المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية مُحَكّمَة / العدد الرابع و الأربعون / خريف / ٢٠٢٣

اللّغة والحجاب	عمر شبلي
الظاهرةُ الصرفيّةُ بين الزّاويتَيْنِ العربيّة والغربيّة	د. حسن خير الدين
حركيّة المفاهيم والرؤى التّربويّة والمركزيّة المرتجاة	د. ليلى مرجي
الجغرافيا: مفهوم، منهج وطرائق تعليم	د.إيلي شديد
أهمية دور المرأة في التّنمية الاقتصاديّة الرّيفيّة	د.بلال سليمان
صعوبات الفهم القرائي لدى طلبة الصّف الأوّل المتوسط	د.أحمد السّعداوي
نظريّة المناسبة اللّغويّة وموقفيّات التّمايز التلفّظي	د. هيثم عواركه
صناعة رجال المقاومة في فلسطين (عن الرجال والبنادق)	سائدة عوض
دلالة لفظة "قَدَرَ" واشتقاقاتها في القرآن الكريم	حمدون حمدون
تحدّيات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها والحلول المقترحة	جنى بيّوض
الأبعاد الدّلاليّة للقسم في القرآن الكريم	رولا الحاج حسن
المرونة النّفسيّة لدى المراهقين والمراهقات	نسرين شاهين
البرامج التّلفزيونيّة ودورها في رسم صورة المرأة اللّبنانيّة	مرسال بدر الدين
شعر: رعشة الحنين	سارة ضنّاوي
The Linguistic Features of Online Fake Headlines	Dr.Fatemah Bazzi
The Cultural Awareness in Writing Emails	Mohammad Basma

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

مجلة فصلية ثقافية محكّمة

المنافذ الثقافية

العدد الرابع و الأربعون/ خريف/ ٢٠٢٣

ISSN 2708-4302

9 772708 430007

المنافذ الثّقافيّة
مجلة ثقافيّة فصليّة محكَّمة تُعنى بأحوال الثّقافة والفكر والأدب

العدد الرابع والأربعون- خريف 2023

رئيس التّحرير
عمر محمد شبلي

نائب رئيس التّحرير
أ. د. دريّة كمال فرحات

المدير المسؤول: علي حمود

الهيئة الثّقافيّة والإداريّة

د. هالة أبو حمدان	أ.د. عماد هاشم	د. عــلي أيـــوب
أ.د. عيدا زين الدين	أ.د. زهور شتوح (الجزائر)	أ.د. منى دسوقي
د. دلال مهنا الحلبي	د. رضا العليبي (تونس)	أ.د. جمانة أبو علي
د. منال شرف الدين	د. ندى الرمح	د. سمية طليس
د. ربى شوكت محسن	د. أناند فرح	أ.رولا الحاج حسن
أ. زينب راضي	أ. رئيفة الرّزّوق	أ. حكمت حسن
أ. ســوزان زعيتر	أ.رانية مرعي	أ. مـــروان درويش

تدقيق لغوي د. فاطمة البزال. أ. سامي التراس/ د. إيمان صالح **مسؤولة القسم الانكليزي**

اللجنة المحَكّمة

أ.د. ديزيريه سقَّال	أ.د. حسن جعفر نور الدين	أ.د. محمد فرحات
أ.د. فـــؤاد خـــليل	أ.د. لارا خالد مخول	أ.د. علي حجازي
أ.د. جـــمال زعيتر	أ.د. مها خير بك ناصر	أ.د. محمد عواد
أ.د. عـــائشة شكر	أ.د. أحمد رباح	أ.د. يوسف كيال
أ.د. مـــاغي عـبيد	أ.د. سعيد عبد الرحمن	أ.د. دريّة فرحات

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربيّة

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

1 – اللّغة والحجاب

عمر شبلي 5

2 – الظاهرةُ الصرفيَّةُ بين الرؤيتَيْنِ العربيَّة والغربيَّة (نماذجُ مُقارنَة)

د. حسن خير الدين 7

3 – حركيّة المفاهيم والرؤى التربويّة والمركزية المرتجاة

د. ليلى جميل مرجي 33

4 – الجغرافيا: مفهوم، منهج وطرائق تعليم

د.إيلي شديد 55

5 – أهمية دور المرأة في التّنميّة الاقتصاديّة الرّيفيّة في البلدان العربيّة

د. بلال علي الحاج سليمان.....73

6 – صعوبات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّف الأوّل المتوسط

د. أحمد سلطان سرحان السّعداوي.....103

7 – نظريّة المناسبة اللّغويّة وموقفيّات التّمايز التلفّظيّ في القرآن الكريم مقاربة في بعض ملفوظات التدرّج الإيمانيّ ونقيضاتها

د. هيثم قاسم عواركه 124

8 – دور الأسرة في حفظ الأطفال للقرآن الكريم

حسن علي تاج الدين 144

9 – صناعة رجال المقاومة في فلسطين بعد نكبة 1948م مجموعة (عن الرجال والبنادق) لغسان كنفاني أنموذجاً

سائدة يوسف عوض.....163

10 – دلالة لفظة «قَدَرَ» واشتقاقاتها في القرآن الكريم

حمدون حاتم حمدون 174

11 – تحدّيات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها والحلول المقترحة

جنى مكرم بيّوض 196

12 – الأبعاد الدّلاليّة للقسم في القرآن الكريم

رولا علي الحاج حسن 211

13 – المرونة النّفسيّة لدى المراهقين والمراهقات في بعض ثانويات بيروت

نسرين شاهين 220

14 – البرامج التّلفزيونيّة ودورها في رسم صورة المرأة اللّبنانيّة «برنامج نقشت، وفاشِلين بالحبّ أنموذجًا»

مرسال بدر الدين 237

15 – بدايات النّقد الحديث في العالم العربيّ

نادية عطوي 254

16 – شعر: رعشة الحنين

سارة فاروق ضنّاوي 262

17 – Impact of the Linguistic Features of Online Fake Headlines on Their Detection by EFL Learners

Dr. Fatemah Bazzi 1

18 – Problems and Solutions with the Interpretation of Iraqi Proverbs into English

Saad Mohammed Othman 24

19 – The Implications of Cultural Awareness and Politeness Strategies on University EFL Students' Professional Emails in Lebanon

Mohammad Basma 46

اللّغة والحجاب

عمر شبلي

اللّغة في وجودها الأول، في إنسانها الأوّل كانت ذات طبيعةٍ ماديّة متفقة مع الرّؤية البصريّة والسّمعيّة، فقد كانت العين ترى الأشياء بالعين المجرّدة بمادّتها التّكوينيّة، وكانت الأذن تسمع الحفيف والعصف والهدير وسائر مُسَمَّيات أصوات الكائنات، وكانت الأذن منها تتعلّم محاكاة أصوات كل عناصر الوجود الصوتيّة. ولذا كانت اللّغة في مُكوِّناتها الأولى تَتَّسمُ بالتّقليد والمحاكاة. وظلّت كذلك إلى مرحلة بدء نمو الوعي في الإنسان، وكان ذلك بدء تطوّر المعنى المحدود للكلمة، ونحن لا دليل لدينا على المدة الزّمنيّة التي استغرقتها اللّغة في الرّؤية والمحاكاة.

لكنّ اللّغة إلى الآن مازالت تحمل سِماتٍ من بداياتها التي تجسّدت في قاموسيّتها، والتي تطوّرت إلى المجاز والرّمز والمعنى الأبعد لاحقًا، وقاموسيّتها هي بدء استيعاب مراحل تطوّرها. لقد نظر امرؤ القيس إلى اللّيل وسعة انتشاره فاستعار له صورة متّسعة وليلٍ كموج البحر، وقال في وصف حصانه محاكيًا ما يراه بعينه في بيئته:

له أيطلا ظبيٍ وساقا نعامةٍ وإرخاءُ سِرحانٍ وتقريبُ تثْفُلِ

حصانه، خاصرتاه ضامرتان كخاصِرَتَيْ الغزال، وساقاه كساقيْ نعامة وسيره المعتدل كسير الذّئب ويقترب كالتّتفل، وهو ابن الثّعلب. الصّور في هذا البيت بصريّة وقائمة على المحاكاة، ولكنّها تحمل وعيًا دقيقًا في نقل صورة المشبه إلى المشبه به.

ومع تطور الوعي تطوّرتْ أدواته، والكلمات في اللّغة هي أدوات الوعي، وبدأت الألفاظ تخرج عن قاموسيتها، ولكن بإبقاء رابط اتصال بين المعنى القاموسي والمعنى المتطور، ولأنّ التّطوّر محصور بالعقل فكان لزامًا على اللّغة أن تستجيب للوعي ودلالاته، لأنّ قاموسيّة الكلمات تحصرها وتحاول منعها من الحضور المستجيب للوعي. فلفظة الجهاد والصّلاة والزّكاة والتّيمُّم والآية والآخرة والجنة والنّار، هذه ألفاظ وغيرها كثير صار لها أبعاد دلاليّة أبعد من قاموسيّة معناها السّابق، وأبعد من ماديّة تكوينها.

وبتقدم الوعي وإنجازاته الثّقافيّة وترجماته بدأت اللّغة تبعد أكثر عن قاموسيتها، واللّغة العربيّة في العصر العباسيّ بدأت تخطو خارج الصّحراء لفظًا وممارسة اجتماعيّة.

وبدأت الكلمات تتحجّب بغموضٍ شفيف في مراحلها الأولى، ومثالنا على ذلك الحُجُب التي أسدلها أبو تمام على كلماته وتعبيراتها، كما في قوله:

مَطَرٌ يذوبُ الصحوُ منه ودونَهُ صَحْوٌ يكادُ من النضارةِ يُمْطِرُ

مما جعل أحد أصوليّ اللّغة يقول له: «لِمَ تقولُ ما لا يُفهَم» ويجيبه أبو تمام بقوله: «ولِمَ لا تفهمُ ما يُقال؟».

ثمّ بدأت حداثة تجاربنا المعاصرة شعرًا ونثرًا، وتحديدًا في الشّعر، تُسْدِلُ الحجبَ أكثر على اللّفظ والجملة والمعنى العام. في أمسية شعريّة لشاعرٍ كبير قال له أحد الحضور: «إنني لا أفهمُ شعرَكَ ولكنني أحبّه». وهذا صحيح لأنّ كثافة المعطى ثقافيًّا وحضاريًّا في هذا العصر صارت بعيدة كثيرًا عن إيحائيّة الكلام التي كنّا نسمعها سابقًا في زمن الوضوح والدّلالة، وعدم هيمنة الحجاب على المعطى الكلامي، ومن أمثلتنا على ما نذهب إليه هذا الحجاب الشّفيف بين بدويّ وحبيبته في ليلة صحراويّة صاحيّة، قال البدوي لحبيبته، وهما يتسامران في ليل الصحراء الصاحي: اقتربي مني فامتنعتْ، فقال لها اقتربي ولا تخافي، فلن يرانا إلّا الكواكب، فقالت له وبشفافية رائعة: وَمُكَوْكِبُها. الحجاب موحٍ جدًا في قولها «ومكوكبُها».

ومن المحاكاة العميقة الوعي والدّلالة والإحساس قول المرحوم نجيب حنكش، عندما سُئلَ عن لحنه الخالد لقصيدة «أعطِني النايَ وغَنِّ» لجبران خليل جبران، والتي غنّتها فيروز، **أنا أخذت هذا اللحنَ من صوت الرياح في غابة في البرازيل، وكنا في رحلة في غابات الأمازون، وسمعت هذه الريح هناك فصغتها لحنًا.**

الظاهرةُ الصّرفيّةُ بين الرّؤيتَيْنِ العربيَّة والغربيَّة

(نماذجُ مُقارنَة)

د. حسن خير الدين

المقدّمة

يحتوي الدّرس العربيّ للصرف ثلاثة نماذج للتحليل الصّرفيّ؛ إذ يسلك الصّرفيّون العرب طريق الجداول التّصريفيّة لضبط تغييرات الضمائر ونحوها من المبنيّات، ويلجأون إلى وسيلة العلامة لضبط بعض تغييرات التصريف؛ كالتثنية والجمع السالم، ويعمدون إلى الموازين الصّرفيّة[1] لضبط تغييرات المشتقّات وجمع التكسير والتصغير.

بينما يشتمل الدّرس الصّرفيّ الغربيّ على ثلاثة مناهج لمعالجة الظاهرة الصّرفيّة قد عرفها هذا الدّرس، وقد عرض لها تشارلز هوكت Hocket, C.F. في مقال له بعنوان «Two Models of Grammatical Description»[2]، تتمثّل في منهج «الكلمة – التصريف Word – Paradigm»، وقد اتّخذ له اختصارًا «WP»، وهو يعدّ أقرب ما يكون إلى التراث الغربيّ القديم، حيث يتمثّل وهو كما يظهر من المصطلح المتّخذ له يعالج الصرف في إطار الوحدة التقليديّة التي تقرّرت له، وهي وحدة الكلمة لا المورفيم الذي استحدث بآخره. ويُعدّ هذا المنهج أقرب صورة لنموذج الجداول التّصريفيّة العربيّ. ويُعرف المنهج الثاني الغربيّ بمنهج «Item–Arrangement» «الوحدة – الترتيب»، والرمز المختصر الذي اتّخذ له هو «IA»، والمنهج الثالث بمنهج «Item–Process» «الوحدة – العمل» ويرمز له اختصارًا بمنهج «IP». ويعتمد هذان الأخيران على مفهوم المورفيم الذي يمثّل الوحدة الصّرفيّة لهذين المنهجَين.

وتفيد مراجعة النماذج التي استخدمها الصّرفيّون العرب ومناهج الغرب ما يلي:

أ – إنّ النّموذج العربيّ من النّظريّة الصّرفيّة قد جاء نموذجًا متكاملًا يعتمد على ثلاثة أنماط مختلفة للتحليل الصّرفيّ يمكن أن تستخدم متضافرة، وهي كما قدّمنا جداول

(1) يفضل البحث تسميتها بالموازين الصرفيّة؛ لكونها تأتي على ثلاثة صور، هي: الوزن الصرفيّ العامّ، والوزن التصغيريّ، ووزن منتهى الجموع.

(2) Hocket, C.F. (1954). "Two Models of Grammatical Description", Word, 10, 210–33 (Reprinted in Joos, Martin (ed.). (1957). Readings in linguistics. Washington DC. America Council of Learned Societies).

التصريف والعلامة والميزان الصّرفيّ؛ فلا يخفى أنّ نماذج الجداول التّصريفيّة والعلامة والموازين الصّرفيّة، التي لا ينافسهم فيه أحد متقدّم عليهم ولا لاحق لهم، تتكامل فيما بينها وتتضافر لتغطية عمليّة التحليل الصّرفيّ للغة العربيّة؛ إذ تقوم متعاونة على دراسة التّغييرات الصّرفيّة في اللّإة العربيّة. ويعني ذلك، أنّ هذه الصّور ليست مناهج متخالفة متعاقبة، حيث لا يتناقض استخدام إحداها مع استخدام الآخرين، إنّها مجرّد صور مختلفة ورد عليها المنهج الصّرفيّ العربيّ. أمّا الصّور الثلاث الواردة في الدّرس الغربيّ، فهي مناهج مختلفة تعاقبت على التحليل الصّرفيّ في الدّرس الغربيّ، وليست متعاونة لتغطية عمليّة التحليل الصّرفيّ كما هو الأمر في العربيّة؛ إذ يتنافى استخدام الواحد منها مع استخدام أيّ من الآخرين.

لقد اتّخذ اللغويّون العرب نموذجًا متكاملًا، لم يقتصر على معالجة الوحدة الصّرفيّة وتتابعاتها فحسب، كما يفعل منهج الوحدة – الترتيب، ولا على مجرّد معالجة الوحدة – التغييرات كما مع منهج الوحدة – الترتيب، ولا على مجرد معالجة الوحدة – التغييرات كما مع منهج الوحدة – العمل، ولا على بيان الجداول التّصريفيّة للوحدات كما في منهج الكلمة – التصريف.

ب – إنّ استخدام الصّرفيّين العرب لهذه الأنماط الثلاثة قد جرى بحسب الحاجة إليها، حيث لم يستخدموا أيًّا من هذه الأنماط إلّا فيما اقتضته طبيعة ما يحلّلونه من الكلمات.

وفيما يلي حديث عن هذه النماذج الثلاثة التي استخدمها اللغويّون العرب في الدّرس الصّرفيّ للغة العربيّة ببيان أبعادها وتطبيقاتها ومقابلها في الدّرس الغربيّ ومعالم معالجتها. وفيما يلي استعراض موجز للنماذج الثلاثة المختلفة من المنهج:

أوّلًا: نموذج الجداول التّصريفيّة

1. الفكرة

وهو نموذج يقوم على جمع تصريفات قسم من أقسام الكلم في جدول يكشف عن الأفراد التي ترد لكلّ وجه تصريفيّ نوعًا أو عددًا أو شخصًا، وذلك كأفراد الضمائر. وتغطّي الجداول التّصريفيّة التغييرات التّصريفيّة التي ليس لها طريق تأتي معه؛ كالعلامة والوزن، كما أنّها لا تخضع لقانون صرفيّ عامّ يمكن أن يستوفيها، حيث لا يبقى بعد ذلك إلّا أن تسجّل الأفراد المتغايرة في جدول يجمعها.

2. التّطبيق

يصلح هذا النّموذج في العربيّة لرصد تغييرات الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأسماء الشرط والاستفهام، حيث يتمّ جمع أفراد هذه الأصناف المختلفة وتسجيل أفرادها مع ما يقابله من الدلالة.

وقد ورد من تطبيقات الجداول التّصريفيّة في نظريّة الصرف العربيّة، مثلًا، إحصاؤهم لصيغ الضمير المختلفة وتخصيص كلّ واحدة منها بما لها من الدلالات الصّرفيّة المختلفة، يقول بعضهم عن ضمير الرفع المنفصل مخصّصًا كلّ صيغة له بالدلالات التي تقوم بإزائه: «وهو اثنا عشر: أنا للمتكلّم وحده، ونحن للمتكلّم المشارك أو المعظم نفسه، وأنت للمخاطب...» [1].

3. الموازي غربيًّا (منهج الكلمة – التصريف)

ترجع تطبيقات هذا المنهج الكثيرة إلى التراث الغربيّ، أمّا أدبيّاته التنظيريّة فهي حديثة، بل إنّ هوكت Hockett الذي كتب في مقاله الحيويّ[2] عن المناهج الثلاثة: الوحدة – الترتيب «IA»، والوحدة – العمليّة «IP»، والوحدة – التصريف «WP»: «كان هو نفسه على وعي بصورة باهتة فقط بالسمات الرئيسة لهذا المنهج الأخير على الرغم من أنّ هذا هو الإطار الذي بسط فيه كثير من التراث النّحويّ الغربيّ»[3]. وقد «استخدم منذ أواخر الخمسينيّات على الأقل»[4] في الدّرس اللغويّ الحديث.

ويرجع استخدام لفظ الكلمة في المصطلح المتّخذ له إلى أنّه لا ينظر في المورفيمات، بل قد تكون العناصر التي تسجّل في إطار هذا المنهج أصوات لا مورفيمات. كما أنّه معنيّ، بصورة أساس، بتلك الكلمات التي لا يمكن الحديث معها عن عناصر لها يفيد كلّ واحد منها دلالة من دلالات هذه الكلمة. لقد استخدم لفظ الكلمة لما كان المنهج يقوم على تسجيل الصّور المختلفة للكلمة بإزاء المعاني التي ترد لها.

يعدّ «نموذج الكلمة – التصريف نموذجًا صرفيًّا ثالثًا، اقترحه روبنس Robins (1959م)، وماثيوس Matthews (1970 و1974)، يرى الكلمة وحدة أكثر أصوليّة

(1) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، ج1، تحقيق: محمّد محيي الدين عبد الحميد، (القاهرة: المكتبة التجاريّة الكبرى، ط14، 1964م)، ص97.

(2) Hockett. (1954). "Two Models of Grammatical Description". Word. 10. 210–33 (Reprinted in Joos. Martin (ed.) (1957). Readings in Linguistics).

(3) Atkinson, [et al]. Foundations of General Linguistics, p.140.

(4) Mathews, Recent Developments in morphotage, p.106.

من المورفيم أو المكوّن formative، وأقلّ ميلًا من نموذج الوحدة – العمل IP إلى إظهار العلاقات الصوتيّة الدلاليّة، وأنصار هذا النّموذج قانعون بتخصيص الصّورة الصوتيّة للكلمة بجوار معناها المعجميّ وسماتها النّحويّة موضحين أيّ الأجزاء الفونولوجيّة الكليّة يحقّق أيّ الأصناف... وهو يدرك مشكلة التصنيف»[1].

وتقوم فكرة هذا المنهج في الدّرس الغربيّ بالصّورة التي تقوم بها فكرة الجداول التّصريفيّة، حيث يقوم على رصد التغييرات ووضع الأفراد التي تنتجها هذه التغييرات في جداول تصريفيّة. وقد اتّخذ البحث للنموذج الذي استخدمه الصّرفيّون العرب مصطلحًا خاصًّا ينفصل عن مصطلح المنهج المستخدم في الغرب رغبة في تمييز المنهجين على مستوى الاصطلاح.

4. آليّة المعالجة

يمكن تبيين معالم معالجته من خلال الملاحظات التالية:

أ – إنّ منهج الجداول التّصريفيّة لا يناسب إلّا طائفة قليلة من تركيب الكلمات العربيّة، مثل الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة... إلخ؛ لأنها تنحصر في أفراد معدودة، وليس لها طريق صرفيّ تأتي منه، كما أنّه ليس لها قانون صرفيّ يضبط تغييرها.

ب – إنّ التّطبيقات التي وردت له في الدّرس العربيّ قد أخرجت من الدّرس الصّرفيّ، ولا يخفى أنّ الصّرفيّين في حقيقة الأمر قد أخرجوها من الدّرس الصّرفيّ على أساس أن ليس لها طريق صرفيّ تتمّ من خلاله، وليس لها كذلك قانون صرفيّ عامّ تخضع له، وقد جعلوا كلّ تغييرات البنية التي على هذا النّحو من غير الدّرس الصّرفيّ، إلّا أنّنا نراها من الصرف؛ لأنّ الدلالات التي تأتي من ورائها دلالات صرفيّة، وهي تلك الدلالات التي تثبت للأجناس الصّرفيّة النوع والعدد... إلخ. ونرى أنّ عدم ورود طريق وقانون صرفيّين لا يستلزم إخراجها من الصرف؛ إذ بحسبها أن تدرج في جداول تصريفيّة تغطّيها كما فعل الصّرفيّون أنفسهم، وإن جاء صنيعهم هذا في مباحث مختلطة بالنّحو.

ج – إنّ تطبيقات هذا النّموذج في الدّرس العربيّ أنّ جداولهم التّصريفيّة قد جاءت، كما لا يخفى، قليلة قلّة النماذج العربيّة التي تحتاج إليها؛ فلم يستكثروا منها، ولم

(1)Allerton, Essential of Grammatical Theory, pp.224–25.

يستخدموها حيث لا حاجة بهم إلى استخدامها. ويعني ذلك أنّهم كانوا ذوي حسّ لغويّ مرهف في توظيف هذا النّموذج.

د – إنّ قلّة تطبيقات هذا النّموذج العربيّ وضعف وجوده يؤكّد حقيقة عدم تأثّر الوجه العربيّ من النّظريّة اللغويّة في جانبها الصّرفيّ بالنّموذج التراثيّ الغربيّ؛ إذ لو كان التأثّر قائمًا لاعتمد العرب في درسهم الصّرفيّ على نموذج الكلمة – التصريف بصورة كبيرة؛ إذ استعمل هذا النّموذج في التراث الغربيّ بصورة كليّة[1].

هـ – أنّ وحدة المنهج المعتمدة في الدّرس الغربيّ التي يعالجها هي الكلمة لا المورفيم.

و – أنّه لا يقوم على تجزئة هذه الوحدة الصّرفيّة التي يعالجها (الكلمة) وتخصيص عناصرها بإزاء دلالتها المختلفة، بل يقوم «بتخصيص الصّورة الصوتيّة للكلمة بجوار معناها المعجميّ وسماتها النّحويّة»[2]، بل له «في أفضل حالاته فصل أوّليّ بين الجذع والنهايات»[3].

ز – الثالثة، أنّه يمكن التمثيل على ما أفاده من عدم صلاحيّة الرموز المتمايزة في التحليل الصّرفيّ بذكر نهايات مشتركة مع وجهَي الكلمة، كأن ينتهي المفرد والجمع كلاهما بنهايات متّفقة، لقد شكّك «في مبدأ الرموز المتمايزة... نمثل من الإيطاليّة...

Plural			Singular	
نساء	Donne		امرأة	Donna
جبال	Monti		جبل	Monte
أولاد	Ragazzi		ولد	Ragazzo
أصابع	Dita		إصبع	dito

توجد ثلاث حركات تظهر في صنع الكلمة المفردة (a، e، o)، وثلاث حركات تظهر في الجموع (a، e، i). بتعبير آخر تتقاطع المجموعات[4]. إنّ اشتراك الوجه التصريفيّ كالإفراد ومقابله كالجمع في نهايات واحدة يكشف عن عدم صلاحيّة عدّ هذه النهايات

(1) Robins, R.H. (1988). “Appendix; History of Linguistics”, In linguistic Theory, Founda tions, vol. I of Linguistics: “The Cambridge Survey. Edited by Frederick J. New Meyer. p.475.
(2) Ibid. p224.
(3) Mathews, Recent Developments in Morphotagy. p.109.
(4) Ibid. p107.

علامة على أحد الوجهين دون الآخر.

ثانيًا: نموذج العلامة

1. الفكرة

يمثّل هذا النّموذج صورة من صور تحليل التركيب الصّرفيّ في الدّرس العربيّ، إذ يقوم الصّرفيّون العرب من خلال هذا النّموذج برصد التغييرات الصّرفيّة التي تصاحب بعض عمليّات الصرف؛ كالتأنيث بالتاء أو الألف والتثنية بالألف والنون أو الياء والنون وجمعي التصحيح.

ويتميّز هذا النّموذج أنّه لا يقتصر على رصد العلامة التي تنضاف لإفادة الوجه التصريفيّ المراد، بل يرصد مع بيان العلامة للتغييرات الصوتيّة التي تصاحب زيادة العلامة، وذلك كما في رصده لتغييرات الأسماء المقصورة والمنقوصة والممدودة في التثنية، مثلًا.

2. التّطبيق

يرد هذا النّموذج لاستغراق العمليّات الصّرفيّة التّصريفيّة؛ أي التي تنقل الكلمة من حالة إلى حالة؛ كعمليّة تغيير الاسم من التنكير إلى التأنيث، ومن الإفراد إلى التثنية أو الجمع. كما يرد كذلك في عمليّة النسب الصّرفيّة التي تتمّ بزيادة حرف النسب. يسجّل بعضهم الزيادة الصّرفيّة التي تفيد التأنيث وصورها: «التأنيث يكون على ضربَين: بعلامة وبغير علامة؛ فعلامة التأنيث في الأسماء تكون على لفظَين، فأحد اللفظين التاء، تبدّل منها في الوقف هاء في الواحدة، والآخر الألف، أمّا الهاء فتأتي على سبعة أضرب»[1]. لقد تحدّث اللغويّون العرب مع التأنيث عن علامة تلحق الكلمة، كما تحدّثوا عن تغييرات هذه العلامة الفونولوجيّة ببيان صورتَي نطقها، وكذلك تحدّثوا، كما يكشف هذا النصّ القصير، عن أفراد العلامة التي تتناوب على الكلمات لأداء معنى التأنيث؛ ولذلك يعدّ حديثهم عن العلامة أقرب إلى فكرة تجزئة الكلمة وبيان ترتيب أجزائها تلك الفكرة التي يعتمد عليها مقابله الغربيّ منهج الوحدة – الترتيب. ويقول اللغويّون العرب في تطبيقات نموذج العلامة في التثنية بون تغيير ومع التغيير: «الاسم المتمكّن إن كان صحيح الآخر، أو كان منقوصًا لحقته علامة التثنية من غير تغيير، فتقول في رجل

(1) ابن السراج، الأصول في النحو، ج2، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط3، 1988م)، ص407.

وجارية وقاض: رجلان وجاريتان وقاضيان»[1]. ويقولون في زيادة ياء النسب: «إذا أريد إضافة شيء إلى بلد أو قبيلة أو نحو ذلك جعل آخره ياء مشدّدة مكسورًا ما قبلها، فيقال في النسب إلى دمشق دمشقيّ، وإلى تميم تميميّ، وإلى أحمد أحمديّ»[2].

لقد تحدّث اللغويّون العرب عن علامة تلحق الكلمة، ولم يبيّنوا ذلك من خلال الوزن الصّرفيّ ولا الجداول التّصريفيّة؛ أي لم يخرجوا إلى نموذج الميزان الصّرفيّ ولم يسجّلوا الأفراد في جداول تصريفيّة، لقد وصفوا هذه العمليّات التّصريفيّة من خلال العلامة فتسنّى إمكان الحديث عن جذع للكلمة دخلته لاصقة (علامة بتعبير الصّرفيّين العرب)، وكأنّنا مع العلامة مع مورفيمين متتالين في توالٍ محفوظ، هما الجذر المعجميّ والعلامة الصّرفيّة.

وقد أشرنا من قبل إلى أنّ سبب تسمية العرب لها بالعلامة يرجع إلى أنّ هذه المورفيمات تأتي لتعلم الحالة الصّرفيّة للكلمات، فهي تأتي للتأنيث والتثنية والجمع ونحو ذلك من الحالات الصّرفيّة، ولا تأتي لاشتقاق كلمة من أخرى، كما في الإنجليزيّة التي ترد مورفيماتها الصّرفيّة لكِلا الاشتقاق والتصريف.

3. الموازي غربيًّا (منهج الوحدة – الترتيب)

كان هذا المنهج هو «المفهوم الذي ساد منذ منتصف الأربعينيّات»[3]، حيث «كان مفهوم من هذا النوع واضحًا سابقًا في عمل هاريس Harris (1942) [4]، وأعيد بكفاءات بشكل أخفّ بوضوح في المقرّرات الدراسيّة الأمريكيّة الرئيسة التي بدأت من 1957 (هوكت، 1958[5]، ص123 وما بعدها، وهِل Hill، 1958[6]، ص89 وما بعدها، وجليسون، 1961[7]، ص51 وما بعدها، وهال، 1964[8]، ص22 وما بعدها) [9].

(1) ابن عقيل، بهاء الدين، شرح ابن عقيل، ج2، تحقيق: محمّد محيي الدين عبد الحميد، (القاهرة: المكتبة التجاريّة الكبرى، ط14، 1964م)، ص443.
(2) المصدر السابق، ج2، ص443.
(3) Mathews, Recent Developments in Morphology. p.97.
(4) Harris, Z. S. (1942). "Morpheme Alternates in Linguistics Analysis". Language, Vol. 18, pp. 169-80 (Reprinted in Joos, Martin (ed.). (1957). Readings in Linguistics, Washington DC: America Council of Learned Societies.
(5) Hockett, A. (1958). A Course in Modern Linguistics.
(6) Hill. Archibald. A. (1958). Introduction of Linguistic Structure: From Sound to Sentence in English. New York: Harcourt, Horace & World.
(7) Gleason A. (1961), An Introduction to Descriptive Linguistics.
(8) Hall, Robert, A. (1964). Introductory Linguistics, Philadelphia: Chilton.
(9) Mathews, Recent Developments in Morphology, p.99.

كما أنّه يرافق بصورة رئيسة، لكن ليست كليّة، مع النّظريّة الطبقيّة للغة[1] التي اقترحها لامب Lamb (1966) [2]، وجليسون Gleason أيضًا (1964) [3]–[4].

ويمثل، على أيّة حال، منهج الوحدة – الترتيب هذا «نموذجًا يستخدم في الصرف لتحليل الكلمات، وأحيانًا في النّحو لوحدات نحويّة أكبر من الوحدة الأساس [كالمركّب الاسميّ والمركّب الفعليّ]. وترى الكلمات في هذا المنهج خطًا من سلاسل (ترتيبات) للمورفات morphs»[5].

ولا يخفى أنّ الوحدة التي تراد في مثل هذا المصطلح هي تلك الوحدة الصّرفيّة دون غيرها من الوحدات اللغويّة.

ويرجع اتّخاذه لفظ الوحدة للإشارة إلى هذه الوحدة الصّرفيّة –بدلًا من كلّ من الكلمة والمورفيم– إلى:

أ – أنّ الكلمة ليس لها ترتيب في إطار الصرف، بل يكون الترتيب المراد في الصرف لعناصرها.

ب – أنّ المورفيم ليس الوحدة التي يقع لها الترتيب؛ إذ يقع الترتيب للعناصر التي تقوم في الكلمة فعليًّا، وهي كما لا يخفى ليست المورفيمات نفسها، بل الصّور التي تحقّق فيها المورفيمات، وهي ما يقال لها المورفات ذلك المصطلح الذي استخدمه هوكت Hockett لأوّل مرة[6].

(1) وهي نظريّة عامّة للتحليل اللغويّ ترجع في بعض من مبادئها إلى نظريّة هيلمسليف الجلوسمانيّة التي تُعدّ تحليلًا لغويّاً رياضيّاً، بل تُعدّ «ثمرة النظريّة الجلوسمانيّة. "Lamb". In The New Encyclopedia Britannica. Chica–go: Helen Hemingway Benton, Publisher، إذ يُعدّ التطوير الذي لحقها على يد الأمريكيّ سيدني لامب أكثر تشويقاً من عمل هيلمسليف الخاصّ، Sampson, Geofry (1980). Schools of Linguistics: Cumpertum and evolution, London: Hutchinson. p.168. كذلك يرتدّ بعض مبادئها إلى مدرسة براغ، حيث «تشتقّ بعضاً من سماتها من نظريّة براغ... وتقاوم هذه النظريّة الخطيّة السائدة للتوزيعيّة لبلومفيلد بعرض الأنماط المختلفة التي يمكن أن يتعلّق فيها مستوى ما يتحقّق بتركيب عند مستوى آخر.

Robins, A. Short History of Linguistics, p.226

(2) Lamb, S.M. (1966). Outline of Stratificational Grammar: Washington DC: Georgetown University Press.

(3)Gleaon, H.A. (1964). "The Organization of Language: a Stratificational View", MSLL. Monograph Series on Language and Linguistics, Georgetown University, Washington DC 17, pp. 75–95.

(4) Mathews, Recent Development in Morphology, p.100.

(5) Crystal. A. Dictionary of Linguistics and Phonetics, p.166.

(6) Hocket, C.F. (1947). "Problems of Morphemic Analysis, Language", Vol. 23, pp. 321–41. (reprinted in Joos, Martin (ed.). (1975). Readings in Linguistics, Washington, DC: America Council of Learned Societies).

ج – أمّا الترتيب الوارد في مصطلحه فهو تلك العلاقة التي يسجّلها بين الوحدات التي يعالجها وهي علاقة التسلسل البسيط؛ إذ هو يعالج التركيب الداخليّ للكلمات بوصف مجموعة المورفات التي تتوالى بشكل خطّيّ لتكوين الكلمات؛ فهو بذلك يرصد الوحدات التي تعرف بالمورفات، وكذلك العلاقة بين هذه المورفات المتمثّلة في «التسلسل البسيط، هكذا في مثالنا المورفيم Farm يتقدّم المورفيم الثاني er– ويتقدّم هذا المورفيم الثاني المورفيم الثالث: الجمع»[1].

د – وتتمثّل فكرته في الاعتماد على تجزئة الكلمة إلى عناصرها التي لها دلالة، ثمّ بيان العلاقة القائمة بين هذه العناصر. ويفترض فيه ألا يكون مع زيادة اللاصقة تغيير آخر؛ أي أنّه ينفصل عن النّموذج العربيّ الذي يتيح رصد العلامة (الزيادة الصّرفيّة) والتغييرات المصاحبة. وهذا ما يجعل البحث يتّخذ للنموذج العربيّ مصطلحًا بعيدًا عن مصطلح المنهج الغربيّ منهج الوحدة – الترتيب؛ إذ اتّخذ للنموذج العربيّ مصطلح «نموذج العلامة».

4. آليّة المعالجة

يمكن تبيين معالم معالجته من خلال الملاحظات التالية:

أ – أنّ نموذج العلامة العربيّ لا يقتصر على بيان العلامة، كما أشرنا، بل ينصّ على ما يصاحبها من تغييرات على حين أنّ منهج الوحدة – الترتيب يقتصر على رصد الزيادة الصّرفيّة، بل يعدّ ورود تغييرات مع الزيادة الصّرفيّة شيئًا خارجًا عن منطق هذا المنهج.

ب – أنّ نموذج العلامة لا يساوي بين الكلمة الأساس وما يدخلها من علامات، على حين يجعلهما منهج الوحدة – الترتيب على السواء؛ إذ يقوم على فكرة المورفيم التي قرّرها بلومفيلد؛ ذلك أنّه يرصد «جزء الكلمة الذي يتشابه مع آخر صوتيًّا ودلاليًّا»[2]. وهو يتّصل بالصّورة التي يتحقّق فيها (المورف) أكثر ممّا يتّصل بالوحدة المجرّدة وإن

ويراد به التحقّق الحقيقيّ (الماديّ) لأي مورفيم (تجريدي) Chalker, Sylvia & Weiner (1994). The Oxford Dictionary of English ، وتسمّى هذه الوحدات الصرفيّة مورفات قبل التصنيف والمورفات بعد تصنيفها بوصفها تحقّقات مورفيم معيّن؛ أي أفراده التي يتحقّق من خلالها؛ إذ نحن «نصنّف المورفات معاً بصفتها الرمورفات مورفيم مجرّد. Bollinger, Dwight & Sears, Donald, A. (1981). Aspects of Language, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc, p.43.

(1) Mathews, Recent Developments by Morphology. P.98.

(2) Bloomfield, language, p.161.

استخدم مصطلح المورفيم في هذا المنهج أحيانًا تبسيطًا أو تجوزًا.

ج – أنّ نموذج العلامة قد استخدم في درسنا العربيّ لمعالجة الجانب الإلصاقيّ الذي يرد في العربيّة: إذ إنّ طبيعتها الأساس هي الطبيعة الاشتقاقيّة، وليس لها من الطبيعة الإلصاقيّة إلّا الجزء الذي يتحقّق في العلامات.

د – أنّ منهج الوحدة – الترتيب يرى أنّ الكلمة تتكوّن من مورفات لا مورفيمات على أساس أنّ الوحدة التي تقوم في الكلمة ليس الوحدة المجرّدة التي هي المورفيم، بل ما تتحقّق فيه هذه الوحدة.

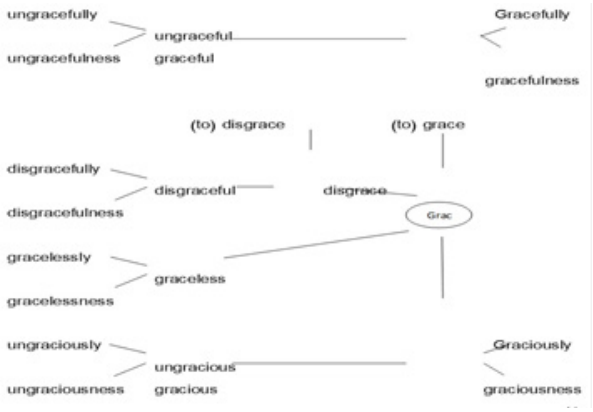
هـ – أنّ منهج الوحدة – الترتيب يرجع إلى اعتماد مفهوم التحليل الهرميّ لتركيب اللّإة، حيث أدّت متابعة التحليل الهرميّ، الذي «يستخدم في الصرف كما يستخدم في النّحو»[1]؛ لتحليل التركيب اللغويّ، إلى الوقوف على عناصر دلاليّة في الكلمة اتّخذ الدّرس اللغويّ المعاصر لها مصطلح المورفيمات، ولعلّ هذا ما جعل «فوكت» يشعر أنّ منهج الوحدة – الترتيب جديد نسبيًّا[2].

و – أنّ هذا المنهج أنسب ما يكون للغات الإلصاقيّة التي يصلح لها هذا التحليل الهرميّ، ويبدو ذلك من تأمّل طبيعة التركيب في اللّإة الإلصاقيّة التي يمكن أن يجليها لنا المثال المصوّر الذي تقدّمه موسوعة كمبردج للغة الإنجليزيّة؛ إذ يكشف هذا المثال عن كفاءة اللاصقة في اشتقاق الكلمات؛ فهي تقدّم اللواصق اثنتي عشرة صورة للكلمة[3].

(1) Lyons, John. (1981). Language and Linguistics: An introduction, Cambridge: Cambridge University Press. P.119.

(2) Atkinston, Martin, [et al]. (1985). Foundations of General Linguistics, 2nd impression, London: George Allea & Unwin, p.140.

(3) Crystal, David, (1995), The Cambridge Encyclopedia of the English Language, Cambridge: Cambridge University Press, p.198.



وتتجلّى مناسبة هذا المنهج للغات الإلصاقيّة بأنّنا إذا تناولنا أيّ صورة من اشتقاقات الكلمة وجدنا أنّها تتكوّن من مورفيمات، وأنّ مورفيماتها «مرتّبة...؛ فإنّ لها في الواقع سلسلة خطيّة مقيّدة[1]، فأيّ صورة تتكوّن من سلاسل من العناصر المتتالية. على أنّه يمكن مع اللغات الإلصاقيّة هذه التي يناسبها منهج «الوحدة – الترتيب» أن تحلّل تحليلًا أفقيًّا أو هرميًّا؛ إذ يمكن مع أيّ صورة ممّا سبق أو مع لفظ uncontrollably مثلًا، أن ترى مجموعة المورفيمات un + control + able + ly. ولا يخفى أنّ التحليل الأفقيّ لا يظهر أكثر من مجرّد الأجزاء وعلاقة التسلسل القائمة لهذه الأجزاء، ولا يبدو معه موضع التجزئة بخلاف التحليل الهرميّ الذي يتيح تحديد موضع التجزئة، كما يبدو في الرسم الشجريّ التالي[2]:

إذ يتّضح أيّ لاحقة Adverb «ly» دخلت على Adjective الكبير uncontrollable

(1) Finegan, Edward & Besnier, Niko. (1989). Language: Its Structure and Use, San Diego: Harcourt Bracc Jovanovich Publishers, p.96.

(2) Diego, Harcourt Bracc Jovanovich Publishers, p. 90.

الذي تكوَّن بدوره من Adjective صغير مع سابقة الضدّ «un».

1. أنّه اقتضى أن يتحدّث الصّرفيّون عن المورف الصفريّ[1] الذي يعني الحالة التي لا يكون للوحدة الصّرفيّة (المورفيم)؛ أيّ تحقّق ماديّ، وذلك ليعالجوا من خلاله الجمع الذي لا يفترق في صيغته عن مفرده بشيء يمكن تسجيله مورفًا لمورفيم الجمع، وذلك كما في لفظ sheep الذي يستخدم لكلّ من المفرد والجمع بلا أدنى فرق صوتيّ.
2. أنّه قد اقتضى من بعض اللغويين[2] افتراض أن يكون الإحلال من صور المورفيم (الومورفا) ليتمكّنوا من الحديث عن مورفيم للمفرد يستبدل بآخر للجمع في الكلمات يفترق مفردها عن جمعها بتغيّر عنصر صوتيّ، كما في feet وfoot اللتين رأوا فيها الصائت (u) في المفرد قد استبدل بالصائت /i/ في الجمع، وهو أمر منتقد «على أيّ حال، بأنّ الإحلال عمليّة لا جزء، ولا نستطيع أن نضيف الإحلال إلى جذع، وبالأحرى نحن نحلّ الجذع، أو بتعبير آخر إنّ الإحلال والطرح بالنسبة لهذه المسألة ليسا أشياء تضاف، بل عمليّات بديلة للإضافة»[3].

ثالثًا: نموذج الميزان الصّرفيّ

1. الفكرة

قام النّحو العربيّ في جانبه الصّرفيّ منذ سيبويه على رصد الجذور التي تشكّل أساس الكلمات مع اتّباع رصد هذه الجذور باستعراض مجموعة الأوزان التي تصبّ فيها هذه الجذور، وبيان طرق توليد هذه الأوزان، وما أكثر ما نجد في الدّرس اللغويّ العربيّ إحصاء للأوزان، يروي بعضهم في ذلك عن «ابن القطّاع» في كتابه الأبنية: «قد صنّف العلماء في أبنية الأسماء والأفعال وأكثروا منها، وما منهم من استوعبها. وأوّل من ذكرها سيبويه ي كتابه، فأورد للأسماء ثلاثمئة مثال وثمانية أمثلة، وعنده أنّه أتى به، وكذلك «أبو بكر بن السراج»، ذكر منها ما ذكر سيبويه، وزاد عليه اثنين وعشرين مثالًا. وزاد «أبو عمرو الجرميّ» أمثلة يسيرة، وزاد «ابن خالويه» أمثلة يسيرة، وما منهم إلّا من ترك أضعاف ما ذكر. والذي انتهى إليه وسعنا، وبلغ جهدنا بعد البحث والاجتهاد، وجمع

(1) وهو يرجع إلى بانيني وقد دار «سوسير» حول مفهومه، كما تبنّاه بلومفيلد..
(2) مثل جليسون وغيره. Gleason, (1961). Introduction to Descriptive Linguistics
(3) Alerton, Essentials of Grammatical Theory, p.223.

ما تفرّق في تأليف الأئمّة ألف مثال ومئتي مثال وعشرة أمثلة»[1]. كما أحصى بعضهم طرق توليد هذه الأوزان فذكر أربعًا وعشرين طريقة، منها: «المشتقّ إمّا بزيادة حرف أو حركة أو حركة وحرف، وإمّا بنقصان حرف أو حركة أو حركة وحرف. فهذه ستة مع إفراد الزيادة وإفراد النقصان، ثمّ ينضمّ إليها زيادة حرف مع نقصان حركة...» [2].

ويعدّ الميزان الصّرفيّ قريب الصلة بمنهج الوحدة – التغيير الذي يقوم على رصد تغييرات الكلمة حين تحول إلى أخرى اشتقاقًا أو تصريفًا، إلّا أنّ الميزان يتفوّق عليه كثيرًا من حيث إنّه حين يرصد التغييرات يسجّلها بصورة تجريديّة متميّزة تتلخّص في بيان الجوانب الصّرفيّة المختلفة لبنية الكلمة التي تدخلها التغييرات فتصبح المقارنة بين الوزنين كاشفة عن الوجه الذي قام فيها التغيير.

كما يعدّ درّة الصرف العربيّ هذا النّموذج نموذج الميزان الصّرفيّ القائم في أساسه على التمييز بين الحروف والحركات من جهة، وعلى الجذر (الحروف الأصليّة) وحروف الزيادات الصّرفيّة من جهة أخرى، وهو يمثّل عملًا عربيًّا خالصًا لا يشترك معهم فيه أحد، بل مثل عملهم هذا تحديًا للعقليّة الغربيّة التي لم تألف في الصرف هذا النمط من التجريد، يشهد بعض اللغويّين على ذلك، يقول: «أسّس في القرن الثامن سيبويه، مؤلّف أوّل نحو تامّ للغة (الكتاب)، الوصف الصّرفيّ لها الذي بقي فعليًّا منذ ذلك الحين، وهو يؤدّي إلى تحديد الجذور المعجميّة الثلاثيّة غالبًا للأفعال، مثبتًا أنّها تمثّل أساس مجموعة كبيرة من صيغ الاشتقاق والتصريف (ك. ت. ب...)، واجه هذا وحده الأوروبيّون لأوّل مرّة بمفهوم صرفيّ ذي مستوى تجريديّ أعلى كثيرًا من نموذجهم التقليديّ الذي تصوّروه حتّى الآن في الكلمة والتصريف كلية»[3].

2. التّطبيق

يقوم نموذج الموازين الصّرفيّة على رصد تغييرات الاشتقاق؛ إذ يقدم النمط الذي تصاغ عليه مختلف المشتقّات، ومن ذلك بيانه الأوزان التي تكون عليها الأفعال ماضية ومضارعة وأمرًا، والمشتقّات عاملة وغير عاملة. كما يقوم على طائفة قليلة من تغييرات التصرّف لا الاشتقاق، كما في صيغ جموع التكسير، وبناء الفعل للمعلوم والمجهول،

(1) السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج2، تحقيق: محمّد أحمد جاد المولى وزميليه، (القاهرة: دار التراث، ط3)، ص4.

(2) ابن مالك، مسألة في الاشتقاق، تقديم وتحقيق: محمّد وجيه تكريتي، مجلّة مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، السنة 14 (1990)، عدد 38، ص127.

(3) Robins, (1988). "Appendix; History of Linguistics", p.475.

ولا يخفى أنّ الجمع يعدّ وجهًا تصريفيًّا للاسم كما أنّ الفعل يأتي تصريفيًّا على وجهين بحسب بنائه، هما: البناء للمعلوم والبناء للمجهول.

3. الموازي غربيًّا (منهج الوحدة العمليّة)

ورد مصطلح هذا المنهج عند تشارلز هوكت Hockett، حيث «اقترح مصطلحَي الوحدة – الترتيب Item–Arrangement (IA)، والوحدة – العمليّة Item–Process (IP)» [1]. على أنّ هذا المنهج أقدم من منهج الوحدة – الترتيب؛ إذ يرجع في التّطبيق إلى لغويّات القرن التاسع عشر، فإنّ «له تراثًا طويلًا مشتقًّا، وفقًا لهوكت Hockett، من المنهج اللغويّ التاريخيّ الذي ساد القرن التاسع عشر، على حين شعر أنّ منهج الوحدة – الترتيب IA في هذا الوقت جديد نسبيًّا»[2]. وهو يمثّل مع منهج الكلمة التصريف الذي سنتناوله بعد هذا المنهج «منهجين بديلين [لمنهج الوحدة – الترتيب] أعطيت لهما عناية أقلّ نوعًا ما في الفترة المتقدّمة مباشرة [على منهج الوحدة – الترتيب]» [3]. ومع أنّ منهج الوحدة – العمليّة أقدم زمنيًّا من منهج الوحدة – الترتيب إلّا أنّه عاد بديلًا عن منهج الوحدة – الترتيب الأحدث منه، وقد «اكتسب في السنوات الأخيرة تأييدًا وبخاصّة بين النحّاة التوليديين الذين يمكن، بالنسبة لهم، رؤية كلّ قاعدة إعادة كتابة عمليّة»[4]، بل «إنّ الإثمار الحقيقيّ لمنهج الوحدة – العمليّة IP يرجع، علاوة على ذلك، إلى عمل المدرسة التوليديّة في العقد الماضي [الستينيّات]... ومن الواضح أنّ مفاهيم الوحدة – العمليّة جزء أساس ممّا صار معروفًا بالفونولوجيا التوليديّة»[5].

ويعني ذلك أنّ هذا المنهج يعدّ المنهج الجديد القديم؛ إذ «أصبح منهج العمليّة اليوم شائعًا مرّة ثانية»[6].

ويراد بلفظ العمليّة الذي يرد في مصطلح هذا المنهج تلك العمليّات الصّرفيّة التي تقوم في مختلف أنواع الكلمات، وهي بحسب ما يرد في التركيب الصّرفيّ العربيّ على النّحو التالي:

أ – عمليّات تتولّد منها أقسام الكلم المختلفة رئيسة أو فرعيّة، كما في حالة الاشتقاق

(1) Allerton, Essential of Grammatical Theory, p. 223.
(2) Atkinson, [et al]. Foundations of General Linguistics, p.140.
(3) Mathews, Recent Developments in morphology, p.97.
(4) Allerton, Essential of Grammatical Theory, p.223.
(5) Mathews, Recent Development in Morphology, p.106.
(6) Palmer, Grammar, p.121.

الذي يولّد الأفعال والمشتقّات المختلفة.

ب – عمليّات تتعدّد بها صورة الكلمة، كما في حالة التصريفات التي تنتقل به الكلمة من وجه التذكير إلى وجه التأنيث، ومن وجه الإفراد إلى وجه التثنية أو الجمع... إلخ.

ج – عمليّات تتكيّف بها الكلمات صرفيًّا، كما في حالة الإعلال والإبدال ونحوهما، وهي ما يمكن تسميتها بالتغييرات الفونولوجيّة الصّرفيّة.

د – عمليّات تتطوّر بها الكلمة فتتغيّر صورتها، كما في نماذج التطوّر التاريخيّ للكلمات، وليس ثمّة معالجة شاملة لها في الدّرس اللغويّ العربيّ إلّا ما نجده في كتب لحن العامّة. وسبب إهمال اللغويّين العرب لهذه التغييرات معياريّة درسهم أو قيامهم على دراسة لمستوى من العربيّة الفصحى صيانة له من اللحن، فلم يكن من المطلوب لديهم بحسب نظرتهم عناية منهم باللحن. ويمكن أن يحدّد هذا النّموذج بأنّه «نموذج من الوصف يستخدم في الصرف لتحليل الكلمات. ترى العلاقات بين الكلمات في هذا المنهج بوصفها عمليّات اشتقاق، مثلًا الوحدة «took» مشتقّة من الوحدة «take» بعمليّة تتضمّن تغيير حركة. يمكن تطبيق هذا الاسم عند بعض اللغويّين على أيّ منهج يستخدم عمليّات اشتقاق في صياغته، مثل النّحو التوليديّ، على أنّ استخدامه الأصليّ كان في الصرف»[1].

4. آليّة المعالجة:

يمكن تبيّن معالم معالجته من خلال الملاحظات التالية:

أ – أنّ نموذج الموازين الصّرفيّة يتّفق والتركيب اللغويّ للعربيّة، حيث إنّها لغة اشتقاقيّة في جانبها الأكبر، فلا يصلح لها منهج الكلمة – التصريف؛ لأنّ هذا المنهج يحتاج مفردات قليلة يمكن إدراجها في جداول تصريفيّة، ولا يخفى أنّ المفردات التي تخضع للميزان الصّرفيّ متضاعفة بشكل يستحيل معه أن توضع في جداول تصريفيّة؛ إذ يلزمنا أن نأتي بالفعل ونضع بإزائه ما يرد له من صور، فنقول مع كلّ فعل، مثلًا: كتب، يكتب، اكتب، كتابة، كاتب، مكتوب... إلخ. ولا يخفى كيف يستحيل أن نقدّم جداول للكلمات العربيّة، وأنّ تجريد نموذج الميزان أيسر وأقرب مأخذًا. ويرى البحث أنّ منهج الكلمة – التصريف لا يناسب إلّا طائفة قليلة من تركيب الكلمات العربيّة، مثل الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة... إلخ؛ لأنّها تنحصر في أفراد معدودة،

(1) Crestal, A. Dictionary of Linguistics and Phometies, p.166.

وليس لها طريق صرفيّ تأتي منه، كما أنّه ليس لها قانون صرفيّ يضبط تغييرها.

وكذلك بسبب اشتقاقيّة اللّإة العربيّة يتفوّق نموذج الموازين الصّرفيّة على منهج الوحدة – الترتيب الذي لا يصلح لها إلّا في حالة العلامة التي درسوها على نحو قريب من منهج الوحدة – الترتيب كما بيّنّا في موضعه.

ب – أنّ نموذج الموازين الصّرفيّة في العربيّة كانت وظيفيّة، حيث جاء على ثلاثة أنواع: الوزن العامّ الذي يعرف بالميزان الصّرفيّ، وهو يكشف عن مختلف جوانب حروف الكلمة الصّرفيّة: عددها وضبطها وترتيبها ونوعها أصالة وزيادة وحذفها وبقائها، ووزن صيغة منتهى الجموع، وهو يكتفي ببيان موضع ألف الجمع وعدد ما بعدها من حروف، ووزن التصغير الذي يحدّد عمليّة التصغير بما تنضوي عليه من زيادة الياء وتغيير حركات الكلمة المصغّرة دون نظر إلى أيّة جوانب صرفيّة أخرى. ويعني ذلك أنّ موازين الصرف العربيّة الثلاث قد جاءت مناسبة بلا تزيّد ولا نقصان.

أنّ وزن الكلمة، الذي يعدّ على رأس الدوال الصّرفيّة في العربيّة بدلالته، مثلًا، على النقل والتعريض والصيرورة والمشاركة والمطاوعة ونحو ذلك الميزان الصّرفيّ، إنّ هذا الوزن يستلزم الميزان الصّرفيّ لتسجيله؛ إذ لا يمكن لنموذجَي الكلمة – التصريف والوحدة – الترتيب أن يقوما على أمره. فالوزن، كما لا يخفى علينا، ليس وحدة تنضاف إلى جذع أو جذر الكلمة، وإنّما قالب يصبّ فيه الجذر، الأمر الذي يمتنع معه منهج يصف من خلال بيان ترتيب المورفيمات الصّرفيّ بعضها من بعض. إنّ مفردات اللّإة الإلصاقيّة تتكوّن من مورفيمات متتابعة أقرب ما تكون إلى حلقات متماسكة في سلسلة ممّا يمكن معه فصل هذه الحلقات بعضها عن بعض، أمّا اللغات الاشتقاقيّة فهي كالنسيج المحكم الذي يتكوّن من عقد مركّب بعضها فوق بعض فلا يمكن أن يفارق بينها إلّا بالتضحية بالنسيج كلّه. ويحقّق ما سبق الشكّ القائم في أهليّة هذا المنهج لكلّ اللغات[1]. ويمكن أن يفرق بين طبيعة التركيب في كلّ من اللغتين الإلصاقيّة والاشتقاقيّة بأن تجعل اللّإة الإلصاقيّة ترتيبيّة، والثانية لغة تركيبيّة استنادًا إلى الفرق بين الترتيب والتأليف: «فالفرق بينهما أنّ الترتيب يعتبر فيه أن يكون لبعض الأجزاء نسبة إلى بعض بالتقدّم والتأخّر سواء أخذ بالمعنى اللغويّ، وهو جعل كلّ شيء في مرتبته ومحلّه؛ كترتيب المجلس والعسكر ونحوهما، أو بالمعنى الاصطلاحيّ، وهو جعل الأشياء الكثيرة، بحيث يطلق

(1) Alkinston, Martin, (et al). (1985). Foundations of General Linguistics, p.41.

عليها اسم الواحد، ويكون لبعضها على بعض نسبة بالتقدّم والتأخّر؛ كترتيب أجزاء الحدّ الذي يقدم فيه الجنس لكونه كالمادة على الفصل لكونه كالصّورة، ويطلق على هذه الأمور المرتّبة اسم الواحد؛ أي الحدو، يرادفه التأليف بخلاف (التركيب)، وهو ضمّ عدّة أمور بحيث لو ذهب جزء منه لذهبت حقيقته وماهيّته، فلم يعتبر في مفهومه النسبة المذكورة، فهو أعمّ من الترتيب مطلقًا»[1].

ولا يخفى أنّ اللّإة الاشتقاقيّة حين تتآلف أجزاؤها قد لا يمكن الفصل بينها كما يبدو من امتناع الفصل بين الوزن والمادّة اللغويّة التي صبّت فيه؛ فأصبحت بذلك متّفقة مع مفهوم التركيب الذي لا يكون معه فصل الأجزاء بعضها عن بعض، وذلك بخلاف اللّإة الإلصاقيّة التي هي مجموعة من اللواصق رتّبت فيما بينها؛ فهي بذلك تتّفق ومفهوم الترتيب.

ج – أنّ الميزان الصّرفيّ الذي اعتمد عليه الدّرس الصّرفيّ العربيّ بشكل قويّ قد كان نموذجًا فريدًا في الدّرس اللغويّ الدقيق؛ وذلك أنّه فرّق بدقّة عاليّة بين التغييرات الفونولوجيّة والتغييرات الصّرفيّة، فلم يسجّل تغييرات الإعلال والإبدال والإدغام بسبب وعي الصّرفيّين العرب بالفرق بين هذين النمطين من التغييرات وقصرهم الميزان على التغييرات الصّرفيّة لا الفونولوجيّة. ويعدّ نموذج الميزان الصّرفيّ في هذه النقطة أرقى ممّا وصلت إليه الفونولوجيا التوليديّة التي لا تقوم بهذا التفريق، يقرّر اللغويّون في ذلك «أنّ الفونولوجيا التوليديّة كما طوّرها تشومسكي وهال قد انتقدت لفشلها في التفريق بين القواعد الصوتيّة والصّرفيّة»[2]. تأمّل مثلًا وزن الكلمات:

قال – ازدهر – ردّ[3]

(1) النجفيّ، علي أكبر بن محمود، التحفة النظاميّة في الفروق الاصطلاحيّة، (حيدر آباد الدكن: ط2، 1340هـ)، ص45.

(2) Fudge, E.C. (1970) Phonolgy, In New Horizons in Linguistics, edited by Lyons, John, GB: Penguin Books, p.12.

(3) اختار البحث من الأوزان التي وجّهت عليها هذه الكلمات وأمثالها تلك الأوزان التي راعت الكلمات قبل تغييرها، فأخرجت من الميزان تغيير الإعلال ووزنت قال على فعل، وأخرجت من الميزان تغيير الإبدال ووزنت ازدهر على افتعل، وتغيير الإدغام ووزنت ردّ على فعل. ويرجع تفضيلنا لهذه الأوزان إخراجها التغييرات الصوتيّة من الميزان الذي استنبط للتحليل الصرفيّ لا الصوتيّ. ولا يغيب عنّا أنّ صرفنا العربيّ قد اشتمل على عدّة توجيهات لأوزان هذه الكلمات. فلم يتّفق الصرفيّون على وزنها، من ذلك ما يناقشه الرضيّ في شرحه شافية ابن الحاجب، يعلّق على قول ابن الحاجب في الميزان الصرفيّ: «ويعبر عن الزائد بلفظه إلّا المبدل من تاه الافتعال فإنّه بالتاء» (ابن الحاجب، الشافية بشرح الرضيّ، ج1، ص10)، يقول عن ذلك: «وهذا ممّا لا يسلم، بل تقول اضطرب على وزن افطعل، وفحصط وزنه فعلط... فيعبر عن كل الزائد المبدل منه بالبدل، لا بالمبدل منه». وقال عبد القاهر في المبدل عن الحرف الأصلي: «يجوز أن يعبر عنه بالبدل، فيقال في قال: إنه على وزن فال أ.هـ، قال في الشرح [شرح ابن الحاجب على شافيته]: «إنّما لم يوزن المبدل من تاء الافتعال بلفظه إمّا للاستثقال أو للتنبيه على الأصل». الرضيّ، شرح الشافية، ج1،

د – جاء الأوّل قال على وزن فعل؛ لأنّه رأى انقلاب قول إلى قال تغييرًا صوتيًّا لا صرفيًّا وإن أدّى إلى تغيير شكل الفعل، ولو اعترفوا بالألف القائمة وجعلوا الفعل على وزن فعل لاحتاجوا إلى ادّعاء أصالتها مع أنّها لا توجد إلّا في الحالات التي تكون فيها منقلبة عن واو أو ياء، ولو قالوا بزيادتها لادّعوا بذلك أنّ الفعل ثنائيّ قد زادت عليه الألف، وليس في العربيّة ما يؤيّد فكرة الثنائيّة بهذه الصّورة على الأقل.

هـ. كما أنّهم جعلوا الدال في ازدهر صورة صوتيّة لتاء الافتعال لما رأوا أنّ الدالّ لا ترد في مقام الافتعال إلّا في سياق صوتيّ يسمح بالقول: إنّها محولة عن تاء، فرأوا أنّ الافتعال له حرف واحد يحول إلى صور صوتيّة مختلفة: دال أو طاء مثلًا بشروط معيّنة.

و– وكذلك لم يبيّنوا بالميزان تغيير الإدغام؛ لأنّهم رأوه تغييرًا خاصًّا بالمثلين كما في ردّ، أو بالمتقاربين وفيه يحول أحدهما إلى الآخر، ما في إدراك من تدارك بإبدال التاء دالًا وإدغامها في الدال التالية، وقد رأوا اقتصار الإدغام على حالات المثلين والمتقاربين دليلًا على أنّ هذا التغيير صوتيّ فأخرجوه من الرصد الصّرفيّ بالميزان.

ز – أنّ الميزان الصّرفيّ يصدر عن كفاءة عالية في تمييزه بين العناصر الصّرفيّة والعناصر النّحويّة في التركيب اللغويّ؛ إذ إنّه الوحيد القادر على التفريق بين الواو لامًا للفعل المضارع في المضارع الواويّ اللازم المسند إلى نون النسوة «يعفون»، والواو ضميرًا في «يعفون» المضارع المسند إلى واو الجماعة، كما أنّه يفرّق بين حالتَي الفعل هاتين بين النون ضميرًا في الأولى والنون حرفًا للإعراب في الثانية. ويتّضح ذلك من كونه يجعل الفعل في حالته الأولى على وزن يفعلن، وفي حالته الثانية على وزن يفعون. ولو حاولنا أن نجد وسيلة أخرى لوصف هذا التركيب تفرق بين العناصر الصّرفيّة والعناصر النّحويّة لما وسعتنا الحيلة.

أمّا بالنسبة للمنهج الغربيّ المقابل لنموذج الميزان الصّرفيّ إلى حدّ ما، فهو منهج الوحدة – العمليّة، وتتمثّل معالمه فيما يلي:

ح – أنّه يقوم فحسب برصد التغييرات الصّرفيّة المختلفة التي تتمثّل في عمليّات

ص18– 19. كما أنّه لا يعنينا في هذا المقام تتبّع التوجيهات الأخرى الواردة عن الدارسين المعاصرين التي يمكن مراجعة طرف منها في بحث البكوش، التصريف العربيّ من خلال علم الأصوات؛ وذلك لانصراف الجهد في هذا المقام إلى بيان الحسّ اللغويّ المرهف الذي صدر عنه الصرفيّون الذين أخرجوا التغييرات الصوتيّة من الموازين الصرفيّة فوزنوا هذه الكلمات وأمثالها دون تعرّض لما طرأ عليها من إعلال أو إبدال أو إدغام.

الاشتقاق والتصريف والدمج والنحت... إلخ؛ إذ يعكس منهج الوحدة – العمليّة «مصطلحات متعدّدة مهمّة في اللغويات المعاصرات، مثلًا: الاشتقاق، قاعدة إعادة الكتابة، النحت... والتسمية، والبناء للمجهول»[1]. وقد انتقد في استخدامه لمصطلحات لا يتّفق عليها جميع اللغويّين، «فقد اعترض لغويّون كثيرون على مصطلحات مثل الحركيّة dynamism والتغيير change والتفاعل interaction وهلمّ جرّا التي تم بها هذا التعميم»[2]. وإن صار ثمّة «قبول لمفهوم التغيير في بعض الحالات»[3].

ك – إنّ هذا المنهج لا يقوم بأكثر من وضع القاعدة التي غيّر في ضوئها التركيب الصّرفيّ دون أن يضع لذلك نموذجًا تجريديًّا كما هو الأمر في نموذج الموازين الصّرفيّة. ويعني ذلك أنّه لا يستلزم تجزئة الوحدة الصّرفيّة (الكلمة) للوصول إلى وحدات صرفيّة لصغر تقابل كلّ واحدة منها دلالة من دلالات الكلمة المركّبة؛ أي «أنّه يتفادى مشكلة تخصيص أي الأجزاء الفونولوجيّة يقابل أي أجزاء المعنى (لكن هل هذا تجنّب للمشكلة؟)»[4]. ولذلك، ليس هذا المنهج مقيّدًا بالبحث عن مورفيمات الكلمة وتعيينها للدلالات الموجودة لعنايته برصد التغيير وضبطه، فهو يرى «بعض العناصر (التركيب... إلخ) نتيجة تغيير يعمل في عنصر آخر في اللّإة، ويمكن أن تكون عمليّة التغيير حقيقيّة (كما في العمليّات المقرّرة في التغيير الدياكروني «التاريخيّ»)»[5].

ل – كما يفيد ذلك أنّه يخرج عن إطار الوحدات وترتيبها في المعالجة؛ إذ لا يقوم كمنهج الوحدة – الترتيب، بافتراض أنّه توجد مورفات، وأنّها مرتّبة في طرق خاصّة وفقًا لقواعد اللّإة الفنيّة[6]، فهو «لا يميّز فقط وجود العناصر والترتيبات الخطيّة لها، عند مستوى أعلى من الكلمة، بل يميّز أيضًا العمليّات النّحويّة داخل الكلمة التي تعمل في الجذر لإنتاج صيغة منه»[7]. إنّه يفترض أنّ الجذر يخضع لعمليّات تنتج الصّور المختلفة منه، فهو يعالج، مثلًا، «الفعلين bake و take، بدلًا من القول بتكوّنهما من مورفيميّ الجذر واللاصقة (كما في منهج الوحدة – الترتيب IA)، يعالجهما بتقرير أنّ

(1)Fudge, E.C. (1970) Phonology, in New Horizons in Linguistics, edited by Lyons, John, GB: Penguin Books. p. 246.
(2) Ibid., p.106.
(3) Palmer, Grammar, p.121.
(4) Allerton, Essential of Grammatical Theory, p.224 & Palmer. Grammar, p.122.
(5) Ibid., p246.
(6) Atkinson, [et al]. Foundations of General Linguistics. p.140.
(7) Ibid., p140.

لهما جذرين أخضعا لعمليّة أسماها صياغة الفعل الماضي»[1]؛ أي أنّ ضرورة وجود مورفيم لكلّ عنصر دلاليّ في الكلمة غير قائمة، وكذلك لا يقوم في هذا المنهج لزوم ترتيب المورفيمات فيما بينها.

م – أنّ هذا المنهج يمكن له، بناءً على ذلك، أن يعالج «كلًّا من نموذجَيّ الأفراد المتمايزة والأفراد غير المتمايزة»[2] على أساس أنّه لا يعني بتجزئة الكلمة إلى عناصر يقابل كلّ واحد منها دلالة من دلالاتها؛ إذ يعتمد على مفهوم التغيير فليس بحاجة إلى تحديد عناصر صرفيّة للكلمة.

ن – إنّ هذا المنهج الغربيّ يتميّز بأنّه بسيط وليس فيه تخطئة، فلا يقول بالشذوذ؛ إذ لكلّ مسألة لديه قاعدة تغيير لا يلزم أن تطرد مع قاعدة تغيير آخر. إنّ «أكثر الأسباب أهميّة، على أيّة حال، لتفضيل منهج العمليّة هو أنّه أكثر بساطة. كلّ ما علينا أن نفعله هو أن نكتب قواعد بسيطة تحوّل صيغة إلى أخرى. لم نعد بحاجة إلى مناقشة ما مورفيمات took؟ نكتب فقط قاعدة لتغيير حركة take إلى took في المضي. ويمكننا علاوة على ذلك، أن نكتب قاعدة عامّة عن مثل تغييرات الحركة التي تشمل shook /shake و forsook /forsake. ليس ثمّة شيء خطأ مع تغيير /ei/ إلى /u/ في منهج العمليّة»[3].

أ – أنّه يعتمد على فكرة الأصل والفرع، ولذلك «يتطلّب أحيانًا اختيارات اعتباطيّة عن أيّ الصيغتَين هي الأساس، وأيّهما المشتقّة»[4]، كما «يحتكم إلى إحساس متكلّمينا الأصليّين أنّ بعض صيغ الكلمات أكثر أساسيّة، مثلًا الزمن الحاضر، وأخرى مشتقّة (لكن الاختيار صعب...). إنّ صعوبة منهج الوحدة – العمليّة IP هي بدقّة صعوبة تحديد قاعدة نحويّة محدّدة لإعادة الكتابة»[5]. على أنّه ينبغي أن نشير إلى أنّ مفهوم الأصالة والفرعيّة لم يعد منتقدًا كما كان من قبل؛ فلقد «أثبت أنّه من المرهق، إن لم يكن من المستحيل، وصف العلاقة بين شكلين لغويّين مختلفين دون اشتقاق أحدهما من الآخر، أو اشتقاقهما من شكل أساس (تحتيّ) مشترك، ولم يعد يشعر معظم

(1) Allerton, Essential of Grammatical Theory, p.223.
(2) Mathews, Recent Developments in Morphology, p.106.
(3) Palmer, Grammar, p.122.
(4) Ibid., p.223.
(5) Ibid., p.224.

اللغويّين بأن ذلك معيب بأيّ شكل»[1]. ولا يخفى أنّ مسألة الأصل والفرع قد عرضت درسنا اللغويّ العربيّ لكثير من الاتّهامات؛ إذ جعلت هذه الفكرة من قبيل الافتراض والتفكير الفلسفيّ الذي ينبغي صيانة الفكر اللغويّ عنه مع أنّها ترد في درسنا اللغويّ العربيّ في سياقها الصحيح؛ إذ جعلوا، كما يفعل الدّرس اللغويّ الحديث، ما له علامة فرعًا على ما ليس له علامة، يفيد بعض اللغويّين العرب ما يفيده الدّرس اللغويّ المعاصر: «أصل الاسم أن يكون مذكّرًا، والتأنيث فرع عن التذكير، ولكون التذكير هو الأصل استغنى الاسم المذكّر عن علامة تدلّ على التذكير، ولكون التأنيث فرعًا عن التذكير افتقر إلى علامة تدلّ عليه»[2]. وينصّ كثير من اللغويّين على رجوع الفرعيّة في تصوّرهم اللغويّ الدقيق إلى وجود العلامة، يقول أحدهم: «ولمّا كان المذكّر أصلًا والمؤنّث فرعًا عليه لم يحتج المذكّر إلى علامة؛ لأنّه يفهم عند الإطلاق إذ كان الأصل. ولمّا كان التأنيث ثانيًا لم يكن بدّ من علامة تدلّ عليه»[3]. ويقول آخر: «الدليل على أنّ الفرع هو الذي ينبغي أن تجعل فيه العلامة لا الأصل أنّه جعلوا علامة التثنية والجمع، ولم يجعلوا علامة للإفراد لما كانت التثنية والجمع فرعَين عن الإفراد»[4].

ب – أن تّفضيل التوليديّين له يرجع إلى أنّ قواعد إعادة الصياغة التي يقوم عملهم عليها تعدّ عمليّات بالمفهوم الذي يرد لها في هذا المنهج، بل إنّ «كلّ قاعدة من قواعد إعادة الصياغة يمكن أن ترى، بالنسبة لهم، عمليّة»[5].

ج – أنّه ينتمي إلى اللغويّات التاريخيّة؛ إذ استخدمه علماء اللّإة التاريخيّون الذين ازدهرت أعمالهم في القرن التاسع عشر، ولذلك يسجّل اللغويّون عليه أنّ من عيوبه «أنّه يقدّم البيانات في تفسير تاريخيّ بجلاء»[6].

---

(1) Lyons, John, (1974). “Linguistics”, in The New Encyclopedia Britannica, Chicago: Helen Hemingway Benton, Publisher, Vol. 10, p.998.

(2) ابن عقيل: شرح ابن عقيل، ج2، ص429.

(3) ابن يعيش، موفق الدين أبو البقاء: شرح مفصّل الزمخشريّ، ج5، (مصر: إدارة الطباعة المنبريّة، د.ت)، ص88.

(4) السيوطي، جلال الدين: الأشباه والنظائر، ج2، تحقيق: د. عبد العال، سالم مكرم، (بيروت، دار الرسالة، ط1، 1985م)، ص395.

(5)Allerton, Essential of Grammatical Theory, p.224.

(6) Ibid., p.223.

خلاصة البحث

ونخلص من ذلك، إلى أنّ تقييم النّظريّة الصّرفيّة العربيّة ينبغي ألا يتمّ بمعزل عن هذه المناهج الحديثة؛ إذ النّظريّة الصّرفيّة العربيّة أحد الأوجه المختلفة للنظريّة الصّرفيّة العامّة التي يجب تقييم وجوهها بمقابلة بعضها ببعض؛ ما يعني أنّ الدّرس اللغويّ العربيّ المعاصر يحتاج إلى جهود كثيرة متضافرة، حتّى يصبح قادرًا على العطاء، فما أحوج الدّرس اللغويّ المعاصر كغيره من أنشطة الفكر العربيّ إلى أن يستلهم التراث بصورة صحيحة في ضوء ما تقرّر من المفاهيم والحقائق اللغويّة، فلا يكتفي بترجمة ما لدى الغرب، أو يقتصر على نشر التراث من دون تَمثُّل حقيقيّ واستيعاب واعٍ.

وإذا تتبّعنا عمليّات التغيير المختلفة الواردة في صرف اللّإة العربيّة بغية الوقوف على ما يناسب كلّ واحد منها من نماذج التحليل الثلاث، ومدى ملاءمته لها ووفائه بالتحليل الصّرفيّ المطلوب منه، تبيّن أنّ عمليّات التغيير المختلفة التي ينبغي رصدها في التحليل الصّرفيّ للعربيّة تتمثّل في:

أ – تغييرات تقوم في المبنيّات؛ كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة ونحوها، وهي تغييرات لا يرصد لها طريق صرفيّ معيّن تسلكه، ولا قانون تخضع له. ويُعدّ أصل النماذج لدراسة هذه التغييرات هو منهج الكلمة – التصريف؛ لأنّ هذا المنهج يلائم مفردات قليلة يمكن إدراجها في جداول تصريفيّة، وهذا ما قام به اللغويّون العرب؛ إذ إنّهم عالجوا هذه التغييرات بتسجيل الأفراد المختلفة، وقد أخرجوها من الصرف؛ لأنّها لا تدخل في دائرة الميزان الصّرفيّ، ولا في إطار العلامة الصّرفيّة.

ب – تغييرات تصريفيّة تكون بالعلامة، وذلك كما في التأنيث والتثنية ونحوهما، ويناسبها منهج الوحدة – الترتيب، أو منهج العلامة كما يمكن أن ينطق به عمل الصّرفيّين العرب، والفرق بين نموذج الوحدة – الترتيب ونموذج العلامة أنّ الأوّل منهما لا يرصد إمكان ورود تغييرات مصاحبة لزيادة وحدة، على حين ينصّ الثاني نموذج العلامة الوارد عن العرب على التغييرات المصاحبة للعلامة، كما يبدو من مراجعة حديثهم عن تثنية المقصور والمنقوص والممدود مثلًا.

ج – تغييرات لهجيّة أو تاريخيّة، مثل: القلب المكانيّ، مثل: أيس، وجبذ ونحوهما، ولا يصلح لها إلّا الميزان الصّرفيّ، إذ ليس بها زيادة وحدة صرفيّة حتّى يناسبها نموذج

الوحدة – الترتيب.

د – تغييرات بالحذف، ولا يمكن بيانها بنموذج الكلمة – التصريف؛ لأنّها حالات كثيرة لا تستوعبها جداول التصريف، كما لا يمكن بيانها بنموذج الوحدة الترتيب؛ إذ أصله زيادة وحدات وبيان الترتيب بينها، وليس به معالجة لنقصان وحدات، فليس ثمّة موضع لديه لتغطية تغييرات الحذف.

هـ – تغييرات التعويض، وهي تابعة لتغيير الحذف، حيث يعرض في بعض الحالات عن الحرف المحذوف، ولا يمكن بيانها إلّا بالميزان الذي يسمح ببيان الحرف المحذوف والحرف الزائد الذي يرد عوضًا عن المحذوف مع تحديد موضع الحرف المحذوف والحرف الزائد تعويضًا، أمّا نموذج الوحدة – الترتيب فلا يسمح بكشف التعويض لأنّه لا يسمح ببيان الحذف، كما أشرنا في النقطة السابقة.

و – تغييرات بالتضعيف، مثل فعل، وتفعل، وأفعل ونحوها، ولا يمكن رصدها إلّا بنموذج الميزان الصّرفيّ. إنّ منهج الوحدة – الترتيب لا يقوى على معالجة ما يقابل ظاهرة التضعيف في العربيّ[٥]، وقد لاحظها «هاريس» و«هوكت» متمثّلة في تكرار المقاطع أو الحرف لصياغة صور مختلفة للمفردة Reduplication يظهر في لغة التاجلوج Tagalog، حيث تكرّر بعض المقاطع لتغيير المعنى الصّرفيّ. وقد سمّى هوكت في بعض مقالاته هذه المقاطع أو الحروف المكرّرة، في محاولة منه لتكييفها وفق نموذج الوحدة – الترتيب، بالمورفات الحرباء أو القلب chameleon morphs؛ إذ ليس معنا مورف واحد لأداء الدلالة الصّرفيّة، بل له صور بعدد المقاطع التي تكرّرها اللّإة لهذه الدلالة الصّرفيّة. لاحظ مثلًا، «أنّ المقطعين المضاعفين la و bu (المكتوبين بالبنط السميك) في فعلين لغة التاجالوج Tagalog: الفعل mag**la**lakbay يسافر (مؤكّدًا)، من maglakbay، والفعل pag**bu**buksan يفتح (مؤكّدًا) من pagbuksan، وليس لهما أجزاء صوتيّة مشتركة، لكنّهما على الرغم من ذلك يمثّلان العنصر الصّرفيّ نفسه: المؤكّد».

ز – تغييرات النقل، وهي أن ينقل الفعل من باب إلى باب لإفادة الدلالة التي تثبت لهذا الباب الذي نقل إليه الفعل، يقول الصّرفيّون العرب عن ذلك في باب فعل يفعل: «وممّا يختصّ بهذا الباب بضمّ مضارعه باب المغالبة، ونعني بها أن يغلب أحد الأمرين الآخر في معنى المصدر... وقد يكون الفعل من غير هذا الباب كغلب وخصم وكرم،

فإذا قصدت هذا المعنى نقلته إلى هذا الباب».

وليس يخفى أنّ النقل من باب إلى باب ليس وحده يمكن أن يكشف عنه نموذج ينبني على تحديد الوحدات وترتيبها، وأنّ ما يمكن أن يكشف هذا النقل هو نموذج يقوم على ضبط البنية؛ أي نموذج الميزان الصّرفيّ.

ح – تغييرات الزيادة، وهي واسعة جدًّا، ولا تستقلّ في أغلب الحالات على مجرّد زيادة بعض الحروف، بل كثيرًا ما يرد مع زيادة بعض الحروف تغييرات أخرى، مثل تغييرات الضبط، ويمكن أن نقرّر أنّ الزيادة لا يصلح تفسيرها في ضوء منهج الوحدة – الترتيب على الرغم من أنّ أصل فكرة هذا النّموذج هي بيان زيادات المورفيمات وتحديد ترتيبها فيما بينها، ويمكن أن نتبيَّن عدم صلاحيّة نموذج الوحدة – الترتيب لبيان تغييرات الزيادة في العربيّة ذلك من خلال الأمثلة التالية:

1. «انكسر»، الفرق بين هذه الصيغة المزيدة والصيغة المجرّدة المأخوذة منها هو زيادة الهمزة والنون، ولا يمكن أن نعد هذين الحرفين لاصقة تقدّمت على المجرّد «كسر»؛ لأنّ الهمزة تسقط مع مضارع هذا الفعل؛ إذ يقال «ينكسر» ولو كانت لاصقة تفيد معنى المطاوعة لما سقطت مع صيغة المضارع الذي يفيد المطاوعة. ولذلك، تُعدّ مثل هذه الزيادة بعيدة عن متناول اللواصق والنّموذج الصّرفيّ الذي يقوم عليها.
2. «أكرم»، لا يمكن معالجة التركيب الصّرفيّ لهذا الفعل في ضوء نموذج الوحدة – الترتيب؛ لأنّ الهمزة تسقط مع مضارعه كما تسقط في الفعل المذكور في المثال السابق «انكسر»، وكذلك لا تستقلّ زيادة الهمزة بالفعل المزيد بالهمزة، بل يكون مع زيادة الهمزة تغييرات صرفيّة أخرى؛ إذ تلزم فاء الفعل المزيد بالهمزة السكون، وعينه الفتح أيًا كانت حرّة العين في المجرّد، تأمّل المزيد بالهمزة «أخرج وأسمع وأكرم» التي أفعالها المجرّدة مفتوحة العين ومكسورة ومضمومة على الترتيب «خرج وسمع وكرم».
3. «استخراج» لا يصلح لنموذج الوحدة – الترتيب؛ لأنّ الزيادة وردت أوّلًا الهمزة والسين والتاء وحشوا الألف. ومن المقرّر أنّ هذا المنهج لا يقدّم مثالًا لورود زيادة في أوّل الكلمة ووسطها، كما في استخراج زادت الهمزة والسين والتاء أوّلًا والألف وسطًا، بل يقتصر على الزيادة أوّلًا (سابقة prefix)، كما في un– ونحوها، أو الزيادة في آخر الكلمة (لاحقة suffix)، كما في er– ونحوها، أو الزيادة في وسط

الكلمة (حشوا infix)، كما في –in– التي تستخدم في التاجلوج فيشتقّ من gulay، الذي يعني خضروات مائلة إلى الخضرة، ginulay أزرق مائل إلى الخضرة، أو زيادة المورفيم على جانبَي الكلمة (جوانبي circumfix كما يمكن أن يترجم به)، كما في FE–/a?i الذي يستخدم في اللّإة الساموانيّة Samoan للدلالة على «التبادل»، يدخل هذا المورفيم على الفعل finau «يتشاجر» فيصير fefinaua?i.

إنّ منهج الميزان الصّرفيّ يقدّم تصوّرًا جيّدًا لزيادة بعض الحروف أيًا كان معها من الكلمة من أوّلها أو آخرها أو وسطها أو في مواضع مختلفة من الكلمة، بخلاف منهجّي الكلمة – التصريف والوحدة – الترتيب.

المصادر والمراجع

أولاً المصادر والمراجع العربية

- ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، ج1 + ج2، تحقيق: محمّد محيي الدين عبد الحميد، (القاهرة: المكتبة التجاريّة الكبرى، ط14، 1964م)،
- ابن السرّاج، الأصول في النّحو، ج2، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط3، 1988م).
- ابن مالك، مسألة في الاشتقاق، تقديم وتحقيق: محمّد وجيه تكريتي، مجلّة مجمع اللّإة العربيّة الأردنيّ، السنة 14 (1990)، عدد 38.
- ابن يعيش، موفق الدين أبو البقاء: شرح مفصّل الزمخشريّ، ج5، (مصر: إدارة الطباعة المنبريّة، د.ت).
- السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللّإة وأنواعها، ج2، تحقيق: محمّد أحمد جاد المولى وزميليه، (القاهرة: دار التراث، ط3).
- السيوطي، جلال الدين: الأشباه والنظائر، ج2، تحقيق: د. عبد العال، سالم مكرم، (بيروت، دار الرسالة، ط1، 1985م).
- النجفيّ، علي أكبر بن محمود، التحفة النظاميّة في الفروق الاصطلاحيّة، (حيدر آباد الدكن: ط2، 1340هـ)، ص45.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبيّة

Atkinson, [et al]. Foundations of General Linguistics.
Allerton, Essential of Grammatical Theory.
Alkinston, Martin, [et al]. (1985). Foundations of General Linguistics.
Bloomfield, Leonard, (1995), Language and Linguistics, Motilal Banarsidass, India.–
Crystal, A. Dictionary of Linguistics and Phometies.
Crystal, David, (1985), The Cambridge Encyclopedia of the English Language, Cambridge: Cambridge University.
Finegon, Edward & Besnier, Niko. (1989). Language: Its Structure and Use, San Diego: Harcourt Bracc Jovanovich Publishers.
Fudge, E.C. (1970) Phonolgy, In New Horizons in Linguistics, edited by Lyons, John, GB: Penguin Books.
Gleason, (1961). Introduction to Descriptive Linguistics.
Gleason, H.A. (1964). "The Organization of Language: a Stratificational View", MSLL. Monograph Series on Language and Linguistics, Georgetown University, Washington DC 17.
Hocket, C.F. (1954). "Two Models of Grammatical Description", Word, 10, 210–33 (Reprinted in Joos, Martin (ed.). (1957). Readings in linguistics. Washington DC. America Council of Learned Societies).
Hockett, A. (1958). A Course in Modern Linguistics.
Hill. Archibald. A. (1958). Introduction of Linguistic Structure: From Sound to Sentence in English. New York: Harcourt, Horace & World.
Hal, Robert, A. (1964). Introductory Linguistics, Philadelphia: Chilton.
Harris, Z. S. (1942). "Morpheme Alternates in Linguistics Analysis". Language. (Reprinted in Joos, Martin (ed.). (1957). Readings in Linguistics, Washington DC: America Council of Learned Societies.
Lamb, S.M. (1966). Outline of Stratificational Grammar: Washington DC: Georgetown University Press.
Lyons, John. (1981). Language and Linguistics: An introduction, Cambridge: Cambridge University Press.
Lyons, John, (1974). "Linguistics", in The New Encyclopedia Britannica, Chicago: Helen Hemingway Benton, Publisher, Vol. 10, p.998.
Mathews, Recent Developments in Morphotage.
Mathews, Recent Developments in Morphology.
Palmer, Frank Robert, (1972), Grammar, Penguin Language and Linguistics.
Robins, R.H. (1988). "Appendix; History of Linguistics", In linguistic Theory, Foundations, vol. I of Linguistics: "The Cambridge Survey. Edited by Frederick J. New Meyer

حركيّة المفاهيم والرؤى التّربويّة والمركزيّة المرتجاة

د. ليلى جميل مرجي

أولاً: مفتاح البحث

سعى الإنسان منذ وجوده على هذه البسيطة إلى تعلّم أساليب عيش، وإلى تطويرها، وعمل على نقل معارفه وخبراته لأبناء جنسه، في محاولة تطوير الحياة البشرية والرقي بها، وحفظ التراث والخبرات، فكانت التّربيّة التي ارتبط تاريخها بالوجود البشري وترافق معه.

اختلفت الطرق والأساليب التي اعتمدها الإنسان في التّربيّة والتّعليم عبر التاريخ، وتباينت الأهداف. فبدأت عمليّة التّربيّة والتّعليم بشكل شفويّ، وكانت تقوم على المراقبة والتقليد، وتهدف إلى تهذيب الأخلاقيات وتأسيس الأجيال على تقاليد الآباء والأجداد، وذلك قبل مرحلة القراءة والكتابة، لكن هذه العمليّة أخذت فيما بعد أشكالا رسميّة، ونظّم هذه العمليّة التّربويّة المؤدّبون ورجال الدين، ثمّ صار لها، بفعل حركيّة الزمن، مؤسسات تربوية مختصّة تعمل على تثقيف الأجيال، وتعليم القيم، ونقل المعارف، والتّدريب على المهارات.

عدّت التّربيّة مقياسًا لتطوّر الأمم ونجاح الدول، فهي أساس كلّ نهضة عمرانية وفكرية واقتصاديّة وتكنولوجيّة... لذلك انبرى الفلاسفة والتربويون والمفكرون لوضع الأسس السليمة ، فكان لكلّ منهم رؤى تربوية، مشتركة أحيانًا، ومغايرة أحيانًا أخرى، انطلاقًا من البيئات التي عايشوها، ومن الواقع التربويّ المعاصر لهم.

تُعرف التّربيّة أنّها عملية التنشئة الموجّهة والغائيّة، ويرجع مفهومها **لغةً** إلى ثلاثة أصول هي«ربا» و«ربُ» و«ربي»، فالأصل الأوّل «ربا» يربو، بمعنى نما، ينمو، والأصل«ربُ» ومعناه نشأ وترعرع، والأصل الثالث «ربي» بمعنى: أصلحه وتولى أمره ورعاه[1]. فالكلمة ،إذًا، مصدر لفعلين: فعل ربّى، ويعني: هذّب، غذّى، وجّه، ساس، قاد...وفعل ربا، أي زاد ونما.

استنادًا الى التعريف اللغوي يمكن القول إنّ التّربيّة تفيد:«عملية النمو، وعملية الرعاية والاصلاح، وهذا هو المعنى الأساس للفظة تربيّة من الناحية اللّغويّة، وهذا أيضًا، لبّ

(1) ابن منظور: لسان العرب – دار المعارف – الطبعة الأولى،–من دون سنة نشر–(ص.1574–1572)

التّربيّة». على هذا الأساس، تتخذ كلمة التّربيّة معنى القيادة والتوجيه والنمو والتغيير .أمّا فلسفيًّا، فالكلمة تفيد عملية إعداد العقل للتعلّم .

ثانيًا: مفهوم التّربيّة عند العلماء

تحدّث الفلاسفة عن قضية التّربيّة ومن بينهم أفلاطون الذي وضع هدفًا محدّدًا للتربيّة، مؤطَّرًا بحدود الأخلاق والقيم، فسعى إلى بلوغ الكمال الانساني وانسجام البعدين الروحي والجسدي في شخصيّة الإنسان من خلال التّربيّة. فقال: «التّربيّة هي اعطاء الروح والجسد كلّ ما يمكن من الجمال والكمال»[1] ، والتّربيّة عنده هي «معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانيّة على الحق»[2]. ولذلك جعل أفلاطون التّعليم ركنًا أساسًا في جمهوريته الفاضلة، شريطة الانطلاق من الرغبة الداخلية للمتعلّم، وعلّل رأيه بأنّ «التّعليم الاجباري لا يعلق مطلقًا بالذاكرة»[3].

عرّف سقراط التّربيّة على أنّها «صياغة النفس الإنسانيّة وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل»[4]، فجعلها عمليّة متكاملة تهدف إلى بناء الأفراد والمجتمعات.

ركّز أرسطو، تلميذ أفلاطون، على تنمية الجوانب الأخلاقية والاجتماعية لدى الفرد ليمتلك القدرة على التكيّف في جميع الحالات، فلم يبتعد عن مبتغى أستاذه أفلاطون، وعن أهدافه من خلال العمليّة التّربويّة، فكان مفهومه متآلفًا ومنسجمًا، بل ومنطلقًا من نظرية أستاذه. فقال إنّ: «الغرض من التّربيّة هو أن يستطيع الفرد عمل كلّ ما هو ضروريّ ومفيد في حالتي السلم والحرب، ويقوم بما هو نبيل وخيّر من الأعمال ليصل إلى حالة السعادة.»[5]

تناول «ابن سينا» شخصية المربي، فقال: يجب أن يكون «هو الموجّه الأساس لسلوك الفرد على الأصعدة المختلفة، ويطالبه أن يعرف أنّ له (الانسان) نفسًا أمّارة بالسوء، كثيرة المعايب، جمّة المساوئ في طبعها وأصل خلقها»[6]، والمربي الجيّد هو من استطاع

(1) كامل سليمان، علي العبد الله: التربية أصولها، طرقها، وسائلها.... منشورات مجلة الثقافة، بيروت، 1965، ص176،
(2) سليم حيدر: مقوّمات المستقبل اللبناني، محاضرة التعليم في خطر، مرجع سابق، ص249
(3) اصلاح التعليم: الموقع الالكتروني: https://ar.wikipedia.org/wiki/
(4) معن زيادة: الموسوعة الفلسفية، المجلد الاول، المصطلحات والمفاهيم معهد الانماء العربي ، ص249.
(5) كامل سليمان، علي العبد الله: التربية أصولها، طرقها، وسائلها.... مرجع سابق ص176.
(6) ابن سينا : تدابير المنازل او السياسات الاهلية ، مطبعة الفلاح، بغداد ،1929 ،ص14.

إصلاح نفسه، وبعدها يستطيع التحرك لإصلاح الآخرين، لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه.

وصف الغزالي صناعة التّعليم بأنّها أشرف الصناعات، فالمعلّم، أو المربي هو الذي ينقش على عقل الطفل ما يراه شرًّا أو خيرًا ، ذلك أنّ عقل الطفل صفحة بيضاء. وقال في هذا الموضوع: إنّ «الصّبي أمّا أنّه عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجه خالية من كل نفس وصورة، وهو قابل لكلّ ما ينقش عليه، ومائل إلى كلّ ما يمال به إليه»[1]. وهذا الرأي ذهب اليه في العصر الحديث «جون لوك» من أنّ العقل صفحة بيضاء. لذلك جعل للمعلّم أهمّية كبيرة من الناحية التّربويّة،»فالمربي يخرج الاخلاق السيئة منه بتربيته، ويجعل مكانها خلقًا حسنًا، ومعنى التّربيّة يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبّة من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه، ولا بدّ للسالك من شيخ يؤدّبه ويرشده»[2].

تأسيسًا على المفاهيم السابقة، تعرّف التّربيّة في الفلسفة على أنّها «بلوغ الشيء إلى كماله»[3]، والشيء المقصود هنا، هو جوهر الإنسان، هو عقله وروحه، هو أخلاقيّاته وأدوات تفكيره، فلم يقصّر الفلاسفة في تقديم نظريّات تربويّة ساهمت في دفع التّعليم إلى الأمام، وفي إرساء أسسه المتينة التي ظلّت قائمة إلى يومنا هذا، وكانت الأرضيّة التي بنيت على أساسها التّربيّة الحديثة.

استفاض المربون في إطلاق تعريفات بالتّربيّة، وركّزوا في آرائهم على ثقافة علمية وفكرية واستعانوا بحقائق واقعية، فتباينت مذاهبهم الفكرية والسياسية، واختلفت رؤاهم التّربويّة. ومن بينهم المربي والمصلح التربوي «بستالوزي» الذي رأى أنّ: «التّربيّة هي تنمية كلّ قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة.» ومنهم أيضًا المربي الألماني، صاحب فكرة رياض الأطفال، «فروبل» الذي قال: «التّربيّة هي عملية تتفتّح بها قابليات المتعلّم الكامنة، كما تتفتّح النباتات والأزهار»[4]، فالطفل مجموعة من القابليات والاستعدادات التي لا توجد بالفعل، ولا تتحوّل الى سلوكيّات واقعيّة إلّا عبر التّربيّة التي تعمل على تفتيحها وتتولاها بالرعاية والاهتمام. فالتّربيّة هي عملية توجيه المتعلّم وإعداده للحياة وفق رؤية معينة معتمدة أساليب وطرائق محدّدة، هادفة إلى «صنع شيء للمتعلّم، كي ينمو

(1) مصطفى امين :تاريخ التربية ،القاهرة ،1925 ،ص177 .
(2) الغزالي : ايها الولد ، دار النور، ص23.
(3) جميل صليبا : المعجم الفلسفي ،دار الكتاب اللبناني ،بيروت ،لبنان ،الجزء الأول، ص266.
(4) جورج شهلا: الوعي التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1982، ص37-36.

ويتطوّر، وحتى تصبح له شخصيّة متوازنة في ذاته ، وفاعلة في مجتمعه.»[1]

تظهر التّربيّة إذًا، على أنها «نشاط يؤثّر في تكوين الفرد وسلوكه سلبًا أو إيجابًا أيًّا كان مصدر هذا التأثير، وهي وسيلة الاستمرار الاجتماعي للحياة «[2]. أمّا معناها الضيّق، فهي العمليّة الموجّهة المقصودة من أجل إحداث تغيّرات مقصودة ومرغوب فيها على سلوك الفرد، أو الجماعة . وهذا النوع من التّربيّة يحدث عادة في المدرسة، وفي بعض المؤسّسات ذات الأغراض المماثله. والتّعليم «أداة التوجيه... غايته تكوين المواطن الواعي، الذي يعرف واجبه نحو نفسه، ونحو قومه، ونحو وطنه، ونحو الإنسانيّة.»[3]

ثالثًا: تداخل مفهومي التّربيّة والتّعليم

وظّف البحث مصطلحي التّربيّة والتّعليم على أنهما متماثلان بقدر ما هما متمايزان . فالكلمتان تبدوان مترادفتين، ولكن مع بعض الفروقات في دقّة المفهومين; فالتّعليم يتناول نقل المعلومات الأكاديمية، كالحساب والتاريخ والجغرافيا... التي تغذّي المخزون الفكري والثقافي للمتعلم من دون أن تنعكس بشكل مباشر على شخصيته وسلوكياته، أمّا التّربيّة فتتناول بناء الشخصيّة الإنسانيّة المتوازنة والسويّة القادرة على ممارسة دورها في الحياة بشكل جيّد. ولذلك تظهر حالة من التكامل بين المصطلحين، فيخدم أحدهما الآخر لتوجيه الطفل ورعايته فكريّا وعقليًّا وأخلاقيًّا وسلوكيّا، فلا تربيّة من دون تعليم، ولا تعليم من دون تربيّة، لذا ارتبط المصطلحان معًا، وتلازما في فضاء بناء الإنسان وتأسيس الدول.

تظهر عملية رصد للنظريّات التّربويّة غياب الكمال عن أيّ نظريّة تربويّة تعليميّة نتيجة التطور الحضاريّ والفكريّ والانسانيّ، ونتيجة، أيضًا، تمايز المجتمعات، واختلاف واقع كل عالم ،واختلاف مرجعياتهم الثقافية، لذلك تسعى هذه الدراسة الى الكشف عن بعض المآخذ والآراء التّربويّة وسيكون التركيز على مآخذ عالمين تربويين أحدهما ينتمي الى العلماء القدامى وهو «ابن خلدون»، وثانيهما «سليم حيدر» بوصفه ينتمي الى العالم الحديث من أجل الكشف عن الثوابت والمتغيرات في آراء كلّ منهما، على الرغم من التباعد الزمني بينهما. وستبني الدراسة على المآخذ التّربويّة قديما وحديثا، والحلول التي قدمها كلّ منهما من أجل استنباط رؤى ربّما تتناسب مع النظريّات التّربويّة التّعليميّة الحديثة.

(1) حنا غالب: التربية المتجدّدة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970، ص17.
(2) حكمة عبد الله البزاز وابراهيم مهدي الشبلي : مدخل إلى التربية،ص7.
(3) سليم حيدر: مقوّمات المستقبل اللبناني، محاضرة التعليم في خطر، شباط، 1945، ص226- 227.

رابعًا: المآخذ التّربويّة قديمًا وحديثًا

تسعى التّربيّة إلى بناء شخصية انسانيّة كاملة متكاملة قادرة على الانسجام مع البيئة، والتفاعل معها، بل والفاعلية فيها. لذا كانت محور الاهتمام من قبل الفلاسفة والنقّاد والمفكرين... قديمًا وحديثًا، وستبقى كذلك ما دامت تعتني بجوهر الإنسان وتبني لمستقبل الإنسانيّة. فكيف نظر ابن خلدون إلى التّربيّة؟ وما هي الآراء التّربويّة التي رفد العالم التربوي بها؟ وما هي مآخذه على التّربيّة في عصره؟ وهل كان لسليم حيدر الآراء والرؤى والمآخذ التّربويّة نفسها، أم أن العصر يفرض تغييرًا في المفاهيم والرؤى ؟ وهل وصل التّعليم في لبنان إلى المكان الذي أسّس له فلاسفتنا ونقادّنا وتربويو أمّتنا؟ أم ضاعت جهودهم سدىً كما يضيع كلّ جزءٍ من وطننا وتهدّم، بشكل عفويّ أو مدروس، كلّ مؤسّسة من مؤسّساته؟

1- المآخذ والحلول التّربويّة لدى ابن خلدون

يعدّ «ابن خلدون» من أهمّ أعلام الحضارة العربيّة الإسلاميّة. قامت له شهرة واسعة، وكان مبعثها كتاب «المقدّمة» الذي ألّفه عام 1377م مقدّمةً لكتابه الضخم «العِبر وديوان المبتدأ والخبر...» وتتميز «المقدّمة»، التي أصبحت فيما بعد مؤلّفاً مستقلاً بذاته، بطابعها الموسوعي.

كتب «ابن خلدون» في السياسة والاجتماع والاقتصاد، فكان فيلسوفًا موسوعيًّا ينظر إلى الواقع ويبني للمستقبل. ولأن المستقبل لا يُبنى بعيدًا من التّربيّة والتّعليم، فلقد أفرد «ابن خلدون» بابًا واسعًا تناول فيه الواقع التّعليمي، وتحدّث عن الطرائق التعلمية الناجعة لبناء أمّة متحضّرة، تنهل من عراقة الماضي وتؤسّس لمستقبل الإنسانيّة.

حاول «ابن خلدون» أن يقدّم نظرية متكاملة عن الظاهرة الإنسانيّة، فتناول بالدراسة والتحليل تطوّر الدول وسقوطها استناداً إلى مفهوم العصبية، وتأثير المناخ والغذاء في الإنسان، والصنائع، والتجارة، والفلاحة، والتّعليم، والجبايات، والأخلاق، والحضارة، والحرب، والأمزجة... ويمكن اعتبار «المقدّمة» كتابًا يجمع بين دفتيه علم التاريخ، وعلم الاجتماع، وعلم السياسة، والتّربيّة.

أولى «ابن خلدون» التّربيّة والتّعليم اهتمامًا كبيرًا، يتلاءم ومكانتها عنده، فـ «العلم والتّعليم هو أمر طبيعي لكلّ انسان؛ لأنّه يمتاز من الحيوان «بالفكر الذي يهتدي به

لتحصيل معاشه والتعاون عليه مع أبناء جنسه والاجتماع المهيأ واتباع صلاح أُخراه»[1]، وإنّ بناء أي دولة لا بدّ من أن يقوم على أساس تربوي صحيح، لأنّ الانسان هو الذي يقوم ببناء الدولة، فلا بدّ من تأسيسه على نظام تربوي صحيح، ليكون له فيما بعد دور في تأسيس الدولة وبناء الوطن.

2 – المآخذ التّربويّة

انطلق «ابن خلدون» في نظريّاته التّربويّة من استقراء الواقع التربوي في عصره، فعرض مآخذه عليها. تحدّث في «المقدّمة» على أنواع العلوم ومكانتها، فقال: «إنّ العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين: علوم مقصودة بالذات كالشرعيات من التفسير، والحديث، والفقه، وعلم الكلام، والطبيعيات، والالهيات من الفلسفة ، والعلوم التي هي وسيلة آلية لهذه العلوم، كالعربية والحساب وغيرهما للشرعيات، وكالمنطق للفلسفة وربّما كان آلة لعلم الكلام ولأصول الفقه على طريقة المتأخرين... أمّا العلوم التي هي آله لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها، فلا ينبغي أن ينظر فيها إلّا من حيث هي آله لذلك الغير فقط»...[2] فكان لابن خلدون عدد من المآخذ التّربويّة على المتعلّمين والمعلّمين في عصره، ومنها :

أ– **الطرائق التّعليميّة:** لاحظ «ابن خلدون» أنّ الطريقة التي يتّبعها المدّرسون في التدريس تضرّ بالمتعلّمين، وهم لا يشعرون. «يجهلون طرق التّعليم وإفادته، ويُحضرون للمتعلّم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها، ويحسبون ذلك مرانًا على التّعليم وصوابًا فيه... فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيًّا.»[3]

تقوم طريقة المعلّمين في زمن «ابن خلدون» على تقديم المعارف دفعة واحدة بإشكالاتها وتنوعها واختلاف مناهجها، الأمر الذي يجعلها تستعصي على الفهم والاستيعاب لدى معظم المتعلمين، فيشعرون بقصورهم الذهني، وعجزهم. هذا ما يقودهم إلى الاعراض عن التعلّم، ثمّ تركه نهائيًّا، بل إنّهم يكرهونه وقد يحقدون على الأساتذة والمعلّمين. من هنا، يكون المتعلّم ضحية الطريقة الخاطئة التي قُدمَت بها إليه تلك المعارف.

(1) ابن خلدون : المقدمة ،ص537.
(2) فاخر عاقل : التربية قديمها وحديثها .ص14
(3) ابن خلدون ومسلكه في تقريب العلوم،الموقع الالكتروني: https://www.arrabita.ma/blog/%D8%A7%

بَ- **التشتّت الذهني:** يشير «ابن خلدون» إلى أن كثرة القراءات في الموضوع الواحد تشتّت المتعلّم، وتحول دون التحصيل الجيد، والسبب أن المؤلفات التي تتناول أي موضوع انساني كثيرة ومتشعبة جدًّا، وتتميز بتنوع المناهج واختلاف الرؤى، فيقول: «حتى لو كرَّس المتعلم عمره كلّه للإلمام والإحاطة بهذا العلم، فلن يستطيع ذلك»[1].

جَ- الشدّة تفسد الأخلاقيات: تطرق ابن خلدون إلى كلّ ما يفسد المتعلّم، لا سيّما أسلوب الشدّة والعنف، ذلك أنّ الشدّة على الطفل مضرّة به، وفي ذلك قال «ابن خلدون»: «ومن كان مَربْاهُ بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفًا من انبساط الايدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعه لذلك صارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانيّة التي له من حيث الاجتماع والتمرّن ، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزلة»[2]. إنّ أكثر ما يسيء إلى التّربيّة هو العنف، الذي يولّد مشكلات سلوكيّة ونفسيّة تستعصي على الحلّ.

دَ- غياب الثقافة: يشير مفهوم الثقافة الى المعرفة بشكل عام، والى الأخذ من كل علم بطرف، وهذا لا يكون إلا اذا ترافق مع رغبة المتعلم في الاطلاع والمعرفة والبحث والتفكير. والثقافة فعل تراكمي قادر على خلق روح انسانية متجدّدة، وعلى ايجاد عقل مبتكر ومنفتح، وعلى احداث سلوكيات انسانية راقية، فيكون المثقّف قادرًا على قيادة مجتمعة الى ما فيه خير البشرية وصلاحها.

لم تعد الثقافة ترفًا روحيًا يمكن تأجيله، كما يقول نجيب محفوظ. فتحدّث، قديمًا، ابن خلدون عن أهمية تحصيل المتعلّم للثقافة الواسعة، وكانت نظرته مستشرفة للأجيال الآتية، فليس كلّ متعلّم مثقّف، وقد لاحظ ظاهرة ما يسمى الآن، بالمتعلّم الجاهل، فرفض حصر التّعليم بالمؤسسة التّربويّة، ذلك أنّها نشاط أشمل وأوسع.

ب-الحلول التّربويّة: استنبط ابن خلدون حلًّا رآه مناسبًا لكل مأخذ من المآخذ السابقة، وهذه الحلول هي:

أَ-الطرائق التّعليميّة الخاطئة: عرض «ابن خلدون» الحلّ لتلك المشكلة، فالتفت إلى

(1) ابن خلدون: المقدّمة، ص541.
(2) ابن خلدون:المقدمة. .ص541

طرائق التدريس الفعّالة، وكان أوّلها البدء من السهل إلى الصعب، أي التدرّج في اعطاء الأهداف ومراعاة المعارف السابقة للمتعلّم والبناء عليها. اعتمد طريقة «البدء من الامثلة الحسيّة ذلك أنّ المبتدئ ضعيف الفهم، فلا بدّ من أمثلة حسيّة تعينه على فهم ما يّلقى إليه»[1].

نصح «ابن خلدون» بنهج طريقة تدرجية في التّعليم والتلقين، مع مراعاة المستوى الإدراكي للمتعلم، كما يشدّد على الابتعاد عن التفاصيل التي تُشتّت المتعلّم وتخفّض قدراته على الإحاطة بأصل الموضوع، ويرى وجوب تناول المعارف والعلوم بكيفية إجمالية، حتى لا تستشكل على المتعلم في بداية تعلّمه، بل يجب توزيع المحتوى على الحصص بطريقة ممنهجة توصل إلى المطلوب. وبعد التأسيس يمكن الغوص في التفاصيل والشروحات والتوضيحات، وطرح المستغلقات والاختلافات والجدالات التي يمتلئ بها العلم.

بَ–التشتّت الذهني: يكمن الحلّ لتشتّت المتعلّم وضياع تركيزه الفكري عند المعلّم الذي يتوجّب عليه توجيهه وإرشاده إلى ما يفيده في كلّ مرحلة من مراحل دراسته، ليتمكّن من تركيز جهوده واستثمار قدراته جيدًا. فالمعلّم قادر على القيام بهذه المهمة والمتعلّم يكون قاصرًا عن ذلك ، لا سيما في المراحل الدراسيّة الأولى.

جَ– الشدّة تفسد الأخلاقيات: مال «ابن خلدون» إلى ضرورة اتباع أُسلوب اللين مع الطفل المتعلم؛ ذلك أنّ الشدّة على الطفل مضرّة به، وقد تولّد لديه مشكلات سلوكيّة ونفسيّة تستعصي على الحلّ. فالتفت إلى أهمية التعلّم بالمحاكاة، فالطفل يقلّد سلوكيّات الكبار، لذلك وجب، أيضًا، أن يكون المعلّم قدوة حسنة فيؤثر سريعًا في المتعلّم، ويتمكّن من تعديل سلوكياته، ومن اكسابه مهارات جديدة من دون الحاجة إلى النصح والارشاد، فالحلّ لهذه المشكلة يكمن في التّعليم بالمحبّة والمحاكاة.

دَ– غياب الثقافة: وجد «ابن خلدون» في السفر خير وسيلة لتحصيل الثقافة، ذلك أنّها تؤمّن الاحتكاك المباشر للإنسان بالناس في البلاد الأخرى، فالتّربيّة «وسيلة لاعداد الفرد للحياة الاجتماعية الناجحة.» [2]والسفر يتيح فرصة التعرّف إلى الآخر عن قرب، واكتشاف عاداته وتقاليده واهتماماته وتطلعاته... عن كثب، فيحصّل الانسان معرفة حقيقيّة غير مشوّهة أو مبتورة، فيبني عليها بشكل سليم.

(1) ابن خلدون:المقدمة،ص540.

(2) عبد الله زاهي الرشدان : علم الاجتماع التربوي ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ،ط1 ،1984 ،ص84.

2- المآخذ والحلول التّربويّة لدى سليم حيدر

ولد «سليم حيدر» في بعلبك 1911م ودرس فيها، حاز إجازة في الآداب، وشهادة دبلوم في العلم الجنائي والعلوم السياسية وعلم الاجتماع وعلم النفس، كما حاز دكتوراه في الحقوق. وعُيّن قاضيًا وسفيرًا في إيران وأفغانستان والمغرب والاتحاد السوفياتي، ثمّ وزيرًا في ثلاث حكومات متتالية من العام 1953 و1968، من بينها وزارة التّربيّة، كتب الشعر والنثر والسياسة. وكانت له مواقف فكرية وفلسفية واجتماعية وتربويّة مهمّة، سيحاول البحث الإضاءة على جوانب منها.

بدا «سليم حيدر» مواكبًا الأحداث السياسية والاجتماعية، ومطّلعًا على التّاريخ جيدًا، ومدركًا الفجوة التي تدمّر العلاقات الاجتماعيّة السّوية بين أبناء مجتمعنا، ومهتمًّا بتأصيل الهويّة الثقافيّة، وإعادة تشكيل الشخصيّة اللبنانيّة، لإحياء الانتماء إلى الوطن والأمّة بعيدًا من الطائفية والتعصّب، وهذا ما جعله يولي اهتمامًا خاصًّا بالتّربيّة والتّعليم.

نظر «سليم حيدر» إلى المناهج التّعليميّة نظرة متعمّقة، فوضع الإصبع على جرح من جراح الجسم التربويّ الذي يعرف تفاصيله جيّداً كلُّ من يعمل في هذا المجال، ويشعر بمعاناة المعلّم والمتعلّم معًا، وبغياب المسؤولين ومراكز الأبحاث التّربويّة عن إيجاد الحلول الحقيقية للنهوض بالتّعليم. تصدّى، وبكلّ جرأة، إلى آفّات المجتمعين، اللبناني والفرنسي[1] ، فتناول مشكلة التّربيّة في لبنان وحدّد مواضع الخلل فيها، وعرض خطورتها على الوطن والأمّة، ولم يكتفِ بذلك بل قدّم الحلول الناجعة، في بلدٍ صُمّت آذان سياسيّه وكُفّت أبصارهم. ونظر إلى المجتمع الفرنسي بنظرتين: نظرة ثاقبة، تكتشف مكامن الضعف، ونظرة ناقدة، في مجتمع انتشر فيه البِغاء الذي أُعطي صفة شرعيّة وقانونيّة، لم تحدّ منه، بل زادته استفحالاً.

تظهر التّربيّة عنصر تكوين شخصية الإنسان، فهي قادرة على تقويته أو اضعافه، قد تجعله فاعلًا في محيطه أو منزويًا ومهمّشًا، انّها العصا السحرية القادرة على خلق انسان جديد ومختلف، وعلى تغيير ايديولوجيات الانسان ومبادئه وقيمه، وبالتالي هي الفانوس السحري القادر على نقل المجتمعات من مستنقعات الجهل وكهوفه إلى نور العلم وآفاقه الواسعة. وعلى الرغم من أنّ التّربيّة قد تكون تربيّة سوء، إلّا أنّها استمدّت مفهومها من وظيفتها الايجابية في بناء الشخصيّة وتحسين الخلق وتصحيح الفكر، فعرّفها جود

(1) أعدّ سليم حيدر أطروحة عن المجتمع الفرنسي مركّزًا على ظاهرة البغاء المشرّع، ودرس تأثيرها في تدمير الأخلاقيات والمجتمعات.

ديوي (1845– 1905) على أنّها الحياة. من هنا، يؤمن «سليم حيدر» بالتّربيّة كخشبة خلاص لوطنه، ف»التّعليم تكوين دولة.»[1]

رأى ضرورة الانطلاق من الماضي للتّأسيس للمستقبل وبناء معالمه، ذلك بالاعتماد على دعامتين أساسيتن كانتا الركيزتين اللتين بُني عليهما هذا الوطن، وهما الحقيقة والحريّة. «إنهما قطبا المحور. فلبنان بلا الحقيقة، ساحل جميل. ولبنان بلا الحريّة، لعبة سياسيّة. وبلا الاثنين معًا، لبنان استحالة أصليّة»[2].

اهتدى إلى الطريق الذي يجمع اللبنانيين على اختلاف طوائفهم. إنّه العلم. يقول: «نؤمن بالعلم، مقرّب الأبعاد في تباين الأفكار، ونؤمن بالعقل، قسطاس العدل في اختلال التوازن.... العلم كتاب أبدًا مفتوح، لا يمكن للمرء أن يأتي على آخره مهما استوعب من فصوله...»[3] وللعلم مسلك إجباري، يبدأ بالتّعليم، ويمرّ بالمؤسّسات التّربويّة، ولذلك أولى «سليم حيدر» اهتمامًا خاصًّا بالتّربيّة والتّعليم. فشخّص حالتها، وعرف أنّها في خطر، وذلك بعد استقراء الواقع والالتفات إلى حالة كلّ من المعلّم والمتعلّم، وهشاشة المباني المدرسيّة، وتفكّك المناهج التّربويّة. وهذه العناصر الأربعة هي ما أطلق عليه «مقومات التّعليم الأربع.»[4] فعرض مآخذه التّربويّة على كلّ عنصر من هذه العناصر، وقدّم الحلول الناجعة للنهوض بالتّربيّة والتّعليم في وطنه الصغير. ولقد مزج بين المآخذ والحلول على مستويات مقوّمات التّعليم الأربع، هي:

3 – المعلّم /المآخذ والحلول

أجرى الكاتب مسحًا لوضع التّعليم في لبنان، فدرس حركة التّعليم منذ فجر الاستقلال، فرأى أن التّعليم ينهار، واختزل موقفه من التّعليم بالقول: «ماذا يبقى للدولة، في بلد كلبنان، اذا تخلّت عن التّعليم؟»[5]

وطرح سؤالا اشكاليًّا عن أي معلّم يعيّن في لبنان؟

المعلّم هو الركن الأساس في العمليّة التّعليميّة، وهو ربّان سفينة العلم، وقائد الأجيال ورسول الأمم. وهو «شارح الكتاب، ان لم يكن مؤلّفه. هو الموجّه الأوّل، هو النافخ

(1) سليم حيدر: مقوّمات المستقبل اللبناني، محاضرة التعليم في خطر، شباط، 1945، ص246.
(2) المرجع نفسه، ص225.
(3) المرجع نفسه، ص226– 235.
(4) المرجع نفسه، ص243.
(5) المرجع نفسه، ص231.

في الكتاب روح الكتاب... المعلّم ملاك أو شيطان، بوسعه أن يملأ السجون اذا شاء، وبوسعه أن يصرف الناس عنها.»[1]

يتّفق «سليم حيدر» مع «ابن سينا» في وصف المعلّم بالموجّه، فالرؤية واحدة، تقوم على الابتعاد عن التلقين والحشو، وتعترف بدور المعلّم في التوجيه إلى المسالك الأخلاقية، وإلى الأبواب العلمية المختلفة. فالمربي يماثل الطبيب وفق ما ذهب اليه «توما الأكويني[2]»: «الطبيب لا يستطيع شفاء المريض بشكل مباشر، وإنّما يساعده على شفاء نفسه بنفسه، ففي الجسم قابليات طبيعية، وظيفتها الأساسية حفظ توازن الجسم، ودور الطبيب يتمثّل في استثارة هذه القابليات... وفي المقابل دور المعلّم هو مساعدة الولد على التعلّم السليم من خلال توفير الأجواء التي تستثير القابليات الكامنة، كي يلعب الدور الرئيس في عملية التعلّم الذاتي الموجّه»[3]. ويتوسّع سليم حيدر في الحديث عن ازدواجيّة دور المعلّمين. فالمعلّم قد يؤدّي رسالة عظيمة، وقد يفسد المجتمع، فهو يمتلك القدرة على تحويل الأجيال إلى قتلة ومجرمين، اذا أساء التّربيّة والتّعليم. فهل من سبيل لجعل المعلّمين والأسلاتذة كلّهم من نوع واحد، ويؤدّون الدور المطلوب منهم في حسن تربيّة الأجيال وتعليمهم؟

عرض سليم حيدر **الحلّ**، فبدأ من طريقة تعيين المعلّمين في لبنان، عارضًا **مآخذه** التّربويّة على طريقة تعيينهم، اذ يعيّن المئات سنويًّا من دون أن يرى المعنيّون «لأحدٍ منهم وجهًا، وأغلب الظنّ أنّ دوائر الوزارة لم ترَ لأحد منهم وجهًا اللهم إلّا عند تقديم الطلب. إنّ ذلك لا يجوز! موظّفان يجب أن تدرس جميع شؤونهما قبل تعيينهما: القاضي والمعلّم، وذلك بالنسبة إلى المسؤولية الموكولة إليهما، وإلى الرسالة الخطيرة التي يضطلعان بها»[4]، لذا، اشترط لتعيين المعلّم، النظر إلى «أخلاقه، طباعه، تربيته، محيطه، أدبيّاته العامّة... أهليّته العلميّة، مواهبه التّربويّة، كياسته، حديثه، طريقة تفكيره، سعة صدره، قوّة حجته، شخصيّته....»[5] فاتّفق في هذا الرأي مع «ابن خلدون» على ضرورة أن يكون المعلّم متمايزًا بشخصيته وثقافته...

(1) المرجع نفسه،ص240

(2) توما الأكويني: ولد في روكاسكا قرب أكوين في العام 1225، وتوفي في العام 1274. إنه فيلسوف ولاهوتي إيطالي كاثوليكي شهير من أتباع الفلسفة المدرسية، طُوّب قديساً. هو أحد علماء الكنيسة الثلاثة والثلاثين، ويعرف بأنه العالم الملائكي Doctor Angelicus، اعتبرته الكنيسة عالمها الأعظم، وظلت فلسفته التوماوية لوقت طويل المدخل الفلسفي الأساسي لمقاربة فكر الكنيسة الكاثوليكية. وهو حامي الجامعات والكليات والمدارس الكاثوليكية.

(3) جورج شهلا: الوعي التربوي، مرجع سابق، ص19.

(4) المرجع نفسه، ص240

(5) المرجع نفسه، ص240.

ورأى أنّ «الأصل في المعلّم أن يكون حاملًا شهادة دار المعلّمين...»[1]

شخّص المشكلة بدقّة، محدّدًا وجهها الأوّل، واضعًا الحلول اللازمة لتحسينها، ولم ينسَ الوضع المادّي للأستاذ، أو يغفله. فقال :»يجب أن يشبع المعلّم لينصرف إلى الحياة الفكريّة، وليعطي من روحه وعقله معًا»[2]. فصحيح أن التّعليم رسالة لكنّه، أيضًا مهنة شريفة، يعتاش منها الأستاذ وأسرته، وهذه المهنة تحتاج إلى إنسان قريب من الكمال، مثالي في أخلاقه وسلوكياته، يتابع مجريات الثقافة ويطّلع على آخر العلوم، منفتح على الأنا والآخر، متفهّم، يعطي من قلبه وروحه وعقله، كلّ ذلك لأنّه يتعامل مع الانسان، ويعمل على بنائه وتربيته وتثقيفه واكسابه العلوم والمهارات ليجيد التعامل مع المواقف المجتمعية المختلفة ويتمكّن من إيجاد الحلول لأي مشكلة يواجهها. لذا يطلق على المعلّم لقب الرسول وهذا ليس مجازًا، فالمعلّمون رُسُل علم ومحبّة وانفتاح...

4 – المتعلّم

تحدّث «سليم حيدر» عن المتعلّم ،أو التلميذ، بوصفه أساس التّعليم. فلا تعليم من دون متعلّم، انّه الغاية والهدف المنشود، لأجله يُنظر إلى وضع المعلّم، ولأجله تُبنى المدارس وتُجهّز، ولأجله، أيضًا، تُوضع المناهج. فإن كان المعلّم حجر الأساس للتعليم، فالمتعلّم هو الأساس نفسه، هو البناء المنشود والأمل الساطع، وكلّ ما تفعله التّربيّة يهدف لجعله منتجًا ومتفاعلًا، مبدعًا ومبتكرًا... فما الذي يعيق التّربيّة في لبنان ويمنعها من خلق هذا الانسان؟

قام «سليم حيدر» بدراسة ميدانيّة، فتبيّن أنّ عدد **التلاميذ** في الصفوف كان كبيرًا جدّا، وهذا ما عدّه أمرًا مرفوضًا، وغير مقبول في التّربيّة; معلّلًا الأسباب بالقول: «كيف يستطيع المعلّم أن يقوم بواجبه نحو الجميع؟ أنّى له أن يعطي كلّ تلميذ حقّه من شرح الدروس وتصليح الفروض والأسئلة والأجوبة؟ هل في استطاعة المعلّم أن يحفظ أسماء تلاميذه...؟»[3] فالأستاذ ليس آلة، انّه إنسان يملك قدرة محدّدة على الحفظ، وعليه التعامل مع الجميع، واكتشاف الفروقات الفرديّة، وحلّ المشكلات المتفاوتة التي تعيق التعلّم، وتصحيح السلوكيّات الخاطئة... وكلّ ذلك غير ممكن اذا امتلأت الصفوف بالمتعلمين وضجّت بالفوضى.

(1) المرجع نفسه، ص242
(2) المرجع نفسه، ص246
(3) المرجع نفسه، ص231.

رفض وجود التلاميذ المتفاوتة أعمارهم في صفّ واحد، وهذا ما رأى فيه دعوة إلى القلق واثارة النقمة، فكيف لمنهج واحد أن يلائم عقول التلاميذ ودرجة إدراكهم وهم في أعمار مختلفة؟ في حين تناول «ابن خلدون» مشكلة تقديم المعارف دفعة واحدة، أي حشو ذهن المتعلّم بما يفوق قدراته، وكم تغصّ المناهج في لبنان بالاستطراد والحشو فتهيم بالمتعلّم بعيدًا من الهدف المقصود!

أشار إلى نقطة مهمّة جدّا يمكنها أن تفسد العمليّة التّعليميّة، وقلّما يلتفت إليها التربويون، فتحدّث عن التناقض القائم بين المحتوى القيمي والأخلاقي وبين الواقع المعيوش. ورأى أن كلّ مظاهر الحياة الاجتماعية تتخلى عن القيم والأخلاقيّات، فتزداد الهوة بين النظري والعملي، بين المنهج المدرسي والواقع. يقول:«أنا أتكلّم عن الشارع، عن السينما، عن الملهى، عن الصحافة، عن النشرات والمجلات المصورة، عن الكتب السامّة، وعن ألف شيء وشيء... وأيّة فائدة في أن ينهى الآباء والأمهات أولادهم عن السرقة والكذب، وعن المكر والدسيسة...ثم يرسلونهم إلى السينما حيث يرون جميع هذه المنكرات يمثّلها أناس لهم حظ وفير من الصحة والجمال، من الأناقة والثراء... تنعقد حول رؤوسهم هالات من البطولة تغري الولد أن يتمثّل بهم، لاعبًا بالنار. وأيّ قوّة للكتاب المدرسي، أمام المجلات العصريّة، العامرة صفحاتها بالصور العارية، وبالتلميحات المفضوحة... وبالجرائم المروعة.»[1]

5 – المباني المدرسيّة

التفت «سليم حيدر» إلى **المباني المدرسيّة** للمدارس الرسميّة، فوجد أنّها، في معظمها غير صالحة، وهي مستأجرة من قبل الأفراد ولا تملكها الدولة.» والدولة تدفع سنويًا زهاء نصف مليون ليرة لبنانية ايجار مدارس، فلو صُرف هذا المبلغ على البناء لكان لنا بعد عشرات السنين، مدارس ملك الدولة، تغنينا عن دفع الأجور الباهظة وتصح أن تكون موئلا لتربيّة الناشئة لا مكانًا لإيواء المواشي»[2].

عرض «سليم حيدر» الحلّ الناجع لمشكلة المباني المدرسيّة المستأجرة، والمتصدّعة. بالقول: «يجب أن تكون ملك الدولة، أبنية صالحة، مجهزة بجميع الأدوات، وبأسباب الرياضة، وبكلّ ما تحتاج إليه المدارس الراقية... لا يتطلب منّا أن نبني هذه المدارس دفعة واحدة... إنّه عمل طويل النفس، نبتدئ به مفضلين الأهمّ على المهم... ما رأيكم

(1) المرجع نفسه، ص244.
(2) المرجع نفسه، ص235.

في أن تفتتح الدولة سجلًّا ذهبيًّا لمناصري العلم، من الأثرياء المغتربين والمقيمين، فمن بنى مدرسة من ماله، وأهداها إلى الدولة، سجلت باسمه.»[1] إنّه حلّ متاح ولا يكلّف الدولة شيئًا سوى إرادة البناء وحسن الإدارة والإخلاص للوطن والتّربيّة.

6 – المناهج والكتب المدرسيّة

تناول «سليم حيدر» العنصر الرابع من مقومات التّعليم، وهو المنهج، الذي يعرّف به من خلال وظيفته المرجوّة، فهو «تفتّح عقليّة وتنمية شخصيّة وتهذيب روح... والمنهج القويم طريقة مراس علمي لشؤون الفكر...المنهج العلمي أسباب ومسبّبات، وعلاقة دائمة بين الأحداث.»[2]

يرى أن المناهج في لبنان «حشو ذاكرة... تدرّس لذاتها، كأنّها هي الهدف...هي حفظ لبعض شؤون الحياة... وشؤون الحياة متجدّدة كل يوم. مختلفة حسب الزمان والمكان.»[3]

يطرح الحلّ في دراسته ، ويرى أن «المنهج يجب أن يعدّل بشكل يؤمن تنمية الشخصية وتفتح العقلية وتهذيب الروح، ويكسب المراس العلمي لشؤون الفكر، والمراس العملي لشؤون الحياة. والكتاب يجب ألّا يوضع بين أيدي التلاميذ، إلّا باذن خاص من وزارة التّربيّة، وبعد أن تدرسه لجنة من أساتذة تراقب صحته ومستواه العلمي ومطابقته للمنهج وروحه القوميّة عند الاقتضاء.»[4]

يولي «سليم حيدر» **الكتاب المدرسي** أهميّة كبيرة، فهو الوسيلة التّعليميّة الأكثر فاعليّة وأهميّة مهمّا تنوعّت الوسائل. ولأنّ التلميذ بطبعه يميل إلى تصديق الكتاب، يرى ضرورة الرقابة من قبل وزارة التّربيّة الوطنيّة على الكتاب المدرسي. فهو يطبع ويوزع على المدارس، كما توزع أقلام الرصاص، وقد يحتوي على مغالطات لا تهمّ أحدًا. انتشرت ظاهرة التجارة في الكتب في عهد «سليم حيدر».

خامسًا: العلاقة الجدلية بين واقع التّعليم اليوم والماضي

أثبت أسلوب «ابن خلدون» الذي طُرح في القرن الرابع عشر الميلادي أهمّيته وصوابيّته في وقتنا الراهن. فأوصت به «البيداغوجيات»[5] الحديثة، وعملت على الانطلاق بالمتعلّم

(1) سليم حيدر: مقوّمات المستقبل اللبناني، مرجع سابق، ص246.
(2) المرجع نفسه ، ص235
(3) المرجع نفسه، ص 235.
(4) المرجع نفسه، ص245
(5) البيداغوجيات: العلم المعني بأصول التدريس وأساليبه، هي مشتملة على الأهداف والطرق الممكن اتباعها لتحقيق

من البسيط إلى المركّب، ومن المحسوس إلى المجرّد، وجعلت المعلّم مسهّلًا لتحصيل المعلومات، ملمًّا بآليّة تقييم الفصول الدراسيّة، قادرًا على التكيّف مع المجموعات الصفيّة والتعامل معها، ولو كانت في حالة غير تجانس أو تفاعل، في حين لم يلتفت كثير من التربويين المعاصرين الى إيجاد طرق تحفيزيّة للمتعلّمين تولّد الرغبة في داخلهم وتدفعهم نحو التعلّم، فأقروا قوانين إلزامية التّعليم، وعملوا على تطبيقها قبل أن يزرعوا الرغبة والحماسة في نفوس المتعلمين، فلم يحققوا الهدف الحقيقيّ للتّعليم. ولتحقيق الغاية المنشودة من التّعليم، تبدو الحاجة ملحّة الى تفعيل طرائق التّعليم الحديثة في المدارس والثانويات والجامعات. والأساس السليم يكون عبر بناء علاقة محبّة مع المتعلّم. يذكر التاريخ أن أرسطو فشل في تعليم «الاسكندر» ابن «فيليب المقدوني» ملك اليونان ، ولمّا سأله فيليب عن السبب، أجاب: «كيف تريدني أن أعلّمه وهو لا يحبّني»[1]. تتّضح من خلال هذا القول أهمّية المحبّة لتعبيد طريق المعلّم، وتحطيم العقبات التي تواجهه في مسيرته التّعليميّة، فلا بدّ من جعل المحبّة اللبنة الأولى للتعليم، بل أساسه، ومدخله، وبابه الرئيس، وذلك لا يكون إلّا اذا أحبّ المعلّم عمله، عندها يشعر المتعلّم بهذا الفيض، فيحبّ بدوره المادّة ويتفاعل معها، وينجذب بعفويّة إلى معلّمه، ويندفع للإقتداء بسلوكياته وأخلاقه.

يخاطب أحد المربين المعلّم بالقول: «شيئ واحد لا يستطيع أحد أن يهبك إياه، بل تمنحه أنت لنفسك، وهو أن تحبّ عملك... فأيًّا كنتَ لا تقبل أن تظلّ منكوبًا بمهنة التّعليم، وتظلّ هي منكوبة بك، أساس المدرسة أن يحبّ المعلّم المدرسة»[2] ، وعلى لبنة المحبّة توضع اللبنات الأخرى، في عملية يتكامل فيها كلّ من القلب والخُلق والعقل والمعرفة، لتكون أدوات العقل وطرائقه البناء الواضح للعملية التّربويّة /التّعليميّة. ومن الطرائق الحديثة التي يوظّفها التّعليم، ويستعين بها المتعلّم لتوضيح حقيقة، أو شرح مفهوم، والتي تؤدي الى تحقيق الأهداف التّعليميّة بفعالية عالية، نذكر:

- **البحث:** وهو من الأساليب الحديثة، فالتطور سنّة الحياة، لذا وجب تطوير أساليب التّعليم وطرائقه ليتناسب مع العصر، وليصير المتعلم أكثر ابداعًا يساهم في البحث عن المعلومات واكتشافها.

الأهداف التعليمية.

(1) محمد رضا فضل الله: المعلّم والتربية، دار أجيال المصطفى، الطبعة الأولى، 1995، ص33.

(2) نجيب مخول: فنّ التربية والتعليم في المدرسة الحديثة، المطبعة التعاونية اللبنانية، دار عون، حريصا، 1966، 8.

– **طريقة التعلّم الالكتروني:** تلجأ هذه الطريقة الى استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، كالوسائل السمعية البصرية. وتعدّ هذه الوسائل أدوات تعليميّة جاذبة للطلّاب، لأنّها تشرك أسماعهم وأنظارهم، وتقدّم المعلومات والخبرات والحوادث بشكل جذّاب ومتسلسل يثير الدافعيّة للتعلّم، ويدعو للمتابعة، كما أنّها ساهمت في توفير الوقت والجهد، وفعّلت الوجه الايجابي للتكنولوجيا، فشعر المتعلّم بأهمية هذه الوسائل والتمس وجهها المشرق بعد أن غيّبه المجتمع .

– **التّعليم الرقمي:** عبر استخدام أجهزة الكمبيوتر الرقميّة المتّصلة بالإنترنت, وتستخدم في التدريس والاختبارات الإلكترونية واللقاءات... وقد سخّر الذكاء الاصطناعي أجهزة الكمبيوتر لتكون أداة مساعدة للمعلّم والطالب على حدّ سواء, فشكلت دافعًا قويًّا للتثقيف ولتحقيق الذات لكليهما معًا.

– **طريقة التّعليم التعاوني/ المجموعات:** من المآخذ المهمّة على الإنسان العربي، أنّه يتفوّق في العمل الفردي ويفشل في العمل الجماعي، ولبناء المجتمعات لا بدّ من تضافر الجهود الفردية، ومن صهرها في عمل جماعي منظّم، وهذا ما لم يعتد عليه المتعلّمون العرب، بشكل عام، لذا، لا بدّ من اللجوء الى غرس مفهوم العمل الجماعي باكرًا، ومنذ المراحل التّعليميّة الأولى في نفوس المتعلمين عبر طريقة التّعليم التعاوني، فيتفاعل أفراد المجموعة فيما بينهم لتحقيق الهدف المشترك، ويتمكنوا من العمل بروح الفريق الواحد، فيأخذ المتمكّن بيد الضعيف ليطوّر من نفسه ويستفيد من خبرات زملائه ويندمج معهم، فينجح الجميع.

– **طريقة حلّ المشكلات:** تُكتسب هذه الطريقة المتعلّم الخبرة في حلّ المشكلات الحياتية التي قد تواجهه. وهناك التّعليم باللعب، تمثيل الأدوار، طريقة الاكتشاف، طريقة المشروع، التمثيل بالأدوار....

تجعل الطرائق الحديثة المتعلّم شريكًا في عملية التعلّم وفي تحديد أهدافه من التّربيّة، فلا يكتفي بما تقدّمه المدرسة، بل يعمل على ربط التّربيّة بمجالات الحياة المختلفة، وعلى تحصيل الثقافة المتشعّبة، وعلى الانفتاح على الآخر، كلّ ذلك بعد خلق الرغبة في داخله، وفتح باب البحث الذي لا يمكن أن يّغلق. فلمّ لا يزال صوت سليم حيدر مدويًّا إلى يومنا؟ ولمَ لا يزال التّعليم في لبنان في خطر؟

يكشف الواقع انّ وضع التّعليم في لبنان ازداد سوءًا. فحين كتب سليم حيدر عن

وضع التّعليم كانت المدارس الرسميّة في اطّراد، وأعداد تلاميذها في تزايد مستمر، واليوم نشهد إقفالا لعدد منها، وانخفاضًا في عدد التلاميذ فيها إلى ما دون النصف، وهجرة الأساتذة... كلّ ذلك بسبب الاهمال المتعمّد من قبل الحكومة اللبنانيّة لهذا القطاع، والعمل على تقويض أسسه وإلغائه، وهنا نتساءل «ماذا يبقى للدولة، اذا انهار هذا القطاع وهو على طريق الانهيار؟

طرح سليم حيدر موضوع التناقض بين الواقع المجتمعي والمحتوى التّعليمي الأخلاقي الذي يعيق التّربيّة في لبنان، والانحلال الأخلاقي الذي يهيم بالمتعلّم في عالم من التناقضات والصراعات، هذا ما كان قبل عقود. فكيف الحال اليوم في ظل التطور التكنولوجي الهائل، وهيمنة وسائل التواصل الاجتماعي، بوجهها السيء الأحادي، على أبنائنا؟

دخلت التكنولوجيا كلّ بيت، وأخذت مكان الأمّ، وحلّت مكان الأب. صار أبناؤنا أيتامًا، في ظلّ انشغال الأهل عنهم، وفي ظل غياب الأسرة الممتدّة التي كان لها دور تأصيل الثقافة والقيم. تعرّت الأجيال الحاليّة، وصارت ضعيفة هشّة تتقاذفها الثقافات الهجينة، والعادات الدخيلة، والأخلاقيّات المترديّة. غاب الأهل وأفسحوا المجال بسهولة ويسر لاحتلال أبنائهم واستعمارهم ذهنيًا وفكريّا من قبل الآخر، وأيّ آخر؟

تسيّست وسائل الاعلام، وأخذت دور الشيطان، وغاب وجهها الثقافي المؤسّس; فأغرقت أوطاننا بوحول الطائفية وكرّست الانقسام، وغذّت الفساد.

ابتعدت الأجيال عن المطالعة، فصارت ترفًا غير لازم، وغرق المجتمع بأبجديّات السفاهة والانحطاط، فازدادت التحدّيات الأخلاقية، وازدادت مهمّة المعلّم صعوبة.

كلّ هذه المعوقات يجب أن تكون موضع مساءلة وبحث وتمحيص، ليتمكّن المعلّم من أداء دوره ومن تأدية رسالته، ولا يجب أن يترك وحيدًا; فمسؤولية بناء الإنسان على عاتق الجميع، وان كان المعلّم في الواجهة، لكنّه لا يختزل الصورة، فهناك شركاء كثر فاعلين، وموجودين في الساحة، وعليهم أن يدركوا دورهم ويقوموا به.

تحدّث سليم حيدر عن الانتشار الجغرافي للمدارس الرسمية وضرورة وجودها إلى جانب المدراس الخاصّة، وليس بدلًا منها، اذ يلفت إلى ظاهرة انتشار المدارس الرسمية على حساب المدارس الخاصّة، وعلى حساب المعاهد الأجنبية، وفي ذلك خطر على

التّربيّة في لبنان. والمصلحة، حسب رأيه، تقود إلى ضرورة التنافس المشروع بين المدرستين، وبقائهما جنبًا إلى جنب في المناطف كافّة. رفع الصوت بالقول: «إن هذه المعاهد الأجنبيّة، وهذه المعاهد الوطنيّة الخاصّة، يجب أن تبقى حتّى لو زرعنا لبنان، من أقصاه إلى أقصاه، مدارس رسميّة.»[1] والمدارس الرسمية هي مدارس الجميع، يتعلّم في صفوفها الطلاب من جميع الفئات الاجتماعية، ويلجأ اليها الفقير كما الغني، انها تعلّم المواطنية الصحيحة، وتربي على الانتماء إلى الوطن لا إلى الطائفة أو الأحزاب، لذلك نرى أن الكاتب لم يوفّق في طرحه، على الرغم من انطلاقه من المنافسة المشروعة في تقديم الأفضل، فيمكن العمل على تحسين المناهج ، وتدريب الأساتذة، وتأهيل المباني، ورفد الثانويات والمدارس بالوسائل التكنولوجيّة الحديثة، بذلك تقدّم المدرسة الرسميّة العلم بأفضل وجوهه من دون اللجوء الى المدارس الأجبية تلك التي تغرس ثقافة غريبة، بل ومشبوهة في كثير من الأحيان، وتبعد التلاميذ عن الأصالة، وتشوّه، في الأعم الأغلب فكرهم وانتماءهم وقوميتهم وعاداتهم وتقاليدهم، ليرفعوا من شأن الغرب وينسوا تاريخهم التليد وحضارتهم العربية العريقة.

اهتمّ «سليم حيدر» منذ ما يقارب النصف قرن بمشكلات المدراس الرسميّة، وأرسى الحلول في نظرة استباقيّة عميقة. ولكن للأسف، لم تلتفت الحكومات المتعاقبة إلى هذا الأمر، ولم توله الأهميّة المطلوبة، فرأينا انهيار المباني على رؤوس التلاميذ، وكان آخر هذه الحوادث المآساوية المتعمّدة، وفاة الطالبة ماغي محمود، في ثانوية القبّة الثانية الرسمية، عام 2022 في طرابلس. وبدلًا من أن تستنهض هذه الحادثة المعنيين لوضع حلول جذرية لمشكلة المباني المترهلة والمستأجرة، استغلّت لعمليات نصب متجدّدة، تحت شعار الترميم، فسرقت أموال الأساتذة والمعلّمين، المئتي مليون دولار المقدّمة من الدول المانحة مساعدات للأساتذة، تحت عنوان ترميم المدارس. وكيف نرمّم هياكل غير صالحة، كما وصفها «سليم حيدر» منذ خمسين عامًا؟ كيف نعيد الحياة لعظام صارت رميمًا؟

تشير فاتن الحاج في جريدة الأخبار إلى وجود «تكتّم على آليات الصرف والتلزيمات والعقود والمبالغ المرصودة تكفي لبناء أكثر من 100 مدرسة وتوسعة 200 أخرى»[2]. تقول « تمويل صُرف... ولم يُصرف» ، لقد صرفت الدولارات، فهي غير موجودة، لكن

(1) المرجع نفسه، ص230.

(2) فاتن الحاج، جريدة الأخبار، ترميم المدارس: أين أنفقت ال200 مليون دولار؟ الخميس 29كانون الأول، 2022. الموقع الالكتروني: https://www.al-akhbar.com/Community/351869

المدارس لم ترمّم، والأساتذة لم يقبضوا مستحقاتهم، والتّربيّة في لبنان إلى انهيار. لقد تعدّينا مرحلة الخطر التي دقّ ناقوسها «سليم حيدر»، وصرنا في قلب الانهيار الأخطر في تاريخ لبنان. «فلا تزال أسقف مدارس تنهار فوق رؤوس طلاب.»[1] لبنان مغارة علي بابا كما بات معروفًا، والكلّ يدرك هذه الحقيقة، ولا يفعل شيئًا. الكلّ شريك في الفساد، والكلّ مسؤول عما آلت إليه أحوال التّربيّة والتّعليم، وأحوال لبنان.

انهارت مقومات التّعليم في لبنان الواحدة تلو الأخرى، فابتعدت المناهج عن غايتها. المنهج الذي يجب أن يُعدّ التلميذ للحياة، ويتماشى مع تطوراتها صار هو الهدف بحدّ ذاته، فقوقع التلميذ وأسر قدراته ولم يسهم في تطوير مهاراته. والمناهج اليوم في بداية العام 2023، لا تزال المناهج المؤقّتة التي وضعت من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء لسنة واحدة، وذلك في العام 1999 لاختبارها، فدامت، كما يدوم كلّ فاسد في لبنان، على الرغم من قصورها ومن الشوائب الكثيرة التي تعتريها، كما انتشرت ظاهرة التجارة في الكتب في عهد «سليم حيدر»، لكنها، استفحلت في أيامنا هذه. فأصبح «للكتاب مافياه»، أيضًا، كما كلّ شيء في لبنان. «فتحوّل الكتاب المدرسي إلى سلعة تجارية تخضع للاحتكار أحياناً، بعيداً عن أي مفهوم للمعرفة والتّعليم، وباتت 70 في المئة من المدارس الخاصة في لبنان تتاجر بهذه السلعة سعيًا وراء الربح. أما بعض دور النشر، فانغمست في لعبة التسويق لتحسين نسبة مبيعاتها»[2]. هذا من الجانب المادي، أمّا الجانب الأكثر الخطورة والذي لا يلتفت إليه الكثير من التربويين هو المحتوى الذي يقدّمه الكتاب. فالحرب الناعمة غزت الكتب المدرسيّة، وصارت النصوص التّعليميّة منفذًا مهمًّا لغزو الثقافة والأخلاقيات، بل لتدميرها وتدمير المجتمعات العربيّة من الداخل.

التفت الكثير من التربويين إلى انهيار مؤسّسات التّعليم، رفعوا الصوت، وآذان المعنيين لا تزال صمّاء، يقول يوسف كلوت: «أنجزت القوى الحكومية النيابيّة تدمير التّعليم الرسمي، بعد أن استتبعت بالكامل قرار أطره النقابية ومواقعه الإدارية في وزراة التّربيّة والثانويات والمؤسسات التّربويّة ذات الصلة. وبالموازاة عزّزت هذه القوى مؤسّساتها التّربويّة الحزبية الطائفيّة الخاصّة. فعدم تأمين مستلزمات عمل المؤسّسات التّربويّة الرسمية، ليس لعدم قدرة خزينة الدولة على ذلك، وهي قادرة في هذا المجال، إنّما هو

(1) سليم حيدر: مقوّمات المستقبل اللبناني، مرجع سابق، ص235.
(2) محمد وهبة: جريدة الأخبار، الموقع الالكتروني https://al-akhbar.com/Arab/128448

تتويج لمسار تدميري سلكته هذه القوى المتسلّطة منذ زمن، وهو مسار يتلاقى الآن مع شروط البنك الدولي وصندوق النقد الدولي. ونقطة التقاطع بين هذه القوى السلطوية المتسلّطة وشروط المؤسسات المالية الدولية المذكورة هي تذرير الناس ومنعهم من الترقّي العلميّ والاجتماعيّ المجاني لإضعاف قدرتهم على المواجهة الآنيّة والمستقبليّة والإمساك بمصائرهم ومصائر مجتمعاتها ودولهم، إنها خلطة تشاركيّة دوليّة إقليميّة محليّة أدّت بعد ضرب الكيان والدولة إلى تلاشي الوظيفة العامّة ومؤسّساتها وموظّفيها، وفي طي ذلك تهشيم الخدمة العامّة وفي طليعتها التّعليم الرسميّ».[1] ويقول علي مرتضى:»إنّ ما خُطط له هو تدويل التّربيّة وتسليم رقابها ومقدّراتها لجهات دولية تحت مسمّى «جهات مانحة»... والمطلوب اليوم انقاذ التّربيّة من براثن فك التدويل وسعادة الداخل الذين يمارسون اليوم سياسة الصمت بعد النهب والزبائنيّة.»[2]

التّعليم الوجه الحضاري للبنان، مدرسة الشرق، بات على حافّة الهاوية، فهل سنشهد تأبينًا صامتًا من دون عويل أو حتّى أنين، أم ستحدث معجزة ويتمّ انعاش هذا القطاع ليسير على طريق الشفاء ويعود ليزدهر على أيادي تربويين مخلصين متفانين، وسياسيين يمتلكون الرؤى السليمة والحسّ الوطني العالي والإيمان بهذا الوطن وبأبنائه؟

سادسًا: نقطة على سطر

عرض ابن خلدون في مقدّمته بعض طرق التّعليم الخاطئة واقترح العلاج اللازم لها، فأرسى بذلك دعائم التّربيّة الحديثة، وأسّس لمجتمع معافى انطلاقًا من بناء أجيال سويّة متعلّمة ترشح علمًا وثقافة. فإصلاح المجتمع يبدأ بإصلاح التّعليم . وتقع على عاتق الجميع مهمة النهوض بالتّربيّة، ومنهم الأدباء. والأديب هو الجزء الحيّ فيه الذي يعمل على تقدّم مجتمعه إلى الأمام، والذي يوجّه وعيَهُ إلى كلّ ما فيه صلاح له، فالإصلاح هو الغاية المنشودة للفلاسفة والأدباء والنقّاد... فنظر «ابن خلدون إلى التّربيّة على أنها ما يميّز الإنسان عن سائر المخلوقات ويرتقي به ليحقّق إنسانيته ويقوم بدوره المقدّس بين أبناء مجتمعه.

بنى ابن خلدون أسسًا متينة لبناء التّربيّة والنهوض بالمجتمعات، ورفع «سليم حيدر»

(1) يوسف كلوت: تدمير التعليم الرسمي: السلطة والعمل السياسي–النقابي، بوابة التربية،الموقع الالكتروني: https:// tarbiagate.com/%d8

(2) علي مرتضى: التربية الى تدويل، هذا ما خطط له، الموقع الالكتروني: https://lebanesenews.net/ post/15880

الصوت مناديًا بالاصلاح في التّربيّة والتّعليم، للنهوض بالوطن وإنمائه بشريًّا. إنّهما يمثّلان صوت الشاعر والفيلسوف والتربويّ الساعي إلى إحياء التراث والأصالة.

آمن «سليم حيدر» بالتّعليم، ورأه درب الخلاص الوحيد للوطن، جعله الطريق والملتقى للبنانيين على اختلاف طوائفهم وتباين أفكارهم. شعر بوضعه الحرج، فحاول ايجاد إكسيرٍ يشفيه، صارخًا التّعليم في لبنان في خطر. واليوم، واقع التّعليم في لبنان لم يعد في خطر، دخل مرحلة الانهيار الممنهج، وهو يتّجه من السيّئ إلى الأسوأ.

النظريّات التّربويّة والقواعد المتينة حاضرة، والمشكلات مشخّصة منذ عقود، ومكامن الضعف والخلل مكتشفة، فمن المفترض، بل من المنطقي أن تتخطّى المؤسّسات التّربويّة العوائق وتؤسّس لقطاع تربوي قوي، ولكنّ المشكلات لا تزال حاضرة، بل إنّها تتكاثر كالطحالب; ذلك أنّ البيئة السياسية الموكل إليها ايجاد الحلول ملوّثة وفاسدة، إن لم نقل متآمرة على مستقبل التّربيّة والتّعليم في لبنان، وهذا التآمر بات ملموسًا لدى عدد من التربوين المتابعين عن كثب للملف التربوي.

باتت الصورة واضحة، واتّضح لمصلحة من تهدم أسس لبنان ومقوّماته ومؤسساته، وليس من الصعب اكتشاف المستفيد من تخلي طلاب لبنان عن مقاعدهم الدراسيّة، وجلوسهم في المقاهي والحانات، وتوزعهم في الشوارع والزواريب، ولمصلحة مّن يهاجر الأساتذة ويتحوّل من بقي منهم إلى متسوّلين على أبواب الدول والسفارات، وبات من اليسير معرفة لما تتفق معظم الأطراف اللبنانيّة المتنازعة على إزالة هذا القطاع، وكيف تؤسّس لشرعنة مدارسها الخاصة تلك التي تقدّم الأطباق المشبوهة، وتعزّز الانقسام، وتغذّي العقول بالسموم الطائفية لتكون أدواتٍ جاهزةً لأي تناحر واقتتال داخلي.

فمتى يستيقظ المثقفون والتربويون والاعلاميون، فيسارعون إلى ايقاف المشاريع المشبوهة، ومحاسبة الفاسدين والمفسدين، لانقاذ ما تبقى من تربيّة، وانقاذ ما تبقى من وطن؟ ومتى يُسمع صوت الإصلاح؟ متى تُفكّ قيود التّربيّة وتُحرّر المناهج من الهيمنة الخارجية ونتخلّص من هيمنة الخارج ومن أنانيّة المنتفعين وسطوة المصالح الخاصّة؟

المراجع

- الغزالي: ايها الولد، دار النور.
- ابن سينا: تدابير المنازل او السياسات الاهلية، مطبعة الفلاح، بغداد ،.1929
- ابن منظور: لسان العرب – دار المعارف – الطبعة الأولى،–من دون تحديد سنة نشر.
- جميل صليبا : المعجم الفلسفي ،دار الكتاب اللبناني ،بيروت ،لبنان ،الجزء الأول.
- جورج شهلا: الوعي التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1982.
- حكمة عبد الله البزاز وابراهيم مهدي الشبلي : مدخل إلى التّربيّة،ص مصطفى امين :تاريخ التّربيّة، القاهرة ،1925 .
- حنا غالب: التّربيّة المتجدّدة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970.
- سليم حيدر: مقوّمات المستقبل اللبناني، محاضرة التّعليم في خطر، شباط، 1945.
- عبد الله زاهي الرشدان : علم الاجتماع التربوي ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ،الطبعة الأولى،1984 .
- كامل سليمان، علي العبد الله: التّربيّة أصولها، طرقها، وسائلها.... منشورات مجلة الثقافة، بيروت، 1965.
- محمد رضا فضل الله: المعلّم والتّربيّة، دار أجيال المصطفى، الطبعة الأولى، 1995.
- معن زيادة: الموسوعة الفلسفية، المجلد الاول، المصطلحات والمفاهيم معهد الانماء العربي.
- جيب مخول: فنّ التّربيّة والتّعليم في المدرسة الحديثة، المطبعة التعاونية اللبنانية، دار عون، حريصا، 1966،

ثامنًا: المواقع الالكترونية

- ابن خلدون ومسلكه في تقريب العلوم، الموقع الالكتروني:
- https//:www.arrabita .ma/blog
- علي مرتضى: التّربيّة الى تدويل، هذا ما خطط له، الموقع الالكتروني:
- https//:lebanesenews.net/post15880/
- فاتن الحاج، جريدة الأخبار، ترميم المدارس: أين أنفقت ال200 مليون دولار؟ الخميس 29كانون الأول، 2022. الموقع الالكتروني:
- https//:www.al–akhbar.com/Community351869/
- محمد وهبة: جريدة الأخبار، الموقع الالكتروني:
- https//:al–akhbar.com/Arab128448/
- يوسف كلوت: تدمير التّعليم الرسمي: السلطة والعمل السياسي–النقابي، بوابة التّربيّة،الموقع الالكتروني:
- https//:tarbiagate.com%/d8

الجغرافيا: مفهوم، منهج وطرائق تعليم

د.إيلي شديد[1]

الملخص

بعد توقيع اتفاق الطّائف العام 1989 خضعت المناهج اللّبنانيّة لعدة تغييرات، إن من حيث الشّكل وإن من حيث المضمون أو من حيث طرائق التّدريس التي طالها التّطوّر، مما ينعكس إيجابًا على الطّريقة التّعليميّة وسنحاول في بحثنا هذا الإضاءة على مفهوم الجغرافيا التّقليديّ والحديث إضافة الى التّعرّف على أبرز الطّرائق في تدريس الجغرافيا.

الكلمات المفتاح: المجال الجغرافيّ، الطّرائق الطّرائق الحديثة، المثلث الديداكتيتي، المنهج.

cursus et didactique،La Géographie: concept

Résumé

Après la signature de l'accord de Taëf en 1989، les programmes libanais ont subi plusieurs changements، que ce soit en termes de forme، que ce soit en termes de contenu ou de méthodes d'enseignement qui ont évolué، ce qui se reflète positivement dans l'approche pédagogique. Nous essaierons dans notre recherche d'éclaircir le concept de géographie traditionnelle et moderne ainsi que d'identifier les méthodes les plus importantes dans l'enseignement de la géographie.

Mots-clés : espace géographique ،méthodes traditionnelles، méthodes، cursus. triangle didactique moderne،

(1) دكتور في الجغرافيا- كلية التّربيّة – الفرع الثّاني.-

1- مقدمة

الجغرافيا ليست معلومات عن الدّول والبلدان، وهي ليست خرائط تضاف إلى الكتب لزيادة حجمها ولتضفي عليها لقبها، إنّها موجودة معنا حيث نعيش، في البيت والقرية والمدينة والبلد والعالم والكون. إنّها الهواء والماء والأرض والإنسان والنّجوم. إنّها ما يفكر به الجميع سواء أكانوا مختصين بالجغرافيا أم لا. فجميع قراراتنا اليوميّة ذات بعد مكانيّ، والجغرافيا هي دراسة التّباين المكاني لكل متطلّبات الحياة (المشار إليها آنفًا). لقد بدأت الجغرافيا وجودها كمعرفة وكعلم في الميدان (ومازالت)، إنّ تدريس الجغرافيا بصيغة معلومات تحفظ ذهنيًّا دون تلمسها ميدانيًّا لا يفقدها قيمتها كعلم فقط، بل يجعلها عقيمة لا حاجة لإضافتها إلى المواد الدّراسيّة لأنّها مضيعة لوقت التّلاميذ والطّلبة وضياع جهد المعلّمين والمدرّسين. وفي الواقع إنّ هذه الطّريقة من التّعليم شائعة في الدّول النّامية فقط، أما في الدّول المتقدمة فيعدّ التّدريب العمليّ والميدانيّ جزءًا أساسيًا من البرنامج التّعليميّ لديهم.

إذا، تعدّ الجغرافيا مادة أساسية في إعداد المواطن الصّالح لما تمتلكه من معلومات ومعارف ومفاهيم في جميع المجالات ولا تنحصر فقط في المجال الطّبيعيّ او البشريّ بل تطال الجوانب الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسّياسيّة... إذًا فالجغرافيا بما تحتويه من مضامين معرفيّة ووجدانيّة تعدّ أداة مناسبة لتنمية الفكر المجاليّ. فما نراه من مظاهر جغرافيّة هو حصيلة تفاعل وتلاقٍ بين مجموعات كبيرة من العناصر البشريّة والطّبيعيّة.

2- أهمية الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى التّعرّف على أبرز الطّرائق القديمة والحديثة المعتمدة التي يجب اعتمادها في تدريس الجغرافيا.

3- المشكلة

يواجه المدرّس لمادة الجغرافيا بعض الملل من قبل المتعلّمين وذلك لهيمنة طابع الحفظ على هذه المادة ولا سيما في المرحلة الابتدائيّة؟ ما هي أفضل الطّرائق التي يجب اعتمادها في تدريس هذه المادة لتجنب الملل؟ وإثارة اهتمام المتعلّمين.

4- المنهج المتبع

تم الاعتماد على المنهج الوصفي لطرائق التّعليم المعتمدة في الجغرافيا.

5- مفهوم الجغرافيا

حسب المفهوم التّقليديّ هو علم يدرس الأرض وظواهر الطبيعة والنّشاطات البشريّة المنتشرة على جميع أصقاع الأرض، ويعود أصل الكلمة الى اللّغة الإغريقية geographic وهو مؤلّف من شقين أولها geo ويعني الأرض والشّق الثّاني أي graphica ويعني الوصف او الصّورة، وعلى هذا الأساس فالجغرافيا بالمفهوم التّقليديّ هي وصف الأرض غير أنّ مع التغيرات التي طالت جميع المجتمعات من مختلف جوانبها، ومع الانتشار الواسع لوسائل التكنولوجيا بمختلف المجالات، حدث تحوّلًا جذريًّا في مفهوم الجغرافيا، لتصبح دراسة المجال الذي يقطنه الإنسان ومدى التّفاعل الذي يحدثه الإنسان في هذا المجال الذي يمتد على مساحة تقارب 512 مليون كلم^2 وكيفية تفاعل الإنسان مع هذا المحيط سواء إيجابيًّا او سلبيًّا.

إن الجغرافية مادة **اجتماعيّه** بطبيعتها، هي **علم** من حيث نظام تفكيرها ومنهج بحثها، والجغرافيا المدرّسية ذات أهمية كبرى في إعداد المواطن من حيث إنّها الى جانب كونها مصدر معلومات وحقائق عما يحيط بالإنسان فهي أيضًا تتضمّن علاقات ومبادئ تتعلّق ليس فقط بالظّاهرة الطّبيعيّة أو بالبشر وإنّما بالتّفاعل المتبادل بينهما، بحيث ينظم الإنسان المجال الذي يعيش فيه ويستغله فيطوّره، أو يهمله فتكون النتائج سيئة عليه. ومع التّطوّر الذي شهده العالم أصبح انتقال المعلومات والمعارف يتم بسهولة عبر التّلفزيون والمجلات والرّاديو والكمبيوتر. مما يحتّم على المدرّسين التّكيف مع هذا الواقع لتحسين عملية التّعلّم وذلك بالتّوجه الى طبيعة المعارف المدرّسيّة، وأيضًا الى طريقة نقلها الى المتعلّمين وطرائق التّدريس هذا ما يهتم به ديداكتيك الجغرافيا.

7- النظرة الى تدريس الجغرافيا

تتفاوت نظرة المؤسّسات التّربويّة بشكل عام الى هذه المادة، إذ البعض منها يعدّها ثانوية وليس هناك داع لمدرس يحمل شهادة اختصاص في المادة، وهي عبارة عن نوع من الثّقافة العامة ومجرد اكتساب معلومات سواء عن العواصم أو طول النّهر أو مساحة بلد معين، فأيّ شخص يستطيع تدريس هذه المادة، وهذا ما يؤدّي الى تراجع مستوى هذه المادة، وتراجع نظرة المتعلّمين لهذه المادة، كون المدرّس لا يحمل شهادة اختصاص ولا يمتلك أبسط المصطلحات والمفاهيم العلميّة للمادة، أما المؤسّسات التّربويّة الأخرى تحرص على أن تمتلك ضمن هيئة التّعليميّة أشخاصًا ذا كفاءة علميّة، يحملون شهادة

اختصاص في المادة مما يحسّن نظرة المتعلّم للمادة وبالنّسبة لأهل الاختصاص ينظرون إلى أنّها «علم تنظيم المجال» . كما يجب من القيمين على المؤسّسات التّربويّة تغيير نظرتها إلى هذه المادة والاعتقاد بأنّ الجغرافيا مادة غير مهمة، وفي الوقت نفسه صعبة الفهم، ومملة، وقائمة على تذكّر لوائح أسماء والحفظ فضلًا عن أنّ معامل النّجاح ليس مرتفعًا ولا سيما بالصّف الثّالث الثّانوي، إذ لا يتعدى 30 علامة في صفوف الاقتصاد والاجتماع والعلوم العامة وعلوم الحياة، و40 علامة في فرع الآداب والإنسانيات مقابل معامل مرتفع في المواد العلميّة قد يتجاوز 100 علامة في بعض المواد.

8- تطور مفهوم الجغرافيا

لقد بدأت الجغرافية وصفيّة تعرّف بكل ما يوجد في المكان القريب ثمَّ تدرّجت نحو البعيد، لكن الجغرافية لم تعد تقتصر على الوصف، بل تحوّلت من علم يدرس الأرض و ما عليها و ما يؤثّر فيها، الى علم اجتماعيّ، إنّ المفهوم الجديد للجغرافيا يؤثّر في طرائق تعليمها وتعلّمها، وهذا ما يهتم به علم التّعلّم والتّعليم للجغرافيا.

9- مفهوم المجال الجغرافي

هو مكان واجتماع، وهو مساحة تشغلها مجموعة من المجموعات البشريّة تقيم عليها منازلها ومحلات التجاريّة والاقتصاديّة والبنى التحتيّة، وينشط أفرادها عبر المسافات ومختلف الاتّجاهات التي تتكوّن منها مساحة المكان المذكور[1]. إذا هذا المجال هو عرضة للتّغيرات في حجمه أي هو معرض للاتّساع أو التّقلّص وذلك وفق النّشاط البشريّ في هذا المجال[2].

تقوم بنية المجال الجغرافيّ على خمسة أنواع من الأفعال وهي[3]: فعل الاستملاك من قبل مجموعة معينة من البشر، فعل الاستخدام حيث تقوم هذه المجموعة في تنظيم المجال الجغرافيّ الذي تسكنه، فعل الاستثمار ويقوم على استثمار الموارد الطّبيعيّة والبشريّة والاقتصاديّة المتوفرة في هذا المجال، الفعل الرابع ويتمثّل في جعل المجال المسكون الى مجال للمبادلات، أمّا الفعل الخامس فيقوم على إدارة شؤون هذا المجال والمعني هنا بالدّرجة الأولى هي الدّولة. إذا، فالمجال الجغرافيّ هو نتاج اجتماعيّ منظم

(1) حداد، معين: الجغرافيا على المحك، شركة المطبوعات للتوزيع، الطبعة الأولى، لبنان 2004.-
(2) منصور، أسعد: مدخل الى تدريس الجغرافيا، دار العلوم العربية، الطبعة الأولى، لبنان، -2016
(3) المرجع نفسه

ومنظومة علاقات بين الأمكنة. وهذه المنظومة تحتوي العناصر الأساسيّة للمجال[1].

10: منهج الجغرافيا

10-1-: مفهوم المنهج

هو خطّة عمل موسّعة تتضمّن أهدافًا واضحة ومعارفَ ومهارات وقيمًا ومواقف وخبرات، يتوقع ّمن المتعلّمين تحقيقها أو اكتسابها خلال وجودهم في المدرّسة.

10-2-: أسباب تغيير المنهج[2]

أ – طول المنهج بحيث يفرض الطّريقة التّلقينيّة بخاصة في صفوف الشّهادات الرّسميّة.

ب – بُعد المنهج عن المجتمع وسوق العمل خصوصًا على ضوء المستجدات والتّطوّرات السّريعة.

ج – عدم وضوح الأهداف، ومع حريّة التأليف التي يضمنها القانون اللبناني بترك المجال للمدارس باختيار كتب مختلفة في مضامينها قد تؤدّي إلى توجيهات متضاربة.

د– عدم ملاءمة المنهج للنّمو العقليّ في المرحلة الإبتدائيّة.

هـ– جمود المقرّرات الدّراسيّة، إنّ التّغير في المجتمع يخلق مشكلات ومواضيع جديدة يجب أن يعالجها المنهج.

ز– عدم الاهتمام بالطّرائق الحديثة.

ح– طريقة التّقييم الطّرائق (القاء + معلومات = امتحانات تقيس كمية المعلومات).

ط– فقدان التّخطيط العام (عدم وجود تخطيط) .

3 – 1 تغيرات العوامل المؤثرة في المنهج

إنّ التّلميذ يتغيّر عبر الأجيال، والبيئة تتغير نتيجة التّغير السّريع في الوسائل التكنولوجية، والمجتمع يتغيّر بشكل سريع ومستمر[3]، هذا إلى جانب التّغيرات المعرفيّة من نظريّات، اكتشافات، اختراعات كذلك فإنّ العلوم التّربويّة تشهد تغيرات من حيث

(1) منصور، أسعد: مدخل الى تدريس الجغرافيا، دار العلوم العربية، الطبعة الأولى، لبنان، 2017-
(2) بدران إلهام: مشكلات تدريس الإجتماعيات (محاضرات في كلية التربية)، السنة الرابعة، 1993 – 1994.
(3) – Pierre Giollitto: enseigner la geographie à l'ecole, Hachette, Paris 1992.

أهدافها المرتبطة بالمجتمع، والنّظريّات التّعلّمية تتبع نتائج الأبحاث وكذلك طرائق التّدريس وبما أنّ هدف التّربيّة هو خدمة المجتمع من خلال تحقيق أهدافه فهي ستتغير بدورها نحو الأحسن، أي ستتطوّر عبر تطوير المناهج ومنها بالطّبع مناهج مادة الج غرافيا.

4-10- مبادئ منهج الجغرافيا[1]

أ- دراسة الحركيّة في المجال الجغرافي.

ب- دراسة التّفاعل البشريّ - الطّبيعيّ، أو البشريّ - البشريّ، لفهم المركّب الجغرافيّ بكل عناصره.

ج- التّركيز على النّشاط البشريّ ودوره في تنظيم المجال وتطويره.

د - الاعتماد في دراسة جغرافية العالم على دراسة البيئات، والاقتصار في دراسة القارات على الخصائص العامة لكلّ قارة مقرونة بنماذج (دول) تعكس أهم تلك الخصائص.

هـ . تضمين المناهج الجديدة أحدث النّظريّات والمعارف في علم الجغرافيا.

ز - طرح موضوعات جديدة تندرج تحت عنوان قضايا محلية وعربية وعالمية، تشمل قضايا تنموية وبيئية واجتماعية.

(1)www.crdp.org. 2000-

11- الأهداف العامة والخاصة للمناهج[1]

من أبرز الأهداف العامة	من أبرز الأهداف الخاصة
تزويد المتعلّم بمجموعة من المعارف والمفاهيم الجغرافية الأساسية، التي تسهم في تكوين شخصيته العلمية والثقافية.	تعريف المتعلّم إلى بعض وجوه التّفاعل بين الإنسان والطبيعة في نطاق بيئته وإلى بعض أشكال التكيف مع البيئة.
توسيع آفاق المتعلّم المعرفية، ولفته الى ما يدور حوله.	توعية المتعلّم إلى بعض المشكلات البيئية التي ترتكب بحق البيئة والنتائج السلبية المترتبة عليها.
تمكين المتعلّم من فهم الظاهرة الجغرافية كمركّب ناتج من تفاعل مختلف العوامل البشريّة والطّبيعيّة	تعريف المتعلّم إلى النشاط البشريّ وأشكال السكن وأنماط المعيشة في مختلف المجالات.
تنمية قدرة المتعلّم على التفكير النظري والمقارنة، من طريق اثارة الاسئلة الاساسية المتعلقة بموضوع معين،	تعريف المتعلّم إلى جغرافية وطنه لبنان وميزاته الطّبيعيّة والبشريّة مما يساعد على تفتح وعيه الوطني.
تنمية مهارات البحث الميداني، والاستقصاء العلمي عند المتعلّم، من خلال العمل الفردي والجماعي.	تعريف المتعلّم إلى جغرافية العالم العربي وامتداده وخريطته السّياسيّة وإلى طبيعته المتنوّعة واوجه نشاط سكانه
تنمية مهارات استخدام المصطلحات، وقراءة الخرائط بمختلف أنواعها، والصّور الجوية والفضائية، والبيانات الاحصائية.	إدراك المتعلّم للظاهرات الجغرافية المشتركة والمتكاملة في العالم العربي
اعداد المتعلّم ليكون مواطنًا سويًا.	اكساب المتعلّم بعض المصطلحات والمفاهيم الجغرافية تمهيدًا للمراحل اللاحقة.
تنمية الروح النقدي عند المتعلّم لتعزيز السلوك الايجابي في تحليله مختلف	إكساب المتعلّم بعض المهارات المتعلقة بمقياس الخريطة ورسمها وقراءة مفتاحها وقراءة مخطّطات ورسوم بيانية واستثمارها.
تعزيز الانتماء الوطني عند المتعلّم من خلال تعريفه بطبيعة بلاده وخصائصها، وثرواتها البشريّة والطّبيعيّة.	إكساب المتعلّم مهارة الاستقصاء وتحصيل المعلومات والارقام من خلال نشاطات ميدانية ومصادر متنوّعة.
اطلاع المتعلّم على مستجدات العصر، والانجازات العلمية، وتمثلها، واغنائها، تأكيدًا لإنسانية المعرفة، وتواصلها في الزمان والمكان، وحق كل انسان بها.	تعريف المتعلّم إلى بعض وجوه التّفاعل بين الإنسان والطبيعة في نطاق بيئته وإلى بعض أشكال التكيف مع البيئة.
حث المتعلّم على الاهتمام بدراسة القضايا التي تعني الانسان في كل مكان، كالتلوث البيئي، وتمزق طبقة الاوزون، والموارد النافدة والبديلة، وقضايا التنمية.	توعية المتعلّم إلى بعض المشكلات البيئية من خلال الربط بين الاخطاء التي ترتكب بحق البيئة والنتائج السلبية المترتبة عليها.
تزويد المتعلّم بمجموعة من المعارف والمفاهيم الجغرافية الأساسية، التي تسهم في تكوين شخصيته العلمية والثقافية.	تطوير معرفة المتعلّم بالمجال الجغرافي: الكون والنظام الشمسي والظاهرات الطّبيعيّة والبشريّة وإدراكه التفا عل بينها.
توسيع آفاق المتعلّم المعرفية، ولفته الى ما يدور حوله، كي يصبح المجال الجغرافي بكل ابعاده في صلب اهتماماته.	تعريف المتعلّم إلى النشاط البشريّ وأشكال السكن وأنماط المعيشة في مختلف المجالات.

(1)www.crdp.org . 2000-

11: طرائق تدريس الجغرافيا

أولا: تعريف الطّريقة

هي كل ما يقوم به المعلّم، وما يُطلب القيام به من المتعلّم من نشاط للوصول الى الهدف التّعليميّ بشكل محدد الخطوات[1].

ثانيا: انواع الطّرائق

1- الطّرائق

1-1- الطّريقة التّلقينيّة أو المحاضرة

هي عرض للمعلومات من المعلّم الى المتعلّمين، ويتخلّلها عرض الأسئلة أو المناقشة مستعينًا ببعض الوسائل الإيضاحية المحدودة والمتوفرة لديه، وبهذا ينحصر دور المتعلّم في الحصول على المعلومات. من عيوب هذه الطّريقة إنّها مملة للمتعلّمين، وتحدذ من مشاركتهم، ولا تراعي الفروقات الفرديّة، والمعلّم هو المصدر الوحيد للمعلومات. في هذه الطّريقة يعدّ المدرّس ناجحًا إذا كان قادرًا على تحفيظ التّلاميذ المادة الجغرافية في أقل وقت ممكن لذا فقد يلجأ إلى «التسطي» أو للملخصات أي دائمًا يعطي المعلومات جاهزة للتّلميذ لأنّها هي الغاية[2] .

1-2- المناقشة

تعّدّ طريقة المناقشة من أقدم الطّرائق في التّدريس، وما تزال معتمدة حتى اليوم في العديد من المدارس، وتقوم على الحوار بين المعلّم والمتعلّم على شكل أسئلة ومناقشة، لذلك يطلق عليها أحيانًا الطّريقة الحواريّة.

2- الطّرائق الحديثة

1 - 1 طريقة التعيينات

تعطي للمتعلّم الحريّة المطلقة باختيار الموضوع المناسب الذي يرغب بالعمل عليه، ويحدّد كيفية توزيع أوقات دراسته وتنظيم أبحاثه بشكل فرد من دون أي قيود، فينظّم وقته حسب ميوله الشّخصيّة، فيقرأ ويدون الملاحظات من دون تحديد الحصة والوقت. إذًا هو

(1) عواضة، هاشم: التخطيط في التعليم- التعلّم- دليل المربي في الأهداف والطرائق والتقييم- دار العلم للملايين- طبعة ثانية- بيروت -2005

(2) الحصري، علي منير: طرائق تدريس الجغرافيا، منشورات جامعة دمشق 1995-1994. -

يسخر قدراته ورغباته في العلم لتنفيذ الموضوع المطلوب منه وذلك ضمن مهلة محددة سلفًا بينه وبين المدرّس أي أن المدّة الزّمنية له ليست مفتوحة، وقد يستعين بالمدرّس أو بأحد رفاقه إذا استدعى الأمر ذلك. إذا المدرّس في هذا النّوع من الطّرائق يكون الموجّه لا الملقن يلجأ إليه التّلميذ كلما دعت الحاجة ومن حسنات هذه الطّريقة أنّها تساعد التّلميذ على الاعتماد على الذّات وتزيد ثقته بنفسه.

2-2- طريقة المشروع

تقوم هذه الطّريقة على الاهتمام بميول التّلميذ وعدم الاعتماد على المادة الدّراسيّة كمحور للتّعليم، إذ أنّ المادة المعرفيّة الجغرافيّة لا تفرض على التّلاميذ بل تأتي في أثناء القيام بالنّشاط إذا شعر التّلميذ بحاجة لمعلومات معينة، وجود المدرّس في هذا النّوع من الطّرائق هو الإشراف والتّوجيه انطلاقًا من ميول التّلميذ وقدراته، إذ أن ليس جميع التّلاميذ في القدرات نفسها. وحين يتعرّف على قدرات كلّ منهم يوجّههم بالخطوات المناسبة لتنفيذ المشروع، كما يجب عدم الفصل بين المدرّسة والحياة الخارجيّة لأنّ المشروع قد بتطلّب عدة نشاطات داخل المدرّسة أو خارجها ولا تتقيد هذه الطّريقة بمدّة زمنيّة محددة.

2-3- طريقة المشكلة

تقوم طريقة المشكلة على استثارة مواقف وتساؤلات غامضة في أفكار المتعلّمين تتطلّب حلًّا مقبولًا ومنطقي، إضافة إلى أنّها طريق للإبداع والابتكار، فالطّلبة من خلالها ينشطون عقليًّا ومهاريًّا. وتمرّ هذه الطّريقة بعدة مراحل يقوم بها التّلميذ من أجل الوصول الى إزالة الشّك وهذه المراحل هي:

أ- الإحساس بالمشكلة ووجود رغبة في الوصول الى حلّها وهي تنبع من عدة أسئلة يوجّهها المدرّس إليهم ولا يمتلكون الإجابات الكافية والمقنعة لحلّ هذه المشكلة. ويجب أن تحدد عناصر المشكلة تحت إشراف المدرّس تجنّبًا الى تشتت وتشعب الأفكار.

ب – وهي مرحلة جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة وذلك من خلال توجيه المدرّس لهم وكيفية الحصول على المعلومات المتعلقة بهذه المشكلة ومن بعده مناقشة المعلومات من المدرّس للوصول الى أحكام عامة.

ج – الزّيارة الميدانيّة أو دراسات ذات صلة عن المشكلة للوصول الى وضع الفرضيّات

المناسبة لها.

د – تبيان مدى صحة الفرضيّات وذلك من خلال تجارب عملية.

هـ – الوصول الى نتائج عامة.

4-2- طريقة عصف الذهن أو قدح الأفكار

هو أسلوب تعليميّ تدريبيّ يقوم على حرية التّفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال مدّة زمنيّة قصيرة محددة من قبل معلّم الصف. ويقوم المعلّم بتحديد دقيق للمشكلة وذلك بإعادة صياغتها وتحديدها من خلال مجموعة تساؤلات على سبيل المثال لا الحصر: ما هي النّتائج المترتّبة على الكرة الأرضيّة إذا استمرّ التّلوث بهذه الصّورة؟ كيف يمكن البحث عن مصادر بديلة جديدة للمستقبل وغير ملوّثة؟؟

انطلاقًا من الأسئلة المطروحة يطلب المعلّم من المتعلّم تدوين أفكاره حول الأسئلة المطروحة. يقوم المتعلّم بتدوين إجابته من دون ذكر اسمه على الورقة ضمن مدّة زمنيّة محددة من قبل المعلّم ومن بعدها يقوم المعلّم بجمع الأوراق ويقرأها ويتم مناقشتها مع تلاميذ الصّف ويدوّن الأفكار الصّحيحة منها على اللّوح. وبعد الإنتهاء من تدوينها تُصاغ بنص مترابط.

وتكمن أهمية هذا النّوع من الطّرائق بأنّها تحفز المتعلّم على التّفكير والحوار وتقبّل رأي الآخر، غير أنّ المشكلة تكمن في أنّ هذا النّوع من الطّرائق يتطلّب متّسعًا من الوقت، ولا سيما إذا كان عدد المتعلّمين في الصّف مرتفعًا، لكن يمكن الاستفادة من هذه الطّريقة بتناول أفكار محدّدة من الدّرس وليس جميع الأفكار الواردة حول الموضوع المدروس.

5-2 – طريقة الوحدات

إن طريقة الوحدات تقوم على موضوع واحد يدرسه التّلميذ بصورة متكاملة من كلّ النّواحي فلا تقسيم للمعرفة إلى مواد جغرافية، تاريخ، علم نفس أو رياضيات... الخ. مثلًا وحدة «الطاقة» أو وحدة «التّغذية» أو وحدة «نهر الليطاني» أو وحدة «الماء»، وفي كل وحدة نلاحظ ضرورة اللّجوء إلى معلومات متنوّعة من كل المواد الدّراسيّة، لهذا يجب أن يتعاون المدرّسون لمختلف المواد في إعداد الوحدات: موضوعها والوسائل الملائمة.

6-2- طريقة النقاش في مجموعات صغيرة[1]

تستعمل هذه الطّريقة في بعض المواضيع الجغرافية التي تحتمل تعدّد الآراء بين التّلاميذ(بعد توافر الشروط المناسبة لتطبيقها). وتقتضي تقسيم الصفّ إلى مجموعات صغيرة من 5 إلى 7 تلاميذ مع تحديد مقرّر للمجموعة. وعند طرح موضوع النّقاش، تقوم كلّ مجموعة بمناقشة الموضوع المطروح ويقوم المقرّر بتدوين الآراء النهائيّة. وإذا توافر للأستاذ مساعدون يمكنهم توجيه النقاش داخل كلّ مجموعة صغيرة، فيقومون بدور المحرّك وهو دور أساسي. لأنّ المحرّك يوفّر للجميع فرص إبداء الرأي والنقاش.

ومن المواضيع التي تطرح للنقاش ضمن المجموعات الصغيرة: حلول لمشكلة زراعيّة أو عدة مشاكل، حلول المشاكل البيئية، معوّقات التّكامل الاقتصاديّ العربيّ، أسباب التّفاوت في النموّ بين المناطق اللّبنانيّة...

أهمية الطّريقة أنّها تساعد كلّ تلميذ على الإدلاء برأيه، وتحثّ على النقاش والدفاع عن المواقف. لكن إذا لم يتوافر محرّك للمجموعة (أيّ أستاذ أو مساعد متمرّس في توجيه النقاش ضمن المجموعات الصغيرة) فقد يسيطر أحد أفراد المجموعة على البقيّة منها ويفرض آراءه. لذلك تستوجب هذه الطّريقة شروطًا ضرورية، ووقتًا كافيًا لتطبيقها. كما يجب أن تنفرد كل مجموعة في غرفة خاصة خلال النقاش.

7-2- طريقة التّعليم البنائي (الاستنتاجيّ)

وللقيام بهذا النّوع من التّعليم يجب القيام بالخطوات الأربعة الآتية:

1. **المشاهدة أو الاكتشاف:** يقوم المدرّس بعرض نماذج مختلفة على التّلاميذ، تساعدهم على التّعرّف إلى موضوع الدّرس بواسطة حواسهم وتكوين الأسئلة والمشاركة الجماعيّة.
2. **الشّرح أو التّوضيح:** يشترك المدرّس مع التّلاميذ في معرفة الأفكار الجديدة التي اكتشفوها عبر النّماذج وصياغتها بشكل واضح (تصوّرات ومعتقدات).
3. **توسيع الأفكار** وامتداد تطبيقاتها لمساعدة الأطفال على تنمية أفكارهم بشكل أشمل عبر المزيد من الأنشطة الذهنيّة والجسديّة.
4. **تقييم المعلّم للتّصوّرات** التي توصّل إليها التّلاميذ وترتيبها بشكل صحيح. مثلًا لو

(1) وهيبة أمال،بدران إلهام وآخرون: المجال الجغرافي اللبناني والعربي، الدليل التربوي.

أخذنا موضوع: المجال المُدني للصّف الخامس الأساسي. يجب اتّباع الخطوات الآتيّة:

أ- **تحديد الأهداف:** أن يصبح التّلميذ قادرًا على أن

- يحدد على خرائط مواقع بعض المدن.
- يقرأ مخطّطات عدد من المدن.
- يعدّد أقسام المدينة (صور جويّة، ومخطّطات) يقرأ الصّورة أو المخطط.
- يستنتج تنوّع وظائف المدينة...

ب- **الوسائل التّعليميّة**-النّماذج اللّازمة: صور عن مواقع مختلفة للمدن – مخطّطات لمدن، صور من الجو لعدة مدن، نصوص تتكلّم عن زيارة لأحياء في مدينة ما (وصف أبنية وطرقات)، صور أو شفافيات أو فيلم فيديو عن مرافق في المدينة (مطار، مرفأ، مركز أمن، مجسّم لمدينة..).خريطة المدن اللّبنانيّة

ج- **الاستكشاف:** يطلب المعلّم من التّلاميذ ملاحظة الصّور وباقي المستندات (خريطة لبنان) واستكشاف الرّسائل التي تحملها (اختلاف مواقع المدن على الساحل، في الجبال...) والمقارنة بين المشهد الذي تظهره الصّورة الجوية والمخطط.

د- **الشرح والتّوضيح:** طرح أسئلة حول النّتائج التي توصل إليها التّلاميذ: تنوّع مواقع المدن، تنوّع أشكال المخطّطات، أهم أقسام المدينة عبر المخطّطات والصّور.

هـ-**توسيع الفكرة** وتطبيق الاستنتاجات على مدن أخرى (التي يوجد فيها التّلاميذ أو يزورونها...).

و- **التّقييم:** بعد كل هذه الأنشطة يجري التّأكيد على التّعميمات التي توصّل إليها التّلاميذ حول الأهداف المذكورة أعلاه.(طرح أسئلة شفهيّة أو كتابيّة مع مخطّطات لمدن أخرى).

8-2- استخدام اللّعب في تدريس الجغرافيا

هي مجموعة تقنيات تستعمل لتنفيذ درس بواسطة أداء مسرحي، وتقوم على تحويل النّصّ الى سيناريو يكتبه المعلّم ويوزعه على المتعلّمين (من الافضل مشاركة الجميع اذا كان هذا ممكنًا)، مواضيع يمكن أن تنفذ بهذه الطّريقة: قارات العالم، محيطات العالم،

الجهات الأساسية والفرعيّة، الفصول الأربعة...

2-9- التّعلّم عبر الإنترنت

يقوم المعلّم بإعداد ورقة عمل وتتضمن أهداف ومواضيع متنوّعة على صلة بالدّرس والمواقع التي يجب المتعلّم التجوّل عليها والأسئلة المطلوب الإجابة عنها بعد أن يكون قد قام بتقسيم الصف الى مجموعات يتراوح بين عددها بين 2 و 3 متعلمين (يختارون مقرر للمجموعة)، ويوزّعهم على أجهزة الكومبيوتر وعادة ما يتم تنفيذ هذا النّشاط في مكتبة المدرّسة أو إذا الحجرة الصفية مجهزة كاملة بالحواسيب.

بعد توزيع المهام على المتعلّمين يحدّد المعلّم الوقت المخصّص لإنجاز المطلوب منهم كما يحرص على توجيه النّقاش بين أفراد المجموعة تجنّبًا لإضاعة الوقت، كما يقوم بتذكيرهم بمعلومات مكتسبة لكي ينطلقوا منها. وبعد الإنتهاء من العمل، يقوم مقرّر المجموعة بعرض النّتائج التي توصّلت إليها المجموعة. ومن بعدها يتم مناقشة الأجوبة مع المتعلّمين، ويصحّح بعض المعلومات إذا لزم الأمر، ويدوّن الأساسي منها على اللّوح، ويجري أخيرا تقييمًا للعمل.

2-10- الخرائط الذهنية

هي خريطة تهدف الى رؤية المتعلّم للمادة الدّراسيّة في موضوع دراسيّ معين والعلاقات والروابط التي يقيمها بنفسه بين أجزاء المادة الدّراسيّة من خلال تفعيل أفكار المتعلّم، إذًا هي عبارة عن عمل وتصميم وبناء ملاحظات، وهي وسيلة تساعد على التّخطيط والتّعليم والتّفكير البناء وتعتمد على على كتابة ورسم كل ما تريده على ورقة واحدة بأسلوب وطريقة وإستراتيجية تساعد على التركيز، والتّذكّر بحيث تدمج بين الإطار الكتابيّ المتعلّق بالمادة مع الإطار الهندسيّ التي يرغب برسمها مما يساعد على ربط الشّيء المطلوب تذكره برسم[1]. ومن الأهداف للخرائط الذّهنيّة بقاء الموضوع المشروح لمدّة زمنيّة أطول لدى المتعلّم وذلك بسبب تعامل الدّماغ مع الصّور الذّهنيّة بصورة أسهل من المادة المكتوبة.

2-11- المناظرة الطّلابيّة

يُقسّم المتعلّمون إلى فريقين بعد تحديد الموضوع الذي سيتم إجراء المناظرة والحوار

(1) أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، 2011.

حوله، ويتولى كل من الفرقين الدّفاع عن موضوعه مستندًا الى حجج وبراهين. يؤدّي المعلّم دور الوسيط، ويؤدّي دورًا حياديًّا، ويطرح أسئلة على كل فريق لجعل الحوار أكثر سخونة، يسجّل المعلّم على اللّوح أهم النّقاط عند كل فريق. تتناسب هذه الطّريقة بشكل أساسي مع مواد الاجتماعيّات بخاصة في ما يتعلّق بالأحداث والمواقف التّاريخيّة والمواضيع السّكانيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة. مثلا سياسة تحديد النّسل: مع أو ضد؟ ولماذا؟

أو الهجرة: مع أو ضد؟ ولماذا؟

12-2- الرّحلات التّربويّة

هو عبارة عن نشاط تعليميّ- تعلّمي، يتم خارج غرفة الصف ويقوم المعلّم بدور المشرف والموجّه لهذا النشاط، ويسهم هذا النّوع في بناء علاقة إيجابيّة بين المعلّم والمتعلّم وكذلك بين المتعلّم وبين البيئة الطّبيعيّة وتنمّي لديه روح المحافظة على الموارد وضرورة صيانتها.

13-2- الأحداث الجارية

لكي يصبح الدّرس أكثر استيعابًا من قبل المتعلّمين، يجب على الدّرس أن يكون مقتبسًا من حياتهم اليوميّة، أي أن يعيش المواضيع الجغرافيّة بطريقة تطبيقيّة بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الزيارات الميدانية، والبحث والمقابلات وممارسة النشاطات الحرفيّة لتعرّف وسائلها لا سيما الزّراعة والصّناعة وأن يكون لهذه المادة وظيفة في الحياة اليومية المعيشة، وعدم اقتصارها على الجانب النّظري فقط، لذلك على المدرّس توجيه المتعلّمين منذ البداية الى تتبّع الأخبار الاجتماعيّة والبيئيّة والاقتصاديّة.... التي تتعلّق في المنهج لأنّ لما في ذلك من انعكاسات إيجابيّة على معلومات المتعلّم.

14-2- الاستثمار المنظّم للمستندات

إنّ المستند هو وسيلة تعليميّة، تقدّم المعطيات اللازمة للملاحظة والمقارنة والاستنتاج ويعمل المدرّس بواسطة الأسئلة على توجيه نشاط التّلميذ، لكي يكتشفوا رسالة كل مستند والمعطيات الكميّة أو النّوعية الموجودة في داخله ويستنتج التّلاميذ الأجوبة بأنفسهم بتوجيه من المتعلّم .

1-14-2-: أنواع المستندات:

1-1-14-2- الخرائط: هي وسيلة أساسية في تعليم الجغرافيا، ولا يخلو درس جغرافيا مهما كان موضوعه من الخريطة. وتقوم الخريطة بمهام متنوّعة ومنها إبراز توزّع السّكان والأمطار والحرارة والزّراعات والأقاليم المناخيّة حول العالم حول سطح الكرة الأرضية، إضافة الى مواضيع أخرى ترمز الى توزّع متغير أو اكثر في مكان ما وفي زمان ما. وحاليا مع التّطوّر التكنولوجي أصبحت الخرائط في الكتب المدرّسية تتمتّع بمستوى عالٍ من الوضوح والإخراج الفنيّ مما يسهل على المتعلّم قراءة الخريطة وتحليلها. ولقراءة الخريطة بشكل سليم يجب أن يتم:

- تحديد موضوع الخريطة ثم عنوانها.
- قراءة المفتاح للتّعرّف على الرّموز ودلالاتها.
- استخدام المفتاح لفهم مضمون الخريطة.
- تعيين حدود أو مساحة انتشار الظواهر الجغرافية (صحارى، زراعات، سكان...)

2-1-14-2- الرّسوم البيانيّة:

الرّسم البياني هو تمثيل لعلاقة بين متغيرين أو أكثر (إنتاج، سنوات، حرارة وأمطار وشهور)، وهو يتّخذ عدة أشكال، منها ما يستخدم منها في المرحلة الأساسية، مثل الخطّ البيانيّ، الأعمدة البيانيّة والدّوائر البيانيّة، ومنها ما يستعمل في المرحلة الثّانويّة مثل الرّسم البيانيّ الهيكليّ، وهي أكثر تعقيدًا على ما هي عليه في مرحلة التّعليم الأساسي.

3-1-14-2- هرم الأعمار

هو عبارة عن تمثيل بيانيّ لمعطيات رقميّة للسّكان إناثًا وذكورًا في قرية ما أو مدينة ما أو منطقة ما أو بلد ما، ويقوم بتقسيم السّكان بين الذكور والإناث من مختلف الفئات العمرية في منطقة ما حسب العمر، وهنا تظهر فوائد الهرم السّكاني ، ويقُدم لنا الهرم السّكانيّ تمثيل بياني لأعمار وجنس السّكان، وتأتي هذه التّمثيلات على هيئة مثلثات وأشكال أخرى.

4-1-14-2- الصّور المتنوّعة

تصنّف الصّور الفوتوغرافيّة ضمن الأدوات التي يستطيع أستاذ المادة توظيفها لعرض

المعلومات الجغرافية، بالإضافة الى المفاهيم والتّفاصيل الدّقيقة للمواضيع التي يتناولها في الحصص الدّراسيّة الخاصة بهذه المادة والتي تحتاج لمشاهدة الطلاب لها لفهمها واستيعابها، وهناك عدد من الشّروط التي يجب على المعلّم أن يحرص على توفرها في الصّورة التي يستخدمها، ومن أهمّها الوضوح والدّقة إضافة الى أنّها طبيعيّة وواقعيّة وجذابة لاستقطاب المتعلّمين.

أ- لقراءة صورة لها امتداد يمثّل مساحة معينة يجب الانتباه إلى:

- تحديد الموضوع الأساسيّ في الصّورة وذكر عنوانها.
- تحديد مكانها وزمانها.
- كيفية أخذت الصّورة، مصدرها.
- تعداد أقسام الصّورة: المشهد الأوّل، المشهد الثّاني...
- ذكر عناصر كل قسم أو مشهد.

ب-إذا كانت الصّورة تمثّل عملًا أو تنظيم عمل، فالقراءة تبدأ من وسطها حيث الموضوع الأساسي ثم وصف ما في الأطراف (رعي في البادية، محطة تحلية مياه البحر...).

أما تحليل الصّورة أو المنظر الجغرافي فيحتاج لتقنيات معينة من خلال عدة نواحي، لا بد للتلميذ من ملاحظتها وتحديدها.

5-1-14-2- الجداول الإحصائية

تحتوي أرقامًا تدلّ على معلومات كميّة عن ظاهرة جغرافيّة قد تكون بشريّة (عدد السّكان) أو طبيعيّة (كمية الأمطار، أو درجة الحرارة) أو اقتصاديّة (دخل فرديّ، كمية الإنتاج). وعادة ما يتم الاعتماد على هذه المعلومات لمعرفة تطور سلعة ما، أو عدد السّكان، أو درجة الحرارة في مراحل زمنيّة محدّدة أو لمقارنة بين نسبة الذّكور ونسبة الإناث في منطقة معينة.

6-1-14-2-الرّسوم: متنوّعة (توضيحية، هيكلية، كاريكاتيرية)

تتنوّع الرّسوم بين رسوم توضيحيّة وهيكليّة وكاريكاتورية وتهدف هذه الرّسوم على أشكالها المتنوّعة لإيصال فكرة ما قد تكون معقدة للمتعلّمين، فيتم تمثيلها في رسم مبسط لإيصال فكرة ما (الدورة المائية، الموارد الطّرائق للمياه في العالم العربي...).

7-1-14-2- النّصّوص

تتنوّع النّصّوص في مادة الجغرافيا بين مقالات وحوارات ومقابلات أو مقطع من موسوعات علمية او من كتب ولكل منها هدف محدد. إنّ استخدام النّصّ في تدريس الجغرافيا يتم على شكلين:

أ- قراءة النّصّ وتحليله: حيث يتم تحديد موضوع هذا النّصّ وعنوانه والمرجع الذي أُخذ منه هذا النّصّ إضافة الى استخراج العناصر الأساسية والثانوية منه، وهذا نوع من المستندات يمتد على طيلة المراحل الدّراسيّة.

ب- كتابة النّصّ

يختلف اعتماد كتابة النّصّ الجغرافي بين المدارس وفق المراحل الدّراسيّة، فبعض المدارس تبدأ بالتمرّس على كتابة النّصّ الجغرافيّ من الحلقة الثّانية (الرّابع الأساسي، الخامس الأساسي، السّادس الأساسي) والبعض الآخر يبدأ من الحلقة الثّالثة (الصف السّابع أساسي)، ومهما كانت بداية استعمال النّصّ الجغرافيّ يجب الانتباه الى عدة نقاط منها: استخراج المصطلحات الجغرافيّة من المستند، الأفكار الرّئيسيّة التي تحدّد عدد الفقرات تلافيًا للحشو ثم تقييم وإعطاء حكم والكتابة بطريقة بسيطة وواضحة لإظهار تماسك النّصّ.

8-1-14-2- تحليل المشهد الجغرافيّ\ المنظر:

تتمّ دراسة المظهر الجغرافيّ إما على الأرض (حقليًا أو ميدانيًا) وذلك من خلال الاستمارات والمقابلات الشّخصيّة مع الأشخاص المعنيين وإما بواسطة الشّرائح وإما بواسطة الصّور الفوتوغرافيّة، وحاليا يتم دراسته أيضا عبر الصّور الجويّة أو الصّور الفضائيّة أو عبر نظم المعلومات الجغرافيّة ونظام الاستشعار عن بعد. ولتحليل المشهد الجغرافيّ فيكون وفق خطوات منهجيّة محددة هي: تحديد عناصر المجال، كشف حركيّة المجال وتفسير الظاهرة الجغرافيّة.

في الختام إنّ طرائق التّدريس يكمل بعضها بعضا و برغم تفوق بعض الطّرائق و تميّزها فإنّ أفضل طريقة هي التي تنبع من داخل المعلّم، فالمعلّم الموهوب له طريقته الخاصة، والخبرة والتّحصيل الدّائم للمعلومات تجعل منه المرجع الصّالح لقيادة أفكار تلاميذه من مرحلة إلى أخرى ولتنمية عادات فكريّة وأنماط سلوكيّة مرغوبة عندهم. إنّ

المدرّس الماهر هو الذي يحسن اختيار طريقة أو مجموعة طرائق تتناسب مع موضوع الدّرس ومستوى التّلاميذ وظروف المدرّسة والبيئة في آن معا وهو خلال عمله يصادف مشكلات كثيرة تتعلّق بالمنهج وبالكتاب وبالوسائل المتاحة وبالتّجهيزات المدرّسية إلى ما هنالك من صعوبات تؤدّي إلى ابتعاد التّلاميذ عن مادة الجغرافيّة، لذا نورد بعض المقترحات عن تطبيقات في استخدام الوسائل التّعليميّة لتسهم في تحسين مستوى تعليم هذه المادة وتؤدّي إلى تحقيق أهدافها المهمة.

المراجع باللغة العربية

1- عواضة، هاشم: التخطيط في التّعليم- التّعلّم- دليل المربي في الأهداف والطّرائق والتقويم، دار العلم للملايين 2005

2- بدران، إلهام: محاضرات في تعليم الجغرافيا، كلية التّربيّة، العمادة 2005/2006

3- بدران إلهام: مشكلات تدريس الإجتماعيات (محاضرات في كلية التّربيّة)، السنة الرابعة، 1993 – 1994.

4- حداد، معين: الجغرافيا على المحك، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، الطبعة الأولى 2004

5- منصور، أسعد: مدخل الى تعلم وتعليم الجغرافيا، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 2016.

6- منصور، أسعد: مدخل الى تدريس الجغرافيا، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 2016

7- أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، 2011.

8- وهيبة أمال، بدران إلهام وآخرون: المجال الجغرافي اللبناني والعربي، الدليل التربوي.

9- الحصري، علي منير: طرائق تدريس الجغرافية، منشورات جامعة دمشق 1995-1994

المراجع باللغة الأجنبية

10- Pierre Giolitto: enseigner la geographie à l'ecole، Hachette، Paris 1992 **Site electronique:**

11- www.crdp.org . 2000

أهمية دور المرأة في التّنميّة الاقتصاديّة الريفيّة في البلدان العربيّة

د. بلال علي الحاج سليمان

المستخلص

يكمن التماس قيمة الزخم في عمل المرأة من خلال التحوُّل الوظيفي للمرأة الريفيّة نحو اقتصاد أفعل، نواته الأساسية المساواة بين الجنسين في البلاد العربيّة، وهذا ما يحقق تقدماً في الاقتصاد، تماماً كما هي الاتجاهات العالمية، من حيث تمركز المرأة في مناصب بارزة ومتقدمة في الإدارة والأعمال. غير أنّ كامل إمكاناتها ما تزال غير مستغلة، مما يؤدّي إلى ضياع الفرص الهامة للتنمية الاقتصاديّة في المنطقة.

تمثِّل قضية السياسات الاقتصاديّة العمياء، غير المساوية بين الجنسين، ضرراً كبيراً على الاقتصادات والمجتمعات العربيّة. فلا تزال الاقتصادات الإقليمية في أعقاب الانتفاضات العربيّة تعاني من تدني الإنتاجية، وارتفاع معدّلات البطالة، وتراجع القدرة التنافسية؛ مما يؤدي إلى ازدياد الفقر، وتعمُّق عدم المساواة بين الرجل والمرأة.

تُظهر البيانات أنّ للمرأة العربيّة دوراً جوهرياً في التصدي للتّحديات التي تواجهها الاقتصادات العربيّة. فعلى الرغم من وصول المرأة العربيّة إلى مستويات عالية من التعلُّم، فإنّ ذلك لم يسهم في رفع النتائج الاقتصاديّة، لأنّ معدلات المشاركة الاقتصاديّة للمرأة في البلاد العربيّة هي الأدنى على الصّعيد العالميّ.

تفرض التحديات والفرص والتطورات الحاصلة ضرورة دخول المزيد من النّساء في سوق العمل لدى البلدان المتطورة، بينما تظل مطالب المرأة في بلدان العالم العربي تقتصر على المساواة في التعليم والعمل. هناك اقتناعٌ راسخ بأنّ تمكين المرأة يفضي إلى تقدم المجتمعات، فعلينا أن نخصّص ما يكفي من الموارد لتحقيق المساواة بين الجنسين في العالم العربي، وأن نعمل بشجاعة على إذكاء وعي الرأي العام بأهمية هذا الهدف، وأن ندعمه بإرادة سياسية لا تتزعزع، والعمل على بناء قدرات الرائدات الريفيات في الاقتصاد الريفي، وإجراء البحوث على مستوى المجتمع المحلي للمرأة الريفيّة وواقعها الاقتصادي، مع التركيز على الزراعة والأمن الغذائي والتّنميّة الريفيّة، فلا استثمار في

مستقبلنا العربي المشترك أعظم من هذا الاستثمار. كما أنّ تمكين المرأة في عملها في الشركات الصناعية، سيساهم في تحقيق عوائد كبيرة على الاستثمار. تُعَد المبادرات الداعمة لتمكين المرأة في القطاع الصناعي ضرورية لتحقيق التعافي الاقتصادي على المدى الطويل ولمواجهة التحديات، وبالتالي فهي خطوة لتعزيز قدرة القطاع الصناعي على مواجهة الأزمات المستقبلية، ولتحقيق تنمية صناعية شاملة ومستدامة في العالم العربي. نلاحظ أنّ الفجوة تتوسَّع بين الجنسين في العمل، وهذا ما يعيق الجهود التي تهدف إلى تمكين المرأة في القطاع الصناعي، ما تسبب في تراجع نسب التقدم في تحقيق أهداف التّنميّة المستدامة للأمم المتحدة. إن السياسات الداعمة للمساواة بين الجنسين وكذلك السياسات الهادفة الى تشجيع مشاركة المرأة في القطاعات الاقتصاديّة الزراعية والصناعية والخدماتية، تشكِّل خطوة هامة على طريق تحقيق أهداف التّنميّة المستدامة، وبالتالي تأكيد فاعلية قدرة المرأة في الاقتصاد والتّنميّة.

– **الكلمات الدالة:** الاقتصاد الريفي – المرأة في الاقتصاد – التحوُّل الوظيفي – المستقبل العربي المشترك – عوائد الاستثمارات.

تمثِّل الشراكة في الإنتاج بين الرجل والمرأة أهمية اقتصادية كبيرة، لكنها تواجه عوائق كثيرة تتمثَّل بالتمييز المجتمعي، وبالقدرة، والتمكّن،... ولهذا انعكاس سلبيّ على النفع المادي والمعنوي والاقتصادي لدى أرياف العالم العربي. من هنا لا بدّ من إظهار أهمية دور المرأة العربيّة الريفيّة في صناعة الواقع الإنساني في التّنميّة الاقتصاديّة.

– تمهيد

يمكن التعرُّف على قيمة وأهمية عمل المرأة في المناطق الريفيّة العربيّة، من خلال التحوُّل الوظيفي للمرأة الريفيّة نحو اقتصاد أفعل، مبني على قاعدة أساسية ألا وهي المساواة بين الجنسين، فهذا ما يحقق تقدماً في الاقتصاد وبخاصة الاقتصاد الريفي بكافة مضامينه الزراعية والصناعية والخدماتية، تماماً كما هي الاتجاهات الحاصلة عالمياً، من حيث تولِّي المرأة مناصب بارزة، ومتقدمة في إدارة الأعمال. غير أنّ كامل إمكاناتها ما تزال غير مستغلة، ممّا يؤدي إلى ضياع الفرص المهمّة للتنمية الاقتصاديّة في البلاد العربيّة.

هناك تباين بين البلاد العربيّة التي سبق وحررت القيود عن عمل المرأة، ودولٍ أخرى عربية ما زالت في بدايات هذا الأمر. فالمشكلة تتمحور حول كيفية وإمكانية تقبل المساواة بين الجنسين. فعلى سبيل المثال، تحصل المرأة في الريف في بعض الدول العربيّة الإفريقية على أقل من 10 % من الائتمان المتوفر لزراعة المساحات صغيرة الحجم (تقرير الأمين العام للأمم المتحدة 2001 – 2010)، وعلى الصعيد العالمي فإنّه لا يقدم للمرأة من خدمات الإرشاد والتوجيه الزراعي للفتيات المُزارعات سوى 5 % (www.fao.org)، علماً أنّ

تقرير منظمة الأغذية والزراعة الذي يدرس حالة الأغذية والزراعة للفترة الممتدة من عام 2010 حتى 2011، يشير إلى أنّ ردم الهوة بين الرجل والمرأة في مجال الزراعة يمكن أن يزيد من الغلة الزراعية من أجل تخفيض عدد الجائعين تخفيضاً كبيراً، يطال ما بين 100 إلى 150 مليون شخص (تقرير الأمم المتحدة، المرأة والمياه، 2005).

تمثّل قضية السياسات الاقتصاديّة غير المدروسة، وغير المساوية بين الجنسين في كثير من البلاد العربيّة، ضرراً كبيراً على الاقتصاديات والمجتمعات العربيّة، فلا تزال هذه الاقتصاديات، خلال الانتفاضات التي حصلت في بعض البلاد العربيّة، تعاني من انخفاض الإنتاجية وارتفاع نسبة العاطلين عن العمل، وتراجع القدرة التنافسية، مما يؤدي إلى زيادة معدل الفقر، وتعميق عدم المساواة بين الجنسين.

تُظهر البيانات أنّ للمرأة العربيّة دوراً كبيراً في مواجهة التحديات التي تقف عائقاً أمام اقتصاد العديد من البلدان العربيّة. فعلى الرغم من وصول المرأة العربيّة إلى مستويات عالية من التعلُّم، فإنّ ذلك لم يساهم في الرفع من القيمة والقدرة الاقتصاديّة، لأنّ معدل المشاركة الاقتصاديّة للمرأة في البلاد العربيّة تبقى في أدنى مستوياتها عالمياً.

إنّ التحديات والفرص والتطورات والمتغيِّرات الحاصلة في البلدان المتقدمة تلزم بضرورة مشاركة المرأة في سوق العمل، بينما يبقى سقف مطالبهنّ في البلدان العربيّة يقتصر على المساواة في التعلُّم والعمَل من أجل إثبات الذات.

إنّ السعي إلى تمكين المرأة العربيّة يفضي إلى تقدُّم المجتمعات، فعلينا أن نخصّص ما يكفي من الموارد لتحقيق المساواة بين الجنسين في البلاد العربيّة، وأن نعمل بشدة على توعية المجتمع نحو أهمية هذا الهدف.

لا بدّ من العمل على بناء قدرات المرأة الريفيّة الرائدة في اقتصادات الأرياف العربيّة، وإجراء كلّ ما يلزم على مستوى المجتمع المحلي لدى النساء الريفيات العربيّة، ودراسة واقعها اقتصادياً واجتماعياً، مع التركيز على النشاط الزراعي والأمن الغذائي، والإنماء الريفي. إنّ تمكين المرأة في عملها في الصناعي والخدماتي يساعد في تحقيق عائدات كبيرة على الاستثمار؛ فلا استثمار في مستقبلنا العربي أعظم من هذا الاستثمار.

إنّ مبادرات الدعم الهدفة إلى تمكين المرأة في العمل الصناعي ضرورية من أجل تحقيق التعافي الاقتصادي على المدى الطويل في سبيل مواجهة المشكلات والتحديات، وبالتالي فإنّها فرصة لتعزيز قدرة القطاع الصناعي على مواجهة الأزمات والمشاكل المستقبلية بكافة أبعادها، وكلّ ذلك يصبّ في خانة تحقيق التّنميّة الاقتصاديّة الشاملة والمستدامة في الأرياف العربيّة. إنّ اتساع الفجوة بين الرجل والمرأة في العمل يعيق الجهود، ويقلّل من فرص التعافي الاقتصادي، ما قد يُسبِّب في تراجع نسب التقدم والتطور، وفي تحقيق أهداف التّنميّة المستدامة.

1- التطور التاريخي لمفهوم العدالة في العمل بين الجنسين في البلدان العربيّة:

منذ القدم يقع على عاتق الرجل الدور الإنتاجي في كافة الأنشطة الاقتصاديّة، كعملٍ خاص يعتمده في حياته الوظيفية الاقتصاديّة، باعتباره المعيل الأول للأُسرة، بينما اهتمت النساء في عملهنّ المنزلي، ويعود السبب في ذلك إلى سوء المعاملة التي يتعرّضن لها وكذلك الهيمنة في المنزل.

لعب التطوّر الاقتصادي والاجتماعي دوراً مهماً في تغيُّر طبيعة العمل لدى المرأة، فزادت نسبة الحاجة إلى موظفين للعمل في مجالاتٍ مختلفة – مضافة على العمل الزراعي بكافة خصائصه – كالتعليم، والمبيعات، وفي العمل المكتبي، وغيرها من الأعمال التي وفرت فرص عملٍ عند دخولها المناطق الريفيّة، وأصبح أرباب العمل يفسحون مجال العمل أمام النساء لأنهنّ يتقاضين أجوراً أقل من الرجال في العمل نفسه، لأن النساء غير مسؤولات عن إعالة الأسر، فمعظمهن من العاملات العازبات، وفي تلك الفترة عملن في أعمالٍ يمكن القيام بها في المنزل كخياطة الملابس ,Michael Hannan (2017-6-2)، ثم عملت النساء خلال الحرب العالميّة الثانية مكان الرجال في الأعمال الزراعية، والحرفيات، وفي تربية دود القز لإنتاج الحرير، وكذلك في المصانع، بسبب انشغال الرجال بالخدمة العسكريّة، كما بدأت النساء المتزوجات بالعمل في سبعينيّات القرن الماضي، في المهن

التقليديّة كالرجال تماماً، إلى أن دخلت التكنولوجيا الأحدث لتُحسِّن وتُسهِّل من عمل المرأة، حيث إنّ الأعمال التي كانت تحتاج لجهودٍ بدنية أصبحت تُنفّذ بسهولة كبيرة من خلال التكنولوجيا المتقدمة (أبو كريشة، عبد الرحيم، 1\1\2002 ، ص 41) .

أ- نبذة تاريخية عن عمل المرأة في أرياف البلاد العربيّة.

الزراعة هي أهمّ قطاع للعمالة النسائية في كثير من البلدان العربيّة الإفريقية والأسيوية. «تبيِّن الإحصاءات أن النساء الريفيات ينتجن 50% من الأغذية الزراعية على صعيد العالم، وبلغت نسبة النساء اللواتي يعملن في القطاع الزراعي أكثر من الرجال. إذ إنّ النساء في المناطق الريفيّة الإفريقية ينتجن حوالي 80 % من المواد الغذائية، فيما ينتجن حوالي 60 % من الإنتاج الغذائي في جنوب وجنوب شرق أسيا. إنّ حصة الزراعة من مجموع العمالة آخذة في التراجع، ففي سنة 1991 كان 45.2 % من مجموع العمالة يعملون في الزراعة، ثم تقلصت هذه النسبة عام 2007 إلى 34.9 %، وبلغت حصة النساء العاملات من المجموع العام 41.3 %، كما تراجعت نسبة المساحة المزروعة من مجموع العمالة في كلّ الأقاليم خلال الفترة المذكورة، وهذا ما يفسِّر سبب الانتقال إلى قطاعي الصناعة والخدمات، وكذلك تزايد التحضُّر، بالإضافة الى التغيرات الديمغرافية في القوى العاملة الريفيّة» (تقرير الأمين العام للأمم المتحدة، النهوض الاقتصادي بالمرأة، 2006).

تعتبر مهنة الزراعة هي المهنة الرئيسة التي كانت سائدة منذ القدم، والأعمال الشاقّة لم تقتصر فقط على الرجال، حيث كانت مساهمة النساء تطال مختلف الأعمال التي تحتاج الى جهد، كطحن الحبوب باستخدام الأدوات الحجريّة، وجمع الحطب، ونقل المياه من أماكن بعيدة، وتوفير الطعام وغيرها من الأعمال، كما أن الثورة الصناعيّة عملت على تغيير نوع العمل لكلٍ من الجنسين، وتغُّير مكان العمل من المنزل ومحيطه إلى العمل في مساحاتٍ واسعة من الأرض الزراعية والمصانع بكافة أحجامها. بدأ العمل بيدٍ عاملة عائلية، ثم بدأ دور المرأة يتغيّر كقوى عاملة أسرية شيئاً فشيئاً. تميَّز عصرنا هذا بتطوّر كبير انعكس بشكلٍ واضحٍ على عمل المرأة ومكانتها الاجتماعية، ما وفَّر فرصاً كبيرةً للمرأة في حصولها على حقوقها السياسيّة، والاجتماعية، والاقتصاديّة، والتعليميّة،... كما أتاح لها الفرصة في المشاركة في الحياة العمليّة، حيث أصبحت تقوم بمسؤولياتها وواجباتها تجاه أسرتها ومؤسستها معاً.

إنّ إنضمام المرأة للحياة العملية ساعد على تنمية القطاعات الاقتصاديّة والواقع الاجتماعي بشكلٍ عام، إضافةً إلى رفع ميزانيّة أسرتها. وقد أتاح المجتمع فرصاً لعمل المرأة وحقّق لها المساواة مع الرجل في مجال العمل وخصوصاً فيما يتعلق بمسألة الأجور، والجدير بالذكر أنّ المرأة أثبتت قدرتها على العمل في أيّ مكانٍ توجد فيه في الريف أو المدينة، إلّا أنّ طبيعة عملها تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصاديّة المحيطة بها (مقالة عن عمل المرأة، موقع النجاح نت، 23\7\2022). تنخفض حصة النساء الريفيات العاملات عن الرجال الريفيين مقابل الأجر، وتشير المعطيات الحديثة الواردة من عددٍ من البلدان العربيّة، الإفريقية والأسيوية، إلى أنّ النساء أقل حظاً من الرجال في المشاركة في العمالة مقابل أجر في الريف، سواء في المجال الزراعي أو غير الزراعي، علماً أنّ النساء أكثر نشاطاً من الرجال في الاقتصاد الريفي، والنساء الريفيات يعملن في الأغلب بدوام جزئي أو في عمل موسمي، أو عمل منخفض الدخل.

يزيد متوسط أجور الرجال عنه لدى النساء في كل من المناطق الريفيّة والحضرية العربيّة، كما أنّ الفجوة في المدخول تكبر بين الجنسين وتتسع أكثر في المناطق الريفيّة (تقرير الفاو 2011، ص، 20).

«– تشكل النساء حوالي 40% من القوة الزراعية العاملة في البلدان النامية، وتتفاوت بين 20% في أمريكا اللاتينية و50% في أجزاء من أفريقيا وآسيا، كما أنّ أقل من 15% من مُلاَّك الأراضي في جميع أنحاء العالم هم من النساء» (الأمم المتحدة، منظمة العمل الدولية، 18\2\2020).

تتشارك معظم أرياف البلدان العربيّة الواقع المرير والمتردي من الفقر والتخلف والحرمان. كما أن نسبة العاملات في الزراعة تشكل معدلاً مهماً. والجدول التالي يُبرز نِسَب العاملات في الزراعة، مقارنة مع الرجال العاملين في الزراعة لدى بعض الدول العربيّة.

– جدول يظهر التباين في أعداد اليد العاملة الزراعية بحسب الجنس في بعض البلدان العربيّة:

الدولة 2019	نسبة العمالة الزراعية من إجمالي المشتغلين.	نسبة العاملين الزراعيين الرجال من إجمالي المشتغلين الرجال.	نسبة العاملات الزراعيات من إجمالي المشتغلات النساء.
مصر	20٪، 62	46،0%	21،21%
الأردن	47،2%	81،2%	75،0%
تونس	80،13%	32،15%	96،8%
المغرب	25،33%	36،27%	12،52%
العراق	4،19%	70%	14%

المصدر: منى عزت، «العاملات الزراعيات، حقوق ضائعة ما بين الإستغلال والتهميش»، الموقع الرسمي للبنك الدولي، بيانات عام 2019 إصدار عام2021.

org.albankaldawli.data://https

وفقاً لتقرير الأمم المتحدة فإنّه من المتوقع أن ترتفع نسبة البطالة عام 2021 في البلاد العربيّة إلى 12.5%، أعلاها في فلسطين (31%) وفي ليبيا (22%) وفي تونس والأردن (21%)، وفي سوريا (4،31%) في ظل الواقع الاقتصادي العالمي الحالي الخناق (تقرير الأمم المتحدة، 2022).

تعاني المرأة في البلدان العربيّة بشكلٍ عام من التهميش الوظيفي. ففي البلاد العربيّة المتوسطية تعاني المرأة من ارتفاع معدل البطالة مقارنةً مع الرجال، ويظهر ذلك من خلال:

– **تونس:** تقدّر نسبة البطالة خلال الربع الأول لسنة 2019 لدى الذكور 12.4%، و 22.6% لدى الإناث المسح الوطني للسكان للفصل الأول من سنة(2019).

– **المغرب:** كشفت إحصائيات مندوبية التخطيط أنّ النساء من بين الشرائح الاجتماعية الأكثر تضرُّراً من البطالة، رغم الانخفاض ب 8،0 نقطة في الفصل الثاني من سنة 2022، بمعدَّل بطالة يصل الى 1،15 % الناصري، توفيق، سكاي نيوز عربية، (2022).

– **سوريا:** بلغت نسبة البطالة لدى النساء أعلى معدلاتها بسبب الحرب التي بدأت عام 2022.

ب– مفهوم عمل المرأة:

يُعرَّف العمل بأنّه المهنة أو الفعل بالعمل، ويميَّز عمل المرأة بأنه الجهد العقلي والإداري الدقيق الذي تبذله المرأة في مكان عملها من أجل تحقيق المصلحة والمنفعة لها ولمجتمعها (بن زيان، مليكة، ص 2)، وفي الوقت الحالي انتشرت ظاهرة عمل المرأة في مختلف الدول العربيّة، فالمرأة تُعتبر نصف المجتمع، وهي من تُنشئ وتربي النصف الآخر، وعليه ينبغي الاهتمام بها وبوضعها الاجتماعي (ص 7).

إنّ الأشخاص المستقلين ماليّاً يكونون أكثر قدرةً على الاعتماد على النفس واتخاذ قراراتهم بأنفسهم، ويزيد ذلك من قدرتهم على مواجهة مشاكل وضغوطات الحياة بثقةٍ عاليةٍ. تعتمد كثير من النساء غير العاملات على الأهل، أو الزوج، أو الأخ،... لتحقيق تلك الأمور. إنّ لعمل المرأة أهمية كبيرة ويظهر ذلك من خلال:

– عملها الذي ينعكس إيجاباً على حياتها، حيث تصبح قادرة على تحقيق رغباتها وشراء ما يلزمها، دون الاعتماد على ذويها كونها مستقلة مالياً، إضافةً الى الحد من الشعور بالعجز الذي قد يتعرض له البعض للإساءة، نتيجة الاعتماد على الغير في الحصول على المال لتلبية احتياجاتها، وهذا يساعدها في عدم الاعتماد على الغير، وبالتالي عدم شعورها بالعجز، ما يساهم في دعم مسار الدورة الاقتصاديّة في المناطق الريفيّة.

– اعتبار المرأة العاملة نموذجاً يُحتذى به، ويمكن اعتبار المرأة القادرة على دعم احتياجات أسرتها من مختلف النواحي الماليّة، والعاطفيّة، والاجتماعية، نموذجاً مهماً، وقدوةً جيدة لأطفالها، كما أنها مصدر إلهامٍ للفتيات الأصغر سناً، حيث يحفّز ذلك طموحهنّ بالعمل وسعيهن للوصول إلى الاكتفاء الذاتي، إنّ في هذا الفعل باباً للتنمية

الاقتصاديّة من خلال تأمين موارد بشرية الفاعلة.

ج- دوافع عمل المرأة.

يؤثّر الموقع الجغرافي والفلكي في تحديد المناطق الصالحة للزراعة. فإنّ توفر المقوِّمات المناسبة من مناخ ملائم، وتربة خصبة، ومياه، ساهمت في تأمين المكان المناسب والأمن لنشوء الزراعات في أرياف البلاد العربيّة، وبخاصة التي تتلقى أمطاراً وافرة، إضافةً الى باقي المناطق وحتى الواحات الصحراوية، حيث نشأت بعض المزارع التي تتوافق مع الظروف الطبيعة السائدة فيها. إلا أنّ منطقة حوض المتوسط شهدت دوراً مهماً للمرأة في القطاع الزراعي، حيث تمكنت من أن تكون ذات قدرة عمل منتجة وفاعلة وفقاً للمقوِّمات الطبيعة المتوفرة، هذا بالإضافة الى نجاحها في بعض الأعمال الصناعية الحرفية وفي القطاع الخدماتي، حيث تعمل اليوم إلى جانب الرجل بكفاءة، وحلَّقت عالياً في الإنتاج والتصنيع الغذائي، وفتحت باباً للتجارة الخارجية.

يوجد العديد من الأسباب التي تدفع المرأة للعمل، وأن تكون مستقلّة مالياً، وتتمحور دوافعها للعمل حول مواجهة ارتفاع تكاليف المعيشة، وارتفاع معدّل التضخُّم خلال العقود الأخيرة، ممّا أدّى إلى إرتفاع الأسعار، وبالتالي زيادة في كلفة الحياة اليومية (www.monsterindia.com,2020\2\18). من هنا فإنّ كلّ أسرة تسعى إلى الحصول على مستوى معيشة أعلى، من أجل إمتلاك منزلٍ جيد، وتعليم أطفالها في مدارسٍ جيدة وغيرها من الأمور، فالأُسر ذات المدخولَين تستطيع تحقيق ذلك بشكلٍ أفضل، فالمرأة العاملة تستطيع المساعدة على تحقيق الأهداف الماليّة، إضافةً الى مواجهة المشاكل الطارئة، حيث تحاول كل أُسرة الاستعداد لأيّ مشكلة طارئة، فعندما يكون الرجل هو المعيل الوحيد للأُسرة، فإنّ ذلك يُبرزُ قلقاً شديداً عند حدوث أيّ مشكلة، وخصوصاً عند التعرُّض لترك العمل، لذا من المهم وجود عمل للمرأة لمواجهة مثل تلك التحديات والمشاكل، فتكون سنداً داعماً في الحياة الاقتصاديّة الأسرية.

«للمرأة الريفيّة العاملة في الزراعة حقوق، لكن هذه الحقوق سُلِبت منها بسبب جهلها بهذه الحقوق المتعلقة بالامتلاك، والأجر، والمجهود، والتسهيلات المصرفية، والضمان الاجتماعي... لذلك من الضروري تأمين الحقوق للمرأة الريفيّة العاملة في الزراعة، وغيرها من القطاعات، بسبب أهمية مساهمتها في الاقتصاد» (الموقع الإخباري للمنظمة العربيّة للتنمية الزراعية، 29\كانون أول\2013) .«عندما يُحرَم الشعب العربي من

إمكانيات العلم في معاهده أوالتعلم أوممارسة الأعمال، من المؤكد أنه سيبقى جاهلاً، ومن الخطأ تضليله وأن نخفي عنه أنّ ثمّة إمكانيات من حقه ولكنها مغتصبة منه» (سيف الدولة، عصمت، 2016، ص، 4).

2- الواقع الوظيفي للمرأة العربيّة الريفيّة.

تطور دور المرأة في سوق العمل خلال العقود القليلة الماضية، نتيجة عدة عوامل سمحت لها بإثبات نفسها خلال الخمسين عاما التي مضت، وذلك في مختلف مجالات العمل وبخاصة القطاع الخدماتي، كمعلمة، أو طبيبة، أو مهندسة، أو غيرها من المهن، حيث شهدت البشرية زيادةً كبيرةً في اتساع مشاركة المرأة في الأعمال. وتكمن أهمية مشاركة المرأة في سوق العمل في دورها الفعّال في مكافحة الفقر، ورفع مستوى معيشة أسرتها، من خلال ما يوفّره عملها من دخل داعم لميزانية المنزل، كما عزَّز عمل المرأة الرسمي وغير الرسمي مشاركة المجتمع اقتصادياً، وكذلك في دعم الاقتصاد الوطني، بالإضافة إلى أهمية أعمالها التجارية.

يتباين الدور الوظيفي للمرأة الريفيّة في البلاد العربيّة بين دولةٍ وأخرى، وذلك بحسب واقع الدولة الاقتصادي والسياسي والثقافي. إنّ اختلافات النمو بين البلدان تعتمد في المقام الأول على المستوى القائم من الناتج لكل بلد، مع الأخذ بعين الاعتبار حدوث النمو في مستويات عالية من التعليم، والصحة، ونسب ولادة منخفضة (بارو، روبير ج. 25\4\2009)، فعلى المستوى العالمي وبالرغم من وجود بعض الاستثناءات، نلاحظ أن حال المرأة الريفيّة، أسوأ من حال الرجل الريفي، وكذلك حال المرأة والرجل في الحضر، قياساً على كل مؤشر من مؤشرات الأهداف الإنمائية، حيثما تتوافر المعطيات. وبينما شهدت عملية جمع المعطيات في هذه المجالات تحسناً في السنوات الأخيرة، والذي يأتي في جزء منه بسبب تزايد اهتمام الجهات المانحة والحكومات، فلا يزال هناك نقص عام في المعطيات، ليست فقط المصنفة بحسب نوع الجنس، ولكن أيضاً المصنفة بحسب المناطق الريفيّة والحضرية، وهذا يؤثر على رصد التقدم المحقق للأهداف الإنمائية لدى جميع الشعوب في جميع المناطق، سواء الحضرية أو الريفيّة، ولاسيما في المواقع الأكثر احتياجاً لهذا التقدم.

إن الدراسات الحديثة تهدف إلى التغيير الثقافي الدينامي، في معالجة مساهمة المرأة في التّنميّة، من خلال مقارنة نوعين من أساليب الحياة السائدة في الدول المتقدمة

والنامية، والهدف يكون من أجل تحرير الوضع التقليدي في مجالات الثقافة والتقنية والاقتصاد، لكنّ العائق يكمن في أنّ ما يصلح لاستخدامه لثقافة لا يصلح لكل الثقافات، لأنّ كل مجتمع يمرّ بمراحل مختلفة من النمو. (فهمي، سامية محمد، ص 49).

عملت المرأة الريفيّة في مجالاتٍ الزراعة وتربية الماشية، وأنتجت صناعات غذائية بيتية راجت في كثير من أرياف البلدان العربيّة، والتي لاقت شهرة واسعة. سمحت هذه العمليات الإنتاجية في تنشيط الدورة الاقتصاديّة التي وفَّرت مداخيل مادية رفعت من المستوى الاقتصادي للأسر الريفيّة، بعد أن دخلت مجال التجارة الخارجية بواسطة الجمعيات التي تسعى إلى دعم النساء الريفيات، وتطوير معارفهم، وتنمية خبراتهم في الميدان الزراعي وفي الصناعات الغذائية. كما قدَّمت المرأة الريفيّة مستوى متقدم في إتقان الصناعة اليدوية والخزفية، ما فتح لها مجالاً في المشاركة في المعارض الوطنية والدولية، وفتح باباً للتجارة وبخاصة في المناطق التي تشهد حركة سياحية كبيرة.

3- معوقات تواجه عمل المرأة الريفيّة.

كثُرت المشكل التي تعانيها المرأة في الأرياف العربيّة ومنها، الفقر، والمرض، والتزويج المبكر، والقسري، وغياب التغطية الصحية والتأمين الاجتماعي، ورخص العمالة، والنقص في المرافق الصحية، والأميّة. إضافةً إلى الأعراف والممارسات الأبوية التمييزية.

تؤدي المرأة دوراً مهماً، ولكنها تواجه معوقات هيكلية ملحّة، حيث تؤدي النساء دوراً أساسياً في دعم أسرهم ومجتمعاتهم من أجل تحقيق الأمن الغذائي، وزيادة الدخل، وتحسين سبل المعيشة في الريف. فهنّ يسهمن في الزراعة والأعمال الريفيّة، ويدعمن الاقتصاد المحلي والعربي، فالمرأة عنصر فعَّال في السعي نحو بلوغ الأهداف الإنمائية. ومع هذا، فالمرأة الريفيّة تواجه كل يوم وفي شتى أرجاء العالم العربي، معوقات هيكلية مستمرة تحول دون تمتعها الكامل بحقوقها الإنسانية وتقوِّض ما تبذله من جهود، من أجل تحسين حياتها وحياة من حولها. وفي هذا السياق، تعد المرأة الريفيّة واحدة من الفئات المهمة التي تستهدفها الأهداف الإنمائية. ووفقاً للمعطيات المتاحة، فإنّ عمل الإناث يقل دائماً عن عمل الرجال في الزراعة بين إجمالي السكان البالغين في البلدان العربيّة، برغم التنوع الكبير لهذا النوع من العمل. وتميل فرص عمل المرأة العاملة لأن تكون أعمالاً قصيرة الأمد، وأقل استقراراً، وأقل حماية من تلك التي يتولاها الرجال

الريفيون وسكان الحضر، وذلك يعود إلى بعض الأسباب منها عدم توافر المرونة في ساعات العمل التي تمكن المرأة من التوفيق بين العمل الأُسري والعمل بأجر، إضافة إلى التمييز في فرص العمل ومحدودية تمثيل المرأة في التنظيمات العمالية.

يسود مجتمعنا العربي مشكلات كثيرة ومعقدة، تتعلق في المقام الأول بالجوانب الاجتماعية والاقتصاديّة والصحية والثقافية للأسرة، التي تعدّ الوحدة الأساسية والأولى في بناء المجتمع. من هنا كان من الضروري أن يدخل اقتصاد المنزل في جميع البرامج الإنمائية الاجتماعية والاقتصاديّة التي يجب أن تهتم بجميع الفئات والقطاعات دون تمييز بين الرجال والنساء والشباب والأطفال، حيث كانت خدمات الرعاية الاجتماعية الى وقتٍ قريب تهتم بالرجل أكثر من اهتمامها بالمرأة، مما أدى إلى إتساع الهوّة بين المستوى الذي وصل إليه الرجل ومستوى المرأة. وما من شك في أنّ هذا يعرقل عمليات التّنميّة ويعوِّق سبيل النهوض بالمجتمعات المحلية وبخاصة في الريف، حيث مكانة المرأة منذ القديم دون مكانة الرجل (الزعبي، سجى طه، ص 75).

تواجه المرأة العربيّة انعدام الأمن والاقتصادي من خلال ما يظهر من فجوة في الأجور بين الجنسين، وخاصةً في عملها في القطاع الزراعي كأجيرة بثمن لا يزيد عن 50 % مما يتقاضاه الرجل مقابل العمل نفسه[1]، هذا الدخل المنخفض في صفوف النساء الريفيات زاد من تفاقم حالة الفقر الذي تعددت أبعادها، وتداخلت فيه العوامل الاقتصاديّة والاجتماعية والثقافية التي يمكن أن نفسِّر من خلالها هذا الفقر المؤنث الذي يُظهر انعدام العدالة الاقتصاديّة تجاه النساء الريفيات، الأمرُ الذي يصبح في النهاية حلقة لإضعاف قدرة المرأة المُعيلة خاصة على كسب دخل أعلى، فينتقل الحرمان بذلك من جيل إلى آخر من النساء، مما يؤدي إلى تأنيث دائم للفقر، وإلى عنف اقتصادي متعدد الأبعاد.

للمرأة الريفيّة العاملة في الزراعة في العالم العربي الكبير الحق في تأمين حقوقها، فهي أولى من يصحو وآخر من ينام، حيث تفلح، وتزرع، وتحصد، وتطهو، وتنظف، وتربي، ومع ذلك مازالت حقوقها مهدورة في ملكية الأرض الزراعية والأجور والتمويل والتعليم والرعاية الصحية ومشاركتها في القرار. فالريف هو مستودع الغذاء العربي، وإن دور المرأة الريفيّة في إنتاج هذا الغذاء لا لبس فيه، مما يستوجب إبراز وتعزيز دورها في

(1) نتائج دراسة قامت بها «جمعية النساء الديمقراطيات» حول ظروف عمل المرأة الريفية، والتي شملت 25 معتمدية من الجمهورية التونسية، سنة 2015.

التّنميّة (للمنظمة العربيّة للتنمية الزراعية، 29\كانون أول\2013). إنّ عملية التغيير في واقع المرأة يساهم في توسيع الرقعة الزراعية، ما يزيد الإنتاج ويطوره نحو الأفضل، وبالتالي زيادة في المداخيل، وارتفاع في المستوى المعيشي.

4- ثقافة التمييز بين الجنسين في الوظيفة الاقتصاديّة الريفيّة.

تبيّن الإحصاءات أنّ معدل المشاركة الاقتصاديّة للمرأة في البلاد العربيّة هو الأدنى، حوالي 26% مقارنة بالمتوسط العالمي الذي يبلغ 56%، وعلى عكس ذلك، فإنّ معدل مشاركة الرجل في القوى العاملة 76% أعلى من المعدل العالمي الذي يبلغ 74%. وبالرغم من التحسن الذي طرأ في مستوى التعليم لدى النساء، بقيت هذه الأرقام ثابتة دون تغيُّر (المكتب الإقليمي للدول العربيّة، 2022).

وتتفاقم هذه القيود في حالات الصراع أو ما بعد الصراع، فحصول المرأة على عمل في بلدان كاليمن وسوريا والعراق تبقى محدودة، وقضايا السلامة أشد حدة، والهياكل التمكينية ضعيفة، والفرص متدنية رغم أنّ كثيراً منهن يجدن أنفسهن فجأةً في هذه الحالات يقمن بدور المعيل الأساسي، وغالباً دون أي خبرات أو مهارات سابقة. كما سُجِّل في الدول العربيّة ارتفاع في عدد الأسر التي ترأسها نساء، وفي عدد ذوي الإعاقة الذين هم في الغالب أضعف الفئات المحتاجة للمساعدة.

وفي بلدان مثل الأردن ولبنان، يمكن أن نجد لاجئات يجدن أنفسهن معزولات في مجتمعات غير مألوفة، وخاضعات لقيود قانونية تقيد قدرتهنّ على العمل والكسب والحصول على دخل. وما يزيد الطين بلّة الافتقار إلى المعلومات والدعم لدخول سوق العمل. وفي البلدان الخليجية الأغنى، غالباً ما يكون للازدهار علاقة عكسية مع مشاركة المرأة في القوى العاملة، إذ تمنح المجتمعات قيمة للمرأة «غير المحتاجة إلى العمل». وفي هذه البلدان، يضطلع العمَّال المهاجرون بدور مهم في سوق العمل، حيث تشكل العاملات المهاجرات جزءاً كبيراً من القوى العاملة المحلية، وغالباً في ظروف محفوفة بالخطر ودون حماية تُذكر. علاوة على ذلك، تواجه المرأة في الدول العربيّة عدداً كبيراً من التحديات الأخرى الناجمة عن قضايا متنوعة كالتكنولوجيا والأتمتة ومشاكل الإسكان. كما يظهر التمييز الواسع النطاق في عدم تكافؤ الأجور، وقوانين العمل التقييدية مقرونة بانعدام الحماية الاجتماعية المتصلة بالبطالة والمعاشات والأمومة والمرض، ما يعيق تحقيق المساواة بين الجنسين في المنطقة العربيّة.

5- نماذج من الواقع العربي المضني الذي ينعكس سلباً على الأرياف وأوضاعها:

لا يمكن وضع الدول العربيّة جميعاً في سلة واحدة، إذ إن عدم التساوي لا يتحدد بالثروات البشرية والمادية وكيفية الإفادة منها وتوظيفها، بما يقود إلى إطلاق نهضة متجددة لمجتمعات تعاني من أزمات متراكمة، فالأوضاع تتباين أحياناً بين أجزاء الدولة الواحدة، بين المدن والأرياف، وبين فئات المجتمع ودرجة ثقافة كل منها، وما تحمله من دافعية للتعلم، وكذلك ظروفها، وأوضاعها السياسية، والاجتماعية، والاقتصاديّة، والجغرافية، والبشرية، والتنموية، والثقافية.

يعاني الريف في العالم العربي من ظاهرة التهميش إما بسبب المساحات الجغرافية الواسعة الامتداد عن مركز القرار في الدولة، أو بسبب ارتفاع معدل الفقر والضعف الاقتصادي الحاصل. وعلى مجمل الأحوال يمكن القول إنّ الضعف الاقتصادي، وتردي الخدمات العامة المقدمة من الدولة، والتخلف، هي أوضاع تشترك فيها جميع أرياف العالم العربي، وتحتاج إلى إدارة سياسية وبرامج داعمة تساهم في تنمية وتطوير المناطق الريفيّة. **وهذه بعض النماذج:**

-ففي مصر، حيث تبلغ نسبة النساء في الأرياف 57.1% أي نحو 27.4 مليون نسمة، فإنّ وضع المرأة الريفيّة ليست أفضل حالاً. تبلغ نسبة النساء المصريات اللواتي يعملن في القطاع الزراعي 30.1%، وترتفع لديهن نسبة الأمية إلى 38.9%. بينما تستفيد 13.4% فقط منهنّ من خدمات التأمين الاجتماعي، و47.3% منهنّ يحصلن على تأمينٍ صحي. وتعمل أكبر نسبة من النساء الريفيات في القطاع الخاص خارج المنشآت، وتبلغ نسبتهن 46.5%، و38.8% منهن يعملن في مهن ترتبط بالزراعة[1]. (علاَّم، سامية، 2021، ص 2).

-الدول التي تعاني من الفوضى والاضطراب البنيوي، وما يحصده التعليم فيها من معضلات تستعصي على الحلول والمعالجة، باعتبار هذه المجتمعات هي الأشد معاناة من سواها. هنا يتحدَّد العامل المقرر بالاستقرار السياسي والكياني والدولتي المؤسساتي، ولا يعود لعامل توافر الثروة النفطية التأثير الحاسم على الصعيد التنموي المطلوب، رغم ما يمكن قوله حول نماذج التّنميّة المستوردة، كقوالب جاهزة من

(1) هذه الأرقام صادرة عن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، الجهة الرسمية للإحصاء في البلاد، في نشرة «مجلة السكان».

الدول والمجتمعات المتقدمة. قوالب وتجهيزات للاستهلاك، ولا تتمتع بالمنفعة الكاملة والديمومة، كي تصبح جزءاً من التفاعل والتجاوز الحضاري، وليست مجرد مستهلكات تبطل الجدوى منها بعد عام أو خلال سنوات قليلة. فمثلاً، ليبيا والعراق دولتان نفطيتان أساسيتان على صعيد الإنتاج العالمي، وما يدره على كل منهما من موارد، بينما أوضاعهما التربوية والتعليمية والتنموية والخدماتية عموماً في الحضيض. إن بعض الأسباب تعود جذورها إلى عقود بعيدة من التخلف عن السير بركب الحضارة والتقدم، وبعضها الآخر رهن مجريات الوقائع اليومية التي يعيشها كل منهما، لأنهما تحوّلا إلى ساحتي صراع مفتوح، تتداخل فيهما قوى ومجاميع أهلية وأطراف إقليمية ودولية لها وزنها في عالم المصالح والنفوذ. فالمجتمعان فيهما غرقا في عملية تعسكر، أو شبه تعسكر بفعل الانقسام السياسي الحاد، والمجتمع يدفع الثمن من دمائه وماله ومستقبله.

– ما يصح على العراق وليبيا يصح على سوريا مع فارق في حجم الثروة النفطية. كما يغرق لبنان في انهياره المؤسساتي والمالي والنقدي وسط مشاكل طائفية تتمحور حول النفوذ والهيمنة والمحاصصة.

– للقضية الفلسطينية خصوصية في إظهار واقع المرأة الريفيّة، فذلك يعود الى الاحتلال الصهيوني لفلسطين، وحصار غزة، ووجود ملايين الفلسطينيين مشرّدين في بلاد الشتات العربيّة وغيرها» (هواري، زهير، 2023، ص 2).

– كما تعاني النساء في الريف السوداني من مشكلات عديدة تتمثل بضعف التقنيات وعدم التنظيم وعدم التكاتف والفقر المدقع السائد، والذي أجج صعوباتٍ حياتية جمة (تقرير الطيب، محمد، 2010).

6– خطة منظمة العمل الدولية في الدول العربيّة.

يدعم المكتب الإقليمي في الدول العربيّة التابع لمنظمة العمل الدولية الحكومات، للعمال مع أصحاب العمل والمجتمع المدني من أجل وضع سياسات وممارسات اجتماعية واقتصادية تعزز المساواة بين الرجل والمرأة، وتكافؤ الفرص في العمل.

تتبع المنظمة نهجين لتحقيق ذلك: **أولهما** إدراج مراعاة النوع الاجتماعي في شتى عناصر العمل اللائق، سواء أكانت الحق في التنظيم أم الصحة والسلامة المهنيتين. **وثانياً**، برامج تركز على المرأة، مثل تنمية المهارات ودعم فرص العمل لزيادة مشاركة

المرأة في القوى العاملة.

تظهر بعض حالات التحسن الطفيفة التي تركت فجوات كبيرة والتي يجب أن يشملها تنفيذ خطة التّنميّة المستدامة لعام 2030، التي اعتمدتها الأمم المتحدة في عام 2015، ولا تزال حالة عدم المساواة بين الجنسين مستمرة في أسواق العمل العالمية، فيما يخص الفرص والمعاملة والنتائج. وخلال العقدين الأخيرين، لم يُترجَم التقدم الهام الذي أحرزته المرأة في الإنجازات التعليمية إلى تحسُّن مماثل في وضعها في العمل في كثيرٍ من البلدان العربيّة. والمرجح أن تصبح المرأة عاطلة عن العمل مقارنة بالرجل، وأن تكون حظوظها أقل في المشاركة في القوى العاملة، فهي غالباً ما تكون مرغمة على قبول وظائف أقل جودة. وقد كان التقدم للتغلب على هذه العوائق بطيئاً ومحصوراً في دولٍ قليلة. وحتى في العديد من تلك البلدان التي تقلصت فيها فجوات المشاركة في القوى العاملة والعمالة، والتي بدأت المرأة فيها تبتعد عن العمل المساهم في دخل الأسرة وتنتقل إلى قطاع الخدمات، لا تزال نوعية وظائف المرأة أمراً يثير القلق. تشكل الريفيات العربيات الدعامة الأساسية التي يقوم عليها القطاع الزراعي، فيمثلن أكثر من 60% من القوى العاملة فيه، وغالبيتهن يعملن في الزراعة الموسمية بأجورٍ زهيدة، أو عاملاتٍ من دون مقابلٍ مادي في مزارع تكون عائلية في عملياتها الإنتاجية. (علاَّم، سامية، ص1). ولفتت المنظمة إلى وجود تحديات عديدة ذات طابع اجتماعي واقتصادي وثقافي تواجهها المرأة في الأرياف العربيّة، ومنها ارتفاع نسبة الأمية، ونقص البنى التحتية والمرافق، ورعاية الأطفال وكبار السن، وقلة فرص العمل، وعدم المشاركة في أخذ القرار.

7- أهمية دور المرأة في التّنميّة الريفيّة:

تعمل المرأة الريفيّة وتبذل جهوداً كبيرة، وتقضي ساعات طويلة لتتمكن من القيام بمسؤولياتها، ومع هذا لا تتضح فاعلية ما تقوم به من إنتاج في تنمية وتطوير مجتمعها. وحتى الآن لا توجد هيئات مهنية أو نقابات تضع مواصفات أو معايير تقسيم هذه الأعمال أو اختيار أفضل الأساليب لأدائها، من هنا لا بدّ من إنصاف المرأة لكي تأخذ حقها الاجتماعي والاقتصادي، ما يرفع من معنوياتها ويزيدها حافزاً للعمل. (محمد فهمي، سامية،ص13).

يعدّ العمل في الزراعة مصدرا مهما من مصادر كسب الرزق للفئات الأكثر فقراً، فهي إحدى وسائل القضاء على الفقر المدقع، ولاسيما بالنسبة إلى المرأة الريفيّة، رغم انخفاض إجمالي معدلات عمل المرأة، إن نسبة السيدات اللواتي يعملن في الزراعة، من بين السيدات العاملات، تتساوى عادة مع مثيلتها من الرجال أو تزيد عليها، وذلك مقارنة بقطاعات أخرى، وتوضِّح المشاركة الكبيرة للمرأة الريفيّة في قطاع الزراعة، كعاملة ضمن الأسرة أو مساهمة بلا أجر، مدى أهمية إعداد السياسات والبرامج التي تلبي احتياجات الرجال والنساء واهتماماتهم والعقبات التي تواجههم في قطاع الزراعة، ويشتمل ذلك على تقوية نظم الإرشاد الزراعي للمرأة لكي تكون أكثر تلبية واحتواء ومواجهة للعوائق التي تحول دون وصول المرأة للموارد الإنتاجية، وتحسين النظم المالية لتلبية احتياجات المرأة الريفيّة المنتجة، وكذلك مالكات المشروعات الخاصة بما في ذلك الشرائح الأقل إنتاجاً من الاقتصاد الريفي.

أ- انعكاسات عمل المرأة في المجتمع والاقتصاد الريفي في العالم العربي.

إنّ كثيراً من المشاكل والتحديات والتحولات السياسية، والتحديات الأمنية، وتدهور أسعار النفط، إضافةً الى الصراعات الإقليمية التي طال أمدها تؤثر على التوقعات الاقتصاديّة للمنطقة. «تشير التقديرات إلى أن النمو الاقتصادي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا قد تباطأ بشكل حاد إلى 1.8% في عام 2017 ومن المتوقع أن يتسارع النمو في المنطقة إلى 3% في عام 2018. تتشكل الهياكل الاقتصاديّة بالقطاع العام المهيمن في بلدان المنطقة وتتأثر به، وهناك تنوع محدود في الاقتصادات. ونلاحظ أنّ أقل من 3% من السكان يعيشون في فقر مدقع، والضعف يزداد حدة نظرًا لكون 53% من السكان يعيشون على حوالي 4 دولارات يومياً أو أقل لدى بعض الدول العربيّة الأشد فقراً (التقرير السنوي للبنك الدولي، 2016). من هنا، فإن تنمية وتطوير المناطق الريفيّة وفتح مجالات العمل فيها بكافة القطاعات الاقتصاديّة الزراعية والصناعية والخدماتية، وتوفير مكانة قرار للمرأة، ما يسمح بتوسع الرقعة الزراعية، وتنويع الإنتاج بكافة سلعه، لا بل سيكون هناك فرصة لتعديل وتغيير العمل الزراعي التقليدي، عن طريق زراعة أنواع تحتاج إلى تقنيات ووسائل تؤمن التعديل المناخي في المجال الجغرافي، والحصول على منتجات مدارية في بيئة متوسطية بإنتاج أنثوي. وكذلك فإن بإستطاعة المرأة الريفيّة أن تؤمن مصانع إنتاج غذائي بدءاً من منتجات منزلية إلى مؤسسات كبيرة الحجم تسهم في

توسيع دائرة الإنتاج والتوزيع لتطال التصدير.

ب- أهمية تمكين المرأة الريفيّة.

إنّ العلم الحديث وتطوره، أسهم في التقليل من الجهد المبذول والوقت المهدور والنفقات، وهذا ما يفرض تهيئة المرأة لهذه المستجدات عن طريق تعليمها وتثقيفها، بحيث يمكنها من بناء الأفكار الجديدة، واستخدامها في مختلف الأعمال التي تقوم بها. للمرأة المتعلمة دور مهم وأساسي تقوم به في الحياة أكثر من دور المرأة الجاهلة، إن كان في الريف أو الحضر، حيث تتحسس وتتفهم المرأة المتعلمة المشكلات التي تدور حولها بشكلٍ واضح وناضج، تكون أكثر إحساساً بالمشكلات التي تؤثر في حياتها وحياة أسرتها بشكلٍ مباشر أو غير مباشر. يظهر التباين بشكلٍ جلي بين الّمرأة المتعلمة وغير المتعلمة، لأنها تعلمت الأساليب المتطورة المتعلقة بالصحة والتربية، وغيرها من الأمور بأسلوب أكثر وعياً، فالعلم يحرر المرأة من تأثير التقاليد والعادات الخاطئة التي تمارس وبخاصة في الأرياف. (وزارة الزراعة والثروة الحيوانية السودانية، 2013). لقد عبر أحد الحكماء القدماء عن أهمية تعليم المرأة فقال: إن من يعلم رجلاً إنما يعلم فرد، أما من يعلم امرأة فإنه يعلم أسرة، ويعتبر هذا المثل القديم صادقا وصحيحه حتى اليوم لأنّ تأثير المرأة الريفيّة رغم أنها لا تحضر الاجتماعات الريفيّة مع زوجها إلا أنّها تكون محركاً لسلوكه في أغلب الأحوال، لذا فإنّ حرمان المرأة من التعلُّم لتقوم بكامل دورها عن بصيرة ووعي، يصبح خسارة واقعية على المجتمع كله وليس على بعض الأفراد.

ج- أهمية عمل المرأة في المجتمع الريفي العربي.

يمثل الفقر في العالم أكبر العقبات التي تواجه تحقيق التّنميّة البشرية والنمو الاقتصادي، وبالرغم من تحقيق تقدم في مجال الحد من عدد الفقراء في العقود الماضية، لا زال هناك نحو 767 مليون شخص في العالم يعيشون في فقر مدقع، ولا زالت التفاوتات مستشرية بين الطبقات الاقتصاديّة والمناطق الريفيّة والحضرية والمناطق والمجموعات العرقية وبين الرجال والنساء» (منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة، 2017). هذا ما أوجب العمل في سبيل تنمية بشرية، وبخاصة تنمية وتطوير أداء المرأة في الحياة الإنتاجية في البلاد العربيّة، يحقّق عمل المرأة كثيراً من الفوائد التي تعود على مجتمعها وكذلك على مكان عملها بالنفع. تُعد المرأة إحدى أهم الأطراف المساهمة في تحقيق التّنميّة المستدامة، ولا يقل دورها عن دور الرجل في إيجاد حلول لكثير من التحديات

كدعم الجهود من أجل تنمية مستدامة، وكان للمرأة دور فاعل في المشاركة بالمؤتمرات العالمية حول المناخ. (www.unwomen.org)

إنّ تحقيق الاستدامة في التّنميّة هو من الأهداف الأساسية المطروحة، «يقر العالم مرة أخرى بأهمية دور المرأة في تحقيقها. فلا تنمية اجتماعية دون مساواة كاملة بين الرجل والمرأة، وكذلك القضاء على كافة أشكال التمييز، ولا استدامة بيئية دون دور فاعل للنساء كرائدات أساسيات في التغيير.» (البغال، بسمة، 19\شباط\2019).

«المرأة هي نواة المجتمع، وإنّ أي تغيير أو تطوير في سلوكيات المرأة، يمكن أن يغير سلوكيات الأسرة وبالتالي المجتمع. المرأة لها تأثير كبير على الأطفال والرجال ويمكن أن تعمل على تغيير الثقافة الاستهلاكية» (الزيودي، ثاني، 2023). تكمن أهمية عمل المرأة في الريف العربي، بأنّها قوة بشرية تساهم بانتعاش النشاط الاقتصادي، وتساهم في تنمية قطاعاتها لما تقدمه من أهمية في الدقة، والتنظيم، والمتابعة، والنجاح في الأداء.

إنّ نجاح العملية الإنمائية في الريف العربي يرتبط بمدى الإمكانات التي تقدم للمرأة العاملة، وكذلك البرامج التي تساهم في تطوير المقومات البشرية النسوية في هذه المناطق البعيدة عن مركز القرار. فهذا من شأنه أن يوسّع المساحات الزراعية، ويساهم في زيادة المؤسسات الصناعية الغذائية والنسيجية وغيرها من المنتجات الريفيّة التي تعتمدها المرأة كإنتاج داعم لحياتها الاقتصاديّة، وكعمل داعم يرفع من المستوى الاقتصادي الإنتاجي في الأرياف، ولهذا انعكاسات إيجابية على الواقع الاجتماعي الريفي، ما يساهم في القدرة على تعلم الأبناء، وعلى تغذية صحيحة وطبابة متكاملة، وغيرها من الخدمات التي ترفع من مستوى الفرد والمجتمع ككل.

8- مجالات فرص المساواة بين الجنسين في الدول العربيّة.

-**إعداد السياسات وإصلاح القوانين:** تعمل المنظمة مع الحكومات وأصحاب العمل والعمال وغيرهم من أصحاب المصلحة على إدراج مراعاة النوع الاجتماعي في سياسات ومنح فرص العمل وتنمية المهارات، ومراجعة القوانين وتعديلها لتعزيز المساواة بين الجنسين في مكان العمل.

- **حوكمة تراعي النوع الاجتماعي في سوق العمل:** تعمل المنظمة مع نظام إدارة اليد العاملة على مراجعة الأدوات المستخدمة في تفتيش العمل لسد الثغرات بين الجنسين،

وبناء قدرات مفتشي العمل على معرفة وتلبية احتياجات وخبرات المرأة والرجل، وكذلك تعزيز تعيين مفتشات عمل.

– **تنمية المهارات:** في ظل إدراج مراعاة النوع الاجتماعي في جميع البرامج المتعلقة بتنمية المهارات وتعزيز فرص العمل، وتعزيز التعليم والتدريب الفني والمهني، وضمان أن يراعي تصميم هذه البرامج وتنفيذها النوع الاجتماعي.

– **التنظيم والعمل الجماعي:** إن النهوض بالمرأة يفرض على النقابات العمل مع العمال لزيادة العضوية، وذلك بتنفيذ أنشطة تطويرية تساهم في بناء القدرات والتوعية بشأن المساواة بين الرجل والمرأة في مكان العمل وفي حماية حقوق المرأة في العمل. (منظمة العمل الدولية، 2022).

– **ممارسات المساواة بين الجنسين في مكان العمل:** تصميم سياسات وممارسات تعزيز المساواة بين الجنسين في مكان العمل مثل حماية الأمومة، وتوفير رعاية لأطفال الآباء والأمهات، وآليات لمنع المضايقات في مكان العمل والتصدي لها، وسياسات الإجازات، وترتيبات العمل التي تدعم العمال ذوي المسؤوليات الأسرية، فلم تعد المرأة مزارعة وإنما تعمل في كافة القطاعات الاقتصاديّة.

– **تحقيق العدالة الاجتماعية** ومبدأ عدم إغفال أحد تحت مظلة أجندة التّنميّة المستدامة، من خلال:

أ– تعزيز معارف ومهارات المسؤولين والمديرين المعنيين بتطوير السياسات الاجتماعية حول مفاهيم العدالة الاجتماعية، وكيفية إدماج مبادئ العدالة الاجتماعية فى عمليات التخطيط و التنفيذ.

ب– بناء قدرات المسؤولين المختصين بتنفيذ ومتابعة وتقييم السياسات والبرامج الاجتماعية على تقييم الثغرات الخاصة بالعدالة الاجتماعية بين الجنسين في السياسات و البرامج العامة و مدى توافقها مع مبادئ العدالة الاجتماعية.

ج– بناء القدرات حول تحليل وقياس اللامساواة الاجتماعية والاقتصاديّة.

د– تصميم وتنفيذ سياسات قائمة على المساواة بين الرجل والمرأة.

هـ– تنمية وتطوير القدرات لدى المسؤولين عن البرامج المخصصة للحماية الاجتماعية،

وتطوير سياسات الحماية الاجتماعية القائمة على المشاركة (الإسكوا، 2021).

9- مشاركة المرأة الريفيّة في حماية المستقبل العربي المشترك في التّنميّة الريفيّة.

للمرأة أهمية ودور في العديد من المهن التي تقوم بها، ومن أهمّها ما يأتي من ريادة الأعمال، وتكنولوجيا المعلومات والطب، والتعليم، وإدارة الموارد البشرية، وغيرها... تتجه العديد من الشركات نحو منح موظفيها إمكانية عمل المرأة عن بعد، وخاصةً شركات تكنولوجيا المعلومات، وقد شكّل ذلك فرصةً مهمة للمرأة في أن تحقّق بمساعيها الموازنة بين أعمالها المنزلية، ومهامها المهنية في كافة المجالات، وهذا ما يسهّل عودة النساء إلى العمل بعد مضي فترة انقطاع بسبب الإنجاب أو رعاية الأطفال. (Jenna Arcand and Brian Zeng3\3\2020)

تكمن أهمية دور المرأة العربيّة في التّنميّة الاقتصاديّة الريفيّة في البلاد العربيّة في تطوير المهارات لدى المرأة، فيُمكن الاستفادة من مبدأ أنّ إستمرار التعلُم يُعدُّ إستثماراً، وقد لا تتاح الفرصة للنساء لتطوير مهاراتهنّ خارج نطاق العمل بسبب المسؤوليات الواقعة عليهنّ، لذا من المفيد لأيّ شركة أو مؤسسة تطوير وصقل المهارات الوظيفيّة للعاملات لديها في كافة الميادين الاقتصاديّة، وذلك من خلال تنفيذ برامج مخصصة لذلك.

إنّ تمتين الترابط الاقتصادي العربي يكمن في التوجيه الإداري الصحيح للإنتاج، فالتبادل السلعي بين البلدان العربيّة يعتمد على ما يتمّ إنتاجه في هذه البلدان. فالبلدان العربيّة تمتد على مساحة واسعة من الموقع الفلكي الذي يسمح بتنوع المناخات، وبالتالي التنويع في الإنتاج الزراعي.

إنّ العلاقات السياسية البناءة على المستوى العربي تصبح أكثر متانة بالتنسيق في التبادل التجاري، وهذا ما ينتج علاقات ناجحة، ويؤدي الى تطبيق فعلي للنظام الاقتصادي لدى جامعة الدول العربيّة.

إنّ التنوع في الإنتاج وتبادله لدى البلاد العربيّة يساهم في بقاء رأس المال في الوطن العربي، وكذلك يساعد على تنمية وتطوير المناطق الريفيّة العربيّة، وبالتالي انعكاس إيجابي على مجتمع الريف العربي، ما يساهم في تنميته وتطويره.

10- عرض مبادرات وتجارب كان للمرأة دور فيها في تحريك الاقتصاد.

من المبادرات التي أرست المرأة من خلالها نتائج مهمة على المستوى العربي:

- لعبت المرأة في **مصر** دوراً مهما وكان لها تأثر شديد على الهيئة الاجتماعية الموجودة فيها، فقد أسست إحدى النساء جامعة كبرى للعلوم دعيت باسمها وسميت «دار الحكمة» كان يدرس فيها عدا العلوم المختلفة الفلسفة والفقه والتوحيد.

- تقوم المرأة في أغلب **البلدان العربيّة** بدور هام، سواء في الزراعة التي تعتمد على الري أو التي لا تعتمد عليه، وعدد النساء اللاتي يقمن بالزراعة المروية بمياه الأمطار أكبر من عدد الرجال، وينتجن ثلثي الأغذية (البنك الدولي، ص20).

-مشاركة المرأة **اللبنانية** الريفيّة في العمل السياسي أخذ طابعاً خاصاً نظراً لخصوصية قضية المرأة التي هي قضية إلغاء جميع أشكال التمييز القائمة ضدها لتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بينها وبين الرجل. لذلك فإن أهمية مشاركتها السياسية لها أبعاد عدة، تتمثل في إخراج المرأة من الحيز الخاص المتمثل بالأسرة لإشراكها في الحيز العام. وهذا من شأنه أن يفتح باباً لإيجاد حلول للعوائق التي تواجهها المرأة الريفيّة في أعمالها الإنتاجية عن طريق سن قوانين تدعم قدراتها (أبو خليل، عنوان، ص 32).

- عوامل عديدة ساهمت مع المرأة في الحصول على الحق السياسي للمرأة **اللبنانية**، فهو لم يحصل تلقائياً، بل نتيجة عوامل عديدة محورها اكتساب حق الإقتراع وحق الترشح للمرأة الذي جاء حصيلة نضال تاريخي للهيئات والشخصيات النسائية اللبنانية (**AL Raidia**، ص(84-83)

- مبادرة الأمم المتحدة في تعزيز قدرات المرأة الريفيّة عن طريق تعزيز سياسات التّنميّة متعددة القطاعات، والتي تعمل لصالح الفقراء وتحفيز المرأة للقيام بدورها في عملية تحسين سبل كسب العيش بالنسبة إلى الفقراء في بعض أرياف البلاد العربيّة، وتطلب ذلك الحد من الفقر في الريف وتحسين البيئة الداعمة من خلال سياسات واسرتاتيجيات وبرامج متعددة القطاعات تناولت جوانب الضعف الاقتصادي والبيئي والاجتماعي التي يواجهها فقراء الريف في حياتهم اليومية (منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة ،2017

– لعبت الجمعيات دوراً كبيراً حيال المرأة الريفيّة العاملة **اللبنانية** و**في كثيرٍ من البلدان العربيّة** لتمكين المرأة التي تعاني من الحروب والضعف الاقتصادي.

– كان للمرأة مشاركة في الشأن العام في المناطق اللبنانية الريفيّة (بعلبك الهرمل)، ولم تغب هذه القضية عن السلطتين التشريعية والتنفيذية، فكانت محاولة منح «كوتا» نسائية، كخطوة أولى تفسح المجال أمام زيادة نسبة مشاركة المرأة في الندوة البرلمانية والانتخابات البلدية والاختيارية، وغير ذلك من قوانين وأنظمة وإجراءات حاولت إفساح المجال أمام المشاركة النسائية الفاعلة في الحياة العامة (الجمعية اللبنانية للدراسات والتدريب، 2020).

– بسبب غياب الفرص الوظيفية تمكنت النساء من القيام بأعمال ونشاطات حرفية، في ظل ما نعيشه من تخبط كبير في جميع القطاعات وبروز مشكلة البطالة، حيث تم إنتاج الكثير من الصناعات اليدوية، وهذا ما سمح لها بالمشاركة في كثير من العروض الوطنية في كثيرٍ من البلدان العربيّة (باشا، ربا موس، 2022).

11– الحلول والتوصيات:

يجب فحص الدور التنموي للمرأة الريفيّة في إطار العمل في الزراعة، وفي الصناعات التقليدية والحِرَفية، باعتباره قاطرة التّنميّة الاقتصاديّة في الأرياف، من خلال مساهمته الفعلية في مجال التوظيف والإنتاج والاستثمار، ويوفر الحاجات الضرورية والأساسية في حياة المواطنين في الأرياف. فالمرأة تعتبر جزءاً مهماً لا بل أساسياً في تحقيق الإنماء الشامل، وقدرتها على المشاركة، فممارستها للأعمال الحرفية تمكِّنها من أن تصبح عنصراً فاعلاً ومهماً في تطوير القطاع الزراعي الريفي» (أحلام، عابد، مجلة الأبحاث القانونية والسياسية، 2022، ص 91).

ومن أجل معالجة الثغرات التي تشوب الواقع الاقتصادي الريفي المتعلق بأهمية دور المرأة الريفيّة، لا بد من توصيات تكون ملموسة ومحددة، وتتعلق ب:

– وجوب تهيئة بيئة مؤاتية تتقبل المرأة المنتجة ككيان يتساوى دوره بدور الرجل المنتج.

– دعم القدرات للمؤسسات الفاعلة نحو تعزيز بيئة اجتماعية وثقافية ملائمة تعترف بوجوب حق المرأة في صناعة بصمة نشاطها الإنتاجي دون التعرض للتشويه الفردي والتنمر.

– توفير التكافؤ بين الجنسين والتمويل، وجمع البيانات اللازمة.

– ينبغي احترام وصول المرأة إلى أعلى المراتب وفقاً للشهادات والخبرات التي تحملها.

– لا بد لجميع الجهات الفاعلة في القطاعين العام والخاص من العمل معاً لتحقيق العدالة بين الجنسين، لتمتد جذور هذا التحول الفعلي على كامل الوطن العربي.

– لا بد من إيجاد الحلول لظاهرة عدم المساواة بين الجنسين في الأعمال، وتعزيز تمكين المرأة وتشجيع المبادرات الحكومية والخاصة الداعمة لعمل المرأة، والتركيز على توضيح مزايا تمكين النساء في العمل. إن تمكين المرأة العربيّة الريفيّة في أعمالها ضروري لتطوير الاقتصاد بكافة الميادين الزراعية والصناعية والخدماتية، سواء كان

ذلك من خلال تحقيق المساواة بين الجنسين في مكان العمل أو تعزيز الأدوار القيادية للمرأة.

– إنّ إحراز تقدم في مجال تمكين المرأة والمساواة بين الجنسين يفسح المجال للمرأة أن تتمتع بفرص أكبر، وأن تشغل مناصب قيادية، وتحصل على عمل لائق، وعلى الرعاية الصحية والتعليم، ما يساهم في التمية الريفيّة لدى المجتمعات العربيّة.

– أهمية الرعاية والدعم من المسؤول المباشر، فالمرأة تحتاج إلى الاهتمام والرعاية في العمل، خصوصاً عندما تكون قادرة على إثبات نفسها، لكنّها بحاجة إلى من يدعمها لتخطي المشكلات التي تتعرّض لها.

– من الأمور المهمة التنويع في نظام المكافآت على الإنجاز الذي تحققه المرأة المتفوّقة.

– تساعد عملية إتاحة الفرص للمرأة في قيادة المشاريع مع الاستمرار في التوجيه، في فتح المجال في توليها مهام مشاريع معينة، ما يسمح لها في تطوير ذاتها والتفوّق في أعمالها (Saunderson.\2\18 Roy 2020

– تتحقق التّنميّة المستدامة، من خلال عمل المرأة ومشاركتها في دعم الاقتصاد وسد الفجوة بين الجنسين في العمل، ومن أهم أهداف التّنميّة المستدامة المُراد تحقيقها خلال عمل المرأة: إنهاء الفقر، وتحقيق الأمن الغذائي والرعاية الصحيّة، وتوفير فرص العمل الجيد واللائق للجميع.

– إنّ دعم الاقتصاد الوطني ونمائِه يساعد عمل النساء على زيادة كلٍّ من الناتج المحلي والتنوُّع الاقتصادي، كما يؤدي للوصول إلى المساواة في الدخل بين الرجل والمرأة والعديد من النتائج الإنمائيّة الإيجابيّة الأخرى.

– إن دعم الأعمال التجاريّة يُحدث تحسين الأداء التنظيمي، حيث يُمكن للشركات التجاريّة أن تستفيد من مبدأ المساواة الاقتصاديّة للمرأة، وبالتالي زيادة فرص العمل لها وإعطائها مناصب قياديّة، وهذا بدوره ينعكس على زيادة النمو الاقتصادي وزيادة الفعاليّة التنظيميّة، وقد بيّنت التقديرات أنّ المؤسسات التي تضم ثلاث نساءٍ أو أكثر ممن يشغلن مناصب عُليا في إدارة المؤسسة تكون أفضل من باقي المؤسسات في جميع جوانب الأداء التنظيمي.

– لا بد من دعم المرأة الريفيّة للتخلص من الصعوبات التي تواجهها، علماً أنها تُبرهن بشكٍ جلي قدرتها على الصمود في مواجهة الأزمات، كما يتضح مدى العمل الحاسم الذي تقوم به لمنع الجوع في المناطق الأكثر تضرراً.

– إنّ مواجهة التحديات التي تواجه المرأة الريفيّة تكمن في سن قوانين الحماية الوظيفية، فاليوم لم تعد المرأة الريفيّة ألة عملٍ زراعي موروث المعرفة، وإنما تمكنت من إدارة أعمال، وتخطَّت بمسارها التعليمي حدوداً كانت مرسومة لتحديد قدراتها. من هنا لا بد من تعديل النظرة الدونية تجاه المرأة وتعزيز الثقة بها، لأن التّنميّة الاقتصاديّة في الأرياف لا تعتمد على الرجل فحسب، وإنما أيضاً على المرأة لما تكنُّه من قدرات وتحمُّل وصبر ودقة في العمل.

– لا بد من إدخال المرأة في كافة الميادين الاقتصاديّة من أجل تحسين الإنتاج كمّاً ونوعاً. فالريف دخلته كافةالأنواع الإنتاجية والخدماتية ما وفَّر فرص عملٍ، وفتح المجال للمرأة لأن تؤمّن مستقبلاً جيداً لها.

– حماية التقدم وتسريع وتيرته من خلال وضع المرأة الريفيّة في مركز الصدارة.

–تقليل أعباء العمل غير مدفوع الأجر الواقع على كاهل المرأة، وتحقيق ذلك بطرق مختلفة، بما في ذلك بناء خزانات المياه ونظم الغاز الحيوي لتيسير جمع المياه والطاقة؛ وإنشاء طرق فرعية ريفية لتيسير النقل؛ وتوفير مرافق لرعاية الأطفال مصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات المحددة للمرأة الريفيّة.

– منع العنف القائم على نوع الجنس، وتحقيق تقدم في المنهجيات الأسرية، ما يعزِّز بشكل مباشر التغيير السلوكي على مستوى الأسرة. ما يُعزِّز تمثيل المرأة في منظمات المنتجين وهيئات صنع القرار المجتمعية، بالإضافة إلى تمكين النساء أنفسهن، وتسهم هذه المشاركة المتزايدة أيضاً في تحقيق تغيير اجتماعي على مستوى المجتمعات

المحلية، بما في ذلك الحد من العنف القائم على نوع الجنس.

– العالم يحتاج إلى المرأة الريفيّة وإسهاماتها أكثر من أي وقت مضى، فالمرأة الريفيّة تستطيع إعالة نفسها ومجتمعاتها، والمساعدة في بناء اقتصادات ريفية مزدهرة، وفي إنتاج الأغذية المغذية وبيعها والحصول على أرباحها إذا ما أتيحت لها الفرصة للقيام بذلك.

ونرى اليوم في جميع أنحاء العالم أنّ المرأة الريفيّة المستقلة هي المفتاح لبناء مستقبل أكثر صموداً واستدامة. وفي حين يواجه العالم تحديات غير مسبوقة في العقود الأخيرة، تحتاج المرأة الريفيّة إلى دعمنا أكثر من أي وقت مضى.

– استمرار التقديمات من قبل المنظمة العربيّة للتنمية الزراعية خدمة للمرأة الريفيّة، من خلال تنفيذ مكونات البرنامج العربي لتعزيز دور المرأة الريفيّة في التّنميّة الزراعية، والدورات التدريبية العديدة المنظمة لصالح المرأة الريفيّة، ومشروعات دعم النساء المعيلات للأسر، وإنشاء المدارس الخاصة بالنساء الريفيات.

– أهمية المبادرات المجتمعية تكمن كآلية أساسية لتمكين المرأة اقتصاديًا ومهنيًا واجتماعياً، من خلال تنمية قدراتها المهراتية والمهنية وقدرتها على الإبداع والابتكار، وإتاحة الفرصة لها من أجل التحكم فى مواردها وتوسيع خياراتها وزيادة قدرتها على اتخاذ قراراتها فى العمل والإنتاج والتسويق.

– يكمن نجاح المرأة الريادية ونجاح المبادرات المجتمعية التى تديرها المرأة في سمات الفكر والأخلاق، ووضوح الأهداف، والإصرار والتحدي، والقدرة على الإبداع والابتكار المستمر، والذكاء والقدرة على حل المشكلات، وتحمل المسؤولية والمتابعة المستمرة لكثير من المهام، والتواصل مع الآخرين وتكوين شبكة علاقات اجتماعية.

– الخلاصة.

للمرأة دور فاعل في عملية صناعة الواقع الإنساني، وذلك عن طريق تثبيت بنية اقتصادية تساهم في رفع المقومات التي تبنى عليها المجتمعات الريفيّة العربيّة. إنّ قراءة التطور التاريخي لحياة المرأة الريفيّة العربيّة، ومقارنتها مع الواقع الحالي المعاصر،

يظهر التبدُّل لا بل الثورة في التغيير التي أوجدت للمرأة صورة مختلفة، إن في الشأن العام أو في النواحي الاقتصاديّة الإنتاجية والخدماتية. لم تعد المرأة تابعة ولم تعد عنصرا اجتماعيا مقيدا، بل تحولت الى كيان متكامل يوازي الرجل لا بل تضاهيه في نواح عديدة أهمها: التحمُّل والصبر والدقة في العمل.

إنّ التكامل العربي الذي أوجدته جامعة الدول العربيّة فتحت باباً واسعاً لعديدٍ من الهيئات والمنظمات والجمعيات التي تعنى بشؤون المرأة، ما ساهم في إرساء نظم التمكين والتطوبر البشري.

فالمرأة في الأرياف العربيّة المتوسطية رائدة في الصناعات الغذائية والحرفية وأثبتت نجاحها في ميادين العمل الزراعي بكافة خصائصه ونواحيه.

كثيرةٌ هي دوافع عمل المرأة في المناطق الريفيّة، حيث تركز الفقر المدقع الذي أوجب على المرأة ضرورة أن تكون سنداً فاعلاً لعائلتها. إنّ المناطق الريفيّة النائية في هذه البلدان العربيّة ساهمت في توفير فرص لعمل المرأة، وأوجدت لديها الدافع للوظيفة الاقتصاديّة في كافة مجالاتها، ما ساهم في تنمية اقتصادية ولو خجولة لديها، لكنها تبقى الأشد فقراً لما يظهر من دراسات عن طريق إظهار التجارب والمبادرات التي قامت بها المرأة المساهمة في تحريك الاقتصاد الريفي.

إنّ مفهوم عمل المرأة يتباين بحسب المجال الجغرافي على مساحة العالم العربي المتوسطي، وذلك وفق ما تبرزه الثقافة السائدة حول عمل المرأة، وهذه من المعوقات التي تواجه عمل المرأة ومقدِرَتها في توفير مساحة لإثبات نفسها، خاصةً وأنّ ثقافة التمييز بين الجنسين في الوظيفة الاقتصاديّة الريفيّة راسخة وثابته لدى كثير من البلاد العربيّة، ما يُسبِّب عائقاً أمام المرأة الريفيّة الطامحة لأن تكون من الموارد البشرية الفاعلة في تنشيط الاقتصاد الريفي، علما أنّ خطة منظمة العمل الدولية في الدول العربيّة لعبت دوراً في تطوير أداء المرأة وتفعيل قدراتها الإنتاجية. من هنا نلتمس أهمية دور المرأة الريفيّة في الإنتاج، والمشاركة في حماية المستقبل العربي المشترك في التّنميّة.

إنّ الشعور بغياب العدالة الاجتماعية، وتأجيل المحاسبة السياسية، والاجتماعية التي ساهمت في ظهور فئة جديدة من ذوي النفوذ في المجتمع، بالمال، والثروة، والتسلط السياسي، والاجتماعي، وضعف تكافؤ الفرص في المشاريع والحقوق الاجتماعية الطبيعية والمدنية، وغلاء الأسعار بصورة عامة، يمثل مناخاً ملائمًا لظهور الأعمال غير المهيكلة في جميع القطاعات. وانتشار هذه الظاهرة في القطاع الزراعي بشكل خاص يعود أساساً لهشاشة الفاعلين المشتغلين فيه، وخاصة اليد العاملة النسائية.

فإلى متى ستبقى المرأة الريفيّة في وطننا العربي مهمشة، وتحمل وزر ضعف الثقة؟ وهل سيكون المستقبل لصالح المرأة في المساواة مع الرجل بعد أن أثبتت جدارة في العمل والنجاح؟.

المراجع العربيّة:

- أبو كريشة، عبد الرحيم، 1\1\2002»**دور المرأة الريفيّة في مجالات التّنميّة**»، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات، ص 41.
- د. سيف الدولة، عصمت، 6\أب\2016، «**نظرية الثورة العربيّة»مشكلات التخلف**»، ص 4.
- د. أبو خليل، عنوان، \أب\2020، **مشاركة المرأة في الحياة السياسية اللبنانية(محافظتي الجنوب والنبطية نموذجاً)** 15، ص 32.
- الزعبي، سجى طه، 31\12\2010، **دور المرأة في الاقتصاد المنزلي**، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، ، ص 75.
- بن زيان، مليكة، 2014، «**عمل الزوجة وإنعكاساته على العلاقات الأسرية**»، جامعة منتوري قسنطيتة، ص 7- بارو روبير ج. 25\4\2009، **محددات النمو الاقتصادي**، دراسة تجريبية عبر البلدان، دار النشر (عالم الكتب الحديث).
- علاَّم، سامية، 16\10\2021، **المرأة الريفيّة العربيّة في دائرة مفرغة من الفقر والتهميش والهشاشة الاجتماعي**ة، ص1.
- فهمي، سامية محمد، 2006، **المرأة الريفيّة والتّنميّة**، رؤية لتمكين وتفعيل الأدوار، مطبعة البحيرة، ، ص 13.
- د. هواري، زهير، 9 كانون الثاني 2023، **الحروب والتفكك والتخلف**، ص 2.

المراجع الأجنبية:

Arcand Jenna and Brian Zeng (2020-3-3), "Top 8 Career Choices For Women" - www.workitdaily.com , Retrieved 2020-7-9 Edited.

- Saunderson Roy (20-5-2011), "Top 10 Ways to Motivate Women in Your Workforce" www.incentivemag.com, Retrieved 18-2-2020. Edited.

- "Facts and Figures: Economic Empowerment", www.unwomen.org,7-2018 Retrieved 18-2-2020. Edited.

- تقارير:

- تقرير الأمين العام للأمم المتحدة المعنون: "تقييم واستعراض العشر سنوات لتنفيذ برنامج عمل بروكسل لصالح أقل البلدان نموا. للعقد 2001-2010

- مقتطف من تقرير الأمم المتحدة المُعنون "المرأة والمياه".(2005)
- تقرير الفاو 2011 حالة الغذاء والزراعة 2010 – 2011، روما، ص 20.
- تقرير البغال، بسمة، أخبار الأمم المتحدة، دور المرأة في تحقيق التّنميّة والمستقبل المستدام، 19\ شباط\2019.
-تقرير الأمين العام للأمم المتحدة: النهوض الاقتصادي بالمرأة، لجنة وضع المرأة المجلس الاقتصادي والاجتماعي، وثيقة الأمم المتحدة رقم.(2005) E/CN.6/2006/7
- تقرير الطيب، محمد، 5\10\2010 قناة الجزيرة، (تسجيل مرئي).
- المكتب الإقليمي للدول العربيّة، تاريخ النشر 18 ديسمبر 2022، إحصاء منظمة العمل الدولية. "History of the organization of work"
- البنك الدولي، التحديات والخيارات، المشاركة في إدارة شؤون مياه الزراعة، ص 20
- AL Raidia-Lebanese American Unversity-Volume XVI-Winter1999 the pioneer.NO 83-84
- منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة، البرنامج الإستراتيجي للحد من الفقر في المناطق الريفيّة، 2017، الفاو.
-الجمعية اللبنانية للدراسات والتدريب ودورها الفعال في تمكين المرأة البقاعية للمشاركة والقيادة في الحياة العامة،HTTPS://WWW.NNA-LEB.GOV.LB
- المكتب الإقليمي للدول العربيّة، إحصاء منظمة العمل الدولية، تاريخ النشر 18 ديسمبر 2022. https://www.sharikawalaken.media
- الفاو، 16\2\2012، المرأة الريفيّة والأهداف الإنمائية للألفية، 2011، ص 3 .
- البنك الدولي (2018). التوقعات الاقتصاديّة العالمية لعام 2018: الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.
-التقرير السنوي للبنك الدولي لعام 2016.
- محمد الهادي بشير، 29\كانون أول\2020إعتماداً على التقرير السنوي "مسح التطورات الاقتصاديّة والاجتماعية في المنطقة العربيّة"، الذي تصدره لجنة الأمم المتحدة الاقتصاديّة والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا).
- د. الزيودي، ثاني، لعام 2030، «إدارة شؤون الطاقة والتغير المناخي»، من هامش أعمال أسبوع أبو ظبي للاستدامة، الإجتماع الأول لـ «ملتقى السيدات للاستدامة والطاقة المتجددة» أجندة التّنميّة المستدامة.
- مقالات ومجلاَّت:
- مقالة 23\7\2022 عن عمل المرأة – تعريفه ودوافعه وأثره على المجتمع وحكمه في الإسلام- موقع النجاح نت،.
- باشا، ربا موس، النساء والصناعات الحرفية، 7\تشرين الثني\2022.

https://tijaratuna.com

– وزارة الزراعة و الثروة الحيوانية – 14 مارس 2013، المرأة الريفيّة, مقالة نشرت في ولاية شمال كردفان (السودان).

– منظمة العمل الدولية، 18 ديسمبر 2022، المكتب الإقليمي للدول العربيّة مجالات العمل والمساواة وعدم التمييز بين الجنسين في الدول العربيّة

https://www.ilo.org/beirut/aboutus/lang--ar/index.htm

–الإسكوا، 21 أيلول2021، ورشة عمل إفتراضية حول مفهوم العدالة الاجتماعية بالتعاون مع وزارة العمل والشئون الاجتماعية فى جمهورية الصومال الفيدرالية.

– عابد، أحلام، 2022، «المرأة الريفيّة الجزائرية والصناعة التقليدية والحرفية، مقاربة في الدور والمآلات» مجلة الأبحاث القانونية والسياسية.

– توفيق، الناصري، 8\أب\2022، تعافي الاقتصاد و»العمل الحر» يقلصان أرقام البطالة، سكاي نيوز عربية، الصفحة الاقتصاديّة، المغرب.

– مليكة، بن زيان، حول عمل المرأة تاريخ 2020-2-18، ص، 2. مقالة، بتصرّف.

cia.gov www.

– مواقع إنترنت:

– www.fao.org/docrep/005/y3969e/y3969e05.htm.

– "History of the organization of work" ، Michael Hannan, Melvin Kranzberg (2-6-2017) www.britannica.com, Retrieved 18-2-2020. Edited

– الأمم المتحدة، منظمة العمل الدولية،

https://www.un.org/ar/observances/rural-women-day

– www.monsterindia.com " reasons why women need to be financially independent", Retrieved 18-2-2020. Edited

– منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة، 2017، **البرنامج الإستراتيجي للحد من الفقر في المناطق الريفيّة**، الفاو.

– مواقع إخبارية:

- الموقع الإخباري للمنظمة العربيّة للتنمية الزراعية، اللقاء القومي حول حقوق المرأة الريفيّة العاملة في الزراعة في الوطن العربي 29\كانون أول\2013. https://www.aoad.org/news

- الموقع الإخباري للمنظمة العربيّة للتنمية الزراعية، اللقاء القومي حول حقوق المرأة الريفيّة العاملة في الزراعة في الوطن العربي 29\كانون أول\2013. https://www.aoad.org/news

صعوبات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط

م. د أحمد سلطان سرحان السعداوي[1]

الملخّص

استهدف البحث تصنيف مستويات صعوبات الفهم القرائيّ، وتعرّف الفرق في تلك المستويات لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط تبعًا للجنس، وقد أعدّ الباحث قائمة لهذا الغرض، وطُبّقت على عينة من (400) طالبًا وطالبة في مركز محافظة النّجف الأشرف، وبعد التأكّد من صلاحية الأداة في ضوء مؤشّرات الصّدق والثّبات، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي لحسن المطابقة والاستقلالية، والاختبار التائي لعيّنتين مستقلّتين، أظهرت النّتائج أنّ مستويات صعوبات الفهم القرائيّ كانت على الترتيب (التّقويميّ، الاستنتاجيّ، الحرفيّ)، وأنّه لا توجد فروق في تلك المستويات تبعًا للجنس لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط.

Abstract

The Difficulties of Reading Comprehension at The Students of The Intermediate First Class

The research aims to classify the levels of reading comprehension difficulties and identify the differences in these levels among students in the first intermediate grade based on gender. The researcher prepared a list for this purpose and applied it to a sample of 400 male and female students in a center in Al-Najaf Al-Ashraf Governorate. After ensuring the validity of the tool through indicators of reliability and stability, using Pearson correlation coefficient, Chi-square test for goodness of fit and independence, and independent samples t-test, the results showed that the levels of reading comprehension difficulties were ranked as follows: evaluative, inferential, and literal. Furthermore, there were no differences in these levels based on gender among first intermediate grade students.

(1) مديرية تربية النّجف الاشرف. Ahmed.sultan.sarhan@gmail.com

مشكلة البحث: تنطلق مشكلة البحث في جوهرها من الافتقار إلى المعرفة أو الافتقار إلى اليقين فيما يتعلّق بظاهرة أو حالة معينة (الكيلاني والشريفين، 2007: 39)، وتسمّى المرحلة المتوسطة مرحلة القراءة الواسعة، لأنّها تركز على مهارات الاستيعاب (سليمة، 2013: 150) ومن ضمن الفروق بين الطّلّاب اختلافهم في صعوبات القراءة، كما تعدّ الاختلافات في عمليات الإدراك مؤشّرًا على اختلاف وتنوّع تلك الصّعوبات(; Dunn & Dunn, 2231998)، وقد لمس الباحث(بحكم عمله كمرشد تربويّ في المدارس الثانويّة) أنّ هناك مشكلة تتمثّل في أنّ البعض من طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط، وعلى الرّغم من تركيزهم العالي وانتباههم في أثناء الدرس، إلّا أنّهم يفشلون في اكتساب المهارات اللازمة للتعلّم، وأنّهم يطلقون تعميمات على أنّهم غير مهيّئين للتعلّم بسبب صعوبات القراءة التي يواجهونها، ويشار إلى أنّ «الطّالب الذي يعاني من صعوبات القراءة عادة ما يحيّر المعلمين، إذ إنّه يظهر قدرًا مناسبا من الذّكاء، ويتلقى نفس الجرعات التّدريسيّة التي يتلقاها زملاؤه، غير أنّه يعاني من عدم القدرة على القراءة بصورة صحيحة»(Anderson, 2001: 9). ويطلب المعلمون من هؤلاء الطّلبة المحاولة بصورة أكثر جدّية، والمزيد من الاهتمام، ويوضع الطّالب في الميدان ليفشل دون أخذ ذلك في الحسبان، ويمكن تجنب الفشل إذا كانت لدى المعلمين رغبة في استعمال طرائق مناسبة في تقديم المادة؛ وبغض النظر عن مدى جدية المتعلّم في حال التّشخيص المبكر للمشكلة (جلجل، 2003: 115)، وقد أجرى الباحث مناقشة مع مجموعة من التّدريسيّين في مختلف المواد الدّراسيّة، وكذلك إجراء دراسة استطلاعية لبعض التّدريسيّين لتعرف أسباب التدنّي في مستوى تحصيل طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط، ووجد أنّ آراء أغلب التّدريسيّين تميل إلى أنّ السبب الرئيس في ذلك يرجع إلى تدني مستوى الفهم القرائيّ لديهم، فضلا عن مناقشة عدد من المرشدين التّربويّين الذين اتفقت آراؤهم مع آراء المدرّسين في الغالب، لذا جاء البحث الحالي لتعرف صعوبات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط بغية تصنيفها، لهذا يطرح الباحث التّساؤل الآتي: ما الصّعوبات التي يواجهها طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط في مهارات الفهم القرائيّ أثناء تعلّمهم وقراءتهم لمقرراتهم الدّراسيّة؟ وهل لمتغيّر الجنس أثر في ذلك؟

أهمية البحث: يمثّل البحث في صعوبات الفهم القرائيّ اتّجاهًا جديدًا في مجال علم النّفس التربويّ، إذ يركز هذا الاتجاه على الاهتمام بالتعلّم الإنساني من وجهة نظر

المتعلّم نفسه، والاهتمام بكيفية حدوث التعلّم، وليس على كمّ التعلّم، ولمواكبة متطلّبات العصر يجب تدريب الطّلبة على مهارة الفهم القرائيّ، والاهتمام بالسّرعة القرائيّة لأنّها مهارة ذات أهمية وفائدة علميّة وعمليّة لهم (العواملة، 2004 : 15)، وتعدّ القراءة أساس النّشاط اللّغويّ وفروعه من حديث واستماع وكتابة، إذ إنّه لا سبيل إلى تفهم الإرشادات والتعرف على الاختبار إلّا إذا كان الفرد قادرا على القراءة الجيدة، والفهم هو غاية تعلّم القراءة، وهو الهدف الذي يسعى المعلمون لتنميته بمستوياته المختلفة لدى طلبتهم في مختلف المراحل الدّراسيّة، ويشير علماء اللّغة وعلماء النّفس إلى أنّ سبب التّخلّف القرائيّ هو ضعف الفهم، وأنّ انخفاض التحصيل يعزى إلى ضعف مهارات الفهم(الحلاق، 2010: 204)، وتعدّ صعوبات التعلّم بشكل عام، وصعوبات تعلّم اللّغة العربيّة والمواد الدّراسيّة التي تعتمدها بشكل خاص، أمرًا واقعًا أكّدته العديد من الأبحاث، وإنّ العمل على تشخيص تلك الصّعوبات وعلاجها أمر ضروري، فإهمال التّشخيص والعلاج يفاقم الصّعوبة، ويمتد أثره السّلبيّ إلى كلّ أبعاد حياة المتعلّم، وتصبح في مراحل متقدّمة صعبة العلاج وغير مضمونة النّتائج(محمود، 2012: 219)، وتعد المرحلة المتوسطة من المراحل الأساسيّة في مراحل النّمو التّعليميّة، إلّا أنّ هنالك قصورًا في تعليم القراءة نتج عنه ضعف في تحصيل الطّلبة، ومن بين أسباب تدني مستوى الطّلبة في القراءة هو تدريسها بأسلوب لا يثير اهتمامهم، ولا يتحدّى تفكيرهم، الأمر الذي يفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها(نهابة،2014: 101)، وقد اختار الباحث طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط لسببين:

1- تتراكم فيه صعوبات القراءة من الصّفّوف التي سبقته في المرحلة الابتدائية.

2- يكون علاج الطّالب في بداية المرحلة المتوسطة فرصة لتقليل الأخطاء في المرحلة القادمة.

وتناولت العديد من الدّراسات صعوبات الفهم القرائيّ في المدارس المتوسطة كدراسة(موسى، 2001)، ودراسة(عبد الحميد، 2002)، ودراسة(عطية، 2006)، ودراسة(العُذيقي، 2009)، ودراسة(الفرطوسي،2010)، ودراسة(عبد الظاهر، 2011)، ودراسة(القاضي،2011)، ودراسة(نهابة، 2014)، وعلى الرّغم من عديد الأدبيات التي تناولت المتغير، إلا أنّ البحث العلمي مازال يفتقر إلى بحوث تهتم بحجم هذه المشكلة في مراحل التّعليم المختلفة(محمود، 2012: 223)، وفي ضوء الموازنة بين الدّراسات

السابقة والدّراسة الحالية نجد الآتي:

1. اعتمدت جميع الدّراسات السابقة المنهج التّجريبيّ أو شبه التّجريبيّ، بينما اعتمدت الدّراسة الحالية المنهج الوصفيّ.

2. تراوحت أعداد أفراد العينات(50 – 109) في الدّراسات السابقة، وفي الدّراسة الحالية كانت العينة(400) طالبا وطالبة.

3. تناولت أغلب الدّراسات السابقة صعوبات الفهم القرائيّ كمتغير تابع، أما الدّراسة الحالية فقد هدفت إلى تصنيف صعوبات الفهم القرائيّ.

هدف البحث: يستهدف البحث الحالي تعرف:

أوّلا: تصنيف مستويات صعوبات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط.

ثانيا: الفرق في مستويات صعوبات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط تبعا لمتغير الجنس.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط (ذكور، وإناث) في المدارس المتوسطة والثانويّة النهارية للبنين والبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة النّجف/المركز، للعام الدّراسيّ(2016–2017) م.

التّعريف النّظريّ للفهم القرائيّ: إدراك المعاني الظاهرة والضمنية في النّص المقروء ومعالجتها وفقا لهدف الكاتب، وبما يتناسب واستراتيجيتي القراءة والتذكر اللتين يعتمدهما الفرد.

التّعريف النّظريّ لصعوبات الفهم القرائيّ: تباعد سلبيّ لأداء الطّالب الأكاديميّ في إدراك المعاني الظّاهرة والضّمنيّة في النّص المقروء، ومعالجتها وفقًا لهدف الكاتب، وبما يتناسب واستراتيجيتي القراءة والتّذكر اللتين يعتمدهما الفرد بالمقارنة بأقرانه من العمر نفسه، والمستوى العقليّ والصّفّ الدّراسيّ.

وتعرف صعوبات الفهم القرائيّ إجرائيًا في هذا البحث بالدّرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال تقييم الفاحص له على القائمة المستخدمة في الدّراسة الحالية.

الصّفّ الأوّل المتوسط: الصّفّ الدّراسيّ الأوّل في المرحلة المتوسطة التي تعقب المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية في العراق، ويكون عمر الطّالب فيه (13– 14عامًا).

الخلفية التّاريخيّة لصعوبات القراءة

تمثّل القراءة القدرة على فهم الدّراسيّ المقروء من خلال شرحه، تحليله وتلخيصه، فضلًا عن تفسير الأحداث الواردة فيه، وهي من المهارات اللّغويّة المهمة التي تعتمد عليها المكتسبات المعرفيّة وغير المعرفيّة، وقد تناولها العديد من المختصين في عدّة مجالات، كما تباينت الشّروط والمراحل والطّرائق والاستراتيجيات في تعلّمها، مما شكّل أهمية تسليط الضوء عليها بالتعرض إلى مختلف جوانبها، فضلا عن الصّعوبات التي تعيق تعلّمها، وحتى يكون سير القراءة فعالًا يجب أن يوجّه فك التّرميز إلى إيجاد المعنى المعبر عنه، إذ يهدف تعلّم القراءة إلى جعل الفرد يناقش الأفكار المعبر عنها من طرف الآخرين عن طريق الفهم الجيد وصولا إلى الإبداع (العلوان، والتّل، 2010 : 373)، ويعرف قاموس الأرطوفونيا القراءة على أنّها(مجموعة أنشطة إدراكيّة، لسانيّة ومعالجة معرفيّة للمعلومة البصريّة المكتوبة، تسمح للقارئ من فك التّرميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية في ضوء نظام أبجدي للغة الكتابة (مصطفى، 2001: 66). وفي ضوء ما سبق ذكره يمكن القول إنّ القراءة ليست مجرد فك للرّموز المكتوبة بل هي عمليّة معقدة تتطلب الفهم، الربط، الاستنتاج، التقييم، حلّ المشكلات، وكذلك النقد لما يتم قراءته. أما بخصوص صعوبات القراءة فهي على ثلاثة أنواع:

1-التّخلّف القرائيّ: عجز الطّالب التام وافتقاره لقدرة فك الرموز والربط بين شكل الحرف ولفظه.

2- الضّعف القرائيّ: صعوبة إتقان الربط بين الصوت والرمز والتعثر في لفظ الكلمات نتيجة لصعوبة فهم الرموز والتشويه في تحليلها.

3-العسر القرائيّ(الدسلكسيا): اضطراب في تجميع أصوات الحروف لتصبح كلمات، تظهر على شكل صعوبات في تقطيع الكلمات(بدران، 2008 : 82). وقد استبعد الباحث الطّلبة من الفئة الأوّلى(التّخلّف القرائيّ) لأنّها تختصّ بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوجد بشكل قليل جدّا في المرحلة المتوسطة، كما استبعد الطّلبة من الفئة الثالثة(العسر القرائيّ) لأنّ أسبابها عصبية وظيفية تخرّج عن نطاق البحث الحالي، لذلك تحدّدت عينة البحث بالطّلبة الذين يعانون من ضعف قرائيّ.

الفهم القرائيّ:

يعدّ الفهم نشاط تفسيري هدفه إنشاء علاقات شبكية بين مواضيع الدّراسيّ المختلفة ترتبط بمعارف القارئ، أي أنّه عمليّة استخلاص المعنى من الدّراسيّ ومن المعلومات الموجودة في خلفية للفرد المعرفيّة، بمعنى أنّه عمليّة تنطوي على تفاعل القارئ والدّراسيّ(سليمة، 2013: 150)، إنّ الفهم القرائيّ يتطلب وجود بنية معرفيّة سابقة يربطها الفرد بالمعلومات المكتسبة من الدّراسيّ الجديد ليتشكل منها المعنى النهائي، فهو عمليّة معرفيّة تقوم على إدراك العلاقات والقدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة، وحسن تصور المعنى الحرفيّ والضّمنيّ لها، سواء كانت كلمة أم جملة أم فقرة خلال مدّة زمنيّة محددة، فضلا عن كونها عمليّة ميتامعرفيّة تتطلّب مراقبة الطّالب لاستراتيجياته وتقييمه لها في أثناء القراءة (الصاوي، 2009 :57).

العوامل التي تؤثر في عمليّة الفهم القرائيّ

على الرّغم من تعدد الآراء واختلافها حول طبيعة العوامل المؤثرة في عمليّة الفهم القرائيّ، إلا أنّ هناك رؤية شاملة تؤكّد ارتباط جملة من العوامل إيجابيا مع الفهم القرائيّ، ولعل أهم تلك العوامل:

– الغرض من القراءة: فهل يقرأ الطّلبة المواد المختلفة لأجل التعلّم أم لأداء مهمة محددة؟

– الذّكاء والفروق الفردية: فكلما ازداد مستوى الذّكاء العام ازداد فهم المقروء بدقة وسرعة.

– الحصيلة اللّغويّة للقارئ: كمعرفة الطّالب بنطق الكلمات ومعاني الجمل، وعن طريقها يفهم ما يقرأ أو يستمع إليه.

– الخبرات السّابقة للقارئ: تأخذ التّجارب الشّخصيّة والخبرات دور الميسر في عمليات الاستنتاج، وبالتالي فهم المعنى بشقّيه الضمني والظاهري وعمليّة النقد.

– النضج العام للقارئ: يتفاوت من طالب إلى آخر، ويشمل جوانب النّمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعيّة.

– محتوى الدّراسيّ: فملامح الدّراسيّ وشكله ومدى وضوحه ومستوى السهولة أو

الصّعوبة فيه ومدى ملائمته للبنية المعرفيّة للقارئ، كلها جوانب متعلقة بعامل محتوى الدّراسيّ، ومؤثرة في الفهم القرائيّ(الخفاجي، 2017: 34)

مراحل الفهم القرائيّ:

يمر الفهم القرائيّ بمراحل عدة هي:

1- عمليّة الإدراك الحسيّ: وتبدأ بتعرف حروف كلمات الدّراسيّ، باستخراج الخصائص الإملائيّة والنّحويّة له.

2- عمليّة التّنشيط: البحث في الذّاكرة عن المعلومات، ويمتد هذا النّشاط ليشمل مستويات معالجة الدّراسيّ كافة، فاسترجاع معنى الكلمة أو الجملة التي خضعت للتّفكيك من الذّاكرة يسمح بوضع معلومات القارئ الملائمة موضع التّصرّف.

3- عمليّة الاستدلال: استراتيجية إدراكية تهدف إلى إثراء أو إكمال المعلومات المتضمنة في الدّراسيّ واكتشاف التّرابط المنطقي من عدمه، وإعادة ترميز المعلومات ليسهل حفظها.

4- عمليّة التّنبؤ: نشاط إدراكيّ آخر يهدف إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء، من خلال تقديم مؤشرات تيسر اختيار التّفسير الأفضل للنّص من أجل متابعة القراءة، قوامه التكهّن بالمعلومات التي ما تزال غائبة عن الفهم أو غائرة في عمق الدّراسيّ.

5- عمليّة الحفظ: وهنالك عوامل ثلاثة تؤثر في الحفظ هي: جدّة المعلومات، وأهميتها النّسبية، وقيمتها الانفعالية؛ فيتحقق الحفظ لمدة طويلة بالتّصور الدّلالي، أكثر من تذكر المنسوب للمدلول.

6- عمليّة الاسترجاع : استعادة المعلومات المخزونة في الذاكرة بعيدة المدى بعد معالجتها في الذاكرة العاملة(زاير وعهود، 2016: 88-87).

وقد اختلف الباحثون في تصنيف مستويات الفهم، لذا نجد أنّه من الضروري البحث في المستويات المكوّنة له. وفيما يلي نذكر بعضًا منها:

مستويات الفهم القرائيّ

صنّف العلماء مهارات الفهم القرائيّ في مستويات متدرّجة (ثلاثي، ورباعي، وخماسي، وسداسي)، فقد حدّد(عبد الباري، 2009) مستويات ثلاثة للفهم القرائيّ هي :

مستوى الفهم الحرفيّ: التّركيز على البنية السّطحيّة للنّص، ومن مهاراته تعرف التّفاصيل، تحديد الأفكار الرّئيسة، تحديد تسلسل الأحداث وتتابعها.

مستوى الفهم الاستنتاجيّ: يشير إلى قدرة القارئ على استخلاص «المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة، ويوظّف الأفكار المتضمنة في المادة المفردة لحلّ مشكلة تواجهه»، ويعرف بمستوى القراءة فيما بين السّطور.

مستوى الفهم التّقويميّ أو الناقد: يتضمن هذا المستوى قدرة القارئ في الحكم على الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضوعه «ومن مهارات هذا المستوى: تمييز الحقيقة من الخيال، التمييز بين الحقيقة والرأي، تحديد المناسبة، تحديد القيمة»(عبد الباري، 2009 : 9).

وحدد بيرك (Burke) بدوره أربعة مستويات مشابهة لفهم المقروء، وهذه المستويات هي:

المستوى الحرفيّ: فهم الأفكار الصّريحة والأحداث، وما يتضمّنه الدّراسيّ من تفصيلات وأسباب ونتائج.

المستوى الاستنتاجيّ: إدراك الأفكار الضمنيّة للكاتب، واستخلاص التّعميمات والتّنبؤ بالنّتائج.

المستوى التّقويميّ: تقويم المادة المقروءة وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللّغة والمضمون في ضوء معايير داخليّة وخارجيّة.

مستوى الإعجاب والتّقدير: يشير إلى استجابة القارئ الانفعاليّة للمقروء من حيث لغته ومضمونه (أبو الهيجاء، والسعدي، 2003 : 132)

وأورد(العُذيقي، 2009) مستوى خامسا لمستويات الفهم القرائيّ تندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعيّة وهي كالآتي:

1-مستوى الفهم الحرفيّ: وتضمّن ثلاث مهارات.

2-مستوى الفهم الاستنتاجيّ الحرفيّ: وتضمن أربع مهارات.

3- مستوى الفهم النّقديّ: وتضمن أربع مهارات.

4- مستوى الفهم التّذوقيّ: وتضمن ثلاث مهارات.

5- مستوى الفهم الإبداعيّ: وتضمّن مهارتين (العذيقي، 2009: 110).

واقترح أوكرمان (Aukerman) تصنيف مهارات الفهم إلى أنماط مرتبطة ارتباطًا وثيقًا، يتم التّركيز فيها على طريقة الفهم، وأنّ «هذه الأنماط متساوية في الأهمية، وصنّف مهارات الفهم القرائيّ إلى ستة أنماط هي: النّمط الحرفيّ، النّمط التّفسيريّ، النّمط الاستيعابيّ، النّمط التّطبيقيّ، النّمط النّقديّ، والنّمط الوجدانيّ»(مفلح، 2005 : 279)

ومن خلال استعراض التّصنيفات أعلاه تبين للباحث أنّ الفهم القرائيّ عمليّة تمرّ بثلاث مستويات رئيسة وتكون المستويات الأخرى متضمنة فيها بشكل أو بآخر، لذلك اختار تصنيف (عبد الباري، 2009) الثّلاثي لأنّه يعدّ تصنيفًا مناسبًا لطلبة الصّفّ الأوّل المتوسط، ويتوافق مع الأهداف التّربويّة والتّعليميّة المعدة لهذا الصّفّ الدّراسيّ، على وفق المهارات التي خطط لطلبة الصّفّ الأوّل المتوسط إتقانها، خصوصًا وأنّ المستويات الثّلاثة تتوافق مع نوعية الأسئلة في الاختبارات التّحصيليّة المدرسيّة، فالمستوى الأوّل(الحرفيّ) يركّز على مهارات تعرف مادة الدّراسيّ وتذكرها(أسئلة التّعاريف)، والمستوى الثاني(الاستنتاجيّ) يركّز على مهارات بيان الأسباب وتعليلها(أسئلة التّعليل)، والمستوى الثّالث(التّقويميّ) يركّز على مهارات إجراء المقارنات وإعطاء الأحكام(أسئلة المقارنات وأسئلة الصح والخطأ). وهذا ما دعا الباحث إلى تبني التّصنيف الثّلاثي كأساس نظري لمتغير البحث، وإعداد قائمة بتلك الصّعوبات على وفق المستويات الثلاثة كأداة لتعرف صعوبات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط.

منهج البحث: اتّبع الباحث منهج البحث الوصفيّ كونه يهتم بدراسة الظّاهرة في الواقع، ويعد أنسب مناهج دراسة المتغيرات التي تحلل الظاهرة المدروسة(عبيدات وآخرون، 2000: 28).

مجتمع البحث: حصل الباحث على أعداد مجتمع البحث من قسم التّخطيط في المديريّة العامة لتربية محافظة النّجف الأشرف، وتكون من طلبة الصّفّ الأوّل في المدارس المتوسطة والثّانويّة، في مدينة النّجف – مركز محافظة النّجف الأشرف الدّراسة النّهارية من(الذكور والإناث)، البالغ عددهم(5575)* كما في الجدول(1).

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع البحث

مدارس الذكور	عدد الذكور	النسبة	مدارس الإناث	عدد الإناث	النسبة	مجتمع البحث
20	2638	47%	28	2937	53%	5575

عينة البحث: تألّفت عينة البحث من(400) طالبًا وطالبة بنسبة(7%) من مجتمع البحث، وقد اعتمد الباحث في اختياره للعينة على تشخيص المرشدين التّربويّين والمرشدات التربويّات للطّلبة الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائيّ، كما في الجدول(2)

جدول(2)

توزيع أفراد العينة

مدارس الذكور		عدد الذكور	النسبة	مدارس الاناث		عدد الاناث	النسبة	مجموع العينة
المتوسطة	الثانويّة			المتوسطة	الثانويّة			
10	4	189	47%	10	4	211	53%	400

أداة البحث: تحقيقًا لأهداف البحث فقد أعدّ الباحث قائمة صعوبات الفهم القرائيّ من خلال الاسترشاد بالخلفيّة النّظريّة للبحث، تتكون القائمة من(12) موقف تعلّمي قرائيّ يجاب عنه بثلاث بدائل من العبارات المرتبة أفقيًا كل موقف يمثل مهارة محددة موزعة بالتساوي على المستويات الثلاث(الحرفيّ، الاستنتاجيّ، التّقويميّ)، وطلب الباحث من المرشدين والمرشدات التّربويّين تقدير مدى انطباق كل مهارة على الطّلبة اثناء قراءتهم لنص قرائيّ تم الاتفاق عليه ونال رضا الخبراء يتضمن معلومات من ثلاث مواد دراسية(العلوم، التاريخ، التربية الاسلامية) –واستبعد مادة اللّغة الإنكليزية لأن لها قواعد فهم خاصة بها، ومادة الرياضيات لأنها تعد لغة ارقام وحساب–، إذ يعطي(3) في حالة اجادة المفحوص للمهارة، و(2) في حالة كون المفحوص يجيد المهارة بدرجة متوسطة، و(1) في حالة كون المفحوص ضعيف أو لا يجيد المهارة، وكما موضح بالمخطط(1).

مخطط (1)

مستويات الفهم القرائيّ ومهاراته

المستوى	المهارة	ت	الموقف التعلّمي
الحرفيّ	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.	1	وثمود الذين جابوا الصخر بالواد جابوا تعني (جلبوا، نحتوا، جمعوا)
	تحديد تسلسل الأحداث وتتابعها.	2	رتب حضارات وادي الرافدين بحسب الزمان والمكان، البابلية، السومرية، الآشورية.
	توضيح العلاقة بين الجمل.	3	الماء المالح يفسد التربة الخصبة (بين السبب والنتيجة) الثمار تكثر في التربة الخصبة (بين السبب والنتيجة)
	تحديد الأفكار الرئيسة.	4	لماذا نستخدم المجهر الألكتروني.
الاستنتاجيّ	التنبؤ بالنّتائج بناءً على المقدمات المعروضة في الدّراسيّ.	5	في السنوات الأخيرة ازداد ذوبان الجليد، وازداد عدد المصانع، إلام ستدعو المؤتمرات الدولية برأيك.
	تحديد السبب والنتيجة في الدّراسيّ القرائيّ.	6	يتمدد الإسفلت عند ارتفاع درجات الحرارة أم عند ذوبان الجليد.
	بيان غرض الكاتب.	7	(النظافة من الإيمان)..هل يريد مؤلف الكتاب بيان أن العلم والدين متفقان؟
	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.	8	ما الذي يريد أن يوصله لك الكاتب عندما يتحدث عن الحضارات القديمة.
التّقويميّ	التمييز بين الحقيقة والرأي.	9	يحتوي جسم الإنسان على مليارات الخلايا(في هذه العبارة حقيقة ثابتة، ورأي لم يثبته العلماء لحد اليوم؛ ميّز بينهما)
	الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.	10	(عبس وتولى، أن جاءه الأعمى) يرى بعض المفسرين أنّ النبي(ص) هو الذي عبس في وجه الأعمى ونهره. هل توافق على ذلك أم لا، ولماذا؟
	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في الدّراسيّ.	11	اذكر سببا من أسباب زوال الحضارة.
	تمييز ما يتصل بالموضوع عن غيره في ضوء الخبرات السابقة.	12	واحدة من هذه الغدد لا تنتمي إلى الغدد الصماء(البنكرياس، اللعابية، النخامية، الدرقية)

صلاحية فقرات الأداة: عُرضت فقرات القائمة بعد إعدادها، على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال العلوم التربويّة والنّفسية، بعد تعريف كل مستوى وما يتضمنه من مهارات، لإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها وصلاحية البدائل، وفي ضوء آراء المحكمين تم استخراج تأييد صلاحية الفقرة أو رفضها، وتم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على بعضها.

تحديد درجة الصّعوبة في القراءة

عدّت بعض الدّراسات الطّلبة الذين تصل نسبة أخطائهم(50%) في فهم المادة المقروءة يكون فهمهم متدنيا ويشعرون بصعوبة المقروء، وترى دراسات أخرى أنه يمكن القول بأن الطّالب الذي تبلغ نسبة أخطاء إجاباته على مفردات الاختبار(25%) فأكثر يعاني من صعوبة في القراءة (محمود، 2012: 244)، وفي ضوء درجات الطّلبة عينة البحث تمّ قبول درجة المدى فأقل لتصنيف الطّلبة على أنّهم يعانون من صعوبات في فهم المقروء، بمعنى من يحصل على درجة(24) فأقل يصنف على أنه يعاني من صعوبات في الفهم القرائيّ وهي نفس درجة الوسط الفرضي، لأن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب(36) وأقل درجة يكمن أن يحصل عليها(12)، وجاء هذا التحديد بناء على الرأي القائل بأن الطّالب الطبيعي يجتاز بالضرورة المستويين الأوّل والثاني (الحرفيّ والاستنتاجيّ) في المرحلة الابتدائية، ويبدأ المستوى الثالث(التّقويميّ) في المرحلة المتوسطة.

التّحليل الإحصائي لفقرات أداة البحث: لغرض تعرف قدرة القائمة على التمييز بين أفراد العينة تمّ استخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين، ولبيان ترابط فقرات القائمة استخدم الباحث أسلوبي علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة الدرجة بالمجال الذي تنتمي إليه.

الخصائص القياسية:

1- الصّدق: وقد استخدم الباحث نوعين من الصّدق للقائمة:

أ- الصّدق الظاهري: عرضت القائمة على(13) خبيرا في العلوم التربويّة والنّفسية لبيان صلاحية الفقرات وتعليماتها، وبعد حساب قيمة مربع كاي تبين أنها أقل من

القيمة الجدولية، مما يشير إلى أن الفروق في آراء الخبراء ليست ذات دلالة إحصائية، وهذا يعدّ مؤشرا لصدق القائمة الظاهري.

ب- صدق البناء: وتحقق هذا النوع من الصّدق «من خلال حساب معاملات تمييز الفقرات في التّحليل الإحصائي، فضلا عن إيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة مجالها المحدد»(عبد الحفيظ وباهي، 2000 : 267).

2- الثّبات: وقد تم التحقق من ثبات القائمة بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار، فقد طلب الباحث من(10) من المرشدين والمرشدات تطبيق القائمة بعد الاتفاق على نصوص الاختبار القرائيّ على عينة من الطّلبة بلغت(40) طالبًا وطالبة، بواقع(20) طالبًا و(20) طالبة، وأعيد تطبيق القائمة بفاصل زمني بلغ(14) يومًا من التطبيق الأوّل بواسطة نفس المرشدين ولنفس أفراد العينة وذات نصوص الاختبار، وبلـغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين لقائمة صعوبات الفهم القرائيّ(0.82).

التطبيق النهائي: طبق الباحث القائمة على عينة البحث، وقد استمر التطبيق ما بين 28/3/2017 ولغاية 2/4/2017.

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث مربع كاي لحسن المطابقة، ومربع كاي للاستقلالية، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون.

الهدف الأوّل : تصنيف مستويات صعوبات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط: لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق قائمة صعوبات الفهم القرائيّ المعدّة لهذا البحث بالاستعانة بالمرشدين التّربويّين والمرشدات التربويّات على عينة البحث من طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط البالغة(400) طالب وطالبة، وبعد تصنيف الطّلبة تبعا للدرجة التي حصلوا عليها من تقييم المرشدين والمرشدات لهم على قائمة صعوبات الفهم القرائيّ أظهرت النّتائج أنّ جميع الطّلبة عينة البحث لم تتجاوز درجاتهم درجة المدى(24)، وهي نفس قيمة الوسط الفرضي، وهذا مؤشر على أن الطّلبة عينة البحث يعانون من صعوبات الفهم القرائيّ بشكل عام، وبعد تحليل استجابات أفراد العينة في ضوء اختبار مستويات الصّعوبة التي يواجهونها أو المهارات القرائيّة التي يفتقرون إليها كانت قيمة كآي المحسوبة لكل الأساليب(216.3) أكبر من القيمة الجدولية البالغة(7.81) عند مستوى دلالة(0.05) وبدرجة حرية (2) مما يشير إلى وجود فرق

دال إحصائي بين المستويات. وكما هو مبين في الجدول(3).

جدول (3)

تحليل استجابات العينة باستعمال مربع كاي على قائمة صعوبات الفهم القرائيّ

المستوى	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	قيمة مربع كآي المحسوبة	درجة الحرية	قيمة مربع كاي الجدولية	الدلالة
التّقويميّ	223	56 %	100				
الاستنتاجيّ	98	24 %	100	216.3	2	7.81	دالة
الحرفيّ	79	20 %	100				
المجموع	400	100 %	400				

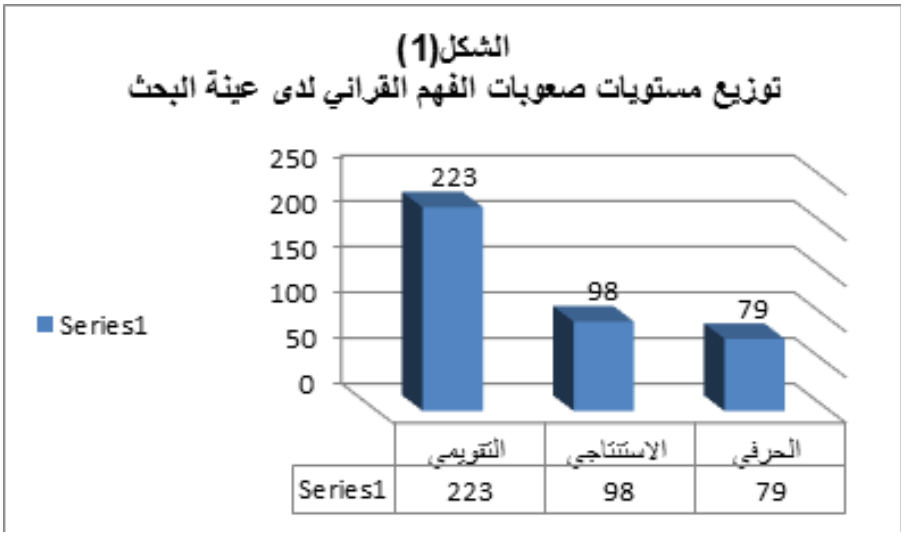
وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة في ضوء تقييم مهاراتهم على قائمة صعوبات الفهم القرائيّ، تراوحت درجات(223) طالبا وطالبة بين(19–22)، بمعنى أنّ درجاتهم تجاوزت المستوى الحرفيّ، وأعلى من نصف درجات المستوى الاستنتاجيّ، إلا أنهم لم يحرزوا درجات مرتفعة على المستوى التّقويميّ، وتراوحت درجات(98) طالبا وطالبة بين(17–12)، بمعنى أنهم اجتازوا المستوى الحرفيّ إلا أنهم لم يحرزوا درجات تؤهلهم لاجتياز نصف درجات المستوى الاستنتاجيّ فضلا عن المستوى التّقويميّ، وتراوحت درجات(79) طالبا وطالبة بين(6–3)، بمعنى أنهم يواجهون صعوبات على المستوى الحرفيّ، وتشير هذه النّتائج إلى أن مستويات صعوبات الفهم القرائيّ تباينت بين أفراد العينة، حيث نجد أنّهم يعانون من كل المستويات ولكن بنسب متفاوتة.

ولغرض التثبت من توزيع أفراد العينة على مستويات الفهم القرائيّ، قام الباحث بحساب نسبة توزيع تلك المستويات بقسمة الوسط الحسابي على الدرجة الأعلى للمستوى، وتبين أنّ ترتيب المستويات بحسب ظهورها لدى أفراد العينة هو(التّقويميّ، الاستنتاجيّ، الحرفيّ) على الترتيب ودون تغيير. وكما هومبين في الجدول(4)، والشكل(1).

جدول(4)

ترتيب ظهور مستويات صعوبات الفهم القرائيّ لدى أفراد العينة

المستوى	الوسط الحسابي	البديل الأعلى	عدد الفقرات	الدرجة الأعلى	ترتيب ظهور المستويات
التّقويميّ الذهني	28,56	3	4	12	2,38
الاستنتاجيّ	22,44	3	4	12	1,87
الحرفيّ	18,12	3	4	12	1,51



ويتّضح من الجدولين(3)،(4) والشكل(1) أنّ مستويات صعوبات الفهم القرائيّ قد توزعت على أفراد العينة (التّقويميّ، الاستنتاجيّ، الحرفيّ) على التوالي، ويظهر أن مستوى الفهم التّقويميّ هو المستوى الأعلى في الصّعوبة من بين مستويات الفهم القرائيّ الأخرى، فالطّلبة الذين يصلون إلى هذا المستوى من الفهم القرائيّ يجب أن يتميزوا باستعمال مهارات فهم قرائيّ عليا، وأن يكونوا قد تجاوزوا مهارات المستويين الحرفيّ والاستنتاجيّ، وهذا ما جعل نسبة الطّلبة الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائيّ تبعا للمستوى التّقويميّ مرتفعة(56%)، وهذه النتيجة متوقعة لأنّ الطّلبة(عينة البحث) هم ممن يعانون من صعوبات الفهم القرائيّ، فلم يختر الباحث عينة عشوائية بل كانت العينة

قصديّة مؤشرة مسبقًا من قبل المرشدين التّربويّين والمرشدات التّربويّات، أما بالنّسبة للطّلبة الذين يصلون إلى المستوى الاستنتاجيّ من الفهم القرائيّ، فيجب أن يكونوا قد تجاوزوا مهارات المستوى الحرفيّ، ويتميزون باستخدام مهارات(التّنبؤ بالنّتائج بناءً على المقدمات المعروضة في الدّراسيّ، تحديد السّبب والنّتيجة في الدّراسيّ القرائيّ، بيان غرض الكاتب، واستنباط المعاني الضّمنيّة التي لم يصرح بها الكاتب)، وهي مهارات عليا أيضا لكنها بمقدور الطّالب العادي في المرحلة المتوسطة في ضوء نموه العقليّ والتّراكم المعرفيّ الذي ينبغي حصوله عليه، لذلك كانت نسبتهم أقل بكثير(24%) من نسبة الطّلبة(عينة البحث) الذين يعانون من صعوبات في مستوى الفهم التّقويميّ، وفيما يخص الطّلبة الذين يجب أن يكونوا قد أتقنوا مهارات مستوى الفهم الحرفيّ إتقانا كاملًا من المرحلة الابتدائيّة، فنجدهم يتميزون باستخدام مهارات(تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، تحديد تسلسل الأحداث وتتابعها، توضيح العلاقة بين الجمل، وتحديد الأفكار الرئيسة) ورغم أن نسبة الطّلبة ممن يعانون صعوبات في هذا المستوى تشكل(20%) من عينة البحث تعد الأقل لكنها نسبة مرتفعة قياسا بالمرحلة المتوسطة، فمهارات هذا المستوى هي المهارات الدنيا في سلّم مهارات الفهم القرائيّ التي ينبغي أن يكون طلبة المرحلة المتوسطة قد أتقنوها إتقانا كاملا.

وتعدّ هذه النتيجة منطقية وتتفق مع ما أشار إليه التربويّون في أن استخراج المعنى من الدّراسيّ المقروء يبدأ من «المستوى الأوّل الحرفيّ، وهو أهم المستويات إذ يقوم فيه القارئ باستخراج الأفكار والتفاصيل الصريحة المعبر عنها في الدّراسيّ، فضلا عن ذكر الحقائق كما عبر عنها الكاتب»، بعدها الانتقال إلى «المستوى الاستنتاجيّ الذي يتجلى في قدرة القارئ على القيام باستخراج الأفكار الضمنية، واكتشاف العلاقة بين السبب والنتيجة، وصولا إلى أعلى مستويات الفهم» وهو الفهم التّقويميّ من خلال «القيام ،بنقد الدّراسيّ المقروء، وتوليد الأفكار الجديدة التي تسمح له بحل مشكلات مرتبطة بالموضوع مباشرة أو مهارته في تعميم ما تعلّمه على مواقف أخرى مشابهة أو جديدة، وبذلك يكون القارئ قد توصل فعلا إلى فهم حقيقي للمقروء»(سليمة، 2013: 152).

الهدف الثاني: الفرق في مستويات صعوبات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط تبعا لمتغير الجنس: كانت قيمة كاي المحسوبة(4.16) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(2) أصغر من القيمة الجدولية(7.81)، مما يشير إلى أنّه لا توجد

فروق في ترتيب مستويات صعوبات الفهم القرائيّ تبعا لمتغير الجنس. وكما هو مبين في الجدول(5) والشكل(2).

جدول(5)

نتائج اختبار مربع كاي للاستقلالية لتعرف الفروق في مستويات صعوبات الفهم القرائيّ تبعا لمتغير الجنس

المستوى / الجنس	التّقويميّ	الاستنتاجيّ	الحرفيّ	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية
الإناث	109	54	48		
الذكور	112	46	31	4.16	7.81
المجموع	223	98	79		

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، والتي تشير إلى أنه لا يوجد فرق في ترتيب مستويات صعوبات الفهم القرائيّ تبعا لمتغير الجنس، إلى أن تلك الصّعوبات تعدّ مشكلات فردية لا تتأثر بالجنس بل تتأثر بالأسلوب الذي يستقبل به الطّالب المعرفة، وبالأسلوب الذي يرتب وينظم به المعلومات، فضلا عن «أسلوبه في تسجيل وترميز ودمج المعلومات والاحتفاظ بها في مخزونه المعرفيّ، وبالتالي استرجاعها بالصورة التي تمثل طريقته للتعبير عنها، وبوسائل متعددة حسية مادية كانت، أم شبه صورية، أم بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم»(أبو جادو، 2006: 46)، ويعتقد أن صعوبات الفهم القرائيّ مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأوّل، يتأثر بما تفرضه البيئة التّعليميّة من استعمال طرائق تدريس تقليدية يدرس بها كلا الجنسين، وسياسة التّعليم المعتمدة في بعض المدارس المتوسطة والثانويّة في توزيع الطّلبة على الشعب(الفصول الدّراسيّة) وفقا لتسلسل الحروف الأبجديّة من دون مراعاة لذوي صعوبات التعلّم بشكل عام وذوي صعوبات الفهم القرائيّ بشكل خاص، فضلا عن البيئة الاجتماعيّة المتشابهة التي يعيش فيها الطّلبة، وإهمال الأسر لهم والتنكيل بهم دون البحث عن زجّهم في مؤسسات مدنية تربويّة تعوض القصور الحاصل في المدارس، مما يحرمهم من فرصة تدارك هذه الصّعوبات، ويصعب المهمة على التّدريسيّين في متابعتهم.

الاستنتاجات

1- يشكل مستوى الفهم التّقويميّ المستوى الأصعب من بين مستويات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط، يليه في الصّعوبة مستوى الفهم الاستنتاجيّ ثم مستوى الفهم الحرفيّ.

2- لم يظهر فرق في ترتيب مستويات صعوبات الفهم القرائيّ على وفق الجنس(ذكر – أنثى).

التوصيات:

1- الكشف المبكر عن الطّلبة ذوي صعوبات الفهم القرائيّ بالتعاون بين المدرّسين والمرشدين التّربويّين وأولياء الأمور.

2- زيادة الاهتمام بدرس المطالعة والتركيز فيه على الطّلبة ذوي صعوبات الفهم القرائيّ.

3- إشراك الطّلبة ذوي صعوبات الفهم القرائيّ في قراءة كلمات قصيرة بسيطة خلال الاصطفاف المدرسي بعد التمرن عليها.

4- تعريف المعلمين والمرشدين التّربويّين بمعايير دقيقة لتشخيص الطّلّاب ذوي صعوبات الفهم القرائيّ.

5- إطلاع المعلمين والمرشدين وأولياء الامور على خصائص ذوي صعوبات الفهم القرائيّ ومشكلاتهم من خلال الندوات والنشرات وتنمية التواصل بين البيت والمدرسة.

6- ضرورة وجود مرشدين تربويّين في المدارس الابتدائية لإرشاد الطّلّاب العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائيّ بشكل خاص.

7- زيادة تركيز المدرّسين في طرائق تدريسهم على الطّلبة ذوي صعوبات الفهم القرائيّ في الصّفّ الأوّل المتوسط، خصوصا وأنّ المقررات الدّراسيّة قد أُعدت في الأصل لتنمية جميع مستويات الفهم القرائيّ، بل على الارتقاء بهم لإتقان المستوى التّقويميّ، لتمهيد الوصول إلى مستويات أعلى في المراحل الدّراسيّة اللاحقة.

8- الاهتمام بعرض الخبرات الجديدة بطريقة حسيّة تارة ومجردة تارة أخرى، وتدريب الطّلبة على استقبال تلك الخبرات بالملاحظة التّأملية وبالتّجريب النّشط ليتمكّن المتعلّم

من إتمام دورة التعلّم بيسر.

9- توزيع طلبة الصّفّ الأوّل المتوسط على الشعب(الفصول الدّراسيّة) بحسب إتقانهم لمهارات الفهم القرائيّ كي يتسنى للتدريسيين وضع برامج تعليمية خاصة أو تدريسهم باستراتيجيات تعينهم على تجاوز صعوبات الفهم القرائيّ التي يعانون منها.

10-زيادة الاهتمام بالمكتبة المدرسيّة، وجدولة أوقات الطّلبة ذوي صعوبات الفهم القرائيّ كي تكون معينا لهم في تجاوز تلك الصّعوبات، فقد يكون هناك حاجز نفسي بين الطّالب والمقرر الدّراسيّ يمكن أن يرفع بالقراءة غير الصّفّية.

11- تركيز مدرسي اللّغة العربيّة على علامات التّنقيط وإيضاح الفائدة منها لتكون معينًا للطّالب على فهم المقروء.

12- تعليم الطّلبة على القراءة الجهرية، مع التركيز على الحركات الإعرابية لتعينهم على تجاوز صعوبات مستوى الفهم الحرفيّ، واستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لتعينهم على تجاوز صعوبات مستوى الفهم الاستنتاجيّ، واستراتيجية ما وراء المعرفة لتعينهم على تجاوز صعوبات مستوى الفهم التّقويميّ، وهذا ما أثبتته الدّراسات السّابقة.

المقترحات:

1- إجراء دراسة لتعرّف علاقة المناخ المدرسي بصعوبات الفهم القرائيّ.

2- إجراء دراسة لتعرّف علاقة استراتيجيات التدريس المتبعة بصعوبات الفهم القرائيّ.

3- إجراء دراسة مستعرضة لصعوبات الفهم القرائيّ في ضوء بعض المتغيرات الشّخصيّة.

4- إعداد برنامج إرشادي لتخفيف القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائيّ.

5- إجراء دراسة مقارنة لأثر استخدام أكثر من استراتيجية تدريسية في علاج صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائيّ.

المصادر العربيّة:

- أبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم، والسعدي، عماد توفيق(2003): أثر نموذج التّعليم وأسلوب التعلّم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصّفّ الرابع الأساسي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة، العدد(1)، المجلد(19)، سوريا.
- أبو جادو، محمود محمد(2006): نظرية الذّكاء الناجح – الذّكاء التّحليلي والإبداعي والعملي برنامج تطبيقي، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الصاوي، إسماعيل (2009): صعوبات الفهم القرائيّ المعرفيّة والميتا معرفيّة، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- بدران، أحمد إسماعيل(2008): فاعلية برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم المحددة بالقراءة في الصّفّ الثالث الأساسي، دراسة تجريبية في مدارس الزرقاء الحكومية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن.
- جلجل، نصرة عبدالمجيد(2003): قراءات حول الموهوبين من ذوي العسر القرائيّ»الدسلكسيا»، مكتبة النهضة، القاهرة.
- الحلاق، علي(2010): تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
- الخفاجي، عدنان عبد طلاك، (2017م). القراءة الموسعة والقراءة المكثفة الاستراتيجيات والتطبيقات، الدار المنهجية، عمان– الأردن.
- زاير، سعد علي، وعهود سامي هاشم(2016): كيف نصل للفهم القرائيّ (القراءة – المطالعة– الفهم القرائيّ)، دار الرضوان، عمان – الأردن.
- سليمة، العطيوي(2013): الفهم القرائيّ استرتيجياته وصعوباته، مجلة دراسات نفسية وتربويّة، مخبر تطوير الدّراسات النّفسية والتربويّة.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2009) : فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لتلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد(145) ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الحفيظ، إخلاص محمد، وباهي، مصطفى حسين(2000): طرق البحث العلمي والتّحليل الإحصائي في المجالات التربويّة والنّفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- عبد الحميد أماني حلمي(2002): برنامج علاجي مقترح للتغلب عل صعوبات الفهم القرائيّ لدى تلاميذ الصّفّ الأوّل الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(16).
- عبد الظاهر، أحمد عبد الظاهرعزت(2011): دور مدخل الفهم في علاج صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ الصّفّ الأوّل الاعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(111)، مصر.
- عبيدات، ذوقان وآخرون(2000): البحث العلمي، مفهومه وأدواته، وأساليبه، ط ٣ الرياض، دار أسامه للنشر والتوزيع.
- العذيقي، ياسين محمد عبده(2009): فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلاب الصّفّ الأوّل الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- عطية، جمال سليمان(2006): فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، العدد(67)، جامعة

بنها، كلية التربية.
- العلوان، أحمد، والتل، شادية(2010): أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائيّ، مجلة الجامعة، دمشق، المجلد(6)، العدد(3).
- العواملة، حابس (2004) : مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الفرطوسي، أميرة بناي مناتي(2010): أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة – الفهم والأداء التعبيري – لطالبات الصّفّ الأوّل المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الإنسانية(ابن رشد).
- القاضي، تبارك عدنان جواد(2011): فاعلية أسلوب القراءة الموجهة في تحصيل الفهم القرائيّ لمادة علم الأحياء لدى طالبات الثاني المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم.
- الكيلاني، عبد الله زيد، والشريفين، نضال كمال(2007): مدخل إلى البحث في العلوم التربويّة والاجتماعيّة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- محمود، عبد الرزاق مختار(2012): فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربويّة، العدد31،، جامعة الإمارات العربيّة المتحدة.
- مصطفى، فهيم(2001): مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التّشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مفلح، غازي(2005): فاعلية التعلّم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الثانوي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة، المجلد(21)، العدد (2)، سوريا.
- موسى، مصطفى إسماعيل(2001): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائيّ والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر الأوّل للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأوّل.
- نهابة، أحمد صالح(2013): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طلبة الصّفّ الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد(14).

المصادر الأجنبية:

- Anderson-Inman، L.، & Horny، M.(2001): Reading in Hypertext: New Skills for a New Context. In N. Estes & M. Thomas (Eds.)، Rethinking the Roles of Technology in Education: proceedings of the tenth annual international conference on technology in education. Vol. 1. Austin، Tx: The University of Texas at Austin.
- Dunn ، R and Dunn ، k (1998); Knowledge of Students characteristics، definition and checklist. Available at: www.intime.uni.edu/model/teacher/teacl teaclsummry.html.

نظريّة المناسبة اللّغويّة وموقفيّات التمايز التلفّظيّ في القرآن الكريم
مقاربة في بعض ملفوظات التدرّج الإيمانيّ ونقيضاتها

د. هيثم قاسم عواركه

ملخّص البحث

إنّ العمل على المدوّنة القرآنيّة الكريمة دائمًا ما يبقى منفتحًا على أكثر من مسار، ومن مساراته أنّه يقبل التنظيرات كافّة، فخطابه اللّغويّ من الخطابات ذات القدرة الاستيعابيّة العالية، هذه القدرة تمثّل إعجازه البلاغيّ، ومن هذا المنطلق كان هذا البحث ليقيس مناسبة الآيات القرآنيّة اللّغويّة، وذلك بتحليل موقفيّاته في إطار التمايز اللفظيّ الذي يسَّر الفهم على المتلقّين، وكان له الأثر في إقناعهم وتغيير آرائهم نحو جادّة الصواب، وقد احتضن مبدأ (التعاون اللّغويّ) هذه القناة الاتّصاليّة ويسّرها في سياقات القول القرآنيّ الكريم.

Abstract

The work on the noble Qur'anic code always remains open to more than one path, and one of its paths is that it accepts all theories, so its linguistic discourse is one of the discourses with high absorptive capacity, this ability represents its rhetorical miracle, and from this standpoint this research was to measure the appropriateness of the linguistic Qur'anic verses, and that By analyzing his stances within the framework of verbal differentiation, which facilitated understanding for the recipients, and had the effect of persuading them and changing their opinions towards the path of righteousness. The principle of (linguistic cooperation) embraced this communication channel and facilitated it in the contexts of the Holy Qur'anic saying.

تمهيد

إنّ نظريّة الصّلة أو المناسبة من المنهجيّات التي يتوخّاها علم اللّغة الحديث في سبيل إرساء تعديلات على النّظرة إلى أيّ مدوّنة لغويّة قد تنتج، بحكم ما يفرضه الثقل التواصليّ والثقافيّ ذو الامتدادات التاريخيّة والتّداوليّة الحيثيّة، بما يتجاوز المحور التقليديّ نحو المفهوم التحديثيّ المستقبليّ. وانطلاقًا من هذا المستقبل الذي قد ينطلق من الماضي ويرتكز أو يركن إلى الحاضر كي تتشكّل معالمه، ومن هذا المنطلق يُستساغ مبدأ الصّلة والمناسبة اللّغويّة، ولكنّه يتوكّأ على ثقل المدوّنة التي يخوض في غمارها، وهذا الثّقل يتمظهر بقيمته الحضاريّة، والقرآن الكريم من أهمّ هذه القيم وأبرزها، ولا سيّما في العالميْن العربيّ والإسلاميّ.

ولم يكن وقوع الاختيار على المدونة القرآنية الكريمة عشوائيًّا، بل إنّه قد ورد مدعومًا أو مدفوعًا بما تحمله نظريّة الصّلة والمناسبة من تماهيات متحقّقة خلال المدوّنة القرآنيّة الكريمة، بما يضمن سيرورة هذه النظريّة ونتوجها، بل ونهلها التجدّد البراغماتيّ الديموميّ والغائيّ، وذلك لحجم الدقّة اللّغويّة وتوافقيّات المقام الصِلَويّ بالمناسَبيّ في الرحاب القرآنيّ وموضوعاته.

وأمّا عن المقصود بالتّمايز التلفّظيّ في المدوّنة القرآنيّة الكريمة، فهو من المواضيع التي تأتي على تشابه مع مفهوم الفروقات اللّغويّة، والفروقات اللّغويّة من علوم العرب المؤثّرة، وقد خاض فيها غير عالم من الأعلام اللّغويّين، فمنهم من كان أصوليًّا تجذّريًّا في البحث، ومنهم من كان تداوليًّا... وصولًا إلى تأليف مدوّنات بعينها تُعْنى بمقاربة مسألة الفوارق اللفظيّة أو الاصطلاحيّة في اللّغة العربيّة[1]. وعلى هذا النحو تجد نظريّات التسمية وتداوليّتها مصداقًا قويًّا في التراث العربيّ.

من هذا المنطلق كان النظر في الآيات القرآنيّة الكريمة بحكم ما تحمله من تمايزات واضحة في الحالات التلفّظيّة والاصطلاحيّة، هذه التمايزات تفضي إلى مقامات تداوليّة واستعماليّة ذات مستوى عالٍ من التّحديد أو الاستنتاج، إذ إنّه من الممكن أن تقوم المسألة على نسق فَرضيّ، كافتراضنا تسمية ما، على أن تُلْحَقَ هذه التسمية بصلة

(1) من أبرز الأعلام الذين أولوا عناية نحو هذه المسألة كان (أبو هلال العسكريّ: ت: 400 هـ)، إذ إنّه يشتهر باعتنائه البلاغيّ وله مؤلّفات في هذا الشأن البلاغيّ، مثل كتاب الصناعتيْن، وعلى ما يبدو أنّه استشرف الحاجة إلى تمييز الفوارق الدقيقة بين الألفاظ، وذلك بالعودة إلى دقائقها وخصائص كلّ منها، فألّف من أجل هذا الغرض كتابه: «الفروق اللغويّة»، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، ط1، 1997.

تناسبيّة مع المقام الذي ستفضي إليه، مثل: كافر= نار، مؤمن = جنّة... وهكذا دواليك حتّى تنعكس الوسوميّات الاصطلاحيّة بما هو أبعد من الاسم الجامد المتعاهد عليه لدى الناس، وتغدو المسألة أكثر تشعّبًا لتشتمل على المواصفات والشكليّات، والأفعال الحيثيّة التّداوليّة في معنى الكلمة بحكم وسمها المتناقَل بين الناس في طبيعة المدوّنة القرآنيّة، والهدف السّياقيّ المقاميّ الذي تشي به المدوّنة القرآنيّة الكريمة، وعليه، كانت نظريّة الصّلة ومناسبة الموسوم بالمقام الذي يُطرَح فيه، وذلك بحسب السّياق والموضوع أو الفكرة التي يريد الله تعالى إيصالها.

إنّ اختيار الألفاظ الإيمانيّة على سبيل عيّنة هذا البحث لم يكن أمرًا عشوائيًّا، بل انطلق من أسس معيّنة موجودة في روحيّة المدوّنة القرآنيّة الشريفة، ولها دلائل قويّة يتبيّنها الباحث من خلال الإحصاء والوصف التّداوليّ، وما تنبني عليه من مؤثّرات سياقيّة، ويمكن إجمال هذه الأسس في النقاط الآتية:

- إنّ القرآن الكريم أولى مسألة الاصطلاح الوسميّ وأمّن مبادئ صلاته المقاميّة بحسبان سياقات الاندراج ومناسبة الآية عناية، وكان هذا الأمر جزءًا من إعجازه الشريف.
- إنّ المدوّنة القرآنيّة الكريمة مدوّنة تداوليّة بامتياز، ومن اليسير أن يتلقّف المتأمّل ثلاث مراحل زمنيّة، مرحلة السائد، ثمّ مرحلة الزمن السابق، ومن بعد ذلك يرد البعد المستقبليّ، وهنا تتأرجح المنزلة بين ثواب وعقاب وقصاص وإجازة... واللافت في الأمر أنّ الأمر قد اندرج في هذه المواضع كالنتائج تمامًا. نتائج تكون بمحصّلة الوسم التصنيفيّ أو الاندراجيّ بين الاصطلاح الإيمانيّ ودرجاته ونقائضه.

الإشكاليّة والفروض والمنهج والتقسيم من مستلزمات البحث العلميّ، ومن بعد هذا التمهيد يمكننا وضع هذه الأمور البحثيّة في الآتي.

الإشكاليّة

تأتي الإشكاليّة بغرض إيضاحيّ للموضوع ومضامينه وهي تُسْتَوْحى من العنوان لتوليد المحفّز البحثيّ الذي ينبثق في خضمّ العمل التحليليّ ويفضي لاحقًا إلى النتائج. وتبدو إشكاليّة هذا البحث معطوفة على معلميْن اثنيْن؛ أمّا المَعلم الأوّل فيقوم على الروحيّة التنظيريّة التّداوليّة التي انطلق منها المحفّز البحثيّ، وهي نظريّة المناسبات اللّغويّة

وارتباطها بموقفيّات سياقيّة، ثمّ تأتي المسألة معطوفة على الميزة القرآنيّة الشريفة من حيث تلفّظاتها والدقّة البلاغيّة في التفريق المعنويّ للموسوم من جهة، ثمّ حمله على أغراض فقهيّة بدهيّة من طبيعة النظام المنطقيّ التصنيفيّ بين حالتيْن نقيضتيْن. ومن الممكن للإشكاليّة أن تندرج على النسق الآتي:

- كيف تتجلّى نظريّة المناسبة اللّغويّة بين التمايزات التلفّظيّة ومقارباتها المعنويّة؟
- إلى أيّ مدى تراعي الوسوميّات القرآنيّة الفروقات التعالقيّة بين المزية ونتيجتها قانون مبدأ التعاون التّداوليّ؟ وأيّ أثر لهذا الوضع في المتلقّي على أساس الوظيفة الإفهاميّة؟

وتتوافق وهذه الإشكاليّة فرضيّات يحاول البحث إثباتها على النحو الآتي:

- **الفرضيّات**

إنّ الفرضيّات هي إجابات مقترحة عن الإشكاليّة، ومن هنا تتولّد النتائج البحثيّة، ومن الممكن طرح الفروض الآتية على بساط هذا البحث:

- إنّ الصّلة اللّغويّة أو المناسبات التلفّظيّة الوسوميّة قد وردت بغرض التفرقة الدقيقة والتمييزيّة بين التلفّظات ومعانيها لتيسير الشأن التواصليّ وإيضاح المدوّنة أمام المتلقّي.
- إنّ الوسوميّات القرآنيّة قد راعت الفروقات التعالقيّة وألّفت بين مزية الموسوم ونتيجته، وهو ما أدّى إلى جهوزيّة مبدأ التعاون التّداوليّ في النتائج السّياقيّة للآيات القرآنيّة الكريمة، وهذا ما يسّر أمر الفهم والإبانة أمام المتلقّي.

بطبيعة الحال لا بدّ من منهج للعمل البحثيّ على هذه الموضوعات كي يتيسّر الشأن التّطبيقيّ.

منهج البحث

نظرًا إلى طبيعة البحث اللّسانيّة، فإنّ المنهج الأنسب للتّحليل وتنفيذ التّطبيق، ثمّ الإجابة عن الإشكاليّة وإثبات الفرضيّات البحثيّة يكون المنهج التّداوليّ.

والمنهج التّداوليّ هو ذاك المنهج الذي يحوّل المركّبات التلفّظيّة الجامدة التي كانت تُدْرَس بحسبانها مواقف لغويّة وصفيّة ذات مدلولات، على نسق ثقافة الدالّ والمدلول

وما خلاها من الثقافة السوسيريّة... فقد حوّل المنهج التّداوليّ مساقات الدرس اللسانيّ إلى موقفيّات تواصليّة مُنْجَزة، وأولى اهتمامًا واضحًا بمبدأ التأثير الذي حمله الكاتب أو صاحب فعل القول ويودّ أن يبثّه في متلقّيه، على قاعدة حواريّة– تخاطبيّة اتّصاليّة، ومن هنا بدت فلسفة الفعل اللّغويّ لدى أرباب هذا المنهج ومنظّريه، «دراسة اللّغة في الاستعمال أو في التواصل؛ لأنّه يشير إلى أنّ المعنى ليس شيئاً متأصّلاً في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللّغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد... وصولاً إلى المعنى الكامن في كلام ما»[1].

هذا الوضع التّداوليّ التواصليّ يتناسب وعملنا في المدوّنة القرآنيّة الشريفة، إذ إنّ الدراسة تتمحور حول تأصيل الموسومات لتنمّ عن أغراض تمايزيّة بين مقامات لغويّة، كالكفر والإيمان، والثواب والعقاب، والخير والشر، والإسلام والإيمان، ثمّ الشرك والكفر والنِفاق، وهلمّ جرا...

وأمّا عن تقسيم البحث فيقع في قسميْن أساسيّيْن على النحو الآتي:

تقسيم البحث

أوّلًا: هامش تنظيريّ للتداوليّة ونظريّة الصّلة أو التناسب.

ثانيًا: الشقّ التّطبيقيّ الذي يعمل على الآيات الكريمة المستهدفة في الدراسة.

أوّلًا: الهامش التنظيريّ

يُقَدّم هذا الهامش التنظيريّ مهادًا ميسّرًا حول أبرز النقاط التي سيعنى البحث بمقاربتها في خضمّ التحليل، وليس جديدًا على المدوّنة القرآنيّة الشريفة أن تُقارب تداوليًّا أو بناء على التنظير اللساني الحديث، ولكنّ الأولى بهذه المقاربة أن تتّخذ نهجًا تخصّصيًّا أو حصريًّا، ولا سيّما في رحاب الآيات القرآنيّة الشريفة والاطّلاع عليها، ذلك لأنّ اللّغة المتوافرة في هذه التلفّظات العالية من حيث البلاغة أو الصنف اللّغويّ، تشي بإمكانات هائلة، يشفع لها الحصر، ويشعّبها الاشتمال التنظيريّن كأن تُدْرَس التّداوليّة بكلّيّتها، فإنّ هذا أمرًا فيه مشقّة على بحث أكاديميّ مُيَسّر.

تأتي نظريّة المناسبات اللّغويّة بحسبانها شأنًا معينًا من شؤون الحصر التنظيريّ الذي

(1) طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي–بيروت/الدار البيضاء، ط2، 2000، ص. 28.

ننتهجه، في سبيل حصر التّطبيق ثمّ النتائج المنبثقة عنه في نهاية المطاف، وذلك بعد أن خصّصنا عيّنة من القرآن الكريم تُعنى بالشأن الوسوميّ الذي نحن في صدده، أي بمعزل عن الغوص في تفصيلات تفضي بنا إلى تشعّب، إذ إنّ الهمّ هو ضبط التسمية أو تحديدها، ومن بعد ذلك تلقّفها سياقيًّا لإيجاد مواضع مناسبتها، ثمّ يكون الموقف أو الموقفيّة على نسق حصيلة للموسوم الموضَح في سياقها، وإنّ هذا الوصع التحصيليّ ما كان لينتج لولا مجريات إحداثيّة (براجماتيّة)، ثمّ ارتباطات أيديولوجيّة ثقافيّة أمّنها القرآن الكريم بآيِه وأحداثه وقضاياه التي توضح الوسوميّات ذات المعنى الاتّعاظيّ، ليمنح الأشياء مفاعيلها بين ثواب وعقاب، ونجاة وهلاك، وتزكية وتسفّف، وهكذا يرتسم موسوم الشخص الصالح في قمّة صلاحيّته، لأنّه يتبيّن من نقيضه، أو من صفاته الوسميّة الخاصّة به.

لا بأس في هذا الشقّ التنظيريّ أن نتناول التّداوليّات بعجالة ميسّرة، لنصل إلى قوانين (غرايس Grice)، ومن هذه القوانين تنبثق الموسوميّات والصلات اللّغويّة.

عرفت التداولية غير مرحلة في فترة تمأسسها، وكان من الدقّة أن تُمْنَح لها المفاهيم، وذلك لسعة النظرة اللّغويّة التي تكتنفها، ولأنّها آمنت بقانون التواصل اللغوي وذلك بإيلاء الأهمّيّة إلى السّياق اللّغويّ، فهو الذي يجعل المعنى متداولًا، ثمّ يضمن استمراريّته بين الناس، وعليه فإنّ استعماليّة اللّغة في الاتصاليّات البشريّة من أولويّات النظرة التّداوليّة بل هي قمّة الأولويّات، و»يمكن أن يكون موضوع التداولية إضافة سياق الاستعمال للدلالة، فيمكن أن يكون موضوع التداولية هو نفسه موضوع الدلالة الثابت، بإضافة سياق الاستعمال"contexte» وطبيعة اللّغة – في الدرس التداولي–تتحدد وتفهم في قيمتها التواصلية»[1]، ويعقّب «جفري ليتش Geoffrey Leech» في هذا الصدد قائلًا: «لا نستطيع حقيقة فهم طبيعة اللّغة ذاتها إلا إذا فهمنا التداولية– كيف نستعمل اللّغة في الاتصال والتداولية تتصل بعديد الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة في الدراسات اللسانية بصفة عامة»[2]، وهكذا غدت التّداوليّة في محاولات التّطبيق والتحليل، وقد بدأت أوّل الأمر بالخطاب التواصليّ أو المبسّط العموميّ، ثمّ توسّعت لتشمل الخطاب الأدبيّ ولا سيّما الشعر، وكانت مفاهيم التخاطبيّة لـ»غرايس» هي الواسطة في هذا الأمر، على الرغم من صعوبتها في بادئ الأمر، على أساس أنّ مبادئ المحادثة قد تُخْرَق في

(1) fançoise latraverse.la pragmatique. Hstoire et critique .pierre mardaga. Bruxelles.p137
(2) جيفري ليتش، مبادئ التداوليّة، تر: عبد الرحمن قنيني، دار أفريقيا الشرق، ط1، المغرب، 2013، ص: 88.

الخطابات الميتافيزقيّة أو التخييليّة الأدبيّة، وهذا ما ولّد مبدأ الخطاب «غير المباشر» أو الماورائيّات اللّغويّة، وأسّس لنظريّة المناسبة لتسدّ هذه الفجوة بين التّداوليّة والنصّ الأدبيّ بأجناسه كافّة.

بدأت روحيّة هذا الموضوع تظهر في حراك « فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure» فاللّغة بحساباته اللسانيّة جامدة، إلّا إذا تعرّضت إلى موقف معنويّ جعل منها كلامًا، أي أولى أهمّيّة للاستعمال، ومن هذا المنطلق أصبح ممكنًا أن تُعَرَّف التّداوليّة بأنها «دراسة كيف يكون للمقولات معان في المقامات الخطابية»[1]، وهذا ما يُجَسّد هدف التّداوليّة في فلسفتها التواصليّة، وهو البحث عن القصدية في استعمال اللّغة وتداولها خلال سياقات القول. إنّ لقراءة أفعال اللّغة وأصناف الدلالات مساعدة للتحليل الخطابيّ المجدي، إذ وجد محلّلو الخطاب بأشكاله كافة، ولا سيّما الأدبيّ منه، أنّه أسهم في إيضاح المفاهيم المقصديّة، ما دفع عميّة التواصل الإنسانيّ قدُمًا.

– العرب والدرس التّداوليّ/ لمحة عامّة

تَثبت الكلمة في المعاجم العربيّة فجذر «دول» وارد في «لسان العرب» لابن منظور، وقد تنوّعت اصطلاحاته المعجميّة وتعدّدت لتنمّ عن معاني (الانتقال)، أو من باب تواتر الحديث، وهذا ملمح وُجِدَ «في حديث الدعاء: حدثني بحديث سمعته عن رسول الله ، لم يتداوله بينك وبينه الرجال، أي لم يتناقله الرجال وترويه واحدا عن واحد، إنّما ترويه أنت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.»[2]

إنّ مادة «دول» هي ما أجمعت عليه المعجمات كجذر للملفوظ التّداوليّ، وكما رأينا فهي إمّا تدلّ على انتقال من موضع إلى آخر، ومنها ما يدلّ على انتقال في الموقفيّات، وهو من المجاز: «معناه تحولوا من مكان لآخر، ومن هذا الباب تداول القوم الشيء بينهم: إذ صار من بعضهم».[3]

من مصادر «دول» (الدولة) وهي الأخرى تأتي على وجهيْن، فقد يُستَشَفّ منها المال، وقد يُعْثَر عليها بمعاني الحرب، ومردّ ذلك ما يتداوله الناس، مع لحظ التحوّل بين المقاميْن المذكوريْن.

(1) محمد محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة،الامارات العربية المتحدة، ط1، 2004، ص13.
(2) ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981. ص1455.
(3) م ن، ص: 1455.

يدور جذر الملفوظ أساسًا حول التداول، مع إضافة معنى التحوّل، وهذا التحوّل يكون بحسبان ما يُنْسَب إلى اللفظة وما تحتمله على أرض الواقع، وكذا فإنّ صيغة اللفظ الصرفيّة تشي بنوع من التبدّل والنقلة من حال إلى أخرى. مثل هذا الوضع كان محطّ إجماع بين المعاجم، وهو ما لحظناه في «أساس البلاغة» للزمخشريّ، فقد لحَظ فيها معنى الانتقال «الله يداول الأيام بين الناس، مرة لهم ومرة عليهم.. والماشي يداول بين قدميه: يراوح بينهما، وفعلنا ذلك دواليك أي كرات بعضها في أثر بعض»[1]. وفي الآتي نقاط استخلاصيّة لما قدّمته الحالة المعجميّة العربيّة حول اللفظة:

- التراخي العضوي، كتقلّبات حال البطن في جسم الإنسان: (أندال البطن).
- التبدّل المكانيّ بين حيّز مقاميّ جغرافيّ وآخر (أندال القوم).
- النقلة المعنويّة من فئة إلى أخرى، أو من أجرة إلى أخرى (أندال المال).
- المناقلة بين حالة أو وضعيّة وأخرى (القتال والمعارك: الحرب).
- التحصين والتمتين لمقام دون آخر (الدولة). إنّ التعدّديّة والتحوّليّة من أبرز مدلولاتها.

هذه المعاني التي أجمعت على التنقّلات والتبدّلات والتحوّلات بين الأحوال والشؤون الخاصّة أو العامّة، إنّما تبدو على توافق مع أصل اللّغة بحسبانها من الظواهر الإنسانيّة المتحولة، وتداوليّتها تقوم على دلائلها المتواترة في سياقاتها ما يجعل المعنى يقرّ في أوساط المجتمع الذي يطبّق هذه اللّغة، وعلى ما يبدو أنّ تناقل اللّغة بين الناس جعل اصطلاح التّداوليّة أقوى من قرائنه من ذرعيّة أو نفعيّة، وذلك لملاءمته المقام الوصفيّ للموسوم.

– التّداوليّة: من مفاتيح تحليل الخطاب

لتسويغ الترابط بين التّداوليّة وتحليل الخطاب، فإنّ نقاطًا ثلاثًا يبدو من المستحسن الإشارة إليها لمزيد من التوضيح، وهي على النحو الآتي:

1 – «مفهوم الفعل: يتجاوز مفهوم الفعل في التداولية مفهوم تمثيل العالم وإنتاج ألفاظ دالة على المعاني، إلى القيام بفعل وممارسة التأثير من خلال استعمال اللّغة، هذا المفهوم الذي أسس لنظرية أفعال الكلام، وقد قسّم أوستن الأفعال إلى إنجازيةactes performatifsوتقريرية أو واصفةactes constatifes ؛ بحيث يقترن في الأولى

(1) الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 1998. ص303.

الإنجاز بالتلفظ نحو بعْتُ، اعتقدْتُ.. فالعمل هنا دلالة اللفظ، وفي الثانية تصف حالة عالم مستقل عن التلفظ نحو اقتربت الساعة، إلى جانب ذلك فقد قسم سيرل الأفعال الإنجازية إلى خمسة أصناف(التأكيدات، الأوامر، الالتزامات، التصريحات، الإدلاءات) وهو تقسيم يصب في خانة المفهوم التداولي للفعل أو الممارسة الفعلية للغة التي ترتبط دلالتها الفعلية بالحال أو السّياق.

2-مفهوم السّياق: يعني الموقف الفعليّ توظّف فيه الملفوظات، والمتضمن بدوره لكلّ ما نحتاجه لفهم وتقييم ما يقال.

3-مفهوم الكفاءة: ويعتبر مفهوم الكفاءة إشارة اعتماد التداولية لاستعمال اللّغة في السّياق أو هي حصيلة إسقاط محور الفعل على محور السّياق وبناء على ذلك تتحدد كفاءة وميزات المتكلمين».[1]

توحي هذه المفاهيم الثلاثة بأطراف تبني العمليّة التخاطبيّة، كبروز المتكلّم الذي هو في وارد تقديم رأيه في خطاب لغويّ أمام المتلقّين، هذا التقديم يُغلّف ضمن مرسلة ذات خصائص تستقطب السامع أو المتلقّي الذي يأمل أن تفي المرسَلة باحتياجاته. «وإذا كانت التداولية تعنى بالجانب التواصلي وتحاول – كما يرى بيرس- أن تكون منهجا من أجل تقرير دلالة الألفاظ الغريبة، فإنّها تُعنى أساسا في إجراءاتها التّطبيقية (بفهم الجملة الواحدة من الكلام فتذهب في البحث عن طبيعة وضعها انطلاقا من العناصر المعجمية إلى المؤشرات النظمية أو المعطيات السّياقية)». [2]

-المنهج التّداوليّ: قواعد ومرتكزات للتحليل:

إنّ الركيزة الأساس للمنهج التّداوليّ عمومًا تقوم على فرق في المستويات، بين وضع اللّغة أو نظامها المجرّد واستعماليّتها، وهكذا تعنى التّداوليّة بتحريك الجمود المفهوميّ للّغة، فليست هي جامدة تمامًا بجمود الحالة المعجميّة للملفوظ، بل إنّ التّداوليّات تقوم على مرونة الملفوظ في سياق اجتماعيّ، أي أن يتحرّر أو يتحرّك من منسوب الصوريّة إلى الاستعماليّة.

الاستعمال والوصف الحيثيّ الإجرائيّ الذي يتمّ هو هدف التّداوليّات، ولكن هذا

(1) نواري سعودي أبو زيد، في تداولية الخطاب الأدبي، المبادئ والإجراء، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، ط1، 2009، ص30-26.
(2) عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، ط1، 2007، ص403.

الاستعمال يحتاج إلى موقف أو وضع ليقونن هذا الاستعمال، وإلّا أصبحت الأمور عشوائيّة تخلّ بالعمل التواصليّ الذي يرتضيه الدرس التّداوليّ، يبدو هذا الأمر مع عدم ممانعة من التمايزات السّياقيّة بحدّ الاستعمال، أي الطريقة والأسلوب، عندئذ يصبح من المنطقيّ أن تدرس التّداوليّة حالات المجاز اللّغويّ، وتحلّل مكامن الإبداع والأثر الذي تتركه هذه المكامن في المتلقّي، ثمّ تبني العلاقة بين المرسِل والمتلقي على أساس تأثيريّ، ولعلّ المدوّنة القرآنيّة الكريمة خير دليل على تداول البلاغة واتّخاذها دليلًا من دلائل الإعجاز الذي أقنع المتلقّين وأسهم في تيسير مسالك العوة إلى ألبابهم بصورة جماليّة أصبحت متداولة، يفهم المتلقّي بحكم وسوميّاتها الصواب من الخطأ، ويستدلّ – انفعاليًّا– وعقليًّا في آن على القواعد الإلهيّة المباركة المنصوص عليها في القرآن الكريم.

وبناء على ما تقدّم وصلت الأمور إلى مبادئ (غرايس) التّداوليّة، تقوم هذه المبادئ على المحادثة التعاونيّة بين قطبَي عمليّة التداول الخطابيّ، وهو ما وُسِم بمبدأ التعاون، ومنه تنبثق المناسبات اللّغويّة بموقفيّاتها، و«مبدأ التعاون الذي يقتضي أنّ المتكلمين متعاونون في تسهيل عملية التخاطب وهو يرى أن مبادئ المحادثة المتفرعة عن مبدأ التعاون هي التي تفسر كيف نستنتج المفاهيم الخطابية»[1]. وهذه أبرز الأسس التي يقوم عليها هذا المبدأ.

–الكمية (مبدأ الكم) :Quantité أن يكون الخطاب غنيا بالأخبار بشكل كاف فقط دون زيادة بحيث «نقل ما هو ضروري بالضبط ولا نزيد أكثر من الضروري» فنتحدث بالقدر الذي يضمن تحقّق الغرض.

–الكيفية (مبدأ الكيف) :Qualité أن يكون الخطاب صائبا وحقيقيا اعتقادا ولا يفقد البرهنة على ذلك فلا «تقل ما تعتقد أنّه كاذب، ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه»

–الصيغة (مبدأ المناسبة) أو حكم الكلام :Modalité أن يكون واضحا غير مبهم موجزا منظما فيجب «أن يكون كلامك مناسبا لسياق الحال»

–العلاقة :Relation أن يكون دقيقا وأن تكون المساهمة دالة (ذات بال) للحديث»[2].

من مبادئ (غرايس) يمكن أن نشرع في معالجة بحثنا، فهي من التحديثات التّداوليّة

(1) محمد يونس علي. مدخل إلى اللسانيات. دار الكتاب الجديد المتحدة،الامارات العربية المتحدة، ط1، 2004.ص. 99.
(2) م ن، ص: 100– 101.

التي قدّمت خصائص وأسس، أو تقنيّات تحليليّة معينة في مجال الخطاب البلاغيّ أو الأدبيّ الرفيع ذي السمات الفنّيّة العالية، على أن يكون هادفًا وتداوليًّا في العمليّة التواصليّة، فيكفل بإماطة اللثام عن أهداف المجاز، وذلك بإيضاح السّياق المعرفيّ بنتائجه المتوخّاة من عمليّة القول التّداوليّ.

ثانيًا: التّطبيق

إنّ المدوّنة القرآنيّة الشريفة من المدوّنات الكبيرة من حيث عدد الآيات ومضامينها وموضوعاتها في سياقاتها، فمنها ما هو مُحْكَم، ومنها ما هو متشابه يتواتر لإيضاح المُحْكَم، ولكلّ آية تلفّظها أو حالتها التلفّظيّة المغايرة للأخرى بحسبان قوانين الوسوميّات والصلات اللّغويّة والمقام الذي تدلّ عليه إذ وردت فيه... ونظرًا إلى أنّنا في مقام بحث مُيَسّر ذي غرض وظيفيّ للتدليل على نظريّة معيّنة، فقد اقتصرنا على بعض من الآيات الكريمات من محكم القرآن الكريم، على أنّ هذه الآيات عيّنات على سبيل المثال لا الحصر، ولكنّها تشكّل موضعًا تطبيقيًّا يساعدنا في النتائج البحثيّة في ختام البحث.

أولى الآيات المنتخبات في هذا المقام التحليليّ تكون من سورة (البقرة) المباركة، وهذه السورة المباركة هي أكبر السور من حيث حجم الآيات والمقامات الوسوميّة الموجودة فيها، علاوة على الموضوعات التي تناولتها في شؤون المسلمين شتّى، وكان من آياتها أنْ تناولت مسائل التفرقة بين الكفّار والمؤمنين، والمسلمين والمشركين في غير موضع من مواضعها، وقد كثُرت الأبحاث عن المعاني البلاغيّة المتضمّنة في ثنايا هذه السورة المباركة، ولأنّ البحث يقوم على الموسوم ومدى مناسبته سياقه ووضعه التواصليّ في إطار منهجيّة (التعاون) التّداوليّة، كان اختيار هذه الآية الكريمة الآتية:

﴿ كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ [1]

من الملاحظ أنّ تركيب الآية الكريمة يقوم على تلفّظ تأثيريّ، فالأسلوب إنشائيّ، وهو بصيغة الاستفهام، وأمّا مدلوله فإنكاريّ عتابيّ لا يحتاج جوابًا، بل يعيب الكفر ويستهجنه.

يستقيم مبدأ التعاون في هذه الآية الكريمة من عدّة اعتبارات، من الممكن إيضاحها أو اختصارها في ما هو متعالق بقضيّة التمايز اللفظيّ المفضي إلى معنى لغويّ، على أن

(1) القرآن الكريم، البقرة: 28.

يكون هذا المعنى متواضعًا وروحيّة التفرقة بين الكفر وضدّه التلفّظيّ، وبعد ذلك تصل مسألة الاستنتاج والدعوة التّداوليّة كي تصبح عرفًا تواصليًّا استدلاليًّا إزاء المتلقّي، وهذا بيان مُلَخّص في وضعيّة الآية التمايزيّة– الوسوميّة على النحو الآتي:

– أسلوب الاستفهام الموحي بقوّة المناسبة وصلتها بالرأي العام المتلقّي: ما يميز هذا الأسلوب التلفّظيّ أنّه اقترن بحالة تمايزيّة، وهي حالة الكفر بالله عزّ وجلّ.

– موسوم الموت ونقيضه الحياة: فالموت هو نهاية الحياة، والإحياء بدايتها، بطبيعة الأحوال هذا تمايز لفظيّ، فالكفر موت والإيمان بالله حياة. لقد عطف مبدأ التناسب اللّغويّ المُدْرَك بالشعوريّ، فحلّ (التعاون) ليوضح أنّ الحياة جسديّة ومعنويّة في آن.

– موسوم الإعجاز والقدرة الإلهيّة فوق الطبيعيّة: الإماتة ثمّ إعادة الإحياء، هذه مقدرة وسوميّة على مواصفات توحي بالتحكّم والسلطة المطلقة، كإيقاف أمر ثمّ إعادة إنتاجه، فالمناسبة اللّغويّة واضحة بين النهاية والبداية، وهي أيضًا معطوفة على وضعيّة: الكفر= نهاية، الله= بداية ونهاية ومرجعيّة، فالتمايز التلفّظيّ يسهّل التواصل لاستنتاج البيّنة.

لا غرو أنّ في هذه الآية الكريمة ما يوحي بمبدأ التعاون، فهذه صفة الموت قد اقترنت بموسوم الكفر التلفّظيّ، وبطبيعة الأحوال فإنّ نقيض الكفر هو الله والإيمان به تحديدًا، ومن صفاته التي قد أقنعت الناس ودحضت كفرهم موسوم الإحياء والإماتة ومرجعيّة الأمور، ما يشي بمقدرة لهذا الموسوم أعمق من ضعف موسوم الكفر، فالكفر أتى مستهجنًا من دون أيّ مواصفات توحي بقدرة ما، ولكنّ الإيمان قد ورد بخمس حالات ملفوظيّة متكرّرة ومتجدّدة.

إنّ استنتاجًا يمكن أن يستقرّ له باحث (التواصل) أو مبدأ التعاون والصّلة اللّغويّة، بأنّ التمايز يحصل بما يبثّه المقام اللّغويّ على عمليّة الوسوميّات من حالات تلفّظيّة تسري للتمييز والمقارنة والموازنة، وهكذا يقدّم الله عزّ وجلّ دليلًا وسوميًّا صعب الدحض أمام الكفّار، ويصبح المقام الاتصاليّ مجبرًا على التفكّر والتأمّل، بين تسخيف الكفر وإعلاء شأن الإيمان الإلهيّ، والمرجعيّة، فهي موسوم تلفّظيّ يدفع المقام التمايزيّ إلى الأمام، فالكافر لا يعرف مرجعًا له لأنّه غير مقتنع بمفهوم القوى الغيبيّة التي تسلب الحياة من امرئ وتمنحها آخرَ... وكذا فإنّها لا ترى الحياة الثانية، ما بعد الموت، وهذا ما يعطي دليلًا تلفّظيًّا قويًّا مناسبًا لخوف الناس من جهل ما لا يدركون، ولا سيّما في قضايا الموت

وأوضاعهم ما بعد الموت. وهذا ما تصدّت له الآية الكريمة بتمييز الإيمان ارتباطًا بمواصفات الخالق عزّ وجلّ، وتسخيف الكفر بسؤال استهجانيّ يعزل من مقام السّياق التواصليّ تمامًا ليحلّ محلّه البعد الإيمانيّ- الإلهيّ.

تكثر حالات التمايز التلفّظيّ في القرآن الكريم لأغراض شتّى، وفيها نظرات تأمّليّة في مراتب الناس بحسبان حراكها الميدانيّ أمام ما يُطْرَح على الناس من مفاهيم ربّانيّة جديدة، كيفيّة التعاطي مع الحالات التلفّظيّة التي تستقطب مفاهيم التناسب التلفّظيّ والتمايزات، وهو ما يلتزم أسلوبًا لغويًّا لضبط القناة المقاميّة- مجرى الآيات الكريمة، وذلك لفهم الحراك التمايزيّ، وعلى أيّ أساس تعاونيّ قد انبنى التواصل اللّغويّ، وعندئذ قد تتبدّى النتائج على شكل خلاصات تصويبيّة للمسارات التّداوليّة، وذلك لدفع الشبهات، وأمنًا للّبس وتوخيًا لدقّة الوسوميّات ومحدّداتها أمام الناس، وهذا ما نجده في الآية الكريمة الآتية:

﴿ يَمُنُّونَ عَلَيْكَ أَنْ أَسْلَمُوا ۖ قُل لَّا تَمُنُّوا عَلَيَّ إِسْلَامَكُم ۖ بَلِ اللَّهُ يَمُنُّ عَلَيْكُمْ أَنْ هَدَاكُمْ لِلْإِيمَانِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ ﴿١٧﴾ ﴾ [1]

في الآية الكريمة، وهي من سوة (الحجرات)، كمّ إخباريّ بالنسبة إلى الموقف التّداوليّ، فالقرآن الكريم يقدّم مسردًا قد سرى في قناة تواصليّة، وبالتالي فإنّ المناسبة قد تأمّنت بذكر حادثة (المنّ) عندما يمنّ إنسان على آخر، وهذا ما ولّد المبدأ التعاونيّ، وجعل التلفّظات القرآنيّة الكريمة تتّجه نحو المصفاة التمايزيّة، وقد توسّل الجنس الحواريّ المقام الملفوظيّ التساوقيّ، فتولّد مبدأ (التعاون) بالشكل الخطابيّ المباشر، لتحضن الضمائر الملفوظات وتزيدها قوّة من حيث مقدرة المعبود وعجز العبد، وقد حظي الملفوظ بالروحيّة الإشاريّة من خلال الإضمار:

- هم
- أنت
- أنتم
- الأنا المستترة في عظمة الذات الإلهيّة.

هذه اللعبة الإضماريّة قد جعلت من الملفوظات تتّخذ حيّزًا من المراوغة الموسوميّة، وأهّلت طريق الصفات أو المواصفات الإلهيّة التمايزيّة أمام ضعف اصطلاح من يمنّ

(1) القرآن الكريم، الحجرات 17

إسلامه على الرسول (ص)، وهذا ما أنتج قناة تواصليّة صلبة، وناقل هذه النواة التلفّظيّة ما أوكل للنبيّ الأكرم (ص) في حواره أو ردّه على شبهة المتثاقلين، وهكذا يكون أوّل اصطلاح تمايزيّ قد أضعف من وسوميّة ملفوظ (الإسلام)، وذلك لإنقاص ملفوظ المانّين، وإرقاء ملفوظ الرسول (ص)، فأُبْطِل المنّ بالإسلام، وقد وضع هذه الفرقة أمام امتحان أكبر ممّا هو مطروح عندهم، وهو اصطلاح الإيمان بمواصفاته، ما هو ملحق بهذه المواصفات من معاني الهداية والتقيّة والصدق والورع... هذه مواصفات تعدو مجرّد الكلمة التي يعتقد أربابها أنّهم سيستثمرونها في مآرب تلفّظيّة أخرى، كأن يحقّقوا مكتسبات، ما يجعل مناسبة (الإسلام) من منظور الملفوظ اللّغويّ أقرب إلى صلة دنيويّة ومكاسب يحاول أن يتواصل بها هؤلاء كي يكتسبوا منزلة يتاجرون ويبيعون موقفهم...

هذا الوضع قد دُحِضَ تمامًا بتدخّل وسميّ جديد، هذا التدخّل يؤهّل الموقف التواصليّ إلى تحدّ جديد، فقد نفى صفة الإسلام عنهم وجعله قرينًا بالإيمان، وهذا ضرب من التخصيص اللفظيّ، أي حصر الملفوظ الإيمانيّ بهم من باب التحدّي الوسوميّ، بما يعني أنّ صفة الإسلام من دون قناعة أو أخذه على مضض سيؤدّي بصاحب هذا الفعل إلى أن يصل إلى الإيمان وإلّا فإنّه لم يتلقّف هداية الله، وعندئذ يسقط في الكذب، وبالتالي فإنّه لا يحقّ له أن يمنّ بشيء لم ينله لغاية الآن، وهو الإيمان.

مثل هذه الحواريّة تؤدّي إلى مناسبات لغويّة بين خطاب الناس والخطاب الإلهيّ المبارك في القرآن الكريم، وقد قدّمت هذه الآية الكريمة ثلاثة تمايزات تلفّظيّة، وقدّمت معلمًا تواصليًّا جديدًا للتداول بين الناس، وهو على النحو التدرّجيّ في الموسوم التلفّظيّ كالآتي:

– الإسلام ليس كلمة، ولا هو بالإنجاز الذي يتباهى به من تسوّل له نفسه أن يوظّفه في مغانم دنيويّة، أو يتثاقل منه ويأخذه رغمًا عنه، ثم يعلو على الرسول (ص) بسببه.

– الهداية الإيمانيّة: الملفوظ في هذه الحالة قد تصاعد وتمايز من الإسلام، وقد دحض المنّ والتهكّم، وجعل هؤلاء أمام ورطة في اكتشافه، ولا سيّما بعد ربطه بالصدق.

– الإيمان أرقى من الإسلام، وهو نعمة من الله يخصّ بها عباده، ولكن عليهم أن يغتنموا هذه الفرصة ويدركوها ويحاولوا أن يصلوها بالتناسب اللّغويّ المقترن بالتصرّف التّداوليّ.

إنّ الآية الكريمة حوّلت الناس من ميزة القوّة التلفّظيّة إلى ميزة الضعف أمام الهداية الإيمانيّة الصادقة، ما يحتّم عليهم أن يبحثوا عن الإيمان محاولين اكتشافه في صدقهم قبل منّهم وتثاقلهم، وهكذا جرّدهم من الإسلام وحكمهم بصدق الإيمان، وهو ما ولّد نواة تواصليّة جديدة، وفتح النسق التّداوليّ على مصطلح واسع أشمل من الإسلام بتيسيره، وهو ما أفقد المانّون ملفوظهم، ووضعهم أمام التحدّي التواصليّ فاشترط عليهم الصدق كي يصلوا إلى الرتبة (إنْ كنتم صادقين). وهكذا يكون الله عزّ وجلّ في قرآنه المجيد قد أدخل مصطلح الإيمان وقدّم معاييره، ثمّ وسم صفة الكذب بمن يمنّ إسلامه، بأنّه غير مسلم بالأصل.

يستثمر القرآن الكريم الأحداث التي شاءها الله عزّ وجلّ، ثمّ يربط الملفوظات الوسوميّة باصطلاحياتها ومناسباتها بعوامل طبيعيّة، وذلك لتيسير التداول وتسهيل فتح القناة التواصليّة ومبدأ التعاون مع المتلقّي. وهذا نموذج من نماذج القرآن الكريم للتوضيح:

﴿ وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ وَنَادَىٰ نُوحٌ ابْنَهُ وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ يَا بُنَيَّ ارْكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ الْكَافِرِينَ ﴿٤٢﴾ قَالَ سَآوِي إِلَىٰ جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاءِ ۚ قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَن رَّحِمَ ۚ وَحَالَ بَيْنَهُمَا الْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ الْمُغْرَقِينَ ﴿٤٣﴾ ﴾ [1]

بطبيعة الحال فإنّ سياق الآية الكريمة، أو مساقها التواصليّ، يُرَدّ إلى المعجزة التي شاءها الله عزّ وجلّ في فترة نبوّة النبيّ نوح (ع)، وهي معجزة السفينة التي جابهت الطوفان، أو الغمر العظيم بنتيجة الأمطار الطوفانيّة التي سخّرها الله تعالى من باب العقاب والحكمة وحسن الاعتبار، فالعقاب كان ردّة فعل يجابه القوم الكافرين الذين استهزأوا بنوح (ع)، والحكمة كانت في سفينة النجاة، وأنّ هذه السفينة قد يسّرها الله تعالى لحماية المخلوقات والموجودات في الحياة الدنيا، ومن دون هذه الوسيلة التي كانت تمخر العباب لفنِيَت البشريّة والحياة الدنيا برمّتها، فالحكمة أنّ الله حكيم غفور رحيم، ومن هذا المدخل من الصفات الإلهيّة المباركة نسلك في عملنا على أساس المناسبات اللّغويّة وما يسّرته من مقامات تمايزيّة في التلفّظ ليسهل تداولها في أوساط المتلقّين.

إنّ الموسومَيْن التصريحيّيْن في مناسبة مقام هذه الآية الكريمة، أي اللّذيْن قد تبيّنا بوضوح وتجلّ، هما النبي نوح (ع)، وأحد أبنائه[2]، مع الفوارق الشاسعة بين الموسومَيْن

(1) القرآن الكريم، هود 42– 43.

(2) لقد كان لنبيّ الله نوح (ع) أكثر من ابن، وثمّة خلاف حول اسم هذا الابن الذي رفض أن يلتحق بركب والده وكان من المغرقين، فمن العلماء من قدّر أنّ اسمه (كنعان)، ومنهم من قدّر أنّ اسمه (يام)، وهذا مبحث فقهيّ يضيق به

ومناسبتهما التلفّظيّة، فالأوّل وليّ من أولياء الله ونبيّ له كراماته والحكمة في سيرته، وأمّا الثاني فهو ابن عاق قد أُغْرِقَ وهو كافر، وفي الآية قرائن سياقيّة تسهم في تيسير هذا المفهوم أمام المتلقّين. على أنّه لكلّ من الموسومَيْن تناسبهما التلفّظيّ الذي يفضي إلى النتائج، وفي عمل دلاليّ لقياس السّياقات التّداوليّة، فإنّ موسوم الحاجز أو العازل قد تبلور بوضوح من خلال مصطلح (الجبال– الجبل)، وقد تأقلمت هذه الوسوميّات متآلفة مع ملفوظ (معزل)، وهو ما يعمّق الفجوة بين موسوم (نوح) واصطلاحيّته، أو وصفه ووصف ابنه الذي رفض أن يطيع أباه أو أن يدخل في ملّته... مثل هذه التساوقات تسرّع الإيقاع التناسبيّ مع إيقاع الموج المتلاطم، وهذا ما يسَهّل على مبدأ التعاون تداوليّته.

من الواضح أنّ في الآية مناسبتيْن لفظيّتيْن لاستقطاب مبدأ التعاون واستدراجه، ومن الممكن لحظ هاتين المناسبتيْن على النحو الآتي:

– مناسبة نوح وملفوظاته التمايزيّة: وذلك لأنّ نوحًا (ع)، قد استدرج ملفوظات تضمن الصّلة مع الحق والباري عزّ وجلّ، وتحاول أن تجد قطيعة مع الكافرين أو الباطل. وهذا ما تحقّق في حركة النداء، والدعوة إلى الركوب مع نوح وأنصاره، بمعنى أنّ نوحًا (ع) هو الحقّ وسفينته سفينة النجاة، وأنّ ابن نوح مع الباطل، أي على درب الهلاك، وأنّ الأرض سرعان ما ستنسحق أمام منسوب الماء، بتضاريسها كافّة، حتّى تغدو السفينة دليلًا على الرفعة والعلوّ، وهي من صفات الله عزّ وجلّ، والأرض تحتها تنصهر وتختفي ملامحها، وهي تمايزيّة للفصل بين الدنيا والآخرة، حتّى الجبل المرتفع قد اختفى على الرغم من علوّه الشاهق أمام علوّ الله، فالتمايز اللفظيّ الذي حمله نوح (ع) أنّ لله مقدرة غيبيّة، وأنّ الكفّار أهل دنيا ووجود حسّيّ، أمّا نوح فيؤمن بالغيبيّات الإلهيّة، غيبيّات تجعل السفينة بقوّة تغلب الجبل والأرض وتمخر في سبيل النجاة.

– مناسبة ابن نوح وتمايزيّاته التلفّظيّة: أنّه كان في معزل، والمعزل يتلاءم لفظيًّا أو يقاس بالموجودات، كالأرض الصلبة العازلة من الماء، ثمّ يتوازى معنويًّا، أنّه معتزل رأي أبيه وملّته التوحيديّة، وعلى جميع الأحوال فإنّ معنى من معاني الصّلة التناسبيّة تنبثق في خطابه، فهو خطاب انعزاليّ رافض فكرة الباري لدرجة أنّ البيّنة (الطوفان)، والمَرْحَمة (مناشدة أبيه)، كلّها لم تحدث فرقًا لديه، والدليل أنّه في ردّه الحواريّ التمايزيّ ظنّ أنّ الإيواء في جبل (أي انعزاليّة أعلى)، ستعصمه وتحميه، على قاعدة زيادة

مقام بحثنا هذا... لمزيد من الاطّلاع راجع: أحمد الكبيسي، من أنباء القرى، برنامج أحسن القصص، الإعداد للنشر والمداخلات، فاطمة محمد ستون، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 2007م، ص 146.

الصدّ والجفاف الفكريّ قد يؤدّي إلى تشبّث بالموقف ينجي المرء من اختراقه، وذلك على الرغم من تنبيهات نوح (ع)، فإنّ الحائل كان قويًّا، وصولًا إلى الانعزال الحاسم أو النتيجة القضويّة، وهي تدخّل الموج لحسم القضيّة، وأنّ أمر الله أقوى وأمضى من الانعزال البشريّ، وهو الحقّ، وهكذا تكون المناسبة اللّغويّة في تمايز الهلاك والنجاة، فالكافرون إلى هلاك والمؤمنون مع نوح (ع) إلى نجاة، حتّى وإن كان المُهلَك ابنًا للنبيّ نوح (ع).

وعلى هذا المنوال قد يفيد مبدأ (التعاون) من قواعد الحوار، على وفرتها في القرآن الكريم، وذلك لأنّ التمايزات أو المتناقضات قد تتوضّح في سياق لغويّ واضح، إذ يتمترس كلّ خلف رأيه، وذلك في حادثة من الحوادث المؤثّرة، ثمّ يتكفّل الموسوم الرحمني الإلهي بالتبلور على أعقاب خطاب الكفران والظلم، وهنا تتأهّل النتيجة للبروز، فتكون متقاطعة بين ثواب (الركوب/ العصمة من الموت/ النجاة...) وعقاب (لا عاصم/ لا رحمة/ الغرق...)، وهي أمور يحكمها السّياق التفهيميّ المدمج بالبلاغيّ، ما يجعل اللّغة طيّعة أو مرنة على المستويات كافّة لتيسير الصلات والتعاون بمبادئه، وعندئذ يثبّت مبدأ (التعاون) قوانين الإعجاز القرآني.

في سياق متّصل من الموسومات القرآنيّة المباركة، نجد آية كريمة من الآي القرآنيّ الشريف، وهي آية تصنيفيّة تمايزيّة بامتياز، إذ تدلّ على مرحلة من مراحل الإيمان العالي، وفيها مواصفات إغرائيّة، لتنمّ عن قانون وجوبيّ في (الصلات والمناسبات اللّغويّة)، أنّ للأعمال نتيجتها وثوابها المهمّ، كما هو الحال في الآية الكريمة الآتية:

﴿ إِنَّ ٱلۡأَبۡرَارَ يَشۡرَبُونَ مِن كَأۡسٖ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا ۝٥ عَيۡنٗا يَشۡرَبُ بِهَا عِبَادُ ٱللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفۡجِيرٗا ۝٦ يُوفُونَ بِٱلنَّذۡرِ وَيَخَافُونَ يَوۡمٗا كَانَ شَرُّهُۥ مُسۡتَطِيرٗا ۝٧ وَيُطۡعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسۡكِينٗا وَيَتِيمٗا وَأَسِيرًا ۝٨ إِنَّمَا نُطۡعِمُكُمۡ لِوَجۡهِ ٱللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمۡ جَزَآءٗ وَلَا شُكُورًا ۝٩ إِنَّا نَخَافُ مِن رَّبِّنَا يَوۡمًا عَبُوسٗا قَمۡطَرِيرٗا ۝١٠ فَوَقَىٰهُمُ ٱللَّهُ شَرَّ ذَٰلِكَ ٱلۡيَوۡمِ وَلَقَّىٰهُمۡ نَضۡرَةٗ وَسُرُورٗا ۝١١ وَجَزَىٰهُم بِمَا صَبَرُواْ جَنَّةٗ وَحَرِيرٗا ۝١٢ ﴾[1]

سياق الآية تسلسليّ، أي إنّه يولّد سلسلة كلاميّة كاملة ومتعاقبة، وهذا ما يجعل من الأمر أكثر سلاسة على المتلقّي، وعليه فإنّ الوسوميّات الممنوحة في التناسب اللّغويّ والصلات السّياقيّة أتت استرساليّة، وهو ما يؤدّي إلى قانون وجوبيّ في الإيمان، فالوصول إلى مرحلة البرّ أي موسوم (الأبرار) أمر له خصائصه ومندرجاته الوظيفيّة

(1) القرآن الكريم، الإنسان 12-5.

اللّغويّة، فهو مرحلة صاعدة من التجلّي الإيمانيّ، واصطلاحاته موضحة في الخطاطة الآتية:

النتيجة (شراب الجنّة)------> السبب (إيفاء الشروط الإيمانيّة) -------> المحفّز (الخوف من غضب الله وعقابه) ------> المحصّلة (الثواب الإلهيّ الوقاية من النار، والفوز بالجنّة).

ومن الممكن لهذا الجدول الوظيفيّ أن يوضح الوضع الوسوميّ باصطلاحيّاته وتمايزاته التلفظيّة على النحو الآتي:

الملفوظ	مناسبته	تمايزاته	نتيجته التّداوليّة في التلقّي
الأبرار	الشرب من كأس الكافور.	كأس لذيذ مميّز/ عينًا تجدّد نفسها/ عباد الله هم مصدرها.	الأبرار مرحلة إيمانيّة عالية وفيها محفّزا، العين المتفجّرة.
يوفون ويخافون	الوفاء بالنذر ليس طمعًا في دنيا بل خوفًا من الآخرة.	إيفاء النذر ينجّي المرء من الفزع الأكبر والشرّ المستطير.	أنْ يعمل المرء مخافة ربّه،وليس من أجل التباهي الدنيويّ، بوصلة الآخرة هي المراد.
إطعام مَن يستحقّ بمنظور المعايير الإلهيّة	حبّ الله عزّ وجلّ وطمعًا في مرضاته لا في رضا العبد.	الوفرة والكثرة والمحبّة والتفاني في العطاء.	الكرم في سبيل الله مودّة ورحمة، المسألة ليست بماديّتها إنّما بالقيمةوالفئةالمستهدفة.
إنّا نخاف من ربنا	الغضب الإلهيّ شديد على الكفّار وعلى الممترين والمنافقين من أرباب الدنيا.	يوازي جمال الجنّة وثوابها، ولكن أتى معكوسًا تمامًا من حيث القيمة التلفّظيّة.	يخاف المتلقّي ربّه من هذا الوعيد والتهديد، ويحذو حذو الأبرار كي ينجو.
فوقّاهم الله شرّ ذلك	الإقرار بالخوف من الله سبحانه وتعالى يجلب الوقاية والمأمن إلى النفوس.	النجاة من النار والغضب الإلهيّ.	إنّ الله عادل يعي من يستأهل وقايته ورحمته.
وجزاهم بما صبروا	نتيجة الصبر على الدنيا ومفاتنها، والتضحية في التفاني والإيثار والبذل في سبيل الله، جزاء الجنّة.	بعكس الشر المستطير والغضب الكبير واليوم العبوس، يتمايز جزاء الإحسان بالإحسان الإلهيّ، وهو الفوز والاطمئنان بدلًا من الاضطراب والقلق.	إنّ سبيل النجاة وخطواته باتت معلومة، ولكي يصل المرء إلى الراحة والنجاة بنفسه، فليحذو حذو الأبرار، ولينقصَّد وجه الله عزّ وجلّ في أعماله.

إنّ درب النجاة تبدأ عندما يسلم المرء وجهه للّه عزّ وجلّ، وعندما يبحث عن النتيجة الصِلَويّة به، ومناسبتها تكون في إجراءات الإيمان، وموقفيّاتها التمايزيّة تتمظهر في الخوف والخشية من الله، وأمّا نتيجتها فالوصول إلى الجنّة والكأس الأوفى.

خلاصة البحث

إنّ نظرية الصّلة أو المناسبة اللغوية، المعروفة أيضًا باسم تقنية الإشارة الاجتماعية، تعدّ أداة مهمة في فهم الملفوظات والحوارات وتفسيرها بين الأشخاص. تركّز هذه النظرية على العلاقة اللغوية بين الملفوظات والسّياق الاجتماعي الذي تُنطَق فيه. وفي الآتي بعض النتائج التي خلص إليها البحث حولها:

1. فهم الدلالات غير الصريحة: في العديد من الحوارات، تحمل الملفوظات دلالات إضافية تتعلق بالسّياق الاجتماعي والثقافي والإشارات اللا–شفهية المرافقة للحديث. يساعد استخدام نظرية الصّلة في فهم هذه الدلالات غير الصريحة وتفسيرها بشكل أفضل.
2. التواصل الفعّال: من خلال فهم الصّلة اللغوية، يمكن للأشخاص تحديد المعنى الحقيقي للملفوظات والتفاعل بشكل أكثر فعالية. فهْم الصّلة يسمح للمستمعين بالاستجابة بشكل مناسب والتفاعل مع المتحدث بناءً على الإشارات الاجتماعية المعطاة.
3. تجنب سوء الفهم: في بعض الأحيان، يمكن أن يؤدّي عدم فهم الصّلة اللغوية إلى سوء فهم الملفوظات والتفاهم بشكل غير صحيح. على سبيل المثال، إذا تمت مشاركة نكتة أو مزحة دون فهم الصّلة اللغوية، فقد يؤدي ذلك إلى سوء تفاهم، وتبدو المزحة غير لائقة أو غير مفهومة.
4. التأثير والإقناع: فهم الصّلة اللغوية يساعد في تحسين قدرة الأشخاص على التأثير والإقناع. بواسطة تحليل الصّلة بين الملفوظات والسّياق، يمكن للمتحدّثين توجيه رسائلهم بطريقة أكثر فعالية، واختيار الكلمات والإيحاءات المناسبة للتأثير على المستمعين.

ختام القول؛ إنّ القرآن الكريم مدوّنة واسعة ذات مضامين عالية وفاعليّة لغويّة بلاغيّة صاعدة، فالخطاب القرآنيّ من الخطابات التي تضيق بها النظريّات، ومهما يجهد البحث

العلميّ محاولًا استلال تجديدات أو امتيازات، تطالعه على الإثر أبواب معرفيّة متجدّدة، ومن هذا المنطلق كان مبدأ (التعاون) والتناسب اللّغويّ، بحسب التمايزات اللفظيّة وموقفيّاتها في القرآن، دليلًا على سعة المدوّنة القرآنيّة الكريمة ومضامينها العميقة من حيث بثّ التّداوليّات الاجتماعيّة العرفيّة المتجدّدة، بما يثبت مقدرة القرآن الكريم على نقل الإنسان بلغته الهادفة من حالة الهلاك إلى الإيمان، شريطة تلقّف التمايزات التلفّظيّة ووعي النتائج بين ثواب وعقاب، وكفر وإيمان...

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981.
- أبو زيد نواري سعودي، في تداولية الخطاب الأدبي، المبادئ والإجراء، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، ط1، 2009.
- الزمخشري جار الله، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 1998.
- عبد الرحمن طه ، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي–بيروت/الدار البيضاء، ط2، 2000.
- العسكريّ أبو هلال، الفروق اللّغويّة، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، ط1، 1997.
- الكبيسي حمد، من أنباء القرى، برنامج أحسن القصص، الإعداد للنشر والمداخلات، فاطمة محمد ستون، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 2007.
- ليتش جيفري، مبادئ التّداوليّة، تر: عبد الرحمن قنيني، دار أفريقيا الشرق، ط1، المغرب، 2013.
- مرتاض عبد الملك، نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، ط1، 2007.
- يونس علي محمد محمد، مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتاب الجديد المتحدة،الامارات العربية المتحدة، ط1، 2004.
- يونس علي محمد محمد، مدخل إلى اللسانيات. دار الكتاب الجديد المتحدة،الامارات العربية المتحدة، ط1، 2005.
- fançoise latraverse.la pragmatique. Hstoire et critique .pierre mardaga. Bruxelles.

دور الأسرة في حفظ الأطفال للقرآن الكريم

حسن علي تاج الدين[1]

المقدمة

أُنزل القرآن الكريم على سيدنا محمد ﷺ، والعلاقاتُ الأسريَّة في فوضى وانحلال عظيم، كما بيَّنَتْ كتب التاريخ ، فكان من بين أهداف القرآن السامية إنقاذُ البشرية من هذا السوء وهذا التفسخ الصارخ؛ لذا لما ندقق النظر في القرآن الكريم نجده يجعل الأسرةَ هي وحدة بناء المجتمع، وأحاطها بسياجٍ كبير من التّشريعات والأخلاق التي تضمن لها الجديةَ والنجاح، والاستمرارية في تحقيق الاستقرار للمجتمع بأكمله، ويعد القرآن الكريم معجزة نبينا محمد ﷺ، ودستور أمتنا الإسلاميّة الذي يتوجب علينا كمسلمين الحفاظ عليه والالتزام بما جاء به في كل مناحي حياتنا. لذلك كانت مسؤولية حفظه مسؤولية هامة جدًا تقع على عاتق المسلمين جميعًا كل حسب موقعه ودوره، ولمكانة الأسرة في المجتمع حيث تعتبر اللبنة الأساسية في بنائه، فإنه يقع على عاتقها دور كبير في تشجيع أبنائها على حفظ القرآن الكريم ومتابعتهم في ذلك.

إنّ المتتبع لآيات القرآن الكريم في حديثها عن أصول تكوين الأسرة، يجد أنّها فصَّلت في نشأة الأسرة، وبينت بيانًا لا يدع للَّبْس مجالاً، بل نرى القرآن الكريم يتحدث عن أصل البشرية وبداياتها الأوّلى، وفي هذا يقول تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا ١ ﴾ [النساء: 1].

فهذه الآية تبين وتوحي «بأن قاعدة الحياة البشرية هي الأسرة؛ فقد شاء الله أن تبدأ هذه النبتة في الأرض بأسرة واحدة؛ فخلق ابتداءً نفسًا واحدة، وخلق منها زوجها؛ فكانت أسرة من زوجين، ﴿وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾[النساء : 1]، ولو شاء الله لخلق، في أول النشأة، رجالاً كثيرًا ونساءً، وزوّجهم؛ فكانوا أُسرًا شتّى من أول الطريق؛ لا رَحِم بينها من مبدأ الأمر، ولا رابطة تربطها، إلا صدورها عن إرادة الخالق الواحد، وهي الوشيجة الأوّلى».

ومن لطائف الشريعة المباركة: إغراء الأبناء بتقدير هذه العلاقة، وتوقير هذه الأسرة؛ من خلال الوعد بحصول البركة والخير في أغلى ما يملك الإنسان من متع الحياة الدنيا،

(1) بحث تمهيدي أعد لنيل درجة الدكتوراه في الدراسات الإسلاميّة، إشـراف الدّكتور محمد الإسكندراني.

وهما: متعة العمر والمال، يقول نبينا محمد ﷺ: «**من أحبَّ أن يُبسَط له في رزقه، ويُنسأ له في أثره، فليصل رحمه**»[1].

ولكنَّ الله – سبحانه وتعالى – شاءت قدرته، لأمر يعلمه، ولحكمة يقصدها، أن «يضاعف الوشائج؛ فيبدأ بها من وشيجة الربوبية، وهي أصلُ وأوَّلُ الوشائج، ثم يُثنِّي بوشيجة الرحم، فتقوم الأسرة الأوّلى من ذكر وأنثى، هما من نفس واحدة، وطبيعة واحدة، وفطرة واحدة، ومن هذه الأسرة الأوّلى يبث رجالاً كثيرًا ونساءً، كلهم يرجعون ابتداءً إلى وشيجة الربوبية، ثم يرجعون بعدها إلى وشيجة الأسرة، التي يقوم عليها نظام المجتمع الإنساني، بعد قيامه على أساس العقيدة»[2]

فإذا نظرنا في هذا المجتمع الإنساني، بشتى مظاهره، لَلَمحْنا فيه التنوع في خصائص الأفراد واستعداداتهم، بعد بثهم من نفس واحدة وأسرة واحدة، على هذا المدى الواسع، الذي لا يتماثل فيه فردان قط تمام التماثل، «على توالي العصور، وفيما لا يُحصَى عدده من الأفراد في جميع الأجيال، التنوع في الأشكال والسمات والملامح، والتنوع في الطباع والأمزجة، والأخلاق والمشاعر، والتنوع في الاستعدادات والاهتمامات والوظائف، إن نظرة إلى هذا التنوع المنبثق من ذلك التجمع لَتشي بالقدرة المبدعة على غير مثال، المدبرة عن علم وحكمة، وتطلق القلب والعين يجولان في ذلك المتحف الحي العجيب، يتَمَلَّيان ذلك الحشد من النماذج التي لا تنفد، والتي دائمًا تتجدد، والتي لا يقدر عليها إلا الله، ولا يجرؤ أحد على نسبتها لغير الله؛ فالإرادة التي لا حد لما تريد، هي وحدها التي تملك هذا التنوع ، من ذلك الأصل الواحد الفريد»[3].

وعلى ما سبق، ندرك سر اعتناء النظام الإسلاميّ بالأسرة ورعايتها من شتى عوامل الهدم، وهذه «العناية بتوثيق عراها، وتثبيت بنيانها، وحمايتها من جميع المؤثرات التي توهن هذا البناء، وفي أول هذه المؤثرات مجانبة الفطرة، وتجاهل استعدادات الرجل واستعدادات المرأة، وتناسق هذه الاستعدادات مع بعضها البعض، وتكاملها لإقامة الأسرة من ذكر وأنثى»[4].

---

(1) البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (256هـ/ 870 م)، **صحيح البخاري**، بيروت، دار طوق النجاة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1422 هـ، عن أنس بن مالك، كتاب الجمعة، باب: الجمعة في القرى والمدن، رقم الحديث 1468، ج 2/ص6.

(2) سيد قطب، إبراهيم حسين الشاذلي (1385 هـ / 1966 م)، **في ظلال القرآن**، تقدم ذكره، ص 575–573.

(3) المرجع السابق، ص 575.

(4) المرجع السابق، ص 579.

ولذلك عندما ندقق النظر في سورة النساء، مثلاً، وفي غيرها من السور، نلمح حشدًا «من مظاهر تلك العناية بالأسرة في النظام الإسلاميّ، وما كان يمكن أن يقوم للأسرة بناء قوي، والمرأة تلقى تلك المعاملة الجائرة، وتلك النظرة الهابطة التي تلقاها في الجاهلية، كل جاهلية؛ ومن ثم كانت عناية الإسلام بدفع تلك المعاملة الجائرة، ورفع هذه النظرة الهابطة»[1].

وزيادة على ما مضى، فإن أصل تكوين الأسرة واضح من خلال النصوص القرآنية التي تبرز تلك الأصول، وفي ذلك قال تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ جَعَلَكُمْ أَزْوَٰجًا ۚ وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنثَىٰ وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِۦ ۚ وَمَا يُعَمَّرُ مِن مُّعَمَّرٍ وَلَا يُنقَصُ مِنْ عُمُرِهِۦٓ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾ [فاطر: 11]؛ أي: ابتدأ خلق أبيكم آدم من تراب، ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين، ﴿ثُمَّ جَعَلَكُمْ أَزْوَاجًا﴾ [فاطر: 11]؛ أي: ذكرًا وأنثى؛ لطفًا منه ورحمة أن جعل لكم أزواجًا من جنسكم؛ لتسكنوا إليها، وفي قوله تعالى ﴿وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنثَىٰ وَلَا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِ﴾ [فاطر: 11]؛ أي: هو عالم بذلك، لا يخفى عليه من ذلك شيء، وقال تعالى: ﴿ ۞ وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ﴿٥٩﴾ ﴾ [الأنعام: 59]، والمعنى يزداد وضوحًا وتأكيدًا في قوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَحْمِلُ كُلُّ أُنثَىٰ وَمَا تَغِيضُ ٱلْأَرْحَامُ وَمَا تَزْدَادُ ۖ وَكُلُّ شَىْءٍ عِندَهُۥ بِمِقْدَارٍ ﴿٨﴾ عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ ٱلْكَبِيرُ ٱلْمُتَعَالِ ﴿٩﴾ ﴾ [الرعد: 8،9].

1 – أهمية البحث ودوافع كتابته

2 – التعرف على مفهوم حفظ القرآن الكريم وأهميته وفضله.

3 – التعرف على مفهوم الأسرة في الإسلام ودورها في تنشئة الأبناء.

ج– التعرف على أثر تراجع دور الأسرة في تشجيع أبنائها على حفظ القرآن الكريم، ووضع حلول مقترحة للتغلب على هذا العائق.

1 – منهج الدراسة

1 – اتبعت المنهج الوصفيّ التّحليليّ في تعريف الأسرة ودورها في حفظ الأطفال للقرآن الكريم، وعرض المشاكل التي تسببت في تراجع دور الأسرة في الحفظ في

(1) سيد قطب، إبراهيم حسين الشاذلي (1385 هـ / 1966 م) ، **في ظلال القرآن**، سبق ذكره ، ص 579.

مجتمعنا المعاصر، ودور الأسرة المسلمة في تنشئة الأبناء وحقوق أفراد الأسرة.

2 – اتبعت طريقة السرد التاريخي، أي العصور التي بدأت بها الأسر بتحفيظ القرآن الكريم.

3 – الطريقة الإستنباطية عبر استخراج العلم من آيات القرآن الكريم وتفسيره.

4 – الطريقة التحليلية عبر استخراج العلم من الأحاديث النبوية الشريفة وسائر النصوص لتّربويّة.

2 – فرضيات البحث

المرجو من كتابته، والحلول بناءً على الإحصائيات، وعن أسباب تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم، ونبعت الرغبة في اختيار هذا البحث من خلال أهمية دور الأسرة في حفظ القرآن الكريم خاصة في المراحل العمرية لطلبة المدارس، ولما كانت مسؤولية توجيه الأبناء ومتابعتهم في هذا المجال تقع أولًا على عاتق الأسرة.

3 – إشكاليته

لماذا علينا حسبان الاهتمام بحفظ القرآن الكريم من أولويات ؟

ما هي الأضرار التي يسببها تقصير الأسرة في تشجيع أبنائها على حفظ القرآن الكريم؟

ما هي الخطوات المطلوبة من الأسرة لتشجيع الأبناء على حفظ القرآن الكريم ؟

4 – صعوباته

تراجع دور الأسرة في حفظ الأطفال للقرآن الكريم، والصعوبة في إقناع الأطفال لحفظ القرآن الكريم في أيامنا المعاصرة مع وجود العديد من وسائل اللهو واللعب.

5 – الدراسات السّابقة

- دراسة بعنوان: أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، والتي أجراها د. زيد بن علي الغيلي (2006) ، والتي هدفت إلى التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في التحصيل الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية الدارسين في الحلقات والمراكز القرآنية المسائية، وذلك من خالل معدلاتهم التراكمية التي حصلوا عليها من الصف التاسع الأساسي قبل التحاقهم

بالحلقات والمراكز القرآنية و حفظهم للقرآن الكريم، ومعدالتهم التي حصلوا عليها من الصف الثّالث الثانوي بعد التحاقهم بهذه الحلقات والمراكز.

• دراسة بعنوان: دور الوالدين في تشجيع أبنائهم على حفظ كتاب الله، التي شملت أكثر من (86) متسابقا في مسابقة الملك عبد العزيز الدولية لحفظ القرآن الكريم في الدورة الثامنة والعشرين.

• دور الأسرة في غاية الأهمية في تحفيز أبنائها وبناتها على حفظ القرآن الكريم ، وتشجيع التنافس بين الأبناء والبنات داخل الأسرة الواحدة على ذلك ، حيث أثبتت الدراسة أن أكثر من 80 %المشاركين في المسابقة من حفظة القرآن الكريم عرفوا طريقهم إلى حلق التحفيظ والمدارس القرآنية بتشجيع من الآباء والأمهات وأكثر من 35 %منهم لهم أشقاء وشقيقات يحفظون القرآن أو أجزاء منه.

1 – خطة البحث

تم تقسيم خطة البحث الى مقدمة وثلاث مباحث وخاتمة كالتالي:

المبحث الأوّل: حفظ القرآن الكريم.

المطلب الأوّل: مفهوم حفظ القرآن الكريم.

المطلب الثّاني: أهمية حفظ القرآن الكريم.

المطلب الثّالث: فضل حفظ القرآن الكريم.

المبحث الثّاني: الأسرة في الإسلام.

المطلب الأوّل: مفهوم الأسرة في الإسلام.

المطلب الثّاني: حقوق أفراد الأسرة.

المطلب الثّالث: دور الأسرة المسلمة في تنشئة الأبناء.

المبحث الثّالث: أثر تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم.

المطلب الأوّل: أسباب تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم.

المطلب الثّاني: نتائج تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم.

المطلب الثّالث: حلول مقترحة للتغلب على مشكلة تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم.

2 – ما هو الجديد في البحث؟ التّصوّرات المستقبليّة

عملت على تجميع كل المعلومات السّابقة في بحث سهل الفهم بناءً على الاحصائيات وعن تراجع دور الأسرة في حفظ الأطفال للقرآن الكريم ، وعن الطرق المثلى للحفظ ، فكان لا بد من العمل تحت هذا العنوان لنضع الحلول المقترحة للتغلب على مشكلة الحفظ ، و طرح الحلول المعاصرة، ولنستذكر دائمًا قوله سبحانه وتعالى:

﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴿٩﴾ ﴾ [الحجر:9].

المبحث الأوّل: حفظ القرآن الكريم

– المطلب الأوّل: مفهوم حفظ القرآن الكريم

ورد في معظم قواميس اللغة العربية أن: حفظ القرآن : استظهره، والقرآن الكريم هو كلام الله المنزل على رسوله محمد ﷺ، من خلال الوحي بواسطة جبرائيل عليه السلام، عدد سوره 114، ويحتوي على 30 جزءًا، وهو المصدر الأوّل من مصادر التّشريع الإسلاميّ.

قال الله تعالى في كتابه الكريم ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر:9]، أي إن الله تعالى حفظه من التّحريف والتّبديل، وفي آية أخرى قال تعالى ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ [القمر، 22]، وفي التفسير «ولقد يسرنا وسهلنا هذا القرآن الكريم، ألفاظه للحفظ والأداء، ومعانيه للفهم والعلم، لأنه أحسن الكلام لفظًا، وأصدقه معنى، وأبينه تفسيرًا ، فكل من أقبل عليه يسر الله عليه مطلوبه غاية التيسير، وسهله عليه »[1].

– المطلب الثّاني: أهمية حفظ القرآن الكريم

يعد حفظ القرآن الكريم أمرًا عظيمًا وتكمن أهمية ذلك في عدة جوانب منها:

– القرآن خاتم الكتب السماوية ، وحفظه في الصدور من الطرق والوسائل التي قال الله فيها بحفظه إلى قيام الساعة بقوله سبحانه وتعالى، ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا

(1) السعدي، عبد الرحمن (1376هـ)، **تيسير الكريم الرحمن**، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى (1420هـ / 2000 م)، الجزء 1، صفحات (826–825).

لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر:9].

– يعد حفظ القرآن الكريم أولى خطوات طلب العلم وخصوصًا عند الأقدمين، حيث كانت بداية طلب العلم بحفظ القرآن الكريم، بل كانوا يحفظونه من عمر صغير منذ نعومة أظافرهم، والقرآن الكريم مقدمة للعلوم الشرعية الأخرى ، وتستند إليه سائر العلوم الشرعية، بحيث لا تفهم ولا تدرك دون حفظ كتاب الله، ودون فهم آياته وإدراكها.

يعد حفظ القرآن الكريم من أهم الوسائل المعينة على تدبر وتأمل مقاصد الآيات المباركة، وفرصة للتفكر فيها، وهذا من شأنه أن يحصل المسلم فهمًا أوسع في الدين ، وحرصًا أكبر على الامتثال للأوامر، وهمة أعلى في اجتناب النواهي.

«إن حفظ القرآن الكريم يعد زادًا وسلاحًا لأهل الوعظ والإرشاد وأئمة المساجد والخطباء، كما أنه أي محاضر أو معلم يحتاج أن يحفظ ما تيسر من كتاب الله سبحانه وتعالى، وهذا يجعله حاضرًا عند لزوم الدليل أو طلب الشاهد منه ، وطبعًا هناك فرق ما بين شخص حافظ لآيات القرآن وآخر يفتش بين صفحات الكتاب ليستخرج الآية.

– أثبتت كثير من الدراسات المعاصرة أن ممارسة المطالعة والقراءة تعد من أهم أسباب تطوير القدرات الذهنية لدى الإنسان ، ومن هنا كان حافظ القرآن الكريم أولى بهذه الحقيقة وأجدر بها ، فهو يقرأ في أطهر كتاب ويحفظ أشرف الكلام ، وحفظ القرآن الكريم له أثر كبير في تنمية مهارات الذكاء، مما يؤكد على حقيقة أن كبار علماء الأمة ومفسري القرآن الكريم كالطبري والقرطبي وابن كثير وابن تيمية وغيرهم من الذين ابتدؤوا حياتهم بحفظ القرآن الكريم قد قدموا للأمة إنجازات علمية كبيرة في المجال الشرعي لا يمكن انكاره»[1].

– **المطلب الثّالث: فضل حفظ القرآن الكريم**

إنّ تعليم القرآن الكريم فرضُ كفاية، وحفظُه واجب وجوبًا كفائيًّا على الأمّة؛ حتى لا ينقطع تواترُه، ولا يتطرَّق إليه تبديل أو تحريف، فإن قام بذلك العدد الذي يكفي، سقط عن الباقين، وإلا أثموا جميعًا، وإن قام به عدد لا يكفي نجا القائمون وأثم الباقون، لكن الأهمّ من ذلك: كيف أحفظ القرآن؟! ما هي الوسائل التي تعينني على حفظ كتاب الله تعالى؟!

إن نعمة القرآن العظيم من أعظم النعم التي منَّ الله بها على عباده المؤمنين، لدرجة

(1) علوان، عبد الله صالح، **تربية الأولاد في الإسلام**، دار السلام للطباعة والنشر (1412هـ /1992م)، الجزء الأول، ص 62-61.

أن الله تعالى قدَّم هذه النعمة على خلق الإنسان أصلاً، وذلك كما جاء في سورة الرحمن؛ حيث قال تعالى: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣﴾ [الرحمن: 1 – 3]، وكأنَّ الإنسان الذي لا يتعلم القرآن لم يخلق أصلاً، وكأنّه ليست فيه حياة، وورد هذا المعنى أيضًا في سورة الأنفال. حيث قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمۡ لِمَا يُحۡيِيكُمۡۖ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَحُولُ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَقَلۡبِهِۦ وَأَنَّهُۥٓ إِلَيۡهِ تُحۡشَرُونَ ۝٢٤﴾ [الأنفال: 24]، وكأن الإنسان الذي لا يستجيب لكلام الله ولا لكلام رسوله محمد ﷺ إنسانٌ ميت لا حياة له.

وقد اختصَّ الله عز وجل – طائفةً من عباده المؤمنين بنعمة جليلة، ومنَّة غالية، وهي أن جعلَهم يحفظون هذا الكتاب القيِّم عن ظهر قلب، ورفع جدًّا من قدرهم، وعظَّم جدًّا من أجرهم، وأمر المؤمنين جميعًا أن يُجِلُّوا أمرهم، ويقدِّموهم على غيرهم، وذكر رسول الله محمد ﷺ، ذلك الأمر في أكثر من حديث؛ حيث قال على سبيل المثال في الحديث الصحيح: «**إن الله يرفع بهذا الكتاب أقوامًا ويضع به آخرين**»[1].

إن حفظ القرآن الكريم لمهمة من أجلِّ المهام التي من الممكن أن يقوم بها مسلم، وأجَلُّ من ذلك وأعظم أن تعملَ بما تحفظ، وأن تدعوَ إلى الله – عز وجل – بهذا الكتاب الكريم ، قال تعالى ﴿كِتَابٌ أُنزِلَ إِلَيْكَ فَلَا يَكُن فِي صَدْرِكَ حَرَجٌ مِّنْهُ لِتُنذِرَ بِهِ وَذِكْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأعراف: 2]، ولكي نُدرِك عظمةَ هذه المهمة علينا أن نتدبَّر قليلاً في أجر مَن يقرأ القرآن، فإذا علمتَ أن هذا الأجر الجزيل يُعطَى للقارئ، فما بالكم بالذي يحفظ؟! ذلك لأنه من المعلوم أن الذي يحفظ قد داوم على قراءة كثيرة، وما زال يداومُ حتى يُثَبِّتَ حفظَه، ويراجع ما قد نساه على مرِّ الأيام، فمن ذلك – – أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: « **من قرأ حرفًا من كتابِ اللهِ فله به حسنةٌ، والحسنةُ بعشرِ أمثالِها لا أقولُ (الم) حرفٌ ولكنْ (ألفٌ) حرفٌ و(لامٌ) حرفٌ و(ميمٌ) حرفٌ**»[2].

المبحث الثّاني: الأسرة في الإسلام

– المطلب الأوّل: مفهوم الأسرة في الإسلام

الأسرة: تُشكِّلُ الأسرة بمفهومٍ عامّ مجموعةً من الأشخاص الذين تجمعُ فيما بينهم

(1) النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري (261هـ / 875 م)، **صحيح مسلم**، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، 1374هـ ، عن عمر بن الخطاب، رقم الحديث 218 ، ص817.

(2) ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله، حققه محمد بن سعد الشويعر، دار القاسم للنشر، (1420هـ)، **مجموع فتاوى**، ج 13، ص26.

روابط إمَّا عن طريق الزواج أو الإنجاب كالأبناء مثلًا أو الأخوة فيما بينهم، وهناك نوع مختلف وهو الرابط وفق علاقة قانونيّة. الأسرة هي الوحدة الأوّلى واللبنة الأساسية التي يتشكَّل منها المجتمع، وهي التي تقوم بتنشئة الفرد وتعطيه الكثير من شخصيَّته التي سيكون عليها فيما بعد، فيكتسبُ منها أخلاقه ومعارفه وميوله وحتى دينه الذي سيعتنقه ويجد فيها استقراره وأمنه، وجاء في المادة 16 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة الثّالثة: «الأسرة هي الوحدة الطبيعية الأساسية للمجتمع ولها حق التمتع بحماية المجتمع والدولة».

تعدُّ الأسرة في الإسلام اللبنة الأوّلى وحجرَ الأساس الذي يتكوَّن منه المجتمع، لذلك حرصَ الإسلام منذ البداية على صلاح الأسرة بدايةً من عقد الزواج، حيثُ وردت الكثير من القواعد والأحكام التي تنظِّم عقد الزواج وتجعل منه مؤسسةً اجتماعيَّةً دينيَّة، فيكون فيها الرجل والمرأة شريكين من أجل تحقيق المصالح المشتركة بينهما وفق ما يرضي الله ومن أجل بناء مجتمع سليم، فإذا كانت الأسرة صالحة ناجحة متماسكة كان المجتمع صالحًا متماسكًا، وأمَّا إذا كانت مفككةً رخوةً تفككَ المجتمع وانهار على أركانه، والله تعالى يقول في محكم التنزيل: ﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ ۚ يَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَيُطِيعُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ ٱللَّهُ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٧١﴾ ﴾ [التوبة: 71]. وورد عن رسول الله محمد ﷺ العديد من الأحاديث التي تعنى بتنظيم أمور الأسرة، فمن هذه الأحاديث ما ينظِّم علاقة الزوج بزوجه وعلاقة الزوجة بزوجها وفق ضوابط وحدود ومعايير شرعية، ومنها منا ينظمُ علاقات الوالدان مع الأبناء والعكس أيضًا، وكذلك علاقات الأقرباء مع بعضهم، ومن أهمِّ الأحاديث التي وردت في شأن الأسرة والتي تشيرُ إلى واجب الأب تجاه أسرته، قال رسولَ الله محمد ﷺ : «**خيركم خيركم لأهله، وأنا خيركم لأهلي**»[1].

هناك حديث آخر الذي يشيرُ إلى ضرورة العدالة في معاملة الأب لأولاده، أن أحدهم قال للنبي محمد ﷺ قال: «**إنّي نَحَلْتُ ابْنِي هذا غُلَامًا، فَقالَ: أكُلَّ ولَدِكَ نَحَلْتَ مِثْلَهُ، قالَ: لَا، قالَ: فَارْجِعْهُ**»[2].

تمثّل الأسرة الأساس الأوّل الذي يقوم عليه المجتمع؛ فالمجتمع يتكوّن من مجموعةٍ

(1) الألباني، ناصر الدين، **صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)**، المكتب الإسلاميّ، ص 3895.
(2) البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل (256هـ / 870 م)، **صحيح البخاري**، بيروت، دار طوق النجاة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، رقم الحديث 1623، ص 2586.

من الأسر المرتبطة ببعضها البعض، وبقدر تماسك الأسر وترابط علاقتها تقاس قوّة المجتمع، والأساس في تماسك الأسرة تمسّكها في الدين الإسلاميّ، وللأسرة أهميّةٌ عظيمةٌ تظهر في العديد من الأمور، منها:

1- تحقّق الأسرة الحاجة والغريزة الفطريّة والضرورة البشريّة الموافقة لطبيعة الحياة الإنسانيّة، ومثال ذلك العمل على إشباع الرغبة الفطريّة المتمثّلة في الميل الغريزيّ للنسل والأوّلاد والذريّة، وكذلك العمل على إشباع حاجة الرجل من المرأة، وحاجة المرأة من الرجل، وكذلك الحاجات الجسميّة والنفسيّة والعاطفيّة.

2- السّعي إلى تحقيق العديد من المعاني الاجتماعيّة التي لا يمكن تحقيقها إلّا بوجود الأسرة، وحماية المجتمع والوصول للتكافل والتعاون الاجتماعيّ.

3- غرس وصيانة العديد من الأخلاق الكريمة والفضائل الحسنة في الأفراد والجماعات، بناءً على ما ورد في القرآن الكريم والسنّة النبويّة الشريفة من الأسس الثابتة التي تقوم عليها الأسرة، ومن ذلك بيان أنّ أصل الخَلق واحدٌ؛ فالرجال والنساء جميعاً خَلق الله، خلقهم الله من طينٍ وكلّهم من آدم عليه السّلام، حيث قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا ١ ﴾ [النساء: 1]، كما بيّن القرآن الكريم أنّ الأساس الذي تقوم عليه الأسرة هو المودة والرحمة والسكينة والطمأنينة، حيث قال الله عزّ وجلّ: ﴿ وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنۡ خَلَقَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا لِّتَسۡكُنُوٓاْ إِلَيۡهَا وَجَعَلَ بَيۡنَكُم مَّوَدَّةٗ وَرَحۡمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ٢١ ﴾ [الروم: 21]، وذلك ينعكس إيجابًا على تربية الأبناء، فيجعلهم ليّنين لطيفين، متذلّلين وخاضعين لوالديهم، داعين لهم بالرحمة والمغفرة بسبب حسن تربيتهم لهم، ومن المبادئ التي تقوم عليها الأسرة المسلمة؛ العدالة والمساواة بين الأفراد في أخذهم لحقوقهم الواجبة لهم، وفي المقابل قيامهم بما عليهم من الواجبات، كما أنّ الأسرة تقوم على مبدأ التكافل والتعاون الاجتماعي بين أفرادها، وإنّ من مظاهر تحقيق ذلك؛ تشريع أحكام النفقات والميراث والوصايا.

- المطلب الثّاني: حقوق أفراد الأسرة

الأصل في العلاقة بين أفراد الأسرة الواحدة قيامها على المحبة والمودة والسكينة والطمأنينة، إلّا أنّ الإسلام بيّن عدّة حقوق واجبة لكلّ طرفٍ من أطراف الأسرة، وفيما يأتي بيان البعض منها:

* أوجب الإسلام للزوجة العديد من الحقوق المستقلّة، فأوجب على الزوج رعايتها، ومعاملتها بإحسان، قال تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَرِثُواْ ٱلنِّسَآءَ كَرۡهٗاۖ وَلَا تَعۡضُلُوهُنَّ لِتَذۡهَبُواْ بِبَعۡضِ مَآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ إِلَّآ أَن يَأۡتِينَ بِفَٰحِشَةٖ مُّبَيِّنَةٖۚ وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِۚ فَإِن كَرِهۡتُمُوهُنَّ فَعَسَىٰٓ أَن تَكۡرَهُواْ شَيۡـٔٗا وَيَجۡعَلَ ٱللَّهُ فِيهِ خَيۡرٗا كَثِيرٗا ١٩ ﴾ [النساء: 19]، كما أنّ الإنفاق على الزوجة من واجبات الزوج، وإن كانت غنيّةً، ودليل ذلك قوله تعالى:

﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعۡضَهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡۚ فَٱلصَّٰلِحَٰتُ قَٰنِتَٰتٌ حَٰفِظَٰتٞ لِّلۡغَيۡبِ بِمَا حَفِظَ ٱللَّهُۚ وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ فَإِنۡ أَطَعۡنَكُمۡ فَلَا تَبۡغُواْ عَلَيۡهِنَّ سَبِيلًاۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيّٗا كَبِيرٗا ٣٤ ﴾ [النساء: 34]، وعليه تعليم الزوجة تعاليم وأوامر الإسلام، فقال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَّا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ [التحريم:6].

* بيّنت الشريعة الإسلاميّة العديد من الحقوق الواجبة للزوج؛ فيجب على الزوجة طاعته بالمعروف؛ أي في غير المعاصي من الأقوال والأفعال، ورعاية منزله وماله، حيث قال رسول الله محمد ﷺ: «**والمرأةُ في بيتِ زَوجِها راعيةٌ وهي مَسؤولةٌ عن رعيَّتِها**[1]».

* حثّ الإسلام الوالدين على القيام بحقوق الأبناء الواجبة عليهما، حيث قال رسول الله محمد ﷺ: «**الغلامُ مرتهنٌ بعقيقتِه يُذبح عنه يومَ السابعِ، ويسمَّى، ويحلقُ رأسه**[2]». والحرص على العدل والمساواة بينهم، وخاصّةً بين الذكور والإناث، ورسول الله محمد ﷺ قال: «**فاتَّقوا اللهَ واعدِلوا بينَ أولادِكُم**»[3]، مع الحرص على تعليم الأبناء تعاليم الإسلام وآدابه، والإنفاق عليهم، وتلبية حاجاتهم.

- **المطلب الثّالث: دور الأسرة المسلمة في تنشئة الأبناء**

تتفق النظم التّربويّة على أهمية الأسرة في تربية أبنائها وأفرادها، وعلى دورها الكبير في ذلك، وهي تعد المؤسسة التّربويّة الأوّلى المؤثرة في تربية الطفل، وتكوين شخصيته

(1) البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل (256هـ / 870 م)، **صحيح البخاري**، بيروت، دار طوق النجاة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، رقم الحديث 2554، ص 2409.

(2) الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (ت 279 هـ)، **الجامع الكبير**، حققه بشار عواد معروف، بيروت، دار الغرب الإسلاميّ، الطبعة الأولى (1416 هـ / 1996 م)، رقم الحديث 1522، ص 303.

(3) البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل (256هـ / 870 م)، **صحيح البخاري**، بيروت، دار طوق النجاة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1422 هـ، رقم الحديث 2587.

المستقبلية، والتّربيّة الإسلاميّة تتفق مع تلك النظم التّربويّة في ذلك، ولذا نجدها تولي اهتمامًا كبيرًا بتكوين الأسر وبنائها في المجتمع ، وحيث إن التّربيّة الإسلاميّة تريد من الأسرة المسلمة أن تكون مؤسسة تربوية إسلامية، وليس مجرد مؤسسة تربوية لا تقيم أهمية لما سيكون عليه أبناؤها وأفرادها.

جعلت التّربيّة الإسلاميّة من وظائفها تربية أفراد المجتمع المسلم الكبار والمسؤولين عن تكوين الأسر على معرفة المبادئ والمعايير والأحكام التي ينبغي أن تراعى في تكوين الأسرة، لتكون أولاً أسرة مسلمة، ولتكون–بالتالي– مؤسسة تربوية إسلامية، صالحة لتربية الجيل المسلم من الأطفال والناشئة، وذلك بتعريف مؤسسي الأسرة المسلمة– الوالدين – بوظائفهما، وواجباتهما التّربويّة تجاه أولادهم، والناشئين تحت رعايتهم، والتّربيّة الإسلاميّة لا تعد الأسرة مؤسسة تربوية إسلامية إلا إذا روعي في بنائها التوجيهات، والمبادئ والأحكام التي حددها الإسلام لذلك، والتي منها:

أولًا– أن يكون الزوجان صاحبي دين وخلق :

بمعنى أن يكون الزوجان صاحبي فهم حقيقي للإسلام، وتطبيق سلوكي لكل فضائله السامية وآدابه الرفيعة، والتزام كامل بمناهج الشريعة ومبادئها، ولذا وجه القرآن الكريم، وأكدت السنة النبوية أن يكون الدينُ والخلق أساس اختيار الزوجين، قال عليه الصلاة والسلام : «**تُنكح المرأة لأربع لمالها، ولحسبها، ولجمالها ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك**[1]".

ثانياً– أن يهتم الزوجان بالإنجاب:

يوجه الإسلام الأزواج إلى الاهتمام بالإنجاب لأسباب متعددة من أهمها أن تكون الأسرة مؤسسة تربوية إسلامية تمد المجتمع المسلم بالأفراد المسلمين ، يقول عليه الصلاة والسلام «**تزوجوا الولود الودود، فإني مكاثر بكم الأمم يوم القيامة**»[2].

ثالثًا– أن يقيم الزوجان حدود الله في الأسرة :

بمعنى أن يكون سلوك كل منهما متعلقًا بتنفيذ أوامر الله وأحكامه، فيقوم بما أوجب الله عليه، ويبتعد عما نهى عنه، وأن يعين كل منهما صاحبه على تحقيق ذلك لتصبح الأسرة

(1) النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري (261هـ / 875 م)، **صحيح مسلم**، رقم الحديث 1424، ص 1466.
(2) السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد (ت 902هـ)، **المقاصد الحسنة**، دار الكتاب العربيّ، بيروت، الطبعة الأولى (1405 هـ / 1985 م)، ص 198.

بيئة تربوية إسلامية، ومناخًا صالحًا لتربية الأوّلاد ورعايتهم على الوجه الذي يرضي الله ويهيئ للمجتمع أفرادًا مسلمين صالحين.

رابعا– أن يكون الزوجان على معرفة بالتّربيّة الإسلاميّة:

أي بالنظام التربوي الذي جاء به الإسلام لتتم من خلاله عملية صياغة الإنسان المسلم الصالح التقي، فيكونا على دراية وعلم بمفهومها ومتطلباتها ومبادئها وأسسها، وقيمها واتجاهاتها وعلى معرفة ما توصّل إليه علماء التّربيّة المسلمون لتوجيه الفطرة السليمة لدى الأطفال ورعايتها وصونها من الانحراف والزيغ ومعرفة الآراء والتوجيهات التّربويّة العالمية والحديثة المعينة على تحقيق التّربيّة الإسلاميّة في الناشئين، مع اليقظة والحذر مما لا يتفق مع مصادرها، لأن الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها فهو أحق بها.

إن توجيه التّربيّة الإسلاميّة للكبار والمسؤولين عن بناء الأسر في المجتمع المسلم لما ينبغي مراعاته لتكون الأسرة مؤسسة تربوية إسلامية هو الضمان الأوّل لقيام الأسرة المسلمة بوظائفها التّربويّة وأهمها:

1 – المحافظة على جعل الأسرة مؤسسة تربوية إسلامية:

فالطفل مخلوق حساس، وقابل للتأثر والتشكيل من خلال المؤثرات التي تحيط به أو يتعرض إليها، ومن أولها البيئة الأسرية بجميع مكوناتها وعناصرها البشرية والمادية والمعنوية، لذا ينبغي أن تربط جميع تلك العوامل والمؤثرات التّربويّة في الأسرة بالتّربيّة الإسلاميّة، وهذا يعني أن يرتبط بها كل من يشرف على شؤون الطفل من مربين ومعلمين وكل ما يقدم له من الأهازيج والأناشيد والقصص والحكايات، ومبادئ العقائد والعبادات والآداب والعادات، ما يؤثر فيه من مجلات وصحف وكتب، وصور ورسوم، وغير ذلك.

2 – المحافظة على فطرة الطفل السوية

إن نجاح الأسرة المسلمة في وظيفتها الأوّلى يساعدها في نجاحها في وظيفتها الثّانية، أي بالمحافظة على فطرة الطفل السوية من الانحراف أو التشويه في أية مرحلة من مراحل نموه– مرحلة الولادة والرضاعة، أو مرحلة الحضانة والطفولة المبكرة، أو مرحلة الطفولة المتأخرة أو دخول المدرسة الابتدائية وهكذا، ويؤكد هذا قول رسول الله محمد

ﷺ **«ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه»**[1]، فالأبوان بشخصيهما أو بمن يحضرانه لتربية المولود أو تعليمه ربما يهيئان من عوامل ومؤثرات في تربيته وإعداده هما المسؤولان عن صبغة المولود بصبغة الله والإسلام، أو صبغته بالصبغة الجاهلية البعيدة عن الإسلام ومنهجه وتعاليمه.

فيجبُ على الأسرة في الإسلام أن تكون بناءً متماسكًا متآلفًا كأنَّه جسدٌ واحدٌ تنتجُ مجتمعًا متماسكًا متآلفًا وصفه رسول الله محمد ﷺ في الحديث قائلًا: **«مَثَلُ المُؤْمِنِينَ في تَوادِّهِمْ، وتَراحُمِهِمْ، وتَعاطُفِهِمْ مَثَلُ الجَسَدِ إذا اشْتَكَى منه عُضْوٌ تَداعَى له سائِرُ الجَسَدِ بالسَّهَرِ والْحُمَّى»**[2]، وهذا فيما بينَ المؤمنين وأولى منه أن تكونَ الأسرةُ كذلك، فعمل الإسلام للحفاظ على الأسرة بتنظيم علاقة الزوجين ومن ثمَّ علاقة الآباء مع الأبناء وعلاقة الأبناء مع الآباء، وأمر بطاعة الوالدين وبرِّ الوالدين وذلك من أجل الحفاظ على الأسرة وسلامتها، وعمل قبل كلِّ ذلك على إعداد الفرد المسلم وفق أوامر الله ونواهيه ووفق ما جاء في الكتاب والسنة إعدادًا سليمًا لتشكيل أسرة مثالية وبالتالي مجتمع مثالي.

فما أحوجنا جميعًا نحن المسلمين أن نتعرف على دور الأسرة المسلمة في تنشئة الأبناء، وأن نعمل على بناء أسرنا المسلمة في ضوء المبادئ والتوجيهات التي يدعو إليها الإسلام فيكون الزوجان صاحبي دين وخلق، ومهتمين بالإنجاب ومقيمين لحدود الله في الأسرة وعلى معرفة بالتّربيّة الإسلاميّة لتتمكن من القيام بوظائفها التّربويّة والتي من أهمها: جعل الأسرة مؤسسة، تربوية إسلامية، والمحافظة على فطرة الطفل السوية في جميع مراحل نموه.

المبحث الثّالث: أثر تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم

- المطلب الأوّل: أسباب تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم

أمّا في حال تراجع دور الأسرة وإهمالها أو تخليها عن هذا الجانب الأساسي فلا غرو أن تنحرف بوصلة أخلاق الأبناء وتتجه نحو اهتمامات بعيدة كل البعد عن ديننا وفضائلنا وثوابتنا، والتي منها حفظ القرآن الكريم، ومن الأسباب التي تسبب تراجع دور الأسرة في هذا الجانب أسباب عديدة «نذكر منها:

(1) البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل (256هـ / 870 م)، **صحيح البخاري**، بيروت، دار طوق النجاة للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، (1422هـ /2001م)، رقم الحديث 4775.
(2) الألباني، ناصر الدين، **صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)**، المكتب الإسلاميّ، ص5849.

أ – الفقر الذي يخيم على بعض البيوت مما يؤدي إلى انشغال الأسرة بالبحث عن مصدر رزق لها وكذلك الأبناء مما يجعل إمكانية وقوعهم بين أيدي الفاسدين واردة.

ب – الخلافات الأسرية مثل النزاع والشقاق بين الوالدين والتي قد تصل إلى حد الطلاق مما يشتت شمل الأسرة ويقوض بنيانها.

ج – الفراغ الذي يتحكم بالأطفال والمراهقين ، وعدم متابعة الأهل لهذا الجانب وتوجيه الأبناء إلى استغلاله فيما ينفعهم مثل الانشغال بحفظ القرآن الكريم.

د – غياب الدور الرقابي للأسرة على أبنائها مما يساعد على اختالط الأبناء برفقاء السوء الذين يزينون لهم الرذائل والبعد عن الفضائل كحفظ القرآن الكريم.

د – تخلي الأبوين عن تربية الأبناء ، وعليه لا يقومان بدورهما كمربين فاضلين لأبنائهما، ولا يشجعانهم على الاهتمام بكتاب الله وحفظه.

هـ – عدم إدراك الأسرة وبالذات الوالدين لأهمية وفضل حفظ القرآن الكريم وبالتالي لا يهتمون بهذا الجانب.

وفي نواحٍ أخرى يوجد أخطاء شائعة في تعليم الأسرة ، من أكثر الأخطاء الشائعة التي يرتكبها الآباء أنهم لا يعاملون أطفالهم كأفراد، يمكن أن يؤدي عدم قبول الأطفال كأفراد إلى جعل الآباء يجدون سلوكيات أطفالهم غريبة وخاطئة حتى لو لم يكونوا كذلك، ففي هذه الحالة ، الطفل ليس شخصيته هو بل نحاول بهذا كسب شخصية أنفسنا به، ما نقوم به هو إضفاء الطابع الشخصي على أطفالنا مع شخصياتنا، وليس شخصياتهم الشخصية، وعلاوة على ذلك، فإننا نفسر هذا على أنه نوع من التعليم. سيكون لهذه الطريقة التعليمية تأثير سلبي على الحياة الأكاديمية لأنها قد تؤدي إلى مشاكل شخصية في الطفل ، فلابد من ضرورة تجنب التدخلات غير الضرورية والتي منها:

أولًا: «إن القلق الشديد ورؤية العالم الخارجي كتهديد كامل للطفل يؤثر سلبًا على النمو الاجتماعي للطفل، على وجه الخصوص قد يؤدي منع التنشئة الاجتماعية للطفل من خلال التفكير في أن دائرة الأصدقاء ستتضرر أي العوائق التي تحد من حجم الطفل، قد يتسبب في أن يصبح الطفل شخصًا متهورًا.

ثانيًا: الآباء الذين لم يتمكنوا من تحقيق أحلامهم ، يرغبون في أن يحقق أطفالهم تلك الأحلام وهذا خطأ فادح في حد ذاته، لكل فرد خصائصه واهتماماته الخاصة الأطفال

هم أفراد ، ويجب استكشاف اهتماماتهم ويجب عمل اتجاهات صحية.

ثالثًا: ليس من الصحيح ترك اللامبالاة ، وإظهار عدم المودة وترك كل شيء تحت سيطرة الطفل، يجب على الآباء التحقق مما إذا كان أطفالهم يقومون بواجباتهم.

رابعًا: ليس من الصحيح مقارنة الأطفال بالأصدقاء الأقران، إذا كان سيتم إجراء مقارنة، فيجب أن يتم تطوير الطفل لتقييم ما إذا كان كل شيء في محله، لا ينبغي أن يستند القياس إلى شخص ولكن إلى الأقران العامين»[1].

- المطلب الثّاني: نتائج تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم

مما لا شك فيه أن تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم ينتج عنه نتائج سلبية تنعكس على الفرد والمجتمع، من هذه النتائج:

1 – توجه اهتمامات الأبناء نحو أمور لا فائدة منها وقد تكون ضاره بسبب وجود أوقات فراغ لا يتم استغلالها في أعمال نافعة ومفيدة لهم ولمجتمعهم، مثل المكوث فترات طويلة في مشاهدة التلفاز أو مواقع التواصل الإجتماعي بصورة ضارة أو مصاحبة رفقاء السوء.

2 – تراجع مستوى التحصيل التعليمي لأن حفظ القرآن الكريم له آثار ايجابية على المهارت العقل واللغة.

3 – غياب القدوة الصالحة تدريجيًا، لأن حافظ القرآن ينعكس حفظه على سلوكه ، وخير قدوتنا رسولنا الكريم محمد ﷺ الذي كان خلقه القرآن .

4 – تراجع فصاحة اللسان لدى الأبناء وبالتالي الضعف اللغوي في جميع العلوم والميادين التي تحتاج لذلك، لأن القرآن الكريم هو في حد ذاته معجزة لغوية تحدى بها الله سبحانه وتعالى قريش والتي كانت تعتبر أفصح العرب لسانا.

المطلب الثّالث: حلول مقترحة للتغلب على مشكلة تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن.

وفي ظل ما تم ذكره سابقًا، نتقدم ببعض الحلول المقترحة للتغلب على مشكلة تراجع دور الأسرة في التشجيع على حفظ القرآن الكريم ، والتي تعتبر إحدى معوقات حفظ

(1) علوان، عبد الله صالح، **تربية الأولاد في الإسلام**، دار السلام للطباعة والنشر (1412هـ /1992م)، الجزء الأول ص 79-78.

القرآن الكريم، من هذه الحلول:

1 – عمل نشاطات توعية للأسرة خاصة الوالدين لتعريفهم وتذكيرهم بأهمية تشجيع أبنائهم على حفظ القرآن الكريم، وما له من فضل عظيم في الدنيا والآخرة، ومن الممكن ان تتم التوعية عن طريق عقد ندوات أو ورشات عمل من خلال المدارس والمساجد ومراكز تحفيظ القران الكريم.

2 – قيام الأسرة بدورها الرقابي على الأبناء في كل ما يتعلق بنشاطاتهم التي يقومون بها في أوقات الفراغ، وأصحابهم الذين يخالطونهم وما إلى ذلك[1].

الإكثار من سماع القرآن الكريم للأبناء خاصة في مرحلة الطفولة حتى يتأصل ذلك في نفوسهم ويتعودون عليه عندما يكبرون ويظل ملازمًا لهم في معظم أوقاتهم.

3 – توجيه الأبناء إلى استغلال أوقات فراغهم في حضور حلقات حفظ القرآن الكريم والمداومة عليها خاصة في فترة العطل المدرسية .

4 – بث روح المنافسة لدى الأبناء من خلال تشجيعهم على حفظ القرآن الكريم وتقديم المحفزات على ذلك مثل التعزيز المادي والمعنوي كالجوائز، وعبارات الثناء وغيرها.

5 – مساعدة الأسر الفقيرة في تأمين احتياجاتها من خلال لجان الزكاة وغيرها لمساعدتهم ومساعدة أبنائهم على العيش بكرامة والبعد عن مغريات الفساد.

6 – تعميق الأسرة لمفهوم القدوة الحسن في نفوس أبنائها، وتوثيق محبتهم لنبينا وقدوتنا عليه الصلاة والسلام وأحياء سنته والمحافظة على كتاب الله الذي أوحاه لنبيه من خلال حفظهم له.

(1) علوان، عبد الله صالح، **تربية الأولاد في الإسلام**، دار السلام للطباعة والنشر (1412هـ /1992م)، الجزء الأول ص 90–91.

خاتمة البحث

نأتي بعد أن فرغنا من كتابة البحث – بتوفيق الله – إلى الخاتمة، نتحدث فيها عن بعض الأمور التي أظهرت أهمية تشجيع الأسرة في حفظ القرآن الكريم للأطفال، وأن تراجعها عن القيام بهذا الدور يعدّ من المعيقات المهمّة في ذلك، وتوصلت من خلال البحث إلى بعض النّتائج أهمها:

أولا – يعدّ الاهتمام بحفظ القرآن الكريم من أولويات المسلم لما لذلك من أهمية وفضل عليه في الدنياوالآخرة.

ثانيًا – الأسرة هي المسؤول الأوّل عن تشجيع الأبناء على حفظ القرآن الكريم .

ثالثًا – ما يترتب على تقصير الأسرة في تشجيع أبنائها على حفظ القرآن الكريم من أضرار جسيمة تنعكس على الفرد والمجتمع.

رابعًا – ضرورة قيام الأسرة بدورها في تشجيع الأبناء على حفظ القرآن الكريم من خلال اتخاذ الإجراءات والتدابير اللآزمة لذلك والتي تضمن توجه الأبناء نحو هذا الأمر.

التوصيات:

الاستفادة من نتائج هذا البحث من خلال تعميمها على المؤسسات والمراكز التي لها دور مباشر في توعية الأسر بضرورة قيامها بدورها في تشجيع أبنائها على حفظ القرآن الكريم وما لذلك من انعكاسات إيجابية على الفرد والمجتمع يضمن لنا كمجتمع إسلامي استمرارية السير على طريق نبينا محمد ﷺ والمحافظة على دستورنا إلى قيام الساعة.

زيادة عدد مراكز تحفيظ القرآن الكريم في المناطق المختلفة لتكون في متناول الجميع وتسهيل الاتحاق بها.

وأسأل الله أن يأجرني بقدر ما بذلت في هذا البحث من جهد علمي وجسمي، ولم أصل فيه إلى الكمال، وإنما هو إسهام وجهدُ مقل، وصلى الله على خير خلقه سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن اتَّبع سبيله، وسار على نهجه.

وفقنا الله إلى ما فيه الخير والرشاد.

المراجع والمصادر

1 – القرآن الكريم.

2 – سيد قطب، إبراهيم حسين الشاذلي (1385 هـ – 1966 م)، **في ظلال القرآ** ، دار الشروق للنشر، القاهرة، عدد المجلدات.(6)

3 – السعدي، عبد الرحمن (1376هـ)، **تيسير الكريم الرحمن**، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأوّلى (1420 هـ . – 2000 م)، عدد الأجزاء. (1)

4 – الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (ت 279 هـ)، **الجامع الكبير**، حققه بشار عواد معروف، يروت، دار الغرب الإسلاميّ، الطبعة الأوّلى (1416 هـ – 1996 م)، عدد الأجزاء (6).

5 – السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد (ت ٩٠٢هـ)، **المقاصد الحسنة**، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأوّلى (1405 هـ – 1985 م)، عدد الأجزاء (1).

6 – علوان، عبد الله صالح، **تربية الأوّلاد في الإسلام**، دار السلام للطباعة والنشر (1412هـ –1992م)، عدد الجلدات (2).

7 – الألباني، ناصر الدين، **صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير)**، المكتب الإسلاميّ، عدد المجلدات 2، رقم الطبعة 3، (1408 هـ – 1988 م).

8 – البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل (256هـ – 870 م)، **صحيح البخاري – الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه**، تحقيق محمد زهير ناصر الناصر، بيروت، دار طوق النجاة للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأوّلى، 1422 هـ، عدد الأجزاء(9).

9 – النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري (261هـ – 875 م)، **صحيح مسلم**، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، 1374هـ، عدد الأجزاء (5).

10 – ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (774 هـ)، **تفسير القرآن الكريم**، تحقيق محمد حسين شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلميّة، الطبعة الأوّلى، (1419 هـ – 1998 م)، عدد الأجزاء(9).

صناعة رجال المقاومة في فلسطين بعد نكبة 1948م مجموعة (عن الرجال والبنادق) لغسان كنفاني أنموذجًا

سائدة يوسف عوض[1]

المقدمة

إنّ الدّور الذي تؤدّيه القصّة لذو تأثيرٍ عالٍ على شريحةٍ من القرّاء، خصوصًا إذا كانت القصّة قصيرةً ومركّزة في أحداثها، ومحدّدة في وصف الشّخصيّات والزّمان والمكان.

وعلى الرّغم من أننا نعيش زمن التّكنولوجيا التي شملت الحياة في كلّ مجالاتها ومنها الجانب الفكريّ والأدبيّ، فقد حاولت التّكنولوجيا الحديثة تأديّة دور الكتاب والقلم والمساهمة في نشر المطبوعات بشكل أكثر سهولةّ، وأوسع انتشارًا. فباتت الكتب من كلّ التخصّصات في متناول الجميع بشكل مجانيّ أو شبه مجانيّ.

لقد سمحت الصّفحات الإلكترونيّة بقراءة آلاف القصص مجانًا، وحظيت القصّة العربيّة الحديثة بالاهتمام من قبل شريحة واسعة من القرّاء.

ويظنّ البعضُ أنّ تعريف القصّة أمرٌ يسيرٌ، بيد أنّ الواقع يشيرُ إلى عكس ذلك، فوضع حدودٍ لتعريف القصّة أمرٌ ليس بالسّهل لاختلاف الرّؤية تجاه هذا الفنّ، وعند العودة للحقل اللّغويّ والدّلاليّ لمصطلح القصّة، ورد في لسان العرب «والقصّة: الخبر وهو القصص. وقص عليّ خبره يقصُّه قصّا وقصصًا»[2].

وتشير الدّكتورة مريم حمزة إلى أنّ غالبية النّقّاد «يميلون إلى الاعتقاد بأنّ نشأة القصّة القصيرة بدأت في عصورٍ متأخّرةٍ، وفي هذا المجال يرى النّاقد (لوشر) أنّ القصّة القصيرةَ نشأت في حضن الرّوايات، منوّهًا بتفرّدها واستقلاليتها، معبّرًا أنّ خاصيّة القصر والإيجاز التي تمتلكها هي التي تمدّها بالحيويّة الدّائمة وتمنحها تلك الجاذبيّة وتمنحها ذلك الوقع في نفوس القرّاء»[3].

والمتتبّع لتطور القصّة العربيّة الحديثةُ يلحظُ اتسامها بالواقعيّة، وبعدها عن التّكلّف

(1) طالبة دكتوراه في جامعة الجنان ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، قسم اللغة العربية.
(2) ابن منظور ، لسان العرب ، دار المعارف ، القاهرة ، ص3651
(3) حمزة ، مريم ، الأدب بين الشرق والغرب (مفاهيم وأنواع) ، دار المواسم ، بيروت ، ط1، 2004م ،ص472.

واستعراض ضروب البيان والبديع والبلاغة، «كما أنّ بعضَ هذه القصص تحرّرت من الصّور أو اللّوحاتِ المتتابعةِ وأصبحت بناءً متكاملاً»[1].

ولم تكن القصّة في الأدب الفلسطينيّ بمنأى عن تلك التغيّرات التي شهدتها القصّة العربيّة بشكل عامّ، لتنتقل من شكل المقامة الطّويلة المسجّعةِ المرويّة على لسان الحكواتي في مجالسَ خاصّةٍ في الأحياء الشعبيّة إلى ولادة قصصٍ قصيرةٍ ذات همومٍ ومواضيعَ جديدةٍ تعالج الواقع السّياسيّ والاجتماعيّ المستجدّ على الأمّة العربيّة من بعد الحرب العالميّة الأولى والثّانية، والمجاعات المتتالية، ثمّ تقسيمات سايس بيكو التي مهدّت لاستعمار البلاد العربيّة، وأخيرًا النّكبة باحتلال الصّهاينة لأرض فلسطين، كلّ ذلك ولّد حالة من الذّعرِ والصّدمة في الفكر والرّؤية للمستقبل المجهول الذي ينتظر الشّباب العربيّ، جميعها تغيرات وثّقتها أقلام الأدباء والشّعراء، وعبّروا من خلالها عن هواجس كثيرة من مستقبل مظلم.

سنتاول في دراستنا الحبكة القصصيّة في الأدب الفلسطينيّ المقاوم من خلال تحليل المجموعة القصصيّة: (عن الرّجال والبنادق) لغسان كنفاني، ونبحث عن عدّة تساؤلات، أهمّها:

هل اتّسم سرد الكاتب ليوميّات الإنسان الفلسطينيّ بعد النّكبة بالواقعية؟

إلى أي حدٍّ استطاع غسان كنفاني توصيف الحالة النّفسيّة التي عاشتها الأسر الفلسطينيّة بعد النّكبة وكيف انعكس ذلك على الثورة ضدّ المحتل؟ وما الرّسالة التي أراد الكاتب إيصالها لشباب فلسطين في المخيمات وخارجها؟

تنبثق عن الأسئلة السّابقة إجابات تقديريّة أنّ الكاتب كان ناقلاً جيّدًا للواقع الفلسطيني بعد النّكبة، وأنّه على الأغلب وثّق خلاصة تجربته التي عايشها مع رفاقه ونقل صورة من حياته الاجتماعية ومواقف سمعها على الأغلب من أشخاصٍ يعرفهم، ولم يخلُ هذا النقل من توثيقٍ تاريخيّ لأحداث صغيرة لكنّها مهمة لإثارة حفيظة القارئ وليتفاعل مع مجريات القصّة.

ولكلّ بحثٍ لابدّ من منهج علميّ يضمن سلامة البحث، ويناسبُ هذا البحث المنهج الوصفيّ حيث المشكلات والظواهر العلميّة من خلال الوصف بطريقة علميّة، ومن ثمّ الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطرٍ

(1) سلام ،محمد زغلول ، دراسات في القصة العربية الحديثة ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، د.ت ، ص70

محدّدةٍ للمشكلة، ويخلص أخيرًا إلى تحديد نتائج البحث.

ويعدّ «فردينان دي سوسير»[1] هو الأبُ الرّوحيّ للمنهج الوصفيّ ، حيث اهتم بدراسة الظواهر الوصفيّة واللّغويّة، ليضع حدّا لاستخدام المنهج التّاريخيّ.

من هو غسان كنفاني ؟

يعدّ غسان كنفاني من أشهر الكتّابّ والصحفيين العرب في عصرنا الحالي. وتتجذّر كتاباته الأدبيّة وقصصه في عمق الثّقافة الفلسطينيّة، وهي مصدر إلهامٍ للأدباء من بعده.

«ولد غسان كنفاني في عكّا شمال فلسطين في التّاسع من نيسان /إبريل 1936م ، وعاش في يافا، حين أجبر بسبب الحرب التي أسفرت عن إنشاء إسرائيل، على مغادرة موطنه الأمّ واللّجوء مع عائلته بادئ الأمرإلى لبنان ثمّ إلى سوريا. عاش وعمل في دمشق ثمّ في الكويت، وبعد ذلك في بيروت منذ 1960م.

وفي الثامن من تموز/ يوليو 1972م استُشهد في بيروت مع ابنة أخته لميس في انفجار سيّارة مفخخة على أيدي عملاء إسرائيليين.»[2]

وعلى الرّغم من وفاته المبكّرة فإنّ غسان كنفاني ترك إرثًا أدبيًّا يتمثّل بالعديد من المقالات في الثّقافة والسّياسة ، بالإضافة إلى ثمانية عشر كتابًا.

مجموعة (عن الرِّجال والبنادق)

هي مجموعة قصصيّة تحمل تسع لوحاتٍ كما وصفها غسان كنفاني في المقدمة، يجمع تسعَ قصصٍ عن رجال أشرق بهم الأفق للمستقبل الذي كان يحلم به غسان كنفاني حتى تنفرج وتنتهي نكبة شعبه.

قصص قصيرة تبدو متسلسلة في توالي الترتيب الزمني للأحداث، ومشتركة في شخصياتها، لكنّها في الحقيقة مستقلة عن بعضها البعض في خصوصيّة الأحداث الدّاخليّة لكل قصّة على حده.

والثابت أنّ القصص جميعها متفقة على فكرة واحدة هي مواصلة مقاومة المحتلّ مهما

(1) هلبش ، جرهارد ، تاريخ علم اللغة الحديث ، ترجمة : د. سعيد حسن بحيري ، ط1،مكتبة زهراء الشرق ، مصر، 2003م ، ص64-23.

(2) كنفاني ، غسان ، مجموعة (عن الرّجال والخنادق) ، منشورات الرّمال ، مؤسسة غسان كنفاني الثقافيّة ، قبرص، ط1 ،1968م ،ص4.

ساءت الظروف وقلت الأدوات لتحقيق ذلك.

مختصر الأحداث داخل كلّ قصة

القصّة الأولى (الصغير يستعير مرتينة خاله): يسرد غسان كنفاني القصّة بضمير المتكلّم، يتحدّث عن نفسه، يفتتح المجموعة القصصيّة بذكرياتٍ عاشها قبل تسع عشرة سنة، يقصد عام النّكبة، حيث سيخرج الكاتب برفقة أحدهم لتقديم الألعاب والهدايا لأطفال اللّاجئين في المخيمات، يطابق الكاتب بين المشهدين، فقد عاش نفس التّجربة في طفولته وتلقى الهدايا من الصليب الأحمر، بحسرة يصف استمرار المعاناة من النّكبة ووجود الخيمة كرمز للّجوء.

القصّة الثّانية (الدكتور منصور يتحدث لإيفا عن منصور الذي وصل إلى صفد): تتحدث القصّة عن صورتين مختلفتين تمامًا، الصّورة الأولى للدُّكتور قاسم هذا الشّابّ الفلسطيني الطامح لحياة المدينة الصاخبة بكلّ مافيها من ملذّات، الدكتور قاسم كان لديه حبيبة يهوديّة تدعى: إيفا، وكان يرتاد الملاهي اللّيليّة، ويطمح إلى فتح عيادة تدرُّ عليه المال الوفير ليعيش حياة بعيدة عن جدًّا عن واقع أسرته وهموم شعبه وقضيّة وطنه، وفي الصّورة الثّانية يظهر منصور الشّقيق الأصغر للدّكتور قاسم يحاول الحصول على مرتينة[1] ليقاتل المحتلّ ولمّا يبلغ هذا الشابّ سبع عشرة سنة، تجتمع الصورتين في بيت واحد، وكلا الشّقيقين ينكر أفعال الآخر، ولا يرغبان في اللقاء، قاسم لا يتحدّث عن أخيه الصغير، ويستاء منصور إذا ذكرت سيرة قاسم أمامه.

القصّة الثّالثة (أبو الحسن يقوّص على سيارة إنجليزية): أبو الحسن هو خال منصور ويبدو من مجريات القصّة أنّ منصور يشبه خاله في الشجاعة ومقاومة المحتلّين دون خوف أو تردّد. يعبّر أبوقاسم عن امتعاضه من خروج منصور لقتال الإنجليز واليهود، ويعبّر عن امتعاضه من سلوكيات ولده الدكتور قاسم ويصفه قائلاً «أخوك في حيفا غارق مع اليهوديّات، انتزعته من هناك انتزاعًا كلبٌ آخر أكثر عقوقًا منك أيّها الشّقيّ ... ثمّ أنت ... وتوقّف عن الكلام برهةً أخرى وقاس ولده بعينيه: أغرب عن وجهي، إلى جهنّم.»[2]

(1) المرتينة : بندقية بريطانية قديمة استخدمها الثوار في عملياتهم الفدائية.
(2) كنفاني ، غسان ، مجموعة (عن الرجال والخنادق) ، منشورات الرمال ، مؤسسة غسان كنفاني الثقافية ، قبرص ، ط1 ، 1968م ، ص60 – 61.

القصّة الرّابعة (الصّغير وأبوه والمرتينة يذهبون إلى قلعة جدّين): يحدث تغيّر نوعيّ في أحداث القصّة حيث يتحول موقف والد منصور من رافض لكلّ اختيارات ولده من إلى استئجار مرتينة مع اقتناعه بلزوم المشاركة في الثورة وحين سأله منصور عن سبب تبدّل موقفه أجاب «اسمع يا منصور، هذا الجيل جيلٌ لعين، يجب أن تعرف ذلك منذ البدء، رؤوسهم مثل الصخر، فلا تُضيّع وقتك في محاولاتٍ لإقناعهم ، ليس بوسعك الضّحك عليهم، أبوك وأبي وكلُّ ذلك الجيل اللعين لا يمكن التّعامل معه إلاّ بالخداع ... أتعرف ماذا يتعين عليك أن تفعل الآن ؟ ... حاول أن تحميه فقط .»[1]

القصّة الخامسة (الصّغير يذهب إلى المخيّم): يقرر الكاتب غسان كنفاني سرد قصّة جديدة بعيدة عن منصور وعائلته، قصة من يوميّات طفل فلسطيني لاجئ يعيش الفقر والعوز في كنف أسرة كبيرة، يخرج هذا الصغير برفقة ابن عمته عصام لجمع ما بقي من الخضار والفاكهة المتساقطة نهاية النّهار من عربات البائعين، وتمتلئُ القصّة بصورٍ كثيرةٍ لمعاناةٍ ماديّة وجسديّةٍ تفوق عمر ذلك الصبيّ الذي اتسم بالذكاء في كلّ المواقف.

القصّة السّادسة (الصغير يكتشف أن المفتاح يشبه الفأس): قصةٌ مفعمةٌ بالذكريات والأحاسيس الجيّاشة، يصف فيها الكاتب تعلّق طفلٍ بمفتاح البيت وخياله الواسع في رؤيته كالفأس أحيانا، وارتباط المفتاح بذاكرة هذا الطفل رغم مرور عشرين عامًا، إلاّ أنّ ذلك المفتاح كان يمثل جزءً من ذكريات الطفولة وصوت والدته وافتخار والده به. قصة مفعمةٌ بالحنين والشّوق لدفء العائلة والوطن.

القصّة السابعة (صديق سلمان يتعلّم أشياء كثيرةً في ليلةٍ واحدةٍ): تصف القصّة تجربة مقاتل حديث العهد بالقتال ، يصفها الكاتب وصفا واقعيّا، ويذكر أنّ هذ المقاتل لا يملك أيّ خبرة سابقة في المعارك وحمل السلاح، وصولا في نهاية القصّة إلى تعلّم الكثير من مهارات القتال في وقتٍ قصير.

القصّة الثامنة (حامد يكفّ عن سماع قصص الأعمام): تبرز في هذه القصّة شخصيّتان هما: أسعد وحامد، وأسعد هو الأكبر سنًّا ذو همّةٍ عاليةٍ ورغبةٍ في القتال، لكنّه لا يملك الخبرة الكافية في المعارك. أمّا حامد فيمثّل الطفل المؤرّخ لجميع الأحداث في ذاكرته الصغيرة، قبل أن يصبح شابًّا ويملّ سماع جميع الأخبار العائليّة والسياسية.

(1) المصدر السابق : ص 84 .

القصّة التاسعة (ملاحظة... أم سعد تقول : «خيمة عن خيمة...تفرق»): أم سعد هي امرأة فلسطينيةٌ كادحة ، تعمل كي توفّر لقمة العيش لأطفالها، يذهب ابنها سعد للقتال مع الفدائيّين، وتبدي رغبتها باللّحاق بابنها سعد لتخدم الفدائيّين، وتصنع لهم الطعام، أمّ سعد نموذجٌ عن المرأة الفلسطينيّة التي ضحّت ولا تبخل بالمزيد من التّضحية.

غسان كنفاني والتميُّز في العرض القصصي: لقد حاول غسان كنفاني تسليط الضوء على الجانب الآخر لمعاناة الشعب الفلسطيني من خلال القصّة الاجتماعيّة الحقيقيّة، فاهتمّ بوصف مشاعر الشّخصيّات في كلّ قصّة على حده، كذلك تعمّد الحديث عن أدقِّ التفاصيل ولفت النظر لها لرمزيتها عند غسان كنفاني.

امتزج أسلوب غسان القصصي بالتوثيق التاريخي المتزامن مع أحداث القصص، واللّافت هو التذكير في معظم القصص بمرور عشرين عامًا على نكبة فلسطين، كأنّ الكاتب تعمّد توثيق التغيّرات النفسية والاجتماعية والسياسيّة التي حدثت خلال تلك العشرين عامًا، وهي زمن كتابة المجموعة عام 1968م.

كذلك تعمّد الكاتب استعمال الألفاظ السهلة والواضحة لتصل إلى جميع طبقات القرّاء، وخصوصًا الطبقة البسيطة الكادحة، ربما أراد إخبارهم أنّ هناك من يشعر بهمومهم ومعاناتهم اليوميّة.

إنّ المتأمّل للمجموعة القصصيّة يجدها تحمل عناوين طويلة، كأنها تشرح جزءً من محتوى القصّة ليثير حفيظة القارئ للإقبال على القراءة ومعرفة المزيد من التفاصيل.

تتكون مجموعة (عن الرّجال والبنادق) من **عددٍ قليلٍ من القصصِ يقابله وفرةٌ في عدد الصفحات** التي تصل إلى مئةٍ وخمسين صفحة ، ويعكس هذا كثرة التّفاصيل والأحداث الكثيرة التي تحملها كلّ قصّةٍ وجميعها أحداثٌ حقيقيّة لا تخلو من الإثارة والتشويق، لكنّها أشبهُ بكتابِ السّيرةِ الذاتِيّةِ لكلّ إنسان فلسطيني لابدّ أنّه عاش على الأقل تجربةً واحدة من تلك التجارب التي عاشتها شخصيات القصص.

بدت الأحداث حول الشّخصيّات عاديّة ، ولكنّها تفصّل كلّ شيءٍ في المشهد القصصي من لباس ومنازل وأدوات القتال، وشكل الأشخاص وملامحهم وفق حالتهم النّفسية، حتّى أن غسان كنفاني تعمّد وصف ملامح المدن والقرى التي ذكرت في كلّ قصّة.

غسان كنفاني بين التصريح والتلميح: يلحظ القارئ لمجموعة (عن الرّجال والبنادق)

أنّ الكاتب جزءٌ من كلّ قصّة، أو بمعنى أصحّ كانت القصّة جزءً من كلّ ذكريات الكاتب، لكنّ الكاتب –غسان كنفاني – فضّل البقاء خارج أحداث السرد في معظم القصص، وألمحَ بشكلٍ غير مباشرٍ أنّه شاهد أو جزء من تلك القصص حين استخدم أحيانا ضمير المتكلّم، كما في القصّة الأولى في المجموعة بعنوان: (الصّغير يستعير مرتينة خاله ويشرّق إلى صفد).

لماذا لم يجعل غسان كنفاني هذه المجموعة القصصيّة سيرة ذاتية؟ نعتقد أنّ غسان كنفاني بثّ الكثير من القضايا المهمّة داخل هذه المجموعة القصصيّة، ولم يكن تعسفيّا في فرض رأيه في تلك القضايا، بل استخدم أسلوب الحوار بين الشخصيات للحديث عن أهميّة بعض القرارات وسبب اختيارها أو سبب عدم اختيارها، وترك للقارئ حريّة الاختيار.

الرّمزيّة في قصص المجموعة: اشتملت القصص على مجموعة من الرّموز التي تكررت بشكل واضح، نحو: **لفظ (الصغير)** الذي تكرّر في أكثر من قصة، وفي الاستدلال المعنوي للفظ نجد أنّ غسّان كنفاني تعمّد إطلاق اللفظ على شباب ليسوا صغارًا، ولكنّه ينقل وجهة نظر الأشخاص الأكبر سنًّا الذين لا يؤمنون بالجيل الجديد ويرونهم متهورين كالصّغار، ولا يستطيعون تحمّل المسؤولية.

تكرّر **لفظ (مرتينة)** في أكثر من قصّة، والمرتينة سلاح بريطانيّ قديم، استخدمه المقاومون الفلسطينيّون لقتال الإنجليز واليهود. يشير غسان كنفاني إلى أهميّة الحصول على المرتينة عند الفلسطينيّين ،إنّهم يبذلون في سبيل ذلك ما ادّخروا من المال والليرات الذهبيّة، وأحيانًا يقايضون على موسم الزّيتون، كلّ ذلك من أجل استرداد الأرض وعودة الكرامة لأبناء الوطن.

(الخيمة) هي رمز اللّجوء المؤلم، والخيمة هي الشاهد على انقلاب حياةِ مجموعةٍ من البشرِ رأسًا على عقب، تكرّر رمز الخيمة عدّة مرّات عند وصف معاناة الفلسطينيّين الذي هجّروا من ديارهم، لكنّ الكاتب يشير إلى خيمة أخرى تصفها أم سعد في آخر قصّة من المجموعة ، حين تقول: «خيمة عن خيمة تفرق !»[1] ، وتقصد أنّ هناك فرقا بين خيمة اللّجوء والذلّ وبين خيمة الفدائيّين إنّها خيمة العزّ والفخر.

(عشرون عامًا) هذا المقدار الزّمني الذي اختار الكاتب أن يكون مرحلة تقييم للكثير

(1) كنفاني ، غسان ، مجموعة (عن الرجال والبنادق) ، ص149.

من الأشياء، بعد مرور عشرين عامًا على النّكبة راقب الكاتب كيف رتّب الإنسان الفلسطيني حياته، ماهي أولياته كيف يخطط لاستعادة وطنه؟ أسئلة حصدت أجوبة مقبولة، فالجميع مطحونون من أجل لقمة العيش ولكنّ همّ الوطن مازال هو الهمّ الأول عند الجميع .

توثيق المدن والقرى الفلسطينيّة : وثّقت القصصُ مجموع كبيرة من الأماكن والقرى والمدن الفلسطينيّة، في سلوك متعمّد من الكاتب لزرعها في ذاكرة الأجيال القادمة. ومن تلك الأسماء: حيفا، صفد ، قلعة جدّين، مجد الكروم، عكّا، الغبسيّة.

اهتمّ غسان كنفاني بتفاصيل المشهد القصصي: عندما تقرأ هذه المجموعة القصصيّة ستلاحظ أنّ الكاتب ذكر أدقَّ التفاصيل في كلّ قصّة، حتى تشعر وأنّك تشاهد فيلمًا مصوّرًا، لم يكتفِ غسان بوصف الشّخصيّات وما يواجهها من مشاكلَ ومواقفَ متنوّعةٍ، بل ضمّ تفاصيل المشهد المحيط بكلّ شخصيّة، ربما أراد للقارئ أن يعيش المشهد بإحساس عميق مع الشّخصيّات. من تلك المشاهد اللاّفتة مشهدٌ يصف الدّكتور قاسم عند لقائه حبيبته إيفا في منزلها «تناول الشاي، وحاول ألاّ يتكلّم كثيرًا كي لا يذهب الحديث إلى حدودٍ لم يعرف أين تقع، وكي يضيّع الوقت فقط، دون أن ينظر مباشرة إلى عيني إيفا أو إلى عين المدفع التي كانت تطلّ عليه من فوق، بدأ يفرش شريحة من الخبز المحمّص بالزبدة ثمّ طلاها بكمّيّاتٍ من المربّى وأطبق فوقها شريحةً محمّصةً أخرى. وقد حدث الأمر كلّه عندما كان على وشك تناول اللّقمة الأولى، فحين رفع رأسه لاحت أمامه، وراء ضبابٍ خفيف، قباب عكّا ورؤوسُ أبنيتها، وفي اللّحظة ذاتها تذكّر مجد الكروم»[1]، احتاج غسان كنفاني إلى وصف أبسط الحركات والنّظرات كي يستطيع القارئ فهم شخصيّة الدكتور قاسم البعيدة كلَّ البعد عن هموم عائلته ووطنه، بل على العكس من ذلك، كان قريبًا ومحبًّا للذين اغتصبوا أرضه وقتلوا أبناء شعبه.

وفي مشهدٍ تفصيليّ آخر يصف جزءًا من ساحة القتال «خطا منصور إلى طرف الزُّقاق وأطلّ برأسه حذرا متصلبًا. كانت العمارة العالية تبدو بين البيوت الواطئة مثل قلعة ذات قاعدة عريضة، وعلى السطح كان سورٌ من أكياس الرّمل قد ارتفع فوق الجدار، ... وخُيّلَ إلَيه أنّ شيئًا أسودَ يتحرّك وراءه، بل خُيّل إليه أنّه شهد المدفع نفسه يلتمع فولاذه على ضوء الشّمس الغاربة»[2]، يصف الكاتب معاناة أولئك المقاتلين الصّغار الذين

(1) كنفاني ، غسان ، (عن الرجال والبنادق) ، ص33.
(2) م . س ، ص55.

إن امتلأت قلوبهم بالحماسة فهم قليلوا تجربة في الحرب وقد يتملّكهم الخوف في لمح البصر.

صناعة الرّجال كما رآها غسّان كنفاني: يرسم الكاتب صورة شاملة عن البيئة التي تربى فيها الجيل الجديد بعد النّكبة، وفي مجموع القصص التّسعة نجد خلاصة ثابتة يؤكدها الكاتب أنّ الشعب الفلسطيني رغم ما عاناه من ويلات التّهجير والفقر والقتل والسّجن، على الرّغم من كلّ الظّروف القاسية بقي على العهد والوفاء لأرض فلسطين، فكانت البيوت الفلسطينيّة المتواضعة ولاّدةً للفدائيّين الذين نشأوا على العنفوان والعزة والكرامة.

يصف غسان كنفاني الصّراع الذي عاشته الأمّ الفلسطينيّة والأب الفلسطيني، صراعٌ بين لقمة العيش وحبّ الأبناء وهمّ الوطن المحتلّ، وصاحَبَ كلَّ ذلك حالةٌ من عدم وضوح الرّؤية الحقيقيّة لكيفيّة الدفاع عن الوطن ومقاومة المحتلّ، فجميع قصص المقاومة التي ذكرها الكاتب كانت محاولات فرديّة أو ضمن مجموعات صغيرة من الأقارب أو الأصدقاء، ولم يكن هناك أيّ وجود للتّنظيمات أو الأحزاب السّياسية كما هو الواقع اليوم. وكان اللاّفت افتخار الأسرة الفلسطينيّة بأن يكون أحد أبنائها فدائيًّا، وتزداد العائلة فخرًا إن استشهد أحد أبنائها دفاعًا عن فلسطين.

وعلى الرّغم من صعوبة الحصول على السّلاح، لم يمانع الفلسطينيّ من استعارة مرتينة أحد الأقارب أو استئجارها من الأصدقاء، وربما احتاج الأمر دفع ثمن موسم حصاد الزيتون في حال عجز عن دفع أجرة قطعة السلاح، كما حصل مع والد منصور، وكان الحصول على المرتينة رمزًا للتباهي فبعد إطلاق الرّصاص السّريع على أحد مواقع الإنجليز، كانوا يحتفظون بالمرتينة و يتعمّدون إظهارها في مناسباتهم وأفراحهم، ليعلم الجميع أنّ هذا البيت فيه بطل يقاتل المحتل.

يكشف غسان كنفاني السّتار عن صراع حقيقيّ عاشه الآباء مع أبنائهم في فلسطين، فالآباء الذي شهدوا النّكبة لم يرغبوا في البداية أنّ يقاتل أبناءهم المحتل، وحاولوا التّقليل من دافعيّة أولئك الفتية التوّاقين للقتال، ومن هنا جاء مسمّى (الصّغير) الذي استخدمه غسان كنفاني في معظم القصص، فالصّغير كناية عن قلة الخبرة والتّجربة في الحياة، أو بالأحرى قلّة الخبرة في القتال من وجهة نظر الآباء. ولكنّ الأحداث تبدّلت في كل القصص، وكان الآباء والأبناء والأخوال والأعمام جميعهم مؤيّدون أو مشاركون في

قتال المحتلّ. لتبدأ مرحلة جديدة من تاريخ المقاومة في فلسطين ستكون على يد الفتية الصغار بتأييدٍ واحتواءٍ من المجتمع بأسره وهذا الأمر مهّد لاحقًا لولادة فصائل مسلحة تقاوم العدوّ الصّهيوني، وكلّ من خالف هذا المسار كان يُنظرُ إليه بغضبٍ لأنّه فرّط بقضية وطنه، وقد أشارَ غسان كنفاني لتلك الفئة القليلة حين ذكر الدكتور قاسم الذي انبهر بحياة المدينة وغرق في حبّ اليهوديّات ، متناسيًّا كلّ ما لحق بأهله وشعبه ووطنه من ظلم وتشريد.

على كلّ حال لاتزال هذه الفئة القليلة المهادنة للمحتل موجودة منذ النّكبة ، لكنّها لم تؤثّر في مسار المقاومة ولا المقاومين ضدّ الاحتلال.

الخلاصة

تبدو هذه المجموعة القصصيّة مقتطفة من السّيرةِ الذّاتيّة للكاتب ممتزجة بخلاصة تجربته في الحياة وتعمّد أن يبثّ جميع بنات أفكاره على لسان الشّخصيّات في كل قصّة.

لسنا متأكدين أنّ الشّخصيّات في المجموعة حقيقيّة، ولكنّ الأكيد أنّ الأحداث كانت واقعيّة جدًّا، تتطابق مع كلّ ما سمعناه من قصصٍ عاشها آباؤنا وأجدادنا.

لقد كان التّوثيق سمة القصص، فلم يقبل الكاتب أن يكون الحدث مبتورًا عن القرية والمدينة والشارع والتّاريخ، وحتى حالة الطقس وُصِفت، بالإضافة إلى توثيق الملبس والمأكل وشكل البيوت، ونوع الطعام. فقد انعكس اهتمام غسان كنفاني بالتّفاصيل الصّغيرة على زخم الصّورة وامتلائها بالحياة والحركة المستمّرة.

لقد استطاع غسان كنفاني توصيف الواقع المعيشيَّ الصّعبَ الذي عاشته الأسر الفلسطينيّة خلال عشرين عامًا بعد النّكبة، ويؤكّد الكاتب أنّ تلك المعاناة لم تقلّل من الثباتِ على نهج المقاومة.

ويرى غسان كنفاني أنّ أبناء فلسطين من الجيل الجديد هم من سيصنعون المستقبل القادم بعد دحر المحتلّ عن أرضهم، ويرى ذلك فطرةٌ تنمو مع كلّ وليد فلسطينيٍّ، ولايحتاج لمن يعلّمُهُ كيف يقاتلُ المحتلّ، إنّ الاحتواء والّدّعم هو كلّ ما يحتاجه المقاوم في فلسطين. ولايضرّهم من خذلهم من بني جلدتهم، وكم يبدو غسان كنفاني صاحب رؤية ثاقبةٍ وخطاب فكريٍّ راقٍ يخاطب فيه عقول الشّباب بالسّير في طريق المقاومة

مهما تعقّدت الظروف، وخطاب فكريٌّ آخرٌ بدا بارزًا موجّهًا للكبار ليثبتوا وليكونوا سندًا لأولئك الفدائيّين.

قبل خمسٍ وخمسينَ عامًا كتبت هذه المجموعة القصصيّة أنموذجًا للحالة الفلسطينيّة، وهي تشبه الحالة الفلسطينيّة اليوم في كلّ فلسطين، في القدس والخليل وجنين وغزّة .

أبدع غسان كنفاني السّابق لعصره، هذا العبقريّ الذي أغاظ الصهاينة بفكره وقلمه فقرّروا اغتياله.

المصادر والمراجع :

1 – حمزة، مريم، دراسات في القصّة العربيّة الحديثة، منشأة المعارف، الإسكندرية .

2 – كنفاني، مجموعة (عن الرّجال والبنادق)، منشورات الرّمّال، مؤسسة غسان كنفاني الثقافية، قبرص، ط1، 1968م .

3 – ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة .

4 – هلبش، جرهارد، تاريخ اللغة الحديث، ترجمة: د. سعيد حسن بحيري، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2003 م.

دلالة لفظة «قَدَرَ» واشتقاقاتها في القرآن الكريم

حمدون حاتم حمدون

المقدّمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلّمه البيان، والصّلاة والسّلام على البشير النّذير، والسّراج المنير، سيّدنا محمد عليه الصلاة والسلام، أفصح العرب لسانًا وأحسنهم بيانًا، وأعذبهم منطقًا، وعلى آله وصحبه الّذين حملوا مشعل الإسلام، ولغة القرآن، فنشروا الدّين، وعلّموا النّاس لغته وأُصوله وقواعده.

فإنَّ أفصح الأساليب وأروعها، وأقربها إلى القلوب، أساليب القرآن الكريم، في خطابها وتوجيهها وإرشادها إلى المطلوب المعرفي والسّلوكي؛ فقد استعمل القرآن الكريم الألفاظ استعمالًا دقيقًا حسب تنوّعاتها البنائيّة، وبما تؤدّيه من معانٍ تنسجم والتّراكيب الرّائعة التي تنعكس في إيحاءاتها وإشاراتها على سلوكيّات الإنسان وأفكاره ومشاعره، بما توصل إلى العمل الصّالح في ميادين الحياة.

ولكن، لا يمكن الوقوف على جمالها وروعتها ومعانيها، إلّا بتعلّم اللّغة العربيّة وفهم علومها. ولذلك، فقد أجمع العلماء على أنّ تعلّم العربيّة فيها شرط أساس لكلّ باحثٍ في العلم الشّرعيّ، وبالأخصّ تفسير القرآن الكريم. ولهذا، لجأ العلماء إلى اللّغة يستعينون بها على بيان أحكام الله تعالى، بل جعلوها أحيانًا حَكَمًا بين الآراء، ومرجّحًا لبعض الأحكام، فكانت مقدّمات المفسّرين في بداية كتبهم تنبيهًا إلى أهميّة النّظر في العربيّة بعلومها المختلفة، وأنّها وسيلة لفهم كتاب الله؛ ومن أهمّ علومها: علم الغريب والمعاجم، والصّرف، والنّحو، والبلاغة والأدب.

والمقصود، إنّ دراسة النّص القرآنيّ من جوانبه الدّلاليّة المتعدّدة: معجميّة، أو صرفيّة، أو نحويّة، أو بلاغيّة، له تأثيره الواضح في الفهم والاستنباط، وعلوم العربيّة متكاملة لا يغني أحدها عن غيره.

فالقارئ لأيّ نصٍّ عربيّ قد يصادفه لفظ لا يدري لأيّ شيء استعملته العرب، فلا بُدّ له أن يرجع إلى المعاجم اللّغويّة مثل (لسان العرب) لابن منظور، ليستوعب المعاني الواردة في اللّغة بمختلف لهجاتها، وما ورد في شعرها ونثرها، ثمّ لا بُدّ له أن يبحث عن الصّيغة التي أتت عليها المادّة، إذ لكلّ صيغة معنًى يخصّها، وعند معرفة الصّيغة

ومعانيها الواردة ينظر في النّص الذي وردت فيه، وما يحيط به من قرائن، ليستدلّ بها على المعنى المراد.

من هنا، كان اختياري لموضوع البحث: (دلالة لفظة «قدر» واشتقاقاتها في القرآن الكريم)، للوقوف على المعاني والدّلالات التي اشتملت عليها هذه اللّفظة، وما يعتريها من اشتقاقات في كتاب الله العزيز.

وقد قسّمت البحث إلى تمهيد وثمانية مطالب وخاتمة. جعلت التّمهيد في مدخلين؛ بيّنت في الأوّل تعريف القدر لغةً واصطلاحًا، والعلاقة بين التّعريف اللّغويّ والاصطلاحيّ، وتناولت في الثّاني ورود لفظة «قدر» في القرآن الكريم.

أمّا المطالب الثّمانية، فشملت معاني اللّفظة الواردة في القرآن الكريم، وهي: (العظمة – العلم – الضّيق – الجعل – التّصوير – إناء طبخ اللّحم – القوّة – القضاء). وأتبعتها بجداول ضمّنت فيها الآيات التي لم يتطرّق البحث إلى تحليلها. ثمّ تأتي الخاتمة، لأضع فيها خلاصة البحث ونتائجه النّهائيّة.

والله أسأل أن يتقبّل هذا الجهد، وأن يجعله ذخرًا لي في الآخرة، وأن يجعله خالصًا لوجهه الكريم، وأن يرزقنا به شفاعة نبيّه يوم الدين.

﴿رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنتَ مَوْلاَنَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾ [البقرة:286].

وصلّ اللّهم وسلم وبارك على سيّدنا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم، والحمد لله ربّ العالمين.

المدخل الأوّل: «قدر» لغةً واصطلاحًا والعلاقة بينهما

«قدر» لغةً

يُعرّف «قدر» لغةً: «القاف والدّال والرّاء، أصل صحيح يدلّ على مبلغ الشّيء وكنهه ونهايته، وهو بتسكين الدّال وفتحها مع فتح القاف»[1]، وذكر صاحب لسان العرب[2] إنّ

(1) ينظر: مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، 5/62، والصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، 2/786، وتاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزبيدي، 3/481.

(2) هو محمد بن مكرم بن علي، صاحب لسان العرب، الإمام اللغوي الحجة، ولد بمصر وخدم في ديوان الإنشاء بالقاهرة، وتوفي بمصر، ومن مؤلفاته مختصر الأغاني. ينظر: الأعلام، الزركلي، 7/108.

اللحياني[1] قال: «إنّ القَدَر بالفتح، الاسم، والقَدْر بالسّكون، المصدر»[2].

«قدر» اصطلاحًا

عُرِّفَ القدر بتعريفات عديدة، منها:

«ما سبق به العلم، وجرى به القلم، مما هو كائن إلى الأبد، وأنّه عزّ وجلّ قدّر مقادير الخلائق، وما يكون من الأشياء قبل أن تكون في الأزل، وعلم سبحانه أنّها ستقع في أوقات معلومة عنده سبحانه، وعلى صفات مخصوصة، فهي تقع على حسب ما قدّرها»[3].

وقال ابن حجر[4] في تعريفه: «المراد أنّ الله تعالى علم مقادير الأشياء، وأزمانها قبل إيجادها، ثمّ أوجدها، على ما سبق في علمه أنّه يوجد، فكلّ محدث صادر عن علمه وقدرته وإرادته»[5].

ونقل السّفاريني[6] عن الأشعريّة: «إنّ القدر إيجاد الله تعالى الأشياء، على قدر مخصوص وتقدير معيّن في ذواتها وأحوالها، طبّق ما سبق به العلم، وجرى به القلم»[7].

وهذه التّعريفات متقاربة فيما بينها، فهي تفيد أنّ القدر يشمل أمرين:

الأوّل: علم الله الأزليّ، الذي حكم فيه بوجود ما شاء أن يوجده، وكتب كلّ ذلك في اللوّح المحفوظ.

الثّاني: إيجاد ما قدّر إيجاده على النّحو الذي سبق علمه وجرى به قلمه، فيأتي الواقع المشهود مطابقًا للعلم السّابق المكتوب»[8].

(1) هو علي بن المبارك اللحياني، أبو الحسن، اخذ النحو واللغة عن الكسائي، كما اخذ عن أبي عبيدة، إلا أن عمدته الكسائي، ولم يعرف تاريخ ولادته ولا وفاته. ينظر: معجم المؤلفين، عمر كحالة، 7/174.
(2) لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، 5/74.
(3) تيسير الاعتقاد شرح لمعة الاعتقاد لابن قدامة المقدسي شرح الشيخ: سليمان بن محمد اللهيميد /45.
(4) هو أحمد بن علي بن محمد الكناني العسقلاني، أبو الفضل، شهاب الدين، ابن حجر ولد بـ(عسقلان) من فلسطين مولده ووفاته فيها ت (852هـ). ينظر: الأعلام، 1/178.
(5) فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني، 1/118.
(6) هو محمد بن أحمد بن سالم السفاريني، شمس الدين أبو العون، عالم بالحديث والأصول والأدب، ولد في سفارين من قرى نابلس ورحل إلى دمشق وأخذ من علمائها وعاد إلى نابلس وتوفي فيها (1188هـ)، ينظر: الأعلام، 1/14.
(7) لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية لشرح الدرة المضية في عقد الفرقة المرضية، شمس الدين أبو العون، محمد بن أحمد بن سالم السفاريني الحنبلي، 1/345.
(8) القضاء والقدر، عمر سليمان الأشقر /29.

العلاقة بين التّعريف اللّغويّ والاصطلاحيّ

يتبيّن ممّا سبق ما بين المعنى اللّغويّ والاصطلاحيّ للقدر من رابط قويّ، فمن معانيه: الإحكام، والقوّة، والعلم، والخلق، وهي ذات المعاني التي تدخل في التّعريف الاصطلاحيّ للفظة، بل صرّح علماء العقيدة بأنّ أركان القدر الاصطلاحيّ أربعة، هي:

1 – «الإيمان بعلم الله الشّامل.

2 – الإيمان بكتابة الله في اللّوح المحفوظ لكلّ ما هو كائن.

3 – الإيمان بقدرة الله وقوّته على كلّ شيء.

4 – الإيمان بخلقهِ تعالى لكلّ موجود»[1].

وهذه هي معاني القدر لغةً، وعلى هذا، فالتّعريفان متلازمان، لا ينفكّ أحدهما عن الآخر، بل يمكن أن نقول: «إنّ أحدهما بمنزلة الأساس، وهو اللّغويّ، والآخر بمنزلة البناء، وهو الاصطلاحيّ، وهذه هي المعاني نفسها التي وردت في الشّعر الجاهليّ، فلم يطرأ عليها أيّ تطوّر في العصر الإسلاميّ»[2]؛ ولكن «يمكن القول، إنّ القرآن الكريم قد خصّص معنى القدر حين نسبه إلى الله تعالى في تنفيذ قضائه، بحسب ما تقتضيه كلمته»[3].

المدخل الثّاني: لفظة «قدر» في القرآن الكريم

وردت لفظة القدر مع مشتقّاتها في القرآن الكريم في مائة وستة وثلاثين موضعًا بمعانٍ مختلفة، وبالرّجوع إلى كتب الوجوه والنّظائر[4]، ومفردات القرآن[5]، وغريبه[6]، نجد أنّ العلماء قد تباينت تقسيماتهم لمعاني هذه اللّفظة، ما بين مطوّل وموجز، فقد ذكر الإمام الدّامغاني[7] لها ستّة معانٍ فقط، هي: (قوى، عظم، قتر، صور، جعل، علم).

(1) ينظر: القضاء والقدر /29، الإيمان بالقضاء والقدر، حمد إبراهيم الحمد /30، والقضاء والقدر، عبد الرحمن المحمود /39، والإيمان، محمد نعيم ياسين /161_162.
(2) ينظر: التطور الدلالي بين اللغة الشعر ولغة القرآن، عودة خليل أبو عودة /135.
(3) صيغة فعّل في القرآن الكريم، أحلام ماهر محمد حميد /167.
(4) ينظر: الوجوه والنظائر، أبو عبد الله الحسين بن محمد الدامغاني / 383.
(5) ينظر: عمدة الحفاظ في تفسير اشرف الألفاظ، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي،3/276.
(6) ينظر: المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني /395_397.
(7) حسين بن محمد بن إبراهيم، فقيه حنفي، نسبته إلى دامغان بين الري ونيسابور، له: الوجوه والنظائر، تولى القضاء وبقي فيه 30 سنة، وكان ينعت بقاضي القضاة، ت 478هـ ، ينظر: الأعلام، 2/254.

أمّا الرّاغب الأصفهانيّ[1]، فقسّم اللّفظة من حيث إضافتها إلى الله، ومن حيث إضافتها إلى الإنسان، ثمّ أكثر من التّفريع على معانيها بشكلٍ ملحوظ، فمن معانيها مثلًا عنده: (معرفة المقدار، ومعرفة الوقت، ومعرفة الزّمان والمكان، والتّفكير بحسب العقل)، وهذه المعاني يمكن أن تندرج ضمن معنى العلم، وكذلك جعل من معانيها (الإيجاد والإبداع والإعطاء والجعل)، وهذه أيضًا يمكن أن تندرج ضمن معنى الجعل، ومن معانيها عنده أيضًا: (نفي العجز، وإعطاء القدرة، والفاعل لما يشاء، والإحكام، والقوّة)، وهي ممّا يمكن أن تندرج ضمن معنى القوّة، وهكذا باقي المعاني. وتوسّط بينها الفيروزأباديّ[2]، والسّمين الحلبيّ[3]. لذلك، فقد حاولت في بحثي أن أسلك مسلكًا متوسّطًا، أردّ فيه الفروع إلى أصولها، وأجمع معانيها من غير تطويلٍ مملٍّ، ولا اختصارٍ مخلٍّ، فجاءت لفظة القدر على ثمانية معانٍ، هي: العظمة – العلم – الضيق – الجعل – التصوير– إناء طبخ اللحم –القوة – القضاء.

المطلب الأوّل: العظمة

نصّ أهل اللّغة على أنّ العظمة من معاني لفظة القدر، «فالقدر التّعظيم»[4]، «والقُدار: الثّعبان العظيم»[5]. و»القَدَرُ والقَدْر بمعنًى واحد، وقَدَرُ الله، وقَدْر الله، بمعنى وهو في الأصل مصدر»[6].

وقد ورد هذا المعنى في عدّة مواضع من القرآن الكريم، منها قوله تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ فِى لَيْلَةِ ٱلْقَدْرِ ۝١ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا لَيْلَةُ ٱلْقَدْرِ ۝٢ لَيْلَةُ ٱلْقَدْرِ خَيْرٌ مِّنْ أَلْفِ شَهْرٍ ۝٣﴾ ([القدر/ 3-1] «فالقدر الذي عرّفت اللّيلة بالإضافة إليه بمعنى الشّرف والفضل، كما قال تعالى في سورة الدّخان: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةٍ مُّبَارَكَةٍ﴾ [الدّخان/3] ، أي: ليلة القدر والشّرف عند الله تعالى ممّا أعطاها من البركة، فتلك ليلة جعل الله لها شرفًا، وجعلها مظهرًا لما سبق به علمه، وجعلها مبدأ الوحي إلى النّبي ﷺ، والتّعريف في (القدر) تعريف الجنس، ولم يقل في ليلة قدر بالتّنكير؛ لأنّه قصد جعل هذا المركب بمنزلة العلم لتلك اللّيلة، كالعلم

(1) الحسين بن الفضل أبو القاسم الأصفهاني، المعروف بالراغب، أديب من الحكماء والعلماء من أهل أصفهان سكن بغداد واشتهر فيها، له المفردات في غريب القرآن (ت 502هـ)، ينظر: الأعلام، 2/255.

(2) محمد بن يعقوب الشيرازي الفيروز آبادي، صاحب القاموس المحيط، وله أيضًا تنوير المقباس على تفسير ابن عباس ﷺ، (ت 817 هـ)، ينظر: طبقات المفسرين: الادنروي، 1/312.

(3) هو شهاب الدين أبو العباس أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، ويعرف بالسمين الحلبي المصري الشافعي، نشأ في حلب ورحل إلى القاهرة، توفي فيها سنة 756 هـ، ينظر: طبقات المفسرين، الأدنروي، 1/287.

(4) ينظر: الوجوه والنظائر /383 وبصائر ذوي التمييز، 4/243 وتاج العروس، 13/373.

(5) تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، 3/2899.

(6) ينظر: لسان العرب 5/74 ومختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي /560.

بالغلبة؛ لأنّ تعريف المضاف إليه باللّام، مع تعريف المضاف بالإضافة، أوغل في جعل ذلك المركّب لقبًا، لاجتماع تعريفين فيه»[1].

وقد اختلف المفسّرون في سبب رفعتها وعظمتها مع اتفاقهم على شرفها وفضلها، فقيل: لأنّه أُنزِل فيها كتاب ذو قدر على رسول ذي قدر، وقيل: لأنّه يُنزّل فيها ملائكة ذات قدر، وقيل: لأنّها تُكسب من أحياها قدرًا عظيمًا، وقيل: لأنّ كلّ عمل فيها له قدر»[2]. وقد أرجع الرّازي[3] هذه الأقوال إلى أمرين: «أحدهما: أن يرجع ذلك إلى الفاعل، أي: من أتى فيها بالطّاعات، صار ذا قدر وشرف. ثانيهما: إلى الفعل، أي الطّاعات لها في تلك اللّيلة قدر زائد وشرف زائد»[4].

وأيًا كان السّبب، فالشّاهد هنا أنّ لفظة القدر قد وردت بمعنى العظمة والشّرف.

ومن الآيات التي وردت فيها لفظة القدر دالّة على العظمة، قوله تعالى: ﴿وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ وَالأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّمَاوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ [الزّمر/67].

فمعنى (وما قدروا الله حقّ قدره) «أي: ما عظّموه حقّ تعظيمه، وهذه الآية مذكورة في سور ثلاث في سورة الأنعام، وفي سورة الحجّ، وفي هذه السّورة»[5]. والمعنى: «إنّ الإنسان إذا لم يعرف العظيم من الأشياء حقّ معرفته، ولم يقدّره في نفسه حقّ تقديره وتعظيمه، قيل له: (وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ)، أي: إنه لو استغرق الزّمان في عبادته وخالص طاعته، بحيث لم يخل شيء منه عنها، لما كان ذلك حقّ قدره، فكيف إذا عدل به غيره»[6]، «والغرض من هذا الكلام، إذا أخذته كما هو بجملته ومجموعه، تصوير عظمته، والتّوقّف على كنه جلاله»[7].

(1) التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن محمد الطاهر بن عاشور، 30/401.
(2) الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، 4/786 ومفاتيح الغيب، فخر الدين محمد بن محمد بن عمر التميمي الرازي، 32/27 والبحر المحيط محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، 4/492.
(3) محمد بن عمر بن الحسين بن الحسن بن علي الإمام، فخر الدين الرازي الشافعي، من ذرية أبي بكر الصديق ﷺ، المفسر المتكلم فريد عصره ونسيج وحده، شهرته تغني عن استقصاء فضائله، وتصانيفه في علم الكلام والمعقولات سائرة. ينظر: طبقات المفسرين، السيوطي، 1/100.
(4) مفاتيح الغيب، 32/27.
(5) مفاتيح الغيب، 27/13.
(6) ينظر: الكشاف، 4/145 و نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، برهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي، 6/694.
(7) الكشاف، 4/145.

المطلب الثّاني: العلم

وردت لفظة (القدر) في معاجم اللّغة بمعنى العلم وما يرادفه ويناظره ويتعلّق به من ألفاظ، كالمعرفة والنّظر والتّفكير والتّدبير والنّيّة – وهي ما يضمر في القلب من معرفة – ومعرفة كنه الشّيء وكمّيته وغايته ومبلغه. فالتّقدير هو «العلم والحكمة»[1]. قالوا: «وكم قَدَرَةُ نخلِكَ مُحرَكَة، وغرس على القَدَرة، وهي أن يغرس على حد معلوم بين نخلتين»[2]، وفي ذلك إشارة إلى معرفة المسافة، وهو من متعلّقات العلم.

وفي معرفة العدد قولهم: «قَدَّرْتُ الشيء تَقْدِيرًا، وقَدَرْتُ الشيء أَقْدُرُه وأَقْدِرُه قَدْرًا من التقدير، وفي الحديث: (صوموا لرؤيته وأَفطروا لرؤيته فإن غُمَّ عليكم فاقْدُرُوا له)[3]، أي: قدروا له عدد الشّهر حتّى تكملوا ثلاثين يومًا»[4].

وفي معرفة كنه الشّيء وغايته، قالوا: «القاف والدّال والرّاء أصلٌ صحيح يدلُّ على مَبْلَغ الشَّيء وكُنهه ونهايته. فالقدر: مبلغُ كلِّ شيء. يُقال: قَدْرُه كذا، أي مبلغُه»[5].

وفي النّظر والتّفكير والنيّة، قالوا: «التّقدير على وجوه من المعاني؛ أَحدها: التّروية، والتّفكير في تسوية أَمر وتهيئته، والثّاني: تقديره بعلامات يقطعه عليها، والثّالث: أَن تَنْوِيَ أَمرًا بِعَقْدِك تقول قَدَّرْتُ أَمر كذا وكذا أَي نويتُه وعَقَدْتُ عليه، ويُقال: قَدَرْتُ لأَمْرِ كذا أَقْدِرُ له وأَقْدُرُ قَدْرًا إِذا نظرت فيه ودَبَّرْتَه وقايسته، ومنه قول عائشة[6] رضوان الله عليها: (فاقْدُرُوا قَدْرَ الجاريةِ الحديثة السِّنِّ...)[7]، أي: قدروا وقايسوا وانظروا وفكروا فيه. قال الأعشى[8]: (من الكامل)

فاقْدُرْ بذَرْعِكَ[9] بيننا إن كنتَ بَوَّأْتَ القَدارَهْ»[10]

(1) ينظر: تاج العروس، 13/377.
(2) القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، 1/591.
(3)صحيح البخاري، 4/588، وصحيح مسلم، 3/124.
(4) لسان العرب، 5/74.
(5) مقاييس اللغة، 5/62.
(6) عائشة بنت الصديق أبي بكر، أم المؤمنين رضي الله عنها تزوجها النبي(ﷺ) قبل الهجرة ببضعة أشهر، روت عنه علمًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، ينظر: سير أعلام النبلاء، الذهبي، 3/114.
(7) صحيح البخاري، 16/264.
(8) ميمون بن قيس بن جندل المعروف بأعشى قيس، وهو من شعراء الطبقة الأولى وأحد أصحاب المعلقات كان يتغنى بشعره فسمي (صناجة العرب)، ينظر: الأعلام، 7/341. والبيت في ديوانه /250.
(9) اقدر بذرعك: أي أبصر واعرف قدرك.
(10) لسان العرب، 5/74.

وفي القياس قولهم: «وقدْرُ كل شيء ومِقْدارُه مِقْياسُه، وقَدَرَ الشيءَ بالشيء يَقْدُرُه قَدْرًا وقَدَّرَه قاسَه»[1].

وفي التّدبير قالوا: «القَدْرُ: تَدْبِيرُ الأَمْرِ، يُقَالُ: قَدَرَهُ يَقْدِرُه بالكَسْرِ أَي دَبَّرَه»[2].

وقد وردت لفظة (القدر) في القرآن الكريم بمعنى العلم، وما يرادفه في مواضع عديدة، منها قوله تعالى: ﴿وَفَجَّرْنَا الأَرْضَ عُيُونًا فَالْتَقَى الْمَاء عَلَى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ﴾ [القمر/12].

يكاد رأي المفسّرين أن يستقرّ على أن (قُدِر) هنا قد جاءت بمعنى معرفة المقدار والوقت، على تباين في تعبيراتهم، وقد أحسن الرّازي حين قال: «قوله تعالى: (عَلَى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ) فيه وجوه: الأوّل: على حال قد قدّرها الله كما شاء، الثّاني: على حال قدر النّاس أحد الماءين بقدر الآخر، الثّالث: على سائر المقادير؛ وذلك لأنّ النّاس اختلفوا، فمنهم من قال: ماء السماء كان أكثر، ومنهم من قال: ماء الأرض، ومنهم من قال: كانا متساويين، فقال: على أيّ مقدار كان، والأوّل إشارة إلى عظمة أمر الطّوفان، فإنّ تنكير الأمر يفيد ذلك»[3]. فأشار إلى إنّ الهدف من الآية، ليس معرفة أيّ الماءين كان أكثر، بل إنّ الطّوفان والإغراق قد حصلا في علم الله وتقرّر بقدرهِ، وليس بسبب اجتماع الكواكب السّبعة حول برج مائيّ، كما قال المنجّمون وغيرهم.

ومن الآيات التي وردت فيها لفظة القدر دالّة على العلم، قوله تعالى: ﴿اللّهُ يَعْلَمُ مَا تَحْمِلُ كُلُّ أُنثَى وَمَا تَغِيضُ الأَرْحَامُ وَمَا تَزْدَادُ وَكُلُّ شَيْءٍ عِندَهُ بِمِقْدَارٍ﴾الرعد/8]. والمقدار: «مصدر ميميّ بقرينة الباء، ومعناه التّحديد والضّبط: والمعنى أنّه يعلم كلّ شيء علمًا مفصّلًا، لا شيوع فيه، ولا إبهام»[4]. وقال ابن عباس ﷺ[5]: «وكلّ شيءٍ من الثّواب والعقاب عنده بمقدار، أي بقدر الطّاعة والمعصية... وقال قتادة: من الرّزق والأجل، وقيل: صحّة الجنين ومرضه وموته وحياته ورزقه وأجله. والأحسن، حمل هذه الأقوال على التّمثيل، لا على التّخصيص؛ لأنّه لا دليل عليه، والمراد من العندية العلم، أي: هو تعالى عالم بكميّة كلّ شيء، وكيفيّته على الوجه المفصّل المبين، فامتنع وقوع اللّبس في تلك المعلومات»[6].

(1) المصدر نفسه .
(2) تاج العروس، 13/374.
(3) مفاتيح الغيب، 29/35.
(4) التحرير والتنوير، 12/151.
(5) هو عبد الله بن عباس بن عبد المطلب القرشي الهاشمي أبو العباس حبر الأمّة الصحابي الجليل نشأ في بدء عصر النبوّة فلازم النبيّ ﷺ وروى عنه الأحاديث الصحيحة ت68هـ. ينظر: الأعلام ، 4/95.
(6) ينظر: البحر المحيط، 5/362.

المطلب الثالث: الضّيق

يرى ابن منظور [1] إلى: «أنّ الضّيق من معاني القدر، ووصفه بأنّه شائع في اللّغة»[2]. وأنكر إنكارًا شديدًا على من فسّر قوله تعالى: ﴿فَظَنَّ أَن لَّن نَّقْدِرَ عَلَيْهِ﴾، بغير نضيّق، فقال: «ولا يتأوّل إلّا الجاهل بكلام العرب ولغاتها»[3]، ثمّ نحا باللّوم على الأخفش[4]؛ لأنّه لم يكن يعلم هذا المعنى، ونقل قول الأزهريّ[5] فيه: «ولو علم أنّ معنى نقدّر: نضيّق، لم يخبط هذا الخبط، قال: ولم يكن عالمًا بكلام العرب»[6].

وقد ورد هذا المعنى في مواضع من القرآن الكريم، منها قوله تعالى: ﴿وَذَا النُّونِ إِذ ذَّهَبَ مُغَاضِبًا فَظَنَّ أَن لَّن نَّقْدِرَ عَلَيْهِ فَنَادَى فِي الظُّلُمَاتِ أَن لا إِلَهَ إِلا أَنتَ سُبْحَانَكَ إِنِّي كُنتُ مِنَ الظَّالِمِينَ﴾ [الأنبياء/87].

اختلف المفسّرون في هذه الآية على ثلاثة أقوال، الأوّل: «أنّ المعنى هو القوّة والاستطاعة، أي: لن نعاقبه بهذا الذّنب»[7]، و«لن نعمل فيه قدرتنا، فكانت حاله ممثّلة بحال من ظنّ أنْ لنْ نقدر عليه في مراغمتهِ قومهِ من غير انتظار لأمر الله»[8]. وقد انتصر لهذا القول البقاعي[9] رحمه الله فقال: «هو تعبير عن اللازم بالملزوم مثل التعبير عن العقوبة بالغضب، وعن الإحسان بالرحمة، وفي أمثاله كثيرة فهو أحسن الأقوال وأقومها»[10].

الثّاني: «إنّ المعنى هو التّضييق، أي: فظنّ أنْ لنْ نضيّق عليه، واستدلّ القائلون بهذا المعنى برواية دخول ابن عبّاس على معاوية ﷺ فقال معاوية ﷺ: لقد ضربتني أمواج القرآن البارحة فغرقت فلم أجد لنفسي خلاصًا إلاّ بك، فقال: وما هي؟ فقرأ معاوية ﷺ هذه الآية وقال: أَوَيظنّ نبيّ الله أنّ الله لا يقدر عليه؟ قال ابن عباس ﷺ: هذا من القدر لا من

(1) هو محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري .
(2) لسان العرب، 5/74.
(3) ينظر: المصدر نفسه.
(4)هو سعيد بن مسعدة، أبو الحسن البلخي البصري إمام النحو المعروف بالأخفش الأوسط، تلميذ سيبويه، مات سنة نيف عشرة ومائتين، ينظر: سير أعلام النبلاء، 10/208.
(5) أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري الهروي أحد الأئمة في اللغة والأدب مولده ووفاته في هراة بخراسان نسبته إلى جدّه الأزهر ت 370 هـ ، ينظر: الأعلام، 5/311.
(6) لسان العرب، 5/74 .
(7) ينظر: نظم الدرر، 5/105.
(8) ينظر: مفاتيح الغيب، 22/186 والكشاف، 3/132.
(9)هو عبد الله بن عباس بن عبد المطلب القرشي الهاشمي أبو العباس حبر الأمة الصحابي الجليل نشأ في بدء عصر النبوّة فلازم النبي ﷺ وروى عنه الأحاديث الصحيحة ت68هـ. ينظر: الأعلام، 4/95.
(10) ينظر: نظم الدرر، 5/105.

القدرة، يعني التّضييق عليه»[1]. ويلحظ، أنّ هذا المعنى هو الرّاجح، لما سبق من رواية ابن عبّاس ﷺ، ولوُروده في آيات كثيرة، منها قوله تعالى: ﴿اللَّهَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَن يَشَاء مِنْ عِبَادِهِ وَيَقْدِرُ﴾ [العنكبوت/82]، وقولهِ: ﴿وَأَمَّا إِذَا مَا ابْتَلاهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَهَانَنِ﴾ [الفجر/16]، و﴿وَمَن قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ﴾ [الطّلاق/7]، وهو قول جمهور المفسّرين.

الثّالث: «تفسير القدرة بالقضاء، والمعنى: فظنّ أنْ لنْ نقضي عليه بشدّة، وهو قول مجاهد[2] وقتادة[3] والضّحّاك[4] والكلبيّ[5]، ورواية عن العوفيّ[6]، عن ابن عبّاس رضي الله عنهم أجمعين، واختيار الفرّاء[7] والزّجّاج[8]، قال الزّجاج: نَقْدِر بمعنى نُقدّر يقال قَدَرَ الله الشّيء قدْرًا، وقَدّرَهُ تقديرًا، فالقدر بمعنى التّقدير، وقرأ عمر بن عبد العزيز[9]، والزهري[10]: (فظنّ أنْ لنْ نُقدر عليه)، بضمّ النّون، والتّشديد من التّقدير، وقرأ عبيد بن عمر بالتّشديد على المجهول»[11].

المطلب الرّابع: الجعل

من معاني القدر عند اللّغويّين، الجعل والصّنع، ومنه قوله تعالى: ﴿وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ﴾

(1) ينظر: التحرير والتنوير، 9/274، ومفاتيح الغيب، 22/186، والكشاف، 3/132.
(2) هو مجاهد بن جبر الحجاج مولى السائب المخزومي المكي قرأ على سيدنا ابن عباس ﷺ وصحب ابن عمر ﷺ مرات كثيرة قال قتادة عنه: أعلم من بقي بالتفسير مجاهد ت 103هـ . ينظر: طبقات المفسرين، الأدنروي، 1/11.
(3) قتادة بن دعامة بن عكابة السدوسي حافظ عصره وقدوة المفسرين وكان ضريرًا وكان من أوعية العلم وممن يضرب به المثل في قوة الحفظ ت 117 هـ بواسط. ينظر: سير أعلام النبلاء، 9/323.
(4) هو الضحاك بن مزاحم الهلالي، كَانَ مِنْ أَوعِيَةِ العِلْمِ، وَلَيْسَ بِالمُجَوِّدِ لِحَدِيْثِهِ، وَهُوَ صَدُوْقٌ فِي نَفْسِهِ مات بخراسان 102هـ. تنظر ترجمته: سير أعلام النبلاء، 8/178.
(5) هو مبشر بن عمر ، أبو النضر الكلبي الكوفي، كان إماما في التفسير، ت 146هـ. ينظر: طبقات المفسرين، الادنروي: 1/18.
(6) هو عطية بن سعد بن جنادة العوفي، أبو الحسن الجدلي، أخذ القرآن ومعانيه، وروى عن ابن عباس ﷺ ت111هـ. ينظر: سير أعلام النبلاء: 9/393.
(7) هو يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي، إمام الكوفيين وأعلمهم بالنحو والأدب، كان يقال له أمير المؤمنين في النحو، ولد بالكوفة، وانتقل إلى بغداد ت 207هـ. ينظر: الأعلام، 8/145.
(8) هو إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج، عالم بالنحو واللغة، كان في فتوته يصنع الزجاج فمال إلى النحو فعلمه المبرد، ومن كتبه معاني القرآن ت311هـ. ينظر: الأعلام، 1/40.
(9) هو عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم الأموي القرشي، أبو حفص الخليفة الصالح والملك العادل وربما قيل له خامس الخلفاء الراشدين، لم تطل مدته، قيل دُس له السم وهو بدير سمعان بأرض المعرة، فتوفى بها ومدة خلافته سنتان ونصف ت101هـ. ينظر: الأعلام للزركلي، 5/50.
(10) هو ابن عبد الله بن شهاب بن عبد الله بن الحارث، حافظ زمانه، روى عن ابن عمرو جابر بن عبد الله رضي الله عنهما شيئًا، ويحتمل أنه سمع منهما، قال يحيى بن القطان توفي الزهري سنة أربع أو ثلاث وعشرين ومائة. ينظر: سير أعلام النبلاء، 9/394.
(11) مفاتيح الغيب، 22/186.

[يونس/10] أي: «جعل له»[1]، وفي حديث الاستخارة: (واستقدِرُكَ بقدرَتِك)[2]، أي: «أطلب منك أن تجعل لي عليه قدرة»[3].

وقد ورد هذا المعنى في مواضع من القرآن الكريم، منها قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِن فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاء لِّلسَّائِلِينَ﴾ [فصلت/10].

أي: «أنّه تعالى خلق في الأرض، وجعل فيها القوى التي تنشأ فيها الأقوات، وجعل أصول أجناس الأقوات وأنواعها، من الحبوب والكلأ والكمأة والثّمار، والحرارة التي يتأثّر بها تولّد الحيوان من الدّواب والطّير، وما يتولّد منه الحيتان ودواب البحر»[4]. وقيل: «جمع فيها أقواتها، وقيل: جعل في هذه ما ليس في غيره ليتعايشوا ويتّجروا»[5].

والحاصل: أنّ المفسّرين متّفقون على أنّ دلالة (قدر) في هذه الآية هي بمعنى الجعل، وإنْ اختلفوا في ماهية هذا الجعل.

ومن الآيات التي وردت فيها لفظة القدر دالّة على الجعل، قوله تعالى: ﴿وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ﴾ [يس/39]. (قدّرناه): «أي: قدّرنا سيره. (ومنازل): أي: منازله، وقيل: قدّرنا نوره في منازل، فيزيد مقدار النّور كلّ يوم في المنازل الاجتماعيّة، وينقص في المنازل الاستقباليّة. وقيل قدرنا: جعلنا أنّه أجرى جريه عكس منازل أنوار الشّمس، ولا يحتاج إلى حذف حرف الصّفة، فإنّ جرم القمر مظلم، ينزل فيه النّور، لقبوله عكس ضياء الشّمس»[6].

وقد تضمّن «التّقدير معنى التّصيير، وتخصيص القمر بهذا التّقدير لسرعة سيره ومعانيه ومنازله، وصيغة الفعل الماضي مع تضعيف عينه تدلّ على تحقيق الحدث لمنافع البشر وتأكيده»[7].

المطلب الخامس: التّصوير

وردت لفظة القدر في المعاجم اللّغويّة بمعنى التّصوير والتّزيين وتحسين الصّورة، وبه فُسِّر قوله تعالى: ﴿فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ﴾ [المرسلات/23]، أي: صورنا، فنِعمَ

(1) ينظر : تاج العروس، 13/381.
(2) رواه البخاري، 6/157.
(3) ينظر : لسان العرب، 5/74، وتاج العروس، 13/372.
(4) ينظر: التحرير والتنوير، 13/83، والبحر المحيط، 7/465.
(5) ينظر : معاني القرآن، الفراء: 4/131، ومعاني القرآن، النحاس: 6/347،
(6) البحر المحيط، 7/322.
(7) ينظر: صيغة فعل في القرآن الكريم /168.

المصوّرون، قال الفرّاء: «قرأها عليّ (فقدَّرنا) بالتّشديد. وخفّفها عاصم[1]، وقال: لا يبعد أنْ تجمع العرب بين اللّغتين»[2]. ويلحظ، أنّ من أثبت معنى التّصوير للفظة القدر من اللّغويّين، كالدّامغاني والفيروزآبادي[3]، لم يستدلّ سوى بآيتين، الأولى هي قوله تعالى: ﴿فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ﴾، والثّانية هي قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى﴾ [الأعلى/3].

أمّا قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى﴾ [الأعلى/3]. فيلحظ في كتب التّفسير أنّه لم يوجد من المفسّرين من فسّر لفظ قدر في الآية بهذا المعنى، إلّا إشارة بسيطة عند القرطبي[4] حين قال: «أي: قدّر ووفّق لكلّ شكلٍ شكله»[5]. فالسّياق، وإن كان يحتمله فمن بعيد، والمعنى الأقرب هو: «التّقدير والموازنة على قراءة التّشديد عند الجمهور، أو القدرة على قراءة التّخفيف عند الكسائي[6]» [7]، والله أعلم.

وأمّا قوله تعالى: ﴿فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ﴾ [المرسلات/23] ، فجمهور المفسّرين على أنّ (فَقَدَرْنَا) ، إمّا بمعنى التّقدير، أو بمعنى القدرة. قال ابن قتيبة[8]: «(قَدَرْنا) بمعنى قدّرْنا مشدّدة، كما تقول قَدرت كذا وقدّرتُه، ومنه قول النّبيّ (ﷺ): (إذا غمّ عليكم فاقدُرُوا له)[9]، أي قدّروا له المسير والمنازل»[10].

وعن عكرمة: «(فقدَرْنا) مخفّفة من القُدرة، وهو اختيار أبي عبيد[11]، وأبي حاتم[12]،

(1) عاصم بن أبي النجود بن بهدلة الكوفي الأسدي بالولاء، أبو بكر: أحد القراء السبعة، من أهل الكوفة، ووفاته فيها سنة 127 هـ، كان ثقة في القراءات، صدوقا في الحديث. ينظر: الأعلام، 3/248.

(2) ينظر: تاج العروس، 12/380.

(3) ينظر: الوجوه والنظائر /384، وبصائر ذوي التمييز، 4/245.

(4) محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي الأندلسي، أبو عبد الله، القرطبي، من كبار المفسرين، من أهل قرطبة، مات سنة 671 هـ. ينظر: الأعلام، 5/322.

(5) الجامع لأحكام القرآن، 20/15.

(6) علي بن حمزة بن عبد الله الأسدي الكوفي الكسائي، إمام في اللغة والنحو والقراءة ،من أهل الكوفة، قرأ النحو بعد الكبر، وتنقل في البادية، وهو مؤدب الرشيد العباسي وابنه ، ت189 هـ، ينظر: الأعلام، 4/283.

(7) ينظر: الكشاف، 4/739، والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، 5/440، والبحر المحيط، 8/453.

(8) ابن قتيبة أبو محمد، عبد الله بن مسلم الدينوري، العلامة الكبير، صاحب التصانيف، منها: (غريب القرآن) و(غريب الحديث)، ولي قضاء الدينور، وكان رأسًا في اللسان العربي، ت 276 هـ. ينظر: سير أعلام النبلاء، 25/200.

(9) سبق تخريجه في ص8.

(10) ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم (ت. 276هـ)، المسائل والأجوبة في الحديث والتّفسير، تحقيق: مروان العطية، محسن خرابة، دار ابن كثير للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، 1410هـ/1990م، ص 7.

(11) أبو عبيد القاسم بن سلام بن عبد الله، الإمام الحافظ المجتهد، كان أبوه مملوكًا روميًا لرجل رومي، قرأ القرآن على أبي الحسن الكسائي من أهل هراة، ولد وتعلم بها، ثم رحل إلى بغداد، وتوفي فيها سنة 224 هـ. بنظر: الأعلام، 5/176.

(12) عبد الرحمن ابن أبي حاتم محمد بن إدريس الحنظلي، أخذ علم أبيه، وكان بحرًا في العلوم ومعرفة الرجال، صنف في الفقه واختلاف الصحابة، من كتبه التفسير المسند ت 327هـ. ينظر: طبقات المفسرين السيوطي، ٥٣/١.

والكسائي، لقوله: (فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ)، ومن شدّد فمن (التّقدير)، أي: فقدّرنا الشّقيّ والسّعيد فنعم المقدرون، ونحوه عن ابن عباس ﷺ قدّرنا ملكنا، قال المهدوي[1]: وهذا التّفسير أشبه بقراءة التخفيف»[2]؛ ولكن، يلحظ أن الرّازي[3] قد أشار إلى معنى التّصوير إشارة واضحة، فقال: «أي: فقَدرْنا على خلقه وتصويره كيف شئنا وأردنا، فنِعم القادرون، حيث خلقناه في أحسن الصّور والهيئات»[4]، وقد سبقه إلى هذه الإشارة مجاهد، فقال في قوله تعالى: (إِلَى قَدَرٍ مَّعْلُومٍ) «إلى أن نصوّره»[5]. وقد حاول القرطبي أن يجمع بين معاني اللّفظة، فقال: «فإنّ عكرمة[6] هو الذي قرأ (فقدرنا) فخفّفها، قال: معناه فملكنا فنِعم المالكون، فأفادت الكلمتان معنيين متغايرين، أي: قدرنا وقت الولادة وأحوال النّطفة في التّنقيل من حالة إلى حالة حتّى صارت بشرًا سويًّا، أو الشّقيّ والسّعيد، أو الطّويل والقصير، على قراءة التّشديد، وقيل هما بمعنى كما ذكرنا»[7].

والذي يظهر والله أعلم، أنّ هذا هو المسلك الصّائب، فهو يثبت معنى التّصوير من غير أن يلغي المعاني الأخرى، إذ هي مرادة أيضًا، ويحتملها سياق النّصّ.

المطلب السادس: إناء طبخ اللّحم

القدر معروفة: «أنثى تصغيرها بلا هاء (قُدير) ، ويقال: (قُديرة) بهاء»[8]، و»حكى ثعلب[9]، من قول العرب: (ما رأيت قِدرًا غلا أسرع منها). وجمع القِدر قدور لا يكسر على غير ذلك، وقَدَرَ القدِر يقدِرُها ويقدُرها قدرًا طبخها، والاقتدار الطبخ فيها، واقتدر القوم طبخوا في قِدر»[10].

(1) أحمد بن عمار أبو العباس المهدوي، صاحب التفسير، كان متقنًا في القراءات والعربية، ألف كتبًا مفيدة وروى عن أبي الحسن ت 430 هـ، ينظر: طبقات المفسرين للسيوطي، 1/19.
(2) الجامع لأحكام القرآن، 19/160، والكشاف، 4/680، وجامع البيان، 4/133.
(3) محمد بن عمر بن الحسين، فخر الدين الرازي الشافعي، المفسر المتكلم، صاحب التصانيف، ولد سنة 544 هـ وتوفي سنة 606 هـ، ينظر: طبقات المفسرين، الادنروي، 6/213.
(4) مفاتيح الغيب، 20/240.
(5) الجامع لأحكام القرآن، شمس الدين أبو عبد الله، محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي، 19/160.
(6) عكرمة ابن أبي جهل، عامر بن هشام المخزومي الشهيد، لما قتل أبوه تحولت رئاسة بني مخزوم إلى عكرمة ثم أسلم وحسن إسلامه، استشهد في معركة اليرموك 13 هـ. ينظر: سير أعلام النبلاء،1/279.
(7) الجامع لأحكام القرآن، شمس الدين أبو عبد الله، محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي، 19/160.
(8) ينظر: لسان العرب، 5/74.
(9)هو أحمد بن يحيى بن زيد بن سيار الشيباني المعروف بثعلب إمام الكوفيين في النحو واللغة، وكان محدثًا مشهورًا فصيح اللغة (ت291هـ)، ينظر: الأعلام، 1/267.
(10) ينظر لسان العرب، 5/74، والقاموس المحيط، 3/591، ومقاييس اللغة، 5/63، وتاج العروس، 13/375-376.

وقد ورد هذا المعنى في موضع واحد في القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاء مِن مَّحَارِيبَ وَتَمَاثِيلَ وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَّاسِيَاتٍ اعْمَلُوا آلَ دَاوُودَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِّنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ﴾ [سبأ/13].

لم يتطرّق أغلب المفسّرين إلى بيان معنى (قدور) واشتقاقها اللّغويّ في الآية، بل اقتصروا على بيان شكلها وحجمها ومادّتها والموطن الذي وضعت فيه، إلّا إشارة بسيطة عند الآلوسي[1]، حين قال: «وقدور جمع قِدْر، وهو ما يطبخ فيه من فخار أو غيره، وهو على شكل مخصوص»[2]. ويبدو أن ذلك لوضوح معناها، وظهور المراد منها، وقد فصّل السّمين الحلبي القول فيها، فقال: «قوله (وَقُدُورٍ رَّاسِيَاتٍ)، هي التي يطبخ فيها، سمّيت بذلك؛ لأنّها مقدّرة على هيئة لها، وما يطبخ فيها يُقال له القدير اشتقاقًا منه، كقول امرئ القيس: (من الطّويل)

فَظَلَّ طُهَاةُ اللَّحْمِ مِن بَيْنِ مُنْضِجٍ صَفِيفَ شِوَاءٍ أَوْ قَدِيْرٍ مُعَجَّلِ[3]

يقال: «قدرت اللّحم، أي: طبخته في القدر، والقُدارُ أي: ينحر ويُقْدَرُ، أي: يطبخ»[4].

المطلب السّابع: القوّة

أثبتت المعاجم اللّغويّة أنّ لفظة القدر تأتي «بمعنى القوّة، كالقُدرَة والمقدِرة، مثلّثة الدّال، والمِقدار والقَدارَة القوّة، وقدر عليه يَقدُرُ، وقدِرَ بالكسر قدُرة وقَدارَة وقُدُورَة وقُدورًا وأقدره الله عليه، والاسم من ذلك المقدَرَةُ والمقدُرة والمقدِرة، ويقال: ما لي عليك مقدِرة ومقدَرَة، ومنه قولهم: المقدُرَةُ تُذْهِبُ الحفيظةَ[5]. «وأقدرني الله وقدرني على كذا، أي: قواني وجعل لي قدرة»[6].

وقد ورد هذا المعنى في مواضع عديدة في القرآن الكريم، منه قوله تعالى: ﴿أَيَحْسَبُ أَن لَّن يَقْدِرَ عَلَيْهِ أَحَدٌ﴾ [البلد/5].

في هذه الآية أتت لفظة قدر بمعنى «القوّة، وقد تباينت آراء المفسّرين في بيان معناها،

(1) محمود بن عبد الله الحسيني الآلوسي، شهاب الدين، مفسر محدث أديب، سافر إلى الموصل والأستانة ثم عاد إلى بغداد، له (روح المعاني)، توفي 1270هـ. ينظر: الأعلام، 7/176.
(2) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود أبو الفضل الآلوسي ،22/119
(3) ديوان امرئ القيس، 1/7.
(4) عمدة الحفاظ، 3/280.
(5) ينظر: لسان العرب،5/74 ، والقاموس المحيط،1/591
(6)عمدة الحفاظ، 3/278.

إلّا أنّها كلّها ترجع إلى معنى القوّة»[1]. فالله تعالى «قدّم الجارّ والمجرور (عليه)، تأكيدًا بما يفيد الاهتمام والاختصاص بالإنسان، أي: لن يقوى (أحد) من أهل الأرض والسّماء (عليه) فيغلبهُ»[2].

قال الرّازي: «والمعنى: أيحسب ذلك الإنسان الشّديد، أنّه لشدّته لا يقدر عليه أحد...»[3]. ولو أخذنا سبب النّزول بنظر الاعتبار، «لاتّضح هذا المعنى، وظهر من غير أدنى تكلّف، إلّا أنّ في ثبوته مقالا، ولذلك أحجمت عنه، واقتصرت على دلالة السّياق من النّص»[4].

ومن خلال مراجعتي للآيات التي وردت فيها لفظة قدر بمعنى القوّة، لفت انتباهي أنّ الفعل المضارع من قدر (يقدر) إذا سبق بـ(لا النافية)؛ فإنّه يدلّ على القوّة، أو أحد معانيها.

وقد وردت هذه الصّيغة في خمسة مواضع في القرآن الكريم فحسب، مرّتان بصيغة المفرد الغائب (لا يقدر)، وثلاث مرّات بصيغة جماعة الغائبين (لا يقدرون)، وذلك في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُبْطِلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا لَا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾ [البقرة/264].

وقوله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ أَعْمَالُهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ لَا يَقْدِرُونَ مِمَّا كَسَبُوا عَلَى شَيْءٍ ذَلِكَ هُوَ الضَّلَالُ الْبَعِيدُ﴾ [إبراهيم/18].

وقوله تعالى: ﴿ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا عَبْدًا مَمْلُوكًا لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَمَنْ رَزَقْنَاهُ مِنَّا رِزْقًا حَسَنًا فَهُوَ يُنْفِقُ مِنْهُ سِرًّا وَجَهْرًا هَلْ يَسْتَوُونَ الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (75) وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلَاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّهْهُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ [النحل/76].

وقوله تعالى: ﴿لِئَلا يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَلا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّن فَضْلِ اللَّهِ وَأَنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاء وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾ [الحديد/29].

(1) ينظر: الكشاف، 4/759، والبحر المحيط، 8/470، والتحرير والتنوير، 30/311.
(2) ينظر: نظم الدرر، 8/640.
(3) مفاتيح الغيب، 31/166.
(4) قيل: إن الآية نزلت في أبي الأشد، وقيل: في الوليد بن المغيرة، وقيل: في أبي جهل، وقيل: في الحارث بن عامر، وقيل: في عمرو بن ود الذي اقتحم الخندق، ولكن قال ابن عاشور: (وليس لهذه الأقوال شاهد من النقل الصحيح ولا يلائمها القسم ولا السياق). التحرير والتنوير،30/310.

والاعتبار المناسب الذي يقتضيه الحال في هذه الآيات الكريمات، هو أنّ لفظة قدر هنا بمعنى القوّة، ولا أخال أحدًا يجد صعوبة في تحديد هذا المقصود، من خلال سياق الآيات الكريمات.

فآيات «البقرة» و«إبراهيم» و«الحديد» تتحدّث عن عجز الكافرين ونقص قوتهم وعدم استطاعتهم، وآيتا «النّحل» تتحدّثان عن مثلين ضربهما الله لعبدين عاجزين لا قوّة لديهما للقيام بنفسيهما، فضلًا عن القيام بالآخرين.

وقد اختلف المفسّرون في تحديد المعنى المراد من الآيات.

قال الماوردي[1]: «اختلف المفسّرون في المثل المضروب بهذه الآية على ثلاثة أقاويل: أحدها: أنّه مثّل ضربه الله تعالى لنفسه وللوثن، فالأبكم الذي لا يقدر على شيء هو الوثن، والذي يأمر بالعدل هو الله تعالى، وهذا معنى قول قتادة. الثّاني: أنّه مثّل ضربه الله تعالى للمؤمن والكافر، فالأبكم: الكافر، والذي يأمر بالعدل: المؤمن، قاله ابن عباس ﷺ. الثّالث: أنّ الأبكم: عبد كان لعثمان بن عفان ﷺ، كان يعرض عليه الإسلام فيأبى، ومن يأمر بالعدل: عثمان، وهذا مرويّ عن ابن عبّاس ﷺ أيضًا»[2].

لكنّ المفسّرين رجّحوا القول الأوّل، لدليلين هما:

1- دليل السّياق: قال الرّازي: «واعلم أنّ القول الأوّل أقرب؛ لأنّ ما قبل هذه الآية وما بعدها؛ إنّما ورد في إثبات التّوحيد، وفي الردّ على القائلين بالشّرك، فحمل هذه الآية على هذا المعنى أولى»[3].

2- دليل الإسناد: قال أبو حيّان: «ما رُوي في تعيينهما من أنّهما: عثمان بن عفان رضي الله عنه، وعبد له، أو أنّهما أبو بكر الصّديق رضي الله عنه، وأبو جهل، لا يصحّ إسناده»[4].

وعلى كلّ حال، فمعنى القوّة ظاهر في دلالة لفظة (قدر) في الآيات الكريمات، فإنْ كان المقصود بها هو الكافر، فهو الذي لا يقوى على القيام بأمر نفسه، فضلًا عن القيام بأمر غيره، وإنْ كان المقصود الأصنام، فهي لا تسمع، ولا تتكلّم، ولا تقوى على

(1) الإِمَامُ العَلاَّمَةُ، أَقْضَى القُضَاةِ، أَبُو الحَسَنِ عَلِيُّ بنُ مُحَمَّدِ بنِ حَبِيْبٍ البَصْرِيُّ، المَاوَرْدِيُّ، الشَّافِعِيُّ ،مَاتَ فِي رَبِيْعٍ الأَوَّلِ سَنَةَ خَمْسِيْنَ وَأَرْبَعِ مائَة، ينظر: سير أعلام النبلاء، 35/51.

(2) النكت والعيون، 3/204.

(3) مفاتيح الغيب ، 20/68

(4) البحر المحيط ، 5/503.

شيء، لا لَها ولا لعابديها، فهم الذين يأتون بها من حجارة الجبال، وينحتونها وينصبونها، ويُصلِحون كَسْرها، ولا ينتفعون منها بشيء.

صيغتا فاعل وفعيل

استعمل القرآن الكريم «صيغتي فاعل وفعيل من لفظة (ق د ر) لإفادة المبالغة والتكثير في معنى القوّة خاصّة، فلم ترد صيغة (فاعل) (قادر) مع العموم المطلق، أعني قوله: (كلّ شيء)، وإنّما تأتي بصيغة المبالغة (فعيل) (قدير) فلم يرد (على كلّ شيء قادر)، وإنّما ورد (على كلّ شيء قدير)؛ وذلك لأنّ (كلّ شيء) تقتضي التّكثير والمبالغة، فلا تناسب صيغة الفعل التي لا تدلّ على ذلك»[1].

والقادر، يوصف به الإنسان، والقدير، لا يوصف به إلّا الله تعالى؛ وذلك لما فيه من المبالغة، «فالقدير هو الفاعل لما يشاء على قدر ما تقتضي الحكمة، لا زائدًا عليه، ولا ناقصًا عنه، ولذلك لا يصحّ أن يوصف به غير الله تعالى. والمقتدر يقاربه؛ لكن قد يوصف به البشر، وإذا استعمل في البشر، فمعناه المتكلّف المكتسب للقدرة، يُقال: قدرت على كذا، أقدره قدرًا، وقدرة وقدرانا»[2].

وقد جاءت صيغة المبالغة فعيل (قدير) في خمسة وأربعين موضعًا في القرآن الكريم، أربعة وثلاثون منها في سياق العموم المطلق (على كلّ شيء قدير)، وجاءت مقترنة مع أسماء الله الحسنى (الله، العليم، العفوّ، الرّبّ). ﴿الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ﴾، ﴿وَاللَّهُ قَدِيرٌ﴾، ﴿فأن اللَّهَ كانَ عَفوًا قَدِيرًا﴾، ﴿وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا﴾، ﴿عَلِيمًا قَدِيرًا﴾، ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ قَدِيرٌ﴾.

وجاءت مرّة واحدة مقترنة بلام التّوكيد، في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّ اللَّهَ عَلَى نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ﴾، ويلحظ «أنّ الصّيغة قد استخدمت كاسم علم، من أسماء الله الحسنى، عندما جاءت مقترنة مع باقي الأسماء، إلّا في قوله تعالى: ﴿وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا﴾، فأتى بصيغة المبالغة، لبيان أنّه تعالى لا يمتنع على شيء أراده»[3]. والغرض هنا «تقدير كونه سبحانه قادرًا على جميع المقدورات»[4]، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِنَّ اللَّهَ عَلَى نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ﴾.

وجاء اسم الفاعل لغير الثّلاثيّ من لفظة (قدر)؛ (مقتدر) مع العموم المطلق؛ وذلك

(1) ينظر: من أسرار البيان القرآني، فاضل صالح السامرائي /23.
(2) عمدة الحفاظ، 3/277.
(3) ينظر: البحر المحيط، 7/472.
(4) مفاتيح الغيب، 11/57.

«لأنّه ليس لغير الثلّاثيّ صيغ مبالغة، إلّا ما كان فعله يدلّ على المبالغة والتّكثير، نحو فعّل وافتعل وغيرها، فاسم الفاعل منها يدلّ على المبالغة والتكثير»[1]. وقد وردت هذه الصّيغة في أربعة مواضع في القرآن الكريم هي: ﴿أَخَذْنَاهُمْ أَخْذَ عَزِيزٍ مُّقْتَدِرٍ﴾، ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا﴾، ﴿عِندَ مَلِيكٍ مُّقْتَدِرٍ﴾، ﴿فَإِنَّا عَلَيْهِم مُّقْتَدِرُونَ﴾.

يلحظ ممّا سبق، أنّ أسماء (قادر – قدير – مقتدر)، وكذلك (قادرون – مقتدرون)، كلّها جاءت لإفادة معنى القوّة من خلال سياق النّصوص التي وردت فيها.

المطلب الثّامن: القضاء

ورد في معاجم اللّغة، أنّ لفظة قدر تأتي بمعنى القضاء، «فالقَدْر: قضاء الله تعالى الأشياءَ على مبالغها ونهاياتها التي أرادَها لها، وهو القَدَرُ أيضًا»[2]، يقال: «قدّر الله كذا تقديرًا»[3]، قال في القدر: (من الطّويل)

خَلِّ الطَّريقَ لمن يبنِي المَنَارَ به وابْرُزْ بِبَرْزَةَ حيثُ اضطرَّكَ القَدَر[4]

وقال آخر: (من البسيط)

اسْتَقْدِرِ اللهَ خَيْرًا وَارْضَيَنَّ بِهِ فَبَيْنَمَا العُسْرُ إِذْ دَارَتْ مَيَاسِيرُ[5]

وقد ورد هذا المعنى في عدّة مواضع في القرآن الكريم، منها قوله تعالى: ﴿إِلاَّ امْرَأَتَهُ قَدَّرْنَا إِنَّهَا لَمِنَ الْغَابِرِينَ﴾ [الحجر/60]، أي: «قضينا وكتبنا إنّها لمن الباقين في العذاب»[6]، وقال الزّجّاج: «دبّرنا، والمعنى متقارب»[7]، وقيل: «إن فعل التّقدير هنا قد تضمّن معنى العلم، ولذلك فسّر العلماء تقدير الله أعمال العباد بالعلم»[8]، وقد طرح الزّمخشري[9] تساؤلًا، فقال: «فلمَ أسند الملائكة فعل التّقدير –وهو لله وحده– إلى أنفسهم ولم يقولوا قدّر الله؟» ثم أجاب عن هذا التّساؤل، فقال: «قلت: لما لهم من

(1) من أسرار البيان القرآني /23.
(2) مقاييس اللغة، 5/51.
(3) ينظر: لسان العرب، 5/52.
(4) ينظر: مقاييس اللغة، 5/51.
(5) تاج العروس، 13/370. والبيت في مجالس ثعلب، 1/48.
(6) الجامع لأحكام القرآن، 10/37.
(7) مفاتيح الغيب، 19/159.
(8) الكشاف، 2/545.
(9) أَبُو القَاسِمِ مَحْمُوْدُ بنُ عُمَرَ بنِ مُحَمَّدٍ الزَّمَخْشَرِيُّ، الخُوَارِزْمِيُّ، النَّحْوِيُّ، العَلاَّمَةُ، كَبِيْرُ المُعْتَزِلَةِ، مَوْلِدُهُ بزَمَخْشَرَ – قَرْيَةٍ مِنْ عَمَلِ خُوَارِزْم – فِي رَجَبٍ، سَنَةَ سَبْعٍ وَسِتِّيْنَ وَأَرْبَعمائَةٍ، مَاتَ لَيْلَةَ عرفة، سَنَةَ ثَمَانٍ وَثَلاَثِيْنَ وَخَمْسِمائَةٍ. ينظر: سير أعلام النبلاء، 39/145.

القرب والاختصاص بالله الذي ليس لأحد غيرهم، كما يقول خاصّة الملك: دبّرنا بكذا، وأمرنا بكذا، والمدبّر والآمر هو الملك لا هم، وإنّما يظهرون بذلك اختصاصهم، وأنّهم لا يتميّزون منه»[1]. ولكن؛ وإن وافقه أبو حيان في الشّطر الأخير من جوابه، إلّا أنّه خالفه في أوّله، فقال: «وقال الزّمخشري: لما لهم من القرب والاختصاص بالله الذي ليس لأحد غيرهم. فأدرج مذهب الاعتزال في تفضيل الملائكة في غضون كلامه»[2].

ومن الآيات التي وردت فيها لفظة القدر دالّة على القضاء، قوله تعالى: ﴿مَّا كَانَ عَلَى النَّبِيِّ مِنْ حَرَجٍ فِيمَا فَرَضَ اللَّهُ لَهُ سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَرًا مَّقْدُورًا﴾ [الأحزاب/38]، «فقوله ﴿وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ﴾، أي: قضاء الملك الأعظم في ذلك وغيره من كلّ ما يستحقّ أن يأمر به ويهدي إليه ويحدث عليه (قَدَرًا) أكّده بقوله: (مَّقْدُورًا)، أي: «خلف فيه ولا بُدّ من وقوعه في حينه الذي حكم بكونه فيه»[3]. فكان قضاؤه «قضاء مقضيًّا وحكمًا مبتورًا»[4]. وكلّ شيء في هذا الكون هو «بقضاء وقدر، والقدر والتّقدير، وبين المفعول والمقدور فرق مقول بين القضاء والقدر، فالقضاء ما يكون مقصودًا بالأصل، والقدر ما يكون تابعًا له»[5].

جديرٌ بالذكر أن هنالك آياتٌ وردت فيها لفظةُ (قَدَرَ) باشتقاقاتها من غير أن تدخل في مشغل التّحليل في هذا البحث، وهي:

(21/ الحجر –40/ طه–18/المؤمنون– 27/ الشورى–11/الزخرف–49/ القمر –22/ المرسلات– 16/الانسان–20/ المزمل–96/ الانعام–38/ يس–12/ فصلت– 5/ السجدة–17/ الرعد–91/ الانعام – 74/الحج– 236/ البقرة– 16/ الفجر– 26/ الرعد–30/الاسراء– 82/ القصص – 62/ العنكبوت – 37/ الروم – 36/ سبأ – 39/ سبأ – 52/ الزمر – 12/ الشورى – 7/ الطلاق – 18/ سبأ – 60/الواقعة – 5/ يونس – 2/ الفرقان – 19/ عبس – 3/ الطلاق – 2/ الفرقان – 65/ الانعام – 65/الانعام – 34/ المائدة – 57/ النمل – 21/ الفتح – 11/ سبأ – 99/ الاسراء– 81/ يس – 33/ الأحقاف–40/ القيامة–8/ الطارق–24/ يونس– 18/ المؤمنون– 95/ المؤمنون–40/ المعارج –25/ القلم –4/ القيامة –42/ القمر–55/ القمر–45/ الكهف–42/ الزخرف)

(1) المصدر نفسه.
(2) البحر المحيط، 5/448.
(3) نظم الدرر، 6/110.
(4) الكشاف، 2/552.
(5) مفاتيح الغيب 5/184

الخاتمة

وبعد : فإنّي أحمد الله على توفيقه لإتمام هذا البحث، في تجلية الدّلالة للفظة القدر في القرآن الكريم، وفيما يأتي تلخيص لأهمّ محاوره:

اشتمل البحث على تمهيد، وقد تضمّن ؛ تعريف القدر لغةً واصطلاحًا، وكانت العلاقة بين التّعريفين، أنّ التّعريف اللّغويّ هو أساس التّعريف الاصطلاحيّ ونواته، وتبيّن أنّ معاني لفظة القدر الواردة في القرآن الكريم ثمانية هي: (العظمة – العلم – الضّيق – الجعل – التّصوير – إناء طبخ اللّحم – القوّة – القضاء﴾.

وقد أثبتت كلّ معنى من هذه المعاني في معاجم اللّغة أوّلًا، ثمّ في كتاب الله تعالى، من خلال تحليل آيتين قرآنيتين وردت فيهما اللّفظة دالة على المعنى المعيّن، عبر كتب التّفسير المعتمدة.

وأُحصيت الآيات التي وردت فيها لفظة القدر في القرآن الكريم، فجاءت في مائة وستّ وثلاثين آية، وبعد استقراء لمعاني اللّفظة في هذه الآيات تبيّن أن معنى القوّة هو أكثر المعاني ورودًا في كتاب الله.

وقد ذُكرت الآيات التي لم يتطرّق البحث إلى تحليلها في نهاية البحث.

وأخيرًا : ثمّة جوانب على صلة بموضوع لم أتطرّق إليها، رجاء أن أستكملها ببحث مستقلّ، هي:

- علاقة السّياق في تحديد معنى اللّفظة.
- علاقة (جوّ السّورة) في تحديد معنى اللّفظة.
- أثر التّغيير الصّرفيّ للّفظة في اختلاف معناها.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الأدنروي، أحمد بن محمد، **طبقات المفسّرين**، تحقيق: سليمان بن صالح الخزي، مكتبة العلوم والحكمة، المدينة المنوّرة، ط 1، 1997م.
- الأزهري، محمد بن أحمد، **تهذيب اللّغة**، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، ط 1، 2001م.
- الأشقر، عمر سليمان، **القضاء والقدر**، دار النّفائس، عمّان، ط 6، 2000م.
- الأصفهاني، الحسين بن محمد، **المفردات في غريب القرآن**، تحقيق: صفوان عدنان الدّاودي، دار القلم، الدّار الشّامية، دمشق، بيروت، ط 1، 1412هـ.
- الآلوسي، شهاب الدين، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني**، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 1، 1415هـ.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، **الجامع الصّحيح المعروف بصحيح البخاري**، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط 3، 1987م.
- البقاعي، برهان الدّين، **نظم الدّور في تناسب الآيات والسّور**، تحقيق: عبد الرزّاق غالب المهدي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 1، 1995م.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد، **الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة**، تحقيق: محمد زكريا يوسف، دار العلم للملايين، بيروت، ط 4، 1990م.
- ابن الحجّاج، مسلم، **الجامع الصّحيح المسمّى بصحيح مسلم**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، لا ط، لا ت.
- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، دار المعرفة، بيروت، لا ط، 1379هـ.
- الحمد، محمد إبراهيم، **الإيمان بالقضاء والقدر**، تقديم: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار الوطن للنّشر والتّوزيع، ط 2، 1416هـ.
- أبو حيّان، محمد بن يوسف، **البحر المحيط في التّفسير**، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، لا ط، 1420هـ.
- الدامغاني، الحسين بن محمد، **الوجوه والنّظائر**، تحقيق: عربي عبد الحميد علي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 1، 2002م.
- الذّهبي، شمس الدّين، **سير أعلام النّبلاء**، تحقيق: مجموعة من المحقّقين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، تقديم: بشار عواد معروف، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط 3، 1405هـ/1985م.
- الرّازي، زين الدين، **مختار الصّحاح**، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، صيدا– لبنان، ط 5، 1420هـ/1999م.
- الرّازي، محمد بن عمر، **مفاتحي الغيب= التّفسير الكبير**، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، ط 3، 1420هـ.
- الزّبيدي، محمد مرتضى، **تاج العروس في جواهر القاموس**، تحقيق: جماعة من المختصّين، وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، لا ط، 1385هـ/1965م.
- الزّركلي، خير الدّين، **الأعلام**، دار العلم للملايين، بيروت، ط 15، 2002م.
- الزّمخشري، محمود بن عمر، **الكشّاف عن حقائق غوامض التّنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل**، ضبطه وصحّح ورتّبه: مصطفى حسين أحمد، دار الرّيان للتراث، القاهرة، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 3، 1407هـ/1987م.

- السّامرائي، فاضل بن صالح، **أسرار البيان في التّعبير القرآني**، دار الفكر، عمّان، ط 1، 2009م.
- السفاريني، شمس الدين، **لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية لشرح الدّرة المضية في عقد الفرقة المرضية**، مؤسّسة الخافقين ومكتبتها، دمشق، ط 2، 1402هـ/1982م.
- السّمين الحلبي، شهاب الدين، **عمدة الحفّاظ في تفسير أشرف الألفاظ**، تحقيق: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، ط 1، 1471هـ/1996م.
- السّيوطي، جلال الدين، **طبقات المفسّرين العشرين**، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة وهبة، القاهرة، ط 1، 1396هـ.
- ابن عادل، أبو حفص سراج الدين، **اللّباب في علوم الكتاب**، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، دار الكتب العلميّة، بيروت– لبنان ط 1، 1419هـ/1998م.
- ابن عاشور، محمد الطّاهر بن محمد، **التّحرير والتّنوير «تحرير المعنى السّديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد**، الدار التونسية للنشر، تونس، لا ط، 1984م.
- ابن عطية، عبد الخالق، **المحرّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق: عبد السّلام عبد الشّافي محمد، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 1، 1993م.
- أبو عودة، عودة خليل، **التّطور الدّلالي بين لغة الشّعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم (دراسة دلاليّة مقارنة)**، مكتبة المنار، الأردن، ط1، 1405هـ/1985م.
- ابن فارس، أحمد بن زكرياء القزويني، **معجم مقاييس اللّغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، لا ط، 1979م.
- الفرّاء، يحيى بن زياد بن عبد الله، **معاني القرآن**، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي وآخرون، دار المصرية للتّأليف والتّرجمة، مصر، ط 1.
- الفيروزآبادي، مجد الدّين، **القاموس المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق التّراث في مؤسّسة الرسّالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت– لبنان، ط 8، 1426هـ/2005م.
- الفيروزآبادي، مجد الدّين، **بصائر ذوي التّمييز في تفسير لطائف الكتاب العزيز**، تحقيق: محمد علي النّجار، المجلس العلى للشؤون الإسلاميّة، لجنة إحياء التّراث الإسلاميّ، القاهرة، 1416هـ/1996م.
- ابن قدامة، موفّق الدّين أبو محمد، **تيسير الاعتقاد شرح لمعة الاعتقاد**، تحقيق: سليمان بن محمد اللّهيميد، مطبعة رفحاء، السّعودية، ط 1، لا ت.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ط 2، 1384هـ/1964م.
- كحالة، عمر رضا، **معجم المؤلّفين**، مكتبة المثنّى، بيروت، دار إحياء التّراث العربيّ، لا ط.
- الماوردي، علي بن محمد، **تفسير الماوردي= النّكت والعيون**، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرّحيم، دار الكتب العلميّة، بيروت– لبنان، ط 1، لا ت.
- محمد، أحلام ماهر، **صيغة فعّل في القرآن الكريم**، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط 1، لا ت.
- المحمود، عبد الرّحمن، **القضاء والقدر**، دار الوطن، الرّياض، ط 2، 1997م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط 3، 1414هـ.
- النّحاس، أحمد بن محمد، **معاني القرآن**، تحقيق: محمد علي الصّابوني، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، ط 1، 1409هـ.
- ياسين، محمد نعيم، **الإيمان**، دار الفرقان، عمّان، ط 6، 1987.

تحدّيات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها والحلول المقترحة

جنى مكرم بيّوض[1]

اللّغة هي مرآة الحضارة الإنسانيّة، واللّغة العربيّة ليست استثناء. فاللّغة العربيّة لديها قوّة من حيث الوصف والتّجريد، والدّقّة في المعنى (الدّقّة الدّلاليّة)، وتشكيل الكلمات المشتقّة (الاشتقاق). وهذه التّفاصيل رسّخت وجودها في المسار التّاريخيّ للحضارة الإنسانيّة (أفندي، 2013).

إنّ اللّغة العربيّة لديها تاريخ طويل من التّطوّرات على ساحة الدّين والحضارة، سواء في المجالات الثّقافيّة، واللّغويّة، والسّياسيّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والقانونيّة، في مختلف البلدان العربيّة ومناطق أخرى. فهي تُعتبرُ واحدة من اللّغات الرّئيسيّة للغالبيّة العظمى من السّكّان في العالم (أفندي، 2013).

وفي عهد العولمة، تواجه التّحدّيات المعاصرة اللّغة العربيّة، وتنتقص من قيمتها، ممّا يفرض على الأمّة العربيّة، بأسرها، أن تعظّم من جهودها للارتقاء بالعربيّة وبمكانتها تعليميًّا، وحضاريًّا، ودوليًّا. ونستشهد هنا بما عرضه الأستاذ الدّكتور عبد العزيز الرّفاعي، أمام مجمع اللّغة العربيّة، في القاهرة، في شباط 1993، عندما قال: «نحن العرب، ماذا بقي لنا لكي نتماسك، ولكي لا نضمحلّ، ونتلاشى، ونذهب خبرًا من الأخبار، ونذوب كما ذابت من قبلنا أمم فقدت شخصيّتها السّياسيّة ؟ لم يبق لنا إلّا اللّغة...».

والحقيقة أنّ هناك الكثير من الجهود الّتي يبذلها الشّعب العربيّ من أجل النّهوض باللّغة العربيّة وتطويرها، ومن بينها استخدام اللّغة العربيّة كلغة رسميّة في 23 دولة عربيّة، وتأسيس جامعة الدّول العربيّة الّتي تلعب دورًا رئيسيًّا في تطوير اللّغة العربيّة كاللّغة الدّوليّة، ناهيك عن إنشاء جمعيّة مجمع اللّغة العربيّة عام 1953 (أفندي، 2013).

هذا بالإضافة إلى أهمّيّة اللّغة العربيّة في منطقة الشّرق الأوسط، الّتي تُعتبر مركزًا للطّاقة والثّروة المعدنيّة في العالم. والجدير بالذّكر أنّ العديد من النّاس في العالم مهتمّون بهذه المنطقة، ويودّون فتح خطوط الاتّصال مع الدّول فيها، حتّى إنّ الكثير من غير النّاطقين بالعربيّة، الّذين يعملون في منطقة الشّرق الأوسط، يرغبون في تعلّمها. مِن هنا،

(1) طالبة دكتوراه في جامعة القدّيس يوسف، الأستاذ المشرف: الدّكتور أنطوان طعمة

تأتي أهمّيّة تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها الّذين يدركون أنّ اللّغة العربيّة، إلى جانب اللّغة الإنكليزيّة، هي الشّرط الرّئيسيّ لنجاح الاتّصال والدّيبلوماسيّة (أفندي، 2013). لكن غير النّاطقين بالعربيّة يواجهون صعوبات في تعلّمها (أفندي، 2013). ومِن هذه الإشكاليّة، ينبثق سؤالان بحثيّانِ رئيسيّانِ: ما هي الصّعوبات الّتي يُواجهها المتعلّمونَ غير النّاطقين باللّغة العربيّة ؟ وما هي الحلول المقترحة؟

الصّعوبات في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها

إنّ الصّعوبات الّتي تواجه المعلّمين في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها ليست كلّها صعوبات لغويّة، بل هناك صعوبات تعود إلى المتعلّمين أنفسهم.

أوّلًا: الصّعوبات الّتي تعود إلى المتعلّمين أنفسهم، وذلك لأسباب عديدة، نذكر البعض منها (أفندي، 2013؛ موري، 2018).

أ – عدم رغبة المتعلّمين في تعلّم اللّغة العربيّة، وعدم جدّيّتهم.

ب – عجز بعض المتعلّمين عن استيعاب الجديد، بخاصّة إذا تزايد الكمّ المقدّم.

ج. بعض المتعلّمين غير قادرين على نطق الأصوات لوجود مشاكل لديهم.

ثانيًا: الصّعوبات الّتي تعود إلى لغات المتعلّمين الأمّ، وذلك لأسباب عديدة، نذكر البعض منها (أفندي، 2013؛ موري، 2018).

أ – ازدواجيّة اللّغة في البلاد العربيّة.

ب – عدم قدرة المتعلّم على التّفريق بين الأصوات المرقّقة الّتي لها أصوات مطبقة من نفس نوعها.

ج. وجود تشابه بين الحروف سواء في نطقها أو في كتابتها.

د. وجود أصوات تنطق ولا تكتب، وحروف تكتب ولا تنطق.

ثالثًا: الصّعوبات الّتي تعود إلى تعليم اللّغة العربيّة وتتعلّق باللّغة والمعلّمين، وذلك لأسباب عديدة، نذكر البعض منها (أفندي، 2013 ؛ موري 2018)

أ – استخدام بعض المعلّمين العرب للعامّيّة في تدريسهم.

ب – ازدواجيّة اللّغة، فصحى يُدرَّس بها، وعامّيّة يمارسونها في الدّول العربيّة.

ج. عدم كفاءة بعض المعلّمين، واستخدامهم طرقًا تقليديّة في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها.

د. ندرة المتخصّصين في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، وافتقاد التّدرّج في عرض المعلومة اللّغويّة.

هـ. الفهم القرائيّ، علمًا أنّ بعض النّصوص قد تضمّ كلمات صعبة تعيق الفهم.

و. عدم إتقان مهارتَيْ الاستماع والتّحدّث.

ز. اختلاف مستوى المتعلّمين المبتدئين اللّغويّ، فمنهم من عنده خلفيّة لغويّة عربيّة، ومنهم من يفقد هذه الخلفيّة، بل تنعدم عندهم أي معرفة باللّغة العربيّة وأنظمتها.

ح. عدم الالتفات إلى ميول المتعلّمين، وأنماط تعلّمهم المختلفة.

ط. إهمال مراعاة مستوى المتعلّمين عند إعداد المناهج، ممّا يؤدّي إلى صعوبة بعضها، وسهولة بعضها الآخر.

ي. عدم اشتمال المناهج اللّغويّة على نظام ممارسة اللّغة في مواقف حيّة، في التّعليم والتّقويم (أي مفهوم التّقويم البديل).

ك. عدم توظيف إمكانات تكنولوجيا التّعليم الحديثة الموجودة في مؤسّسات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها.

ل. عدم توظيف القواعد اللّغويّة في الكتابة.

م. اختلاف الثّقافة الاجتماعيّة بين المتعلّمين النّاطقين بالعربيّة والمتعلّمين غير النّاطقين باللّغة العربيّة.

سبل التّغلّب على صعوبات تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها

أمّا سبل التّغلّب على هذه الصّعوبات، فمن أهمّها ما يلي (أفندي، 2013):

أ. مراعاة التّكامل في شخصيّة المتعلّم غير النّاطق بالعربيّة، في المجالات الجسميّة، والعقليّة، والنّفسيّة، والاجتماعيّة، عن طريق جوانب الخبرة الأربعة (المعرفيّ، والوجدانيّ، والنّفسيّ، والحركيّ).

ب. مراعاة التّكامل اللّغويّ بين المهارات الأربع (القراءة، والاستماع، والكلام، والكتابة)

في المعالجة أداءً وتقويمًا.

ج. مراعاة طبيعة اللّغة بوصفها تراكيب تصير بالممارسة سلوكًا لغويًّا، مع اعتبار النّشاط اللّغويّ الشّفهيّ أساسًا في تنمية القدرات اللّغويّة لدى المتعلّمين غير النّاطقين بالعربيّة.

د. الاعتماد على العربيّة الفصحى في التّعليم والتّعلّم، مع الاتّفاق على تقديم النّمط الأساسيّ للدّراسة الصّوتيّة، والنّحويّة، والصّرفيّة.

هـ. إتاحة فرص المناقشة والحوار وإبداء الرّأي، مع إعداد دراسة لغويّة ميدانيّة تستهدف التّعرّف على احتياجات المتعلّمين اللّغويّة.

و. تقديم اللّغة الّتي تناسب مستوى المتعلّمين غير النّاطقين بالعربيّة، مع مراعاة التّدرّج في المستوى اللّغويّ الواحد تلو الآخر، واختيار الجمل البسيطة الخالية من التّعقيد.

ز. مراعاة الشّروط اللّغويّة والتّربويّة عند صياغة الأسئلة، من وضوح، ودقّة، والبُعد عن التّراكم والطّول.

ح. مراعاة البدء بالأصوات السّهلة المألوفة للمتعلّم غير النّاطق باللّغة، وتأجيل الأصوات الصّعبة (د – ز – ح – خ – ش – ص – ض – ط – ظ – ع – غ – ق)، مع مراعاة التّدرّج في الأصوات الصّعبة كلّما أمكن.

ط. تقديم النّطق الصّحيح والواضح، وتقديم التّدريبات السّمعيّة والنّطقيّة الكافية لإكساب المتعلّمين الصّحّة والسّرعة في النّطق؛ وللوسائل السّمعيّة والمرئيّة دور أساسيّ في هذه النّقطة.

ي. التّدرّج في تقديم عدد المفردات، مثلًا، في الدّرس الأوّل خمس مفردات، ثمّ يزيد العدد شيئًا فشيئًا.

ك. مراعاة البدء بالشّائع من الكلمات، وبالقصيرة قبل الطّويلة، وبالبسيط قبل المركّب، وبالأصل قبل النّوع.

ل. مراعاة ضبط المفردات بالشّكل، وبيان معنى المفردة، وتكرار المفردات الجديدة عن طريق وضعها في جمل مفيدة بصورة متوازنة.

م. الانتباه إلى عدم تقديم القواعد أو المصطلحات النّحويّة بصورة مباشرة، وعرض

القواعد بطريقة وظيفيّة في التّراكيب اللّغويّة.

ن. ضبط الكلمات في الجمل والتّدريبات ضبطًا تامًّا بنيةً وإعرابًا، وتقديم المفاهيم الخاصّة بالتّراكيب بطريقة الحوار، قدر الإمكان.

س. تصميم معجم خاصّ بكلّ نصّ، بحيث تُجمع المفردات الّتي تمّ عرضها في داخل المحتوى التّأليفيّ.

ع. تنوّع أساليب الفهم القرائيّ، بحيث تتناول جوانب الفهم، ومستوياته المختلفة (إدراك الحقائق، والتّحليل، والتّركيب، والتّعليل، وإدارة التّسلسل).

وفي القسم الّذي يلي، نسلّط الضّوء على مهارة القراءة، ونعرضُ أربع استراتيجيّات لتطوير مهارة الفهم القرائيّ لدى المتعلّمين غير النّاطقين باللّغة العربيّة.

الفهم القِرائيّ

بحسب عبد الباري (2010)، القراءة عمليّة بنائيّة تَتطلّبُ مِن القارئِ القيام بجهد عَقليّ، يَتمثَّلُ في التّفاعُل الإيجابيّ بين الذّات (القارئ)، وبين الموضوع (النّصّ القرائيّ). لذلك، الغايَة من القراءة – بصفة عامّة – هي حسن تصوّر القارئ للمعنى، وجودة استعداد الذّهن للاستنباط، وهو ما نطلق عليه عبارة «الفهم القرائيّ». هذا الفهم لا يَقتصرُ فقط على المعنى العامّ أو السّطحيّ، وإنّما يَتضمّنُ الفهم الضّمنيّ، وهو ما يُشارُ إليه بما بين السّطور، وما وراء السّطور. ويَتمُّ ذلك مِن خلال اتّحاد الذّات مع الموضوع؛ ليَكونَ كُلٌّ مِنهما الوجهَ المقابلَ للآخر، بمعنى أن يُبحرَ القارئ مع النّصّ القرائيّ، لا ليُحدّدَ المعلومات السّطحيّة أو المباشرة المتضمّنة في الموضوع فحسب، وإنّما ليَتفاعلَ القارئ مع المقروء تفاعلًا يَصلُ بهما إلى حالة من الانصهار، بحيث يَصيرُ القارئ مقروءًا والمقروء قارئًا، وإلى هذا المعنى أشار الدّكتور محمد حسن المرسى حينما قال:

ما أنتَ بقارئ.

إن وقَفَت عيناكَ على الكلماتِ.

أو الهمزاتِ.

أَو عند الأسلوبِ.

لَن تَقرأَ حتّى يَقْرأَكَ النّصُّ المَكتوب.

أَن تَقرأَ يَعني:

أَن تُضفيَ مِن ذاتك.

أَن تُعطيَ مِن عنديّاتك.

أَن تُعملَ فكرَك.

أَن تَدمُجَ وعيك.

أَن تُبحرَ في عمق الصّفحة.

تَتخطّى الحرف.

تَجتاز اللَّفظة.

تَتَحرَّر مِن أَسْرِ اللَّحظة.

تَتعدّى كلّ حدود الممكن.

تَتعلَّق بالمكنون وراء الأحداث.

المخفي وراء الرّمز.

وتظلّ تُحلّقُ برؤى حُرَّة.

تَتَّسِع دوائرُها المرّة تلو المرّة.

حتّى تُصبحَ أنتَ المقروء والنّصّ القارئ.

أو تُصبحَ أنتَ القارئ والمقروء في آن واحد.

ولذا، يُعدّ الفهم القرائيّ بمعناه العامّ هو الغايَة مِن القراءة، لأنّ الغرض الأساسيّ من القراءة هو بناء المعنى أو استخلاصه.

استراتيجيّات الفهم القرائيّ

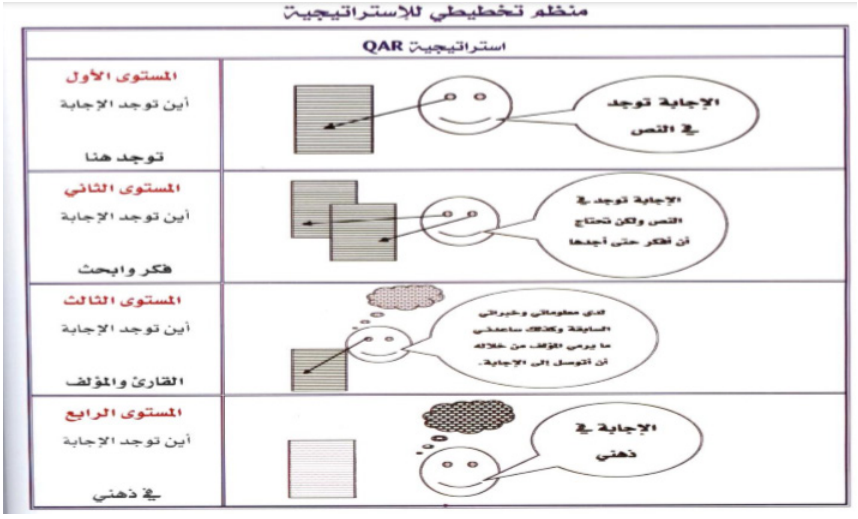
الاستراتيجيّة الأولى: استراتيجيّة الأسئلة والإجابات. (الشّمري، 2014)

– يَشرَحُ المعلّم للمتعلّمين أنّ هناك أربعة أنواع من الأسئلة، ويُعرّف كلّ نوع من الأسئلة، ويُعطي مثالًا لها كما في الخطوات التّالية:

أقرأُ وأَنسخُ:	تَكون الإجابة عن السّؤال مَكتوبة في النّصّ، يَكفي بأن أَنقلها مِن خلال إعادة صياغة السّؤال.
أُفكّرُ وأبحثُ:	لا تَكون الإجابة عن السّؤال مكتوبة في النّصّ، ولكن توجد المعلومات بوضوح في النّصّ. أربطها ببعضها كي أحصل على الإجابة.
أُفكّرُ وأَستنتجُ:	لا تَكونُ الإجابة عن السّؤال مكتوبة في النّصّ. يَجبُ أن أكتبَها بعد أن أفكّر انطلاقًا من المعلومات في النّصّ لأستنتج الإجابة.
أُبدي رأيي:	أَستخدمُ خبراتي ومعارفي السّابقة للإجابة عن هذا النّوع من الأسئلة.

مُلاحظات مهمّة:

- ✓ يُمكنُ تعليق جدول أنواع الأسئلة على حائط الصّفّ.
- ✓ يُمكنُ عرض الجدول على اللّوح التّفاعليّ.
- ✓ يُمكنُ إعطاء كلّ متعلّم / متعلّمة / هذا الجدول للاستعانة به في الصّفّ والبيت.



يُمكنُ تعليق المنظّم التّخطيطيّ الآتي على حائط الصّفّ:

– يقرأُ المعلّم مقطعًا مِن قصّة «شوشو» قراءةً جهريّةً:

مثلًا:

وفي اليوم المحدّد، لبسَ «شوشو» ثيابًا عتيقةً، واعتمرَ قبّعةً من القشِّ. حملَ طعامَ الغداء في سلّةٍ صَغيرة. ثمّ تَوجّهَ إلى محطَّةِ البنزين، حيث رحّبَ به صاحِبُها. قامَ بتعليقِ لافتةٍ حول عُنُقِ «شوشو»، كَتَبَ بيده عليها: تفضّلوا إلى محطّتنا، وستَجدونَ خدمةً مُمتازة.

«شوشو» في محطّة البنزين (بتصرّف)

سميرة الصّايغ حنّا – منشورات الشّاطر حسن

- يَطرحُ المعلّم على المتعلّمين أسئلةً مُعدّة سلفًا، ويُنمذجُ كَيفيّةَ تَحديد نوع السّؤال، وذلك من خلال عرض كيفيّة إيجاد الإجابات عن الأسئلة المتعلّقة بالنّصّ.

هذه مجموعة الأسئلة الَّتي يُمكنها طرحها:

1. ماذا لبسَ «شوشو» ؟
2. أين وضع «شوشو» طعامه؟
3. إلى أين توجّه «شوشو»؟
4. متى توجّه «شوشو» إلى المحطّة؟
5. هل اتّفقَ «شوشو» مع صاحب المحطّة على التّوجه إليها؟ كيف عرفْتَ؟
6. لماذا لبس «شوشو» ثيابًا عتيقة؟
7. مَن هو «شوشو»؟ أدعم رأيي.

*** مُحاولة تَصنيف الإجابات قبل عرض النّماذج.

نماذج الإجابات:

أقرأُ وأَنسخُ:	تَكون الإجابة عن السّؤال مَكتوبة في النّصّ، يَكفي بأن أنقلها مِن خلال إعادة صياغة السّؤال. **(السّؤالان 1 و3).**
أُفكّرُ وأبحثُ:	لا تَكون الإجابة عن السّؤال مكتوبة في النّصّ ولكن توجد المعلومات بوضوح في النّصّ. أربطها ببعضها كي أحصل على الإجابة. **(السّؤالان 2 و4).**
أُفكّرُ وأَستنتجُ:	لا تَكونُ الإجابة عن السّؤال مكتوبة في النّصّ، يَجبُ أن أكتبها بعد أن أفكّر انطلاقًا من المعلومات في النّصّ لأستنتج الإجابة. **(السّؤالان 5 و6).**
في ذهني:	أَستخدمُ خبراتي ومعارفي السّابقة للإجابة عن هذا النّوع من الأسئلة. **(السّؤال رقم 7).**

نماذج إضافيّة متعلّقة بالاستراتيجيّة.

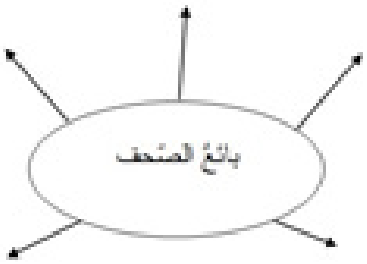
أ. المستوى الحرفيّ (قراءة السّطور) • القراءة الحرفيّة	تَكون الإجابة عن السّؤال مَكتوبة في النّصّ، يَكفي بأن أنقلها مِن خلال إعادة صياغة السّؤال.
ب. المستوى التّفسيريّ (قراءة ما بين السّطور) • القراءة التّفسيريّة	– لا تَكون الإجابة عن السّؤال مكتوبة في النّصّ ولكن توجد المعلومات بوضوح في النّصّ. أربطها ببعضها كي أحصل على الإجابة. – لا تَكونُ الإجابة عن السّؤال مكتوبة في النّصّ، يَجبُ أن أكتبها بعد أن أفكّر انطلاقًا من المعلومات في النّصّ لأستنتج الإجابة.
ب. المستوى التّطبيقيّ • القراءة النّاقدة	أَستخدمُ خبراتي ومعارفي السّابقة للإجابة عن أسئلة إبداء رأيي.

الاستراتيجيّة الثّانية: استراتيجيّة « GIST». (Clewell & Jackson, 2013)

قبل القراءة

١. تفعيل المعرفة المسبقة

– توزّع المعلّمة المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة. يقومُ المتعلّمون بتحليل العنوان التّالي: « بائعُ الصّحف « بناء على معرفتهم المُسبقة وتنبّؤاتهم.



2. تعرّف كلمات جديدة

توزّع المعلّمة على كلّ مجموعة من المتعلّمين بطاقات تحتوي على مفردات جديدة. يقرأ المتعلّمون الكلمات في مجموعات، ويفهمونها بمساعدة المعلّمة. بعدها، يجرون التّعديلات اللّازمة على تنبّؤاتهم، استنادًا إلى المفردات الجديدة.

يَبيعُ	وَلَد	الصُّحُف	فَتاة	جَمْعِيَّة رِعايَة الأَطْفال

3. تحديد هدف للقراءة

أ. ما هو الهدف الّذي دفع بالكاتِب إلى كتابة النّصّ؟

ب. ما هو هدفي من قراءة النّصّ؟

في أثناء القراءة:

استراتيجيّة GIST:

أ. يَقرأُ المتعلّمون قسمًا من النّصّ، تحدّده المعلّمة لهم (قراءة فرديّة وصامتة).

ب. يَقومُ المتعلّمونَ برسم خطّ تحت الكلمات الّتي يَعتبرونها مهمّة لفهم الفكرة المُتمركِز

حولها القسم المحدّد من النّصّ.

ج. يَكتبُ المتعلّمونَ الكلمات على ورقة صغيرة.

د. يَجلسُ المتعلّمون في مجموعات، ويَتشاركونَ الكلمات الّتي اختاروها مع أفراد مجموعتهم، ويتفّقون على اختيار الكلمات المفتاح (حوالى عشر كلمات كحدّ أقصى).

هـ. يَستثمرُ المتعلّمون الكلمات لكتابة جملة تختصرُ ما ورد في القسم المحدّد. يختارُ أعضاء المجموعة تلميذًا لقراءة الجملة أمام المعلّمة. تتحدّث المعلّمة مع كلّ مجموعة من المتعلّمين عن مضمون القسم الّذي قاموا بقراءتِهِ.

بعد القراءة:

– يَكتبُ المتعلّمون الكلمات الجديدة المكتسبة على دفتر الكنز، ثمّ يتأكّدون من صحّة توقّعاتهم.

– يكتبُ المتعلّمونَ الكلمات الجديدة المكتسبة على بطاقات، ويُلصقونَها على حائط الصّفّ.

– يُجيبُ المتعلّمونَ عن الأسئلة المتعلّقة بالنّصّ.

الاستراتيجيّة الثّالثة: استراتيجيّة « إتقن». (الحديبي، 2013)

الاستراتيجيّة الّتي يَقترحُها الباحِثُ تَعتَمدُ على تقسيم القراءة إلى أربع مراحل:

- ا (اقرَأ) Read.
- ت (تفكّر) Think.
- ق (قوّم) Evaluate.
- ن (ناقش) Discuss.

← ا (اقرَأ) **Read**.

في هذه المرحلة، يَقرَأُ المتعلّم الموضوع قراءة صامتة، أو جهريّة، بحيث يَتوافرُ فيها شرطا السّرعة والفهم، ثمّ يَقوم بـ:

✓ قراءة النّصّ أو الموضوع.

- ✓ وضع خطوط تحت الكلمات الصّعبة.
- ✓ تحديد الكلمات أو الجمل المهمّة (المفتاحيّة).
- ✓ صياغة عنوان للموضوع المقروء.
- ✓ صياغة عنوان لكلّ فقرة يقرأها.
- ✓ صياغة أسئلة متنوّعة عمّا يقرأ.

← ت (تفكّر) Think.

- يقوم المتعلّم في هذه المرحلة بـ:
- – التّفكير في النّصّ المقروء.
- – استنتاج معاني الكلمات الّتي لا يعرِفُها.
- – تَخمين معاني التّراكيب اللّغويّة الجديدة.
- – تذوّق النّصّ.

← ق (قوّم) Evaluate.

بعد الانتهاء مِن قراءة النّصّ والتّفكّر فيه وتأمّله، يقومُ المتعلّم بتقويم ما قرأ. وهذا التّقويم له جانبان: الأوّل: إبداء رأيه في ما قرأ. والثّاني: تحديد مدى تمكّنه وإتقانه لما قرأ. ومن ثمّ يَقوم المتعلّم بـ:

– الإجابة عن الأسئلة الّتي كتبها في المرحلة الأولى (اقرأ) بعدما يغلق كتابه ليتأكّد من فهمه لما قرأ واستيعابه له.

– الإجابة عن الأسئلة الّتي يَطرحُها زملاؤه حول النّصّ المقروء، إن وُجِدَت.

– الإجابة عن الأسئلة الّتي يَطرَحُها المعلّم حول النّصّ المقروء، إن وُجِدَت.

– إبداء رأيه في ما قرأ.

← ن (ناقش) Discuss.

- تَدورُ المناقشةُ حول:

- العنوان الّذي تمَّت صياغته للموضوع إجمالًا.

- معاني الكلمات والتّراكيب الّتي تمّ التّوصّل إليها.
- الأفكار الفرعيّة – إن وجدت.
- الإجابة عن الأسئلة الّتي تمّت صياغتها، وكيفيّة الإجابة عنها، ومدى دقّة الأسئلة، وتنوّعها، وشمولها للنّصّ المقروء.

الاستراتيجيّة الرّابعة: استراتيجيّة القراءة الفعّالة. (SQR3) (الشّمري، 2014)

تَتَألّفُ هذه الطّريقة مِن خمس خطوات هي:

S) مسح القراءة:

المتعلّم:

1. يَقرأُ المقدّمة.
2. يَقرأُ الأهداف.
3. يَنظرُ إلى العناوين الرّئيسيّة، والعناوين الفرعيّة، والتّعليقات.
4. يُلاحظُ المفردات والّتي عادةً ما تَكون مُميَّزة إمّا بخطوط عريضة أو ملوّنة، أَو قد تَكون مُصنَّفة مسبقًا بجدول...إلخ.
5. يُلاحظُ الصّور بما في ذلك جميع الرّسوم البيانيّة، والأرقام، والجداول، والأشكال.
6. يَقرأُ بسرعة، كلّ الأسئلة الرّئيسة، والكلمات وملخّص نهاية الفصل.

Q) السّؤال:

– يُكوّنُ المتعلّم أسئلةً أساسيّةً كما يلي:

- ما هي الفكرة الرّئيسيّة؟
- ما هي الأدلّة الّتي تؤيّد الفكرة الرّئيسيّة؟
- ما هي التّطبيقات أو الأمثلة؟
- كيف يرتبطُ ما أدرسه الآن (فكرة، مفهوم، مهارة، معلومات...إلخ) ببقيّة محتويات الوحدة، الكتاب ؟
- مَن؟ ماذا؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟ أين؟

– يُحاولُ المتعلّم استخدام العناوين الرّئيسيّة، والعناوين الفرعيّة، الكلمات الملوّنة أو المحدّدة، والأهداف، والصّور لصياغة الأسئلة.

– يُحاول المتعلّم البحث عن إجابة لأسئلته خلال قراءته، ثمّ يتنبّأ بالإجابات.

– يَستخدِمُ المتعلّم أسئلة مفتوحة.

R1) اقرأ:

المتعلّمُ:

– يَقرأُ ببطء وعناية ويركّزُ على قسم واحد في وَقت واحد.

– يَبحَثُ بفاعليّة عَن إجابات للأسئلة الّتي صمَّمها مُسبقًا.

– لا يَتجاوزُ المحتوى غير المألوف له، بل يَبحث عَن تعريف للمصطلحات والمفاهيم الجديدة، ويُحاولُ إيجاد حلّ للأسئلة والتّمارين مع الأمثلة في الكتاب.

– يُدوّنُ ملاحظاته حول المفاهيم أو الأشياء غير المفهومة، والعلاقات بين المعلومات أو الأفكار.

– يُعدّل من الأسئلة الّتي كتبها، ويُضيف إليها أسئلة أخرى من خلال قراءته.

R2) اقرأ:

المتعلّمُ:

– يَبحثُ في الكتاب وفي ما دوّنه من ملاحظات عن النّقاط الهامّة، والّتي تمّ استيعابها، ثمّ يَقرأُها بصمت أو بصوتٍ عالٍ.

– يُعبّرُ بصورةٍ لفظيّةٍ عَن إجاباتٍ لأسلته.

– يقرأ المحتوى مجدّدًا في حال لم يستطع إيجاد إجابات لأسئلته.

R3) المراجعة:

المتعلّمُ:

– يَقرأُ المحتوى بسرعة مرّة أخرى بعد قراءته السّابقة مباشرة وبدون تأجيل.

– يُراجِعُ النّقاط الرّئيسيّة في كلّ جزء من المحتوى.

- يستعرِضُ المصطلحات.
- يُراجعُ ملاحظاته.
- يَتأكّدُ أنّه يستطيع الإجابة عن الأسئلة كافّة.

خلاصة الحديث، يواجه متعلّمو اللّغة العربيّة غير النّاطقين بها تحدّيّات عديدة أثناء تعلّم اللّغة العربيّة، وبالأخصّ في ما يتعلّق بالفهم القرائيّ. وقد عرض هذا المقال حلولًا عامّةً للمشاكل، مع تسليط الضّوء على حلول متعلّقة بالفهم القرائيّ مِن خلال عرض أربع استراتيجيّات لتطوير مهارة استيعاب نصّ باللّغة العربيّة.

المراجع باللّغة العربيّة

- أفندي، أ. (2013). ظواهر اللّغة العربيّة ومشكلات عمليّة تعليمها للنّاطقين بغيرها. **Journal of English and Arabic Language Teaching, 4**(1), 1 – 27.
- الحديبي، ع. ع. (2013). تأثير استراتيجيّة «إتقن» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى. **المجلّة التّربويّة، 27** (106)، 183 – 239.
- الشّمري، م. م. (2014). 101 استراتيجيّة في التّعلّم النّشط. كتب مؤلّفين.
- الصّايغ حنّا، س (1992). شوشو في محطّة البنزين، دار رياض الرّيس للكتب والنّشر.
- عبد الباري، م. ش. (2010). استراتيجيّات فهم المقروء: أسسها النّظريّة، وتطبيقاتها العمليّة. دار المسيرة.
- موري، ر.ف. (2018). مشكلة تعلّم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة. موقع الدّليل إلى العربيّة.

المرجع باللّغة الأجنبيّة

- Schuder, T., Clewell, S., & Jackson, N. (2013). “Getting the gist of expository text.” Children’s comprehension of text. In K.D. Muth, (Ed.),Newark, Del.: International Reading Association, 1989. pp.224–243.

الأبعاد الدّلاليّة للقسم في القرآن الكريم

رولا حاج حسن

توطئة

جرت العادة عند العرب استعمال القسم في توكيد الأخبار نفيًا أو إثباتًا؛ وقد نزل القرآن بلغة العرب مستعملًا هذا الأسلوب، حيث افتتح القرآن الكريم كثيرًا من السّور القرآنية بالقسم. وأورد أقسامًا في ثنايا عدد غير قليل منها. وهذا البحث خطوة على دراسة الأبعاد الدلالية للقسم في بعض الآيات القرآنية.

القسم في القرآن تركيبا ودلالة

القرآن نزل بلسان عربيّ، ومن عادات العرب القسم إذا أرادوا أن يؤكّدوا أمرًا؛ وقلّما نجد القَسَمَ مستعملًا في الألسنة الأخرى وآدابها[1].

والغرض من القَسَمِ: توكيد ما يقسم عليه من نفي وإثبات[2].

والمقسم عليه يراد بالقسم توكيده، وتحقيقه[3].

وكثيرا ما يحتاج المتكلم إلى تأكيد خبر يسوقه، أو يوثّق وعدًا منه، وبخاصّة في الأمور المهمة، كالتحالفات، والمعاهدات، وكان للتّأكيد عند العرب صيغ مختلفة، وكان القَسَمُ أقواها تأكيدًا وتحقيقًا، لأنّه يفيد الجزم بصحته، والقطع بصدقه.

وأشار القطربي إلى ذلك بقوله: «إنّ القرآن نزل بلغة العرب، والعرب إذا أراد بعضهم أن يؤكد كلامه أقسم على كلامه، والله تعالى، أراد أن يؤكد عليهم الحجة[4].

وقد ورد في القرآن الكريم أقسام أقسم الله تعالى، بها إقامة للحجة[5]. نحو ﴿زَعَم الذين كَفَروا أن لن يُبعَثوا، قل بَلَى ورَبّي لتُبعَثُنّ ثمّ لتنبّؤنّ بِما عَمِلتُم وذلك على الله يَسِير﴾[6].

ففي هذا القَسَم تأكيد البعث والجزاء، وفيه مجابهة للإنكار بأقوى أساليب التّوكيد

(1) السيوطي. الاتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة العامة للكتب، القاهرة، 1970م . 1390هـ ،ص 46.
(2) ابن يعيش. شرح المفصل، مكتبة المثنى، القاهرة، عالم الكتب، لاط، لات ،ص90.
(3) ابن القيم الجوزية. التبيان في أقسام القرآن، دار الكتب العلميّة، بيروت،1982م، ص 2.
(4) القرطبي. الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصريّة، القاهرة ، 136هـ . 1995م. ص110.
(5) القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا، المطبعة الأميريّة، القاهرة، ط1319،1هـ، ص 46.
(6) سورة التغابن، الآية: 7.

والتّوثيق وهو القسَم.

ونلاحظ أن بعض أقسام القرآن جاءت لتشدّ انتباه المتلقين، وتجلب إنصاتهم لسماع هذا التنزيل، وقد ورد القَسَمُ في مطالع السور لتحقيق هذه الغاية؛ ومن ذلك قوله تعالى: ﴿لا أقسمُ بيومِ القيامةِ، ولا أقسِمُ بالنّفس اللّوّامةِ، أيحسبُ الإنسان أن لن نجمَعَ عِظامَهُ، بلى قادرين على أن نُسوّي بنانه﴾[1].

ونحو قوله تعالى: ﴿والطّور وكتاب مسطورٍ في رقّ منشورٍ والبيتِ المعمُورِ، والسّقفِ المرفوع، والبَحرِ المسطور﴾[2].

وقوله تعالى: ﴿والنّجم إذا هوى،ما ضلّ صاحُبكُم وما غَوى، وَمَا ينطِقُ عن الهَوى، إن هو إلاّ وحيٌ يُوحَى﴾[3].

فكان للقَسَمِ أثر كبير ووقع على وجدان السامع ؛ ما يزيد من قوة تأثيره وإقناعه،ومن ذلك ما حكي عن بعض الأعراب أنّه لمّا سمع قوله تعالى: ﴿وفي السّماء رزقكم وما توعدون، فوربّ السّماء والأرض إنّه لحق مثل ماأنّكم تنطقون﴾[4]، صاح وقال: من الذي أغضب الجليل حتى ألجأه إلى اليمين؟[5].

وقد جاء القرآن بأقسام استدلاليّة كثيرة تشير إلى عظمة الخالق، جلّ وعلا، وتلفت الأنظار إلى بديع صنعته، وعظيم قدرته في الخلق؛ فمن ذلك قوله تعالى: ﴿والشّمسِ وضُحَاها، والقَمَر إذا تَلاهَا، والنّهار إذا جلاّها، واللّيل إذا يَغشَاهَا، والسّماء وما بَناها، والأرض وما طَحَاها، ونفس وما سَوّاها﴾ [6]. وقوله تعالى:﴿ فلا أقسِمُ بمواقع النّجومِ، وإنّه لقَسَم لو تعلمون عظيم، إنّه لقرآن كريم﴾[7].

والمولى قد أقسم بمخلوقاته ومشاهده الكونية في واحد وعشرين موضعًا في التّنزيل، وهذه الأقسام استدلاليّة، وردت لتدلّ على قدرة الله وعظيم صنعه؛ فقسم الله تعالى، بمخلوقاته يُقرّب لنا الأمور الغيبيّة بالأشياء الحسيّة، وهكذا يمكننا القول: إنّ الأقسام

(1) سورة القيامة، الآية: 1– 4.
(2) سورة الطور ، الآية: 1– 7.
(3) سورة النجم، الآية: 1– 4.
(4) سورة الذاريات، الآية: 22– 23.
(5) الزركشي. البرهان في علوم القرآن،تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة،بيروت ، ط1، 2001م . 1422هـ ص46.
(6) سورة الشمس، الآية: 1– 8.
(7) سورة الواقعة، الآية: 75– 77.

بالمخلوقات هي أقسام استدلاليّة،لا كما ذهب بعضهم إلى القول: إنّها تعظيم وتقديس للمقسم به من هذه المخلوقات؛ فليس من المعقول أنّ الخالق يقدّس مخلوقاته التي أقسم بها، فهو يؤكد مرارًا أنّها مسخّرة طائعة لا تملك لنفسها ولا لغيرها ضرًّا، ولا نفعا، ولا تستطيع من الأمر شيئا[1].

وقد افتتح القرآن الأقسام بالمخلوقات في خمس عشرة سورة منها:«والصّافّات، والذّاريات، والسّماء ذات البروج، والسّماء والطّارق»، ويمكننا هنا ،أن نطرح التساؤل الذي تساءلته بنت الشاطئ[2]. في ردها على رأي من قالوا: إنَّ القَسَم بهذه المخلوقات قصد به التعظيم للمقسم به، فقالت:«فإذا كان القصد إعظامها، فما وجه إيثارها بهذا الاستهلال وليس في القرآن كلّه سورة مفتتحة بالواو مع أسماء الله الحسنى، وأين من عظمته عظمة مخلوقاته؟ ولا مجال لأن نقيس بعظمة الله، التين والزيتون والعاديات صبحا، والنجم إذا هوى...» [3].

وقد أشار إلى هذا الرأي قديما القلقشندي[4]. بقوله: ما أقسم الله – تعالى – فيه بشيء من مخلوقاته ومصنوعاته، والمقصود منه مع التّأكيد، التنبيه على عظيم قدرته ، وجلال عظمته من حيث إبداعها تعظيما له لا لها.

ونخلص إلى القول : إنّ هذه الأقسام بالمخلوقات هي أقسام استدلاليّة، تدلّ على عظمة الخالق وبديع صنعه وقدرته في التّدبير والخلق، فتكرار الدلالة الواحدة داخل التّراكيب، وبنغمات تركيبيّة مختلفة من أهم العناصر التي تصل التّراكيب بعضَها ببعض، وتتبع الدّلالات الجزئيّة للتّراكيب ، يثبت أنّها تدور حول دلالة مركزيّة أساسيّة، وهذا ما قصدت به في قصديّة الوحدة الدّلاليّة للتّراكيب حيث جاء القسم في القرآن الكريم ، للدّلالة على قدرة الخالق العظيمة،ولتأكيد وجوده، وتأكيد العقاب والثواب، فهذه الأقسام تدلل بالأمور الحسيّة المشاهدة للعيان على الأمور الغيبية الخافية عن الأذهان.

وليس من الصّواب أن يفهم أيّ قسم من أقسام الله تعالى، أنّه تقديس للمقسم به، وهذا التّقديس لا يصح إلا في حالة واحدة وهي: القَسَم بالله، فإنّه تقديس.

(1) حامد قنيبي. المشاهد في القرآن الكريم، مكتبة المنار، الأردن، 1984م، ص442.

(2) بنت الشاطىء : هي عائشة عبد الرحمن، ولدت في دمياط بمصر عا 1913م ، وتوفيت في القاهرة 1998م وهي أستاذة جامعية ومفكرة وباهثة وكاتبة ، تركت أكثرمن أربعين كتابًا منها « التفسير البياني للقرآن الكريم» ولقبت بهذا الاسم لأنّها كانت تعشق شاطىء دمياط.

(3) بنت الشاطىء. الاعجاز البياني للقرآن، دار المعارف،القاهرة، ط2، 1984م، ص 246.

(4) هو أبو العباس القلقشندي. ولدعام 756هـ 1355م وتوفي 821. 1418، مؤرخ ومؤلف، له كتاب شهير بعنوان «صبح الأعشى في صناعة الإنشا» جمع معارف عامّة ومعلومات أدبيّة وتاريخيّة وجغرافيّة .

وقد تنوّعت في القرآن الدّلالات التي تؤكد عظمة الخالق باستخدام أسلوب القَسَمِ، فتارة يذكر الأمور الدّالة على وجود الله، ووحدانيته وقدرته، وتارة يسوقها مساق العظة والتّوجيه،وفي آيات أخرى استدلال بالأرض، والسّماء، والجبال، والبحار وغيرها، على طريق القسم بها[1].

وهكذا يكون القَسَمُ في التّنزيل قد خرج إلى معانٍ دلاليّة غير التّوكيد، أو بعبارة أخرى فقد جاء مؤكدا لمعان دلاليّة مختلفة ومتعددة[2].

ويمكننا أن نذكر بعض الآيات ونشير إلى المكنونات الدّلاليّة لها ، ومن ذلك قوله تعالى﴿من عمل صالحا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينّه حياة طيّبة، ولنجزينّهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون﴾[3].

فقد قصد المولى – عز وجل – بهذا القسَم تزيين العمل الصّالح للنّاس؛ وذلك بإغرائهم بالنّتيجة؛ وهي الحياة الطّيبة في هذه الدّنيا والجزاء الحسن في الآخرة، وأكّد هذه النّتيجة بالقَسَمِ بقوله: «فلنحيينّه» ولنجزينّهم».

ومن ذلك أيضا قوله تعالى﴿لئن أقمتم الصّلاة وآتيتم الزّكاة وآمنتم برُسُلي وعززتموهم وأقرضتم الله قرضا حسنا لأكفّرنّ عنكم سيئاتكم ولأدخلنّكم جنّات تجري من تحتها الأنهار﴾[4].

– التّهديد والوعيد

﴿ولئن لم يفعل ما آمره ليسجننّ وليكونن من الصّاغرين﴾[5].

فالمقصود من هذا القسم هو توكيد التّهديد والوعيد بالسجن.

ومثله أيضا قوله تعالى: ﴿ولئن كفرتم إنّ عذابي لشديد﴾[6].

– التّحذير

ومن ذلك قوله تعالى: و﴿لقد أهلكنا ما حولكم من القُرى﴾[7].

(1) القلقشندي، صبح الأعشى، م.س، ص201.
(2) سمير استيتيه، الشرط والاستفهام في الأساليب العربية، ص 73.
(3) سورة النحل، الآية: 97
(4) سورة المائدة، الآية: 12.
(5) سورة يوسف، الآية: 32.
(6) سورة إبراهيم، الآية: 7.
(7) سورة الأحقاق، الآية: 27.

ففي هذا القسَم تحذير للكفّار،بأنّهم إذا لم يرتدعوا ؛فإنّه سيحلّ بهم من العذاب ما حلّ بالأمم من قبلهم. ومنه قوله تعالى ﴿وقال الملأ الذين كفروا من قومه لئن اتبعتم شعيبا إنّكم إذا لخاسرون﴾[1].

- **الإقرار**

قال تعالى ﴿ولئن سألتهم من نزّل من السّماء ماء فأحيا به الأرض من بعد موتها ليقولنّ الله﴾[2].

وقوله تعالى﴿ولئن سألتهم من خلق السّموات والأرض ليقولن الله﴾[3].

- **المواساة**

ومن ذلك قوله تعالى﴿ولقد استهزئ برسل من قبلك﴾[4].

وقوله تعالى ﴿ولقد كذّبت رسل من قبلك﴾[5].

فمجيء القَسَم في هذا السّياق ليس تأكيدا للاستهزاء والتّكذيب الذي حاق بالرّسل من قِبل قومهم، فذلك أمر لا يحتاج إلى تأكيد، وإنّما قصد المواساة للرسول (ص) أنّه قد حلّ بالرّسل من قبلك مثل ما حلّ بك.

- **الوعد**

ومن ذلك قوله تعالى﴿ ولنسكننّكم الأرض من بعدهم﴾[6].

وقد جاء هذا القسَم في هذا السياق توكيدا لوعد الله رسله بالتمكين والاستخلاف في الأرض.

وهذه الدّلالات الجزئيّة ترتد إلى دلالة واحدة،حيث إنّ الله تعالى، أقسم بالشّمس، والقمر، والنّجوم، والليل، والنّهار، والبحر والعصر، والسّحاب، والنّفس، والملائكة، وغيرها من المخلوقات، وكلّها آيات دالة على قدرته ، ووحدانيته ، وكماله.

(1) سورة الأعراف، الآية 90.
(2) سورة العنكبوت، الآية: 63.
(3) سورة لقمان، الآية: 25.
(4) سورة الرعد، الآية: 32.
(5) سورة الانعام، الآية: 34.
(6) سورة إبراهيم، الآية: 14.

وهذا يدفع إلى طرح السّؤال التالي: ما الغاية التي تستشف من قسم الله ، سبحانه وتعالى؟

وذلك لأنّ القَسَمَ من وسائل التّأكيد التي لا تليق بالله عز وجل ؛ لأنّ الذي يقسم يضع نفسه موضع المتهم في صدقه، وقد كثر القَسَم في القرآن الكريم كثرة تلفت النظر ، وتدعو إلى التّساؤل؛ كما أنّه ورد في القرآن نفسه كثرة الحلف وجعل ذلك من الصّفات المذمومة، في قوله تعالى﴿ولا تطع كلّ حلّاف مهين﴾[1]؛ ولأنّ المخاطب لا يخلو من أن يكون مؤمنًا لا يحتاج إلى دليل ، أو كافرًا لا يفيده ، فهو يطلب الدّليل.وقد تعدّدت آراء المفسرين والفقهاء في الرد على هذه الشبهة ، وتباينت مواقفهم في التّصدي لها؛ فقد ذهب بعضهم إلى أنّ الله ، سبحانه وتعالى، أقسم لكمال الحجة وتأكيدها؛ وذلك أنّ الحكم يفصل باثنين: إمّا بالشهادة وإمّا بالقسم ، فذكر الله تعالى، في كتابه النّوعين حتى لا تبقى لهم حجة، فقال﴿شهد الله أنّه لا إله إلا هو والملائكة وأولو العلم﴾[2]، وبالنسبة للقسم قال﴿قل إي وربّي إنّه لحق﴾[3].

وواضح أنّ هذا الرأي يجعل القسم مكمّلًا للحجة التي تكون في الشهادة ومؤكدًا لها، فلا يبقى لمحتج من سبيل؛ وهذا ، إنّما يكون مع الكافر، أما المؤمن فإنّه لا يحتاج إلى شيء من ذلك كله، ونرى أنّ هذا الرأي يجعل الاحتجاج بالشهادة فقط، أما القسم فليس في شيء من ذلك.

وذكر بعض المفسرين أنّ القَسَمَ ؛ إنّما يجيء في القرآن ، ليقطع طريق الجدل الذي كان متوقعًا من المخاطبين،وبخاصّة أنّه قد جاء لتأكيد عدد من القضايا التي بالغ القوم في إنكارها، وكان شأنهم مع النبي (ص) أنّهم كانوا ينسبون إليه في بعض الأوقات الجدل بالباطل، فيصبح جدله حينئذ، جدلًا غير نافع في إثبات القضية[4].

أو يقولون : «إنّه يريد التّفضل علينا وهو يجادلنا فيما يعلم خلافه، فلم يبق له إلاّ أن يقسم فأنزل الله عليه أنواعًا من القسم بعد الدّلائل ؛ ولهذا كثرت الأيمان في أوائل التّنزيل وفي السّبع الأخير خاصّة»[5].

(1) سورة القلم، الآية: 10.
(2) سورة آل عمران، الآية: 18.
(3) سورة يونس، الآية: 53.
(4) الرازي، التفسير الكبير، مفاتيح الغيب، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1990. 1410هـ، ص 93.
(5) م.ن، ص 187.

وهذا الرأي كسابقه ؛ لأنّه يختص أيضًا بالقسم الموجه إلى الكافرين، ولا يصح على مواضع أخرى من قسم القرآن، نحو قوله تعالى﴿ يس، والقرآن الحكيم، إنّك لمن المرسلين﴾[1] وقوله تعالى﴿ والضّحى والليّل إذا سجى ما ودعك ربّك وما قلى﴾[2].

ويسوي أصحاب هذا الرّأي بين ما يحدثه مجرد القَسَم من توكيد، وما يكون في الأسلوب القسمي من علاقات تؤكد مضمون الكلام وتثبيتها؛ وهذا يشبه ما قيل : إنّه خال من الحجة؛ وذلك غير مقبول في تعليل القَسَمِ في القرآن على تلك الصّور المتنوعة؛ إذ لو كان المراد مجرد التّأكيد لأغنى عن ذلك كلّه الاكتفاء بصيغة القسم، ولكان يمكن أن يقوم مقام القَسَم بعض أدوات التّوكيد.

وقد ذكر الرّازي أنّ النبي (ص) كان يقسم في كلّ حين، وبكلّ شيء «فلم يزده ذلك إلا رفعة وثباتًا، وكان يحصل لهم العلم بأنه لا يحلف بها كاذبًا، وإلاّ أصابه شؤم الأيمان ولناله المكروه في بعض الأزمان»[3].

وذلك، لأنّ القَسَمَ ينفرد بنسق خاص من التّوكيد،حيث يقوم على علاقة وثيقة بين طرفي القسم (المقسم به والمقسم عليه) وما يكون بين عناصرهما من ارتباط واتصال من جهات متنوعة تختلف باختلاف هذه العناصر، وبخاصّة العنصر الأهم الذي يعدّ المؤكد في هذا الأسلوب، وهو المقسم به إذ تختلف باختلافه جهات التّوكيد القسمي فترتبط في بعض المواقع بالعلاقة بين المقسم به والمقسم له، أو المقسم والمقام الذي يقسم فيه.

إضافة إلى ذلك، فإنّ القَسَمَ يلفت المخاطب إلى أهميّة الكلام المساق، ويجعله أكثرَ إقبالًا عليه،وأكثر استماعا له، واقتناعا به؛ والسبب في ذلك، هو عند اختيار العناصر اللّغويّة المعبر بها في القسم، نلاحظ أنّ هناك علاقة بين المقسمين والمخاطبين، والمقسم عليه، والمقام المقسم فيه، والسّياق الذي ورد فيه القسم.

وإذا قمنا بدراسة آيات القسم في القرآن الكريم؛ فإنّنا نجد– على وجه الإجمال – تناسبًا دقيقًا لعناصر القَسَمَ في تلك المواضع مع سياقاتها، ومواقفها ومقتضيات أحوالها ثمّ التّناسب مع السّياق الخاص الذي وردت فيه وتناسب دقيق مع موضوعات السّور ومعانيها النّادرة واتساقها مع التّراكيب والأساليب اللّغويّة التي تغلب على السّياق العام للسّور.

(1) سورة يس، الآية: 1،2.
(2) سورة الضحى، الآية: 1.
(3) الرازي، التفسير الكبير،م. س. ص 193.

وبهذا، نرى أن الرّأي الذي ذكره الرّازي، وهو أنّ صدور القَسَم وحده في مثل تلك الظروف من أقوى المؤكدات للقضايا التي كانت موضع نزاع وجدل بين الرسول والجاهلين، وقد رأى بعضهم أنّ سلوك طريق القسم ينبه المخاطب ويستميله إلى سماع الكلام «لأنّ من أخبر عن شيء وأكّده بالقَسَمِ فقد أخرجه عن الهزل وأدخله في باب الجد»[1].

وهذا يجعل القَسَمَ شبيهًا بأساليب التّنبيه التي تلفت المخاطب إلى ما سيرد عليه من أمور، وغالبًا ما يكون لها عنده أهميّة بالغة، كتلك القضايا التي جاء لتثبيتها القسَم القرآني،وهذا التّنبيه – وإن كان ذا جدوى في التّأكيد والتّحقيق – لا يخرج هذا القول عن الآراء السّابقة في النّظر إلى القسم على أنّه توكيد محض.

خاتمة

يطلق القسم على القول الذي به يكون فصل الأمور والقطع بها، وأقسم الله، تعالى، بجميع مخلوقاته، الموجودة على الأرض أو في السّماء، ما نبصره، وما لا نبصره، على وجوده ووحدانيّته وقدرته، ووقوع البعث.

جاء القسم في القرآن الكريم مؤكدًا للمقسم عليه في كثير من المواضع، فالغرض الأصلي للقسم تأكيد المقسم عليه، أما تقديس المقسم به، أو تشريفه فغير لازمين في القسم، وإن كان المقسم به عظيمًا في ذاته، وعظيمًا عند خالقه؛ فالقسم بالله تعالى هو المقصود به التقديس فقط.

يعدّ القسم إضافة لكونه من أهم أساليب التوكيد من أهم الأساليب الإبلاغيّة، إذ يؤثّر تأثيرًا مباشرًا في مستوى الرّسالة الّتي يريد الخالق إيصالها للناس؛ فيجعل المستقبل متأثرًا منفعلًا بما يقرأ ويسمع، وهذا ما يؤدّي لنجاح رسالة المرسل عن طريق تحفيز الوظيفة التّأثيريّة والتّأثريّة عند المستقبل.

(1) م. ن. ص 111.

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم
2. ابن القيم الجوزية. التبيان في أقسام القرآن، دار الكتب العلميّة، بيروت،1982م.
3. ابن يعيش. شرح المفصل،مكتبة المثنى، القاهرة، عالم الكتب، لاط، لات.
4. بنت الشاطىء. الاعجاز البياني للقرآن، دار المعارف،القاهرة، ط2، 1984م.
5. حامد قنيبي. المشاهد في القرآن الكريم، مكتبة المنار، الأردن، 1984م.
6. الرازي، التفسير الكبير، مفاتيح الغيب، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1990. 1410هـ.
7. الزركشي. البرهان في علوم القرآن،تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة،بيروت ، ط1، 2001م . 1422هـ.
8. السيوطي. الاتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة العامة للكتب، القاهرة، 1970م . 1390هـ.
9. سمير استيتيه، الشرط والاستفهام في الأساليب العربية، دار القلم للنشر والتوزيع ،1995.
10. القرطبي. الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصريّة، القاهرة ، 136هـ . 1995م.
11. القلقشندي. صبح الأعشى في صناعة الإنشا، المطبعة الأميريّة، القاهرة، ط1319،1هـ.

المرونة النفسيّة لدى المراهقين والمراهقات
في بعض ثانويات بيروت

نسرين شاهين

الملخّص

يهدف هذا البحث إلى التحقّق من تأثير البرنامج العلاجيّ في بناء المرونيّة لدى المراهقين والمراهقات في بعض الثّانويات الخاصة والرسمية. وهذا يعني أننّا ندرس هنا متغيرين: الجندر ونوع الثانوية. وبتعبير آخر كيف جاءت نتائج البرنامج لدى الذّكور والإناث وهل تشابهت أم اختلفت بين تلاميذ الثّانويات الرّسمية والثّانويات الخاصة. اعتمدت الباحثة المنهج التجريبيّ حيث طُبقت أنشطة البرنامج على مجموعة تجريبيّة (72 تلميذ وتلميذة)، بينما لم يطبّق هذا البرنامج على المجموعة الضّابطة التي بلغ عدد التّلاميذ فيها 63. استعملت الباحثة عدة مقاييس لتقييم نتائج البرنامج. وقد تبين من خلال النتائج الإحصائية أن الإناث استفدن من البرنامج أكثر من الذكور. وقد جاءت الفروق دالّة بينهم وبنسبة 35%. ومن نتائج أفراد المجموعة التّجريبيّة أيضًا تبيّن أنّ تلاميذ الثّانويات الرّسميّة من كلا الجنسين استفادوا من البرنامج أكثر من تلاميذ الثّانويات الخاصة، وجاءت الفروق دالّة بينهم.$p=0,17$ وبكلمة أخرى كان تلاميذ الثّانوية الرّسمية أكثر تأثّرًا وتفاعلًا مع أنشطة البرنامج لأنّهم كانوا بحاجة إلى دعم نفسيّ شامل بسبب حالات القلق واليأس التي كانوا يعانون منها.

الكلمات المفتاحية: المرونيّة، المراهقون والمراهقات، الثّانويات الرّسمية والخاصة، البرنامج العلاجيّ، الصّحّة النّفسيّة.

Abstract

The aim of this research is to investigate the impact of a therapeutic program on building resilience among male and female adolescents in some private and public high schools in Beirut. This means that we are studying two variables: gender and high school type. In other words, we are examining how the program’s results differ or align between male and female

students and whether they vary due to the type of high school either public or private high schools. The researcher adopted an experimental approach, where the program activities were implemented on an experimental group consisting of 72 male and female students, while the controlled group of 63 students did not receive the program. The researcher used multi tools to evaluate the program's results. The statistical results revealed that females benefited more from the program compared to males, with a significant difference of 35%. Furthermore, the results of the experimental group showed that both male and female students in public high schools benefited more from the program compared to students in private high schools, with a significant difference of p=0.17. In other words, students in public high schools were more influenced and engaged with the program's activities because they needed comprehensive psychological support due to their experiences of anxiety, despair, and disgust.

Keywords: resilience, adolescents, public and private high schools, therapeutic program, mental health.

تمهيد

نحاول من خلال هذا البحث دراسة المرونيّة بأشكالها المختلفة (نفسيّة، اجتماعيّة، فكريّة) من خلال برنامج علاجي تجريبي ببعض الثّانويات الرسمية والخاصة في محافظة بيروت.

في هذه المقالة، نودّ أن نتحقق ما إذا كان المراهقون والمراهقات من تلاميذ الثّانويات الرسمية والخاصة في المجموعة التجريبية قد استفادوا من برنامج (المراهقون والمراهقات)، وإلى أي مدى كانت استفادتهم من البرنامج ؟ وكيف ظهرت النّتائج؟

الوضع الرّاهن والإشكاليّة

لا شك أنّ التّربية هي التي تصنع الإنسان بوصفه عصب الازدهار. لذا فإن إعداد المراهقين للحياة من خلال تنمية الوعي ومهارات المرونيّة يسهم كثيرًا في بناء أجيال قادرة على التّكيّف مع ضغوط الحياة وتحقيق التّقدّم في ظل الأزمات الاقتصاديّة والصّحّيّة، فضلًا عن الكوارث الطّبيعيّة، ليس في لبنان فحسب، بل في مختلف بلدان العالم.

جاء في تقرير منظمة الصّحة العالمية (WHO) المنشور عام 2021 (17 تشرين الثّاني) أنّ المراهقين، على صعيد العالم، يعانون الاضطرابات النّفسيّة والسّلوكيّة (13%)، منها القلق، الاكتئاب، الانتحار، تعاطي الكحول والمواد المخدّرة. وإذا كانت الاضطرابات المذكورة عند المراهقين تصل إلى13% بصورة عامة، فإن النسبة في لبنان تبلغ ثلاثة أضعاف، أي حوالي 39%–30، بحسب ما أشارت إليه بعض الدراسات المحلية. وهذا يعود إلى الانهيار الاقتصادي وارتفاع نسبة الفقر التي تجاوزت 86% لدى المواطنين. ونشير هنا إلى أن جائحة كورونا (2022–2020) تركت أيضًا آثارًا صحّيّة ونفسيّة سيّئة وزادت الاضطرابات بنسبة .25%. إن استمرار الأزمات الماليّة والسّياسيّة والاجتماعيّة في لبنان قد يترك آثارًا وخيمة عند الصغار والكبار، ومنهم المراهقون الذين هم في مرحلة نموّ حرجة.

إزاء هذا الواقع المُتأزّم، وجدنا أنه من الضروري دراسة مستوى الصّحة النفسيّة عند المراهقين والمراهقات، وذلك من خلال دراسة أثر الجنس ونوع المدرسة لإيجاد مستويات جيّدة من المرونيّة لدى التلاميذ المراهقين في بيئة مدرسية لديهم النجاح الأكاديمي، وتدعم النّموّ الفردي مع توقّعات عالية لبناء المرونيّة النفسيّة، الاجتماعيّة، والفكريّة لمساعدة المراهقين والمراهقات على حلّ المشكلات، وتحديد الأهداف، وتعزيز مهارات التّخطيط، وإيجاد البدائل، وتوسيع آفاق التفكير وبناء المرونيّة الشاملة.

المنهج المعتمد

يهدف هذا البحث إلى دراسة بعض العوامل المؤثرة في بناء المرونة عند المراهق، والقدرة على الاحتمال وذلك بالتركيز على دور متغيري الجنس ونوع المدرسة عند المراهقين ما بين 17–15 سنة، في بعض الثّانويات الرسمية والخاصة في بيروت حيث اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي.

في ضوء ذلك، قامت الباحثة بتطبيق برنامج علاجيّ شمل أنشطة متنوّعَة تتناول عدة مسائل كقبول صورة الجسد والذات، تقدير الذات، قوّة الاحتمال والصمود، الوعي الذاتي، عمليّة التماهي مع صورة البطل المنتصر، التفكير المبدع والناقد، التفاعل الاجتماعي، محبّة الذات والآخرين. تضمّ المجموعة التجريبية 72 تلميذًا وتلميذة، مقابل 63 تلميذًا وتلميذة في المجموعة الضابطة.

تلقي هذه الدراسة الضوء على أوضاع المراهقين والمراهقات في مدارسهم، وما إذا كانوا يعانون من تدني المرونة النفسيّة حتّى يُصار إلى تعزيزها في الوقت المناسب كي لا تتفاقم الأخطار النفسيّة وتهدّد مصير الأجيال الطالعة. لذا سعت الباحثة من خلال البرنامج إلى مساعدة التلاميذ المراهقين والمراهقات على مواجهة الصعوبات والضغوط النفسيّة المعيقة للنجاح في الحياة الدراسية والاجتماعيّة، وإنقاذهم من حالات الضّياع، والقلق والاكتئاب.

مجتمع الدراسة

استهدفت هذه الدراسة الصف العاشر في الثّانويات الخاصّة والرّسميّة ضمن منطقة بيروت وضواحيها. وقد طبق البرنامج في مدرستين بواقع 30 حصّة من البرنامج، في شعبتين للضابطة وشعبتين للتجريبية.

عينة الدراسة

بلغت عيّنة الدراسة 308 من كِلا الجنسين من المراهقين الذين شاركوا في البحث الاستقصائي من خلال تعبئة استمارة في بداية السنة الدّراسيّة لجمع المعلومات الشخصيّة بهم لتبيان مستوى المرونيّة النفسيّة لديهم، ومدى تأثير مرحلة المراهقة، والبيئة العائليّة والمدرسيّة والمجتمعيّة في بنائها. وتوزّعت العيّنة بين الذكور والإناث، إذ بلغ عدد الذكور 162 بنسبة 52.6 %، وعدد الإناث 146 بنسبة 47.4%، وهذا التقارب مهمّ لإعطاء نتيجة أفضل بالنسبة لمتغيّر الجنس. توزّعت العيّنة بين 16 ثانوية: 8 منها ثانويات رسمية تضمّ 209 تلاميذ أي 67.9% من العيّنة العامّة، و7 منها ثانويات خاصّة تضمّ 99 تلميذًا أي 32.1% من العيّنة. وجاءت العيّنة المختارة في 72 تلميذًا وتلميذة توزّعت بين الجنسين، 35 من الذكور و37 من الإناث، وهذا التّوازن مهمّ لأنه ساعدنا في دراسة متغيّر الجنس.

تكونت المجموعة الضابطة من 63 تلميذًا وتلميذة، في الصّف العاشر، ومن خمس شعب مختلفة، ينتمون إلى أربع مدارس: اثنتين منها خاصّة، واثنتين رسميّة، وهم يتابعون البرامج التعليميّة المعتادة. وتضم المجموعة التجريبيّة 72 تلميذًا وتلميذة، في الصّف العاشر، ومن خمس شعب مختلفة، ينتمون إلى أربع مدارس: اثنتين منها خاصّة، واثنتين رسميّة، هم يخضعون للبرنامج العلاجيّ التجريبيّ، وهو كناية عن مجموعة من الأنشطة الهادفة إلى تعزيز المرونة النفسيّة، والاجتماعيّة، والفكريّة.

أدوات الدراسة ومعالجة البيانات

اعتمدت الباحثة استبيانات ومقاييس عدّة لقياس مستوى المرونيّة ودراسة العوامل المؤثّرة فيها لدى المراهقين والمراهقات.

قامت الباحثة بتفريغ البيانات من خلال استعمال برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) لمعالجتها، كما تمّ تطبيق الأساليب الإحصائيّة مثل «ألفا كرونباخ»، «معامل الارتباط»، «كروسكال ويلس»، «مان ويتني U»، «ويلكوكسون»، إضافة إلى «اختبارات الانحدار الخطّي».

الفرضية الرئيسة

لقد وضعنا فرضيّة أساسيّة حول مدى تأثير أنشطة البرنامج العلاجي في تنمية أشكال المرونيّة، وطرحنا أيضًا فرضيّات لدراسة الفروق الدّالّة إحصائيًّا تبعًا لمتغيّر الجنس، ونوع المدرسة. وجاءت الفرضية الرئيسة على الشكل الآتي:

توجد علاقة بين أنشطة البرنامج العلاجي ونموّ المرونيّة بأشكالها المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

وضعنا هذه الفرضية بناء على موضوع دراستنا المستندة إلى تطبيق برنامج علاجيّ، لدراسة مدى تأثيره في تعزيز المرونيّة عند التلاميذ المراهقين والمراهقات تبعًا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة.

الفرضيّة المتعلقة بمتغير الجنس

توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في نتائج البرنامج العلاجيّ.

تختلف خصائص المراهقة النمائية بين الذكور والإناث، وهذه الفروق الفيزيولوجية

والنّفسيّة تؤدّي إلى استجابات مختلفة بحسب المواقف والوضعيات. والسّؤالان اللّذان يُطرحان هنا: كيف استجاب كلّ من الذكور والإناث لأنشطة البرنامج؟ وكيف ظهرت النّتائج من خلال ردّات فعلهم وتقييمهم لتلك الأنشطة؟

تلجأ بعض الأبحاث إلى دراسة مُتغيّر الجنس لإثبات أو نفي وجود فروق بين الجنسين في موضوع المرونيّة، ولأن دراستنا تتعلّق أيضًا بالجانب الوجداني عند المراهقين، فقد وضعنا هذه الفرضيّة لنتحقّق ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين.

وبحسب اختبار «مان_ويتني» الذي اعتمدناه لقياس المرونيّة، فقد جاء بنتيجة أن المتوسط عند الذكور هو dn=4.11M وعند الإناث dn=4.20M و U=2542,00 و Z=0.20، و **p**=4.83 ، ما يثبت وجود فروق بسيطة بين الذكور والإناث، أي إنّها غير دالّة إحصائيًّا.

وفي مقاربة النّتائج بين الاختبارين القبلي والبعدي عند الإناث، تبيّن وجود فروق دالّة إحصائيًّا، ما يعني أن البرنامج العلاجي قد أعطى النتيجة نفسها عند الجنسين، ولكننا وجدنا فروقًا بين الذكور والإناث في الاستمارتين: الأولى عند بداية العام (القبلي) والثانية عند نهاية العام (البعدي)، وظهرت فروق دالّة إحصائيًّا عند الإناث بين الاستمارتين: الأولى Mdn=4.05 والثانية dn=4.50M و U=457.50 و Z=-2.46 و **p**=-014، ما يعني أنها دالّة إحصائيًّا. وعند الذكور أيضًا، هناك فروق بين الاستمارتين: الأولى dn=4.10M والثانية dn=4.37M ، ما يشير إلى وجود التّحسّن.

كشفت النّتائج أن الإناث كنّ أكثر استفادة من الذكور، وقد ظهرت الفروق الدّالّة إحصائيًّا بينهما. ففي أنشطة المرونة النفسية بلغ المتوسط M=2.37 عند الاناث، و M=2.11 عند الذكور . وهذه النتيجة مماثلة لنتيجة متوسط تقييم النشاط ، ما يؤكّد استفادة الإناث من البرنامج أكثر من الذكور بنسبة 35%، وهي بحسب «مان–ويتني» دالّة إحصائيًّا Mdn=2.50 للإناث و Mdn=1.86 للذكور، بمتوسط بناء المرونة P=<.001، وبمتوسط تقييم الأنشطة **p**=.009.

وفي أنشطة المرونة الاجتماعيّة، بلغ المتوسط M=2.56 عند الإناث و M=2.09 عند الذكور وهذه النتيجة مماثلة لنتيجة متوسط تقييم النشاط ، ما يثبت أن الإناث استفدن أكثر من الذكور. وقد جاءت النتيجة بحسب «مان–ويتني» دالّة إحصائيًّا Mdn=2.80 للإناث و Mdn=2.20 للذكور، مع **p**=.001 وبمتوسّط تقييم الأنشطة

p=.00، وهذا يشير إلى وجود الفروق الدّالّة إحصائيًّا بين الذكور والإناث.

وفي أنشطة المرونة الفكريّة، بلغ المتوسط M=2.32 عند الإناث و M=2.01 عند الذكور، وهذه النتيجة مماثلة لنتيجة متوسط تقييم النشاط، ما يؤكّد استفادة الإناث أكثر من الذكور. وبحسب «مان–ويتني» جاءت الفروق دالّة إحصائيًّا (Mdn=2.55 للإناث و Mdn=2.01 للذكور)، وبمتوسط بناء المرونة **p**=<.014، وبمتوسط تقييم الأنشطة **p**=.002.

ظهرت الفروق الدالّة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في متوسطات بناء المرونة النفسيّة والاجتماعيّة والفكريّة، وفي تقييم أنشطة البرنامج العلاجي. لذلك، توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند الإناث في الاختبارين القبلي والبعدي في مقياس المرونيّة، ويوجد تحسّن في المرونيّة عند الذكور في مقياس المرونيّة، إلّا أن الفروق غير دالّة إحصائيًّا بين الإناث والذكور في مقياس المرونيّة، على عكس باقي الأنشطة وعمليّات التقييم. ونشير هنا إلى أن تقييم الأنشطة كان يتمّ في كلّ حصة بعد الانتهاء من كل نشاط.

نستخلص أنّ البرنامج العلاجي ترك تأثيرًا واضحًا في نموّ المرونيّة عند الجنسين مع وجود بعض الفروق الدّالّة إحصائيًّا، كما نجد أنّ الإناث استفدن من البرنامج أكثر من الذكور. لعلّ هذه الاستفادة عند الإناث تعود إلى قدرتهنّ على التّعبير الانفعالي والاجتماعي أكثر من الجنس الآخر. وبحسب ما تبيّن في فرضيّاتنا، أنّ الإناث كنّ أكثر إقبالًا على التفريغ الانفعالي من الذكور، وهذا ما أدّى إلى ظهور الفروق الدّالّة إحصائيًّا بينهما. لقد كان الذكور أكثر تحفّظًا وتردّدًا، وكانت الإناث أكثر استعدادًا للاستجابات الانفعاليّة.

ولا بدّ لنا هنا من الإشارة إلى بعض الدّراسات السّابقة التي تتعلق بجانب أو أكثر مع دراستنا.

تناول «لابا معربس» (2010) تأثير الاكتئاب في التحصيل الدراسي وفي المهارات الاجتماعيّة عند طلاب الجامعات اللبنانية والخاصّة في لبنان (500 طالب وطالبة). اعتمد الباحث المنهج الوصفي الاستقصائيّ، والمنهج السيكومتريّ، ودراسة الحالة مع مقاييس واختبارات عالمية، مثال «Riggio» و«Beck»، وقد جاءت النّتائج مشابهة لنتائج دراسة «دانية عيتاني»، إذ جاءت نسبة الاكتئاب والتشاؤم عند الذكور أعلى مما هي عند الإناث. أمّا عدم الرضا عن الحياة والشعور بالتعب فقد جاءت النسبة عند

الإناث أعلى ممّا هي عند الذكور. ويذهب الباحث إلى أنّ الذكور لديهم قدرة على التّعبير عن أفكارهم بطريقة أفضل، بينما الإناث هنّ أكثر قدرة على التّعبير الانفعالي. وفي دراستنا توصّلنا إلى أنّ الإناث لديهنّ القدرة على التّعبير الانفعالي أكثر من الذكور. كما تبيّن أنّ الضغوط الحياتيّة، من أوضاع سياسيّة وأمنيّة واقتصاديّة، تؤثّر سلبًا في الصّحّة النفسيّة وتؤدّي إلى الاكتئاب والتشاؤم من الأوضاع القائمة. وتشير الدّراسة المذكورة إلى أن الطلاب لا يجدون الطّمأنينة والحماية والأمان إلّا ضمن العائلة ومع الأصدقاء. ولكن نتائج دراستنا أظهرت أنّ العائلة كانت عند بعض المراهقين سببًا مهمًّا في حدوث الأزمات والآلام. وقد عالجنا هذه الضغوط من خلال البرنامج العلاجي، بينما كانت دراسة «لابا» استكشافيّة تشخيصيّة، وليست علاجيّة.

وفي دراسة «ريما نصر» (2019) حول المرونيّة لدى الأطفال اليتامى في مؤسّسات الأيتام في لبنان، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وعلى مجموعتين: ضابطة (9 فتيات) ومجموعة تجريبية (9 فتيات)، واعتمدت الاختبار الإسقاطي ورائز تقييم المهارات العقلية، وأظهرت الدراسة أنّ الرعاية في دور الأيتام يمكن أن تعزّز عوامل المرونيّة والأداء التّكيّفيّ على المستوى المعرفي والعاطفي. تختلف دراستنا من حيث تطبيق البرنامج والأدوات، وحجم العيّنة، وأعمار التّلاميذ، كما أنّ هذه الدراسة جرت على الإناث فقط أظهرت تحسّنًا في المرونيّة.

قام «فادي معلوف» وزملاؤه (2022) بدراسة مسحيّة في علم النفس المرضي عند الأطفال والمراهقين في لبنان، وعلى عيّنة مكوّنة من 800 تلميذٍ، بين 8 و17 عامًا. الهدف هو رصد الاضطرابات النفسية ونسبتها بعد انفجار 4 آب 2020(مرفأ بيروت)، وقد اعتمدوا مقاييس طُبّقت على العيّنة وعلى الأهل، توصّلت الدراسة إلى أنّ 52% من المراهقين يعانون اضطراب ما بعد الصدمة، و64% منهم يعانون القلق، و33% يعانون الحزن والاكتئاب، وأنّ الذين تعرّضوا للصدمة هم الأكثر اضطرابًا من باقي الأطفال والمراهقين. ونحن في دراستنا لم ندرس نسبة الاضطرابات لأن دراستنا علاجيّة وليست استكشافيّة، ولكنها تشير إلى حاجة الأطفال والمراهقين إلى برامج علاجيّة، كما فعلنا في بحثنا.

في دراسة "Kallmen" and "Hallgren" (2021) حول التّنمّر أو الاستقواء في الثّانويات الرسمية والخاصة في «استكهولم» في السويد، شملت العيّنة 32 ألف مراهق

بين 15 و 18 عامًا، واعتمد الباحثان طريقة الاستمارات. كشفت النّتائج أن نسبة الاضطرابات النفسيّة عند الإناث أخفّ ممّا هي عند الذكور، حيث إنّ التّنمّر على الفتيات كان لفظيًّا ولم يصل إلى الاعتداءات الجسديّة أو الألقاب السّيّئة، أمّا التّنمّر عند الذكور على رفاقهم فكان أكثر عنفًا وسوءًا. ويبدو أنّ الذكور الذين تعرّضوا للإساءة الجسديّة من جانب الأهل يمارسون العنف ضدّ رفاقهم الضعفاء. وبحسب التحليل النفسي، هناك عملية تماهٍ مع شخص المعتدي.

وإذا ربطنا هذه النتيجة مع دراستنا، يتبيّن أنّ المرونيّة قد تحسّنت عند الإناث أكثر من الذكور. هذه الدراسة اقتصرت على الاستبيان، ولكنها تناولت الاضطرابات النفسية عند المراهقين، ضحايا التنمّر، في حين أنّ دراستنا عزّزت المرونيّة لتحميهم من الوقوع فريسة هذه الاضطرابات.

مناقشة الفرضية المتعلقة بنوع المدرسة

توجد فروق دالّة إحصائيًّا في نتائج البرنامج العلاجي بين تلاميذ المدرسة الرسمية وتلاميذ المدرسة الخاصة.

للمراهقين خصائص مشتركة ومختلفة أيضًا، وهذا يعود إلى البيئة الحاضنة للمراهق التي تضمّ الأسرة، الرفاق، الوضع الاقتصادي، الوضع الاجتماعي. ولعلّ البيئة المدرسيّة تلعب دورًا مهمًّا في حياة التّلاميذ، فالمدرسة الرّسميّة المجّانيّة تستقطب التلاميذ من العائلات المتواضعة، بينما تستقطب المدرسة الخاصة المدفوعة أبناء الطبقات الميسورة. لذا حاولت الباحثة أن تدرس حجم الاستفادة من البرنامج العلاجي لدى تلاميذ المدرسة الرسمية وتلاميذ المدرسة الخاصة.

تبيّن في نتائج أفراد المجموعة التجريبيّة، في الثّانويات الرسمية، وجود فروق دالّة بين الاختبارين القبلي والبعدي، إذ بلغت **p**=0.010 وهي دالّة إحصائيًّا، بينما لم تأتِ الفروق دالّة إحصائيًّا عند أفراد المجموعة التجريبيّة في الثّانويات الخاصة، إذ وصلت إلى **p**= 0.17 بين الاختبارين القبلي والبعدي. أمّا في النتيجة الإحصائية للمدارس الرسمية والخاصة، فقد أفاد اختبار «مان_ويتني» إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونية لصالح تلاميذ الثّانويات الرسمية **p** 001.= (جدول رقم 31)، ما يعني أن تلاميذ هذه الثّانويات استفادوا من البرنامج العلاجي أكثر من تلاميذ الثّانويات الخاصة (مقياس المرونة)، كذلك في نتائج البرنامج العلاجي.

وحول أنشطة المرونة النّفسيّة، فقد أظهرت النّتائج أنّ تلاميذ الثّانويات الرسمية كانوا أكثر تأثّرًا وتفاعلًا مع الأنشطة من تلاميذ الثّانويات الخاصة. بلغ المتوسط M=2.32 للمدارس الرسمية، و M=1.94 للمدارس الخاصة ، يشير اختبار «مان–ويتني» إلى أن الفروق دالّة إحصائيًّا، إذ جاء متوسط بناء المرونيّة بدلالة p=.002، ومتوسط تقييم الأنشطة p=.005.

في الأنشطة الاجتماعيّة بلغ متوسط الثّانويات الرسمية M= 2.48، وعند الثّانويات الخاصة M=2.17 (جدول رقم 45)، وهذه الفروق ظهرت في النّموّ الاجتماعي وفي تقييم الأنشطة . أظهر اختبار «مان–ويتني» وجود فروق دالّة إحصائيًّا، إذ جاء متوسط بناء المرونيّة بدلالة P=.040، ومتوسط تقييم الأنشطة **p** = .011 بين تلاميذ الثّانويات الرّسميّة والخاصّة، ولصالح الثّانويات الرّسميّة.

وفي الأنشطة الفكريّة، بلغ المتوسط في الثّانويات الرّسميّة M=2.51 وفي الثّانويات الخاصة M=1.78 ، هذه الفروق ظهرت في مستوى النّموّ الفكري وفي تقييم الأنشطة أيضًا، وأظهر اختبار «مان–ويتني» أن الفروق دالّة إحصائيًّا في بناء المرونة **p** =.001، وفي تقييم الأنشطة **p** =.015.

نستخلص أن البرنامج العلاجيّ، بأنشطته النّفسيّة والاجتماعيّة والفكريّة، أثبت وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين الثّانويات الرّسميّة والخاصّة، كما رأينا النتيجة في مقياس المرونيّة، وهنا يمكن قبول الفرضية المطروحة من حيث وجود الفرق بين الرسمي والخاص. لعلّ ذلك يعود إلى أن المراهقين في الثّانويات الرسمية يأتون من عائلات فقيرة أو متواضعة، أي إنّ الوضع المادي، وما له من مفاعيل، يضغط على المراهق بقوّة ويسبّب له الكثير من المعاناة، فضلًا عن أنّ مستوى الأهل الثقافي لا يساعد المراهق على اكتساب بعض المهارات والاستراتيجيّات التي تُعينُهُ على الصمود. ولا ننسى أنّ المراهقين عندنا يعيشون أوضاعًا صعبة من مختلف النواحي، عدا ضغوط مرحلة المراهقة وما تفرضه من احتياجات وأزمات، وخصوصًا في العائلات الفقيرة التي نجدها في الثّانويات الرّسميّة. هذا يعني أن هؤلاء المراهقين يعانون الأزمات والاضطرابات النفسيّة أكثر من أترابهم في الثّانويات الخاصّة. لاحظنا من خلال تجربتنا الميدانية أنّ المراهقين في الثّانويات الخاصّة يعانون أيضًا الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة، ولكن نسبتها أقلّ بكثير ممّا هي في الثّانويات الرّسميّة.

بما أنّ تلاميذ الثّانويات الرّسميّة يعانون الكثير من الضغوط والأزمات، فهم ينتظرون الدعم الذي يأتيهم من أيّ جهة قادرة على تقديمه. لذا، كان البرنامج العلاجي التجريبي خشبة خلاص بالنسبة إليهم، إذ تعلّموا الكثير من المهارات واكتشفوا أنفسهم والآخرين، وهذا الاكتشاف كان خبرة جديدة رائعة، حيث عدّلوا نظرتهم إلى أنفسهم وإلى أترابهم بشكل إيجابي، وشعروا بقدرتهم على التحليق في عالم الخيال المبدع، وخبروا معنى التفاؤل والتفكير المنفرج. مهارات كثيرة اكتسبوها، وكان معظمهم يطلب إلى الباحثة أن تعود إليهم مرة أخرى وتتابع معهم المزيد من الأنشطة العلاجيّة.

وبالنسبة إلى تلاميذ الثّانويات الخاصّة، فقد وجدنا أنهم لم يكونوا جدّيّين في البداية، ولكنهم تكيّفوا لاحقًا مع البرنامج. وقد اكتشفنا أن معظمهم لا يعاني الضّيق المادّيّ (اخترنا مدارس خاصة بمستوى جيّد وما فوق، لأن الثّانويات الخاصة المتواضعة قد تتشابه فيها عيّنة التلاميذ مع تلاميذ الثّانويات الرّسميّة. وهكذا، جاء مردود البرنامج العلاجي التجريبي بدرجة متوسطة أو فوق المتوسطة عند تلاميذ المدرسة الخاصة، بينما جاءت الدرجة مرتفعة عند تلاميذ الثّانويات الرّسميّة.

في دراسة «Sahar» (2022) حول التّنمرّ عند المراهقين، شملت العيّنة 712 مراهقًا من 9 مدارس خاصة في بيروت وجبل لبنان، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت اختبارات المهارات العقليّة، أظهرت الدراسة أنّ 18% من أفراد العيّنة تعرّضوا للاستقواء (21% من الذكور و15% من الإناث)، كما أظهرت أن المراهقين الضحايا ليس لديهم أب (27%)، أو أم (26%)، أو صديق من الجنس الآخر (23%)، أو صديق من الجنس نفسه (23%)، كما تبيّن أنّ تقديم الدعم النفسي لهم لا يزال ضعيفًا. وفي حال وُجد فقد يحسّن الحالة النفسية عند المراهقين.

تختلف دراستنا من حيث المنهج والأدوات والعيّنة، غير أنّ الربط بين الضّحيّة وغياب الأهل أو الصديق يلتقي مع دراستنا التي أكّدت أنّ وجود شخص موثوق به يعزّز المرونيّة ويحمي من الاضطرابات النفسية. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، ونحن اعتمدنا المنهج التجريبي. تناولت الدراسة المذكورة الثّانويات الخاصة فقط وركّزت على سلوك التّنمّر وتأثيره في الآخرين، في حين شملت دراستنا الثّانويات الخاصة والرسمية وأظهرت الفروق الدّالّة إحصائيًّا بين القطاعين.

تناولت «دانية عيتاني» (2017) موضوع التوازن النفسي عند المراهقين، وعلاقته بالاختلاط أو الفصل بين الجنسين، إذا ما كان ذلك يؤثر في سلوكهم وفي مهاراتهم الاجتماعيّة وتحصيلهم العلمي. شملت العيّنة 399 مراهقًا في الثّانويات الرسمية والخاصّة في بيروت، واعتمدت الباحثة الروائز المقنّنة. كشفت النّتائج أن نسبة القلق والاكتئاب كانت مرتفعة عند الذكور أكثر ممّا هي عند الإناث في الثّانويات المختلطة. أما اضطرابات السلوك فقد جاءت النسبة متقاربة بين الجنسين، وبناءً على هذه النتيجة، أوصت الباحثة بضرورة إعداد برنامج علاجيّ لمساعدة المراهقين. وهنا تلتقي دراستنا مع الدراسة المذكورة، وهي أنّ المراهقين يعانون من خلل في الصّحّة النّفسيّة ويحتاجون لبرامج دعم، ونحن عملنا على تقديم هذا الدعم من خلال أنشطة البرنامج العلاجيّ.

قامت «Jennifer» وزملاؤها (2020) بدراسة ميدانيّة على 1810 تلاميذ، تراوحت أعمارهم بين 14 و17 عامًا، في عدة مدارس في المناطق اللبنانية. وتوصّلت الباحثة إلى أنّ المراهقين الّذين يتعاطون الكحول والنرجيلة، قد تعرّضوا للإساءة الجسدية أو الإهمال من قبل الوالدين، أو ينتمون إلى أسر مفكّكة، وهم يهربون من معاناتهم باللجوء إلى المواد المهدّئة. تلتقي هذه الدراسة مع دراستنا من حيث دور الأهل في الحدّ من الاضطرابات النفسية عند المراهقين. ولكنّ هذه الدراسة الوصفية التحليلية شخّصت الواقع وكيفيّة الهروب منه، بينما اعتمدت دراستنا المنهج التجريبي ووضعت أنشطة علاجية، ما عزّز المرونيّة وحثّ المتعلّمين على التّعبير عمّا يخالجهم بدلًا من الهروب، كما أننا حدّدنا الفروق تبعًا لمتغيّر الجنس والمدرسة.

وفي دراسة «Melissa» وزملائها (2019)، التي جرت في مختلف المناطق اللبنانيّة على 1800 مراهقٍ أعمارهم بين 14 و17 سنة، تبيّن أن 29% من المراهقين لديهم أفكار انتحارية. ومن عوامل هذا الشعور هبوط تقدير الذات، والعائلة المفكّكة، والتّعرّض للتّنمّر في المدرسة. تختلف هذه الدراسة عن دراستنا من حيث الفرضيّات والمتغيّرات والأدوات والمنهج، غير أنها تلتقي مع دراستنا من حيث ضرورة العمل على رفع مستوى تقدير الذات عند المراهقين لوقف الأفكار الانتحارية والحدّ من الاضطرابات النّفسيّة.

تبيّن من خلال النّتائج أن تلاميذ التجريبيّة قد حقّقوا تقدّمًا واضحًا في مختلف مجالات المرونيّة، وقد ارتفع لديهم مستوى تقدير الذّات والثقة بالنفس، بعد أن كانوا يعانون مشاعر الخيبة والإحباط والتشاؤم. هذا التّكيّف النفسي الذي ظهر في مقياس المرونيّة

يثبت صحّة النّتائج الأخرى التي حصلنا عليها في استمارة العوامل ومقياس المجالات. وبحسب هرم «Maslow» للحاجات، نتساءلُ ماذا تحقّق من حاجات المراهقين المشاركين في البرنامج العلاجي؟

لقد تكيّف التّلاميذ مع الضغوط الماديّة والمعيشيّة (قبول الواقع)، وانتقلوا إلى باقي الحاجات، حيث تمّ تحقيق التفاعل الاجتماعي فيما بينهم واحترام الآخر (الحاجة إلى التفاعل الاجتماعي والانتماء). كذلك توصّل التّلاميذ إلى دخول منطقة تقدير الذّات، حيث ارتفعت ثقتهم بأنفسهم وأصبحوا أكثر تفاؤلًا وقدرة على مواجهة الضغوط والمسؤوليات بعد أن كانوا محبطين، لقد اكتشفوا أنفسهم والآخرين، وهذا أمر مهمّ جدًّا (وعي الذّات وبناء القدرات).

بعد أن عرضنا الفرضيّات المتعلقة بالجنس ونوع المدرسة، تبيّن لنا وجود علاقة بين أنشطة البرنامج العلاجيّ وتنمية المرونة النفسيّة والاجتماعيّة والفكريّة، ووجود فروق دالّة إحصائيًّا بين الثّانويات الرّسميّة والخاصّة، كما ظهرت الفروق الدّالّة بين المجموعتين: الضابطة والتّجريبيّة.

لقد أصبح المراهقون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر تفاؤلًا وانفتاحًا، وأكثر استعدادًا للعمل، فضلًا عن القدرة على تكوين الرّؤية المستقبليّة والتفكير الواسع."Divergent Thinking" كما اعتمدت الباحثة على الأساليب الإجرائيّة المناسبة، وجاءت الفروق دالّة إحصائيًّا (P=0.000)بين الاختبارين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبيّة، وكذلك الأمر بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

لقد استطعنا من خلال برنامجنا العلاجيّ أن نُحدث تغييرًا إيجابيًّا في حياة المراهقين، أكان ذلك في المجال الانفعالي (التفاؤل بدل اليأس)، أم في المجال النّفسيّ (الثقة بالنفس وتقدير الذّات)، أم في المجال الاجتماعي (الاحترام بدل الاستهزاء، التفاعل بدل الحذر وعدم الثقة بالآخرين)، أم في المجال الفكريّ (تكوين الرّؤية، التفكير المنفرج بدل التفكير المحدود، حلّ المسائل).

حقّق تلاميذ التجريبيّة إنجازات مهمّة بفضل البرنامج العلاجي التجريبي: قبول صورة الجسد، الثقة بالنفس، تقدير الذّات، التّفاعل الاجتماعيّ واحترام الآخرين، التفاؤل والرّؤية المستقبليّة، التفكير الواسع وطرح البدائل. ويظهر هذا الإنجاز في صعود التّلاميذ إلى المستوى الرابع من هرم Maslow (تقدير الذّات)، أما المستوى الخامس والأخير فإنه

يحتاج إلى برامج أخرى. هناك حاجة ماسّة عند المراهقين للتعبير عن أنفسهم ومعاناتهم، فالبرامج العلاجيّة تنقلهم من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا. كان هدفنا الأساس هو بناء المرونيّة عند المراهقين والمراهقات بأشكالها المختلفة، هذه المرونيّة هي الطريق الصحيح لبلوغ الصّحّة النّفسيّة.

تلتقي نتائج البحث مع نماذج المرونيّة كنموذج التّحدّي، نموذج التعويض، نموذج الحماية، والنموذج الديناميكي). وبحسب هذه النماذج، عندما يحصل التفاعل بين عوامل الحماية الذّاتيّة والموارد الخارجيّة (أوصياء النمو مثلًا)، عندئذٍ تحدث معجزات نمائية عند المراهقين والمراهقات. ويعتقد «Cyrulnik» أن التعاسة والمعجزة تتّحدان، ولكي يتمّ ذلك يجب أن يتوافر لدى المراهق أو المراهقة شخص جدير بالثقة، ومن خارج العائلة يكون من أوصياء النّموّ. فالمرونيّة عمليّة نمائيّة تتبلور عبر الزمن وتصبح قوّة ذاتيّة لدى الفرد تمكّنه من القفز فوق المحن والضغوط.

ما قامت به الباحثة من خلال البرنامج العلاجيّ التجريبيّ يُثبت أنّ التّدخلّ، من جانب بعض الأشخاص أو أوصياء النّموّ، يستطيع أن يؤدّي إلى تغيّر إيجابيّ في حياة المراهق أو المراهقة. وما يمكن قوله هنا إنّ البرنامج العلاجيّ قد حقّق أهدافه. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ البحث يلتقي مع نموذج الحماية والتّحديّ والدعم النفسي اللازم للمراهقين. ويذكر «Cyrulnik» أن العوامل الإيجابيّة المتوافرة لدى المراهقين، ومنها الذكاء والطبع المرن والاستقلاليّة، تحتاج إلى تحفيز ونموّ لدفع المرونيّة إلى الأمام . من هنا، يظهر كيف أن المرونيّة هي حصيلة التفاعل بين مختلف الموارد الخارجيّة والداخليّة التي تتفاعل مع بعضها البعض.

لقد وفّرت الدراسة للتلاميذ المراهقين والمراهقات بيئة نفسيّة–اجتماعيّة داخل الصف، وكنا نعمل معهم كأوصياء للنّموّ. نشير إلى أنّ التلاميذ أنجزوا الأنشطة بحماسة والتزموا بقواعد التطبيق، وتمكّنوا من تحديد نقاط القوّة لديهم، وأدركوا أنّ أفكارهم كانت سلبيّة، وقد تمّ استبدالها بالأفكار والمشاعر الإيجابيّة، وهكذا حقّقوا تقدّمًا ملحوظًا في تنمية المرونيّة. غير أن الفروق كانت دالة بين تلاميذ الثّانويات الخاصة والثّانويات الرسمية ، وكذلك الأمر بين الذكور والأناث.

تقاطعت فرضياتنا مع أبحاث روّاد المرونيّة، في ضوء إثراء بنود البرنامج عدة مفاهيم وأنشطة متنوعة، وهي تلتقي مع التقنيات والاستراتيجيات العالمية. وقد تمّ تطبيقها على

التلاميذ، وهذا يدلّ على قوّة البرنامج في إحداث فارق كبير وتطوّر واضح لدى المراهقين والمراهقات من النواحي المختلفة.

الخلاصة

عرضنا في هذا البحث الفرضيّات المتعلقة بالجنس ونوع المدرسة وناقشنا النّتائج بربطها مع بعض الدّراسات السابقة، وأجبنا عن الإشكاليّة. وقد توصّلنا إلى التّحقّق من صحّة الفرضيات المطروحة وتأثير أنشطة البرنامج العلاجيّ التّجريبيّ في نموّ المرونيّة بأشكالها المختلفة عند المراهقين والمراهقات (أفراد المجموعة التجريبيّة). كذلك ظهرت الفروق الدالّة إحصائيًّا، لدى أفراد المجموعة التجريبيّة بين الاختبارين القبلي والبعدي وبين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مختلف أشكال المرونيّة، تُعزى إلى أنشطة البرنامج العلاجيّ.

تبيّن لنا أيضًا أنّ البرنامج أظهر فعّاليّة لدى تلاميذ الثّانويات الرّسميّة أكثر من الثّانويات الخاصّة، فالاستفادة من البرنامج كانت مرتفعة أكثر عند تلاميذ المدرسة الرّسميّة. وبالنسبة إلى متغيّر الجنس تبيّن عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين الجنسين، إلّا أنّ الإناث استفدن من البرنامج أكثر من الذكور، وهذا يعود إلى الخصائص الانفعاليّة عند الإناث التي تجعلهنّ أكثر تعبيرًا من الذكور.

كما قامت الباحثة بتفسير النّتائج الرقمية والنوعيّة التي تداخلت مع بعضها البعض بعد تحويل النّوعيّ إلى رقميّ، وأثبتنا الفرضيّات، وتأكّدنا من أهمّيّة التّقنيّات التي استخدمناها، مع الإضاءة على حاجات التّلاميذ المراهقين والمراهقات والتّحدّيات التي تواجههم.

لقد سعت الباحثة إلى بناء المرونيّة عند تلاميذنا المراهقين والمراهقات، لمساعدتهم على التعامل بثقة ونجاح مع الضغوط الكثيرة التي يعيشونها. وقد وجدنا من المهمّ جدًّا أن نعد لهم برامج علاجية حيث يمكن تطبيقها في مختلف الثّانويات والمناطق ولكن على شريحة المراهقين. والبرنامج العلاجي الذي قمنا بتطبيقه قد يفتح آفاقًا واسعة لدعم ركائز الصحة النفسيّة في مرحلة المراهقة . غير أن هناك حاجة أيضًا للاهتمام بالمراحل الدراسية الأخرى (بمن فيهم الأطفال) من حيث إعداد برامج علاجية لهم ، حيث يشير الواقع أيضًا إلى انخفاض مخيف في مستويات الصحة النفسيّة عند الأطفال.

الفائدة التربويّة

كثيرة ومهمّة جدًّا الفائدة التربويّة التي تحقّقت من خلال البرنامج العلاجي، وذلك على الصعيد النّفسيّ والفكريّ والاجتماعيّ. قد لا تصدّق كم كانت مشكلات المراهقين معقّدة، هذه المشاكل بقيت مكبوتة في داخلهم بسبب القلق والخوف من انكشاف الذات أمام الآخرين. غير أنّ التواصل الإنسانيّ المباشر معهم وحثّهم على الالتزام بالصدق والتفاعل العميق مع أنشطة البرنامج، كلّ ذلك دفعهم إلى التّعبير العفوي عن مشاعرهم المكبوتة. لقد حصل التفريغ النّفسيّ بقوّة وحدث تطوّر نفسيّ كبير حيث اكتشف المراهق نفسه وتوصّل إلى تحديد نقاط القوّة لديه. وهكذا ارتسمت أمامه صورة الذات والرُّؤية المستقبليّة، وأصبح أكثر ثقة بنفسه وبرفاقه. وهذا إنجاز نفسي وتربويّ في غاية الأهمية.

المراجع العربية

عيتاني، دانية. (2017). **تأثير الاختلاط أو الفصل بين الجنسين في التوازن النفسيّ للتلاميذ المراهقين وفي سلوكهم، وفي مهاراتهم الاجتماعيّة وتحصيلهم العلميّ** (أطروحة دكتوراه). جامعة القدّيس يوسف.

معربس، لابا. (2010). **الاكتئاب لدى الشّباب**. دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر والتوزيع.

منظمة الصحّة العالمية. (2022). **خطة العمل الشاملة للصحّة النفسيّة 2013 – 2022**.

نصر، ريما. (2019). **المرونية لدى الأطفال اليتامى في مؤسسات الأيتام.بيروت** (أطروحة دكتوراه). جامعة القدّيس يوسف.

المراجع الأجنبية

Cyrulnik, B. (2001). Les vilains petits canards, Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2004). Parler d'amour au bord du gouffre. Odille Jacob. Cyrulnik, B. (2019). La nuit, j'écrirai des soleils. Odile Jacob.

Garmezy, N. (1971). Vulnerability Research and the Issue of Primary Preventions. American Journal of Orthopsychiatry, 41(1), 101-116.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. American Behavioral Scientist, 34(4), 416-430.

Gilligan, R. (1999). Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. Child and family

social work, 4, 187-196.

Källmén, H., & Hallgren, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. Child Adolesc Psychiatry Ment Health, 15(1), 74. https://doi.org/10.1186/s13034-021-00425-y

Källmén, H., & Hallgren, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. Child and adolescent psychiatry and mental health, 15, 1-7.

Konaszewski, K., Niesiobędzka, M., & Surzykiewicz, J. (2021). Resilience and mental health among juveniles: role of strategies for coping with stress. Health and quality of life outcomes, 19(1), 1-12.

Maalouf, F. T., & Brent, D. A. (2012). Child and adolescent depression intervention overview: what works, for whom and how well? Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 21(2), 299-312. https://doi.org/10.1016/j.chc.2012.01.001

Maalouf, F. T., Alrojolah, L., Akoury-Dirani, L., Barakat, M., Brent, D., Elbejjani, M., Shamseddeen, W., & Ghandour, L. A. (2022). Correction to: Psychopathology in Children and Adolescents in Lebanon Study (PALS): a national household survey. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 57(11), 2343. https://doi.org/10.1007/s00127-022-02350-7

Maslow, L. (1970). Motivation and personality (2nd ed.). Harper & Row.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. Child development, 85(1), 6-20.

Masten, et al., Nuechterlein, K. H., & Wright, M. O. (2011). Norman Garmezy (1918-2009). The American psychologist, 66(2), 140-141. https://doi.org/10.1037/a0021246

Obeid, S., Akel, M., Berro, J., Rahme, C., Haddad, C., & Hallit, S. (2022). Violence against women during COVID-19 pandemic. Journal of interpersonal violence, 37(13-14), NP12284-NP12309.

البرامج التّلفزيونيّة ودورها في رسم صورة المرأة اللّبنانيّة
«برنامج نقشت، وفاشِلين بالحبّ أنموذجًا»

مرسال بدر الدّين

المقدّمة

أحدثت تكنولوجيا الاتّصال، والإعلام بأشكالها كافّة: المقروءة، والمسموعة، والمرئيّة، كما الإعلام الالكتروني، طفرةً كبيرةً في حياة البشريّة، جعلت من العالم قريةً كونيّةً واحدةً يتلاشى فيها كلّ من البعدين: الزّمانيّ، والمكانيّ. هذه شكّلت عاملًا من عوامل التغيير الاجتماعيّ الحاصل، ومن عوامل التأثّر، والتأثير الثقافيّيْن لنقلها أشكالًا ونماذجَ متعددة من الأفكار والثقافات من مجتمع إلى آخر؛ لذا كان من الطبيعيّ، أن تفرز هذه المعارف، وثورة الاتّصالات، والمعلومات، أشكالًا مختلفةً من التّغييراتِ في الحياةِ الفكريّةِ، ومظاهرِ العادات، والقيم الاجتماعيّة تمثّلت في صراع الأجيال، ما ضاعفَ أهميّتَها، ودورَها في تنميةَ المجتمعاتَ، وترقيتها من عدَّة جوانبَ: الاجتماعيّة، والثّقافيّة، والتربويّة... نظرًا إلى أدوارها، ووظائفها المختلفة المتمثّلة بعملية التّنشئة الاجتماعيّة كونها عملية تربويّة تسعى إلى توجيه الفرد والإشراف على سلوكه، و«تعليم ما يجب وما لا يجب أن يفعله الفرد في ظلّ الظّروف المختلفة، فهي تُكسب أفراد المجتمع القيم والرّموز الرّئيسة للأنساق الاجتماعيّة التي يشارك فيها، كما تكسبه المهارات وأنماط السّلوك المختلفة»[1] وتطبعُه بما يناسب مجتمعه، وتراثه الذي ينتمي إليه. ويُشرف على هذا الدّور ما يُعرَف بمؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة ومنها: وسائل الإعلام التي باتت تنافس اليوم كلًّا من الأسرة، والمدرسة، ودُور العبادة في عملية التّنشئة، والتّربيّة للفرد في أثناء مراحل حياته.

ويعدّ التّلفاز من أهم الأجهزة الإعلاميّة التي تُسهم في تثقيف الأفراد، والحفاظ على مكوّنات المجتمع من قيم وعادات وتقاليد، ممّا يهيّئ للفرد أساليب التّعامل مع النّاس، والتّكيّف مع البيئة، و«يحقّق فكرة التّعليم المستمر للجماهير؛ لأنّ حاجة الإنسان للتّعليم لا تنتهي بانتهاء المدرسة، إنّما هي مستمرة طوال حياته»[2]؛ لذا فهو يقوم بدور كبير،

(1) ياسين، الخطاب. زهدي محمد، عيد. خالد، النشه. التنشئة الإجتماعي للطفل، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص 10.

(2) إبراهيم عبده دسوقي، التلفزيون والتنمية، القاهرة:دار الوفاء للدنيا للطباعة والنشر، ط 1، 2004، ص 115 و 116.

وفعّال في عملية التّنشئة الاجتماعيّة فاق تأثيرُه في نظر بعضِهم، تأثيرَ الأسرة والمدرسة، حيث يؤدّي دورًا مهمًا «كوسيلة اتصالٍ جماهيريّة لم تعد مجرّد أداةٍ لنقل الأخبار المصوّرة: مسجلةً أو مباشرة، عبر الأقمار الصناعية بل أصبحت تتميز بقدرةٍ خارقةٍ على الإقناع، والتأثير، والسيطرة...»[1] وذلك لما يعرضه من برامج متنوّعة، لها القدرة على جذب المشاهدين إليها باختلاف مستوياتهم، وأعمارهم.

ولقد تعاظم دور التّلفاز في زمن الانفتاح العالميّ، والسّماوات المفتوحة، والتّزاحم الفضائيّ، وأصبح الفرد يستهلك يوميًّا أنماطًا ثقافيةً دخيلةً على المجتمع العربيّ. والغريب في الأمر، درايتُه التامّة بخطورةِ هذه المضامين المستورَدة من بيئةٍ ثقافيةٍ غريبةٍ على ثقافتِه الأصليّة، ومعَ هذا يظلُّ الفرد عاجزًا أمام هذا السيلِ الجارفِ من المحتويات، والقنوات، والبرامج، الّتي لا تترك له فرصةً للتفكير أو إعادة النظر فيما يتعرّض إليه. ويختلف تأثير التّلفاز من مجتمعٍ إلى آخر بحسب ظروفِ كلِّ مجتمعٍ سواء الاقتصادية، أو الاجتماعيّة، أو السياسية، أو التربوية. كما أنّ نوعيةَ البرامجِ التي تقدَّم، والهدف منها يؤدِّيان دورًا أساسيًّا في التأثير على أفراد المجتمع، فقد تكون ذات تأثير ثقافيٍّ، يؤولُ إلى تحطيم القيم التقليديَّة، ويستبدلَها بقيمٍ أجنبيَّةٍ. لكن، من جهةٍ أخرى، يمكِّنُه من المشاركةِ في تدعيم القيم الوطنيَّة، والمحافظة عليها.

ومن المعروفِ أنَّ الإعلامَ يمثِّل إحدى ركائزِ البناءِ الاجتماعيّ لحياة أفراده، والخلفيَّة الأساسيَّة لثقافةِ المجتمع؛ فهو المرآة الَّتي تعكس صورة أيَّةِ أمّةٍ من الأمم عبرَ ترويجِهِ لواقعها الحاضرِ، وتطلُّعاتِها المستقبليَّة من خلال بثِّ ثقافتِها إلى العالمِ الآخرِ المقابلِ لهَا و«تكتملُ أهميَّة الإعلامِ في عرضِ قضايَا المرأةِ، وإبرازِ أهميّةِ الدورِ الَّذي تؤدِّيه في المجتمع، فضلًا عن إبرازِ حقوقها في كافَّة المجالات: الاجتماعيّة والسّياسية والتّعليميّة... وحقوقها في شَغل المناصب العليا من خلال الوسائل الإعلاميّة المختلفة نظرًا إلى أنّها تعدّ من الوسائل الثّقافيّة التي من دورها نشر قضايا الرّأي العام عبر وضع أسسٍ معيّنة تستند إلى إبراز وعي المجتمع لتحقيق هذا الهدف»[2]. لكن، في العصر الرّاهن، أصبح الإعلام من مؤسّسات التّربيّة التي من غير الممكن ضبطها وتوجيهها؛ لأنّها تصبّ اهتمامها على المرأة شكلًا ومظهرًا، عبر اتّخاذها كمادّة إعلانيَّةٍ تروِّجُ لهدفٍ ما (اعتبارها وسيلة ماديَّةً لتسويق غايةٍ متعدّدةِ الأغراض). وهذا يسهم في تعزيز النّظرة

(1) فضيل، دليو. تاريخ وسائل الإتصال، قسنطينة:دار أقطاب الفكر، ط3، 2007، ص 125 – 126.
(2) حبيب، زيبب منصور. الإعلام وقضايا المرأة، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص 76.

الدّونيّة التي تجعل من المرأة وسيلةً للرجل؛ فتفقد قيمتها المعنويَّة. وكما أنّ الإعلان يسهم في ترويج السلع والخدمات، فهو يسهم عمليًّا في نشر القيم، والاتّجاهات الجديدة، ويعمل على تغيير العادات، والأذواق لدى الناس.

وسنحاول، في هذا المقال، تسليط الضّوء على المحتوى الهابط لهذه البرامج الّتي تستغلّ صورةَ المرأةِ، كشريحة اجتماعيّة لها جسدها، وجوهرها، وإنسانيتها، وأدوارها داخل المجتمع، من أجلِ تحقيق أهدافِ القائمِ بالإعلامِ؛ ما يشكّل عاملَ هدمٍ لاستقرارِ المجتمعِ وانسجامهِ، لما يرافق ذلك من تأثيرات اجتماعيَّةٍ، محتملة الحدوث على عدَّة مستويات: المعرفيّة، والوجدانيّة، والسّلوكيّة عند أفراد المجتمع كلّهم، خصوصًا مع تراجع دور الأسرة في مراقبة البرامج واختيارِها، لتكون متناسِبة مع قيم المجتمع؛ ففيما مضى كان بوسع أفراد الأسرة، الالتفاف حول وسائل الإعلام بما تحتويه من برامجَ، لمتابعتِها من دون أدنى تحفُّظٍ. واليوم، مع بعض التَّطوُّرات الدَّخيلةِ، أصبح على عاتقِ الأسرة أن تختار أوقاتًا، وبرامجَ مناسبة لتتجنَّبَ مواجهة المَشاهد، أو المحتويات التي تخدشُ الحياء بجرأتِها.

أولًا– بين خصوصيَّة المجتمعِ، والبرامجِ المستوردة

شهدَت المحطَّات التلفزيونيَّة اللبنانيَّة في السنوات الأخيرة، عديدًا من البرامج الاجتماعيّة، والترفيهيَّة المتفلِّتة من القيود؛ لأنها استخدمت ألفاظًا سوقيَّة، وإيحاءات، وإثارةً وسخريةً، استطاعتْ كسرَ الحواجز التقليديَّة، وتجاوزت النَّقد البنَّاء لتصل إلى حدّ التّجريح. هي برامج عربيَّة، لكنَّها نسخةٌ طبق الأصل عن النسخة الأجنبيَّة، بحيث لا يقتصر الأمر على تقليد الفكرة، بل يتعدَّاه إلى: الدِّيكور، والإخراج، وطريقة التقديم، والحوار. ومن الملاحظ، أنَّ هذه القنوات اللبنانيَّة، لا تراعي الخصوصيَّات القيَمِيَّة، والثَّقافيّة العائدة إلى المجتمع اللبنانيّ، سواء بقصدٍ أم من دون قصدٍ، إذ تقوم بجلب هذه القوالب جاهزةً، وتعيد إنتاجَها من دون إعادة تكييفٍ لمضامينها، وعلى الرَّغم من محاولاتها الحثيثةِ، في ملاءمة هذه القوالبِ لرغبات المجتمع، فإنّها أثبتت فشلها لكونها تُوْلي اهتمامًا، يرتكز على الربح الماديّ، المتأتّي من ارتفاع نسبة المشاهدة؛ لأنه بحسب د. جورج صدقة، رئيس قسم الصحافة في الجامعة اللبنانية (الفرع الثاني): «إنّ المشكلة الأساس عند هذه المؤسّسات، تكمن في تحصيل التمويل، الذي غالبًا ما يأتي من الخارج، ومن الإعلانات عبر بثِّ برامجَ هزليّة أو أخرى ذات خلفيّةٍ جنسيَّة، خاصَّةً في ظلِّ المنافسة الحادَّة مع

انتشار الفضائيَّات والانترنت»[1].

ذلك كلّه يتلّمسُه المشاهدُ أرضيًّا، وفضائيًّا، حتَّى باتت مادَّةً دسمةً، يتمُّ تداولها تأييدًا أو رفضًا، عبر مواقع التواصل الاجتماعيّ، فيقع الاعتراض بين حدّين: أوَّلهما، اعتراضٌ على الإيحاءات الجنسية المبتذلة الصادرة عن النساء. وثانيهما، اعتراضٌ على المعترضين بسبب هذه الذريعة، حيث يحسبُ بعضهم أنَّ عدم تقبّلنا لهذه النوعية من البرامج، يؤشِّر على التخلُّف والانغلاق، لكونها تواكب التطورات الحاصلة على مستوى العالم، في مجال الإنتاج التلفزيوني، وأنَّها تساهم في الانفتاح الاجتماعيّ والثقافيّ، كما تقلّل من ضغط التقاليد التي مازالت تحكم مجتمعاتنا العربية، وتقوم بتشجيع المساواة بين الجنسين، وتطوير العلاقة بينهما، عبر كسر كثيرٍ من الحواجز النفسية، والاجتماعيّة في هذه العلاقة. ويبدو الأمر أعظم خطورةً، لكون هذه البرامج تلاقي نجاحًا جماهيريًّا كبيرًا، بالرّغم من التباين في الآراء حولها، ممَّا يقودنا نحو المجهول، والتلوّث الفكريّ.

بشكلٍ عامّ، نرى أنّ الإعلام العربيَّ، ما يزال في الدَّرجات الأولى، في مسألة تحريك العواطف، وطرح البرامج المثيرة، التي لا تخلو من الأبعاد الجنسيَّة الواضحة، والتّركيز على هذا البعد، الّذي يجذب النَّاس بشكلٍ عامّ. واللافت للنَّظر، أنَّ نسبةً قليلةً من هذه البرامج، تُشبه واقعَ المرأة، وما عدا ذلك، بعيد قليلًا من الواقع «ومن عوامل تكوين صورة المرأة في الإعلام العربيّ، حيث ينطلق من فكرة مفادها أنّ وسائل الإعلام، تعمل على تسليع المرأة وتشييئها، ليس لأنَّها تقوم بتجديد عادات وتقاليد بالية، بل لأنَّها تعمل على استغلال المرأة، لتحقيق الأرباح التجاريَّة، بغضِّ النَّظرعن المبادئ، والقيم الاجتماعيّة، والدينية»[2]. ونرى أنَّ المرأة هي واجهة هذه البرامج، حيثُ تُستَخدَم لإبراز ما يريده الإعلام، لتظهر في غالب الأحيان في قالبٍ منمَّطٍ وسلبيٍّ، تطغى عليه صورة المرأة الجسد مع كثيرٍ من الإغراء، والابتذال من جهة، (على شكل نجمةٍ، أو فنانةٍ، أو مطربةٍ، أو ممثلةٍ، أو راقصةٍ، أو مذيعةٍ)، وتقابله صورة المرأة الضعيفة والمنكسرة من جهة ثانية ممَّا يؤدِّي إلى تفكيك بِنيةِ القيمِ، ونشرِ الإباحيَّة، والانحلال الخُلُقيّ في المجتمع الشرقيّ. وقليلًا ما نراها شاعرةً، وباحثةً، وكاتبةً ومفكِّرةً. هي كذلك، ربّما، من وراء الستار، لكنَّها لا تظهر كثيرًا على الشاشة. «والأمر ببساطةٍ، يتعلَّق بكون

(1) زينب، حاوي. البرامج الجنسية عبر الشاشات: بين شلل الرقابة وفوضى طفرتها. 6-2-2012 http://www.khiyam.com/news/article.php?articleID=13057

(2) حنان، يوسف. دور الإعلام في تعزيز مكانة المرأة في المجتمع، قدم إلى الندوة القومية نحو المزيد من الإجراءات للنهوض بعمل المرأة وتحقيق المساواة في العمل، دمشق، 2007، ص 16.

المؤسّسات الإعلاميّة، ليست سوى امتدادٍ لمنظومةٍ اجتماعيةٍ، وثقافيَّةٍ، تراكمت تفاصيلها عبر قرونٍ كثيرةٍ، لتفرز هذا الإرث الاجتماعيّ والثقافيّ، الّذي يحرّك اتّجاهات المجتمع، ويؤطِّره نحو النساء؛ فالمؤسّسات الإعلاميّة ليست في نهاية المطاف سوى جزءًا من الكيانات الاجتماعيّة والثّقافيّة السائدة، ولا يمكن لها أن تكون بمعزلٍ عنها»[1]. إذًا، فإنَّ صورة المرأة في الإعلام، لا تتطابق في كثيرٍ من الأحيان، مع الواقع المعاش؛ ففي أغلب الأحيان تتنافى صورة المرأة العصريَّة مع مفهوم العلاقة الذُّكوريَّة في البيت. فإلى أيّ مدى يهتم الإعلام بعرض الواقع، وتغييب الإفراط في تقليد الآخرين من دون التمييز بين ما يناسب المجتمع الشرقِيّ وما لا يناسبه؟ وإلى أيّ مدى، يُسمَحُ باستخدام المرأة كسلعةٍ من دون إبراز قيمتها الإنسانيَّة؟

إنَّ حالة التطوُّرِ هذه، الَّتي تشهدها المجتمعات العربيَّة نتيجةً للانفتاح على العالم الغربيّ، بما تحمله من تبدّلٍ للقيمِ، أدَّت إلى صدامٍ على مستوى العادات، والتقاليد. والأعظم من ذلك، أنّ هذا الأمر، أدّى إلى شرخٍ واضحٍ بين القيمِ التي تربّى عليها الأهل، فأورثوها إلى أبنائهم، وبين تلك التي يتلقَّاها الأبناء عبر الإعلام بوسائله كافَّة، ما أحدث صدَامًا كاملًا بين جيلَيْن. وهذا الصِّدام في تزايد مطَّردٍ؛ فمن مجتمعٍ له قواعد عامّة، على الفرد الالتزام بها، ومراعاتها، خاصَّة تلك الّتي من شأنها أن تخدش الحياء، أو أن تؤدِّيَ إلى التفلُّت، والانحلال الاجتماعيّ والأخلاقيّ، إلى مجتمعٍ يُبيح المحظورات تحت شعار «تقديس حريَّة الفرد» بشكلٍ مطلقٍ، وجعلها قيمةً تعلو على أيِّ قيمةٍ أخرى. وهذا ما أدَّى إلى حصدِ نتائجَ وخيمةٍ في الغرب. ونحن قد بدأنا بعد انتقال هذا الفكر إلينا بشكل تدريجيّ بحصد نتائج نشهدها في وسائل إعلامنا، وفي انحلال الأفراد وتحرّرهم من سلطة المحظورات.

وسوف نتحدث عن نموذجين من هذه البرامج التي يتم عرضها على بعض الشاشات اللبنانية.

1 – برنامج « نقشت» أو Take me out:

هو برنامج ترفيهيٌّ، واجتماعيٌّ، يتمحور حول التَّعارف والمواعَدة، تعرضه قناةLBCI اللبنانيّة، مأخوذٌ عن البرنامج البريطانيّ Take me out، ضمن أجواءٍ من التهريج والابتذال والإثارة، والألفاظ الجنسيّة المخجِلة. لكنّ، «النّسخة اللّبنانيّة»، مسخت الأصل

(1) المرجع نفسه، ص 17.

ولم تنسخه كما يفترض، وأرادت أن تكون «مَلَكية أكثر من الملك»، وتستغلّ جملةَ «فسحةً لجرأة المرأة وحريّتها»، لتتستّر خلفها بهدف جلب مزيدٍ من الإعلانات، لا أقل ولا أكثر، متناسيةً أنّ جرأة المرأة في الغرب، لم تبدَأْ من خلال برنامج مواعدةٍ منسوخٍ ممسوخٍ، إنّما عبر تراكماتٍ تاريخيَّةٍ، من حقوقٍ وقوانينَ وحرياتٍ نشأت، ونمت في ظلِّ خصوصيّات دولٍ وأنظمةٍ، وهي حاولت أن تنتبه وما زالت، لما لم ينتبه إليه برنامج «نقشت» من احترام الذَّات، والناس، في أقل صورة ممكنة [1].

هذا البرنامج الّذي يروِّج لزواج الفتيات والفتيان بعضهم من بعضهم الآخر، بطريقة عصريَّةٍ، وفكرته تقوم على أن «يشارك في البرنامج 30 صبيّة، لكلّ واحدة منهنّ شخصيّتها، واهتماماتها، وأفكارها، وانطباعاتها عن الشريك الذي تنتظر الخروج معه في موعد تعارفيّ، وتقرّر الفتاة مصير علاقتها مع الشابّ الّذي سترتبط به؛ لذا على الشباب إبراز ما يملكون من ميزات، ومواهب (بيت، سيارة، شركة، رصيد بنكيّ) ما يُمكّنهم من الفوز بقلبِ واحدة من الفتيات (المعروضة في فترينة البرنامج للبيع)، ضمن قوانين اللعبة ومراحلها في البرنامج ومناوشات بين الشابات والشباب، ومواقف رومانسيّة (كلمات إباحية مغمغمة)، تَجمع أو تُفرّق بينهم في أجواء طريفة، وكوميديّة، مع مشتركات ومشتركين تتراوح أعمارهم بين 18 و80 عامًا «[2]. وفي محاولة من البرنامج لتوسيع رقعة النساء والرجال المستهدفين، تنوَّعت خلفيَّات المتسابقات، واختلفت أعمارهن وأشكالهنّ ومستواهنّ التّعليميّ كما الاجتماعيّ. لكن، هذا لم يكن في صالح البرنامج بقدر ما كان ضدَّه؛ فالتنوع يبعث رسالةً بأنَّ النساء من الفئات كلّها، يقبلن بموعدٍ مع شابّ، استعرض عضلات جسده، ونوع سيّارته ووظيفته من دون أيّ شيءٍ آخر؛ فكلهن يُردْن ذلك، وهو تنميطٌ لما ترغب به النّساء، وتنميط لما يجب أن يكون عليه الرجال.

وقد تعرض هذا البرنامج للكثير من النّقد، باعتباره أُنموذجًا يسيءُ إلى العادات الشرقيَّة، ووُصِف بأنَّه سوقُ نخاسةٍ يعمل على تشويه صورة المرأة اللُّبنانيَّة، من خلال الألفاظ البذيئة، والإيحاءات الجنسيَّة. بالإضافة إلى ذلك، أنَّه يقدِّم صورةً جديدةً للعلاقة بين الجنسيْن أي العلاقات الغراميَّة قبل الزواج. وهذه الأفكار قد تتعارض مع قيمنا الثّقافيّة، والدينيَّة. «ولو شاهدْتَ البرنامج، ستصادف تعليقاتٍ كثيرةً مثل ذلك الذي أطلقته

(1) خليل، حنون. برنامج «نقشت» بين النسخ والمسخ، 2017-2-4، على الموقع الإلكتروني: https://www.aljazeera.net/blogs/2017/2/4

(2) أحمد، دويكات. تيك مي آوت نقشت.. إلى أين يأخذنا؟ https://www.aljazeera.net/blogs/2018/3/29

إحدى الفتيات سائلةً عن واحد من المتسابقين: «لسانُه حلو؟»، فأجابتها أخرى بنبرة ساخِنة: «إنتي بس همِّك لسانه؟». وفي حلقة مختلفة، يتحدَّث متسابقٌ عن اشتراطه الارتباط بفتاةٍ ذات سمعة حسنة، فتضغط إحدى الفتيات زر الرفض: «سُمعتي مش منيحة»، تقولها ضاحكةً بشكلٍ مثير، ويضجُّ الاستوديو بالضّحِك والتّصفيق. وفي مشهدٍ آخر، يتقدَّم فيه متسابقٌ، يعمل في مجال الصَّيدلة، فترفضه فتاة. يسألها فؤاد يمِّين، مقدِّم البرنامج عن السبب، خصوصًا أنَّ معظم الفتيات في الاستوديو تمنَّيْنَهُ، فتردّ: «بخاف من الإبرة»، فيُسارع المتسابق إلى تقديم إجابة حمَّالَة أوجه: «ما تخافي، إبرتي ما بتوجّع»[1].

فيما دافع عنه آخرون ومنهم الناشط عماد بزّي، حيث كتب في صفحته الخاصّة على موقع «فيسبوك»، ما مفاده أنّ «الشباب يمارسون كلّ الحرية في التعبير عن مشاعرهم وما يراودهم، من أبسط الأشياء كتناول القهوة، حتى أعقدها حميمية مثل الرغبات الجنسية»، لافتًا إلى أنّهم يقابَلون بضحكاتٍ، وقهقهاتٍ في حال استخدموا لغةً تتضمَّنُ إيحاءاتٍ أو تعابيرَ جنسيةٍ، فقط لأنهم شباب. وخلص بزّي، إلى أنَّ «ذلك يتكرَّر مع مختلف البرامج التي تستضيف الذكور، أمَّا إذا استضاف فؤاد يمِّين مجموعة من النساء، وتكلَّمن علنًا عن تفضيلاتهنَّ الجنسيَّة، وتغزَّلوا بالرجال، تقوم الدنيا ولا تقعد! ليس لأنه فؤاد يمِّين، ولا لأنَّها المؤسَّسة اللبنانية للإرسال، إنَّما من بابِ وقحٍ بصراحةٍ، يتجلَّى في تعابير مَن وكَّلوا أنفسهم قيِّمين على الأخلاق، لتفيض انتقاداتهم من منطلق «بناتنا» أو «صورة نسائنا في الخارج» أو «المرأة اللبنانيّة» أو «فضحتونا». ومن بين الإعلاميِّين، الذين قدَّموا رأيهم أيضًا، الإعلاميّة ديما صادق حيث اعتبرت أنَّ «المشكلة مع «نقشت» منها مشكلة قيم أخلاقيَّة ضدّ «الفلتان الجنسي». وإلّا، كانت قامت الحملة على مجدي ووجدي، القطرميز وغيرهن. مشكلتكم مع «نقشت» هي مشكلتكم مع حريّة المرأة بجسدها، نقطة. ممنوع هي تحكي عن رغباتها. الشب هو اللّي في. فيكن تصدقوا وفيكن لا، بس بلبنان فينا نسمح للـ«المثلي» يحكي عن حياتو ورغباته الجنسية، بس المرأة بعدنا ما منسمحلها «[2].

وقد أشار مقدّم البرنامج «فؤاد يمّين» إلى أنَّ «محتويات البرامج لم تصل إلى حدّ

(1) شيخة، البهاويد، نورهان مصطفى. 2018-4-2، https://manshoor.com/society/take-me-out-na2ashit-feminism/

(2) نقشت take me out «يفضح» المجتمع، 26 كانون الثاني 2017، على الموقع الإلكتروني: https://www.almadenahnews.com/article/549800.

الابتذال ولن تصل، لأنَّ مجتمعنا غير متفلِّت من القيود، ومحكوم بالتَّابوهات. لدينا عادات، وتقاليد، وأديان، ومصالح محطَّات إلى جانب الرَّقابة الذَّاتيَّة التي يمارسها أهل الإعلام. هناك توجيهات المحطة التي ترفض الخوض في المحظورات الأخلاقيَّة، والدينيَّة، والجمهور «المنتقد» هو ذاته الذي يريد أن يتسلَّى، ويرفّه عن نفسه. ولو أراد الثَّقافة لتحكَّم بمشاهداته عبر «الريموت كونترول»، أو قصد المسرح الَّذي يقدِّم أعمالًا جادَّةً إبداعيَّة، وتوجيهيَّة. بالتالي، لا داعي لتبادل الاتِّهامات حول تسيُّب البرامج، لأنَّ ما نشاهده عبر الشاشات هو نحن، والبرامج مرآة المجتمع على حقيقته. ومن يطالب بتشديد الرَّقابة، لا يريد أن يعترف بواقع المجتمع، إنما يختبئ خلف إصبعه، فبرنامج «نقشت» مثلًا مرآة لأناس من مجتمعنا، يحاكيهم، ويشبههم.»[1] ويرى يمِّين أنَّ البرامج، لا تخيف بقدرِ وسائل التّواصلِ الاجتماعيِّ، والهواتف الذكيَّة، الَّتي يستبيح الأولاد من خلالها المحظورات كلّها، وعبرها تغيّرت القيم كما النّظرة إلى ما هو مَعيب.

يمكن القول، إنَّ الحرية مسألة نسبيَّة تختلف مساحتها، وحدودها لدى كلّ فرد، فما يحاربه بعضنا، يحسبه الآخر جزءًا من سلوكيات طبيعيَّة كرّستها العولمة الثّقافيّة أو على الأقل التّربيّة الأسرية، والبيئة المحيطة. ولكن ما يمكن ملاحظته أن منطلق الاعتراض، هو التحفّظ على الإيحاءات الجنسيَّة، التي يتضمّنها برنامج محليّ، يناقض قيم مجتمعه. لنَقُل أنَّه تقليد للفكر الغربيّ، وأنَّ هذه الإيحاءات جاءت من النساء بشكلٍ صريح وعلنيّ، فبرنامج نقشت، قامت فكرته على اختيار فتيات للمشاركة في برنامج تلفزيونيّ، قائم على المواعدة؛ فالفتيات يخترن شابًّا، يقوم بعرض نفسه، وجسده أمامهنّ، وتختاره إحدى الفتيات لتخرج معه، وهذا مخالفٌ للعادات، والتقاليد، ومشوِّهٌ للمجتمع الذي ما يزال محافظًا على قيَمه خاصةً في هذا الجانب.

2 – برنامج فاشلين بالحب

برنامج ترفيهيٌّ، يقدِّمه الكوميديّ والمؤثِّر «غيد شمّاس» الذي لديهِ مئات الآلاف من المتابعين على صفحته «El 3ama» الكوميديَّة الساخرة، التي يتميّز فيها بتفكيك الفيديوكليبات والتعليق عليها بطريقة مميّزة ومضحكة.

وفكرته: يلتقي فيه في كل حلقة مجموعة من الفتيات والشباب، ليمضوا معًا 100 دقيقة بحثًا عن النصف الآخر في جوٍّ مليءٍ بالاختبارات، والتحديات، والألعاب، والجرأة،

(1) هناء، توبي. فضائيات لبنانية تستبيح المحظورات في «الليل وآخره»، 25 نوفمبر 2016، https://www./alkhaleej.ae

إضافةً إلى «اسكتشات» صغيرة، مرتجلة، يَطلب منهم مقدِّم البرنامج، تأديتها لقياس نسبة الانسجام بينهم. ويبدأ البرنامج بتقرير مصوّرٍ، يعرِّف عن المشتركين، ثمّ يليه نقاش بينهم وبين غيد حول مسائل متنوّعة، مثل الخيانة، والحرية الشَّخصيَّة، والعلاقة الجنسية بين الشريكين. ويطرح مقدِّم البرنامج عددًا من الأسئلة الجريئة، جاءت بطابعٍ جنسيٍّ على الفتيات، والشباب لمعرفة التّوافق بينهما، مما شكَّل صدمةً كبيرة بين الجمهور اللبنانيّ؛ ذلك بسبب جرأة الفكرة التي يقدِّمها البرنامج، والحوارات التي حملت كثيرًا من الأفكار الجريئة، والتلميحات الجنسيَّة. ومن أبرز الأسئلة الَّتي تمَّ طرحُها على الفتيات في البرنامج، كانت حول تفضيلها العلاقة الجنسيَّة الروتينية بشكل يوميّ، أم علاقة ومميزة «واو» مرة واحدة في الشهر. وهو ما أجابت عنه الفتاة بأنَّها تفضِّل علاقة مميَّزة في الشهر. بينما وجّه غيد شمَّاس سؤالًا لشابَّة أخرى يقول: «إذا كنت بالمود، شو بتعملي حتى تفهمي شريكك إنك جاهزة لتجيبه «بحط له كاس ويسكي بقول له تعى نتساير وبيمشي الحال». ومن الأسئلة الأخرى، المثيرة للجدل كان حول تفضيل تناول الطعام قبل العلاقة الجنسية أو بعدها، لتجيبه إحدى المشاركات «قبل لأن بعدها، بدي نام مش فاضية آكل»[1].

على الرَّغم من أنَّ هذه البرامج، واجهت العديد من الانتقادات إلّا أنّها تحظى بنسبةِ مشاهدةٍ عاليةٍ، وهذه الانتقادات لم تشكل رادعًا لتصحيح مسار هذه البرامج، بل استمرت في تشويه صورة المرأة اللبنانية وهذا ما يدفعنا إلى إثارةِ الوعي حول إشكاليَّة هذه البرامج في ما يتعلَّق بالمميزات والقوالب الفنية، الَّتي أدَّت دورًا كبيرًا في جذْب هذا الكمِّ الجماهيريّ إليها. وتأثير هذا المحتوى على الهُويَّة الثّقافيّة، والقيَميَّة، وعلى السلوكيَّات لدى مختلف شرائح المجتمع اللبنانيّ.

ثانيًا– البرامج التلفزيونية بين تحرير المرأة، وتشويه صورتها

يقال إنَّ الحرّيَّة عندما تُمنح إلى الإعلام دستوريًّا، فهذا مؤشرٌ إلى تطوّر سلوك الأفراد، والمؤسّسات الإعلاميّة. لكنّ، المرأة أُولى ضحايا هذا التطور، والتنوع على مستوى الحرية؛ فالإعلام اليوم يقدّم المرأة بالصّورة النمطيّة المعلّبة المشابهة للنموذج الغربيّ، من خلال مفهوم «الموديل». وهذا ما يجعلها وسيلةً للجذب الجنسيّ، وأداةً لزيادة الاستهلاك، في محاولةٍ للتركيز على القيمةِ الجسديّةِ، وتشويهِ صورة المرأة، وجعلها

(1) نورث، سامي. «فاشلين بالحب».. أسئلة جنسية جريئة على الهواء تثير حالة من الصدمة!.. أكتوبر 25، 2022. https://www.nawaret.com

سلعةً. والحُجّة في ذلك، هي إنعاش الشاشة اللبنانيَّة، في ظلّ الوضع الاقتصاديّ، الّذي تمرّ به المحطّات اللُّبنانية، من دون مراعاةٍ لآداب مهنة الإعلام وأخلاقيَّاتها، والدّور الريادي الّذي يجب أن تؤدِّيَه وسائل الإعلام، حيثُ تتمادى أكثر فأكثر، إذ وجدت أنَّ أيّ موضوع من هذه المواضيع يشكّل جدلًا عامًا، أو يحدث ردَّة فعلٍ عنيفةٍ. ما يجعل لبنانَ من أكثر البلدان العربية جرأةً، في عرض مواد، ومحتويات قلَّ نظيرها في القنوات العربية الأخرى.

ففي الوقت الذي يعيش فيه لبنان، أجواءً تناصرُ حقوق المرأة، وتسعى إلى تمكينها في صناعة السُّلطة السياسيَّة، وفي تغيير المفاهيم حول دورها واستقلاليّتها، نجد برامج، تصرُّ على جعل المرأة وسيلة تسليعيَّة، متجاهلةً بذلك الدّور الإيجابيّ الذي تقوم به المرأة في تنمية المجتمع، حتى وصلت الجرأة ببعض البرامج إلى إحضار مجموعة نساءٍ، تحاول استرضاء رجل واحدٍ من أجل تمضية أوقاتٍ حميميّة معه في نهاية المطاف. الأمر الّذي شكَّل إهانةً للمرأةِ اللبنانيَّة؛ لأنَّها أصبحت كسلعةٍ تُعرض للبيع. وهذا ما يسخّف الدور الذي تؤدِّيه المرأة مجتمعيًّا، ويكرِّسُ حالة المرأة الجاهلةَ، ويبرز صورتها. وقد نجحت هذه البرامج في نقل صورة الإنقسام في المجتمع اللبنانيّ على هيئتها الحقيقيَّة؛ فإذا كان بعضنا يرى أنَّ ما نشاهده، هو انعكاس لاختلال نظام القيم والأخلاق في مجتمعاتنا، فإنّ بعضنا الآخر، يُقِرّ بوجوب فرض الرَّقابة على هذه البرامج وضبطها، ومحاسبة العاملين فيها. وفي ظلّ الأوضاع الاجتماعيّة، والإنسانيَّة السيّئة التي يعيشها المواطن اللبنانيّ اليوم، والّتي على الإعلام واجب المساهمة في حلّها، لا يسعنا القول إلَّا أنّ مشاعرَ المشاهد وهمومه، أصبحت رخيصة.

تأسف الإعلاميّة اللبنانية، والناشطة الحقوقيّة ميرنا قرعوني، في حديث لـ «جسور» حول لجوء محطاتٍ تلفزيونيّةٍ عدَّةٍ إلى إثارة قضايا المرأة، بطريقة مسيئةٍ للنساء ومساهمة في انتهاك خصوصيَّاتهنّ وتسليعهنّ. وذلك من خلال برامج «التوك شو»، وتصويرهنّ كأداةٍ جنسيَّةٍ، بهدف الحصول على نسبةٍ أعلى من المشاهدات، مع تجاهلٍ تامٍّ لخطورة هذه البرامج على المجتمع، ولا سيما على الفئات الشابَّة، وتشويه نظرتها إلى الطرف الآخر. ويمكن القول إنّ المسؤولية تقع بدايةً، على القوانين البالية، والمواد الدستوريّة، اللبنانيّة التي تكفل للمحطات التلفزيونية حرية اختيار المواد، والبرامج التي تريد بثّها، بحيث تستغلّ الحريةَ الممنوحةَ لها تحت سقف القانون، وتبدع في انتهاك صورة المرأة

وتشويهها بغيةَ جذب المعلنين، وتحقيق مزيدٍ من الأرباح، ممّا يترك الساحة مفتوحةً، أمام بعض المحطات اللبنانيّة للمنافسة «غيرالأخلاقيّة» في ما بينها؛ فنجدها تتّجه إلى عرض المزيد من البرامج القائمة على الإيحاءات الجنسيّة وفكرة التّسليع. فمن منا لم يسمع ببرنامج «أحمر بالخطّ العريض»، ومضمونه وبرنامج «نقشت» على شاشة قناة"LBCI" والذي تقوم فكرته على المنافسة بين مجموعة من السيدات للفوز برجل. وأضافت قرعوني: « للأسف يمكن القول، إنَّ قضايا المرأة الجوهريَّة كالعنف الأسريّ، والتحرّش وغيرها، تكاد تكون مغيَّبةً عن الشاشة اللبنانيَّة الصغيرة ومن صفحات التواصل الاجتماعي للمحطات التلفزيونية». كما طالبت الإعلاميّة قرعوني عبر «جسور»، بمحاربة هذه الظّاهرة التي تسيء إلى صورة المرأة اللبنانيَّة، وتنتقص من حقوقها. وفي هذا الصدد تقول: «نحن بحاجة إلى مجهود حقيقيّ وإلى التحرّك فورًا من قبل وزارة الدولة لشؤون المرأة، ووزارة الإعلام اللبنانيَّة، والمجلس الوطنيّ للإعلام، لمراقبة البرامج الاجتماعيّة، وللضّغط على مسؤولي هذه المحطات من أجل تعديل مضمون البرامج بما يخدم قضايا المرأة الجوهريّة، إضافة إلى المزيد من التَّعاون بين مؤسّسات المجتمع المدنيّ للإضاءة على خطورة هذه البرامج التي تترك أثرها السلبيّ على المجتمع بأكمله، وتساهم في المزيد من الانحلال الأخلاقيّ، والانفلات الاجتماعيّ»[1].

وتقول المتابعة لقضايا المرأة اللبنانية، والباحثة في مركز «سكايز» (عيون سمير قصير) وداد جربوع إنّ «ما تقدِّمه البرامج الإعلاميّة في لبنان، عن المرأة اللبنانية، تحاول أن تعكسه كصورة نمطيَّة معيَّنة في المجتمع اللبناني. للأسف كلّ هذه البرامج، تحاول أن تضع المرأة في خانةٍ واحدةٍ كسلعةٍ أو كجسدٍ للتجارة والتسويق». وبحسب جربوع، فإنّ ما تنقله الفضائيات وحتى البرامج المحليّة، يترك آثاره بشكل كبيرٍ على الرأي العام وعلى المجتمع؛ إذ «نراه في آراء الناس وتفكيرهم في لبنان والخارج، من ناحية أنَّ المرأة اللبنانية هي فقط (جميلة) و(مثيرة) من دون الالتفات إلى دورها في مواقعٍ اجتماعيَّةٍ أو أكاديميَّةٍ أو حتَّى سياسيَّةٍ، ويكون التركيز فقط على الشكل». وترى جربوع أنّ «الإعلام اللبنانيّ بحاجةٍ إلى أن يسلّط الضوء بشكلٍ حقيقيٍّ أكثر على وضع المرأة اللبنانيّة؛ لأنّ معظم تلك البرامج التي تم ذكرها لا تقارب قضايا المرأة، بطريقة سليمة أو صحيّة، بل على العكس، تخلق لنا صورةً مشوّهةً محدودة للمرأة. ويجب على

(1) طارق، أبو زينب. تلوث فكري وأخلاقي يجتاح التلفزيونات اللبنانية.. برامج تصيبنا بالغثيان! 9 فبراير 2023، على الموقع الإلكتروني: https://www.jusur.com/arabic/articles-and-interviews

الإعلام اللبنانيّ، أن يسلّط الضوء أولًا، على القوانين التي تضع المرأة في خانةٍ أقلّ من الرجلِ مثل: قانون الجنسيّة، والقوانين المتعلقة بالإرث، وغيرها من القوانين، التي تقف ضدّ المرأة، لا في صفّها. بالإضافة إلى ضرورة أن يقوم الإعلام، بتحفيز المرأة لتكون شريكًا سياسيًّا حقيقيًا في صنع القرار، وأن نراها في معظم المواقع السياسية عبر خلق رأي عامٍ مساندٍ وداعم لها»[1].

وتوضح هالة (موظفة في إحدى الوزارات) لجريدة الشرق الأوسط أن صورة المرأة اللبنانية في الخارج لا تعكس هذه الهموم، «فهي جميلة أنيقة متحررة إلى حد المبالغة ومستفزة أيضًا. هذه صورة إعلامية بالدرجة الأولى، تفتقد إلى الواقعية، ولا أعرف من ساهم بصنعها؟ هل المجتمع اللبناني أم المجتمع العربي أم المرأة بحد ذاتها؟ ومسؤولية المرأة تجاه صورتها تبدأ عندما تخلت عن نفسها ككائن بشري لتقبل بالتحول إلى سلعة لقاء مردود مالي. فأنا لا أتصور أن هناك من يرغمها على رسم هذه الصورة». وعن سبب ظهور المرأة اللبنانيّة، بصورةٍ «فاضحة» إلى درجة المبالغة، تقول: «يجب ألّا ننسى أنَّنا في بلدٍ شرقيٍّ صغيرٍ، لذا تبدو الصُّورة فاضحة أكثر، لا سيما أنّ هناك من يستثمرها بشكل مريب. ويجب ألا ننسى أنَّنا من بيئةٍ عربيّةٍ، لها تقاليدها المرتبطة بالدّين والقيم الأخلاقية المتوارثة، ممَّا يساهم بإحداث صدمةٍ حيالَ الجرأة المبالغ بها لبعض النساء، سواء على صعيد الأزياء أو على صعيد السلوك»[2].

ثالثًا– أثر هذه البرامج على القيم المجتمعيّة (الصراع القيميّ)

هناك ظلم كبيرٌ واقع على المشاهد اللبنانيّ، والعربيّ بسبب الدور السلبيّ لبعض البرامج التلفزيونيّة على الشّاشة الصغيرة، والتي باتت تمزج بين مواصفات تجاريّةٍ ومضمون لا يراعي الأزمات الإنسانية والاجتماعيّة، ومذيع لا يمتلك المؤهِّلات الثّقافيّة، والقدرات الشّخصيّة التي تجعله جديرًا بتقديم برامج تلفزيونيّة هادفة، ممّا يدفع إلى الاستعاضة بأفكار، ومصطلحات وعبارات غير مقبولٍ بها أخلاقيًّا، وإنسانيًّا. وذلك من أجل استمالةِ المشاهد اللبنانيّ. ويمكن القول أنّ هذه البرامج، أصبحت قادرةً على البناء، كما على الهدم. وكذلك قادرة على ترسيخ القيم الاجتماعيّة وعلى انحلالها أو زعزعتها، إذ «هناك صراع كبير يحدث داخل الثقافات ويتعلق بالقيم، ويشكل أحيانًا خطرًا على

(1) حنين، غدار. المرأة اللبنانية ضحية حرية الإعلام. https://www.majalla.com/node/72336
(2) المرأة اللبنانية بين البحث عن "الهوية" ومبالغة "الصورة الفاضحة"، https://www.alarabiya.net/articles/2005

الثَّقافة، ووحدتِها وأحيانًا أخرى، يكون هذا الصراع صحيًّا، إذ يدفع بالثَّقافة إلى الاستغناء عن القيم التي لا تتماشى وروح العصر»[1]. وهذا هو حال مجتمعاتنا، التي تقع في دوامات أزمة ثقافيّة حادّة، تهدِّد مصير الإنسان، ووجوده، وتنال اليوم من هويَّته أكثر من أيّ وقت مضى؛ فمن القيم التي كانت غير مقبولة في الماضي، باتت مقبولة في الحاضر. وهذا نابع من الهُوَّة الحاصلة بين الواقع، وبين تطلُّعات الأجيال النَّاشئة، التي ترى أنَّ القيم التي تربوا عليها، تناقض الواقع، والتطور، وتتعارض مع انفتاحهنَّ نحو الحياة والمجتمعات الأخرى، بخاصَّة بعدما ساهم التواصل الحديث، في تبديل مفهوم القيم، وأهميتها، وساهم في إدخال كلّ ما هو دخيل حتى بات جزءًا من حضارة هذا الجيل، فصار هناك شرخ عظيمٌ، بين قيم الأهل الذين تعلّموها من آبائهم، وبين الأبناء الّذين يستقون أفكارهم، من الانترنت ومواقع التواصل الحديثة.

إنّ هذه البرامج التي تقوم على عدّة أسسٍ، تشجّع التّعرّي المعنويّ، والجسديّ أمام الملايين، من خلال الكاميرا، تُشكّل تعرضًا سافرًا للأخلاق، والآداب وتضرب بالصميم القيم الأخلاقية، التي تربى عليها أولادنا وتهدِّد بصورةٍ مباشرةٍ، التّضامن الأسريّ لعائلاتنا. وهي تأتي في سياق التسلية، والترفيه، فتكون أسهل إلى المتلقّي حيث يلجأ بعض المشاهدين إلى هذه البرامج للتعويض النفسيّ عن الفراغ، والاكتئاب، والإحباط ويراه آخرون لإشباع الميول الجنسيّة المكبوتة، أو قد تكون المشاركة بكلّ بساطة بحثًا عن الحبّ والعثور على شريك حياة. وهذا ما يؤدي إلى اضطراب العلاقات الاجتماعيّة والأسرية، ويؤثّر على الهوية الثّقافيّة، للاحتكاك بلغات وثقافات أجنبية مختلفة. واللافت للنظر، أنّ هذه البرامج تثير جدلًا بسبب دأب مقدّميها والضيوف على تحطيم بعض التّابوهات، منها: تقديم صورة جديدة للعلاقة بين الجنسين أي العلاقات الغرامية قبل الزواج، حصر الزواج بالجانب الماديّ والجسديّ، صورة المرأة التافهة والسطحية وجعلها سلعة، تبدل مفهوم الزواج لدى المرأة، نشر مفهوم المساكنة، العقم الفكريّ، تجاهل الدين في الحياة اليومية، والتحرر من قيود الأهل والمجتمع... وغيرها من القيم التي تروِّج لها هذه البرامج. وبذلك، يمكن القول إنّ بعض القيم الاجتماعيّة، والأخلاقية، أصبحت تتّجه نحو الانحلال والتفسُّخ شيئًا فشيئًا إلى أن أصبح اعتياديًّا تغيُّر النظرة التقليدية، في العلاقة بين الجنسين بشكلٍ أكثر إيجابيّة، والميل إلى الملذّات والشهوات، والبُعد القيميّ،

(1) خالد محمد، أبو شعيرة. ثائر، أحمد غباري. الثقافة وعناصرها، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 54.

واكتساب النماذج الغربيَّة.

يمكن القول إن التغيّر القيميّ قد أصاب جميع جوانب الحياة في المجتمع اللبنانيّ، ففي الوقت الذي يجب أن تسعى فيه هذه البرامج إلى التخلص من كل الأمور التي تنعكس سلبًا على مجتمعنا، وتساهم في إيجاد حلول بنّاءةٍ للمشاكل الاجتماعيّة والإنسانية، نجد أنفسنا في مكانٍ آخر، والجدير ذكره أنّ فكرة أمثال هذه البرامج، لا تليق بمجتمعنا، وعاداتنا، وتقاليدنا، وتراثنا، ولا تتناسب مع الوضع الحاليّ الّذي يعيشه اللبنانيّ من أزماتٍ متراكمةٍ. وقد أصبحت المنافسة، محصورة بالمراهنة على Rating عبر استخدام ألفاظ وكلمات غير لائقة بدلًا من تزويد عقل المواطن بالمعلومات المفيدة. والمسألة، تكمن في ضرب فئتين مهمَّتين في النّسيج المجتمعيّ اللبنانيّ ألا وهما فئة الأطفال وفئة الشباب، فكلاهما الأضعف أمام المغريات، التي يقوم بها الإعلام غير المدروس، وغير الواعي لخطورة ما يروِّج له، وما ينتج عنه من خلخلة نظام القيم وصولًا إلى اندثار كثير من القيم كما هو الحال اليوم، الذي ينذر بكثيرٍ من الانحدارات الأخلاقيّة، الناتجة عن انحدار المبادئ وانحسارها، وتغيُّر في المباني الفكرية. وهذا كله ناجمٌ عمَّا جاء به الإعلام، من غرسات، ومن ثقافة مختلفةٍ عنَّا: منهجًا، وفكرًا... لتغرسها في قلب أجيالنا. والحصاد هو جني انسلاخٍ خطير عن العادات العربيَّة عمومًا والإسلامية بشكل دقيق، وخاص، بوصفها غير ملبيَّةٍ لاحتياجات الجيل الحاضر.

وعليه، إذا كنا نسعى في لبنان إلى مواكبة التطور، وتغيير جزء من مجتمعنا نحو الأفضل، فعلى إدارة بعض المحطات التلفزيونية أن تختار الطريق الأصحّ، لتحقيق هذا الهدف وليس اعتبار المشاهد رقمًا؛ فلا يقاس نجاح البرنامج بعدد المشاهد؛ بل بالمحتوى القيمي والسلوكي الذي يحمله ومدى تغلغله في النسيج الإجتماعي. ولكن في لبنان، لا حدود للحرية، فمعظم المحاور التي تنطلق منها البرامج ترفع الأسقف الكلامية من دون هدف، وتنتج عنفًا لفظيًا ومعنويًا ضد المرأة، وهذا له تداعيات سلبية جمّة على الرأي العام والمجتمع.

خاتمة:

من دون شك فإنَّ وسائل الإعلام تؤدِّي بجدارةٍ مَهمَّةَ الترويج لقيم العولمة الثّقافيّة، ولا سيما وسائل الإعلام الجديدة منها، «وتترك هذه الوسائل أثرًا عميقًا في حياة الناس، إذ أنَّها لا تزوِّدنا بوسائل الترويح عن النفس، بل تساهم في تشكيل نوعِ المعلومات الّتي

نتلقّاها ونتصرّف على أساسها في حياتنا اليومية»[1]. وهنا نرى الانتقال الحاصل في المجتمع، نتيجة التطور التكنولوجيّ، الذي أصبح يفرض على الأفراد نمطًا معيَّنًا من أسلوب الحياة. ومن بين الأمور التي تزيد حدّة سلبيّة وسائل الإعلام الجديدة، وخطورة مضمونها، قضيّة التدفق الأُحاديّ للمعلومات، وهو ما يساعد في تحقيق أهداف الإعلام الغربيّ في ما يخص الغزو الفكريّ والاختراق الثقافيّ. وفي ظل الغياب العربيّ، في مجال الإعلام على المستوى الدوليّ وحتى المحليّ، أصبحت القيم المحلية عُرضةً للتهديد من طرفِ السَّيل الجارفِ من القيم العالمية الغربية على الخصوص، والتي تتدفق من جهة واحدة وتغمرنا بدرجة لا نقدر فيها على المواجهة ولا على الحفاظ على أدنى نسبة من قيمنا وثقافاتنا، خاصة في عصر الانفجار المعلوماتي، والتطور اللاّمتناهي لتقنيات الاتصال الحديثة، التي تضخُّ كميات كبيرة من المضامين الإعلاميّة.

ومن خلال قراءة مضامين بعض البرامج التلفزيونية، يمكن القول أنّ المشكلة ليست في كمّ البرامج التي تخاطب المرأة، لكنّها تكمن في المحتوى الذي يحاكي الشهوات ويوقظ النزوات؛ فهي ترى المرأة بعين واحدة، ولا تهتم سوى بالشكل الخارجيّ لها، وما يتعلّق به من خطوط الأزياء، والموضة متجاهلين حاجات المرأة الفكرية والنفسية التي تسمو بها في المجتمع، كما أنّ معظم هذه البرامج المستنسخة، يغلب عليها الطابع الترفيهيّ الّذي يقدّم المرأة على أنّها سلعة للعرض والجذب، وتروّج لثقافة العري، والتهريج، وإثارة الغرائز والشهوات، ممّا يساهم في تعميق الانحراف الاجتماعيّ. فلم يعد لدينا فقرات مخصّصة لتطوير شخصيّة المرأة العصريّة، وتثقيفها بالقضايا والأحداث العامّة، وحقوقها القانونيّة والسياسية. ولهذه البرامج تأثير سلبيّ، وكبير على الحياة الزوجيّة، حيث باتت الزوجات تقارنّ بين هذه البرامج، وما يقدّم فيها والذي هو غير واقعي بالأصل، وبين حياتها المَعيشة. وكذلك بالنسبة إلى الرجال، على صعيد مقارنة زوجاتهنّ بهؤلاء النساء، فيدفعون في سبيل ظهورهن بهذا المظهر أموالًا طائلة لأهداف القناة التلفزيونية، لأنها تقدّم صورة غير واقعية و تضع معايير خيالية مما تُشعر الطرفين في حالة مقارنة و يأس وإحباط.

هذه البرامج تختزن رسائل إعلامية موجَّهة وغير بريئة، هدفها الرئيس كسر حاجز الحياء بين المرأة والرجل، والإشعار أن العلاقات والصداقات بينهما أمر طبيعي، وأنّ الغناء والرقص أمران عاديان والخلاعة والميوعة والإيحاءات الجنسية، والألفاظ البذيئة

(1) انتوني، غيدنز. علم الاجتماع، تر– فايز الصباغ، لبنان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005، ص 532.

أمر طبيعي؛ فيتسلل هذا الأمر تباعًا، وبشكل مستمر وناعم، إلى اللاوعي، وتسقط معه كلّ مقاومةٍ، حين يصبح محل رضا وقبول من قبل المتلقّي فلا يستنكره؛ لأنّ كثرة المشاهدة تحوّل الأمر إلى مألوف، ثم رويدًا رويدًا، يعتاد رؤية الحرام– وهذا ما يحصل – ثم ما يلبث أن يتخلّق بأخلاقه.

بناءً على ما تقدَّم، يمكننا القول إنّ الإعلام ما يزال بعيدًا جدًا من تشييد صرحٍ جديدٍ، تظهر فيه المرأة بغير صورتها النمطيّة التي أريدت لها؛ الصورة التي تركّز على مظهرها من دون جوهرها، فمن الواجب التركيز على ما من شأنه أن يسلّط الضوء على فكر المرأة اللبنانية وإبداعها في المجالات كافّة، ورسم خارطةٍ تُطرح فيها هذه القضايا بشكلٍ يؤدي إلى التأثير في الرأي العام؛ لأنّ المرأة اللبنانية تعاني كثيرًا من الهموم، وتحتاج إلى سَنِّ بعض القوانين لإنصافها وحمايتها. لذا، من الواجب استغلال هذه الوسائل الإعلاميّة في التأثير في مختلف شرائح المجتمع بشكل إيجابيّ، يُغني حياتهم، ويثري خبراتهم، ويزيدهم إمتاعًا وتسلية، من خلال إنتاج يكون نموذجًا وبديلًا في سدِّ الهُوَّةِ التي أحدثها الإنتاج الغربي في أوساط مجتمعاتنا.

المصادر والمراجع:

- الخطاب، ياسين. محمد عيد، زهدي. النشه، خالد. التّنشئة الإجتماعي للطفل، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2003.
- إبراهيم عبده دسوقي، التلفزيون والتنمية، القاهرة: دار الوفاء للدنيا للطباعة والنشر، ط 1، 2004.
- دليو، فضيل. تاريخ وسائل الإتصال، دار أقطاب الفكر، قسنطينة، ط3، 2007.
- زيبب منصور، حبيب. الإعلام وقضايا المرأة، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
- محمد أبو شعيرة، خالد. ر أحمد غباري، ثائر. الثقافة وعناصرها، عمان:مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2009.
- غيدنز، انتوني. علم الاجتماع، تر- فايز الصباغ، لبنان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.
- يوسف، حنان. دور الإعلام في تعزيز مكانة المرأة في المجتمع، قدم إلى الندوة القومية نحو المزيد من الإجراءات للنهوض بعمل المرأة وتحقيق المساواة في العمل، دمشق، 2007.
- حاوي، زينب. البرامج الجنسية عبر الشاشات: بين شلل الرقابة وفوضى طفرتها. 2012-2-6 http://www.khiyam.com/news/article.php?articleID=13057
- حنون، خليل. برنامج «نقشت» بين النسخ والمسخ، 2017-2-4، على الموقع الإلكتروني: https//:www.aljazeera.net/blogs2017/2/4/
- أحمد دويكات. تيك مي آوت نقشت.. إلى أين يأخذنا؟ https://www.aljazeera.net/blogs/2018/3/29
- البهاويد، شيخة. مصطفى، نورهان. 2018-4-2، https//:manshoor.com/society/take-me-out-na2ashit-feminism/
- نقشت take me out «يفضح» المجتمع، 26 كانون الثاني 2017، على الموقع الإلكتروني: https://www.almadenahnews.com/article/549800
- هناء توبي، فضائيات لبنانية تستبيح المحظورات في «الليل وآخره»، 25 نوفمبر 2016، https://www.alkhaleej.ae/
- سامي، نورث. «فاشلين بالحب».. أسئلة جنسية جريئة على الهواء تثير حالة من الصدمة!.. https://www.nawaret.comأكتوبر 25، 2022.
- أبو زينب، طارق. تلوث فكري وأخلاقي يجتاح التلفزيونات اللبنانية.. برامج تصيبنا بالغثيان! 9 فبراير 2023، على الموقع الإلكتروني: https://www.jusur.com/arabic/articles-and-interviews
- غدار، حنين. المرأة اللبنانية ضحية حرية الإعلام. https//:www.majalla.com/node72336/
- المرأة اللبنانية بين البحث عن «الهوية» ومبالغة «الصورة الفاضحة»، https://www.alarabiya.net/articles/2005

بدايات النّقد الحديث في العالم العربيّ

ناديا قاسم عطوي

انتشرت في الآونة الأخيرة في العالم العربيّ وفي الأوساط الأدبيّة، دراسات عديدة تتناول في طياتها نظريات النّقد الأدبيّ الذي نشأ في بلاد العجم. فتبحث في أسباب ظهورها وأسسها وروّادها وكل ما يدور في فلكها حتى مصطلحاتها. وذلك بهدف الاستفادة من هذا الشّق الأدبيّ الجديد في الدّراسات العربيّة. وبصدد ذلك ظهر في السّاحة العربيّة عدد من الدّارسين العرب يتسابقون في تناول هذا الشقّ وتبيين خفاياه من خلال تأليف الكتب التي تتناوله بدقة وتشرحه شرحًا مفصّلًا.

كان «عبدالله محمد الغذاميّ» النّاقد السّعوديّ الحداثي سبّاقًا للبحث في تلك النّظريّات، فوضع كتابه «الخطيئة والتكفيرمن البنيويّة إلى التشريحية»، فكان أوّل كتاب عربيّ يتحدّث عن نظريّات النّقد الحديث (تحديدًا التّشريحيّة)، الّذي حاز جائزة مكتب التّربيّة العربيّ لدول الخليج في العلوم الإنسانيّة 1986م.

أحدث الكتاب زلزالًا إبّان صدوره في المشهد الثّقافيّ السّعوديّ، وعُدَّ مرحلة مفصليّة، ولاقى المؤلَّفُ هجومًا ورفضًا واسعين من قبل المحافظين والتّقليديّين. ونظرًا إلى أهمّيّته، كُتب عنه ما لا يقل عن مائة دراسةٍ، وصدرت حوله كتب وخطب جمعة، وعُقدت ندوات ومحاضرات وملتقيات أدبيّة ونقديّة للنظر فيما ورد فيه من أفكار ومصطلحات. وأصبحَ الكتابُ علامةً فارقةً في تاريخ الحداثة من جهة، وهدفًا للمعارضة من جهة ثانية.

إذًا، «الخطيئة والتكفير» هو الكتاب الّذي أحدث ضجّةً مدويّةً على مدى ثلاثة عقود، لكن إلى أي حدّ يمكن القول إنّ الكتاب هو نقطة التحوّل الّتي قلبت حياة «الغذّاميّ»؟! ما هي أهمّ الأفكار الّتي وردت فيه؟

في بداية الكتاب، يبحث «الغذّاميّ» بين نظريّات نقديّة غربيّة حديثة ونتاجيّة عربيّة سابقة في محاولة منه لإيجاد أوجه الشبه بينها متخطّيًا المجالين اللغويّ والنّقديّ في ذلك. فراح ينحت من صخر التّراث العربيّ ويغرف من بحر النّظريّات الغربيّة الحديثة ليضع دعائم نظريّته النّقديّة الّتي يرنو إليها.

استفاد «الغذّاميّ» جُزئيًّا من البنيويّة وبخاصّة لدى «بارت» (Barthes)، ومن الشّعريّة والوظيفة الشّعريّة لدى «رومان جاكبسن» (Jakopson)، واستعان بالأسلوبيّة

من«سوسير» (Saussure) ومفهوم الكتابة والأثر والنّصّ والتّناصّ لبناء تشريحيّته. أمّا المجاوزة فهي تكمن في الاستيعاب أكثر منها في التّجاوز الفعليّ للمصطلحات والمفاهيم؛ وقد استوعب «الغذّاميّ» من البنيويّة مفهوم النّصّ والتّناصّ.

أمّا عن استفادته من الأسلوبيّة والشّعريّة فإنّ الأمر يتعلّق بأمرين: تبنّيه نظريّة التّواصل لدى «جاكبسن» (Jakopson) كما هي بعناصرها السّتّة، وأخذه ببعض المفاهيم الّتي تندرج تحت مسمّى علاقات المشابهة وعلاقات التّجاور أو المحور الأفقيّ والمحور العموديّ.

من هنا، تظهر التّجربة المنهجيّة لدى «الغذّاميّ»، فنلاحظ أنّ النّصّ بنية مغلقة ذات نظام داخليّ، ومن خلال السّياق تصبح بنية منفتحة ذات علاقات مختلفة، وأنّ القارئ ذو حضور فعّال في إطار من التّعاليق الّذي ينعكس في عمليّة التفسير؛ وهذا ما ينتج الأثر الّذي يتأسّس انطلاقًا من هذه المستويات الثّلاثة في فهم النّصّ.

تكمن أهمية هذا الكتاب في كونه أوّل كتاب يحمل الإشارات الأولى لمفهوم التأسيس، والطموح الكامن بين تحقيق التّلازم التّام والتّرابط العضويّ بين الماضي والحاضر؛ أي بين التّراث والحداثة من خلال قراءة أسلوبيّة تجريبيّة تسعى إلى تأكيد تلازم الماضي والحاضر من جهة وضرورة المغايرة من جهة أخرى.

يطرح «الغذّاميّ» أسئلة كبرى ويعالجها وفاق منهج يمكن تسميته بمنهج ما بعد الحداثة، إذ يعتقد أنَّ العالمَ في مجمله علامات يجب البحث عن أنساقها العامّة وفلسفة ممارسة هذه الأنساق للوصول عبر قراءة الأعمال الأدبيّة إلى إعادة الكتابة والبناء بطريقة إبداعيّة مختلفة.

من أهمّ المقترحات التي طرحها الغذّاميّ في كتابه الخطيئة والتّكفير نذكر ما يلي:

الشّاعريّة بدلًا من الشّعريّة: استبدل «الغذّاميّ» مصطلح الشّعريّة بمصطلح الشّاعريّة نظرًا إلى أنّ مصطلح الشّعريّة في دلالته أقرب إلى الشّعر منه إلى الدّلالة الّتي يبغاها. فلم يجد فيه المعنى الكامل الّذي جرى وراءه، لذلك ارتأى أن يستخدم مصطلح الشّاعريّة كونه يستطيع من خلاله التّعبير والدّلالة الكاملة عمّا يبحث(الغذامي،2005).

الصّوتيم بدلًا من الفونيم: هذا المصطلح أيضًا من المقترحات النّافرة في كتاب «الغذّاميّ» الّذي وضعه واستخدمه في مؤلّفاته كافّة من دون أيِّ إحساسٍ بغرابته! بل

وراح يستخدمه في تصريفاته اللغويّة، وكأنّه مصطلح وضِعَ منذ القِدم ومتعارفٌ على استخدامه وعلى دلالته(الغذامي،2005).

التّشريحيّة بدلًا من التفكيكيّة: يقترح «الغذّاميّ» تسمية بديلة لتسمية النظريّة التفكيكيّة وهي التّشريحيّة، مستظلًّا في ذلك على إضافته بعض الشروط الجديدة على التفكيكيّة، وهو ما جعله يستحلُّ إطلاق تسميته. ومن هذه الإضافات احتسابه النّصّ جثّة تحتاج إلى التشريح وإعادة التخييط، عكس التفكيكيّة الّتي تفكك النّصّ فقط من دون إعادة بنائه (الغذامي،2005).

الذوبان في النّصّ وموت المؤلّف: يرى «الغذّاميّ» أنّه من الضروريّ على القارئ الوصول إلى مرحلة الذوبان في النّصّ خلال قراءته له وذلك من أجل التغلغل بين ثناياه للوصول إلى المرحلة القصوى من فهم واستيعاب أفكاره وفكّ رموزه واستكشاف أغواره وإظهار خفاياه. ولا يصحّ ذلك إلّا بعد استبعاد الكاتب الأساسيّ وإخراجه من بين الكلمات مع كلّ مشاعره وأحاسيسه وأفكاره. ويحصل كلُّ ذلك بهدف القراءة البنّاءة الّتي تنتج نصًّا جديدًا مختلفًا بعيدًا من النّصّ المقروء (الغذامي،2005).

تفسير الشّعر بالشّعر: يقترح «الغذّاميّ» اللجوء إلى استخدام نصوص للكاتب نفسه بهدف التقاط الإشارات الحرّة وعلامات الغياب واستحضارها لتفسير النّصّ المنشود، ما يسهم في تحويل القارئ إلى منتج للنّصّ وإثرائه بدلالات لا تُحصى. وهذا يضع القارئ في طريق النّقد التشريحيّ، ويحفظ للنّصّ قيمته الفنيّة المطلقة. فذلك سيساعد في تفسير الرموز وإظهار الدلالات الّتي يسعى من خلالها القارئ إلى استنباط النّسق الّذي يسبح في مؤلّفات كاتبٍ ما (الغذامي،2005).

القراءة النّقديّة بتذوّق وحساسيّة واعية مبنية على أسس نظريّة: يدعونا «الغذّاميّ» كقرّاء إلى تناول النّصّوص بإحساسٍ وتذوّقٍ مُرهفيْنِ، وبوعيٍ متفتّحٍ قائمٍ على النظريّة، أيّ أنّه يدعونا إلى الأخذِ بزمام النظريّة قبل الولوج في القراءة والتمتّع بالدلالات. فذلك سيعيننا على إعادة البناء بطريقة هندسيّة مُنظّمةٍ (الغذامي،2005).

التداخلات النصوصية بدلًا من التّناص: يظْهرُ لنا «الغذّاميّ» حقيقةً موجودةً، لكنّه يقترح لها تسميةً مختلفةً، بما أنَّ تسمية «سرقات أدبيّة» قاسيةً بحق الأدباء، الّذين يكتبون عباراتٍ تتشابه أو تتقاطع مع نصوصٍ تشبهها من دون قصدٍ أو من دون سرقة. وذلك لأنّ الكاتب يقرأ النّصّوص وينساها ثم يكتبُ، ومن الطبيعيّ أن يكتبَ ما يمكن أن

يتشابه مع النّصّوص الّتي سبقَ وقرأها. ويسمّي ذلك «الغذّاميّ» بتداخلات النّصّوص ليُسقِطَ حقّ التأليف وتهمة السّرقة عن كاهل الكُتَّاب (الغذامي،2005).

استخراج النّسق الشّعريّ: اقترح «الغذّاميّ» في كتابه «الخطيئة والتّكفير» فكرة استخراج النّسق الشّعريّ المشترك ما بين كتابات كلّ مؤلّف، حاسبًا ذلك من أهمّ الخطوات الّتي يجب على كلّ دارس القيام بها لأنّها تقود إلى إظهار الدلالات وتُيسّر العمل على التشريح وتساهم في إعادة البناء. وهذا النّسق في رأي «الغذّاميّ» تحوم وتدور حوله كلّ الدلالات والمفردات والمعاني (الغذامي،2005).

كما توقّع «الغذّاميّ»، فإنّ كتابه «الخطيئة والتكفير» –بما فيه من نظريّات ومناقشات ومذاهب ومناهج غربيّة وتطبيقات نقديّة عربيّة حديثة ومعاصرة– أثار موجةً كبيرة من ردود الأفعال المؤيّدة والمعارضة، نجدُ سِجالاتها في المطبوعات السعوديّة، وبالأخص في صحيفة الرياض، والجزيرة واليمامة والدوريّات ولقاءات صحافيّ ومشاركات مهرجانيّة ونقاشيّة عربيّة في «القاهرة» و«البحرين» و«تونس»، وغيرها...

برزت عدّة مواقف مشجّعة ومؤيّدة ساندت «الغذّاميّ» في طريقه الشاقّ والشائك، وكانت هذه الآراء تحثّ «الغذّاميّ» على المضيّ قدمًا كلّما تعثّر بآراءٍ معارضة.

من هذه المواقف موقف «علي الدمينيّ» الّذي وضع يده على كتف «الغذّاميّ» بكلماته الّتي أظهر من خلالها الدّفاع عن اجتهاداته وأهمّيّة ما توصّل إليه من خلال مقال له بعنوان: «الغذّاميّ وغواية الشعار» تحدث فيه عن تميّز «عبدالله الغذّاميّ» بملكة التحريض وإشاعة مناخ الشغب في الوسط الثقافيّ، بما يلقيه فينا كمتلقّين ودارسين من أفكار واجتهادات تحرّك مألوفة وتستفز تقليديّة عادات تفكيره، وتفاجئ غواية الاختلاف معه حتّى أقرب المثقّفين إليه. ويواصل «الدميني» حديثه: «الغذّاميّ لا يتمتّع بقدرات الباحث والمتأمّل والمجتهد الشجاع وحسب، ولكنّه يمتلك الحماسة التبشيريّة لأفكاره ومتابعة الدعاية لها والمنافحة عن منطلقاتها».

من هنا نرى الدّعم القويّ الّذي قدّمه «الدمينيّ» الّذي ساند فيه آراء ومقترحات «الغذّاميّ» وقام بدفعه خطوةً نحو الأمام، منطلقًا من قناعاته بأهمّيّة التغيير الجذريّ الّذي أحدثه من خلال إشاعة الشغب في الوسط الثقافيّ، وشجاعته في المضي في الدفاع عن آرائه.

أمّا «منصور الحازميّ» فقد أشار إلى أنّ كتاب «الخطيئة والتكفير» أثار لغطًا وأضرم خلافًا بين الأدباء والمثقّفين من خلال قوّة بيان كاتبه وسعة حيلته وسلاسة أسلوبه وقدرته على الجدل والإقناع، ومن ثمّ توليد المعاني ومقارعة الحجّة بالحجّة. وقد نشر مقال له بعنوان: «الغذّاميّ... فارس النّصّ»، يلفت أنظار قارئه إلى أهمّيّة الكتاب من خلاله قوله:

«وهذا شيء لا يُستهان به، بعد أن فقدنا مثل هذه المواهب منذ أمد طويل... والغذّاميّ، ذلك الناقد الذكيّ جدًّا، يحسن دراسة متطلّبات (السوق: النّقديّة العربيّة)، وكيف يستطيع أن يجذب المتلقّي للترويج عن مشروعاته النّقديّة؛ فالموضوعات الّتي يختارها «الغذّاميّ» تبعًا لمقام الطرح، تترك الانطباع بأنَّ التفضيلات الثيمية الّتي يختارها تتناسب بشكل لافتٍ مع مقتضيات المقام ووسط التلقّي وقناة التوصيل».

في مقدّمة ذات طبيعة اعتذارية واضحة يشير «عبدالله إبراهيم» في كتابه إلى تقديره وإعجابه الكبير بجهد «الغذّاميّ» المثمر فيقول: «يقول المعجم العربيّ: طارحه الحديث: حاوره وبادله الرأي. ولا تحمل مطارحتنا لآراء «الغذّاميّ» بعدًا غير ذلك، ولا ننظر بغير عين التقدير إلى هذا الجهد الطيّب الّذي نشاركه في مجمله... لا يماري أحد ممّن يعمل بجد في حقل النّقد في النظر إلى جهده المثمر (الغذّاميّ) بنوع من الإعجاب» يمتدح «الغذّاميّ» بحماسة ويشيد بقدرته على مواكبة التطورات الفكريّة والأدبيّة. ويعد الناقد «محمّد عزّام» في كتابه: «تحليل الخطاب الأدبيّ على ضوء المناهج النّقديّة الحداثيّة» 2003، من الاستثناءات القليلة الّتي تكاد تؤكّد القاعدة ولا تنفيها.

الآراء المعارضة

إنَّ معظم الذين تعرضوا وما زالوا يتعرّضون للمنجز النّقديّ «للغذّاميّ»، يفعلون ذلك بالكثير من الحذر والكثير من عبارات الاعتذار عن أيّ أثر للانتقاص من هذا المنجز قد يفهم من كتاباتهم. فنجد المعارضين يشرحون ويفسّرون القصد من وراء مقترحاتهم خوفًا من التعرّض لخدش الإنجاز «الغذّاميّ» الحديث، وبخاصّة ما جاء به في كتابه «الخطيئة والتكفير» من هؤلاء النّقّاد برز:

«عمر الزرقاويّ» الّذي يشير إلى أنّ مصطلح (الأثر) التفكيكيّ الّذي تناوله «الغذّاميّ» في كتابه «الخطيئة والتكفير» وخصّه بشرح أسهب فيه، يعبّر عن الاضطراب المفاهيميّ الّذي وقع فيه «الغذّاميّ»، فالأثر» تارة بديل للإشارة لدى «سوسير» (Saussure)،

وتارة أخرى التشكيل النّاتج عن الكتابة، وهو تارة ثالثة لغز غير قابل للتحجيم... وهو في ما يحسبه النّاقد سحر البيان». فهناك تباين شاسع بين «دلالة تلك المصطلحات في أرض النشأة وتلك البدائل الّتي قدّمها النّاقد». ويتساءل «الزرقاويّ» عن مشروعيّة الجمع بين اتجاهين متناقضين: «النّسق المغلق واتّجاهات تقويض النّسق»، محتسبًا ذلك من أنواع التلفيق بقوله: «ألم يقع في التّلفيق! عندما جمع بين اتّجاه حداثيّ أسّس لمقولة «النّسق المغلق» (البنيويّة) واتجاهين من اتجاهات ما بعد الحداثة الدّاعية لتقويض النّسق (السيميائيّة والتفكيكيّة)! ثمَّ يحاول «الزرقاويّ» إصلاح ما أفسده بآرائه، فيوضّح ذلك بقوله: «لا يعني هذا أنّ المزج بين المفاهيم مرفوض ولكنّ المرفوض هو مزج المتناقضات».

لم يتوقّف «الزرقاويّ» هنا في التعبير عن رأيه المعارض لأفعال «الغذّاميّ»، بل أكمل بحثه وانتقل إلى الجزء التطبيقيّ من كتاب «الخطيئة والتكفير» ليظهر انطباعه فيقول: «أمّا جهده التطبيقيّ، فاتّسم بالانطباعيّة والانتقائيّة، فالناقد حلم بالموضوعيّة فسقط في الانطباعيّة، فتحليله للنصوص لا يكاد يجاوز حدود الوصف والانطباع. وثنائيّة (الخطيئة والتكفير) نتيجة ثنائيّات وبنى صغرى هي في حقيقتها ليست نتاج علاقات النّصّ الدّاخليّة، بل بنت ثقافة النّاقد الدّينيّة، فهي ليست بنيويّة ولا سيميولوجيّة ولا تفكيكيّة، وإنّما هي فكرة أخلاقيّة دينيّة».

«يوسف جابر»: برز في المقالة ذاتها موقف بارز للدكتور «يوسف جابر» نعت فيه «الغذّاميّ» بالمتعنّت والبعيد من الموضوعيّة والشفافية في إطلاق أحكامه في كتابه (الخطيئة والتكفير)، فقال: «كان أولى به أن يكون أكثر شفافيّة في إطلاق أحكام بريئة وإيجابيّةٍ، من شأنها تطبيع دراسته بالحياديّة والعلميّة... فيه الكثير من التعنّت والبعد من الموضوعيّة».

«أحمد محمد العدل» ترك تعليقًا «للغذّامي» في هامش تعليقات مجلّة الرياض الإلكترونيّة، أبدى فيه اعتراضًا واضحًا، مُثقِلًا «الغذّاميّ» بالتّهم والتّجاوزات في الاطلاع على المناهج وتطبيقها والطعن فيها، قائلًا:

«أخي «الغذّاميّ» إن التجديد أمر لا بدّ منه ومن المحتم علينا فعله رضينا أم أبينا ولكن أن نطعن في أنفسنا لكوننا قد درسنا تلك المناهج. سؤالي لك هل أنت متطرّف أو أصوليّ وأنت ممّن درس وأبحر في تلك المناهج؟ إنّك بذلك قد أخفقت كثيرًا عندما تطعن

في مناهج قد كنت من درسها، لذلك أقول بما ذكرته سابقًا إنّ مناهجنا تحتاج إلى نظر ليست لكونها هي الّتي أخرجتنا متطرّفين نكره الغير ولا نحبّ إلّا من نهج منهج السّلف».

«محمّد شوقي زين»: ينتقد أسلوب «الغذّاميّ» ويصفه وصفًا جارحًا ويحاولُ إثبات رأيه أنّ «الغذّاميّ» قد وقع في أكبر خطأ يقع فيه ناقد عظيم مثل «الغذّاميّ»، وبخاصّةً وقوعه في وصف التفكيكيّة بالتّشريحيّة وتفضيله التنقّل السّريع بين المدارس النّقديّة كما تشترط عليه قواعد اللعبة التسويقيّة، فقال:

«إنّ وصف (التفكيكيّة) بالتّشريحيّة والزعم بأن هدفها النهائي هو إعادة البناء لا يمكن وصفه إلّا بكونه خطأ فادح وقع فيه ناقد بارز مثل «الغذّاميّ»، ولم يكلف نفسه عناء العودة إلى كتابه المذكور ليصحّح ذلك الخطأ ويعتذر للقرّاء المعنيين عن سوء الفهم الكبير والّذي قد يستمر باحثون شباب في الأخذ به على اعتبار أنّ ما يقوله أكاديمي كبير وناقد متميّز مثل «الغذّاميّ» يعتبر حجّة ومرجعًا لا يرقى إليه الشكّ. ولكنّه فضّل على ذلك التنقل السريع والانزلاق من مدرسة نقديّة إلى أخرى ثقافيّة وثقافيّة شعبيّة وذلك حسب اشتراطات اللعبة التسويقيّة».

ثمّ يتّهم «زين» «الغذّاميّ» أنّه حوّل (التفكيكيّة) إلى النقيض تمامًا ممّا هي عليه، فأصبحت في كتابه منهجًا تشريحيًّا يسعى إلى البناء والتّمركز، بدلًا من ممارسة حرّة تتمرّد على جميع القواعد القسريّة والأحكام القهريّة وعلى كلّ تعريف، فيقدّمها «الغذّاميّ» على أنّها مجرّد قالب فكريّ أو نسق لغويّ أو قاموس معرفيّ

«محمّد عزّام»: لعلّ الناقد العربيّ الوحيد الّذي تجرّأ على «الغذّاميّ»، واتّهمه أنّه وقع في خطأ كبيرٍ هو الناقد «محمّد عزّام» في كتابه «تحليل الخطاب الأدبيّ على ضوء المناهج النّقديّة الحداثيّة: دراسة في نقد النّقد»، إذ ذكر بعد استعراضه النّقديّ لكتاب «الخطيئة والتكفير» إلى أنّه:

«عندما استقى (الغذّاميّ) من بارت، وليتش، وياكوبسون، وديريدا، وتودوروف، فإنّه جمع بين ثلاثة مناهج نقديّة كانت الحدود بينها غائمة في ذهنه، لأنّها ما تزال في بداياتها، ولكنّها بعد ذلك انفصلت، واستقلّ كلّ منهج منها بمصطلحاته ومفهوماته وروّاده، مما يجعل «تلفيقيته» مشروعة آنذاك، ولكنّها مرفوضة من بعد».

غير أنّ عزام لم يوضّح أو يشرح لمَ احتسب دراسة «الغذّاميّ» «تلفيقيّة»، ولم يؤكّد توضيح المسافة الكبيرة بين تصوّر «الغذّاميّ» (للتشريحيّة)، وما هي عليه المقولات الرئيسة «للتفكيكيّة».

يعلّق «بشير تاوريريت»متّعضًا من مزج الغذاميّ بين المدارس النّقديّة بقوله:» ومهما يكن من أمر هذا المزج أو التركيب والتطعيم بروح نقدية خاصة، فإننا نأخذ على الغذاميّ هذا الخلط المنهجيّ، إذ نعتبر هذا التركيب بين مختلف الحقول المنهجية –في مقاربة نقدية واحدة– مظهرًا من مظاهر قصور أحادية الحقل المنهجي الواحد.»

على الرّغم من ذلك لا يُبدي «الغذّاميّ» انزعاجه من ردّات الفعل هذه، ولا من الانتقادات الّتي انهالت عليه سيولًا من كلّ حدبٍ وصوب، بل يعلنُ فرحًا وترحيبًا بها! نظرًا إلى أنَّ العمل الذي لا يترك أثرًا ولا يثيرُ جدلًا في الأوساط الفكريّة هو عملٌ غيرُ ناجحٍ ولا يستحقُّ الوقوف عنده.

المرجع

الغذّاميّ، عبدالله:–(2005). **الخطيئة والتّكفير**: من البنيويّة إلى التّشريحيّة (ط3). بيروت: المركز الثّقافي العربيّ.

رعشةُ الحنين [1]

د. سارة فاروق ضنّاوي

رعشةُ الحنينِ أضرمتْ الدّموع
حين فاحتْ ذكرى الرّماد
نزيفٌ فتقَ الجوارحَ المنسيّةَ
بعد فقدِ ثلاثة أعوامٍ
أيُّ صفحةٍ تُفتح الآن ؟
بصمةٌ حمراءُ تركها الأحبَّة
أو قصاصةُ شعرٍ يلاعبها الهواءُ
هناك، بُترت أيقونةٌ زرقاء
وضاعَ كُحلها بين الحُطام
هناك...
أشلاءٌ آدميّة مبعثرة
أو صور مزّقها البركان
بيروت...
يامن آنسكِ الموت
وزنّركِ صبر العابرين
يامن يعانقكِ الفجر
حرًّا كفراشة الرّبيع
يلمّعُ مقلتيكِ المرقّشة

(1) بمناسبة الذّكرى الثّالثة لانفجار مرفأ بيروت 4-آب-2023

بسوط الموت الدامي

بيروت...

زمرّدةُ العُذوبةِ والحُبّ

هجركِ العُشّاقُ

خفتتْ وشوشاتُ المَحار

وأغنية فيروز ترفل

حنينًا دافئًا

يتحدّى الرّيح الدّخيلة

ويشعل قنديل شمسك

الأبيّة

بيروت ...قديسة الشواطئ

لؤلؤة القصائد الرّومانسيّة

ضحكةُ الفصولِ الأربعة

نحيا على أملٍ

يطوي أورامَ النازفين

يبشّرُبغدٍ نابضٍ بالحياة

من القلبِ أنتِ تستحقين

الحياة

Impact of the Linguistic Features of Online Fake Headlines on Their Detection by EFL Learners

Dr. Fatemah Bazzi[1*]

Abstract

This research was conducted to investigate whether the linguistic features of fake headlines of online news have an impact on their detection by Lebanese EFL learners of different age groups. Recently, many detection methods, human-based and machine-based, have been used to differentiate between the content of fake and authentic news. These processes of detecting and filtering fake news have helped researchers identify certain semantic indicators and linguistic features that determine unreliable texts. However, exploring whether these indicators attract the attention of learners during fact-checking has been limited. The current study explored whether the age group of Lebanese EFL learners has an impact on their ability to detect fake headlines of online news. In addition, it investigated whether the linguistic features of these headlines, in contrast to authentic ones, contribute to their detection by Lebanese EFL learners. The results revealed that there was a statistical difference among Lebanese EFL learners when they detected fake headlines of online news, based on their age. Moreover, the findings showed that some linguistic features of fake headlines played a role in attracting the attention of Lebanese EFL learners when they differentiated between fake and authentic headlines of online news.

Keywords: fake, authentic, headlines, linguistic features, EFL learners

(1) An Associate Professor of English Language and Literature at the Lebanese University, Faculty of Literature and Human Sciences, First Branch (ms.bazzi_12@hotmail.com)

ملّخص

تأثير السمات اللّغويّة للعناوين المزيفة على الإنترنت على اكتشافها بواسطة متعلمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة أولى

أُجري هذا البحث لمعرفة ما إذا كان للسّمات اللّغويّة للعناوين المزيفة للأخبار على الإنترنت تأثير في اكتشافها من قبل المتعلّمين اللّبنانيين للغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة أولى من مختلف الفئات العمريّة. في الآونة الأخيرة ، أُستخدم العديد من طرائق الكشف التي تعتمد على الإنسان وعلى الآلة، للتّمييز بين محتوى الأخبار المزيفة والحقيقية. ساعدت هذه الطّرائق على الكشف عن الأخبار المزيفة وتصفيتها في تحديد بعض المؤشرات الدلّاليّة والميزات اللّغويّة التي تحدّد النّصوص غير الموثوقة. ومع ذلك، فإنّ الابحاث التي أُجريت حول ما إذا كانت هذه المؤشّرات تجذب انتباه المتعلّمين في أثناء التّأكد من الحقائق لا تزال محدودة. لذلك يقوم البحث على دراسة ما إذا كانت الفئة العمريّة لمتعلمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة أولى في لبنان لها تأثير في قدرتهم على كشف العناوين المزيفة للأخبار على الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك، يقوم البحث بدراسة ما إذا كانت السّمات اللّغويّة لهذه العناوين، على عكس العناوين الحقيقة، تسهم في اكتشافها من قبل متعلمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة أولى في لبنان. كشفت النّتائج عن وجود فرق إحصائيّ بين متعلّمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة في لبنان عند كشفهم للعناوين المزيفة للأخبار على الإنترنت، بناءً على أعمارهم. بالإضافة لقد أظهرت النّتائج أن بعض السّمات اللّغويّة للعناوين المزيفة أدّت دورًا في لفت انتباه متعلّمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة أولى خلال التّمييز بين العناوين المزيفة والحقيقة للأخبار عبر الإنترنت.

الكلمات المفاتيح: مزيفة، حقيقية، عناوين، سمات لغوية، متعلمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة أولى

1. Introduction

In recent years, a wave of fake news, with intentionally false information, has emerged and dominated the social media. The phenomenon of fake news is not new, but the way through which it is spreading on social media with tremendous speed (Koohikamali & Sidorova, 2017) has become a serious area of investigation. This rapid spread of fake news is mainly due to the development of social networks and platforms that have constructed a direct path between content producers and consumers. Burkhardt (2017) considered the wide spread of fake news an outcome of the technological advances in social media, and she pointed out that the speed and magnitude of social media platforms like Facebook, Twitter, and Instagram have improved to an extent that they have become very powerful in spreading fake news. The whole process of broadcasting information has changed, and people's communication has increased due to the low costs and easy access of social media platforms. In contrast to television media and traditional print, the very fast Internet takes days and weeks instead of years to broadcast false news (Schafer, 2018). As such, intentional and unintentional fake news as well as satirical writings have become part of our daily news routine (Albright, 2016; Allcott & Gentzkow, 2017).

However, this change has had its own impact on people's opinion since the dominance of fake news has confused people, generated a kind of panic in certain cases, and extremely influenced public safety and mass cognition security (Lazer et al., 2018). Because the main aim of fake news developers is to attract and influence the attention of people who commonly consume news, a new category of studies has emerged for the purpose of discovering, studying, and filtering fake news. In a

society that is based on information and circulation of news, it has become very necessary to help people base their judgments and decisions on precise evidence (Renaud & Murray, 2008). As such, numerous studies have investigated the impact of fake news on humans' attitude, opinion, cognition, and decision making. Other studies have developed techniques and methods that help detect fake news in an attempt to identify the semantic and linguistic differences between it and other types of news, such as satire and humor. As for the main purpose of the current study, it aims to investigate the linguistic features that Lebanese EFL learners take into consideration when they distinguish between fake and authentic headlines of online news. This investigation is based on the findings of previous studies to explore whether the linguistic features they have identified are similar to those that attract learners' attention when they detect fake headlines or not.

2. Literature Review

Many studies have investigated the origins of the term "fake news" and the factors contributing to its current prevalence. Albright (2016) explained that fake news has become a buzzword, mainly after the presidential elections of 2016 in the United States due to the loads of fake information. In 2017, fake news was considered the "word of the year" by Collins Dictionary because it had provoked the concern of the world (Guo, et al., 2021). Examining the origins of fake news, McNair (2017) showed that media has played an important role in spreading fake news, starting from the late 1800s and 1920s. However, before focusing on the latest approaches of fake news detection and language features of fake news, it is essential to examine some of its definitions and conceptual frameworks. Leonhardt and Thompson (2017) considered fake news a kind of misleading journalism that focuses on deliberate

spread of misinformation via online social media or traditional media outlets. As for Brennen (2017), "Fake news is made-up news, manipulated to look like credible journalistic reports that are designed to deceive us" (p. 180). In the same line, Wardle (2017) defined fake news as fabricated news reports promoted either for profit or for political reasons. However, according to the independent High- Level Group of Experts of the European Commission, it is not accurate to use the term fake news because it is just one form of 'disinformation'(Mavridis, 2018), which comprises different sides of online misleading information promoted either to deliberately cause public harm or to make profits. That is because the term fake news is not necessarily or completely 'fake', but it consists of false information combined with other facts and practices.

In addition, Conroy et al. (2015) explained that fake news detection is the projection of a news article to be deliberately misleading. Their research concluded that humans can detect deception in content, but they are not so well at it. Moreover, fake news detection has been very puzzling due to the different classifications of fake news and the way it has been related to other categories. That is why Conroy et al. (2015) used a general term which is 'deceptive news' and classified it into three main categories: intentionally fabricated news, large scale hoaxes, and humorous news; they also discussed the challenges that each category presents to its detection. On the other hand, Allcott and Gentzkow (2017) used a narrower definition of fake news which only includes news articles that are deliberately false and does not include satire, hoax, rumors, conspiracy theories, and unintentionally false formation. Furthermore, they considered fake news detection challenging because it looks like authentic news and deceives people who do not validate for the reliability of certain contents.

Furthermore, satirical news has been classified as a type of fake news by some researchers (Rubin et al., 2016), while it has not been considered so by some others (Shu et al., 2017). A similar argument has emerged about rumors, conspiracy theories, and hoaxes. A study by Tandoc et al. (2018) provided an overview of six types of fake news: news satire, news parody, fabrication, manipulation, advertising, and propaganda. As for Guo et al. (2021), they presented a new research issue, named Cognitive Security, and studied different types of social media information that have threatened the cognition security of the audience; their classification includes fake news, rumor, hoax, click-bait, disinformation, and misinformation. They, also, explored the effective means used to spot fake news and maintain human cognition security. Despite the various definitions provided, the term fake new has been used broadly to indicate the presence of misleading or inaccurate information broadcasted online for different purposes. In the current study, the term fake news is used because the focus is mainly on how learners identify misleading information in headlines on social media, so the term used is sufficient enough to explore this area. This study follows the narrow definition of Golbeck et al. (2018), where they described fake news as "information, presented as a news story that is factually incorrect and designed to deceive" (p. 19).

Although fake news detection has been considered challenging, many detection techniques have been used to spot fake news. First, content-based methods have used content cues, textual and non-textual, in order to detect fake news. They are based on the analysis of any kind of available content, such as texts, images, videos, or sounds in combination with various machine learning techniques. In addition, these methods focus on the writing style analysis (Popat et al., 2016) and the stylistic,

complexity, and psychological feature analysis (Horne & Adali, 2017) as techniques for detecting misinformation in news. Another group of detection methods has focused on news users, providing the fact that users' behavior can present clues about the misinformation. A third group of methods has taken the network used into consideration for the detection, depending on web traffic analysis and web metadata analysis (Chen et al., 2015). Finally, the hybrid methods have been used to merge two or more of the methods mentioned previously for the sake of achieving more accurate results in their detection.

Taking the features of language and semantics into consideration, many researches have been conducted to detect fake news. In their study, Buller and Burgoon (1996) used the Deception Detection Psycholinguistic theory and claimed that certain speech patterns can be indicators of an intentional desire of the speaker to obscure the truth. Newman et al. (2003) used some linguistic cues such as self-references or positive and negative words to differentiate between truth-tellers and deceivers. As for Recasens et al. (2013), hedge words and other vague qualifiers may add complexity to a statement that obscures its meaning. Markowitz and Hancock (2014) verified that certain linguistic patterns with discourse dimensions could be used as cues to distinguish between fake and genuine publications. Girlea et al. (2016) explored the linguistic aspects of deception in a variety of applications where people intentionally tell deceptive stories for the sake of making profits. Besides, Rubin et al. (2016) tried to distinguish between satire news and real news using an algorithm with five predictive features: absurdity, humor, grammar, negative affect, and punctuation. They concluded that the combination of absurdity, grammar, and punctuation detected satirical news with a 90% precision and 84% recall.

Moreover, the study by Shu et al. (2017) examined certain linguistic features such as word count, word frequency, and character count while proposing truth discovery. They concluded that various lexical features can contribute to people's understanding of the differences between more reliable and less reliable digital news sources. Another study by Levi et al. (2019) focused on the semantic and linguistic properties of fake news content, where they tested separate models based on the headline and body text of a story, and in combination. Their findings proved the existence of semantic and linguistic differences between fake news and satire. In their study, Mahyoob et al. (2020), proposed a detection method of fake news that focuses on analyzing and investigating linguistic characteristics of news articles. The results of Mahyoob et al.'s study (2020) showed significant different language features between fake and authentic news: reported speech, passive voice, and negation are used less in authentic news; proper nouns are used more in authentic news; conjunction and to-infinitive are used less in authentic news; exaggerated words such as superlatives are used more in fake news, while comparatives are used more in authentic news; hedging and untrusted words are used more in fake news and headlines. In addition, earlier studies showed that most of the fake headlines include excessive emotional adverbs in order to deceive readers (Mahyoob, 2020).

Based on the previous findings, examining how learners distinguish between fake and authentic news and which linguistic features attract the learners' attention to do that have not been well-documented. That is why the current study aims to explore to what extent the linguistic features identified by the study of Mahyoob et al. (2020) play a role in helping EFL learners differentiate between fake and authentic headlines of online news.

The language features of the headlines of online news chosen in this study include passive verbs vs. active verbs, proper nouns vs. common nouns, and superlative adjectives.

From a pedagogical perspective, it is very essential to engage learners in activities that are based on purposeful, self-regulatory judgment in order to enhance their critical thinking skills (Behar-Horenstein & Niu, 2011) and help them become aware of the influential social forces, which lead to the restriction of their freedom (Davies & Barnett, 2015). Hence, asking learners to detect whether the headline of news is authentic or fake is a good learning opportunity that requires thinking and evaluation. Taking into consideration the fact that critical thinking allows users of information to be selective about what information is acceptable (Cooke, 2017), the current research explores how EFL learners interact with information and how they detect fake headlines of online news, in an attempt to highlight the linguistic features that attract their attention when they do that.

3. Research Questions

The current study explores two research questions:

(Q.1) Does the age of Lebanese EFL learners have an impact on how they differentiate between fake and authentic headlines of online news?

(Q.2) Do the linguistic features of fake headlines of online news contribute to their detection by Lebanese EFL learners?

4. Methodology, Participants, and Procedure

The purpose of this research is to explore whether Lebanese EFL learners of different age groups are able to differentiate between fake and authentic headlines of online news. The study follows the quantitative approach and examines the linguistic features of

certain fake and authentic headlines of online news. A sample of 300 EFL Lebanese learners from the public and private sector constitutes the population of this study. The participants were divided into three age groups: 100 learners from cycle three, 12 to 14 years old; 100 learners from cycle four, 15 to 18 years old; and 100 learners from the university level, 19 to 24 years old.

The dataset includes 10 headlines downloaded from the CBC. CA website, the page of media quiz. The advantage of this quiz is that it includes online news, fake and authentic, with the source and publishing date of each. The researcher chose 10 headlines from the online news included in the quiz, which have the linguistic features under study. These features focus mainly on certain grammatical forms that deal with what makes meaning in terms of the distinctive use of sentence structure or words: passive verbs vs. active verbs, proper nouns vs. common nouns, and the superlative form of adjectives. The list of headlines was provided to the learners in a printed form, and they had to detect fake headlines, without referring to any online sources or websites. In addition, Excel Sheets were used to represent the analysis in terms of figures and tables. As for the headlines chosen, they comprised 5 fake headlines and 5 authentic ones. Table 1 below shows the headlines chosen, provided with the nature of each as well as the linguistic features under study.

Table 1. Headlines of 10 online news taken from CBC.CA website

Headline	Nature	Language Features Under Study
1. Ghost is caught stealing bagels from bakery	fake	passive verb
2. 101-year-old man finishes marathon	authentic	common noun
3. Werewolf buys $500 glasses so he can see the full moon	fake	active verb
4. Boy rescued after tongue gets stuck to frozen pole	authentic	passive verb
5. Boston mom calls 911 over son's video game habit	authentic	proper noun
6. 500-year-old cellphone found in ancient temples	fake	passive verb
7. Snake taught to tap dance for competition brings home gold	fake	passive verb
8. Woman uses "mom voice" to scare a bear away from home	authentic	common noun
9. World's fattest hedgehog was put on a diet	authentic	passive verb and superlative adjective
10. Officials say Niagara Falls will be out of water by next year	fake	proper noun

5. Data Collection and Analysis

Data analysis included many steps. First, learners' answers were subjected to analysis in order to draw out conclusions about whether the age of Lebanese EFL learners has an impact on how they differentiate between fake and authentic headlines of online news. Second, the answers were analyzed in terms of certain linguistic features to examine whether they have an impact on attracting the learners' attention towards the detection of fake headlines vs. authentic ones of online news.

5.1. Data analysis of fake and authentic headlines detection by Lebanese EFL learners

The first part of data analysis of EFL learners' answers revealed how each age group differentiated between fake headlines and authentic ones. According to the fake headlines, Table 2 shows that EFL learners of age group one considered the 5 headlines fake with 97%, 78%, 63%, 59%, and 50%, respectively. As for the answers of age group two, they considered headlines 1, 3, 6, and 7 fake with 98%, 90%, 81%, and 69%, respectively. Similarly, the answers of age group three showed that they considered headlines 1, 3, 6, and 7 fake with 96%, 86%, 75%, and 66%, respectively. Hence, the percentages of group two were the highest among the three groups regarding the four fake headlines identified. As for headline 10, it was not detected as fake by the majority of groups two and three, while half the number of age group one considered it fake: 50% by group one, 46% by group two, and 42% by group three.

Table 2. Detection of fake headlines of online news by Lebanese EFL learners

Headline	Group One			Group Two			Group Three		
	Fake	Authentic	No Answer	Fake	Authentic	No Answer	Fake	Authentic	No Answer
1	97%	2%	1%	98%	1%	1%	96%	3%	1%
3	78%	17%	5%	90%	9%	1%	86%	10%	4%
6	63%	31%	6%	81%	17%	2%	75%	23%	2%
7	59%	35%	6%	69%	29%	2%	66%	27%	7%
10	50%	42%	8%	46%	47%	7%	42%	52%	6%

As for the authentic headlines, Table 3 reveals that there was significant statistical difference among the responses of the three groups. First, the majority of the three groups considered headline 4 authentic with high percentages: 76% by group one, 91% by group two, and 86% by group three. Second, the majority of group one considered headlines 2, 5, 8, and 9 fake with 62%, 59%, 62%, and 73%, respectively. Third, the majority of group two considered headlines 2 and 8 fake with 58% and 56%, respectively. However, half of them (50%) considered headline 9 authentic, and 43% considered it fake. As for headline 5, 48% considered it authentic, while 45% considered it fake. According to the answers of group three, the majority considered headlines 2, 5, and 9 authentic with 59%, 76%, and 61%, respectively. Nevertheless, the majority of the same group (52%) considered headline 8 fake.

Table 3. Detection of authentic headlines of online news by Lebanese EFL learners

Headline	Group One			Group Two			Group Three		
	Fake	Authentic	No Answer	Fake	Authentic	No Answer	Fake	Authentic	No Answer
2	62%	36%	2%	58%	42%	0%	41%	59%	0%
4	18%	76%	6%	6%	91%	3%	13%	86%	1%
5	59%	37%	4%	45%	48%	7%	16%	76%	8%
8	62%	32%	6%	56%	40%	4%	52%	42%	6%
9	73%	20%	7%	43%	50%	7%	31%	61%	8%

Consequently, the majority of group one detected 5 fake headlines out of 5 and 1 authentic headline out of 5. As for group two, the majority detected 4 fake headlines out of 5 and 2

authentic headlines out of 5. Hence, the majority of groups one and two were not able to differentiate between fake and authentic headlines of online news because they considered most of the headlines fake. Finally, the majority of group three detected 4 fake headlines out of 5, with percentages lower than those of group two but higher than those of group one. Moreover, the majority of the same group detected 4 authentic headlines out of 5. Consequently, although Lebanese EFL learners of group two scored the highest percentages when detecting the fake headlines, the ability to differentiate between fake and authentic headlines of online news was shown by group three, age 19 to 24. That is why the answers of group three of Lebanese EFL learners were taken into consideration for the data analysis of the linguistic features of fake headlines vs. authentic headlines of online news.

5.2. Data analysis of the linguistic features of fake vs. authentic headlines of online news

The second part of analysis involved examining the linguistic features of certain headlines by comparing and contrasting these features, based on the answers of group three. Both headline 1, "**Ghost** is caught stealing bagels from bakery", and headline 3, "**Werewolf** buys $500 glasses so he can see the full moon", are fake and include the same semantic feature which is the use of expressions that have no reference in real life, ghost and werewolf. As for the main different linguistic feature, headline 1 includes passive verb while headline 3 includes active verb. As shown by figure 1, the majority of EFL learners of group three considered both headlines fake: 96% for headline 1 and 86%

for headline 3. However, the percentage of accurate answers for headline 1, with the passive verb, was higher than that of headline 3 by 10%.

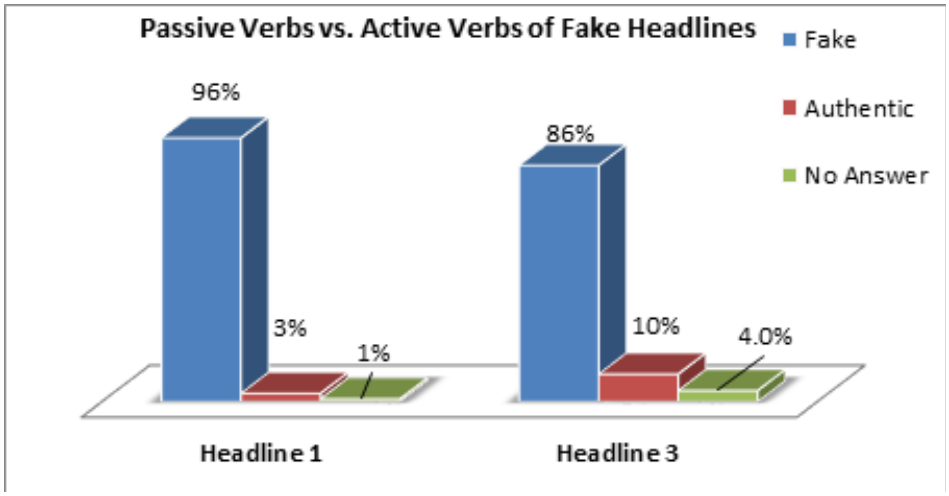


Figure 1. Lebanese EFL Learners' answers to fake headlines with passive vs. active verbs

In addition, a comparison and contrast between the results of headlines 4, 6, 7, and 9 was done. The four headlines include common semantic features, which is the use of expressions that have reference in real life (boy, hedgehog, cellphone, and snake). In addition, they include main common linguistic feature, which is the use of passive verbs. However, headline 9 includes a distinctive linguistic feature, which is the use of the superlative form of adjectives "fattest". Both headline 4, "**Boy** rescued after tongue gets stuck to frozen pole", and headline 9, "World's fattest hedgehog **was put** on a diet" are authentic; on the other hand, headlines 6, "500-year-old cellphone found in ancient temples", and headline 7, "**Snake** taught to tap dance for competition brings

home gold", are fake. As figure 2 reveals, the majority of EFL learners of group three provided accurate answers for both fake headlines: 75% for headline 6 and 66% for headline 7. As for the authentic headlines, also the majority of EFL learners of group three provided accurate answers: 86% for headline 4 and 61% for headline 9. As such, the use of passive verbs did not attract learners' attention towards the detection of fake headlines vs. authentic ones at a significant difference. However, the percentage of accurate answers for headline 9 was the lowest, in contrast to other answers in general, and to the answers of headline 4 in particular. This can be attributed to the use of the superlative form of adjectives "fattest" in headline 9, which might have attracted the attention of the 31% of learners who considered the headline fake.

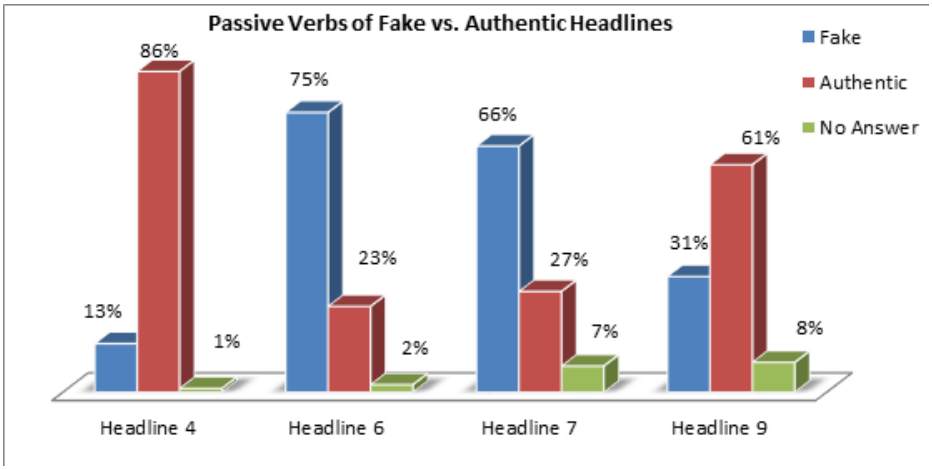


Figure 2. Lebanese EFL learners' answers to fake headlines vs. authentic headlines with passive verbs

The last part of comparison and contrast includes the results of headlines 2, 5, 8 and 10. Headline 2, "101-year-old **man** finishes marathon", and headline 8, "**Woman** uses "mom voice" to scare a bear away from home", are authentic and include common nouns: man, women, mom, bear, and home. Headline 5, "**Boston mom** calls 911 over son's video game habit", is also an authentic headline including a proper noun, Boston. As for headline 10, "Officials say **Niagara Falls** will be out of water by next year", it is fake and includes proper noun, Niagara Falls. Figure 3 reveals that headline 5, with the proper noun, scored highest level of answers (76%) in contrast to headline 2 (59%) and headline 8 (42%), with common nouns. As for headline 10, it was considered authentic by 52% of learners and fake by 42% of them. Consequently, the use proper noun in headline 5 might have contributed to attract the attention of the majority of EFL learners for detecting authentic news, in contrast to headlines 2 and 8 with common nouns. However, headline 10, which is fake with proper noun, was detected as authentic by the majority of EFL learners of group three. As a result, the use of proper nouns in headlines of online news might have contributed to attract EFL learners' attention when they detected authentic vs. fake headlines and might have attracted the attention of EFL learners towards considering an authentic headline fake by the majority of EFL learners of group three.

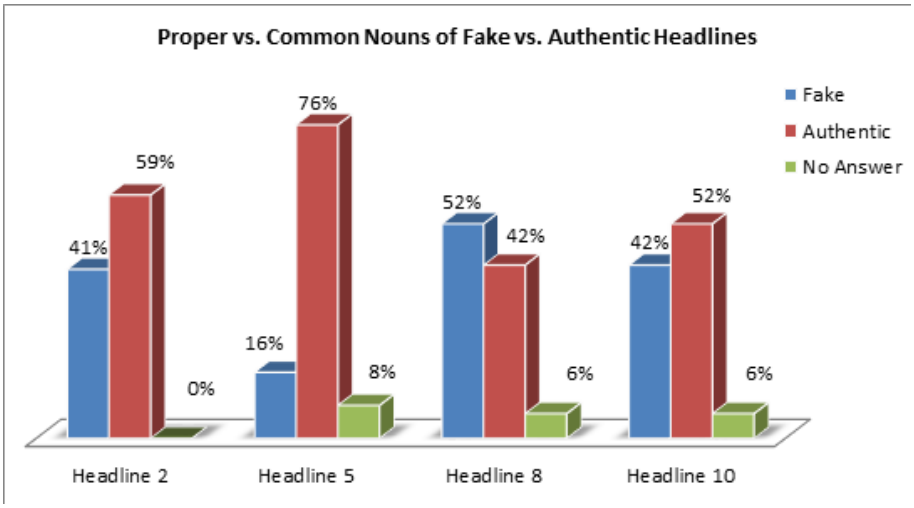


Figure 3. Lebanese EFL learners' answers to fake headlines vs. authentic headlines with proper vs. common nouns

Accordingly, the use of passive verbs in fake headlines did not show its effect on Lebanese EFL learners' detection of fake news. However, the use of proper nouns vs. common nouns had a clear effect on their detection of authentic headlines vs. fake ones. In addition, the use of the exaggerated form of words, superlatives, showed its effect on attracting the attention of Lebanese EFL learners towards considering certain authentic news fake. Thus, the linguistic features that are commonly used in fake headlines, such as proper nouns vs. common nouns and superlative adjectives, proved their impact on attracting Lebanese EFL learners' attention when they distinguish between fake and authentic headlines of online news.

6. Results and Discussion

According to research Q.1, data analysis showed that there

was a significant difference among Lebanese EFL learners, based on their age group, when they distinguished between fake and authentic headlines of online news. It was revealed that Lebanese EFL learners of age 12 to 14 years old were not able to differentiate between fake and authentic headlines of online news. Besides, it was shown that Lebanese EFL learners of age 15 to 18 years old scored the highest percentages for most of the fake headlines of online news, but they were not able to detect most of the authentic headlines. However, Lebanese EFL learners of age 19 to 24 years old were able to distinguish between fake headlines and authentic ones. This is an indicator that Lebanese EFL learners of age groups two and three have their own way of critical thinking that allows them to be selective when detecting what is fake and what is authentic, which agreed with the findings of Cooke (2017) that critical thinking enables information users to take an active method that helps them select what is acceptable. As for Lebanese EFL learners of cycle three, 12 to 14 years old, they did not have the skill of being selective when reading headlines of online news, and they responded to both types of headlines in the same way. Consequently, it is necessary to address this problem by engaging Lebanese EFL learners of cycles 3 and 4 in activities that enhance their critical thinking skills and self-regulatory judgment (Behar-Horenstein & Niu, 2011).

As for research Q2., data analysis of the linguistic features used in fake headlines vs. authentic ones revealed that the use of passive verbs did not play a role in attracting the attention of Lebanese EFL learners when they provided answers. However, the use of

proper nouns in authentic headlines played a role in attracting EFL learners' attention towards differentiating them from fake headlines of online news. As for the use of the superlative form of adjectives, it also showed an impact on attracting Lebanese EFL learners' attention towards considering authentic news fake. These results concurred with the findings of Shu et al. (2017) that verified that many lexical features can contribute to the understanding of people to the distinction between more reliable and less reliable online news. As for one of the findings of Mahyoob et al.'s study (2020) about the use of passive voice in fake news more than in authentic ones, it did not have an impact on the findings of the current study. That is because the use of passive voice vs. active voice in fake vs. authentic headlines did not show an impact in the detection of correct answers. Nevertheless, the use of other linguistic features identified by Mahyoob et al.'s study showed their impact on the detection of correct answers. Proper nouns that are used more in authentic news and the superlatives that are used more in fake news (Mahyoob et al., 2020) might have contributed to the detection of fake vs. authentic headlines of online news. Consequently, the findings of the current study proved the impact of these particular linguistic features in guiding Lebanese EFL learners to detect fake headlines of online news.

7. Conclusion

The current study verified that Lebanese EFL learners of cycle 3, 12 to 15 years old, were not able to detect fake vs. authentic headlines of online news. As for EFL learners of cycle 4, 15 to 18 years old, they were less able than learners at university level, 19

to 24 years old, in detecting authentic headlines. However, they recorded the highest percentages in their answers about the fake headlines. Lebanese EFL learners of age group 19 to 24 were able to detect most of the fake and authentic headlines of online news. Moreover, the study proved that some of the linguistic features identified by previous studies attracted the attention of Lebanese EFL learners towards the detection of fake headlines of online news: proper nouns contributed to the detection of authentic headlines vs. fake headlines, and the use of exaggerated words such as superlatives had its impact on attracting the attention of learners towards fake news. Nevertheless, the previous findings that passive verbs are used more in fake news and less in authentic ones did not attract the attention of Lebanese EFL learners to differentiate between fake and authentic headlines of online news.

References

Albright, J. (2016). The# Election2016 micro-propaganda machine. Jonathan Albright. Medium, https:// medium.com/@d1gi/the-election2016-micro-propaganda-machine 383449cc1fba

Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. Journal of Economic Perspectives, 31(2), 211-236.

Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. Journal of College Teaching & Learning (TLC), 8(2), 25-42.

Brennen, B. (2017). Making sense of lies, deceptive propaganda, and fake news. Journal of Media Ethics, 32(3), 179-181.

Buller, D. B., & Burgoon, J. K. (1996). Interpersonal deception theory.

Communication theory, 6(3), 203-242.

Burkhardt, J. M. (2017). Combating fake news in the digital age. Library Technology Reports, 53(8), 5-33.

Chen, Y., Conroy, N. J., & Rubin, V. L. (2015). Misleading online content: recognizing clickbait as "false news". In Proceedings of the 2015 ACM on workshop on multimodal deception detection, 15-19.

Conroy, N. K., Rubin, V. L., & Chen, Y. (2015). Automatic deception detection: Methods for finding fake news. Proceedings of the Association for Information Science and Technology, 52(1), 1-4.

Cooke, N. A. (2017). Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age. The library quarterly, 87(3), 211-221.

Davies, M., & Barnett, R. (2015). The Palgrave handbook of critical thinking in higher education. Springer, New York.

Girlea, C., Girju, R., & Amir, E. (2016). Psycholinguistic features for deceptive role detection in werewolf. In Proceedings of the 2016 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, 417-422.

Golbeck, J., Mauriello, M., Auxier, B., Bhanushali, K. H., Bonk, C., Bouzaghrane, M. A., ... & Visnansky, G. (2018). Fake news vs. satire: A dataset and analysis. In Proceedings of the 10th ACM Conference on Web Science, 17-21.

Guo, B., Ding, Y., Sun, Y., Ma, S., Li, K., & Yu, Z. (2021). The mass, fake news, and cognition security. Frontiers of Computer Science, 15(3), 1-13.

Horne, B., & Adali, S. (2017). This just in: Fake news packs a lot in title, uses simpler, repetitive content in text body, more similar to satire than real news. In Proceedings of the international AAAI conference on web and

social media 11(1), 759-766.

Koohikamali, M., & Sidorova, A. (2017). Information Re-Sharing on Social Network Sites in the Age of Fake News. Informing Science, 20.

Lazer, D. M., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., ... & Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. Science, 359(6380), 1094-1096.

Leonhardt, D., & Thompson, S. A. (2017). Trump's lies. New York Times, 21.

Levi, O., Hosseini, P., Diab, M., & Broniatowski, D. A. (2019). Identifying nuances in fake news vs. satire: using semantic and linguistic cues. arXiv preprint arXiv:1910.01160.

Mahyoob, M., Al-Garaady, J., & Alrahaili, M. (2020). Linguistic-based detection of fake news in social media. Forthcoming, International Journal of English Linguistics, 11(1).

Markowitz, D. M., & Hancock, J. T. (2014). Linguistic traces of a scientific fraud: The case of Diederik Stapel. PloS One, 9(8), e105937.

Mavridis, G. (2018). Fake news and social media: How Greek users identify and curb misinformation online.

McNair, B. (2017). Fake news: Falsehood, fabrication and fantasy in journalism. Routledge, New York.

Newman, M. L., Pennebaker, J. W., Berry, D. S., & Richards, J. M. (2003). Lying words: Predicting deception from linguistic styles. Personality and social psychology bulletin, 29(5), 665-675.

Popat, K., Mukherjee, S., Strötgen, J., & Weikum, G. (2016). Credibility assessment of textual claims on the web. In Proceedings of the 25th ACM international on conference on information and knowledge management, 2173-2178.

Recasens, M., Danescu-Niculescu-Mizil, C., & Jurafsky, D. (2013).

Linguistic models for analyzing and detecting biased language. In Proceedings of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, 1, 1650-1659.

Renaud, D., Murray, G. (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. Think Skills Create, 3, 85-93.

Rubin, V. L., Conroy, N., Chen, Y., & Cornwell, S. (2016). Fake news or truth? using satirical cues to detect potentially misleading news. In Proceedings of the second workshop on computational approaches to deception detection, 7-17.

Schafer, B. (2018). A view from the digital trenches: lessons from year one of Hamilton 68. Alliance Securing Democracy, 33, 1-24.

Shu, K., Sliva, A., Wang, S., Tang, J., & Liu, H. (2017). Fake news detection on social media: A data mining perspective. ACM SIGKDD explorations newsletter, 19(1), 22-36.

Tandoc Jr, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining “fake news” A typology of scholarly definitions. Digital journalism, 6(2), 137-153.

Wardle, C. (2017). Fake news. It’s complicated. First Draft News, 16, 1-11.

Problems and Solutions with the Interpretation of Iraqi Proverbs into English

Saad Mohammed Othman

Abstract

Translation of proverbs is an ongoing debate between translators and linguists, and their argument is mainly focused on the appropriate techniques and strategies that should be used in translation. In this research, the researcher will discover the different strategies used in the translation of proverbs, and will highlight the various factors that are interrelated with proverb translation. The researcher will use the deductive methodology to analyze thirty proverbs translated from Arabic to English. The researcher concluded that literal translation is not a suitable strategy for proverb translation.

Key Terms : Proverbs, strategies, techniques, literal, factors

مُسْتَخْلَص الدّراسة

مشاكل وحلول مع تفسير الأمثال العراقيّة إلى اللغة الإنجليزيّة

تعدّ ترجمة الأمثال نقاش مستمر بين المترجمين واللغويين، وتركز حجتهم بشكل أساسي على الأساليب والاستراتيجيات المناسبة التي ينبغي استخدامها في الترجمة. في هذا البحث سوف يكتشف الباحث الاستراتيجيات المختلفة المستخدمة في ترجمة الأمثال، وسوف يسلّط الضّوء على العوامل المختلفة التي ترتبط بترجمة الأمثال. يستخدم الباحث المنهج الاستنتاجي لتحليل 30 مثلًا مترجمًا من العربية إلى الإنجليزية. يعتقد الباحث أنّ التّرجمة الحرفيّة ليست استراتيجية مناسبة لترجمة الأمثال.

الكلمات المفتاحية: الأمثال، الأساليب، الاستراتيجيات، التّرجمة الحرفيّة.

1. Introduction

1.1 Topic Overview

Proverbs are deeply rooted in culture and deal with societal customs that may be not directly translated to certain other societies, making it difficult for most translators to translate them across languages and cultures. They reflect the cultural heritage of people and "contain a vast treasure of information and knowledge on the sociocultural life of their beholders." (Amba 2011: 4) Finding the right equivalence in the target language (TL) to close this gap is challenging for translators. The majority of their efforts have been focused on matching proverbs from the source language (SL) and the target language (TL) and comparing lists of proverbs in both languages. As a result, the translation of a proverb is evaluated based on how widely known and understood it is by the target language audience. A similar proverb in the TL gains currency as long as it is widely used, but little consideration has been given to the proverb's context and linguistic structure, factors that might lead translators to forego a well-known, widely used TL proverb in favor of one that accurately captures its contextual meaning. Proverbs do, in fact, frequently appear in strange contexts, but translators typically refer to ready-made lists of decontextualized proverbs to find appropriate equivalents. This study aims to analyze the English translation of Iraqi Proverbs in Muhsin Al-Ramli's Scattered Crumbs [al-Fatit al-mubaʿthar].

1.2 Research Objective

The objective of this study is to support the idea that context should be taken into account when translating Arabic proverbs

into English. The majority of translators are mechanically driven to check published lists of out-of-place English proverbs and select the one that seems to be equivalent to its Arabic counterpart. This is why it is crucial to understand this.

The important thing to keep in mind is that most translators remove the context from proverbs and look for decontextualized English proverbs to compare to contextualized Arabic proverbs. The social context of a proverbial expression can include the proverb's background, speakers, addressees, reasons for proverbial use, etc. Rarely do we find translators who pay much attention to the proverb's pragmatic context. In addition, it hopes to elucidate to English readers the many cultural and idiomatic expressions present in the novel through proverbs.

1.3 Problem Statement

In order to demonstrate how the social and pragmatic context, as well as other factors, may affect the proverb's original meaning and form, this study examines a number of Iraqi proverbial expressions in their immediate context of use. This is crucial because "in everyday life proverbs only exist as socially situated meanings in contrast with proverb compilation in which proverbs are not situated and appear to express absolute truths." (Gimblett 1974: 827)

2. Literature Review

2.1 Definition of Proverbs

Obiechina (1975) views proverbs as "the kernels which contain the wisdom of the traditional people". Indeed, proverbs are not

just expressive phrases that circulate in a certain community or society, they have cultural depth and layered meanings that in many situations can only make sense in a certain socio-cultural context.

According to Oxford Advanced Learner's Dictionary, a proverb can be defined "as a short well-known sentence that contains either a general truth about life or gives an advice." Proverbs are frequently used by speakers to communicate complicated concepts in few sentences to other speakers within the same or even other speech communities.

Ghazala (1995, p.138) defines proverbs as "special, fixed, unchanged phrases which have special, fixed, unchanged meanings". In this definition, Ghazala is focusing on the proverb's structure and meaning.

Proverbs are not randomly created, they are directly influenced by the source language's culture and traditions, they reflect people's ideas, stories, habits, myths, and so much more.

Proverbs have connotations that encompass every facet of existence. Themes from religion, God, men and women, families, marriage, education, health, friendship, money, animals, communities, experiences, wisdom, poverty, and wealth could be present. Proverbs have unique characteristics, like their structure that is unlike any other simple statement that is widely known; they have their own style and pattern, which is why is it hard to decode them in certain times.

In many societies and cultures, proverbs convey morals that have passed on by generations, for Example, Arabs were known

for their generosity and great hospitality, so we find thousands of proverbs about this matter. These proverbs are culture-specific, and directly relate to the Arab community. Thus, translating them does not only pose a linguistic challenge, but it is mainly challenging on the cultural level as well.

We can notice that culture and language are extremely interrelated. According to Leigh and Stanbridge (1991, p. 2), culture can be defined as "A mixture which incorporates behavior (thoughts, actions and language), knowledge, belief, art morals, law, custom, and other qualities acquired by man as a social being. Language, therefore, expresses the patterns and structures of culture«...

This meaningful relationship between culture and language should be vividly interpreted in translation. So, the translators have to make sure they are conveying the complete cultural element when translating proverbs.

Translation of proverbs is an ongoing debate between translators and linguists, and their argument is mainly focused on the appropriate techniques and strategies that should be used in translation.

2.2 Origin of Proverbs

Proverbs are wise sayings that initially appeared in Egypt sometime after 3000 B.C. A vizier by the name of Ptah-hotep gained tremendous renowned for his insight about 600 years later. The oldest book in the world is said to be a compilation of proverbial sayings that include his teachings. They make up a kind of ethical treatise that posits the existence of the good

life and sets out to explain how the particular group for whom it was written might actually live it. In Babylonia, where other authors produced collections of proverbs or pessimistic texts that questioned life's worth, wisdom theory also emerged.

This intellectual effort could not have been kept to a small number of favored nations. Even the most primitive of societies speculate about the nature of reality and the purpose of human existence, and more developed societies share this curiosity. As a result, wisdom permeated the ancient east. There was a wisdom movement among the Canaanites before to the arrival of the Hebrews in Palestine, and the little land of Edom was renowned for its smart individuals. (Brown, 2023).

There is no denying that a large amount of modern European proverbs has a classical origin (Greek and Roman antiquity). They exist in exactly the same forms in all of the different European languages since they were borrowing translated from the same origins. It should come as no surprise that the idiom "Where there is smoke, there are fire" has exact translations in 54 European languages.(Shehab, E., & Daragmeh, A.,2015).

The Bible, whose proverbs extend back to classical antiquity and early wisdom literature, is a second source of proverbs for the whole of Europe and beyond. Since many translators worked with the same materials when translating the Bible, it had a significant impact on how common proverbs spread. Thus, dozens of biblical proverbs are still used in numerous European languages with identical wording, even if speakers might not be aware that they are using proverbs from the Bible.

Medieval Latin is another source for typical European proverbs. Not to be overlooked is the fact that Latin acquired the status of a lingua franca during the Middle Ages, leading to the creation of new proverbs that cannot be linked to classical times. Many proverbs from medieval Latin have been translated exactly into European languages, and they are among the most widely used proverbs today. Many proverbs from medieval Latin have been translated exactly into European languages, and they are among the most widely used proverbs today.

Traditional English civilization is different from other western countries in that proverbs are a cultural legacy of the lower class of society and are not shared by the upper class, which had vernacular language as their cultural vehicle. The majority of English proverbs were created by common people as consciousness advice and life lessons, while some proverbs were translated from other languages.

It is important to point out that as a reflection of the harsh and rough way of life, proverbs frequently make unflattering and scatological remarks. This trait makes proverbs extremely culture oriented, since not all societies have the same social issues or problems, and what is considered unflattering in a certain society, might have a completely different connotation in another society.

In literate communities, proverbs are largely out of usage, but they are more frequently used in illiterate cultures, such as those in Africa, Asia, and the Pacific (Dabaghi, 2010).

2.3 Proverbs in Iraqi Culture

Iraq is among the oldest places from which proverbs and wisdom

written on clay tablets arrived, so that the latter remained preserved to this moment, and it is not surprising when we know that Iraq was home to the first civilizations since the fourth millennium BC represented by the Sumerian civilization during the civilizational ages. In addition to the Egyptian civilization, Uruk, which is now the Iraqi city of Warka, was one of the first cities in which writing, known as cuneiform, arose in its script in its Sumerian language (Selz, 2020).

Iraqi society is renowned for its rich legacy, values, ethics, customs, traditions, social mores, and artistic tendencies. It is the product of thought and experience, as well as a lengthy history of interactions between man and his natural surroundings, ranging from the desert to the mountains. Despite the frequent invasions throughout history and their attempts to change the identity of the Iraqis, none of them were able to do so. Iraqis still adhere to the customs, traditions, and some superstitious beliefs that originated from their ancestors the Sumerians, Babylonians, Akkadians, Assyrians, and Abbasids.

This is something that contributed to the abundance of knowledge among the Mesopotamians, starting from the Sumerian and Assyrian civilizations, to the Akkadian and then Babylonian. Their proficiency and addiction to writing ranged from the myth that explained the creation of the universe, the birth of gods, and the creation of man, to literary, religious, social, and administrative texts. Proverbs and wisdom played a very important role in their texts and heritage, and the god who patronized them was Enki, the god of wisdom, magic and water.

Before the Book of Proverbs was found, which is one of the books of the Old Testament that dealt with its subject with proverbs and wisdom specific to ancient Egypt, researchers did not find anything corresponding to it in Mesopotamia until the advent of the twentieth century. This was done for the first time through an excavation mission to the city of Nafar (now Nippur, Iraq), where cuneiform tablets were found containing Sumerian proverbs dating back to the eighteenth-century BC. They were translated and published at the time by Edward Kira in 1934, and from Among the museums that it now houses, we mention the Museum of Philadelphia University and Istanbul.

What else was found written in the Akkadian and Sumerian languages dating back to the first millennium BC, including what was found in the library of the Assyrian king Ashurbanipal. He studied and translated these texts and sponsored their publication by several Assyrian scholars, including Samuel Noah Kramer and Edmund Gordon who found many clay numbers and figures from them, and even the existence of proverbs that were repeated in several forms.

And through it, we were able to identify the social ideas and customs that were alive among the peoples of Mesopotamia, their moods and beliefs as well, whose roots have remained so far deep in Iraqi society in one way or another.

As these proverbs were not transmitted orally among people or written in texts specific to proverbs only, but rather went beyond that and spread and scattered in many texts, including what was written in royal letters such as those we find in one of the

letters of King Shamshi-Adad that he sent to his son, Samshi-Adad and he advises him to He does not involve himself in the political intrigues within the palace, saying: A bitch who has been pampered by more than one dog gives birth to lame puppies.

Or what we catch in their epics, myths, and literary pieces, such as the Gilgamesh epic, which was full of existential and psychological wisdom, proverbs, and perspectives that permeated its characters, or the Babylonian/Sumerian text, whose story was similar to the story of the biblical Prophet Job.

So, these proverbs and wise texts that reached us and we were able to translate them, fortunately for us, are considered the compass in order to travel through time and get to know the inhabitants of that civilization and how they lived and saw life and treated each other. And the next proverbs that we will see are not subject to one language, but range from written in Sumerian to the Akkadian language (language (Ali, H., & Sayyiyed Al-Rushaidi, S. M. 2017).)

Theoretical Framework

Translation of proverbs has been a great debate for translators for many years, and we can list several scholars and linguists who presented their own methods and procedures to translate proverbs. Like Baker (1992), Newmark (1988), Nida (1964), and Gober (2005).

1- **Baker**

Baker (1992) suggested a group of strategies to help translators in idiom translation, these strategies can also be useful in proverb

translation.

1-1 Paraphrasing :

When there isn't an idiom in the target language that corresponds with the source text or the target text's style is different from the source text, this technique is applied.

1-2 Omission :

Since there isn't a proverb in the target language that closely resembles the one in the source language, the translator in this technique just deletes the entire phrase.

Translations typically paraphrase the meaning in order to make it as clear and precise as possible.

In some cases, the translator might feel obliged to omit a certain proverb if it is considered offensive or insulting to the target text's culture.

1-2-1 Using an idiom of similar form and similar meaning:

In this method, the translator employs an idiom from the target language that is similar to the source language in both its meaning and its lexicon.

1-2-2 Using an idiom of different form and similar meaning:

Using a target language phrase with a similar meaning but a different lexical form, the translator uses this strategy.

For Example, "a light purse is a heavy curse" is translated to «الفقر الجريمة», same meaning, but different lexical form.

2- Nida

Nida (1964) distinguished between two translation methods to translate Arabic proverbs into English, known as dynamic and formal equivalence.

2-1 Formal Equivalence:

The emphasis of formal equivalence is on the importance to focus on the message's form and content. According to the concept of "formal equivalence," the message in the target language must correspond to the various parts in the original language.

In order to achieve formal equivalence between the original text and the translation text, the linguistic features of the original language, such as vocabulary, grammar, syntax, and structure, which have a significant impact on accuracy and correctness, must be somewhat reflected in the translation text.

2-1-1 Dynamic Equivalence

The audience's understanding of the message is crucial while translating. It's important to appreciate messages that are important in both form and content in addition to understanding them.

The translator can only accomplish "dynamic equivalence," which emphasizes the significance of conveying meaning rather than grammatical form, provided he can list the original elements.

So basically, "quality of a translation in which the message of the source text has been sufficiently conveyed into the recipient language that the recipient's response is practically the same as that of the original receptors".

3- **Newmark**

Newmark (1988) distinguishes between methods and procedures, he believes that translation methods deal with the entire text, but methods only deal with sentences.

3-1 Transference

According to Newmark (1988: 81) is the process of transferring an SL word to a TL text.

For Example «رجع بخفي حنين» ,is translated "He came back with Hunain's shoes."

3-2 Functional Equivalent

In this strategy, the translator uses a cultural neutral words to give the intended meaning.

For Example «السلام عليكم» ,is translated to "hello."

3-3 Descriptive Equivalent

To make the meaning clearer, the translator provides a description in different words.

3-4 Naturalization:

Naturalization, also known as adaptation or Arabization, entails adapting the SL term to the standard pronunciation while following the standard TL morphology.

3-5 Cultural Equivalent

Involves translating the cultural term from the SL into its TL equivalent.

3-6 Recognized Translation

This strategy involves the use of the commonly approved translation for the target language readers.

For Example, when translating from this proverb “The way to Babylon will never bring you to Jerusalem” to« الطريق إلى بابل لن يوصلك إلى القدس».

4- Gaber:

Gaber (2005) also proposed several strategies for proverb translation.

4-1 Cultural Equivalence

These methods include cultural equivalency, which involves translating culturally bound words into the target language.

For Example, “charity begins at home” is translated to«الأقربون أولى بالمعروف».

4-2 Functional Equivalence

The translator substitutes TL words or phrases for those in the source text that serve the same purpose.

For Example, “hungry bellies have no ears” is translated to«الجوع كافر».

4-3 Glossing

The translator uses footnote to provide additional details to clarify a notion or a concept that is considered foreign to target text readers.

4-4 Paraphrasing

Where the translator defines a word or phrase from the source language.

4-5 Borrowing

In this strategy, the source language word or term becomes a part of the target language.

For Example «امرؤ القيس» ,is translated in English "Imru' al-Qais."

Methodology

In this research, the researcher collected 30 different proverbs translated from Arabic Iraqi dialect to English, analyzed the strategies used, while criticizing the translator's choices and methods.

In this study, the researcher used the deductive (it starts with a certain theory, develop hypothesis from that theory, and then collected and analyzed data in order to verify the hypothesis) and the inductive (it starts with the starts with the observations, and ends with the theories that are proposed at end of the research process) approaches, in order to realize the research analysis, and then, find solutions for the problems.

The researcher compared the source text and the target text, analyzed the strategies used, and judged the translator's choices whether successful and meaningful or no.

Data Analysis, Results, and Discussion

This chapter intends to put Nida's Theory to the test by translating certain Iraqi proverbs from Arabic to English. The data

analysis will detect the strategies used, whether formal or dynamic equivalence, and will figure out the most successful methods used in proverb translation.

Example 1:

Walls have ears

الحياطين الها اذان

The Iraqi proverb «الحياطين الها اذان» means that if a group is gossiping for example, one might say this proverb to alert others that someone might be listening to them or to express that they should say too much information in front of some people.

According to Collins Dictionary, walls have ears is "said to warn someone that they should be careful about what they are saying because people might be listening."

So, the translator chose the most appropriate equivalent proverb in English; the proverb and its translation seem literally translated, yet they are both common and correct. Some expressions and proverbs are borrowed between societies and used in various languages, which is why they seem literally translated.

Example 2:

Charity begins at home

الأقربون أولى بالمعروف

The proverb «الأقربون أولى بالمعروف» is a very commonly used expression among Arabs in general. The idea behind this proverb is originated from a religious logic that if we are to help anyone in need, we must first help those who are close to us, meaning our

family, cousins, etc.

The translator did not translate this proverb literally, but instead found a very appropriate proverb in English that delivers the exact same message.

According to Collins Dictionary, charity begins at home means “people should deal with the needs of people close to them before they think about helping others“.

Understanding the social, cultural, and religious barriers is a must when translating proverbs, since every proverb carries a moral lesson that is rooted and implemented in the society ideology and perspective, so to find the suitable match in the target language, we must understand the target society, its beliefs, and its ideology.

Example 3:

sleeping and his feet in the sun

نايم ورجله بالشمس

In this Example, the Iraqi proverb «نايم ورجله بالشمس» was literally translated to “sleeping and his feet in the sun.

Perhaps the translator was unable to find a suitable equivalent in English, so he used literal translation.

Literal translation has always been a debated strategy between translators, where some believe that it is essential and mandatory to use literal translation to preserve the meaning in some cases.

However, in the translation of proverbs, the translation process is not only handling linguistic units and words, it is handling a whole meaning related to a specific culture and community, and

the translation should be the closest equivalent possible in the target language.

This Iraqi proverb is used to describe someone's recklessness and neglection to his surrounding environment, it is used as an insult that is masked by this sarcastic proverb.

The English translation did not deliver the intended meaning, the phrase "sleeping in the sun" does not reflect the meaning of the Arabic proverb, and does not mean that the described individual cares less about his surrounding, as culturally it is not commonly said in the society.

The translator could have tried to think outside the box and find a more suitable translation that would convey the same meaning without resorting to literal translation that removes the entire aesthetic effect intended by the author.

Results and Findings

After analyzing the translation of 30 proverbs from Arabic to English, the researcher was able to detect the most successful translation and the method used to achieve it.

Formal equivalence, which is closer to literal translation, was unable to deliver the intended meaning by the author.

However, dynamic equivalence, and finding the most appropriate equivalent in the target language was much more successful and faithful to the meaning of the ST.

So, the researcher found that using dynamic equivalence is more suitable to produce accurate translation of proverbs.

More importantly, the various proverbs analyzed highlighted the important factors that a translator should take into consideration while translating, like the social, religious, and cultural factors.

The researcher found that when the translator used his TT knowledge and worked according to the above-mentioned factors, the translation was accurate, and the meaning was successfully delivered.

Conclusion and Recommendations

After analyzing a group of proverbs and their translation, the researcher found that literal translation strategy is not suitable when translating proverbs, since the meanings are lost in translation, and becomes ambiguous and confusing for the target reader to understand the message.

The researcher noticed that many proverbs are borrowed from different countries and translated, which is why some proverbs were literally translated but conveyed the meaning perfectly.

The analysis clearly demonstrated that upon translating proverbs many factors should be taken into consideration, the social, cultural, moral, religious barriers.

Translating proverbs is much more than a linguistic task, it's a journey to discover cultures and try to break the barriers between them. So, the translator has to be very skilled and should know the culture of both source and target language.

The most appropriate strategy used was equivalence, as it was the safest strategy to convey and deliver the intended meaning by the author.

Applying equivalence strategy demands the translator's knowledge and skills to achieve accurate translations.

It is also important to highlight the aesthetic value of proverbs and the importance of conveying that into the target text, but literal translation failed to transfer this value, as it resulted in unclear expressions.

Finally, translating proverbs is a rollercoaster of cultures and meanings and depths, and the translator has to enjoy the ride to deliver the best quality and deliver what the author intended to say.

More importantly, culture is a key factor in the translation of proverbs, it is the key to achieving correct translation and finding equivalent expressions. So, the translator has to feed his culture knowledge to break the linguistic barriers further in proverb translation.

Based on the findings and discussion of the present study, the following points can be concluded:

1- Translation of proverbs is far more than a simple linguistic activity.

2- Equivalence strategy is the most appropriate strategy in proverb translation.

3- Using literal translation in proverb translation produces weak translations.

In general, the translation of proverbs is considered a challenging task for translators, so adopting the appropriate strategy is crucial to produce accurate and meaningful translations.

The present study also makes some recommendations including:

1- Translators should understand the cultural depth of every proverb in order to find the suitable equivalent proverb in the target language.

2- It is also highly recommended for proverb translators to be aware of the both ST and TT culture to achieve accurate and correct translations.

Bibliography

1- Ali, H., & Sayyiyed Al- Rushaidi, S. M. (2017, January 19). Translating idiomatic expressions from English into Arabic: Difficulties and strategies. SSRN.fromhttps://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2898623

2- Alshammari, J. N. (2015, December). Examining nidas translation theory in rendering Arabic proverbs into ... http://www.eajournals.org/.from https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Examining-Nidas-Translation-Theory-in-Rendering-Arabic-Proverbs-into-English-A-Comparative-Analysis-Study.pdf

3- Al-Timen, F. A. A. (2015, February 12). An analysis of translation methods for English proverbs. Academia.edu. from https://www.academia.edu/10451042/An_Analysis_of_Translation_Methods_for_English_Proverbs

4- Colston, H. (2000, April). A proverb in mind: The cognitive science of proverbial wit and wisdom ... Science Direct. Retrieved March 9, 2023, from https://www.researchgate.net/publication/248451527_A_proverb_in_mind_The_cognitive_science_of_proverbial_wit_and_wisdom

5- JABAK, O. (2022, July). Proposed taxonomy of strategies for translating English proverbs into Arabic. Journal of Translation and Language Studies. from https://sabapub.com/index.php/jtls/article/view/507

6- Ronak, D. L., & Husni, N. (2015, July 14). Arabic-English-Arabic-English translation: Issues and strategies: Ro. Taylor & Francis. from https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203883297/arabic-english-arabic-english-translation-ronak-husni-daniel-newman

7- Shehab, E., & Daragmeh, A. (2015, March). A context-based approach to proverb translation: The case of Arabic into English translation. Taylor & Francis. from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07374836.2014.986779

8- Thalji, M. (2016, March). SAVAP International. Academic Research International ISSN:2223-9553. from http://www.savap.org.pk/journals/

1. Online Dictionaries

9- https://www.dictionary.cambridge.org/

10- https://www.collinsdictionary.com/

The Implications of Cultural Awareness and Politeness Strategies on University EFL Students' Professional Emails in Lebanon

Mohammad Basma

Email: mh.basma@hotmail.com

Lebanese University, Doctoral School

Date: July 18, 2023

Abstract

The significance of cultural awareness while writing an email continues to grow and evolve to enhance politeness in email messages. Due to the necessity of acknowledging how to engage students with politeness techniques, this article investigated some Lebanese professors' perceptions of their students' comprehension of cultural variations and politeness strategies. In this exploratory research, 46 Lebanese teachers from Lebanon's public and private colleges were asked to rate the civility and efficiency of their students' emails. To gather data, an online questionnaire was employed and descriptive analysis was used to assess these academics' perspectives and discover what they consider a courteous and impactful email. The findings showed that although Lebanese professors have a high degree of tolerance toward nonstandard forms of email writing, they still believed that the formal and polite type of email writing to faculty is the preferred email style. Furthermore, majority of those teachers believe that EFL students' awareness of cultural differences and politeness techniques improve their professional email writing.

Key words: email, culture, cultural awareness, politeness strategies

1. Introduction

Email has become a practical and important source of information communication in academics for college EFL students (Weiss & Hanson-Baldauf, 2008; Burke et al., 2011). Those students must acquire good written interpersonal communication skills in order to clearly deliver their views to diverse audiences (Hartman & McCambridge, 2011). Email is seen as more than just a means of communication; it has its own culture, allowing near-instantaneous global contact at the expense of the formal, structured norms of conventional business correspondence (Weiss, 2005). Many of those students, however, fail to communicate effectively, and they lack civility because they do not adequately consider what they want their message to accomplish and how they want their audience to react (Synder, 2011; Kim et al., 2016). Business writing takes place in context; as a result, it must be relevant to its context, so a student sending a business email must consider the audience, the goal of the writing, and the anticipated reaction (Frendo, 2005).

Cultural differences, on the other hand, are a major communication hurdle; because language is seen as a social activity, culture becomes central to language instruction (Ober, 2010). Therefore, cultural understanding should be seen as a prerequisite for linguistic competence (Kramsh, 2004). Therefore, at this point, it is crucial to further explain culture, cultural awareness, and politeness so that EFL students may understand how these relate to their email

writing. Culture "consists of explicit and implicit patterns of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts" (Spencer-Oatey, 2008, p. 49). Thus, culture distinguishes one social group from another; as a result, students should assess their audience before writing since they must be aware that they are addressing individuals who may have opposing perspectives, backgrounds, and ethics (Ober, 2010).

Furthermore, cultural awareness is essential when students are required to engage with people from different cultures; individuals should be aware that it is difficult to think and conduct in the framework of their own culture within the limitations of another culture (Constantin et al. 2014). In any event, people who use email for serious and professional purposes must consider specific principles of structure and etiquette that impact the medium's trustworthiness, as opposed to casual and friendly communications (Weiss, 2005). As a consequence, various cultures favor distinct politeness methods, which might be due to varied views of social reality (Economidou-Kogesticidis, 2005; Fei, 2015).

Additionally, politeness theory incorporates notions relating to systematic norms or principles: speech actions (or utterances) as fundamental to language; speech as world-changing indirectness as intentional and interpretable; the multiplicity of ways to express the same idea" (Lakoff and Ide, 2005, p. 9). Hedging is a kind of politeness strategy that is used to soften or moderate one's forthright statements (Nickerson and Planken, 2016). Others refer to it as down-toning language, which might be a suitable

approach for authors to avoid seeming impolite (Dignen, Flinders, & Sweeney, 2010). According to Nickerson and Planken (2016), it is permissible to employ such tactics when teaching students how to write business emails since they may be used to increase students' knowledge of cultural difference in the fulfillment of discourse strategies.

In this article, cultural awareness and politeness strategies are utilized as tools to discuss their influence on the emails of EFL university learners in Lebanon; they are expected to become more polite and have more adequate etiquette. The subsequent part presents literature that is relevant to cultural awareness, politeness principles, and intercultural communication impacts. Meanwhile, it is anticipated that the conclusion of this article will provide more insight into how to improve the email writing skills of Lebanese EFL university students.

2. Literature Review

2.1. Cultural awareness and writing

Our forefathers were responsible for the development of culture, often known as the man-made human world (Fei, 2015); when civilizations interact, form often takes precedence over content; form is not the visible, superficial, and easily dismissed form of scientism but rather the anthropological form of ritual, symbol, or meaning. In other words, individuals will always reflect the thoughts, conceptions, and attitudes of the organizations to which they belong since the concept of culture links us at far deeper levels that are more difficult to change: levels related to structures, values, and beliefs (Constantin, 2013). So, when a writer understands

who their audience is, which is gained via cultural awareness, his or her goal will be met without any communication barriers (Douaiher, 2012; Spencer-Oatey, 2008). Many authors may be linguistically proficient but culturally ignorant; therefore, learning a foreign language is just a first step towards becoming culturally competent (Bennett, 2004). Also, Kramsch (2008) contends that culture not only shapes but also influences the choice of linguistic form for written expression; everything from context, to content, to form, to genre, to recipient, and to purpose is affected by cultural regulations. Since writing is a part of language instruction and a form of discourse in its own right, it stands to reason that L2 writers need to be well-versed in both their native culture and the culture of the language they are writing in. After all, just as there is a must and an aim in any spoken discourse, so too must there be in any written discourse (Douaiher, 2012).

2.2. **Politeness principle**

According to Spencer-Oatey (2008), linguists use the word politeness in a variety of contexts; for example, it is used to minimize or prevent conflict, to preserve smooth and harmonious interpersonal connections, to refer to socially proper conduct, and to refer to an evaluative judgment about social appropriateness. In addition, the GSP (Grand Strategy of Politeness) is devised by Leech (2005): "S expresses or implies meanings that place a high value on what pertains to O or place a low value on what pertains to S (S = self or speaker; O = other person(s), mainly the addressee)." (p. 12). On the other hand, Ruhi (2006) critiques Leech's approach for rooting politeness in regard for

others and diminishing the importance of self-politeness. Ruhi (2006) analyzes self-politeness and the exhibition of self-confidence and/or individualism, and she clearly demonstrates the intricate interplay of regard for both self and others in real contact using examples from her corpus of complement answers. According to Fraser and Nolan (1981, p. 96), politeness is a "contextual assessment" in which no utterance is intrinsically polite or unpleasant; however, it is not the terms themselves that are polite or unfriendly, but the context in which they are employed that determines politeness. As a result, politeness is context-dependent and, as a result, an issue of appropriateness. In a comprehensive study, Tajeddin and Pezeshki (2014) show how politeness markers and structures are utilized to reveal politeness. Watts (2003) provides examples of structures employed by native speakers of a language to communicate politeness, such as hedges (e.g., sort of, kind of, rather), intensifiers, politeness markers (e.g., please), and committers, all of which are used to reduce the amount of imposition on the addressee. Tajeddin and Pezeshki (2014, p. 272) present House and Kasper's (1981) most generally recognized and all-encompassing taxonomy. Eleven indicators of politeness are included in their framework. They include politeness markers, play-downs, consultative devices, hedges, understaters, down-toners, committers, forewarnings, hesitators, scope-staters, and agent avoiders.

2.3. Intercultural communication impacts

Holtbrugge et al. (2012) conducted research to show how context, time, and spatial orientation factors may account for

cultural variations in email. Cultural background, in particular, has a considerable influence on the demand for formality, promptness, precision, task-relatedness, and relationship-relatedness in email communication. Based on how cultures employ context, time, and location, there are several dominant factors in intercultural communication. Context orientation categorizes civilizations as having high or low context, with high-context (HC) cultures communicating more indirectly and using implicit meaning contained in the context, and low-context (LC) cultures relying more on explicit information to determine the meaning of a message. Bello et al. (2006) found that HC cultures (China, Taiwan, and Colombia) prefer indirect communication over LC cultures (Australia). Colombians exaggerate formal language, with obvious differences depending on relational context.

Shachaf (2008) also shows how the Japanese (a HC culture) employ a more formal communication style than communicators from the UK, reflecting social and organizational distinctions between individuals. The very nature of the English language makes it less formal, but the Japanese use a more formal communication style than communicators from the UK. Murphy and Levy's (2006) description of formality in terms of politeness implies that, in general, people from different cultures are more courteous to one another over email. Based on their observation of email exchanges between Korean and Australian academics, they conclude that members of the former group are more likely to use titles when addressing recipients and are less at ease when addressing the latter group by their first name, suggesting that HC cultures favor formal communication in email. One study by Alkhatib (2021)

examines cross-cultural email, meaning negotiation; American learners utilize more indirect tactics than Jordanian students. The study's findings reveal the two student groups' civility methods. Thus, to teach foreign language politeness, language courses should include intercultural communication teaching. Jordanians employ negative politeness less than Americans. The study also indicates that conventional indirectness dominates over 80% of American invitation emails, followed by non-conventionally indirect 17% and direct 3%. Jordanian learners prefer welcoming techniques, while Jordanians utilize direct techniques 68% of the time, conventional indirect techniques 24%, and non-conventional indirect techniques 8%. Thus, people from other cultures should be able to grasp how we may best modify our techniques, ideas, and choices in cross-cultural encounters to produce beneficial results.

3. Method

The purpose of this study was to investigate the perceptions of some EFL/ESL Lebanese university instructors about their students' comprehension of cultural variations and politeness strategies and the importance of those variations and strategies in enhancing the Lebanese EFL students' email writing. Specifically, the study aimed to answer the following research question: To what extent does the students' awareness of cultural variations and politeness strategies help in enhancing their professional email writing?

3.1. Participants

In the present study, 46 Lebanese EFL instructors from public

and private universities were recruited to investigate how they perceived their students' comprehension of cultural variations and politeness strategies. All of the instructors have a bachelor's degree, and only a few of them have a Master's degree or a PhD. They have taught EFL and ESL in college and school settings. They are males and females. These instructors volunteered to participate in the survey after they received the Google Form link through their university's What's App teachers' groups. Most of them studied in Lebanon, and they had an advanced English proficiency level. Their students' proficiency level varied according to the CEFR from A level (very poor) to C level (very advanced), yet most of their students did not know how to influence their audience; their emails lacked politeness strategies and the cultural awareness of their recipients.

3.2. **Data Collection**

The participants of this study were invited to anonymously respond to an online survey entitled "Cultural Awareness and Politeness Strategies in EFL University Students' Email Messages." This closed-ended questionnaire was designed as the main instrument for an ESL/EFL teacher at a university in Lebanon to find out how students' emails could be improved when they were instructed about intercultural communication and politeness strategies in the English language classes. It only needed five minutes to be completed. The questionnaire included 12 statements on a five-point Likert Scale (1 = strongly agree, 5 = strongly disagree) (See Appendix A). For each statement, teachers had to select one of the alternatives: strongly agree, agree, neutral, disagree, or strongly disagree.

3.3. Data Analysis

Questionnaire data were analyzed descriptively using the SPSS software. Descriptive analysis deals with the presentation and collection of data as the statistics perform measures of central tendency: the mean, median, and mode, as well as observing the frequency (Dornyei, 2007). The data were derived from Excel and SPSS. This helped to create the frequency distribution table, dispersion, and standard deviation for five Likert scale items. Then, the frequency distribution tables were retrieved in order to recognize frequencies and valid percentages.

4. Results

Questionnaire Findings

Table 1 provides data on the students' proficiency in composing emails and their difficulties in various aspects of email communication. It consists of four rows representing different statements related to the students' email composition skills and their difficulties. Each row is further divided into five columns representing the response options: "Strongly Disagree," "Disagree," "Neutral," "Agree," and "Strongly Agree." The table shows the number (n) and percentage (%) of teachers who chose each response choice for each statement. Responses indicate agreement or disagreement with the message. Statement 1 implies that most learners can write a basic email. Statement 2 shows that most students agree or strongly agree that email format is problematic. Statement 3 implies that many students struggle with email content, with a substantial majority agreeing or strongly agreeing. Statement 4 shows that most students agree

or strongly agree that email language is difficult. The table shows students' email writing skills and where they struggle, underlining the importance of cultural understanding and politeness or civility methods.

Table 1 Students' Proficiency in Composing Emails

Students' proficiency in composing emails		Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1. My students have some knowledge of how to compose a basic email.	n	0	6	9	28	3
	%	0	13.0	19.6	60.9	6.5
2. My students have difficulties in the email format.	n	1	11	11	20	3
	%	2.2	23.9	23.9	43.5	6.5
3. My students have difficulties in the email content.	n	1	6	17	19	3
	%	2.2	13.0	37.0	41.3	6.5
4. My students have difficulties in the email language.	n	1	10	10	19	6
	%	2.2	21.7	21.7	41.3	13.0

Figure 1 presents the mean, median, mode and standard deviation for the first four statements. Statement 1: "My students have some knowledge of how to compose a basic email" had a mean value of 3.61, indicating that teachers believe their students have a reasonable level of expertise. The median response is closer to agreement at 4.0. The mode of 4 indicates that most people agree. The replies' low standard deviation of 0.802 suggests a moderate level of student unanimity. Statement 2: "My students have difficulties in the email format" has a mean value of 3.28, indicating that teachers think their students struggle with email.

The median value of 3.5 shows less agreement than the first assertion. The mode of 4 shows that most people agree. The larger standard deviation of 0.981 indicates a wider range of instructors' assessments of email format issues. Statement 3: "My students have difficulties in email content" has a mean value of 3.37, indicating that teachers think their pupils struggle with email content. The median value of 3.0 shows less agreement than the first and second statements. The mode of 4 shows that most people agree. Teachers' replies were moderately variable, with a standard deviation of 0.878, showing some variance in their views on email content issues. Statement 4: "My students have difficulties in email language" had a mean value of 3.41, indicating that teachers think their students struggle with email language. The median value of 4.0 shows stronger agreement than the second and third claims. The mode of 4 shows that most people agree. The larger standard deviation of 1.045 suggests a wider range of teachers' email language perceptions.

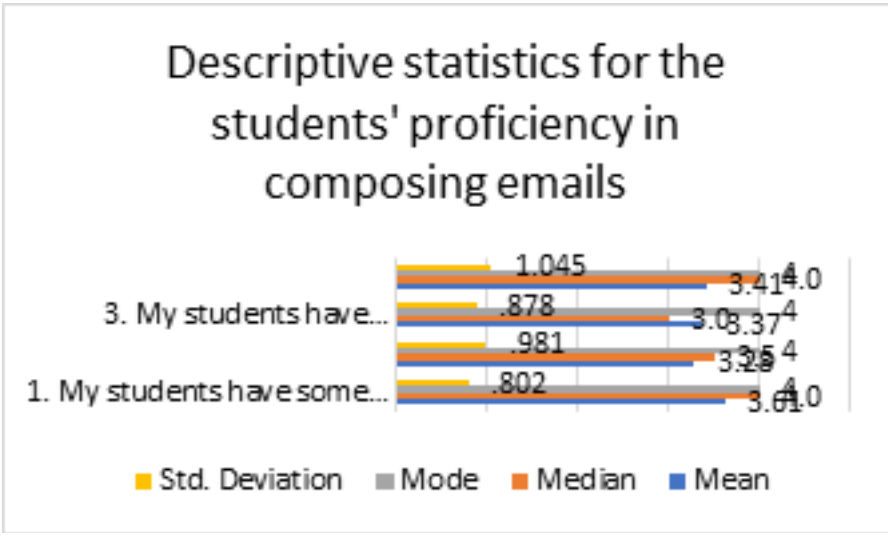


Figure 1 Mean, Median, Mode and Standard Deviation (State-ments 1-4)

Table 2 shows Lebanon's EFL university students' email etiquette and cultural knowledge. Five statements (5–9) about email communication and students' academic and professional achievement are in the table. Disagree, Neutral, Agree, and Strongly Agree follow each statement. Statement 5 emphasizes EFL university students in Lebanon sending formal and polite emails. 30 responses (65.2%) strongly agree with this statement. Statement 6 stresses knowing the recipient's culture before composing an email. Again, 43.5% and 50.0% agree or strongly agree, emphasizing cultural understanding. Statement 7 emphasizes composing emails to Arab neighbors, British, and Americans. 34.8% and 54.3% agree or strongly agree, underlining the necessity for cross-cultural communication abilities. Statement 8 stresses the significance of courteous markers, consultive devices, hedges, down toners, and other email etiquette. The biggest percentage of responders (60.9%) strongly agree with this statement, demonstrating a consensus on the importance of these tactics. Statement 9 emphasizes not neglecting any email part, including the subject line, salutation, opening line, bullets, short paragraphs, and closing line. 37.0% and 54.3% agree or strongly agree, indicating the importance of paying attention to all email components. The chart shows that EFL university students in Lebanon value email etiquette, cultural awareness, and politeness methods, as shown by their agreement with the assertions.

Table 2 Importance of Email Etiquette for EFL University Students in Lebanon

Importance of Email Etiquette for EFL University Students in Lebanon		Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
5. It is important for EFL university students in Lebanon to write formal and polite emails.	n	٠	1	15	30
	%	٠	2.2	32.6	65.2
6. It is important for EFL university students in Lebanon to understand the recipients' culture before writing an email.	n	1	2	20	23
	%	2.2	4.3	43.5	50.0
7. It is important for EFL university students in Lebanon to practice writing emails to people from various cultures such as the Arab neighboring countries, British and American.	n	3	2	16	25
	%	6.5	4.3	34.8	54.3
8. It is important for EFL university students in Lebanon to learn about polite markers, consultive devices, hedges, down toners and other techniques in order not to appear rude.	n	0	3	15	28
	%	0	6.5	32.6	60.9
9. It is important for EFL university students in Lebanon to learn about not ignoring any email part (subject line, salutation, opening line, bullets, short paragraphs, closing line).	n	0	4	17	25
	%	0	8.7	37.0	54.3

Figure 2 presents the mean, median, mode and standard deviation for statements (5-9). Statement 5: "It is important for EFL university students in Lebanon to write formal and polite emails" has a mean rating of 4.63, indicating that teachers highly agree. The median and mode of 5 show most teachers agreed or

strongly agreed with this statement. The low standard deviation of 0.532 suggests that professors agree on the necessity of formal and polite email writing. Statement 6: "It is important for EFL university students in Lebanon to understand the recipients' culture before writing an email" has a mean value of 4.41, indicating that teachers generally agree. The median and mode of 5 support this statement. The standard deviation of 0.686 indicates that instructors' views on cultural understanding vary. Statement 7, "It is important for EFL university students in Lebanon to practice writing emails to people from various cultures such as the Arab neighboring countries, British, and American," has a mean value of 4.37, indicating that teachers generally agree. The median and mode of 5 support this statement. The higher standard deviation of 0.853 suggests that teachers' views on email writing for different cultures vary. Statement 8: "It is important for EFL university students in Lebanon to learn about polite markers, consultive devices, hedges, down toners, and other techniques to avoid appearing rude" has a mean value of 4.54, indicating that teachers think learning these techniques is important to avoid being rude in emails. The median and mode of 5 support this statement. The low standard deviation of 0.622 suggests that teachers agree on the value of learning these strategies. Statement 9: "It is important for EFL university students in Lebanon to learn about not ignoring any email part (subject line, salutation, opening line, bullets, short paragraphs, closing line)" has a mean value of 4.46, indicating that teachers think it's important. The median and mode of 5 support this statement. The low standard deviation of 0.657

suggests that teachers agree on the necessity of not neglecting any email component.

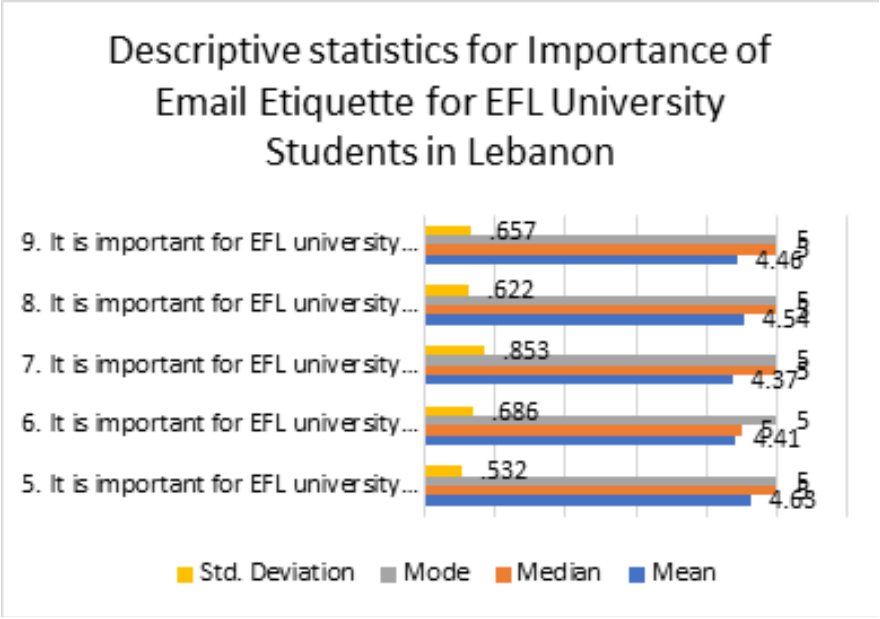


Figure 2 Mean, Median, Mode and Standard Deviation (Statements 5–9)

Table 3 presents data related to politeness strategies in EFL (English as a Foreign Language) university students' email messages, as part of an article titled "Cultural Awareness and Politeness Strategies in EFL University Students' Email Messages." Three assertions (10–12) examine email civility. Three responses—Neutral, Agree, and Strongly Agree—follow each statement. Statement 10 indicates that professional communications that acknowledge cultural differences and courtesy improve academic and business chances for students. 23 respondents (50.0%) and 21 respondents (45.7%) agree or strongly agree with this statement, showing that cultural understanding and courtesy in email communication are important. Statement 11 prefers formal,

polite student emails. Professional and courteous email contact is valued by most respondents (21 respondents, 45.7%, and 24 respondents, 52.2%). Statement 12 discusses how teachers can teach students about cultural differences and etiquette in Arab, British, and American cultures to improve their email writing. The biggest percentage of respondents strongly agree with this statement (23 respondents, 50.0%), indicating that such education can improve students' email writing skills. Overall, the table highlights the importance of politeness strategies and cultural awareness in EFL university students' email messages. The respondents' agreement with the statements suggests a recognition of the benefits that come with considering cultural variations and employing polite communication techniques in both academic and professional contexts.

Table 3 Importance of Politeness Strategies and Cultural Awareness in EFL Students' Business Opportunities

Importance of Politeness Strategies and Cultural Awareness in EFL Students' Business Opportunities		Neutral	Agree	Strongly Agree
10. Professional emails that consider cultural variations and politeness strategies create better academic and business opportunities for students.	n	2	23	21
	%	4.3	50.0	45.7
11. I prefer to receive formal and polite emails from my students.	n	1	21	24
	%	2.2	45.7	52.2
12. I can help my students write better emails when I instruct them about the alterations in cultures and politeness perspectives such as Arab, British and American.	n	5	23	18
	%	10.9	50.0	39.1

Statements (10-12) are shown in Figure 3. Statement 10: "Professional emails that consider cultural variations and politeness strategies create better academic and business opportunities for students" has a mean value of 4.41, indicating that teachers generally agree. The median and mode of 4 show most teachers agreed or slightly agreed with this statement. The standard deviation of 0.58 indicates that teachers' assessments of how cultural differences and politeness practices affect opportunities vary. Statement 11: "I prefer to receive formal and polite emails from my students" had a mean score of 4.5, indicating that instructors prefer formal emails from their peers. The median and mode of 5 support this statement. The low standard deviation of 0.548 suggests that teachers prefer formal and polite emails. Statement 12: "I can help my students write better emails when I instruct them about the alterations in cultures and politeness perspectives such as Arab, British, and American," has a mean value of 4.28, indicating that teachers believe they can help their peers write better emails. The median and mode of 4 show most teachers agreed or slightly agreed with this statement. The standard variation of 0.655 indicates that teachers' evaluations of their capacity to help others with cultural and courteous email writing vary.

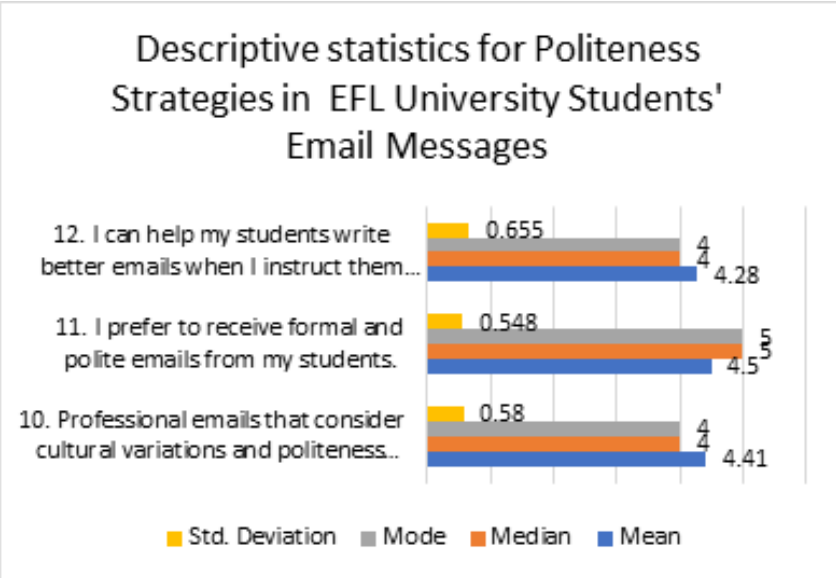


Figure 3 Mean, Median, Mode and Standard Deviation (Statements 10–12)

5. Discussion

The current study aimed to investigate how the EFL university students' awareness of cultural variations and politeness strategies in Lebanon would enhance their professional email writing. Based on 46 Lebanese instructors of EFL/ESL from private and public universities, it was noticed that most of their students struggle with email form, content, politeness strategies, and cultural awareness. The discussion will focus on the significance of writing emails that take into consideration the differences in the recipient's culture and the politeness techniques that deliver more comprehensive messages. The main research question of this study aimed at exploring the extent to which the students' awareness of cultural variations and politeness strategies would

enhance their email writing. The questionnaire's findings were positive in terms of the instructors' agreement on the need for such awareness and techniques.

Thus, the present study's findings align with many other researchers' findings. Tracy (1990) indicates that individuals may desire to make a number of identity claims separate from the claim to be pleasant; consequently, she recommends that politeness theory be elevated to incorporate such notions. Also, Li and Chen (2016) assure that individuals must modify themselves in order to adapt to a certain situation; otherwise, difficulties may arise if people are unable to adjust their language use to fit the given context. As illustrated, the decision between formality and informality typically depends on the connection between the email's author and receiver and the situation under which the email is sent and received (Chen, 2016).

On the whole, the study gives better insight regarding cultural misunderstanding and politeness. So, what might be polite in one culture could be considered rude and face-threatening in another culture. As a result, EFL learners can always enhance their awareness of cultural acuteness while writing emails so they do not appear imposing and impolite. Hence, Awareness of cultural variations and respect for their politeness concepts are always essential in email writing to give a more professional impression.

6. Conclusion and Recommendation

The aspiration of this article is to contribute to an enhanced apprehension of EFL learners' cultural awareness and polite-

ness techniques when they write emails to people from their own cultures or from different ones. The first contribution this article makes is that it grants EFL learners a better perspective on how they should know what cultures they are dealing with when they write emails regarding content and form. So, what is accepted and considered polite and formal in one culture may be regarded as offensive and rude in another. In other words, individuals may adapt their email communication style to the cultural background of the receiver. For example, in the USA, they use the first name, but in Austria or Germany, they tend not to. Indians prefer less direct mail, while that is no problem in Switzerland, etc. (Holtbrugge et al. 2012).

A second contribution of this article is that it sheds light on some politeness strategies and markers, in addition to the studies presented, in order to prove how significant it is to know how some cultures perceive politeness in email writing. A third contribution is that this article presents several practices writers can follow to achieve netiquette and gain the readers' attention. This certainly guides EFL learners on how to follow the most suitable practices so they appear polite and professional. Also, this article contributes to understanding the difference between formal and informal language in email writing and how cultures consider formality and informality in disparate ways. To conclude, this article asserts how important it is for EFL learners to acquire email essentials regarding cultural awareness and politeness strategies and have a repertory of formal and informal variants at their disposal. My ambition is to assure them that they have the capability of selecting from a bundle of variants what seems to be the most compat-

ible in the circumstances they come across.

Teachers should therefore tailor their assignments with an emphasis on politeness skills and conduct further research into strategies that help students be more culturally compatible while writing emails. In addition to improving their academic performance, this improves EFL students' prospects of influencing others and finding work in fields where they can use their language skills.

References

Al-Khatib, M. A. (2021) (Im)politeness in Intercultural Email Communication between People of Different Cultural Backgrounds: A Case Study of Jordan and the USA, Journal of Intercultural Communication Research, 50:4, 409-430, DOI: 10.1080/17475759.2021.1913213

Bello, R., Ragsdale, JD., Brandau-Brown FE., and Thibodeaux, T. (2006) Cultural perceptions of equivocation and directness II: A replication and extension of the dimensional hypothesis. Intercultural Communication Studies 15(2): 23-32.

Bennett, M. J., (2004), "Becoming interculturally competent", in Wurzel, J. S. (ed.), Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education (pp. 62-77; Intercultural Resource Corporation; Newton, MA).

Burke, S.C., Wallen, M., Vail-Smith, K., & Nox. D. (2011). Using technology to control intimate partners: An exploratory study of college undergraduates. Computers in Human Behavior. ELSEVIER.

Chen, Y.S. (2016). Email Discourse Among Chinese Using English as a Lingua Franca. Singapore, Springer.

Constantin, E. C., (2013), Intercultural Management within the European Union Context, Proceedings of Professional Communication andTranslation Studies, Vol. 6 (12), Editura Politehnica, Timişoara, 89-94.

Constantin, E.C., Vida.M.C-V, & Popescu, A. V. (2014). Developing Cultural Awareness. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Romania: Politehnica University.

Dignen, B., Flinders, S. & Sweeney, S. (2010). English 365 for Work and Life. New York, Cambridge University Press.14-15.

Douaiher, S. A. (2012). Understanding Texts from a Pragmatic Perspective by University Lebanese Students to Develop Writing for Varied Purposes and Audiences. Lebanon. Holly Spirit University of Kaslik.

Economidou-Kogetsidis, M. (2005). "Yes, tell me please, what time is the midday flight from Athens arriving?": Telephone service encounters and politeness. Intercultural Pragmatics, 2(3), 253–73.

Fei, X. (2015). Globalization and Cultural Self Awareness. China Academic Library. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Fraser, B. and Nolan, W. (1981) The association of deference with linguistic form. In J. Walters (ed.) The Sociolinguistics of Deference and Politeness, The Hague: Mouton, 27: 93-111.

Frendo, E. (2005). How to teach business English. Pearson Education Limited.

Hartman, J. L., & McCambridge, J. (2011). Optimizing millennials communication styles.

Business Communication Quarterly, 74(1), 22-44.

Holtbrugge, D., Weldon, A., & Rogers, H. (2012). Cultural determinants of email communication styles. International Journal of Cross-Cultural Management 13(1) 89–110. Sage. DOI: 10.1177/1470595812452638

House J, K. G. (1981). Politeness markers in English and German. In: Coulmas, F. (ed) Conversational Routine. Berlin: De Gruyter Mouton, 157–86.

Kim, D-H., Yun, H. B., Yoo, D-M., Lee, S.M., Jung, H.Y., Kim, S.J., Shin, J.S., Lee, S., & Yim, J-J. (2016). Etiquette for medical students' email communication with faculty members: a single-institution study. BMC Medical Education. Cross Mark. DOI 10.1186/s12909-016-0628-y

Kramsch, C. (2004). Context and Culture in Language Teaching 6th edition. New York: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2008). Language and Culture. New York: Oxford University Press.

Lakoff, R, I. S. (2005) Broadening the horizon of linguistic politeness. In: Lakoff R, Ide S (eds)

Broadening the Horizon of Linguistic Politeness. Amsterdam: John Benjamins, 1–20.

Leech, G. N. (2005) Politeness: is there an east-west divide? #h H 1^2005 ^Ijl6$jj [Journal of Foreign Languages 6]. http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/geoff/leech2006politeness.pdf/

Li, W. J. & Chen, Y. S. (2016). Politeness and Effectiveness of English Email Requests: Taiwanese Professors' Perspectives. Springer Science Business Media Singapore.

Murphy, M. and Levy, M. (2006) Politeness in intercultural email communication: Australian and Korean perspectives. Journal of Intercultural Communication 12. URL: http://www.immi.se/jicc/index.php/jicc/ article/view/96/65.

Nickerson, C. & Planken, B. (2016). Introducing Business English. New York: Routledge.

Ober, S. (2010). Contemporary Business Communication 7th edition. USA: Houghton Muffin Company.

Ruhi, S. (2006) Politeness in compliment responses: a perspective from naturally occurring exchanges in Turkish. Pragmatics, 16 (1): 43-101.

Shachaf, P. (2008) Cultural diversity and information and communication technology impact on global virtual teams: An exploratory study. Information and Management 45(2): 131-42.

Spencer-Oatey, H. (2008). Culturally Speaking, Culture, Communication and Politeness Theory. New York: Continuum.

Synder, L.G. (2011). Teaching Effective Communication Skills with ACE: Analyzing, Composing &Evaluating. Journal of Applied Research for Business Instruction. Delta Pi Epsilon. North Carolina A&T State University.

Tajeddin, Z. & Pezeshki, M. (2014). Acquisition of Politeness Markers in an EFL Context: Impact of input Enhancement and Output Tasks. RELC Journal, Vol 45 (3) 269-286. UK. Sage.

Tracy, K. (1990) The many faces of facework. In H. Giles and W. P. Robinson (eds) Handbook of Language and Social Psychology. Chichester: John Wiley and Sons, 209-26.

Watts, R.J. (2003). Key Topics in Sociolinguistics: Politeness. Cambridge NY: Cambridge University Press.

Weiss, E.H. (2005). The Elements of International English Style. A Guide to Writing Correspondence, Reports, Technical Documents, and Internet Pages for a Global Audience. London and New York. Routledge.

Weiss, M., & Hanson-Baldauf, D. (2008). E-mail in academia: Expectations, use and instructional impact. Educause Quarterly, 31(1), 42-50.

Appendix A

Cultural Awareness and Politeness Strategies in EFL University Students' Email Messages

1. My students have some knowledge of how to compose a basic email.
2. My students have difficulties in the email format.
3. My students have difficulties in the email content.
4. My students have difficulties in the email language.
5. It is important for EFL university students in Lebanon to write formal and polite emails.
6. It is important for EFL university students in Lebanon to understand the recipients' culture before writing an email.
7. It is important for EFL university students in Lebanon to practice writing emails to people from various cultures such as the Arab neighboring countries, British and American.
8. It is important for EFL university students in Lebanon to learn about polite markers, consultive devices, hedges, downtoners and other techniques in order not to appear rude.
9. It is important for EFL university students in Lebanon to learn about not ignoring any email part (subject line, salutation, opening line, bullets, short paragraphs, closing line).
10. Professional emails that consider cultural variations and politeness strategies create better academic and business opportunities for students.
11. I prefer to receive formal and polite emails from my students.
12. I can help my students write better emails when I instruct them about the alterations in cultures and politeness perspectives such as Arab, British and American.