducted by Perez (1997) shows that early bilinguals between the age of five and nine years old tend to code switch faster and more than late bilinguals do.

2- Language of dominance. The language of dominance plays an important role in code switching. It is the language more often used by the speaker. Bilinguals tend to code switch more often when they are speaking in their native language, while they code switch less when they are communicating in their second language (Brown & Heredia, n.d.).

3- Gender. Code switching mostly depends on the interlocutors' gender and interpersonal relationship. Beeman (1997) reports that "Deborah Tannen has been successful in bringing popular awareness to the discourse differences seen between males and females in American society." Women

were found to be more skillful language users of linguistic strategies than men. Their talk is more refined, prestigious, and richer in switched varieties than that of males'. Erickson, Lind, Johnson, and O'Barr (1978) and Trudgill (1972), as cited in Alibakhshi and Samar (2007), emphasize the fact that women use more prestigous words to gain symbolic power or status than men, and to enhance their social position. According to Lesler Milroy (1997), women refer to a more prestigous language because of the absence of opportunities to show their status (pp. 59-60).

B- Social Factors

"People who can speak more than one language always have a choice which language to use," Cook (2008) reports. External uses of language – communication and social intercourse - have been studied over the years, but disregarding its internal uses, like writing diaries, solving problems, planning your day, etc. Cook (2008) states that it is very important to study L2 language learning to see how the two languages interact, and how they serve other roles than communication or socialization, but serve the internal purposes of the speaker.

1- Factors related to a certain context or a way of life like economic factors, prestige, and power relations. Lebanese people for example learn English and French beside their native language, Arabic, for economic, social and utilitarian reasons. French is still widely used by the Lebanese to assure the bond between the Lebanese and the French culture, and to preserve the prestige of the French culture. However, English has gained more power in the Lebanese culture lately for business, technology, and communication. English has become a universal language, and a means of communication between different people from different cultures, which necessitated for the Lebanese to learn English as well. Another reason that makes multilingualism indispensable is the fact that Lebanon is a highly touristic country and receives thousands of tourists from different cultures, speaking different languages throughout the year. All these reasons combined have driven the Lebanese to learn different languages, and the more languages one knows, the more liable he/she is to code switch. Code switching could also be used to establish power relations and solidarity with a certain social group by going to a more or less prestigious variety (Diab, 2009, pp. 101-103).

2- Factors related to the speakers like social networks and relations. Language is a part of culture, so if someone wishes to become a part of

a certain culture, then definitely he/she has to adopt the language of that culture (Zirker, 2007, p.17). Khan (2009) suggests that "the switches are often very short, but made for social reasons – to signal the speaker's ethnic identity and solidarity with the addressee" (p.4). Khan (2009) continues that different code switches often suggest different roles, relations, and social statuses. The social relations one keeps are very influential on the kind of person one would become. People also might code switch whenever there is a change in the situation, like the arrival of a new person.

3- Attitudes and ideologies. Speakers are also affected by the attitudes they have towards certain languages and their ideologies. Brown (1987) argues, "Attitudes develop at an early age in childhood and are the result of parents' and peers' attitudes. These attitudes that one develops, become a part of one's perception of self, others and cultures" (p. 126). It plays an important role in the perception of a cultural group whose language one is learning. If the learner has a negative attitude towards a culture, he/she will never reach a proficiency level in that language. However, if one has a positive attitude towards a culture and wishes to become part of that culture, he/she will have a greater incentive to learn that language and use it more often, which will more likely result in code switching. Moreover, if a speaker wishes to integrate with a group of code switchers, then he/she necessarily has to become a code switcher as well (Gardner-Chloros, 2009, p. 58).

4- Factors within the conversation like switching for technical terms. Gardner-Chloros (2009) reports that code switching might be the result of deficiency of some languages. Some technical and scientific words might have no equivalent in the speakers' native language, so the only solution they have is to code switch into a second language to fill the gap (p. 46). In the case of Lebanon, the educational system requires the teaching of three languages, Arabic being the native language, English and French as second and third foreign languages; as for the teaching of scientific material, they are all being taught either in English or in French (Lebanon, n.d.b). This makes technical terms in English or French more familiar than in Arabic.

C- Psychological Factors

1- Elevated emotions. Bilinguals, Gardner-Chloros (2009, pp. 123-124) reports, switch to an

L1 to avoid anxiety. L1 elicits a more personal involvement. She states,

"the switch from L2 to L1 makes speakers more emotional, and pushes them to reveal feelings that were not otherwise articulated." Gardner-Chloros (2009) continues explaining that the switch from and to a mother tongue has something to do with differences in the nature of the languages themselves. For instance, she reports that a group of Spanish-English bilinguals, half of whom were Spanish-dominant and half were English-dominant, used Spanish to express anxiety and depression, reflecting upon the fact that it may be more acceptable to show affection in Spanish than in English.

2- Unintentional code switching. In some of his studies, Michael Clyne (1967, 1991, 2003), as cited in Riehl (2005), shows that psycholinguistic motivation for code switching is triggered by the specific condition of the language production, and not the speaker's intentions. It deals with how the language is processed in the speaker's brain, where similar words in both languages can elicit this switch. The speaker, in such cases, does not code switch with a specific purpose in mind, which means that the switch here does not have a conversational function or aim. Such trigger words act as facilitators necessary for the switch to occur. Since psycholinguistic switches are unintentional, difference in the frequency of alternation between speakers may result. Riehl (2005) adds that "aternation is governed by the degree of awareness of the speaker, while the monitoring processes and metalinguistic awareness are activated" (p. 1955).

3- Aphasia. Some studies have been made on bilingual people suffering from aphasia (brain lesions), which consequently leads to the loss of some of their language abilities. The results emphasize on the fact that emotional factors strongly affect how one learns, remembers, and uses the language. A well-known case concerning a bilingual patient shows that, after a stroke, this patient was only able to communicate in French, a language he has not used for years, but had had a great sentimental importance in his life, for he had had a passionate love affair with a French woman in his youth. This link between the use of languages and emotions help our understanding of code switch (Gardner-Chloros, 2009, pp. 122-124).

4- Competence. In his book, Multilingualism, Edwards (1994) differentiates between receptive (passive), productive, or semi-lingual speakers. Productive speakers are those who are able to use the different varieties, equally and fluently. Furthermore, Zirker (2007) contends that "such speakers code switch to show their superior skill in languages" (p.17). However, receptive (passive) speakers, to Edwards (1994), are those who can understand the

language, but cannot speak it. The third category is semi-lingual speakers, who are neither fluent nor proficient in any variety, due to lack of competence. He believes that non-fluent bilinguals form the majority of code switchers. Those speakers, Chan (2005) states, code switch because either they do not know the term in the language in use, or the language in use does not have an appropriate term. This kind of switching is the most common among bilinguals [and multilinguals]. Moreover, Weidman (2010) asserts that it would seem more appropriate and faster for a person to code switch rather than think of an appropriate utterance in the used language. As a result, Altarriba and Heredia (2001, p. 164), as cited in Zirker (2007), report that "code switching could be seen as a problem of retrieval affected by … language use and word frequency." Nonetheless, we should not forget that it is natural to have one language weaker than the other, and this makes that language the dominant one (Edwards, 1994, p.59).

Conclusion

Although some linguists consider code switching a negative aspect, while others consider it positive and helpful, it remains a feature that distinguishes the Lebanese society from all others. The Lebanese, by nature, are knowledge seekers, education lovers, and trend followers. For these reasons, it is very likely of them to seek more knowledge through learning foreign languages; nonetheless, their well-being and economical comfort are only ensured through the acquirement of a good job, which necessitates their knowledge of foreign languages.

This knowledge of more than one language, either for personal purposes or for social reasons, makes the Lebanese more prone to code switch. In other words, it is one's cultural background and education that determine what kind of speaker one would become.

Most Lebanese are being taught three languages at school –Arabic, English, and French– that they speak with a certain degree of fluency. Therefore, they code switch because they find it easier to communicate that way, either to compensate their language deficiency or because they simply remember some words in one language they know faster than they do in the other. This has made code switching a frequent, natural, and unconscious activity. Foreign languages have been deeply rooted in the Lebanese culture, to an extent that made them very influential in determining the people's social relations. They code switch to show solidarity with a certain social group, to

address a particular person or group, or whenever there is a change in the situation that forces the speaker to code switch. Moreover, they code switch for technical terms, or to say a quotation. Some might code switch just to impress others.

Having all these factors in mind, trilinguality is expected to increase even more, especially among the generations to come. And when three languages become not enough, and stop satisfying the Lebanese's ambitions, multilingualism, which already started to bloom, is expected to increase.

References

Alibakhshi, G. & Samar, T. M. (2007). The gender linked differences in the use of linguistic strategies in face-to-face communication. In Adamson, J. & Robertson, P. (Eds.) The Linguistic Journal, 3 (3), 59-71.

Bahous, R., Haraty, N., & Oueini, A. (2007). Speaking to domestics in Lebanon: Power issues or misguided communication? Journal of Intercultural Communication (14).

Beeman, W. O. (1997). Linguistics and Anthropology. T. Barfield, (Ed.) In Blackwell Dictionary of Anthropology. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Brown, H. D. (1987). Principles of language learning and teaching (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Brown, J. M., & Heredia, R. R. (n.d.). Code switching. Retrieved February 26, 2010, from http://www.tamiu.edu/~rheredia/switch.html

Chan, B. H. (2005b). Conversational code-switching and relevance theory. Paper presented at the 9th Conference of International Pragmatics Association (IPrA9), Riva Del Garda, Italy.

Coffey, H. (2009, May). Flipping the Switch: Code-switching from text speak to standard English. English Journal, 98(5), 60-65.

Cook, V. (1998). Internal and external uses of a second language. Retrieved December 24, 2010, from http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/InternalUses.html

Diab, R. L. (2009). Lebanese university students' perceptions of ethnic,

national, and linguistic identity and their preferences for foreign language learning in Lebanon. In F. Cavallaro, A. Milde, & P. Sercombeln (Eds.). The linguistics journal: Special edition (pp. 101-120).

Edwards, J. (1994). Multilingualism. London: Routledge.

Gardner-Chloros, P. (2009). Code-switching. New York: Cambridge University Press.

Khan, G. Z. (2009). Code-switching and code-mixing. Unpublished Dissertation, University of Malakand, Department of English.

Kjeilen, T. (n.d.). Lebanon. In Looklex Encyclopedia. Retrieved October 31, 2010, from http://looklex.com/e.o/lebanon.htm

Krishnan, K. S. (2008). Code-switching in the teaching of Science to lower secondary students. Unpublished Dissertation, University of Malaya, Faculty of Languages and Linguistics.

Perez, M. S. (1997, June 12).Code-switching among individuals. Retrieved February 26, 2010, from Code-switching amongiIndividuals: http://ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pub/_pwfsfp/000000b2.htm

Riehl, C. M. (2005). Code-switching in bilinguals: Impacts of mental processes and language. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, and J. MacSwan, (Eds.), Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism (pp.1954-1959). Somerville, MA: Cascadilla Press. Retreived from: http://www.lingref.com/isb/4/151ISB4.PDF

Treffers-Daller, J. (1999). Borrowing and shift-induced interference: Contrasting patterns in French-Germanic contact in Brussels and Strasbourg. Bilingualism: Language and Cognition, 2 (2), 77 - 79.

Weidman, A. (Ed.). (n.d.). Code switching. Retrieved February 26, 2010, from The Psychology Wiki http://psychology.wikia.com/wiki/Code_switching

Zirker, K. A. (2007, August). Intrasentential vs. intersentential code switching in early and late bilinguals. Retrieved February 13, 2010, from Electronic Theses and Dissertations: http://contentdm.lib.byu.edu/cdm4/item_viewer.php?CISOROOT=/ETD&CISOPTR=1050&CISOBOX=1&REC=11

Mgr Youssef El Koury «messager» religieux sans frontières

Père Mikhael Kanbar

Il a fallu jubiler et faire retentir les sons des trompettes dans cette année jubilaire du grand Liban. Mais hélas nous n'entendons que les gémissements des libanais et n'assistons qu'à l'agonie du Liban. Nous ne fleurons que l'odeur néfaste du confessionnalisme qui a émergé de nouveau, et nous ne voyons que le sang qui coule dans les rues des villes et villages libanais. Que faire pour sauver la Montagne Blanche de couleur rouge ? Et comment faire pour sauvegarder la verdure du cèdre qui orne le drapeau du pays des cèdres ? Nous trouvons que notre tâche en temps qu'historien et biographe, est de puiser dans l'histoire récente du Liban une réponse favorable à ces questions. C'est pourquoi nous avons pris l'initiative de faire émerger de l'oubli la figure d'une personnalité charismatique qui a prôné la convivialité contre la guerre confessionnelle, qui était la voix de la paix face aux éclats des armes de destruction et qui a collaboré avec l'image emblématique du « vivre ensemble », l'Imam Moussa El Sader, à apaiser les plaies de la guerre et de la détresse.

Pour accomplir cette mission d'une façon académique, et prouver que la convivialité n'est pas chimérique, nous sommes retournés à nos archives personnels pour tirer dix lettres autographes de ce prélat rarissime. Nous les avons étudiés afin d'en publier des articles consécutifs pour prouver à tous les libanais que notre gage dans ce pays est la « convivialité », au dire de Père Khoury.

Analyser la pensée d'une grande personnalité nationale et religieuse de la taille de Père Youssef El Khoury, est pour nous d'abord un grand honneur et une tâche qui dépasse nos modestes capacités, face à un géant de pensée et de spiritualité. Malgré tout, nous avons pris le risque de cette entreprise, afin de rendre hommage à ce prélat exceptionnel, et de tirer des leçons de patriotisme pour les leaders politiques et religieux de notre pays. Mgr El Khoury, ce prélat hors du commun, était imbibé de paix et irrigué de la Parole de Dieu. Sa mission était d'affirmer les valeurs humaines et chrétiennes enseignées par le Magistère et qui permettaient à la société d'être plus humaine et équitable, conviviale et harmonieuse. Pour accomplir cette tâche, il a mis en pratique, durant toute sa vie l'enseignement de l'Église et surtout du Concile Vatican II, auquel il a participé. Ce Concile a fait une innovation importante concernant la relation avec les autres

religions. Il a même considéré que tous les peuples forment une seule communauté, et qu'ils ont une seule fin dernière : Dieu. Les autres religions ont « parfois même une reconnaissance de la Divinité suprême, ou même d'un Père.[1]» Cette reconnaissance pousse l'Église catholique à chercher ce qui est vrai et saint dans ces religions. « Elle considère avec un respect sincère ces manières d'agir et de vivre, ces règles et ces doctrines qui, quoiqu'elles diffèrent sous bien des rapports de ce qu'elle-même tient et propose, cependant reflètent souvent un rayon de la vérité qui illumine tous les hommes.[2]» Ce message de l'Église Universelle a trouvé son fondement dans la Bible, mais aussi, dans la manière de vivre de l'Église d'Orient, surtout, au milieu de nos frères musulmans. La religion musulmane, avec laquelle on partage la terre et l'histoire, est une religion monothéiste, et l'Église regarde, avec estime, ses adeptes: « qui adorent le Dieu unique, vivant et subsistant, miséricordieux et tout-puissant, créateur du ciel et de la terre, qui a parlé aux hommes. Ils cherchent à se soumettre de toute leur âme aux décrets de Dieu, même s'ils sont cachés, comme s'est soumis à Dieu Abraham, auquel la foi islamique se réfère volontiers.[3]»

Malgré les différences dogmatiques et théologiques, les chrétiens et les musulmans ont beaucoup de dénominateurs communs ; même si les adeptes de l'Islam ne reconnaissent pas la divinité de Jésus, ils le vénèrent en tant que prophète : « Ils honorent sa Mère virginale, Marie, et parfois même l'invoquent avec piété. De plus, ils attendent le jour du jugement, où Dieu rétribuera tous les hommes après les avoir ressuscités. Aussi ont-ils en estime la vie morale et rendent-ils un culte à Dieu, surtout par la prière, l'aumône et le jeûne.[4]»

L'enseignement du Concile est un appel à tous les chrétiens du monde, à estimer leurs confrères juifs et musulmans. Que dire des chrétiens libanais qui vivent avec les musulmans dans une même patrie ? L'unité de foi dans le Dieu Un et Unique, unit les Libanais des différentes religions. Leur appartenance à la même patrie et au même destin consolide leurs liens de fraternité. Cette unité est manifestée sur le plan de l'estime, de la vie morale, et de la promotion des valeurs humaines et spirituelles qu'ils ont en commun. Ces valeurs appellent les chrétiens à vivre en convivialité avec les musulmans, et à sortir de l'impasse historique qui a bloqué la cohabitation

(1) .VATICAN II, RNC §1:693
(2) .VATICAN II, RNC §2:694
(3) .VATICAN II, RNC §3:696
(4) .VATICAN II, RNC §3:696

de ces deux religions dans la plupart des régions : « Même si, au cours des siècles, de nombreuses dissensions et inimitiés se sont manifestées entre les chrétiens et les musulmans, le saint Concile les exhorte tous à oublier le passé et à s'efforcer sincèrement à la compréhension mutuelle, ainsi qu'à protéger et à promouvoir ensemble, pour tous les hommes, la justice sociale, les valeurs morales, la paix et la liberté.[1]»

Une étude objective et sincère de la religion d'autrui pourra amener à une connaissance mutuelle véritable, qui épargnera la discordance entre les habitants d'une même patrie. Cette connaissance aidera à l'abolition des barrières, et à la fortification de la communication et de la collaboration. Depuis sa fondation, l'Église a très bien compris que l'incarnation du Fils de Dieu a rendu la dignité à toutes les personnes humaines. C'est pourquoi elle rappelle dans sa doctrine sociale, l'importance de sauvegarder l'égalité entre tous les peuples et toutes les personnes au dire de Saint Paul : « L›Incarnation du Fils de Dieu manifeste l›égalité de toutes les personnes quant à leur dignité : « Il n›y a ni Juif ni Grec, il n›y a ni esclave ni homme libre, il n›y a ni homme ni femme ; car tous vous ne faites qu›un dans le Christ Jésus. (Ga 3,28; cf. Rm 10, 12; 1 Co 12, 13; Col 3, 11) [2]». Pour promouvoir cette égalité et cette dignité, l'Église invite les hommes de toutes les religions à se connaître pour faire fructifier ce qui est commun entre eux.

Dans la constitution pastorale sur l'Église dans le monde de ce temps (Gaudium et Spes), les pères du Synode insistent sur l'importance de ce respect et de cet amour, même pour les adversaires, afin d'aboutir à un dialogue interreligieux aisé et efficace : « Le respect et l'amour doivent aussi s'étendre à ceux qui pensent ou agissent autrement que nous en matière sociale, politique ou religieuse. D'ailleurs, plus nous nous efforçons de pénétrer de l'intérieur, avec bienveillance et amour, leurs manières de voir, plus le dialogue avec eux deviendra aisé.[3]»

L'Église qui porte le message de solidarité avec tout le genre humain, est appelée vivement, à refléter la communion interpersonnelle, qui existe dans le Dieu Trinité, à tout le genre humain. Comme elle est appelée à être enracinée dans le monde, afin de donner aux rapports humains, plus d'amour, et de revaloriser le respect mutuel, l'acceptation de l'autre et la

(1) .VATICAN II, RNC §3:696
(2) .COMPENDIUM DE LA DOCTRINE SOCIALE DE L'EGLISE, 2007: 79
(3) .VATICAN II, GS §28:244

promotion de la convivialité : « Le commandement de l›amour mutuel, qui constitue la loi de vie du peuple de Dieu, doit inspirer, purifier et élever tous les rapports humains dans la vie sociale et politique : «Humanité veut dire appel à la communion interpersonnelle », car l'image et la ressemblance du Dieu trinitaire sont la racine de « tout l'"ethos" humain… dont le commandement de l'amour est le sommet.[1] »

Cet enseignement de l'Église engage tous les chrétiens du monde, et à plus forte raison, les chrétiens du Liban, qui ont prouvé, à travers leur longue histoire, qu'ils étaient parfaitement capables de vivre en harmonie avec leurs frères musulmans, quand ils suivaient un système équilibré de partage du pouvoir. A partir de son histoire personnelle, Mgr Youssef El Khoury a accompli l'enseignement de son Église concernant la convivialité, mais il a donné à la convivialité un élan plus élevé. Pour lui la convivialité est différente de la coexistence qui est par définition « l'état de plusieurs choses qui existent en même temps » (d'après le dictionnaire Larousse). Elle revêt, plutôt, une qualité plus élevée, parce qu'elle dépasse la notion d'être de celle des personnes juxtaposées, à celle d'être des convives qui jubilent de vivre ensemble. C'est pourquoi il a opté pour l'utilisation du mot « convivence » pour indiquer l'état de joie qui relie les libanais. C'est dans ce sens que nous utiliserons ce terme. De plus, Mgr Youssef El Khoury est allé plus loin dans l'une de ses interventions précieuses, dans laquelle il décrivait l'état de convivialité qui était vécu dans son diocèse. Il disait qu'il renvoyait cet état « non pas à la « coexistence » dont le concept nous paraissait ambigu, mais à la « vie commune » dont nous adoptâmes le slogan de commun accord.[2]»

Cet homme de « convivence » a beaucoup souffert des plaies de la guerre libanaise qui s'est transformée en guerre interconfessionnelle. Contre tout désespoir, il a gardé sa foi au Seigneur et à la résurrection du Liban. Sa confiance et son espoir en la sagesse de ses frères libanais, l'ont poussé à prêcher, partout où il était, la fraternité, la paix, la charité et la « convivence ». Il a porté le souci du Liban dans son cœur, et il a plaidé sa cause, partout où il allait.

Dans cette série d'articles sur Mgr Youssef El Khoury, témoin et messager de la convivialité, nous exposerons sa pensée à partir de dix documents

(1) .COMPENDIUM DE LA DOCTRINE SOCIALE DE L'EGLISE, 2007 : 20
(2) .Y.K.8 : 3

monographiques, écrits par lui entre les années 1963 et 1992, dont quatre ne sont pas datés. Nous nous référerons à l'enseignement de l'Église universelle, et à l'histoire de l'Église Maronite à laquelle il appartenait, comme à l'histoire du Liban durant le vingtième siècle. Enfin, nous nous arrêterons à quelques témoignages des personnes qui l'ont connu de près et qui ont travaillé avec lui dans différents domaines.

Nous tracerons dans un premier article une note biographique de Mgr Youssef El Khoury, puis nous révélerons comment il a été messager religieux sans frontières, et comment il a prêché l'enseignement de l'Église durant tout son épiscopat. Nous exposerons dans le deuxième article un aperçu historique du Liban et de l'Église Maronite à partir de la plume de Mgr Youssef El Khoury, lui-même, et des documents du Synode Maronite, en montrant comment cette histoire était imbibée de convivialité. Dans un troisième article nous verrons comment il a mis en pratique l'enseignement de son Eglise, et comment il a collaboré avec ses concitoyens musulmans à la promotion des valeurs religieuses, et à la justice sociale au sein des deux communautés chrétienne et musulmane. En guise de conclusion, nous montrerons comment l'Église du Liban « message » a continué à vivre cette convivialité et à prêcher l'entente Islamo-Chrétienne dans ses différents documents magistériels, à savoir : le deuxième message des patriarches d'Orient « Ensemble devant Dieu » paru en 1994, et le troisième dossier du Synode de l'Église Maronite, paru en 2008. Comme nous nous référerons à quelques citations du Saint Pape Jean Paul II, tirées de l'Exhortation Apostolique « une Espérance Nouvelle pour le Liban » parue en 1997, et qui s'est transformée dès sa publication en « Credo des Libanais ».

Mgr Youssef El Khoury, le messager religieux sans frontières, a compris que sa mission de messager et de témoin de foi, consiste à être témoin du précieux trésor de la foi par son exemple et sa vie, loin de tout prosélytisme. Il a trouvé dans l'enseignement de son Seigneur et Sauveur, le fondement de sa mission, qui est d'être lumière, sel et levain au sein de sa société. Être lumière c'est être mis sur le lampadaire. Si la lumière est mise à l'écart de la maison, elle perd le sens de son existence : « Vous êtes la lumière du monde » (Mt. 5,14). Être sel c'est se mélanger avec les aliments. Si le sel est mis à l'écart des aliments, il est inutile : « Vous êtes le sel de la terre. Mais si le sel vient à s'affadir, avec quoi le salera-t- on ? Il n'est plus bon à rien qu'à être jeté dehors et foulé aux pieds par les gens ». (Mt. 5,13).

1- Biographie de Mgr Khoury

Les pins de Bkassine étaient témoins de la mort de Youssef El Khoury père, qui a perdu la vie, très tôt, en travaillant pour assurer le pain quotidien de sa famille. Trois mois après son décès, Jamilé, sa femme, va mettre au monde le petit Youssef qui va mettre fin au sinistre automne de Bkassine, vécu par la petite famille le 24 Octobre 1919. Dès son plus jeune âge, le petit Youssef comptait répondre à l'appel du Seigneur et désirait se consacrer au service de l'Église dans le sacerdoce, à la suite des deux grands prélats que comptait sa vieille et grande famille.

A l'âge de 12 ans, il entre au séminaire oriental des pères jésuites à Beyrouth. Le jeune séminariste jouissait d'un caractère particulier, et d'une personnalité charismatique. Le père recteur, Charles Sautier, qui l'a accompagné lors de son entrée au séminaire, a tracé ses qualités distinctives dans les pages du « Courier de Vacances » dans lequel il recueillait chaque été, les nouvelles de tous les séminaristes. Dans le courrier numéro 1 de l'année 1938, le père Sautier disait que Youssef, le jeune séminariste se montrait un peu gêné du comportement des chrétiens et de la vague montante d'indifférence. Lui le séminariste zélé et enthousiaste, voyait avec tristesse que la vie morale et religieuse des fidèles était en baisse. De plus il signalait la présence d'un esprit anticlérical parmi la population : « Toujours des critiques, petits cancans, calomnies… et surtout la belle idée qu'ils ont des prêtres et du sacerdoce !… Le prêtre est nécessairement cupidité, avarice, égoïsme et autres belles qualités. Jamais un mot de son rôle surnaturel. Tous passent à côté de la messe et de l'Hostie. J'ai toutes les peines du monde à espérer. Moi d'un côté, ces pauvres chrétiens de l'autre, quel obstacle ne dressons-nous pas à l'action du Christ ! Et pourtant, je dois être optimiste, espérer et agir. » [1] Dans un autre courrier qui date du 12 juillet 1939, le père Sautier trace avec humour les nouvelles du jeune séminariste studieux et cultivé : « Joseph Khoury, est toujours un infatigable dévoreur de livres ; déjà deux volumes et quart de Pasteur lus et résumés, de l'anglais, du syriaque, les prophètes. « J'assaisonne le tout de quelques pages d'Homère ou de quelques fables de mon ami La Fontaine. » L'heureux homme !… est dans le cadre merveilleux des pins et des vallées de Bekassine… maintenant que les moines ont organisé leur catéchisme, « je donnerai mon concours avec enthousiasme… » [2]

(1) .SAUTIER, 1938 : 11
(2) .SAUTIER, 1939 : 16

A l'âge de 23 ans Youssef recevait le sacrement de l'ordre, par l'imposition des mains du célèbre évêque maronite Mgr Abdallah El Khoury, son proche. Ordonné prêtre le 20 décembre 1942, il devient professeur de théologie dogmatique à l'âge de 23 ans. Son sérieux, sa piété, son intelligence, sa rigueur morale, joints à une profonde compréhension de l'âme humaine, très rare chez un aussi jeune prêtre, ne tardent pas à attirer sur lui l'attention de ses supérieurs, et surtout de Mgr Abdallah Khoury, qui l'envoie en France achever ses études théologiques à l'Institut Catholique de Paris et à l'École des Hautes Études de la Sorbonne. Il reçut le grade d'excellence, et la célèbre encyclopédie « Patrologia Orientalis », publia sa thèse sur le célèbre Bar Hebraeus.[1]

De retour à son pays natal en 1950, il a été désigné vicaire général du diocèse de Tyr et de Terre Sainte, charge qu'il remplissait avec une piété exemplaire, avec efficacité, et avec une affectueuse mansuétude pour ses ouailles. Tout cela se traduisait par les visites de toutes les paroisses du Sud et de la Terre Sainte, afin de consolider les paroissiens du plus pauvre diocèse maronite. En même temps il a été désigné comme enseignant de la théologie dogmatique à la faculté de Théologie à Kaslik. Du grand théologien qu'il était et de l'humble et doux ami pour ses élèves, le père Abbé Boulos Neaman disait : « nous, ses élèves, nous l'aimions beaucoup et nous le respections autant, mais nous redoutions plus ses leçons, puisqu'il était pondéré, sérieux, clairvoyant et sa langue française était impeccable. »[2]

En 1956 il était désigné vicaire général du Patriarche maronite Boulos El Méouchi à Bkerké, lors de son élection évêque à l'âge de 36 ans. De cette période courte mais dense à Bkerké, la célèbre journaliste Aline Lahoud nous a tracé une image réaliste, complète du ministère du nouvel évêque, de son poste et de sa taille princière, mais aussi de sa modestie et de sa décence ; en parlant de la grande famille de Bkerké en l'absence du Patriarche, lors de sa visite à Rome en 1959, Aline Lahoud considérait que l'évêque qui a remplacé le Patriarche durant son absence a commencé à prendre une

(1) **La christologie de Bar Hebraeus,** est la thèse de théologie présentée par Mgr Youssef El Khoury à l'institut Catholique de Paris, le 9 février 1950, sous le patronage de Mgr Arquillière, et publiée dans la célèbre encyclopédie Patrologia Orientalis XXXI, Paris, 1964, p. 1-267. Elle traite de la Christologie de Bar Hebraeus sous le nom de « De l'inhumanation du Verbe ». C'est une édition critique du texte syriaque et de la traduction française, et une étude sur la vie et l'œuvre de l'auteur Gregoire Aboul'Faradj, connu surtout sous le nom de .(Bar Hebraeus, (1225-1286

(2) T.M.2.N : 2

place importante dans son église et son pays : « Car Mgr Khoury, Vicaire Général du Patriarche Maronite, est demeuré, par ses goûts simples et son extrême modestie, le séminariste de ses débuts ; par son dynamisme, son goût de l'action et son esprit largement ouvert à l'évolution du siècle, l'un de ces jeunes prêtres qui ont su infuser un sang nouveau à l'Église ; par sa dignité, sa bonté, sa compétence, sa culture, sa maturité, un grand prélat dans la ligne traditionnelle de ses prédécesseurs, l'un de ceux qui ont, à travers les siècles, fait la grandeur de l'Église Maronite. »

Son séjour à Bkerké, lui a permis de tisser des liens d'amitié, de fraternité et de parenté avec beaucoup de fidèles du diocèse patriarcal, qui s'étendait de Jounieh au Nord du Liban. Comme il lui a permis de devenir le proche ami et l'aumônier du Président de la République Fouad Chehab[1]. De plus, le rôle primordial qu'il avait joué pour la réconciliation des Zghoriotes lors du massacre de Meziara, lui a permis de devenir le père spirituel incontestable de toute la population du Nord, à commencer par le Président Sleiman Frangié et sa famille, jusqu'au plus petit paroissien de diverses paroisses. De ce lien exceptionnel nous nous référons au témoignage de la fille du défunt président Sleiman Frangié, Sonia Frangié Al Rassi: « Ce grand cœur, ce grand ami, ce frère, est le seul à avoir reçu, sur ses épaules, les pleurs de mon père, après l'horrible massacre de son fils Tony, sa belle-fille Vera et leur petit ange de trois ans, sa petite-fille Jihanne. Le Président Frangié, ne voulant pas faiblir devant ses gens à Zgharta, n'avait même pas essayé de se retenir devant son ami, ce grand homme que Dieu lui envoyait pour le soutenir dans son malheur.[2]

En juin 1960, il a été désigné évêque du diocèse de Tyr et de Terre Sainte. De 1962 à 1965, il a participé activement au IIème Concile du Vatican et a lancé avec le père Youakim Moubarac le bulletin significatif de son souci d'unité « Antiocheana ». Il a été choisi en 1967, lors de la création de l'Assemblée des Patriarches et Évêques Catholiques au Liban (APECL), comme président de la Commission Œcuménique. En 1947, lorsque les trois « familles » d'Églises (orthodoxe, orientale orthodoxe, protestante), se regroupent dans le Conseil des Églises du Moyen Orient (CEMO), il a participé à ce conseil en tant qu'observateur et interlocuteur aux assemblées générales en 1977, 1980 et 1985. Entre-temps, il a lancé « le courrier œcuménique » et est devenu membre du Conseil pontifical pour

(1) Cf. Nassif, 2008 : 460

(2) .T.M.2.F

la promotion de l'unité des chrétiens à Rome. « Élu co-président du Conseil d'Églises du Moyen-Orient, lors de l'Assemblée générale de Janvier 1990, il pose patiemment les jalons qui permettront de faire atterrir sur le terrain la coopération entre les Églises du Liban. L'un des premiers signes qu'il souhaitait concrétiser était l'unification de la date de Pâques pour toutes les Églises du Moyen-Orient. »[1]

De son travail avec le père Youakim Moubarac pour le lancement des travaux du IIème Concile Libanais en 1985, écoutons-le expliquer son point de vue : « Pour ce qui est de l'adaptation à notre situation, un second Concile du Mont Liban devait normalement suivre le second Concile du Vatican, englobant et pas seulement à titre symbolique comme le premier, toutes les églises du Pays et conséquemment leurs fidèles de ce monde Oriental. Faudra-t-il attendre un intervalle tel entre les deux conciles pour (mot illisible) réparer les deux Conciles de Trente et du Mont-Liban : près de deux siècles. A notre époque deux décades, c'est déjà un très grand intervalle. Pensez à la réforme liturgique ce par quoi le Vatican II a commencé et où on est allé si loin depuis… A la réorganisation des circonscriptions ecclésiastiques, qui pour nous remontent encore à 1736… aux réformes économico-sociales si urgentes… »[2]. Il faut souligner qu'il a été désigné Président de la commission qui a été formée en juin 1987 par le Conseil des évêques maronites pour lancer le travail synodal.

Mgr Youssef El Khoury, était un homme ambitieux ; il voulait jouer un rôle primordial dans le processus de reconstruction de son pays et de son église à la fois, il « a failli être élu, après la mort du patriarche Méouchy ; mais ses pairs ont préféré opter pour un « candidat de compromis » en accordant leurs suffrages, à Mgr Antonios Khoreiche. Il a, également, été soutenu par plusieurs archevêques lorsque le cardinal Khoraiche a résigné sa charge. Mais cette fois aussi, la majorité a préféré voter en faveur de Mgr Nasrallah Sfeir, jugé « plus conciliant » et se conformant mieux aux normes et aux traditions. »[3] Malgré tout il a continué à exercer ses fonctions au sein de son Église jusqu'au jour de son décès le 5 février 1992. « C'est la contrainte, née de la longue traversée du désert, jointe à l'amertume causée par le spectacle navrant du quotidien d'un pays qui se défaisait sous ses yeux, qui ont finalement eu raison de ce grand cœur. »[4]

(1) CORBON, 1992 : 7

(2) Y.K.18: 1

(3) ED.B, Almūṭallaṭ alraḥma : 10

(4) BOUSTANY, Almūṭallaṭ alraḥma : 11

2- Messager de prière et homme d'espérance

La prière est un dialogue continu qui glorifie Dieu, purifie le cœur et renouvelle l'existence. Elle est dans la vie du croyant une charge spirituelle qui se transforme en énergie pour l'action et l'engagement dans la société. L'homme oriental est par sa nature, un homme de prière. Notre Orient est, au dire du Pape Pie XI, « l'Orient qui prie ». Mgr Youssef El Khoury, l'oriental par excellence, était un homme de prière et de dialogue incessant avec le Seigneur. De cette attitude de dialogue, il a puisé son identité spirituelle et son agir quotidien avec ses concitoyens. Il était une vraie âme de prière. Nous pouvons dégager cette caractéristique d'après ce qu'il a vécu et dit. Là où il se trouvait, il plaidait la cause libanaise, priait pour le Liban et invitait les autres à le faire. En 1983 à Jérusalem et en présence du Patriarche et des consuls de tous les pays du monde, il invoquait avec ardeur le secours du Tout-Puissant en présence des puissances « impuissantes » de la terre : « Dans les circonstances douloureuses et angoissantes que nous vivons, nous n'avons pas cru pouvoir déroger à ce rendez-vous désormais traditionnel, de la célébration en commun de la mémoire de Saint Maroun, Ermite Patron de notre Église. Il nous a semblé, au contraire plus urgent que jamais de nous réunir avec vous, dans la prière, pour invoquer le secours du Tout-Puissant sur notre présent si tragique et notre avenir si inquiétant. [1]

Cet homme de prière croyait sincèrement à l'efficacité de l'invocation du Seigneur, à travers la prière et la pénitence. Pour remédier aux discordances entre les libanais, Mgr Youssef El Khoury a proposé la pénitence, le courage, la sagesse et l'unité des rangs. « Il nous faut de la pénitence. Il nous faut du courage. Il nous faut de la sagesse, et par-dessus tout l'unité de nos rangs.[2] » Cette foi en la prière et en l'intercession de la Mère de Dieu, l'a poussé à exhorter tous les libanais à la prière continuelle, seule garantie de la délivrance du Liban : « Prions Dieu que la fin de notre dixième anniversaire de guerre marque au moins le commencement de notre délivrance. Le Seigneur peut nous en donner la grâce et la Sainte Mère en sera toujours le canal. [3] »

La prière continuelle était pour le messager de la convivialité une attitude d'abandon dans les bras du Seigneur qui sait tout. Pour Mgr Youssef El Khoury, la vraie prière n'était pas une demande du Seigneur mais un

(1) .Y.K.3 : 1
(2) .Y.K.5 : 2
(3) .Y.K.5 : 2

apprentissage de Lui. « Dans notre prière, nous n'avons rien à lui apprendre, ni l'état où nous sommes, ni les moyens de nous en sortir : حسبه من سؤالي علمه بحالي. Il s'agit tout au contraire de tout apprendre de lui. Que nous dit-il ? [1] »

A cette prière, apprentissage, s'ajoute l'espérance, ce gage de tous les adeptes des religions monothéistes. Cette espérance consolide la foi, change les regards, anéantit la discorde, renforce l'amour et vivifie même un pays agonisant, comme l'était le Liban en 1987. En pleine guerre confessionnelle, et lors du démembrement de la carte du pays de cèdre, Mgr Youssef El Khoury levait la voix de l'espérance avec courage et foi, en faisant appel au patrimoine héroïque du Liban, et en disant à tous les représentants des nations : « Nous sommes loin de désespérer. Un pays qui a supporté ce qu'il a supporté depuis bientôt treize ans ne saurait mourir. Un pays aimé des siens autant que l'est le Liban ne leur permettra pas de mettre fin à ses jours. Un pays pour lequel le meilleur de sa jeunesse a lutté et donné sa vie ne saurait qu'en trouver son rachat. Un pays conscient de sa longue histoire et du témoignage qu'il porte sur le plan de la civilisation, de la relation entre nations, et de l'appel plus que jamais pressant de l'entente entre les religions ne saurait faillir à sa vocation. [2]

Oui le Liban est un pays « message ». C'est un pays qui a une vocation primordiale dans cet Orient. Mgr Youssef El Khoury croyait à fond à cette vocation et à ce témoignage que porte le Liban sur le plan de la civilisation. Il prêchait l'unification de ce pays au moment où tout le monde cherchait à le diviser. Il espérait la résurrection du phénix, lorsque tous les prophètes de malheur préparaient son enterrement. D'après lui l'unité nationale, garante de la « vie en commun », de ce pays, n'a pas disparu malgré les souhaits des uns et les aspirations des autres. Malgré les malheurs qui ont ravagé le pays de la « convivence », Mgr Youssef El Khoury espérait toujours et annonçait l'unification du pays au moment même de la désagrégation : « Que les cadres de l'Unité nationale n'ont pas disparu. Il y a toujours un président de la république même contesté. Il y a toujours un parlement, même renouvelé. Il y a un gouvernement, même, s'il se réunit par correspondance. Donc ni les citoyens, ni les nations, n'ont pris acte de la mort de la convivence. [3] »

(1) .Y.K.5 : 1
(2) .Y.K.8 : 6
(3) .Y.K.2 : 2

3- Messager d'unité et de dialogue interreligieux

Cette unité qui persistait malgré les combats entre les concitoyens du Liban, poussait Mgr Youssef El Khoury à affirmer que le retour à la normalité au Liban va être proche, puisque la convivialité est plus forte que la discordance, et puisque les libanais sont tous un, malgré leurs exigences contradictoires : « Dans toutes les régions du Liban, sauf les régions druzes - et encore ceux - ci prônent le retour des déplacés - musulmans et chrétiens de toutes les communautés non seulement ne se détestent pas, ne s'excluent pas, mais attendent le retour à la normalité, même s'ils ont des exigences contradictoires. [1] »

Cette âme croyante, qu'était Mgr Youssef El Khoury, affirmait à plusieurs reprises, dans différentes circonstances l'unification du Liban et la sincérité des libanais. Il croyait à fond, à partir de sa foi en Dieu, que la puissance du bien est plus forte que celle du mal : « Ceux qui rêvent de division ou d'annexion sont ceux de l'extérieur, soit qu'ils ne veuillent de l'existence d'un Liban, soit qu'ils rêvent d'annexion, soit de division soit de règlement sur le compte du Liban de la querelle Israélo-palestinienne. Même ceux qui prônent la République Islamique ne songent pas à la division du Pays, mais à son (mot illisible). » [2]

Au contraire de tous les protagonistes de la guerre et de la division, Mgr Khoury, l'homme d'unité, a défié tout le monde en affirmant que si l'unité revient au Liban, les communautés ne peuvent que coexister et « conviver », parce que ce qui unifie les libanais c'est leur croyance dans le Dieu Unique : « La question n'est donc pas comment diviser le Liban, mais comment le ramener à l'unité dans le cadre d'institutions qui sauvegardent les droits, les libertés, et l'avenir assurés pour toutes ses composantes. Qu'on le libère donc des occupations et des conventions, ce qui est son droit strict comme nation, et l'on verra si les communautés peuvent s'entendre, coexister et conviver ou pas.[3]

Ce messager engagé dans la promotion de la convivialité était sûr et certain que la coexistence séculaire n'était pas en danger au Liban, malgré les odeurs des poudres et les dégâts des bombardements, puisque tous les protagonistes cherchaient l'unification aux dépens de la division : « Est-

(1) .Y.K.2 : 2
(2) .Y.K.2 : 2
(3) .Y.K.2 : 2

ce que la crise actuelle a mis fin à cette coexistence séculaire ? Notons d'abord trois choses, c'est que malgré les sanglants combats qui se sont déroulés au Liban et tout ce qu'ils ont engendré sur le terrain, aucun des antagonistes ne prétend la suppression du Liban par annexion ou sa division en patries confessionnelles ? » [1]

Si tous les libanais cherchaient cette unification, c'est parce qu'ils étaient tous imbibés de l'esprit de la convivence. « Tous prônent le maintien du Liban uni dans ses frontières officiellement reconnus par toutes les nations du monde. Si donc les libanais veulent un Liban toujours uni et si les nations sont du même avis, pourquoi s'obstine-t-on de toute part à s'interroger sur la convivence ? [2]»

Cette « convivence » au Liban ne cesse de ressusciter. Elle est semblable au phénix, elle se régénère après chaque incendie et chaque destruction. Cette « convivence » quoique touchée par la guerre du Liban, n'a pas disparu. L'homme d'espérance qu'était Mgr Youssef El Khoury avançait l'argument suivant : « A l'extrême sud, nos églises, nos couvents, nos écoles et bâtiments ont été épargnés. Nos prêtres dans les paroisses, nos religieuses dans les écoles tiennent admirablement. La convivence, quoique touchée, n'a pas disparu. Que nous réserve le dernier acte du drame ? Dieu seul le sait. Nous gardons l'espérance. [3]

Cette espérance sans pareille du prélat sans égal, est avec la prière, une des caractéristiques primordiales de l'homme d'Église et du messager de la convivialité. Ce prélat qui jubile aujourd'hui de la vue du Seigneur avec les saints, nous pouvons l'invoquer pour qu'il intercède auprès du Seigneur afin que le Liban soit protégé de toutes discordances. Avec les mots du feu Mgr Khalil Abi Nader nous prions : « Donnez-nous votre esprit, votre engagement, votre sagesse et votre ouverture à la réalité du Liban spéciale dans sa coexistence. Votre vie n'est qu'une mission pour nous. Donnez-nous une part de votre mission, et vous resterez, après la mort, l'exemple du bon pasteur.[4]

La connaissance mutuelle des adeptes des deux religions qui coexistaient au Liban, était le grand bonheur de ce pays. Mgr Youssef El Khoury, qui

(1) .Y.K.2 : 1
(2) .Y.K.2 : 1
(3) .Y.K.4 : 2
(4) .ABI NADER, 1992: 83

connaissait bien les musulmans, avec lesquels il vivait au Sud Liban, élevait la voix en face de la division absurde des chrétiens et musulmans à la fois. Il se considérait apte à prêcher les fidèles de toutes les communautés sans différenciation. A ces deux communautés il disait : « Le plus grand malheur de notre pays aura été cette division absurde entre ses communautés et à l'intérieur de ses communautés elles-mêmes. Il n'y aura plus de salut sans le retour à la fraternité dont nous avions choisie de nous départir, mais au contraire de lutter tous les jours plus fort. Au prix de tous les sacrifices pour ne pas sacrifier le Pays lui-même. [1]

Pour ne pas sacrifier le Liban, Mgr Khoury disait qu'il faut recourir à quelqu'un qui unifie les adeptes des deux religions. Qui peut le faire plus que la Sainte Vierge Marie ? Cette Mère que nous glorifions tous sans exception. Cette Mère qui a reçu de nous tout l'hommage du monde et toute l'ingratitude des nations. De cette Mère, peut prêcher un prélat, comme un Imam peut exhorter. Mgr Youssef El Khoury a parlé avec ardeur aux chrétiens, comme aux musulmans, pour inciter les fidèles des deux religions à la « convivence » sous la protection de la Mère de l'Univers : « A notre Dame nous avons donné un Royaume que nous croyons digne d'elle. Nous berçant de ce qui n'en a pas été dit d'un autre dans les livres Saints… Et puis nous l'avons saccagé, comme des enfants comme des brutes.

Au Liban, nous nous sommes donné une protectrice, et nous nous flattions qu'elle l'était pour tous les libanais, aussi bien ceux qui la saluent du titre souverain de Mère de Dieu, immaculée que ceux qui la disent la première des femmes de l'univers, la toute pure, et puis nous l'avons paralysée …[2]

Cette immaculée, première des femmes de l'univers et la toute pure, est celle qui réunissait les libanais. A tous les adeptes des deux grandes religions du Liban, qui croyaient au même Dieu. Mgr Khoury lançait le défi en les invitant à relire leurs livres Saints et à approfondir l'enseignement des prophètes. A tous les combattants au nom de la religion, il montrait l'incohérence entre leur foi et leur agir : « Le plus horrible de tout c'est qu'on croit mener le combat au nom de Dieu. Un combat pour Dieu. Le Dieu de l'Islam a-t-il commandé de supprimer les chrétiens et celui des chrétiens d'exterminer les musulmans ?

Allah Akbar, ne serait-il qu'un cri de guerre ? Et la croix est-elle redevenue un emblème de combat ? [3]

(1) .Y.K.5 : 2
(2) .Y.K.7 : 1
(3) .Y.K.7 : 2

4- Messager de paix et de la promotion de l'homme

Mgr Youssef El Khoury rappelait à tout le monde que dans le paganisme, les païens menaient la guerre au nom des dieux. Mais dans les religions monothéistes, Dieu est apparu comme le Dieu de la paix, et les croyants de toutes ces religions, sont appelés à vivre en concordance. Mgr Khoury qui exhortait les libanais à quitter la discordance, les incitait à éviter trois dangers qui menaçaient la convivialité, à savoir la divergence entre les religions monothéistes, l'idolâtrie de l'argent et la vénération de Dieu en apparence seulement : « De un, on cite la divergence entre les trois religions qui tournent l'une contre l'autre jusqu'au combat, et quel mal y a-t-il de plus horrible que les serviteurs de Dieu se tuent les uns les autres au nom de Dieu, Celui qui est l'Amour. De deux, vient l'idolâtrie de l'argent et le combat pour lui et tout ce qui en dérive, que ce soit l'amour de la domination, le rassasiement des passions ou le déni des moyens de subsistance nécessaires à chaque personne. De trois, c'est vénérer Dieu en apparence et le renier effectivement parce que nous ignorons tout ce que Dieu représente dans la vie que ce soit la justice, la miséricorde ou l'amour. Le Christ a averti ses disciples en disant : Pour entrer dans le royaume des cieux, il ne suffit pas de me dire : « Seigneur ! Seigneur !» Il faut accomplir la volonté de mon Père céleste.[1] (Traduit de l'arabe)

L'enseignement de ce prélat n'est que celui de son Église et de son Seigneur. Faire la volonté de Dieu, c'est être juste, honnête et miséricordieux. C'est œuvrer pour le bien de l'homme, tout l'homme, sans distinction de race, de couleur, de région ou de religion. C'est ce que Mgr Youssef El Khoury a vécu sur deux plans primordiaux qui touchaient chaque frère de Jésus. D'abord le plan scolaire, où il a œuvré pour détruire toutes les frontières confessionnelles : « Nous construisîmes deux grands collèges mixtes, l'un à Tyr confié à la congrégation des missionnaires libanais maronites, assistés des religieuses maronites de la Sainte Famille. L'autre réalisé par les soins des sœurs Antonines, également maronites dans la seconde ville du diocèse, Nabatiyeh. A eux deux ils regroupent plus de 5000 élèves, à 90 % chiites. Même les écoles dirigées par les religieuses appelées par nous ou par des prêtres diocésains dans nos divers villages purement maronites étaient fréquentées de préférence par des enfants chiites venant quelquefois de plusieurs kilomètres à la ronde.[2]

(1) Y.K.10 : 5.
(2) Y.K.8 : 3.

Ensuite, le plan sanitaire. Ce prélat avait le souci de la promotion de toute la population sudiste, sans distinction de religions ou de confessions. Il a travaillé pour assurer les soins hospitaliers au plus grand nombre de la population multiconfessionnelle de Tyr privée des soins évidents : « Sur le plan sanitaire, nous commençâmes par multiplier les dispensaires ouverts à tous. Et même les deux hôpitaux, construits entretemps par le gouvernement sous l'égide de l'armée libanaise, concernée par le voisinage de la frontière, ne purent fonctionner que lorsqu'à la demande des autorités compétentes nous en confiâmes l'administration à des religieuses de la Sainte Famille à Tyr, et à celles de la Croix à Tibnine en montagne. [1]

Sur tous ces plans, Mgr Youssef El Khoury a franchi les frontières et les barrières confessionnelles parce qu'il était un messager religieux sans frontières. Un homme honnête, juste et miséricordieux. Messager de solidarité et de convivialité.

5- Messager de la solidarité sans barrière

Mgr Youssef El Khoury était l'un de ces hommes d'Église qui ont accompli l'enseignement de l'Exhortation Apostolique, « Une Espérance nouvelle pour le Liban », des années même avant sa promulgation. Il s'est engagé dans la voie de la solidarité profonde « qui se traduira effectivement dans des gestes d'amitié et de compréhension mutuelle, dans le respect inaliénable de la dignité des personnes, de la liberté de conscience et de la liberté religieuse, éléments constitutifs du bien commun. [2] »

Les témoignages des personnalités musulmanes et chrétiennes révèlent la valeur de la solidarité sans barrières vécue par Mgr Youssef El Khoury avec ses compatriotes, et montrent l'impact qu'il a laissé dans les esprits de beaucoup de libanais, de toutes les religions. Les mots avec lesquels Madame Rababe Al Sader[3], sœur de L'Imam Moussa Al Sader[4] dépeint Mgr Youssef, montrent à quel point ce prélat était grand aux yeux des chefs musulmans : Celui-ci, grand dans sa foi et dans l'espérance, et portant dans son cœur chaque morceau du sol de son pays, n'a pas été

(1) .Y.K.8 : 3

(2) .JEAN PAUL II, Une espérance nouvelle pour le Liban § 91 : 146

(3) **Al Sader Rababe**: c'est la sœur de l'Imam Moussa Al Sader

(4) **L'Imam Moussa Al Sader**: est un leader religieux chiite libanais né dans la ville de Qom en Iran le 15 mars 1928 et porté disparu le 31 août 1978 lors d'une visite officielle en Libye. D'origine libanaise, il est issu d'une illustre famille aristocratique religieuse transna-.tionale. Son père est l'Ayatollah Sadreddin Al Ṣader, originaire de Tyr

empêché par les années de bouger perpétuellement autour de leur centre – l'homme – et sa détermination n'a pas été ravagée par les tempêtes qui ont frappé le Liban. Il était une montagne qui ne bouge pas, et lui, entre ses points d'appui, l'Évangile, le Coran et le regard, était au-delà de l'horizon parce qu'il voyait avec sa clairvoyance et écoutait avec son cœur.[1] (Traduit de l'arabe)

De plus, le mot de condoléances prononcé par la plus grande personnalité chiite, le Mufti Abd Al Amir Kabalan lors du requiem de Mgr Youssef El Khoury, dévoile le grand respect des chefs religieux musulmans au prélat qui a œuvré pour abolir les barrières religieuses qui existaient entre chrétiens et musulmans. Par son attitude d'ouverture et ses gestes d'amitié, Mgr Youssef El Khoury a établi de nouvelles relations conviviales avec les adeptes des deux communautés. « Que votre absence est difficile pour nous, cher soldat. Nous devions faire cette commémoration au Husseini club mais nous l'avons ajournée jusqu'au quarantième. Je parle au nom des Chiites au Liban, et dans ce sens nous nous retrouvons tous dans les joies et les chagrins et nous éloignons de nos églises et de nos mosquées tout fanatisme et toute haine. Le Chrétien est un adorateur de Dieu et le musulman est un adorateur de Dieu. Mon devoir est de reconnaitre le Christ, la paix soit sur lui, et si je ne le reconnais pas, je ne reconnais pas le prophète Mohammed. Car je suis chrétien avant d'être musulman et nous sommes tous offerts à Dieu.[2] (Traduit de l'arabe)

En parlant de l'aspect national dans la personnalité de Mgr Youssef El Khoury, nous pouvons déduire d'après le mot de l'un des députés réputés de la région de Jezzine, l'ancien ministre Edmond Rizk, que Mgr Youssef El Khoury était considéré par les libanais de toutes les religions, comme la plus grande personnalité religieuse et nationale de son temps. « Le côté national de la personnalité de l'évêque Youssef s'est révélé, dans sa vie et sa mort, puisque plusieurs de la classe supérieure l'ont toujours consulté et beaucoup de ceux qui font partie de l'élite se sont référés à lui, se sont assimilés à lui, l'ont entouré et mis leur espérance en lui. Et il est probable qu'aucun individu, dans les trois dernières décennies, n'ait occupé dans sa ville, dans sa région ou dans sa paroisse, sur les deux niveaux confessionnel et national, une place comme celle qu'il a occupée. De plus, il lui suffit que les mosquées l'aient pleuré comme les églises, qu'il ait été endeuillé par les

T.M.2.E (1)

KABALAN Abed El Amir, ALMŪṬALLAṬ ALRAḤMA: 14 (2)

minarets comme par les cloches de l'église, qu'une catégorie d'hommes et d'intellectuels du pays se soit lamentée sur lui dans les journaux et sur les plateformes, et son deuil a frappé les cœurs passionnés ![1] (Traduit de l'arabe)

Cet homme d'Église était, d'après le Père Abbé Boulos Néeman, un leader national qui a attiré à lui une élite de jeunes cultivés qui rêvaient de défendre leur patrie afin qu'elle redevienne unifiée. « L'évêque Youssef El Khoury avait acquis une large expérience durant son séjour à Bkerké, et en particulier, au Sud et à l'archevêché de Tyr, où sa personnalité de Leader s'est cristallisée et il a manié la flexibilité et la diplomatie vers la détermination et la prise de la décision. De même, ses convictions libanaises se sont concrétisées malgré sa présence en extrême Sud et son exposition aux menaces et à l'enlèvement, surtout qu'elles sont devenues le centre d'attraction de beaucoup de personnes, et spécialement, les jeunes cultivés et motivés pour la défense de la patrie [2] (Traduit de l'arabe)

La solidarité sans barrières avec les confrères poussait Mgr Youssef El Khoury, le prélat national, à considérer que la mise debout du Liban debout, dépend de la solidarité des libanais de toutes les confessions. Comme évêque maronite il invitait son Église, qui préparait son synode, à travailler pour intéresser des musulmans aux travaux synodaux afin que tous les libanais de toutes les religions collaborent à la reconstruction du Liban : L'exode des chrétiens libanais et la soumission de ceux qui restent au Liban avec les musulmans au sort lamentable du monde arabe, représente une cause nationale qui ne fait pas de différence entre les uns et les autres. Si donc il appartient au Concile maronite et aux autres initiatives patriarcales similaires d'assurer l'en- deçà du Synode, en faisant tenir les Églises sur leurs pieds, on ne saurait, dans la même logique, se priver de trouver la meilleure formule pour la participation des musulmans et des chrétiens dans la remise debout du Liban. C'est cette entreprise nationale que le Synode ne pourrait ignorer sans tomber dans la marge de l'histoire. [3]

(1) T.M.2.R
(2) T.M.3.N
(3) T.M.1.M

6- Messager de l'altruisme sans barrières confessionnelles

Le respect et la cordialité avec l'autre sont la base de toute vie chrétienne, puisque tout chrétien est appelé à être solidaire de ses frères de toutes les religions, à penser au bien d'autrui, et à être partenaire avec lui dans tout ce qui consolide la convivialité. Cette convivialité résulte de l'altruisme, que le chrétien est appelé à vivre, en prenant Dieu comme Père de tous les croyants des autres religions qui sont comme de vrais frères. Mgr Youssef El Khoury qui a vécu selon sa foi jusqu'au bout, a prêché cet altruisme et cette fraternité à chaque circonstance propice : « Que nous sommes tous ses enfants et par conséquent tous frères, les uns des autres. Qu'il faut nous comporter comme tels non pour son bien – il n'en a guère besoin – mais pour notre bien à nous. Il nous dit qu'il est le Bien qui se diffuse en soi. Que nous devons à notre tour penser non pas à notre bien propre mais à celui d'autrui. Que nous devons non pas sacrifier les autres à nos intérêts mais nous sacrifier nous même pour l'intérêt de l'ensemble. [1]

Se sacrifier soi-même pour l'intérêt de l'ensemble, est la marque de tout chrétien et de tous les saints. Que dire de Saint Charbel dont la béatification en 1965 a marqué tous les libanais de toutes les confessions. C'est pourquoi Mgr Youssef El Khoury a pris à cœur la charge de propager la mission de la béatification du Saint du Liban aux adeptes de toutes les religions, puisque Saint Charbel appartenait à tous les libanais de toutes les confessions : « Quant à la béatification du père Charbel, ce n'est pas surtout comme envisagée par la plupart, une heure de gloire pour un monastère ou une église ou pour sa patrie – bien que ce soit juste – ni un gain pour quiconque, autant qu'elle est un appel renouvelé de Dieu à son peuple, adressé de temps en temps par ses prophètes, ses apôtres et ses amis afin qu'Il convertisse le cœur du faible, le protège des pièges et des épreuves et l'élève vers cette grâce qui le conduit au haut des plus hauts.[2]

De plus, tout événement religieux, toute sanctification et toute béatification, sont un appel au renouvellement de la vie spirituelle de toutes les communautés qui cohabitaient au Liban. « Donc la béatification du père Charbel est un nouvel appel honorable à ce que l'Évangile appelle, et à ce qui n'est pas caché du Coran, à la prière, au silence, à l'austérité, à se désintéresser de la matière et présenter tout cela pour la gloire du Créateur

(1) .Y.K.5 : 1
(2) .Y.K.9 : 1

et le bien de ses créatures.[1] »

Ainsi la béatification du Père Charbel est sortie de son cadre chrétien, pour toucher le cadre national et consolider le partenariat et la solidarité entre les diverses familles religieuses, et pour affirmer que la sainteté est un acte d'altruisme et que l'égoïsme ne doit jamais figurer dans le lexique chrétien: « Sur cet échelon, le Saint n'est plus une possession privée à son propre environnement mais il appartient à toute l'humanité, ce qui est le cas du père Charbel considéré par toutes les familles libanaises spirituelles comme l'un d'elles et aucune famille à qui il appartenait corporellement ne voulait l'exclure des autres. Comme vous le savez, Dieu a voulu fixer son trajet par des miracles et donc le chant rituel s'est manifesté en lui : avec tes larmes, tu as fertilisé le désert stérile, tu t'es transformé en un astre qui brille de miracles…[2]

Ce partenariat au plan spirituel, et cette solidarité dans la sainteté, ont poussé Mgr Youssef El Khoury à promouvoir, partout où il allait, les valeurs religieuses communes, et a fait de lui un messager religieux sans frontières et un engagé de la promotion des valeurs religieuses.

Bibliographie

A- Sources

Archives

[Y.K.] = Archives Mgr Youssef El Khoury: Elles sont constituées de dix lettres autographes qui sont conservées dans notre bibliothèque personnelle.

- Y.K.1. [s.d.]. Homélie prononcée à Notre Dame de Paris.

- Y.K.2. [s.d.]. La connivence est-elle possible au Liban. Conférence. [s.l]

- Y.K.3. 1983. La fête de Saint Maroun.

- Y.K.4. 1987. Le Liban est en guerre depuis douze ans.

- Y.K.5. 1985. Il n'y a rien d'impossible à Dieu.

- Y.K.6. 1985. Le calvaire du Liban.

(1) Y.K.9 : 1.
(2) Y.K.9 : 1.

– Y.K.7. 1985. Notre Dame du Liban.

– Y.K.8. 1988. Conférence sans titre sur la guerre au Liban.

– Y.K.9. 1965. ʿīd mār Mārūn fi Sūr (en arabe).

– Y.K.10. [s.d.]. Homélies d'une retraite spirituelle (en arabe)

– **Témoignages**

[T.M.] = Témoignages des amis de Mgr Khoury

– [T.M.1.] = Ce sont des témoignages non édités prononcés lors de sa messe de quarantième jour en 1992, et conservés dans notre bibliothèque personnelle.

– [T.M.1.K.] = KARAKIN II (Khatolikos) 1992. Témoin de fidélité.

– [T.M.1.M.] MOUBARAC Youakim, 1992. En mémoire de l'Archevêque de Tyr et de Terre Sainte.

– [T.M.2.] = Ce sont des témoignages non édités recueillis récemment par nous–même, et conservés dans notre bibliothèque personnelle.

– [T.M.2.E.] = ELSADER Rababe, 2011. (En arabe)

– [T.M.2.R.] = RESIK Edmond, 1992. (En arabe)

– [T.M.2.N.] = NEEMAN Paul, 2011. (En arabe)

– [T.M.2.F.] = FRANGIE Sonia, 2012.

B– **Ouvrages et Articles**

- ABI NADER Khalil, 1992. « wadāʿan ya motran Ṣour wal aradi lmoukadasa… wa habiba koli lūbnan », Maǧallat alraʿīa, n°263, 83.

- ALMŪṮALAT_ ELRAHṬMA, [s.d.] [s.n.] [s.l.]

- AMMOUN Denise, 2004. Histoire du Liban contemporain, Paris : Fayard.

- Concile Œcuménique Vatican II, 1967. Paris : Centurion.

- Conseil des patriarches catholiques d'orient, 1994. Ensemble devant Dieu, troisième lettre Apostolique, Jounieh : Imprimerie moderne Kreim.

- Conseil pontifical justice et paix, 2007. Compendium de la Doctrine sociale de l'Église, Paris : Bayard.

- Corbon Jean, 1992. « Mgr Youssef El Khoury (1919-1992) serviteur de l'unité », Courrier Œcuménique du Moyen-Orient, n° 16, 5-7.

- Dib Pierre, 1962. Histoire de l'Église Maronite, Beyrouth: Imprimerie catholique.

- Hounaineh Farid, 1999. Bekassin: Dar Kitabat.

- Jean Paul ii, [s.d.]. Une espérance nouvelle pour le Liban, Jal El Dib : Centre Catholique d'information.

- Lahoud Aline, 1959. « La grande famille de Bkerke », Magazine, n° 127, 24-26.

- Nassif Nicolas, 2008. *Ǧumhūrïat Fūad Šhāb*, Beyrouth: Dar al nahar.

- Synode Patriarcal Maronite 2003-2006, 2008. Jounieh : Imprimerie moderne Kreim.

Online Learning in Lebanon

Between Covid19, October Revolution, Beirut Port Explosion and the Rise of Costs and Expenses

Prepared by Hawraa Hamieh

October 2020

Abstract

Adding to the multiplicity of complex issues surrounding the economy of Lebanon, learning becomes clearly a severe problem that must have a quick resolution. In this paper I have made an outlook towards the academic year 2020/2021 by the shadow of the pandemic, the instability of the contemporary political and security situations in the country, the regression of purchasing power of the Lebanese currency, and the regional fly of support. In this study, I have tried to answer the question whether learning can take place properly this year or not. A set of research questions need to be answered throughout this article. Are schools able to handle the pressures around? Are schools on the same track? Do public schools have the needed equipment for online learning? Are private schools financially able to afford the high expenses of technology and online platforms at the time parents are not able to pay the fees? All these questions and many others are answered in a descriptive and quantitative research design. To add, this paper adopts a methodology that takes into consideration social and academic data that have been collected for the sake of giving accurate answers.

Introduction

Has education changed forever? Does it take place? Do people in responsibility work on? Do people want to be well educated? These questions rove in the Lebanese citizens' minds. To illustrate, schools, administrators, teachers, parents and students have recognized that thousands of students have been set out of their normal classes since October 2019 due to many reasons.

To go backward in time, the Lebanese revolution against corruption had started on October 17th, during which protestors expressed their rage through blocking roads and consequently schools were not able to open and

receive the students for about 30 school days in interruption. To complete, the Ministry of Interior Affairs and Municipalities had issued a decree of total closure on march 4th because of Covid-19 pandemic and lately the massive blast of Beirut port that has resulted in the destruction of hundreds of buildings and the death of nearly 200 persons on August 4th. All these dates and all the procedures related have resulted in a rapid fall in the Lebanese economy which ended up with about 50% of the Lebanese people suffering from poverty at the time others are distributed between people who struggle to survive the crisis and people who are not able to withdraw their money from the banks. Consequently, it has become clearer that the education system is susceptible to external dangers and would not continue to perform properly all of a sudden.

In a step of atonement, schools started to try to solve that problem by adopting online learning as an alternative for the traditional learning program adopted in the country. Although it has a clear plan including course information sets, a timetable, notice board, curriculum map, teaching materials…it is still new and surprising for many schools which are not ready yet. Many of us know that the pandemic has changed a lot of social and economic aspects, but the mostly noticeable change was reflected on education. To clarify, online learning is seemingly the easiest and most comfortable method of knowledge achievement in a diversity of fields. This type of learning is adopted around the world by people who are not able to take real courses especially when they lack the affordability of time and money as well as the ability to access any source of learning. Regarding the advantages that e-learning offers in the developed countries, Lebanon has tried to adopt it as solution for schools this year.

Accordingly, this type of learning needs a lot of preparatory procedures before it takes place and changes from being just a suggested plan to becoming a fulfilled practice. Since march 2020 the minister of education has proposed the adoption of web-learning without taking into consideration the capability differences among private and public schools from one side and among teachers (Are they well trained or not? Is it affordable for them to pay for internet bundles and technology equipment?) from the other side. As we have to know, additionally to public schools not all the private schools can afford paying the costs of equipment and internet platforms fees.

Therefore, it's important to be aware of challenges we may face this year although online learning seems to be the only successful replacement

of traditional learning that is impossible nowadays. Many countries such as Lebanon, are definitely in need to overcome those challenges otherwise online learning turns to be an empty chuck. Many students face the lack of reliable internet access, technology equipment struggle, or insufficient experience to participate in digital learning especially when platforms function in a variety of ways. To add, whilst 95% of students in European countries have computers, tablets, smart phones and 4G or 5G internet speed to use for their schoolwork, yet only 44% of students in Lebanon do.

After the dark side represented by the probable challenges we may face, there will be a necessity to shed the light on the efficiency of e-learning. As we figure out, those who have access to the right technology, there is evidence that learning online can be more effective in a way or another. Some research shows that the average of knowledge retaining through digital learning is 35 to 50% compared to only 10 to 20% in an ordinary classroom. This is mostly resulted by the ability of the students to learn faster online as "e-learning requires 40 to 60% less time than in a traditional classroom setting because students can learn at their own pace, going back and re-reading, skipping, or accelerating through concepts they choose" (Johannes, K. et al. 2020 p. 63).

From another perspective, the effectiveness of web learning varies amongst age groups (kindergarten, elementary, intermediate, secondary, and university ages). There is a consensus that children, especially ages that range between 4 to 12 years are easily distracted even if they learn in a well-structured and equipped learning environment. To get the full benefit of online learning, there will be a need to focus the efforts on providing for this type of learning more video materials and slide shows, a range of collaboration tools and engagement methods that promote interaction, intrinsic motivation, and competitiveness which all result in the learner's concentration and interference in the learning tasks. According to Dowson Tong, Senior Executive Vice President of Tencent (a Chinese multinational technology conglomerate holding company that uses technology to enrich the lives of internet users in social communicational forums) and President of its Cloud (Google Platform for Computing Services and Data Storage) and Smart (Specific Measureable Attainable Relevant Time-based Industries Group) many didactic studies have already shown that children use their senses extensively to learn (retrieved from http://www.mindtools.com October 9th 2020). As a result, making learning funnier and more effective through the

use of technology is crucial and challenging although the majority of teaching methods adopt a variety of techniques and materials which are helpful yet not clearly designed to fit in online learning. Mrinal Mohit (a Chief Operating Officer at BYJU's (Indian Comprehensive E-learning Programs and Apps Company) and senior vice president) admitted "Over a period, we have observed that clever integration of games has demonstrated higher engagement and increased motivation towards learning especially among younger students, making them truly fall in love with learning" (retrieved from www.thehindu.com>education October 10th 2020). To retrospect, the majority of learners in Lebanon have been qualified as digital natives who were symbolically born and living in front of the screens ranging from televisions, computers, tablets, to cell phones and ending with interactive LCD and LED boards. Even though, the web-based learning is offered in forms of live lectures and video conferences that is not previously adopted for young pupils in Lebanon due to curriculum restraints, teachers personal and different abilities, web power, and affordability.

After all, there is a need to explore studies that have researched the experience of online learning in other countries, weighing its pros and cons as well as examining the margins of its successfulness during this academic year in Lebanon. So, will learning take place and end up with valuable results? Let us just take a look at the review of some studies and at the statistic findings of teachers, students and parents points of view concerning the newly adopted learning strategy.

Literature Review

Digital transformation and digital resources are not novel phenomena as they have been the companions of learners and researchers for many years now (Kopp et al. 2019; Leszczynski et al. 2018). Digital transformation of education institutions is a typical issue that several stakeholders of education must have been concerned about the abilities to apply ICT or the information and communication technology (the alchemy of mixing technology with education) in all life dimensions since it has been proved according to researchers as an enhancer of student's learning and a provider of a wide range of new teaching methods (the National Institute of Multimedia Education in Japan). To reflect on the previous finding, schools and universities must be up to the task by preparing logistically and potentially to become able to face challenges and provide solutions (Bond et al. 2018, and Sandkuhl L. , 2017), and this transformation has suggested the integration of sustainable

management to be able to adjust to the modifications enforced as a result of novel technologies (Abad-Segura et al., 2020) at the era of the contemporary pandemic that has just reached the top in the number of infected people and death rate in addition to survival difficulties families are facing today (especially in Lebanon).

Digital transformation in the context of education institutions can be regarded as the cure for the inability to attend normal schooling classes and as a substation of the personal intervention in any learning task or process. As Cameron and Green (2019) has notified, this process also consists of "adequate strategic preparation, trust establishment, thinking in processes, amalgamation and reinforcement of all parties involved, separate, collaborative and organizational knowledge" (p.12). Hiltz and Turoff, 2005 argued that the contemporary digital transformation is seen as revolutionary modifications in the specifications of lower and higher education as a should be adopted process in the next 50 years "because the transformation has moved face to face instructional programs using objectivist, teacher-centered teaching method, for thousands of home-grown, provincial and domestic education institutes to online and hybrid programs applying digital technologies in enhancing constructivist, learner-centered, cooperative pedagogy for some hundred "mega-universities" that function worldwide" (p.21). These researchers added that online learning is a novel social process that "has been gathering momentum as the surrogate for customary face to face classroom [...] yet viewed from the perspective of replacement processes that has been branded as disruptive processes" (Strielkowski, 2020 p. 13). As a response to the crisis brought by Covid-19 pandemic, novelties in education will typically take many years taking into consideration the different managerial regulations which have already occurred within a number of days although it has switched from being disruptive as a commercial branding process to a savior process no matter what consequences it may bring forth.

While assessing the assumptions surrounding the digital transformation and online learning reliability in educational institutions, Kopp et al. 2019 ended up with five assumptions that are mostly considered of hindrances that may block the successful contributions of digital learning. These assumptions are related to change, pace, technology equipment, users' competences and financing. Furthermore, digitalization in education should not be referred to as e-learning or online learning only since it is one of the several features of digital transformation which is a wider range of technical methods. Joshi et

al., 2020 has concluded that the "instructional achievement of online learning is debatable because it causes absence of face to face relationship among learners from one side and learners and instructors from the other" (p.32). Hodges et al. 2020 have differentiated adequately planned online learning processes from courses presented online as responses to crises. These researchers went further to refer to online education during this pandemic as "emergency remote teaching" because the latter is in contrast to the quality effective online learning. They added that "effective online education must consist of online teaching and learning, boost several research works, principles, prototypes, theories, ethics and appraise benchmark concentrations on quality online course designs" (Vlachopoulos, 2020 p.40).

Other researchers claimed that the education systems have become susceptible to external dangers due to Covid-19 pandemic (Bozkurt and Sharma, 2020). Ribeiro (2020), has noted that "digital transformation of instructional delivery came with several logistical challenges and attitudinal modifications" and Feldman (2020) has based e-learning successfulness and student assessment on the extent to which the legislation of unbiased and evenhanded grading policies on the following considerations; pandemic-related anxiety of students , economic and resource differences, and the larger parts of instructors who may not be effectively ready to deliver high quality remote tutoring that all may have negative effects on student academic performance. Those mentioned challenges are limited to what Lebanese teachers and learners will definitely face during the transfer of information especially web validity (not all the regions of Lebanon are covered with high quality net services), electricity (not provided 24 hours a day or rationed), communicative equipment (very expensive that each item can cost a person's 5 month salary to buy a new device for each of his learning children),…etc.

To add, socio-economic differences among students and according to Demirbilek (2014), a big number of students who rely on the of computers and free internet from charity and fees free schools and due to schools' closure, the migration process of these students is expected. It becomes clear that students with low socio-economic background will definitely find it difficult to cope with the new state of migration from traditional schooling to online learning that is not affordable for them except rarely. This type of students is the majority of learners in Lebanon counting the Lebanese students coming from poor backgrounds and the Palestinian and the Syrian refugees who already depend on international organizations' aids. Since

those students cannot come to school due to the pandemic. Fishbane and Tomer (2020) research findings on what students with no internet access do during Covid-19 pandemic show that as "the level of poverty increases in the community, the rate of internet accessibilities declines rapidly and by implications, students with no or low socio-economic power to afford broadband connection are most vulnerable to fall behind or encounter additional challenges to meet up with others in online learning" (retrieved from www.brookings.edu>the-avenue October 2020).

Moreover, digital competence or individual computer skills is important to trespass the challenges during the pandemic. According to Ferrari (2012) and Bennett et al., (2008) digital competence is the group of skills, knowledge and attitudes needed when using ICT (Information and Communications Technology) and digital devices to "perform responsibilities, such as problem solving, information management, collaboration with respect to effectiveness, efficiency and ethics in this jet age, not all digital natives possess digital competence" that are not limited to education but all spheres of life. Students and instructors with low digital competence are apt to lack the reception of a quality online learning like other students. According to a video shown on Youtube by Alka Pwnage (2020) and titled as "Work-from-Home Fails", there are situations whereby online learning participants go naked unconsciously or consciously by either visiting the comfort station or dressing up for the online class, and this can be linked to unconscious use of the platform; as a result, unethical use of digital devices that can be avoided through digital competence. retrieved from www.ictesolutions.com.au>blog and from www.researchgate.net>publication. This type of problems usually occurs during video conferences and live webinars in which students show indifference and nonseriousness towards the given tasks.

Another consideration we shall focus on is the importance of manuals and handouts that must be provided to the learners to make learning coordination between digital and printed input. Due to digital transformation of instructional activities during this pandemic, libraries and publishers have to help teachers and schools by following the trend in order to deliver effective services to students and other stakeholders through digital library, students and faculty with low digital competence might find it difficult to make optimal utilization of the digital library. Omotayo and Haliru (2020) have considered digital competence as a variable that must have positive correlations and substantial effects on the application of digital library on all age groups of

learners. This issue is answered via a questionnaire addressed to some librarians and publishers in Lebanon on whether there is a chance to deliver e-books, handouts, and booklets (that contain the most important objectives a learning has to acquire during this academic year).

After all, and if the learning process succeeds this year, its successfulness must go together with assessment, testing, and supervision to make sure learners will have achieved as expected. To go back in time, the Lebanese ministry of education in Lebanon has already failed to set a date for the official exams for the academic year 2019-2020, as so, there is a blurry scene of a proper testing program this year. Osterlind (2020), admitted that after instructional delivery comes assessment where instructors measure learning activities to ascertain the instructional objectives through test, quiz and examination. Although there exist numerous theories on assessment, testing, and measurement as well as planning details, development and test items that should be adopted by instructors, online learning assessments are often carried online whereby "instructors are limited to proxy supervision of learners making it impossible to regulate and control cheating" (Arkorful and Abaidoo, 2015 p.10). To deal with the problem of online testing unreliability, there must be a convenient formation of testing programs that have to be applicable with e-learning and according to Osterlind (2020) and Flaherty (2020), ICT-enhanced testing formats include "constructed-response, performance-based formats, sentence-completion, short-answer, matching, true-false and cloze-procedure" testing format types. Kevin Gannon, the Director of Excellence in Teaching Center, has opined that there must exist a considerable modification of grading systems during this pandemic because it is problematic to have learners getting different learning experiences and chances through online learning and they are to be assessed and tested similarly as they were before the pandemic and before teaching depends on webs and internet platforms. As a result, achievement measurement plans will be more complicated (Flaherty, 2020). In short, the Lebanese Research and Development Center, the Faculty of education, universities, institutes, schools and other educators should take urgent procedures to save the upcoming academic year that has already started.

From a wider angle, the Lebanese learners outside Lebanon are swinging between the financial disability of their parents who are not able to pay their children's fees and the lack of help from the countries they study in. Consequently, those students doubt the occurrence of learning on the year

2021.

To seek another perspective about e-learning, it is no doubt a safer way to switch from zero learning due to schools' closure to a better replacement for ordinary school learning in order to keep learners on track and maintain the academic calendar. Thus, e-learning has had its own merits even before the pandemic. It is positively flexible, interactive, self-pacing, convenient, and offering wider learning opportunities. To add, through online learning students are able to receive knowledge for free, they have the chance to study on their own time, and they are able to attend different and multiple courses and materials. To illustrate, web accessing pages have hyperlinks that lead the learners to other pages with a vast amount of information (Smedley, 2010). But is that the way of learning we offer for students? In this article there are points to be followed as Smedley suggests:

a- the need to provide models to accommodate the contemporary changes in online learning,

b- review the process of digital transformation of institutions,

c- designing more scalable and personalized online learning models,

d- designing online learning models that reduce the workload on instructors and learners,

e- redesign the learning process.

Additionally, online learning has provided a clear roadmap that educators need to take advantage of (it will be adopted later even after the pandemic) and engage education stakeholders to create novel market for instructional delivery and the longer the pandemic lasts or any other emergency event, the more online learning is likely to become a general acceptable mode of teaching and learning (Manfuso, 2020). Thus many developed countries have started to provide palliative procedures to their citizens in order to overcome the effects of the lockdown that burden their societies on many levels. Moreover, those easing measures concern all the community members starting from families and ending with public and private organizations and institutes.to clarify, Fishbane and Tomer (2020) have shed the light on socio-economic interventions and supports that people are responsible for offering them in all domains. To add, students must get help in order to possess logistic

preparations for online learning and then implementations with needed qualifications. So beside food supplies, medicine, and decent livelihoods, psychologic assistance, free internet bundle provision, stoppage of tuition and fee increment strategies adopted by many school administrators, and free training and guiding courses have to be also offered to pupils during this pandemic.

So far, all the reviewed studies have made an optimistic foresight towards the adoption of online learning in Lebanon. As so, we may have learning occurrence this year with possible minimal damage saving students' lives as well as a whole academic year.

Methodology

This study is a cross-sectional research paper in an article form that is concerned in weighing the pros and cons of e-learning in Lebanon during the closure of schools and other education institutions due to COVID-19 pandemic and many other economic and political causes. In this study, the researcher reviewed available online sites and pages offering prepaid and free articles and e-books that have already tackled online learning experience in other countries. To help provide neat and accurate pieces of information and evidence, an online survey was addressed to teachers, students and educators via Facebook teaching and learning pages as well as a field quantitative questionnaire addressed to parents, and school principals. To sum up, the set of questions addressed were asking if the participants in e-learning are ready and prepared enough, if they already possess the needed equipment, if they have experienced online tutoring and learning before, if it is affordable to pay for internet bundles and online web platforms, if they have found online learning a good alternative for traditional one, if students are motivated and involved in online tasks, if teachers find it difficult or easy to make themselves understood while explaining lessons, if teachers face annoying behaviors from students during online sessions, if participants find online learning effective and convenient similarly for all age groups, if this method covers up all students ability differences, if they will continue to adopt online learning even after the pandemic, if all parents with different social and working conditions are able to help their children at home during online classes or not. All the answers of these questions varied between No's and Yes's and those who have a negative attitude towards this crisis response method of learning have the highest percentage especially when the readiness to go for a successful web learning faces many

obstacles such as the low quality of internet speed and accessibility, the rationing of electricity in all over Lebanon (no stable power provision to run the used technology), the majority of the students in Lebanon are not able to work independently yet they need assistance from their parents (illiterate or working parents are not able to help their children during sessions), parents who lost their jobs are not able to pay last year fees as well as this year what makes schools deprive their children from accessing passcodes to web platforms adopted by those schools, public schools which are vulnerable to any innovative learning strategy, and learners anxiety due to the instability of health, political, and security conditions in the country.

Findings and Conclusion

Although online learning has cushioned the severe impacts of the closure of education institutes and offered easing procedures to maintain students on the learning track this year, it still has to be rooted in adequate planning and instruction designs with several e-learning theories and models (theory-driven designs of digital learning environment) such as the flipped classroom strategy (the learner gets to know the target lesson before the teacher explains it/the teacher sends preliminary or introductory materials and aids like a video and later they discuss the lesson via a face-to-face or an online synchronous session) ,the blended learning strategy (it is a combination of face-to-face learning and synchronous or asynchronous online learning materials), and the hybrid learning method (the learning session is divided into face-to-face and online learning). As students, parents, education stakeholders and others have answered the addressed questionnaires, these adopted crisis response migration methods are only limited to data delivery without wrapping more effective online education theories and models that draw better plans for making it more successful and calming the anxiety of learners and their parents who struggle to help their children learn properly. To add, schools in Lebanon don't adopt the same online learning platforms and strategies although they all depend on the same Lebanese curricula and syllabi.

Additionally, implementation of technical solutions in remote emergency teaching need to consider test and achievement measurement item analysis as opined by Osterlind (2002). Particularly speaking, in the case of the assessment of practical skills, technical competencies and teaching practicum, it is important to incorporate various types of alternative assessment methods

and relevant online rubrics. To clarify, the development of emergency remote teaching evaluation instruments is still controversial revealing unexpected fact on the crisis-response migration methods and challenges experienced by the students and the educators in Lebanon as discussed in this study yet it needs further recommendable research that may end with valuable resolutions.

Obviously, COVID-19 pandemic has been pictured as an emergency state whose main effect was on education as it also tests education institutions readiness, flexibility and adaptability in responding to a global crisis like this. Nevertheless, schools closure serves as an effective urgent change agent for promoting rapid adoption of e-learning in such classically change-resisting institutions. According to Lederman (2020), normalization of the current emergency e-Learning will have been adopted in the future in any coming emergency crisis yet it does not necessarily mean to extend its limitations on the expense of face-to-face schooling since live interactions and motivation among students and teachers still needs to be catered for in online environments. To add, it mostly refers to the prevalent adoption of online learning strategies under the frame of the pandemic that roamed the most of the countries and Lebanon is a special case that pictures the weakest country on the level of the ability and affordability to cope with such crisis (always depends on foreign help as no fund and resources).

Remote learning will definitely lead to situations where students and schools will get used to web applications and to use technological devices and tools for teaching and learning. But unfortunately, this study has ended with the same finding of the study conducted by Jaashan (2015) which revealed that the majority of the students who have undergone online learning express negative impressions due to slow and interrupted internet connectivity (the flow of the lesson has not successfully occurred and has led to the participants' boredom and lack of interaction). Thus, it can be argued that, although Emergency Remote Teaching has been initially introduced as a safety and precautionary measure to protect the community, it will eventually change the learning landscape in schools and other education institutions (to adopt it in any other sudden circumstance). It is important, therefore, to reflect on the lessons learned from the current experience so that education institutions will be better prepared (if there will be any economic and logistic ability) for a possible extension of the emergency e-learning through the upcoming fall-winter semester (it is still not safe to open schools although

many have already opened).

References

1. Abad-Segura et al. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Sustainability. https://doi.org/10.3390/su12052107

2. Arkorful, V. and Abaidoo, N. (2015). The Role of E-learning, Advantages and Disadvantages of its Adoption in education. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning , 12 (1), 29–42 https://www.semanticscholar.org/paper/The-role-of-e-learning%2C-the-ad

3. Bennett, S. et al. (2008). The "Digital Natives" Debate: A Critical Review of the Evidence. British Journal of Educational Technology, 39 (5), 775–786. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x

4. Bond, M. et al. (2018). Digital Transformation in German Higher Education: Student and Teacher Perceptions and Usage of Digital Media. International Journal of Educational Technology in Higher Education , 15 (1), 48. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1

5. Bozkurt, A. and Sharma, RC. (2020). Emergency Remote Teaching in the Time of Global Crisis Due to Corona Virus Pandemic. Asian Journal of Distance Education. [Google Scholar].

6. Cameron, E. and Green, M. (2019). Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools and Techniques of Organizational Change . Kogan Page Publishers. [Google Scholar]

7. Demirbilek, M. (2014). The "Digital Natives" Debate: An Investigation of the Digital Propensities of University students. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 10 (2). https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1021a [Google Scholar]

8. Feldman, J. (2020). To Grade or Not to Grade?. https://filecabinetdublin.eschoolview.com/ [Google Scholar]

9. Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An Analysis of Frameworks. [Google Scholar].

10. Fishbane, L. and Tomer, A. (2020). As Cclasses Move Online During COVID-19: What Are Disconnected Students to do?. Brookings. https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/ [Google Scholar]

11. Flaherty, C. (2020). Grading for a Pandemic. Inside Higher Ed. https://www.insidehighered.com/news/ [Google Scholar]

12. Hiltz, S R. and Turoff, M. (2005). Education Goes Digital: The Evolution of Online Learning and the Revolution in education. Communications of the ACM , chapter 48, pages 59–64. https://doi.org/10.1145/1089107.1089139

13. Hodges, C. et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause Review, (March 27, 2020). https://er.educause.edu/article

14. Joshi, A. et al. (2020). Benefits and Challenges of Online Instruction in Agriculture and Natural Resource Education. Interactive Learning Environments https://www.springer.com/gp/book/9789811571053

15. Johannes, K. et al. Adapting to Online Teaching During COVID-19 School Closure. European Journal of Teacher Education. Volume 43 issue 4 pages 56-91. for all children.

https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global

16. Kopp, M. et al. (2019). Five Common Assumptions that Prevent Digital Transformation at education institutions. https://www.researchgate.net/publication/331682561

17. Leszczyński, P. et al. (2018). Multimedia and Interactivity in Distance Learning of Resuscitation Guidelines: A Randomised Controlled trial. Interactive Learning Environments. chapter 26 pages 151–162. https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1337035

18. Manfuso, LG. (2020). How the Remote Learning Pivot Could Shape Higher Ed IT. EdTech Magazines. https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/how-remote-learning

19. Omotayo, FO. and Haliru, A. (2020). Perception of Task-technology Fit of Digital Library among Undergraduates in Selected Universities in Nigeria. The Journal of Academic Librarianship. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/asi.22757

20. Osterlind, S J. (2002). Constructing Test Items: Multiple-choice, Constructed-response, Performance, and other Formats. second edition. Chapter 2 pages 17-57. https://ebookppsunp.files.wordpress.com/2016/06/steven_j-_osterlind_co

21. Ribeiro, R. (2020). How University Embraced the Remote Learning Shift. EdTech Magazine. https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/how-university-faculty-embraced-remote-learning-shift

22. Sandkuhl, K. and Lehmann, H. (2017). Digital Transformation in Higher Education: The Role of Enterprise Architectures and Portals. Digital Enterprise Computing. https://www.researchgate.net/publication/339999970_Digital_Transformat

23. Smedley, J. (2010). Modelling the Impact of Knowledge Management Using Technology. OR Insight , volume 23 issue 4 pages 233-250. https://doi.org/10.1057/ori.2010.11

24. Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? https://scholarworks.waldenu.edu/hlrc/vol10/iss1/2/

25. Alka, P. (2020). Work Home-from-Home Fails https://www.youtube.com/watch?v=48KjeTeWe7Y

Perceptions of Learners at a Language Center Regarding the Importance of the English Language and its Accessibility in North Lebanon

Sana M. Haddad

PhD Candidate, 3rd year, Lebanese University

Abstract

This study investigates students' perceptions about learning English and its accessibility in the area they live in, their reasons behind learning it, as well as discovering what goes on in the classrooms concerning teaching methods, materials, and student-teacher interaction. It is a case study in a well-known language center in Tripoli, Lebanon. This study follows a mixed methods approach since the questionnaire was analyzed qualitatively, by using thematic analysis, and quantitatively by using statistics. The researcher distributed a structured questionnaire with multiple choice questions about facts related to the language center and opinions related to the learners. Almost two thirds of the students found English somewhat accessible, some found it very accessible, and hardly any found it not that accessible in their area. In addition, more than half of the participants learn English because it is an international language, around half of the participants learn it for education or work purposes, and very few learn it for travel. This study can be done in other language centers around Lebanon and in any EFL context to see how accessible English is in other areas and to explore students' opinions regarding English in those areas.

Keywords: English Medium Instruction, Globalization, Spread of English, Accessibility of English, Importance of English, Perception

Introduction

Gaining English language skills and maintaining them are extremely significant specifically in areas like business, international relations, and academia as a result of globalization and the supremacy of English as an international language (Byun, Chu, Kim, Park, Kim, Jung, 2011). English is implemented as the medium of instruction internationally due to its considerable supremacy (Vu & Burns, 2014).

Since academics are coerced into teaching their classes in English and publishing their articles in international journals which are printed in English (Byun et al. 2011), there is need for individuals to learn English to be able to read these articles and understand the content that is given in the classes which are taught in English. Moreover, many university students spend a semester or a year studying intensive English courses before being able to take major courses due to their poor command of English skills, and taking English courses at a language center, in summer for example, can help prepare them for English medium universities.

This study aims at exploring the different types of individuals that learn English at language centers by taking one known language center as an example. It also aims at exploring these learners' opinions about the accessibility of English in their area, the price of the English courses, and the benefits of learning English as well as discovering what language is used as a medium of communication in class and how many hours of English are given per week.

The researcher has not come across any study that explores the accessibility of English in Lebanon let alone in North Lebanon in specific. This study can explore how accessible English is in North Lebanon by delving into learners' opinions and discovering how English is taught in one of the known language centers as well as what type of individuals are interested in learning English outside of formal educational institutions.

Research Questions

1. What backgrounds do the individuals who learn English at this center come from?

2. What are the opinions of the individuals, who learn English at this center, about the accessibility of English in their area, the price of English courses, and the benefits of learning English?

3. What language is used in class as a medium of communication between the teachers and their students and between the students themselves?

4. How many hours of English do students take per week?

Literature Review

English language becomes the global language in the world, and in EFL contexts. The accessibility of English around the world and the spread of English in the world pushes me to study its accessibility in Lebanon. It invistigates why different individuals learn English and the significance different governments give to English, how available it is to individuals who want to learn English in different countries, as well as how it spread through time to various countries.

Importance of English (In the world, in EFL contexts, in Lebanon)

In the recent years, English has had a significant effect on many countries' educational policies, such as Asia-Pacific countries (Draper, 2012). Asia-Pacific countries allocated substantial educational resources, such as staff, money, and curriculum hours to English language teaching (Draper, 2012). For example, English has become a mandatory language in schools in Thailand starting from the first grade (Draper, 2012).

The educational systems in the native English speaking countries accommodate more than 50% of the international students in the world. A large number of these students graduate with passion for English and for their universities and bring this passion home with them (Altbach, 2007). The major scientific and scholarly journals are issued in English since their editors and the majority of their writers are in EMI universities (Altbach, 2007). According to Gundermann (2014), EMI (English Medium Instruction) is when the English language is used in a classroom to communicate between the teacher and students – versus an ELT (English Language Teaching) classroom where the teacher can teach his/her students and converse with them in a different language (cited in Issa, 2016).

Likewise, most of the scientific networks and academic websites are in English (Altbach, 2007). English is the world's most extensively spoken second language (Altbach, 2007). This gives it a highly favorable position in numerous non-English-speaking nations merely due to the amount of speakers and the way that it is substantially the most extensively spread language (Altbach, 2007). For instance, the number of students studying English in China is bigger than that of students studying English in the US, and the number of English speakers in India is bigger than that of English speakers in Britain. Moreover, over 70 countries gave the English language

an official status (Altbach, 2007).

English is the sole official language in international scientific conferences. The curriculum is gradually controlled by predominant developments in the main English speaking countries, and in a globalized world, this denotes that developments in the curriculum are conveyed in English and gradually come from the US and other native English speaking countries (Altbach, 2007). Due to globalization, many Chinese students are continuing their educational studies in English (Zhang, 2010).

According to Altbach (2007), the global influence of English in academia is mostly seen as a positive one that plays a part in globalization and improving a universal academic culture. He adds that a universal academic arena requires a mutual medium of communication, and English is the sole potential language. Moreover, English contributes novel notions to occasionally stagnant academic institutions around the world (Altbach, 2007).

The national syllabus in Sweden describes English as a language which makes the local universal since the English language is essential for education, travelling, and social and professional universal contacts of various types (Hult, 2012). The English subject has an essential role in schools in Sweden. The main goal of the English subject is to enhance a versatile communicative aptitude and language skills needed for international communication, and an ever more internationalized job market, to benefit from the quick changes occurring, as an outcome of information and communication technology, and for additional research (Hult, 2012).

In a study done by Kilani (2013) about the role of the English language in today's world, most of the participants agreed that English is an extremely essential language in every feature of today's world. They labeled English as a universal and worldwide language, classifying it as a main prerequisite to reaching agreement in any correspondence, on the condition that all the correspondents comprehend the rationale that accompanies English both as a language primarily in addition to as a culture. Kilani (2013) adds that the notion of English being indispensible was alluded to in certain responses and that particularly reinforces David Graddol when he said that 'there is no reason to believe that any other language will appear within the next 50 years to replace English as the global lingua franca'. The majority of the respondents in this study conveyed the significant function of English in overcoming obstacles and enhancing peoples' comprehension of each

other's history and culture as a mode of correspondence across language limits (Al Kilani, 2013). Nowadays, English is firmly linked to the procedure of modernization and economic growth in the Arab region (Al Kilani, 2013).

A lingua franca is a language used by people who have different first languages than the language that they are using to communicate with each other. The term English as a lingua franca is when English is used as the common language between people with different first languages (Baker, 2009). Despite this being true for many settings, English is still used by native English speakers to communicate internationally with nonnative speakers of English (Baker, 2009).

As globalization expands, English language teaching is progressively prioritized in many expanding circle countries, such as Japan where English is taught as a foreign language (Kubota & Mckay, 2009). This prioritization is connected to a typical conviction that English competency is fundamental for worldwide correspondence in business, the travel industry, information technology, and different areas (Kubota & Mckay, 2009). English is seen to make correspondence possible with individuals around the globe. A supposition here is that individuals around the globe communicate in English (Kubota & Mckay, 2009).

The English language is presumed to positively impact several areas of life by enabling people to find jobs, simplifying the processes of migration, tourism, and studying abroad, opening chances for development and gaining access to vital data, and functioning as an unbiased language (Vu & Burns, 2014). That is why it is usually vastly appreciated by governments and people alike, and it is usually initiated at the early stages of education (Vu & Burns, 2014).

According to Al Kilani (2013), English connects Middle Eastern countries to other countries with different cultures and backgrounds. Orr (2011) explains that not only is there a necessity to teach English as a foreign language in private schools and universities in the Middle East, but there is also a necessity to teach their students in English. The English language is considered as a linguistic phenomenon around the world and is seen as a doorway to the future (Issa, 2016).

The political history of Lebanon had a huge impact on making a prospering educational ambiance (Minkara, 2013). The national curriculum issued

in 1997 mandates all students to study Arabic and obligates students to choose either French or English as the second medium of instruction from first grade onwards, and a third language (French or English) from seventh grade onwards (Zakharia, 2009, as cited in Issa, 2016).

To sum up, it is obvious that English has become the ruling worldwide lingua franca in the 21st century, and is currently required by students in different types of jobs to be universally competitive. Consequently, English is not just a foreign language; it is much more than that in many settings since the goals and requirements of English language students have varied (Rose, 2019).

Accessibility of English

According to Hult (2012), the national Swedish syllabus for English states that the English language as well as additional modes of culture from native English speaking countries is extensively available in the Swedish society. Nowadays, students come across many variations of English outside the classroom. They encounter English in a range of settings: in television shows, commercials, movies, music, internet, electronic games, books, and through interaction with native English speakers from around the world. The English subject offers a foundation for and a broader viewpoint on the cultural and social articulations surrounding students in the present universal society (Hult, 2012).

Higher education becoming international caused EMI to be used in higher education (Rose, 2019). This has helped English to spread into different fields of the university, including the incorporation of English inside majors that were not customarily associated with the language studies, for example, engineering, the health sciences, and business (Rose, 2019). Present guideline developments propose that higher education establishments are entering a progression of English language instruction, caused fundamentally by the requirements of students in EMI programs and the necessity for researchers composing for publication goals (Rose, 2019).

The Spread of English

Rose (2019) states that English has spread from being spoken by less than three million people five hundred years ago to being spoken by around two billion people today. He adds that in the past century, there has been

a shift from English mainly being spoken by native speakers of English to English being spoken by second and foreign language speakers of English. Rose (2019) explains that it is globalization, not colonialism that has led to the spread of English in such a quick manner since most countries that are enforcing educational language policies related to English have no historical connection with English speaking countries.

Before 1986, English was considered insignificant in Vietnam (Vu & Burns, 2014). When Vietnam began a drastic transformation towards a central market economy, increasingly open toward the western world, a colossal progression of overseas investments started (Vu and Burns, 2014). English turned into a characteristic of improvement, a key to obtain information about the wonders of science and innovation, a superior way of life, and an irrefutable resource for any Vietnamese looking for a high salary career in international enterprises (Vu and Burns, 2014). Vu and Burns (2014) (p. 7) added that diplomatic triumphs during the 1990s caused English to be needed even more than before, prompting "English language fever" (Le, 2007). In fact, this "fever" assisted in the spread of English to practically all instructive levels. In 2000, 98% of Vietnamese school students selected English as a necessary subject (Vu and Burns, 2014). At the tertiary level, Le (2007) declared that out of four primary foreign languages, English was the decision of 90% of the students (cited in Vu and Burns, 2014). Studying English in Vietnam tertiary education can be exemplified as an end to collecting credits (Vu and Burns, 2014).

Methodology of the Research

This study conducted a case study that uses a mixed methods approach in a language center in North Lebanon in which the researcher distributes questionnaires to the learners. It also discusses how the pilot study was done, how the researcher conducted the study and analyzed the data, as well as what ethical rules were followed.

Research Design (Case Study)

According to Gustafsson (2017), a case study is "as an intensive study about a person, a group of people or a unit, which is aimed to generalize over several units" (p. 7). Therefore, the research design of this study is a case study since the researcher chose one language center to conduct her study in.

Research Approach

The mixed methods research is a research model that urges the joint use of qualitative and quantitative research components to find responses to complicated questions (Heyvaert, Maes, & Onghena, 2013). The research approach used in this study is a mixed methods approach since the data is analyzed both qualitatively and quantitatively.

Qualitative research is "an emergent, inductive, interpretive and naturalistic approach to the study of people, cases, phenomena, social situations and processes in their natural settings in order to reveal in descriptive terms the meanings that people attach to their experiences of the world" (Yilmaz, 2013, p. 312)

Quantitative research is research that interprets occurrences based on data that can be presented by numbers and are analyzed using numerical methods, such as statistics (Yilmaz, 2013).

Participants

This study was done in a known language center in North Lebanon. The language center included in this study has several branches in North Lebanon, but the researcher chose the branch that is in Tripoli since it is a more populated area and this branch is the main branch and has more learners. The center has many different types of English courses ranging from English courses for beginners to TOEFL, IELTS, SAT, BULATS, and conversation courses.

According to McLafferty (2010), a sample is the group of individuals to whom the questionnaire will be given. In this study, the sample is the group of individuals who learn English at a language center in North Lebanon.

This study uses convenience sampling. Convenience sampling is "a type of nonprobability or nonrandom sampling where members of the target population that meet certain practical criteria, such as easy accessibility, geographical proximity, availability at a given time, or the willingness to participate are included for the purpose of the study" (Etikan, Musa, and Alkassim, 2016, p. 2).

Data Collection Tools

The data collection tool used to gather information in this study is the questionnaire. Questionnaires are a group of questions that are open-ended or close-ended to which participants reply to (Kabir, 2016). They can be carried out through mail, email, fax, phone, or in an institution to name a few. The questionnaire in this study is carried out in the institution where the participants learn English. Questionnaires have a significant function in modern mixed methods research (McLafferty, 2010). They are used to discover individuals' opinions, mannerisms, experiences, demeanors, and social interactions in different settings (McLafferty, 2010).

The data analysis methods used in this study are thematic analysis and statistics. First, Bowen (2009) defines thematic analysis as "a form of pattern recognition within data, with emerging themes becoming categories for analysis" (p. 32). Thus, the questionnaire was divided into three themes : general facts about the English course, how the students feel about English in general and their English course in specific, and facts about materials, teaching methods, and interaction that take place in class. Second, the answers of the questions were analyzed statistically as this is a mixed methods research .

Pilot study

McLafferty (2010) states that pretesting (pilot test) is a significant phase of an effective questionnaire. According to Lindiwe, Shamila, and Anis (2015), a pilot study is "a mini-version of a full-scale study or a trial run done in preparation of the complete study" (p. 98).

Therefore, a pilot study was done prior to the full scale study by giving the questionnaire to six participants – three males and three females – which are thirteen percent of the total population, i.e. 45 participants, of this study. The researcher contacted the instructors who distributed the questionnaires to the students and was reassured that the participants did not find any of the questions ambiguous. All questions were simple and clear. Moreover, the instructors were generous enough to offer to answer any questions the participants may have in the future. Therefore, no changes were made to the questionnaires as they served the purpose they were made for.

Procedure

To be able to conduct this study, the researcher contacted the owner of the language center, explained the study to him, and asked for permission to conduct the study there. The owner of the language center agreed and in turn asked his English instructors to distribute the questionnaires to their students. The researcher then picked up the questionnaires from the English instructors at the mentioned language center.

Ethical considerations were given considerable significance in this study. The owner of the language center was asked for permission to conduct the study at his center, the instructors were asked to volunteer and distribute the questionnaires to and collect them from their students, and the students were asked to fill in the questionnaires. Moreover, there is total confidentiality and anonymity as the name of the language center, the name of the owner, the names of the instructors, and the names of the students are not mentioned.

Results and Discussions

This section includes the statistical and thematic analysis of the questionnaire. The reader will find out the percentage of the different demographic elements, such as the gender, the education language, the nationality, the education level, the majors, and the age. This section also gives the distribution of the answers between the participants. In addition, it includes the different themes the questions are grouped into.

Quantitative Analysis of Questionnaire

This section includes the statistical results of the demographic elements as well as the answers to fifteen question asked in the questionnaire. The results of the demographic elements answer the first research question, which is "What backgrounds do the individuals who learn English at this center come from?" The results of the 2^{nd}, 4^{th}, and 5^{th} questionnaire questions answer the second research question, which is "What are the opinions of the individuals, who learn English at this center, about the accessibility of English in their area, the price of English courses, and the benefits of learning English?" The 7^{th}, 8^{th}, 9^{th}, 10^{th}, 11^{th}, and 12^{th} questionnaire questions answer the third research question, which is "What language is used in class as a medium of communication between the teachers and their students and between the students themselves?" The 15^{th} questionnaire question answers the fourth

research question, which is “How many hours of English do students take per week?”

Demography analysis:

The demographic elements include the gender, the education language, the nationality, the education level, the majors, and the age.

The study included 45 participants. Regarding the gender, 25 participants were female and 20 were male, so 56 % of the participants were female and 44 % were male. See figure 1. Regarding the education, 35 participants were French educated and 10 were English educated, so 78 % were French educated and 22 % were English educated. See figure 2. As for the nationality, 39 participants were Lebanese and 6 were not, so 87 % were Lebanese and 13 % were of other nationalities including Palestinian and Syrian. See figure 3.

Figure 1. Gender % of participants

Figure 2. Education language % of participants

Figure 3. Distribution of participants into nationalities

The education level of the participants varied between participants who had a high school degree or were in high school (12 participants i.e 27 %), had a vocational school degree or were in vocational school (10 participants i.e 22 %), had a bachelor degree or were pursuing their bachelor’s degree (11 participants i.e 24 %), and had a Master degree or were pursuing their Master’s degree (12 participants i.e 27 %). See figure 4.

Figure 4. Distribution of participants into education levels

The majors of the participants were divided into vocational school majors, Bachelor degree majors, and Master degree majors. The vocational school majors are divided as follows: Accounting (20 %), Nursing (10 %), Education (10 %), Information Technology (10 %), Business Management (10 %), Business Organization and administration (10 %), and Preschool Education (3 0%). The Bachelor degree majors are divided as follows: History (9 %), Lab Technician (9 %), Geography (9 %), Telecommunication (9 %), Mechanical Engineering (9 %), Business (Finance) (9 %), Interior Design (9 %), Preschool Education (18 %), and Mass Communication (18 %).

Moreover, the Master degree majors are divided as follows: Molecular and Cellular Biology (8 %), Business administration (8 %), Law (8 %), Mechanical Engineering (25 %), Pharmacy (8 %), Accounting and Auditing (8 %), and Biology (33 %). See figure 5.

Figure 5. Distribution of participants into majors

The age groups are divided into 5 categories. Each category has 7 ages as follows: Category 1 includes ages 16 till 22 and has 24 participants which are 53 % of the population. Category 2 includes ages 23 till 29 and has 16 participants which are 36 % of the population. Category 3 includes ages 30 till 36 and has only 1 participant which is 2 % of the population. Category 4 includes ages 37 till 43 and has 3 participants which are 7 % of the population. Category 5 includes ages 44 till 50 and has only 1 participant which is 2 % of the population. See figure 6.

Figure 6. Distribution of participants into age groups

Statistical Analysis:

The questionnaire included 15 multiple choice questions, which aimed at exploring the participants' opinions and gaining insight as to what takes place in the classrooms at the language center included in this study as well as answering the research questions.

The first question – which was about the reason behind learning English – had 4 options. 25 participants (35 %) stated that they learn English because it is an international language, 21 participants (29 %) stated that they learn English for education (School or university), 21 participants (29 %) stated that they learn English for work purposes, and 5 participants (7%) stated that they learn English for other reasons, and they specified travelling.

The second question was about the accessibility of English in the area . 12 participants (27 %) stated that English is very accessible, 29 participants (64 %) stated that English is somewhat accessible, and 4 participants (9 %) stated that English is not that accessible.

The third question was about who pays for the learner's English course .It had 4 options. 26 participants (58 %) stated that their parents pay for their English course, 17 participants (38 %) stated that they pay for their English course themselves, 2 participants (4 %) stated that their employer pays

for their English course, and none of the participants stated that any other person, such as their spouse pays for their English course.

The fourth question was about the participants' opinions of the price of the English courses .It had 4 options. 1 participant (2 %) thought that the English course was very expensive, 5 participants (11 %) thought that it was expensive, 38 participants (85 %) thought that it was acceptable, and 1 participant (2 %) thought it was cheap.

The fifth question was about how beneficial the English course was .It had 4 options. 18 participants (40 %) stated that it was very beneficial, 25 participants (56 %) stated that it was beneficial, 2 participants (4 %) stated that it was somewhat beneficial, and none of the participants thought that it was not beneficial.

The sixth question divided the participants into different English levels.It had 11 options, but not all of them were used. 9 participants (20 %) were in level 1, 4 participants (9 %) were in level 2, 8 participants (18%) were in level 3, 7 participants (16 %) were in level 4, 3 participants (7 %) were in level 5, 2 participants (4 %) were taking TOEFL, 11 participants (24 %) were taking IELTS, and 1 participant (2 %) was taking SAT.

The seventh question inquires how often the participant speaks to the teacher in English in class It had 5 options. 6 participants (13 %) stated that they always speak to their teacher in English, 9 participants (20 %) stated that they usually do, 20 participants (45 %) stated that they sometimes do, 4 participants (9 %) stated that they rarely speak to their teacher in English, and 6 participants (13 %) stated that they never do.

The eighth question inquires how often the participant speaks to the teacher in Arabic in class .It had 5 options. 4 participants (9 %) stated that they always speak to the teacher in Arabic, 2 participants (4 %) stated that they usually do, 31 participants (69 %) stated that they sometimes speak to their teacher in Arabic, 4 participants (9 %) stated that they rarely do, and 4 participants (9 %) stated that they never do.

The ninth question inquires how often the teacher speaks to the learners in English in class .It had 5 options. 19 participants (42 %) stated that the teacher always speaks to the learners in English, 19 participants (42 %) stated that the teacher usually does, 7 participants (16 %) stated that she

sometimes does, and none of the participants stated that she rarely or never speaks to them in English.

The tenth question inquires how often the teacher speaks to the learners in Arabic in class .It had 5 options. 1 participant (2 %) stated that the teacher always speaks to the learners in Arabic, 7 participants (16 %) stated that the teacher usually does, 20 participants (44 %) stated that the teacher sometimes speaks to them in Arabic, 10 participants (22 %) stated that the teacher rarely does, and 7 participants (16 %) stated that the teacher never speaks to them in Arabic.

The eleventh question inquires how often the learner speaks to his/her classmates in English in class .It had 5 options. 1 participant (2 %) stated that he/she always speaks to his/her classmates in English in class, 7 participants (16 %) stated that they usually speak to their classmates in English, 8 participants (18 %) stated that they sometimes speak to their classmates in English, 8 participants (18 %) stated that they rarely speak to their classmates in English, and 21 participants (47 %) stated that they never speak to their classmates in English.

The twelfth question inquires how often the learner speaks to his/her classmates in Arabic in class .It had 5 options. 29 participants (64 %) stated that they always speak to their classmates in Arabic, 6 participants (13 %) stated that they usually do, 7 participants (16 %) stated that they sometimes speak to their classmates in Arabic, 3 participants (7 %) stated that they rarely do, and none of the participants stated that they never do.

The thirteenth question is about the type of materials used in class while learning English .It had 5 options. 43 participants (32 %) stated that textbooks were used in class, 20 participants (15 %) stated that handouts were used in class, 4 participants (3 %) stated that videos were used in class, 33 participants (24 %) stated that audios were used in class, and 36 participants (26 %) stated that the whiteboard was used in class.

The fourteenth question is about the methods that are used in class while learning English .It had 6 options. 37 participants (21 %) stated that exercises in textbooks or handouts were used in class, 40 participants (23 %) stated that reading texts were used in class, 14 participants (8 %) stated that oral presentations we used in class, 30 participants (17 %) stated that discussions were used in class, 26 participants (15 %) stated that writing

essays were used in class, and 28 participants (16 %) stated that writing paragraphs were used in class.

The fifteenth question probes about the number of hours of English taught per week .It had 11 options. 4 participants (9 %) stated that they learn English 2 hours per week, 1 participant (2 %) stated that he/she learns English 6 hours per week, 36 participants (80 %) stated that they learn English 8 hours per week, 3 participants (7 %) stated that they learn English 9 hours per week, and 1 participant (2 %) stated that they learn English 10 hours per week. The rest of the options were not chosen. It is worth noting that the majority of the participants take 8 hours per week since levels 1, 2, 3, 4, and 5 are each 8 hours per week, and very few participants take 2, 6, 9, or 10 hours per week since the IELTS, TOEFL, and SAT do not have a specific number of hours per week but rather depend on how many hours each individual student needs in specific.

Qualitative Analysis of Questionnaire

The questionnaire has 3 themes that were analyzed using thematic analysis. The themes are the following: general facts about the English course, how the students feel about English in general and their English course in specific, and facts about materials, teaching methods, and interaction that take place in class.

Theme 1 includes questions 1, 3, 6, and 15 and is related to general facts about the English course. These facts revealed the reason(s) behind learning English; the party that pays for the participant's English course; the English levels that the participants are distributed between which are levels 1, 2, 3, 4, 5, IELTS, SAT, and Toefl; and the number of hours of English that the participants take per week which range between 2 to 10 hours.

Theme 2 includes questions 2, 4, and 5. It is about how the students feel about English in general and their English course in specific. The questions in this theme deal with the participants' opinions concerning the accessibility of the English language in their area, the price of the English course, and the extent of the benefit of the English course. The results revealed that 64 % of the participants believed that English is somewhat accessible in their area, 85 % thought that the price of the English course was acceptable, and 56 % stated that the English course was beneficial.

Theme 3 includes questions 7 till 14 and is related to facts about materials, teaching methods, and interaction that take place in class. The questions in this theme deal with facts about the materials that are used in class, the methods that are used to teach English, and the language of interaction used between the teacher and the students and between the students themselves. The researcher concluded that 45 % of the participants stated that they sometimes speak to their teacher in English, 69 % stated that they sometimes speak to their teacher in Arabic, 42 % stated that the teacher always or usually speaks to the participants in English, 44 % stated that the teacher sometimes speaks to them in Arabic, 47 % stated that they never speak to their classmates in English, 64 % stated that they always speak to their classmates in Arabic, 32 % stated that textbooks were used in class, and 23 % stated that reading texts were used in class.

To conclude, the reason the data was analyzed both qualitatively and quantitatively is to overcome any shortcoming that could result from using one method alone. Using the quantitative analysis on its own would result in the presentation of the statistical results of each question alone. The qualitative analysis brought the questions together and grouped them into three themes which display facts and opinions.

Conclusion

To sum up, based on the results of the questionnaires given to the participants, English in North Lebanon is somewhat accessible to two thirds of the population, very accessible to around one fourth, and not that accessible to a small portion. Moreover, the price of the English course is acceptable to the majority of the population. Around half of the population learns English because it is an international language and for education and work purposes, and very few learn it for travel. This reinforces the notion that Rose (2019) mentioned about English being more than a foreign language and the goals and needs of students learning English changing.

Nevertheless, this study was done in Tripoli, Lebanon, and the results may differ from one area to another. Thus, this study can be done in other language centers around Lebanon and in any EFL context to see how accessible English is in other areas and to explore students' opinions regarding English in those areas. Once this is done, those who are interested in opening language centers will have more information to go on to know if there is need and if there is, where.

References

Al Kilani, D. Z. (2013). The new role of English as a global language in promoting interfaith and co-existence. Perspectives on English in the Middle East and North Africa, 9-35.

Altbach, P. G. (2007). The imperial tongue: English as the dominating academic language. Economic and political Weekly, 3608-3611.

Baker, W. (2009). The cultures of English as a lingua franca. Tesol Quarterly, 43(4), 567-592.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027

Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. Higher Education, 62(4), 431-449.

Draper, J. (2012). Reconsidering compulsory English in developing countries in Asia: English in a community of Northeast Thailand. Tesol quarterly, 46(4), 777-811.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. American journal of theoretical and applied statistics, 5(1), 1-4.

Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study.

Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2013). Mixed methods research synthesis: Definition, framework, and potential. Quality & Quantity, 47, 659-676. doi:10.1007/s11135-011-9538-6

Hult, F. M. (2012). English as a transcultural language in Swedish policy and practice. Tesol Quarterly, 46(2), 230-257.

Issa, S. (2016). English Medium Instruction in North Lebanon: A Case Study of One Private School (Doctoral dissertation, University of Balamand, Faculty of Arts and Social Sciences).

Kabir, S. M. S. (2016). Methods of Data Collection. In Basic Guidelines for Research: An Introductory Approach for All Disciplines (pp. 201-275), Book Zone Publication.

Kubota, R., & McKay, S. (2009). Globalization and language learning in rural Japan: The role of English in the local linguistic ecology. Tesol Quarterly, 43(4), 593-619.

Lindiwe, N., Shamila, S., & Anis, M. K. (2015). An Analysis of the Preferential Procurement Regulations: A Case Study of the Department of Communications, Pretoria, South Africa. Arabian Journal of Business and Management Review, 5(4): 98.

McLafferty, S. L. (2010). Conducting Questionnaire Surveys. In Clifford, French, and Valentine (Eds.), Key Methods in Geography (pp. 77-87), Sage.

Minkara, H. (2013). English in our lives – a Lebanon perspective. Perspectives on English in the Middle East and North Africa, 91-124.

Orr, M. (2011). Learning to teach English as a foreign language in Lebanon. Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, 2011(1), 2.

Rose, H. (2019). The future of English in global higher education: Shifting trends from teaching English to teaching through English.

Vu, N. T., & Burns, A. (2014). English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers. The journal of Asia TEFL, 11(3), 1-31.

Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. European journal of education, 48(2), 311-325.

Zhang, L. J. (2010). A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading. Tesol Quarterly, 44(2), 320-353.

Prepared by Nada Tarek Dennawi for the Degree of Doctorate in English Language and Literature

(Lebanese University)

ندى طارق ضناوي تعد اطروحة دكتوراه في اللغة الانكليزية وادابها في المعهد العالي للدكتوراه الجامعة اللبنانية.

عنوان المقال: استخدام «الأساطير» و «الخرافات» لخلق واقع ثقافي جديد ودعم الحركة الأيرلندية من أجل الاستقلال: تحليل نقدي

ملخص المقال:

يناقش المقال إنشاء «الأساطير» و «الخرافات» من قبل كتاب مشهورين في التاريخ الأيرلندي. يسلط ايضا الضوء على أعمال دبليو. بي. ييتس جنبًا إلى جنب مع آخرين مثل أوسكار وايلد وليدي غريغوري لإعادة تصنيف الشخصيات الأسطورية الأيرلندية السابقة وإنشاء هوية جديدة وواقع ثقافي للأيرلنديين منفصل عن الهوية الإنجليزية.

Prepared by Nada Tarek Dennawi for the Degree of Doctorate in English Language and Literature

(**Lebanese University**)

Meta Title: The Use of 'Myths' and 'Legends' to Create a New Cultural Reality and Support the Irish Movement for Independence: A Critical Analysis

Meta Description:

The article discusses the creation of 'myths' and 'legends' by renowned writers in Irish history highlighting the work of W.B. Yeats alongside others such as Oscar Wilde and Lady Gregory to re-appropriate past Irish mythical figures and create a new identity and cultural reality of the Irish that was separate from that of the English.

Meta Tags:

Irish War of Independence, Irish mythical figures, W.B. Yeats, Oscar Wilde, Lady Gregory

The Use of 'Myths' and 'Legends' to Create a New Cultural Reality and Support the Irish Movement for Independence: A Critical Analysis

Historical place in Ireland

Today, Ireland is known around the world for its amazing food, great dancing, and the most accomplished writers in history. However, there was a time when the Irish struggled for a 'national identity' that was separate from that of their colonizers: The British. The need for a separate identity was what led to the Irish War of Independence or the Easter Uprising as it is famously known.

Introduction

'All the great English writers were Irish.' Even before the Irish independence movement of the 19th century, Anglo-Irish writers such as Oliver Goldsmith, George Bernard Shaw and Oscar Wilde were famous for using the language of the oppressive English and improving upon it to create great works of literature. "I would argue that per capita there is no other nation that has a higher per capita number of Nobel Prize winners for literature [than the Irish]. Add to this the plethora of outstanding Irish writers who did not win the prize, Jonathan Swift, Brendan Behan, J. M.

Synge, Sean O'Casey, Bram Stoker, James Joyce, and more recently Martin McDonagh, Conor McPherson, Marina Carr, Colm Toibin and Patrick McCabe and you have a truly awe inspiring literary tradition that is perhaps unmatched for such a small nation that does not even write in its own native language much" (Maloney 2009).

However, despite the success of so many Anglo-Irish writers abroad, as the Irish national movement gained traction, there was increasing soul-searching regarding the development of a national language and body of literature. Many Irish nationalists turned to the language of mythology, re-appropriating past Irish mythical figures to suit the needs of the present-day context. This paper argues that the nationalists used myth as a way to 'construct' a new reality to suit their present political needs, and the creation of a modern Irish mythos should not be read as an actual attempt to understand and recover past Celtic history. It will specifically focus upon the figure of W.B. Yeats, a poet and dramatist who was particularly influential in the initial calls for Irish cultural independence. Yeats is unique because, unlike so many Irish writers, he chose to remain in Ireland rather than to go into exile abroad. He wrote and set some of his most famous works in an Irish context, such as his iconic "The Lake Isle of Innisfree." But despite Yeats fusion of mythology and legend with nationalism in his works, Yeats' relationship with the nationalists was often highly ambiguous. And while Yeats and the nationalists used mythology to serve their ends (creative and political) rather than offered a truly accurate view of what ancient Celtic life and lore was like, Yeats' purpose was ultimately personal and artistic rather than collective in its impetus. The eventual dissertation will compare Yeats' approach to that of authors such as Oscar Wilde (whose mythology deliberately concealed its Irish roots) and Lady Gregory (whose writings are openly nationalistic). This paper will take a postmodern approach to analyzing myth, suggesting that it is a cultural construction rather than something static and unchanging

Irish nationalist writing

Thanks to its proximity to England, in contrast to other colonized nations, Ireland was uniquely affected by the legacy of the mother country: its language was virtually eradicated. Thus, in the period preceding the 1916 Easter uprising, "among the manifestations of this changing attitude were the growth of new forms of cultural nationalism – the Gaelic Athletic Association (GAA), Gaelic League (GL) and literary revival, and also the occurrence

of a number of important political initiatives – the birth of Sinn Féin, the rejuvenation of the Irish Republican Brotherhood (IRB) and emergence of a stronger labour movement" ("Cultural nationalism," 1916 Easter Uprising, BBC). These institutions support the development of a national mythology and encouraged Irish national self-scrutiny. Cultural and political nationalism thus coincided, and both directly informed one another rather than existed in isolation.

A revival interest of the Irish language and past was seen as critical to the creation of a separate culture from that of England. "They regarded Irish as a vital repository of Ireland's culture and of the country's contribution to world civilization. Its revival was also seen as a means of preserving Ireland's national identity and of 'de-Anglicizing' the Irish people. Due to rapid social change the usage of Irish had declined sharply; before the famine it was spoken by, perhaps, half of Ireland's population but by the late 19th century it seemed in danger of becoming merely an academic subject" ("Cultural nationalism," 1916 Easter Uprising, BBC). The call for a national remembering of language, a perceived common history and mythology, was a way of rallying support against the English and finding a common, uniting belief that transcended rural and urban divides. It was an argument that Ireland 'mattered,' despite the fact that the idea of Celtic culture celebrated by the movement was a 19th century rather than long-standing notion, given the disparate nature of the actual Celtic tribes.

One of the most prominent exponents of Irish nationalism through this celebration of Irish mythology was that of the writer W.E.B. Yeats. "Yeats became involved with the Celtic Revival, a movement against the cultural influences of English rule in Ireland during the Victorian period, which sought to promote the spirit of Ireland's native heritage. Though Yeats never learned Gaelic himself, his writing at the turn of the century drew extensively from sources in Irish mythology and folklore." ("Yeats" poets.org) Yeats' failure to learn Gaelic or write in Gaelic is reflective of his relationship to the political independence movement: even while he celebrated Irish mythology, the style of his prose is clearly located in the English Romantic tradition of lyric verse and elegiac rumination about the past and the relationship of humans to the national world.

Yeats is particularly associated with Irish nationalism because of his long-standing residence in Ireland, compared with other Irish exiled writers; his commitment to the development of the Abbey Theater and support of a

nationalist cause largely associated with Catholicism despite his Protestant heritage. “A potent influence on his poetry was the Irish revolutionary “Maud Gonne” to whom he proposed and although she rejected him, became a powerful symbolic influence upon his work (“Yeats,” poets.org). Gonne was said to have refused Yeats because of his insufficient commitment to the cause of independence and unwillingness to convert to Catholicism, although she remains identified as Yeats’ muse and acted in many of his plays, including Cathleen Ní Houlihan, a play in which Gonne represented Ireland itself “Set at the time of the 1708 rebellion in Ireland, it tells the story of a young man lured away from his imminent wedding by a mesmerizing ‘Poor Old Woman’ who is a metaphor for Ireland” (“Reading Yeats,” Abbey Theater, 2010). Yeats began his career focusing on writing plays but gradually became disillusioned with the medium and what he saw as the public’s unwillingness to receive great art, and thus turned his attention more and more to poetry. Yeats’ drama was always highly abstract, and his lyric and symbolic style, versus a polemic and popular approach, made his talent more suited to verse. More so than the critical reception of his own work at the Abbey Theater, Yeats was outraged when his fellow playwright J. M. Synge’s The Playboy of the Western World was condemned as being offensive to the Irish people because of his humor, instigating riots. This was yet another reason that Yeats turned away from a populist embrace of nationalism in his work (Ellis 2003).

However, although Yeats eventually turned away from an explicitly populist style, his output still remains starkly different than that of authors such as Oscar Wilde, whose Celtic influence in his work was at best masked, or at times undetectable. As a point of contrast, one of Wilde’s most famous fairy tales, “The Happy Prince” depicts a self-sacrificing statue in a nameless, placeless city (in contrast to the situated nature of Yeats’ Ireland) who gives up everything to the poor, after living a cold and heartless life. At the end of the story, the Prince and the sparrow that helped him in his mission are taken to God in a completely denatured fashion, utterly absent of any specific references to Protestantism or Catholicism (O’Connor 2002).

Yeats and Mythology

Postmodernism suggest that myths are cultural constructions and notions such as space and time are created in the contemporary consciousness, not static and unchanging entities. Yeats’ poetry, particularly his early poetry, is marked by a strong sense of mythological place. Less about Ireland

itself, Yeats' poetic local of Ireland is more of a symbolic rather than a literal reality. "W. B. Yeats's sense of landscape, particularly his sense of certain places (Innisfree, Coole, Ballylee) as cherished landmarks (and even sacred places), is inevitably linked to the poet's ideas of home and nation. Importantly, these places were sites of linkage between all that Yeats valued in the Anglo-Irish Ascendancy and in peasant folk culture" (Ben-Merre 2008). "The Lake Isle of Innisfree" is ultimately a vision of solitude, not collective support, even while it celebrates a bucolic Irish location:

I will arise and go now, and go to Innisfree,

And a small cabin build there, of clay and wattles made:

Nine bean-rows will I have there, a hive for the honey-bee;

And live alone in the bee-loud glade.

Even Yeats' more explicitly initial political, poetic output used fairies and otherworldly beings to express his belief in the value of Celtic culture. "Yeats's flight into fairyland begins in his early childhood with Celtic folklore, 'the chief influence of [his] youth,' and climaxes in his early twenties with the 1888 publication of his first book" (Ben-Merre 2008). Yeats was commissioned to "gather and record the fairy and folk tales of the Irish peasantry" in what eventually became Fairy and Folk Tales of the Irish Peasantry (Foster 76). "The collection includes descriptions of witches, giants, a rather exhaustive taxonomy of the class of fairies, and an early gloss of the legend of Tír na nOg (T'yeer-na-n-oge)" (Ben-Merre 2008).

Rather than framing folktales as otherworldly, Yeats saw these myths as repositories for older cultural traditions that made a claim for the uniqueness of Irish heritage. In the introduction to his first published volume of poetry, Yeats notes that the "folk-tales are full of simplicity and musical occurrences, for they are the literature of a class for whom every incident in the old rut of birth, love, pain, and death has cropped up unchanged for centuries: who have steeped everything in the heart: to whom everything is a symbol" (Yeats, cited by Ben-Merre 2008). Because of this perceived 'unchanging' nature of Irish folklore, Yeats viewed it as a stable source of Irish self-identification, a way to "perform some of the real political work going on in Ireland" and "to forge the national consciousness of his race" that there was value in Ireland's independent past (Ben-Merre 2008).

Critics, however, have called this Yeats' Ireland—just as much a particular, modern version (despite its elegiac setting) as that of Joyce's mythical Dublin. Yeats "invented a country, calling it Ireland" (Ben-Merre 2008). There is very little archeological evidence to support the idea that Yeats' Ireland exists: the term 'Celtic' is a 19th century construction, not part of the self-identified mythology of the ancient pagan Irish. Yeats used ancient figures and infused them with his own concepts of what it meant to be 'pure' Irish.

Yeats' first extensive exploration of this fabled country was his epic poem, The Wanderings of Oisin, in which the pagan, Celtic hero Oisin's heroic deeds are chronicled as a symbolic model for readers. After living in various fairy kingdoms, Oisin returns to Ireland only to find it Christianized. Over the course of the poem he engages in a spirited debate with St. Patrick. Oisin represents a truer, purer form of Irish identity that existed before Christianity. Of the poem, Yeats recounts how "as a young, impressionable man, he 'found but one thing in Ireland that has stirred [him] to the roots -- a conception of the heroic life come down from the dawn of the world and not even yet utterly extinguished'" (Ben-Merre 2008).

The hero Oisin is entirely unlike the English concept of the Irish peasant—he is proud, powerful, and nearly attains immortality. Yeats celebrates locations and ideals important in the nationalist self-stylization of the new, pure Ireland returning to its pre-Anglo roots. When Oisin is old and decrepit and returns to Ireland after being amongst the fairies, he misses his old comrades, the Fenians and rejects the moralistic, conventional Ireland embodied by St. Patrick (Sidnell 1979). Having spent most of his life in fairyland away from Ireland, Oisin is ultimately a hero of a mythic place rather than a real Ireland. By using Oisin as his focus, Yeats can also criticize conventional Irish morality even while celebrating Irish heroism.

In the heroism of Oisin, Yeats clearly takes on the mantle of constructed Celtic culture of the nationalists, even while he subtly critiques it. Thus, in his earliest works, Yeats' relationship with the nationalists was more problematic than his contemporaries such as Lady Gregory, who instead embraced direct translations of Irish myths and folklore. In her translation of the Oisin saga, Gregory focused upon the character's straightforward heroism as an exemplar of past Irish greatness rather than the more complex dialogue of Yeats' depiction of Oisin's interactions with St. Patrick.

Irish nationalism and essentialism

Yeats' vision thus fused the political and the Romantic, a theme which resonates in the mythological conception of 'place' that informed all of Irish nationalism:

Irish history, no less than that of any other modern European state, provides abundant illustrations of the desire for a single identity and for exclusive borders…a reactionary sense of place is integral to what we tend to consider both Irish nationalist and Irish unionist (pro-British) outlooks…. modern nationalism has roots in nineteenth-century cultural essentialism, which promoted an idea of ethnic singularity and racial purity, associated with a Gaelic identity untainted by exogamy. Such a condition of ethnic purity cannot be said to exist, and never did, but was a convenient myth employed by political and cultural nationalists to help define the culture they were fighting for (Allison 2001).

Some Irish writers such as James Joyce were famed for their lionization of the wandering exile (a theme most obviously present in Ulysses in which Stephen Daedalus and the 'wandering Jew' Bloom continually cross paths over the course of a single day in Dublin and which both parodies and celebrates classical English literature such as Hamlet). Although Oisin reflects a similar sense of estrangement, Yeats's sensibility was decidedly more conservative. Early on in his career, Yeats identified with cultural nationalists striving "to define their country as fundamentally opposed to Anglo-Saxon values and modern English identity. He was making an effort to create a consciousness of national difference between Ireland and its imperial neighbor as the first step toward further autonomy" (Allison 2008). For Yeats, Irishness was an essential, even a racial identity, one which was irrevocably tied to the land and which transcended historical space and time and thus existed in a kind of mythic space. "His cultural nationalist outlook, particularly in the early 1890s after the fall of Parnell, involved the willful embrace of Irishness as a matter of certain essential qualities. All Irish art should be rooted in and reflect these qualities. He saw the whole project as an imaginative, aesthetic, and political crusade" (Allison 2008).

However, Yeats' relationship with Irish independence became more ambivalent as it began to enter into the realm of 'the real' and took on the characteristics of decidedly non-mythological violence. "Yeats's reaction to the 'terrible beauty' of Easter, 1916 and its aftermath is conflicting. He had

a desire to face its reality, but, at the same time, he was repulsed by its unnecessary violence. His 'Meditations in time of Civil War' demonstrates not only his circumspection, but also his dissatisfaction of sorts with public life. His resignation from the Irish Senate came a year before the revision of 'The Scholars' was published, and, as his health started to deteriorate, he resolved more and more to withdraw into a private world" (Ben-Merre 2008). Yeats previously believed that politics and art could be fused, an ideal which was destroyed given the resistance to the plays he produced at the Irish nationalist Abbey Theater.

"After the storm of protest at the Abbey Theatre productions of The Shadow of the Glen and The Playboy of the Western World, Yeats's conception of nationality was changing. In future, he would give witness to an idealized, 'imaginary Ireland,' self-consciously different from the real one he saw around him. Indeed, we see in many of his early essays that Yeats linked imaginative to political power, a connection implicit in cultural nationalism in general, founded as it is upon the idea that political struggle has an integral cultural dimension" (Allison 2008). It could be argued that Yeats' philosophy began to take on a certain degree of snobbishness, in his belief in the inability of persons to comprehend the 'true' Ireland. In short, Yeats seemed to intuitively perceive what would later be written about by Henry Tudor in his Political Myth: myth is reality but an expression of and myths which survive depend upon their ability to be reconfigured for a popular audience to suit the needs of the present moment (Tudor 15, 16-37, 38). "As the years passed, and Yeats became more resistant to the popular nationalism that emerged…the Anglo-Irish imagination, often associated with enclosed space, has retreated indoors into the safety of an exclusive home. In such poems, there is less stress on landscape and greater stress on the house, its traditions and immediate surroundings" (Allison 2008).

Conclusion: Comparing Yeats with Wilde and Lady Gregory

It should be noted that Yeats' vision of an ideal mythological Ireland is very different from that of previous Anglo-Irish fairytale writers such as Oscar Wilde, whose Irishness was almost masked and only later "the political, specifically socialist, valence of Wilde's fairy tales" has been emphasized by scholars "at least in part because of his own deliberate ambivalence about the intended audience for his fairy stories" (O'Connor 2008). Wilde's fairytales such as "The Happy Prince" depend on a contrast between the heartlessness of the rich and the need of the poor, and the charity of even

the most vulnerable. But they lack Yeats' unambiguous Irish context and an explicit argument for what Ireland is at its core.

Yet, despite Yeats' self-conscious promotion of his own Irish identity it must not be forgotten that Yeats' vision is still very much that, not an unfiltered portrayal of Ireland's long-ago past as it really was. 'Irishness' is not a fixed and unchanging construct, whether articulated by the nationalists to suit their version of collective struggle or Yeats' more personal mission—it is something which is highly permeable and flexible, no matter how hard advocates for independence tried to render it into something static and unchanging. Yeats' Irishness is in stark contrast to Lady Gregory, his fellow Abbey Theater founder who explicitly condemned the English and created ties between Irish mythos and contemporary issues. This comparison between Yeats' personal yet stridently Irish construction of myth versus that of Wide and Lady Gregory will form the impetus for the final dissertation.

Works Cited

Allison, Jonathan. “W. B. Yeats, Space, and Cultural Nationalism.” ANQ: A Quarterly

Journal of Short Articles, Notes, and Reviews 14.4 (2001): 55-67. MLA International Bibliography. Web. 29 May 2013.

Ben-Merre, David. “The Brawling Of a Sparrow in the Eaves: Vision and Revision In

W. B. Yeats.” Journal of Modern Literature 31.4 (2008): 71-85. MLA International Bibliography. Web. 29 May 2013.

“Cultural nationalism.” 1916 Easter Uprising. BBC. [29 May 2013]

http://www.bbc.co.uk/history/british/easterrising/prelude/pr02.shtml

Ellis, Samantha. “The Playboy of the Western World, Dublin, 1907.” The Guardian.

16 Apr 2003. [29 May 2013]

http://www.guardian.co.uk/stage/2003/apr/16/theatre.samanthaellis#ixzz2UjXhjVIF

Gregory, Lady. Irish myths and legends. Running Press Miniature Editions, 1999.

Tudor, Henry. Political Myth. Praeger, 1972.

Maloney, Evan. “Why are the Irish such good writers?” news.com.au. 17 Mar 2009.

[29 May 2013] http://blogs.news.com.au/news/splat/index.php/news/comments/why_are_the_irish_such_good_writers/50921

O’Connor, Maureen. “Maria Edgeworth’s Fostering Art and the Fairy Tales of Oscar Wilde.” Women’s Studies 31.3 (2002): 399. Historical Abstracts. Web. 29 May 2013.

“Reading Yeats.” Abbey Theater. 2010. [29 May 2013]

http://www.abbeytheatre.ie/whats_on/event/reading_yeats/

Sidnell, M.J. “The Allegory of Yeats’s “The Wanderings of Oisin” Colby Quarterly, 15.2

(1979): 1–15. [29 May 2013]

http://digitalcommons.colby.edu/cgi/viewcontent.

cgi?article=2364&context=cq

“Yeats.” Poets. org. [29 May 2013] http://www.poets.org/poet.php/prmPID/117

Yeats, W.B. “The Lake Isle of Innesfree.” Poets. org. [4 Jun 2013]

http://www.poets.org/viewmedia.php/prmMID/15529