

المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية مُحَكَّمة / العدد الثامن و الأربعون / خريف / ٢٠٢٤

رسالة الغفران وأثرها في الأدب الغربي	عمر شبلي
الآثار السلبية للرمزية في الدراسات القرآنية عند عبد الكريم الخطيب	د. وليد سروجي
صعوبات تعلم اللغة العربية في الصفوف الابتدائية الأسباب والحلول	د. ريم غانم
جمال المرأة النفساني عند العرب	د. علي إسماعيل
العدالة والمساواة بين الجنسين وفق التشريعات الوضعية والدينية	د. علي طالب
الخزف، الفسيفساء والقيشاني بين الماضي والحاضر	د. هشام قبيسي
المعالجة الإخراجية للفضاء التراثي مسرحياً	د. إكرام الأشقر
الإنصاف في التعليم في ظل الفاقد التعليمي خلال الجائحة	د. وليد حمود د. علي فارس
تأملات في المسارات الحداثوية لشعر المتنبي	هاني علي عبد الله
قراءة في كتاب "قصة الرمز الديني" لبلال موسى العلي	مريم سرور
قراءة في رواية "ما تبقى لكم"	منيرة الحجار
Sarah Hodeib (Phd) Ted Hughes's Selected War Poems as a Reflection of the Atrocities	



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

مجلة فصلية ثقافية محكمة

المنافذ الثقافية

العدد الثامن و الأربعون / خريف / ٢٠٢٤



9 772708 430007

المنافذ الثقافية
مجلة ثقافية فصلية محكمة تُعنى بأحوال الثقافة والفكر والأدب

العدد الثامن والأربعون - خريف 2024

رئيس التحرير
عمر محمد شبلي

نائب رئيس التحرير
أ. د. درية كمال فرحات

المدير المسؤول: علي حمود

الهيئة الثقافية والإدارية

د. هالة أبو حمدان	أ.د. عماد هاشم	د. علي أيوب
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. ربي شوكت محسن	د. أناند فرح	د. رولا الحاج حسن
أ. زينب راضي	أ. ربيعة الرزوق	أ. حكمت حسن
أ. سوزان زعيتر	أ. رانية مرعي	أ. مروان درويش
تدقيق لغوي: د. فاطمة البزال. أ. سامي التراس / د. إيمان صالح مسؤولة القسم الانكليزي		

اللجنة المحكّمة

أ.د. ديزيريه سقال	أ.د. حمدة فرحات	أ.د. محمد فرحات
أ.د. فؤاد خليل	أ.د. لارا خالد مخول	أ.د. علي حجازي
أ.د. جمال زعيتر	أ.د. مها خير بك ناصر	أ.د. محمد عواد
أ.د. عائشة شكر	أ.د. أحمد رباح	أ.د. يوسف كيال
أ.د. ماغي عبيد	أ.د. سعيد عبد الرحمن	أ.د. درية فرحات

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربية

ISSN 2708-4302



موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

تطلب المجلة من دار النهضة العربية – بيروت – شارع جامعة بيروت العربية

للمراسلات: 00961 1 833 270

darnahdainfo@gmail.com

الاشتراكات السنوية:

لبنان للأفراد 20 دولار – للمؤسسات 40 دولار

باقي الدول العربية:

لأفراد 100 دولار – للمؤسسات 200 دولار

للمراسلات: chebli_omar@hotmail.com

- 1 رسالة الغفران وأثرها في الأدب الغربي
عمر شبلي 5
- 2 الآثار السلبيّة للرمزيّة في الدّراسات القرآنيّة عند عبد الكريم الخطيب: دراسة وتقييم
د. وليد مصطفى سروجي 10
- 3 صعوبات تعلّم اللّغة العربيّة في الصفوف الابتدائيّة الأسباب والحلول
د. ريمّا غانم 45
- 4 جمال المرأة النّفسيّ عند العرب
د. علي إسماعيل 78
- 5 العدالة والمساواة بين الجنسين وفق التّشريعات الوضعيّة والدينيّة (نماذج وتطبيقات مختارة)
د. علي طالب 96
- 6 الخنزف، الفسيفساء والقيشاني بين الماضي والحاضر
د. هشام حسن قبيسي 131
- 7 المعالجة الإخراجيّة للفضاء التّراثيّ مسرحيًّا (مسرحيّة حمام بغداديّ نموذجًا)
د. إكرام الأشقر 188
- 8 الإنصاف في التّعليم في ظلّ الفاقد التّعليميّ خلال الجائحة (واقع تعليم اللّغة العربيّة في لبنان من وجهة نظر معلمي اللّغة العربيّة)
د. وليد حمود/ د. علي الرضا سليم فارس 205
- 9 تأثير العلوم التّربويّة العصبيّة على التّعليم
د. جنى مكرم بيوض 230
- 10 تأثير استخدام المختبر الافتراضيّ في دروس التّحليل الحجميّ (volumetric analysis lessons) على التّحصيل الأكاديميّ لطلّاب الصّفّ الأوّل ثانويّ في مادّة الكيمياء
بلال محمود عجمي 241
- 11 التّحليل الصّوتيّ 7 لآيات الوعيد في القرآن الكريم
م. هاو نياز مصطفى رشيد 275
- 12 التّوسّع العمرانيّ في السّهّل الزّراعيّ لمدينة حلبا- عكار وتداعياته
سارة الخطيب 290
- 13 ثورة العام 1958 في لبنان أسبابها ونتائجها وأبعادها اللّبنانيّة والعربيّة
عبير محمود حمادة 310
- أ.د. علي شعيب مشرقًا رئيسًا أ.د. محمد القوزي مشرقًا مشاركًا
14 نشأة فيصل الأوّل وخطواته المبكرة في عالم السّياسة
محمد جواد عزيز صفّي 326
- أ.د. راما عزيز دراز مشرقًا رئيسًا أ.د. محمد علي القوزي مشرقًا مشاركًا
15 اضطرابات صورة الجسد عند المراهقات في مدارس النّبطية وعلاقتها بالزّوادع الاجتماعيّة والدينيّة
زينب شريم 340

16	تأملات في المسارات الحداثيّة لشعر المتنبي
352	هاني علي عبدالله
17	عالم الإنس في القرآن الكريم
364	سعد عبد الستار أكرم
18	القضاء والقدر وأثر الإيمان به في حياة الإنسان
372	وليد الحجيري
19	الأهداف الوطنية في المنهج الرسمي لمادة الجغرافيا المدرسية في المرحلة المتوسطة «الصّف التاسع الأساسي أنموذجاً»
394	فايق بري شحادة
20	سورية بين المؤتمر السوري والانتداب الفرنسي 1919-1920
340	وحيدة حميدي السعيد
	أ.د. راما دراز مشرفاً رئيساً
	أ.د. محمد القوزي مشرفاً مشاركاً
21	تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنثَى﴾ والفوارق بين الجنسين تفسير موضوعي
451	حمد محمد خلف
22	بين الأخلاق والدين
475	سمر سامي بجمد
23	قراءة في كتاب «قصّة الرمز الديني» لبلال موسى العلي
484	مريم سرور
24	قراءة في رواية «ما تبقى لكم»
494	منيرة جهاد الحجار
25	أقلام واعدة/ ألم أو
509	مريم محسن اسماعيل
26	شعر لست خريفاً
512	مروان درويش
1	Ted Hughes's Selected War Poems from Wodwoo and The Hawk in the Rain as a Reflection of the Atrocities and Sufferings of War
1	By: Sarah Hodeib (Phd)
2	Unraveling the Complexity of Geriatric Language Deterioration in Dementia: A Comprehensive Examination and Implications for Care
22	Dr. Diana Hadi & Dr. Mona Sheet
3	ESL Undergraduate Learners' View of Virtual Speaking
45	Dr. Mohamed Hasan Al Kassem
4	A Marxist Reading of Saadallah Wannous's Play: "The King is the King".
76	Hiba Mohammad Al Hajj Ali

رسالة الغفران وأثرها في الأدب الغربي

عمر شبلي

سأحاول التعريف برسالة الغفران لرهين المحبسين أبي العلاء المعري، نعم أريد التعريف بهذا الأثر الأدبي الكبير والنفيس الذي تأثر به الأدب العالمي في كثير من مناحيه، ولي غابتان مما أكتب:

الأولى: حضُّ الشاب العربي على التعرف إلى تاريخه الحضاري وثقافته الإبداعية، وذلك من خلال نماذج في أدبنا العربي، وفي آداب الأمم الأخرى قدر المستطاع من الإحاطة التي توفرت لي من خلال تجربتي الثقافية.

والغاية الثانية هي الرد على الذين يهتمون تاريخنا الثقافي بالعمق والقحط، وفي هذا تعزيز الانتماء إلى هذا التاريخ الثقافي الإبداعي الذي حمل خصوصية الأمة مع رسالتها الثقافية ذات العمق الإنساني المؤثر والمتأثر بثقافة الأمم الأخرى. وسأشير إلى نقطة تسترعي الانتباه، وهي أن كثيراً من ثقافتنا الإبداعية كتب في أزمنة التمزق السياسي الذي اعترى تاريخ هذه الأمة. وهذا يعني أن الثقافة المبدعة هي وحدها تمنع انهيار الأمة وتعصمها من التلاشي. وأنا أوصي الجميع بمتابعة هذا البرنامج ونصحي وتقويم ما أقع به من خطأ غير مقصود. فليس هناك إنسان أكبر من أن يستفيد، وليس هناك إنسان أصغر من أن يفيد.

ولا بد من الإشارة إلى فضل الأساتذة الذين لقنوني هذه الثقافة في جامعة دمشق في فترة الستينيات من القرن الماضي، وأنا إلى اليوم مدين لهم ولهذه الجامعة بقسم وافر من ثقافتني. وسأحاول في الأعداد القادمة التعريف بالكوميديا الإلهية، ومدى تأثرها برسالة الغفران لرهين المحبسين.

رسالة الغفران:

كتبها أبو العلاء المعري في النصف الأول من القرن الثاني عشر الميلادي، والموافق القرن الخامس الهجري، وقد ردَّ بها على رسالة أرسلها إليه ابن القارح أحد أدباء تلك المرحلة، وكان كثير من الأدباء يعرفون الحضور الثقافي والأدبي لأبي العلاء المعري،

وكان هدف ابن القارح هو استعراض وتبيان ثقافته لشيوخ المعرة الذي كانت سمعته ملء آفاق عصره وقتئذٍ، وكانت رسالة الغفران التي كتبها أبو العلاء المعري ردًا على رسالة ابن القارح. ورغم التهمة التي كانت توجه لعقيدة أبي العلاء الدينيّة، إلا أن الجميع كانوا مقرين بثقافته الغزيرة وبذكائه المتميز الذي أوصله الناس إلى حدّ نسبة الخوارق لشيوخ المعرة رهيّن المحبسين.

الجديد في رسالة الغفران أنّ أبا العلاء جعلها رحلة خياليّة طاف فيها أبو العلاء المعريّ بآبن القارح في أرجاء العالم الآخر، وأخذ معه إلى الجنة والنّار، وفيها أراه أبو العلاء ألوان النّعيم ورهبة العذاب في الجحيم. وكان ابن القارح في رسالته التي أرسلها إلى أبي العلاء المعري قد استعرض معارفه الأدبيّة ومعرفته بالأدباء والفلاسفة والزّنادقة والملحدين، وتعرض لهم، ولعل هذا التّعرض كان من أسباب وبواعت أبي العلاء إلى رحلته الخياليّة مع ابن القارح إلى الجنة والنّار واستعراض ما أراه فيها. وكان ابن القارح قد طلب من المعريّ الجواب على رسالته. وكان دور أبي العلاء في رسالته دور الملقن في المسرح. وكانت رسالة الغفران تنتقل من موضوع إلى موضوع بغير رتابة، وذلك ردًا على رسالة ابن القارح التي تناولت أمورًا شتى.

وفي رسالة الغفران استعراض لمسائل لغويّة، ومن الأمثلة عليها قول أبي العلاء في رسالة الغفران: «فنقف على باب الجنة، فنقول: يا رضو لنا إليك حاجة، ويقول بعضنا يا رضو فيضم الواو، فيقول رضوان: ما هذه المخاطبة التي لم يخاطبني بها أحد قبلكم، فنقول: إنّنا كنا في الدّار العاجلة نتكلم بكلام العرب، وإنهم يُرَحّمون الاسم الذي في آخره ألف ونون فيحذفونها للتّرخيم».

يبدأ آبن القارح بزيارة الجنة، وقد آثر أبو العلاء أن تكون جنته جنة بشر مملوءة بالشّهوات والأهواء، ففيها الأشجار والأنهار، وفيها الشّوارع والقصور، وفيها الطّعام والشّراب. ويرى قصرين منيفين، أحدهما لزهير بن أبي سلمى والثّاني لعبيد بن الأبرص لشعر قالاه. وأبو العلاء يُدخل بعض شعراء الجاهليّة إلى الجنة لأبيات شعريّة يكون فيها إيمان واضح، فزهير في الجنة لقوله:

فلا تكتُمَنَّ اللهَ ما في نفوسكم ليخفى ومهما يُكْتَمِ اللهُ يعلم
وعبيد بن الأبرص لقوله:

من يسأل الناس يحرموه وسائلُ الله لا يخبئُ

وهناك نقد لنحل الشعر، فقد رأى ابن القارح آدم فسأله: يا أبانا رُويَ لنا عنك شعر
ومنه:

نحن بنو الأرض وسكانها منها خلقنا وإليها نعود
والسَّعدُ لا يبقى لأصحابه والنحس تمحوه ليالي السعود

فيقول: إنَّ هذا القول حقّ وما نطقه إلا بعض الحكماء، لكني لم أسمع به حتى
السّاعة. وفي هذا انتقاد من أبي العلاء لانتحال الشعر. فيقول ابن القارح لعلك يا أبانا
قلت هذا ثم نسيته. فيقول آدم أنا في الجنة كنت أتكلم العربية فلما هبطت إلى الأرض
صرت أتكلم السريانية، فلم أنطق بغيرها إلى أن هلكت فلما أعادني الله إلى الجنة عدت
للعربية، فأَيَّ حين نظمت هذا الشعر في العاجلة أم في الآجلة!!

ثم يصف المآذب التي يُؤدّبها غلمان كأنهم اللؤلؤ المكنون. وفي الجنة خمر ولحوم
طيور. ثم يمضي ابن القارح إلى شجرة من شجر الحور فيكسر ثمرة فتخرج منها جارية
حوراء عيناء فيسجد ابن القارح تعظيمًا لله القدير«ويخطر له وهو ساجد أن تلك الجارية.
على حسنّها - ضاوية فيرفع رأسه من السجود وقد صار من ورائها ردفٌ يضاهي كثنان
عالج فيهال من قدرة الله اللطيف ويقول: يا رازق المشرقة سناها ومبلغ السائلة مناها
أسألك أن تقصر بين بوص (عجيزة) هذه الجارية..... فيقال له: أنت مخير في تكوين
هذه الجارية كما تشاء». ولا تخلو جنة أبي العلاء من عواطف الإغراء، إذ تقول إحدى
حيّات الجنة لابن القارح: «ألا تقيم عندنا برهة من الدّهر؟ فإني إذا شئت انتقضت من
إهابي فصرتُ مثل أحسن غواني الجنة، ولو ترشّفتَ رضابي لعلمت أنه أفضل من
الدرياقة التي ذكرها ابن مقبل بقوله:

سقتني بصهباء درياقة متى ما تلين عظامي تلين

ثم إنه لا يوجد في جنة أبي العلاء قبح، وتبلغ سخريته حدًا مؤلمًا في ذكر ما يرى، كوصف إحدى النساء وقد رآها ابن القارح تضحك فيسألها أحدهم: «مِمَّ تضحكين فتقول فرحًا... كنتُ في الدار العاجلة أعرف بحمدونة، وأسكن في باب العراق بحلب، وأبي صاحبُ رحي، وكنت من أقبح نساء حلب، فلما عرفت ذلك زهدتُ في الدنيا الغرارة، وتوفرتُ على العبادة وأكلت من مغزلي ومردني، فصيرني ذلك إلى ما ترى» كما لا يوجد في جنة أبي العلاء عاهة أو داء «فأحدُ أهل الجنة بصراً، هم الذين حرموا لذة الإبصار في الدنيا وأجملهم عيونًا، عوران قيس، وأنصع نسائها بياضًا، جارية سوداء، حالكة كانت تخدم في دار العلم ببغداد» ويأتي أبو العلاء بالأعشى فإذا هو شاب جميل قد صار عشاها حورًا، وينصرف إلى حميد بن ثور، فيقول له: إيه يا حميد، لقد أحسنت في قولك:

أرى بصري قد رايني بعد صحةٍ وحسبك داءً أن تصحَّ وتسلما

فكيف بصرك اليوم؟ فيقول: إني لأكون في مغارب الجنة، فألمح الصديق من أصدقائي، وهو بمشارقتها، وبينني وبينه مسيرة ألوف أعوام للشمس التي عرفت سرعة سيرها في العاجلة».

وفي جنة أبي العلاء رقص ولعب ولهو وعريضة. جنة أبي العلاء في رسالة الغفران هي جنة السجين المكبوت وجنة الساخر المتهم.

وفي الجحيم يختصر كثيرًا مشاهد العذاب، إلا إذا استثنينا عذاب الذين ظلموا من الملوك والملكات. فهل كان أبو العلاء يقصد نقد حكام زمانه وعدالة السماء، غير أن مشهد عذاب أوس بن حجر الذي كان من أحب الشعراء إلى شيخ المعرة يجعلنا نشك حتى في اعتقاده بالعدل في العالم الآخر، يسأل ابن القارح أوس بن حجر لماذا استقر في جهنم بينما صعد إلى الجنة «نابغة بني ذبيان» فيجيبه أوس: «قد بلغني أن نابغة بني ذبيان في الجنة فاسأله عما بدا لك، فلعله يخبرك فإنه أجدر أن يعي هذه الأشياء، فأما أنا فقد ذهلت، نار توقد، وبنان يُعقد، إذا غلب علي الظمأ رُفع لي شيء كالنهر فإذا اغترفت منه لأشرب وجدته سعيًا مضطرمًا... ولقد دخل الجنة من هو شر مني، ولكن المغفرة أرزاق كأنها النشب في الدار العاجلة».

وفي رسالة الغفران حوار مطوّل مع إبليس نختصر منه ما يلي.... كان إبليس مصفودًا بالأغلال في النَّار.... فسأل إبليس ابن القارح عن اسمه ثم قال له: «إِنَّ لِي إِلَيْكَ لِحَاجَةً فَإِنْ قَضَيْتَهَا شَكَرْتُكَ يَدِ الْمُنُونِ فيقول: إني لا أقدر لك على النفع فإن الآية سبقت في أهل النَّار: «ونادى أصحاب النَّار أصحابَ الجنة أن أفيضوا علينا من الماء أو مما رزقكم الله قالوا إن الله حرّمها على الكافرين» فيقول: «إني لا أسألك على شيء من ذلك، ولكن أسألك عن خبر تخبرني به: إن الخمر حرّمت عليكم في الدنيا وأُحِلَّتْ لَكُمْ فِي الْآخِرَةِ، فهل يفعل أهل الجنة بالولدان المخلدين فعل أهل القريات فيقول عليك البهلة أما شغلك ما أنت فيه، أما سمعت قوله تعالى: «ولهم فيها أزواج مطهرة وهم فيها خالدون» وتحدث في الجحيم محاورات أدبية شائعة. ولعل أبا العلاء ترك للمعذّبين في الجحيم نعمة الشّعر والأدب عزاء لهم، أما شعراء الجنة فقد نسوا أشعارهم وهم يقتتصون اللذائذ. وفجأة تنتهي زيارة الجحيم ويعود بنا ابن القارح إلى الجنة. وإلى جانب المسائل الأدبية واللغوية تثير رسالة الغفران قضايا تتعلق بالإيمان. لقد قدم حتى لكثير من شعراء الجاهلية أعداءهم ليدخلهم إلى الجنة، ومن هنا جاء أسم «رسالة الغفران».

وتحوي رسالة الغفران قدرًا من أخبار الزنادقة وأشعارهم، وكان أدبهم مطويًا ولا تسمع به إلا همسًا وعلى حذر.

ولأبي أبي العلاء نظرية في الزندقة، ويرى أنها بلية خلقت مع الشمس، لا لأن الإلحاد هو الأساس، بل لسلوك الناس وطرائق تعاملهم في الحياة. ويؤكد أبو العلاء أن «التأله موجود في الغرائز». يقول أبو العلاء: «العالم مجبول على الخداع» «والكذب جمٌّ كأنه طود أشم، والصدق لديه كالحصاة توطأ بأقدام عصاة».

إلى أي لون من ألوان الأدب تنضوي رسالة الغفران؟ يرى طه حسين أنها أول قصة خيالية عند العرب.

وهي ليست ملحمة فالملحمة كلام سنائي عليه لاحقًا في برنامجنا هذا.

الآثار السلبية للرمزية في الدراسات القرآنية

عند عبد الكريم الخطيب: دراسة وتقويم

The Negative Effects of Symbolism in Qur'anic Studies According
to Abdul Karim Al-Khatib: Study and Evaluation

د. وليد مصطفى سروجي

Dr. Waiid Mustafa Srouji

تاريخ القبول 2024 /4/1

تاريخ الاستلام 2024 /3/17

الملخص

عَرَفَ المسلمون تحديات جمة تتصل بقيمهم وثوابتهم؛ ومن ذلك محاولة اختراق حصونهم القيمة عبر تبني معايير ثقافية جديدة تنعكس على قيمهم، ومنها الرمزية التي كان لها أثر على الأدب، ثم أريد لها لاحقاً أن تنعكس على تفسير القرآن وتوجيه معانيه، فكان عبد الكريم الخطيب ممن انبرى لكشف أبعادها وآثارها، ليبقى القرآن بمنأى عن رياح التغريب؛ فأردتُ أن أعرض جهود عبد الكريم الخطيب، من خلال بحثين تناولتُ في الأول منهما: مفهوم الرمزية، وأبعادها، وآثارها، وتقاطعها مع معايير شبيهة بما في تراثنا، وفي المبحث الثاني أتيتُ على تنظيم عبد الكريم الخطيب للرمزية، وتحذيره من تطبيقاتها على تفسير القرآن وقصصه. وقد انتهجت المنهجين الوصفي والتحليلي، بالعرض والتحليل واستخلاص النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: الرمزية - الآثار - القرآن - التفسير.

Abstract

Muslims have faced many challenges related to their values and principles. This includes an attempt to penetrate their value fortresses by adopting new cultural standards that affect their values. One of these attempts is symbolism, which had an impact on literature and was later intended to be reflected in the interpretation of the Qur'an and its meanings. Abdul Karim

Al-Khatib was one of those who set out to reveal its dimensions and effects so that the Qur'an would remain far from the winds of westernization. This paper intends to present the efforts of Abdul Karim al-Khatib through two topics: the first deals with the concept of symbolism, its dimensions, its effects, and its intersection with standards similar to those in our heritage, and the second section discusses Abd al-Karim al-Khatib's theorization of symbolism and his warning against its application to the interpretation of the Qur'an and its stories. This paper adopts a descriptive and analytical approach by presenting, analyzing, and drawing conclusions and recommendations.

Keywords: symbolism, antiquities, the Qur'an, interpretation

مَقْدِمَةٌ

القرآن حبلُ الله العاصم -دائمًا وأبدًا- من الفتن؛ ومن هذه الفتن الطعنُ في كتاب الله بأدوات حديثة ومعايير عصريّة تأخذ أشكال الدرس والتجديد، ومن ذلك الدعوات المحمومة إلى دراسة القرآن دراسةً حداثةً معاصرة، تدّرع بدرع البحث الحرّ، وقد اتخذ بعضهم من المدرسة الرّمزيّة الوافدة أداةً لتفسير القرآن تفسيراً رمزيّاً ومنه قصص القرآن، الأمر الذي جعل الناس يجترئون على تقحّم كتاب الله وتفسيره تفسيراً غير منضبط، من شأنه حرفُ المسلمين عن كتابهم، بعد أن يُفرغوا معانيه -حاشاه- من حقائقه.

وحيث إن الباحثين لم يتوانوا عن القيام بالواجب، وكشف سلبيّات الخروج عن ضوابط التفسير؛ فإنني قد توجّهتُ إلى دراسة ما أهمّ أحدُ كتابِ القرن العشرين، وهو الأستاذ عبد الكريم الخطيب الذي واكَبَ هذه الدعوات وخبرها، فردَّ عليها وكشَفَ عوارها؛ فأردتُ أن أبين دوره الإيجابي، وما قدّمه من جهد كريم، مع ما شابَ كتاباته من ملحوظات ومآخذ؛ وهذا يكشف أن الكاتب العدل مهما عثرت قدمه، فإنه ضنينٌ بكتاب الله، يأبى أن تطاله يد التحريف بالتنقُّص والتشويه، ولا سيما أن له كتاباتٍ جليّةً غايَتها ترسيخُ العقيدة، والدعاية للإسلام، ورد الشبهات، وتجليّة حقائق الدين، وتنبيت الشباب على الحقّ المبين في زمن الانحراف والدعوات المضلّلة.

فبيّنتُ في مبحثين مفهوم الرّمزيّة، ومنشأها، وآثارها، وموقف البلاغيّين والمفسّرين منها، وجهود عبد الكريم الخطيب في بيان سلبياتها، ومن أعظمها نسف قصص القرآن ونفي الحقيقة التاريخية عنها.

أولاً: أهمية البحث

- الوقوف على جانب مهم من جوانب الحركة الفكرية التي شهدتها الوطن العربي في القرن العشرين.
- الكشف عن دور الباحثين المسلمين، من مثل عبد الكريم الخطيب في فضح المقولات المُفضية إلى التحريف.
- محاولة إغناء الدراسات المتصلة بالقرآن الكريم، ببحوث معاصرة، تحمي العقول من دعوات القراءات الحداثيّة التي تؤول إلى البعد عن القرآن كتاباً هادياً.

ثانياً: أهداف البحث

- الكشف عن مفهوم الرّمزيّة وجذورها، وأثرها على الثقافة العربية والإسلامية.
- بيان بعض ما شاب ثقافتنا من مفاهيم تدور حول الرّمزيّة.
- بيان آثار الرّمزيّة على تفسير القرآن، ولا سيما القصص القرآني.
- إلقاء الضوء على جهود العلماء كعبد الكريم الخطيب في حفظ الكتاب الكريم.

ثالثاً: إشكالية البحث

القرآن كلام الله، لا يُفهم -بحسب الطاقة البشرية- إلا وفق قواعد تفسير النصوص المقررة عند المحققين من العلماء، والمستندة إلى الأدلة والآثار واللغة العربية وأساليب بيانها؛ فهل يملك الدارسون أن يفسّروه بغير هذه القواعد، كأن يلجؤوا إلى اعتماد الرّمز في تفسير القرآن الكريم؟ ويتفرّع عن ذلك الأسئلة الآتية، والتي ستحرص هذه الدراسة على الإجابة عنها، وهي: هل تسلّت الرّمزيّة إلى ثقافتنا الإسلامية، وهل أصول التفسير تتقبّل هذا اللون من التعبير، وما أبرز الآثار الناتجة عن القول بها؟

رابعاً: منهج البحث وخطواته

ينتهج هذه المبحث المنهجين الوصفي والتحليلي.

أما الخطوات المتبّعة فيه فتتمثّل في تتبّع أبرز الدراسات التي تحدّثت عن الرّمزيّة: مفهوماً وتطبيقاً وآثاراً، والدراسات القرآنية التي تعاملت مع مفهوم الرّمزيّة تأييداً أو رفضاً

أو تحفظاً، ودراسة هذه الآراء وبيان مندرجاتها ومخرجاتها.

وقد وقعت هذه الدراسة تحت مبحثين، أولهما: مفهوم الرّمزيّة، والآخر: عبد الكريم الخطيب والرّمزيّة.

خامساً: الدراسات السابقة

لم أقع -بعد البحث- على دراسة خَصَّت بالبحث والمعالجة الرّمزيّة في مباحث عبد الكريم الخطيب مفهوماً، وتطبيقاً، وأثراً.

المبحث الأول: الرّمزيّة: مفهوماً وجذوراً وعلاقتها بالقرآن الكريم

يتناول هذا المبحث الرّمزيّة من حيث كُنْهها، ومنشؤها، وأثرها على تفسير القرآن الكريم، ومدى تقبُّل المفسِّرين والبلاغيين لها.

تعريف الرّمزيّة

الرّمزيّة لغة

الرّمزيّة مصدر صناعي؛ أما الرّمز في اللغة فهو الصّوت الخفيُّ إن كان باللسان، أما إن كان بالحاجب ودون كلام فهو الإيماء¹. وبهذا يبعد كلام الثعالبي الذي خصَّ الرّمز بحركة الشّفة². وعند ابن سيده أنه يكونُ بتكرّر «تحريك الشّفتين بكلامٍ غير مَفْهُوم»³. وقال الراغب: «وعبرَ عن كلّ كلامٍ كإشارة بالرّمز»⁴. ويقال: «رَمَزَ إذا تحرّك واضطرب»⁵.

ويظهر أن مفهوم الإيماء والإشارة أدلُّ التفسيرات على كلمة الرّمز المتّصلة ببحثنا حول الرّمزيّة.

الرّمزيّة اصطلاحاً

تُعَرَّف الرّمزيّة كمفهوم ومنحى في التعبير بأنها «الإشارة بكلمة إلى معنى غير محدّد

1 انظر: الفراهيدي، الخليل بن أحمد، معجم العين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 366/7.

2 انظر: الثعالبي، 2002م. فقه اللغة وسر العربية، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص 133.

3 ابن سيده، علي بن إسماعيل، 1969م. المخصّص، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1، 223/1.

4 الراغب الأصفهاني، 1412هـ. المفردات في غريب القرآن، ط1، دار القلم، بيروت - دمشق، ص 36.

5 ابن فارس، 1979م. مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت، 509/1.

يتفاوت القراء في فهمه وإدراك مداه بتفاوت ثقافتهم»¹. وتعبير آخر: الرّمزية: «اعتقاد بوجود مجموعة من الرموز قادرة على التعبير عن الأحداث والعقائد»². وهذا التعريف أَلصَقُ بالرّمزية كخطّ فكريّ وفلسفيّ؛ وكلا التعريفين ينتهيان إلى أنّ الإشارة كنايةٌ عن الدلالة على شيء حسّا ومعنى³.⁴

وإذا ما جُزنا ساحة التعريف إلى التوجيه الذي استقرّ عند الباحثين، وقعنا على تعريفٍ لجميل صليبا يحدّد الرّمزية تحديداً يُعبّر عن المراد بها عند من يتغيّا منها غاية ما، فيقول: «الطريقة الرّمزية هي الطريقة التي نعبر بها عن أفكارنا بالألغاز والرموز»⁵.

ويرى صليبا أنّ الرّمزية أداة تعبيرية ذات اتجاهين؛ يقول: «فللطريقة الرّمزية إذن وجهان: أحدهما يُمثّل الحقائق المجردة بالرموز الحسية، والثاني يعبر عن الأمور الحسية بالرموز المجردة»⁶.

ويرى آخرون أنّ ما كان عليه العرب في تعبيرهم أكثرَ بساطةً من المذهب الرّمزيّ الأوروبي، ومن ذلك قول الغزالي حرب: «الرّمزية في الأدب العربي القديم تعبيرٌ غير مباشر بأيّ أسلوب من أساليب المجاز كالتشبيه، والاستعارة، أو الكناية، أو نحو ذلك»⁷.

ولعلّ أقرب مثال على اصطناع العرب للرّمزية الهادفة كتابُ كيلة ودمنة، ورسالة حي بن يقظان، لابن طُفَيْل، ورسالة الطير لابن سينا. ومن قبلهم كان الشعر الجاهلي حافلاً بالصور الرّمزية⁸. وإن كان العرب يُدرجونها تحت أسماء مغايرة، كالكناية⁹.

ولقد حظيت الرّمزية بمساحة جيّدة عند أدباء العرب المعاصرين، ولا سيما أدباء المهجر، وكان لترجمة الآداب الغربية النصيب الأوفى في الدّفع إلى هذا المنحى في

1 يعقوب، إميل، وآخرون، 1987م. قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، ص 217.

2 عبد النور، جبور، المعجم الأدبي، ط2، بيروت، دار العلم للملايين، 1984م. ص 124.

3 عزّت الموسوعة العربية العالمية الرّمزية بأنها: «علامة تشير إلى شيء ما، وبعض هذه الرموز تكون مرئية مثل: الرايات، والإشارات المرورية، والبعض الآخر تكون مسموعة كنغمات الموسيقى، أو الكلمات المنطوقة، أو الأصوات». 517/1.

4 انظر: عدنان الذهبي، مجلة الأدب، 1/1/1945م. ص 29.

5 صليبا، جميل، مجلة المجمع العربي العلمي، دمشق، العدد 5-6، بتاريخ 1/5/1945م. ص 205.

6 م. ن. ص. ن.

7 الغزالي حرب، مجلة العربي، العدد 149، بتاريخ: 1/4/1971م. ص 95.

8 انظر صور الرمز والرّمزية في الشعر الجاهلي في كتاب الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا، د. عفيف عبد الرحمن، 1987م. دار الفكر، ط1، ص 181. وللتمثيل: انظر: عدنان الذهبي، الرّمزية في شعر امرئ القيس، مجلة الأدب، بيروت، السنة 5، العدد 11.

9 انظر: الأدب المقارن، جامعة المدينة العالمية، ص. 533.

التعبير¹.

والكلام عن الرّمزية لم يغب عن الأدباء الإسلاميين المعاصرين، ومنهم مصطفى صادق الرافعي، وهو القائل: «إنّ الكون كلّهُ مستقرّ بمعانيه الرّمزية في النفس الكاملة»².

جذور الرّمزية ومنشؤها³:

يرى بعض الباحثين أنّ الرّمزية إنّما انبثقت من نظرية «المُثل» المأثورة عن أفلاطون، والتي قامت على بُعدين: أولهما: إنكار الحقائق المحسوسة لأنها لا تعدو أن تكون صوراً رمزية لحقائق أبعد من عالمنا المحسوس. وثانيهما: أنّ للإنسان عقليْن، واعيٌّ محدود، وباطنيٌّ غير واعيٍّ، أرحب من ذلك العقل الظاهر.

ولقد أذيع في العام 1886م. بيان رسميٌّ في جريدة Le Figaro أعلن فيه عشرون كاتباً ولادة المدرسة الرّمزية⁴. وهم بذلك يحذون حذو أصحاب المدرسة الرّمزية الفرنسيّة مثل: «بودلير⁵» و«فرلين⁶» و«مالارمي⁷». وقد عبّرت الرّمزية من فرنسا إلى أوروبا ولا سيما إنجلترا؛ حيث أدخل عليها بعض أدبائها ما صبّغها بصبغة صوفيّة روحية. وقد انبثق عن الرّمزية ظهورُ مدراس جديدة في التعبير كالسريالية والتجريدية والتعبيرية⁹. ويبدو أنّ هذا المنحى يتقاطع مع «Henri Bergson»¹⁰ و«Sigmund Freud»¹¹.

1 انظر تفصيل أثر الرّمزية في الأدب العربي المعاصر في: الأدب المقارن، جامعة المدينة العالمية، ص 523-528.

2 الرافعي، مصطفى صادق، 2000م. وحي القلم، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1/49.

3 انظر للتوسع حول نشأة الرّمزية والمذهب الرّمزي:

- مقال نشأة الرّمزية، عبد الرحمن صدقي، مجلة الهلال، القاهرة، العدد 12، 1965/12م. ص 58.

- الرّمزية في الآداب الفرنجية والعربية، مير بصري، مجلة الأدب والفن، إنجلترا، 1946/9م. ص 13.

4 قاد هذه الحركة الأديب الفرنسي «ستيفان مالارمي». انظر: عبد الرحمن باشا، 2004م. نحو مذهب إسلامي في الأدب والنقد، ط5، دار الأدب الإسلامي، القاهرة، ص 87. والأدب المقارن، جامعة المدينة العالمية، 518.

5 شارل بودلير Charles Baudlar «1821-1867»: شاعر فرنسي، تميز شعره بطابع رمزي. انظر: المنجد في الأعلام، ص. 141.

6 بول فرلان 1844-1896 «Paul Verlaine»: شاعر فرنسي، تأثر بأشعار بودلير. تأرجح في كتاباته بين الخير والشر والإيمان والإلحاد.

7 إسطفان مالارمي 1842-1898 «Stephane Mallarme»: شاعر فرنسي، يعدُّ مؤسس المدرسة الرّمزية وزعيمها. انظر تراجم الشعراء الثلاثة، في كتاب الأدب وفنونه، عز الدين إسماعيل، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 31.

8 انظر: ضيف، شوقي، 2004، الأدب العربي المعاصر في مصر، ط13، دار المعارف، القاهرة، ص 163. وعز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، ص 31.

9 انظر: نحو مذهب إسلامي، ص 89.

10 Henri Bergson : فيلسوف فرنسي، حائز على جائزة نوبل للسلام، من كتبه: الزمن والإرادة الحرة، توفي 1941م. انظر: نحو مذهب إسلامي، ص 88.

11 Sigmund Freud : طبيب نمساوي، أسس مدرسة التحليل النفسي، له العديد من الكتب والدراسات، توفي 1939م.

الذين أوسعوا القولَ حول دور العقل الباطن، وما يصطرع داخله من مشاعر شتى¹. كما أنَّ اللغةَ نظريةً رمزيةً، سبق للعالم الألماني فنت Wundt أن أوضحها؛ ذلك أنَّ لكلِّ شيءٍ صورةً ذهنيةً، وإنما نضع ألفاظَ اللغةِ ونستعملها لنحرك هذه الصورةَ الذهنيةَ الكامنة². غير أنَّ الشائع في الرَّمْزية أنها عُنيتَ بالجانبين الروحي والمعنوي³.⁴

ولقد سبق الفيلسوفُ الأوروبي سبينوزا المتأخِّرين بالقول بالرمزية؛ فإنه وبعد أن استهجن تجسُّدَ الله في المسيح، وقيامته بعد موته ببضعة أيام، عاد ونقب مخرجاً للمؤمنين بذلك، فقال برمزيةً التجسُّد والقيامة، وغيرها من العقائد، وما ذلك -عنده- إلا درءاً للتناقض بين الكتاب المقدَّس وضروريَّات العقل والمنطق⁵.

أما العقَّاد فيرى أنَّ المدرسة الرَّمْزية إنما ظهرت في الأدب الفرنسي كردِّ فعلٍ على الواقعية، وعلى العقلانيَّين الذين زعموا أن العقل تفردَ بتفسير كلِّ شيء⁶.

مَسْوَغَاتُ الرَّمْزية

لا شك أن الرَّمْزية في صورها الأولى ضربٌ طريفٌ من التعبير ما كان خالياً من الخلفيات الفلسفية والثقافية؛ ذلك أن الإنسان يتَّخذ من التعبير ألفاظاً يراها أهدى إلى المراد، أو أقرب إلى الفهم، أو أبهى صورةً، وأوقع جرساً⁷.

هذا وإنَّ عباس محمود العقَّاد يميل إلى أن للرمزية مسوِّغات، أجمَلُها بالآتي:

- رغبة الكهَّان في جعلِ لغة الدين لغةً سرِّيةً؛ حتى ينفردوا بحمله؛ ونراهم لا يُطْلَعُونَ سواد الناس على دُخائل الدين، ويختارون الرَّمْز في التعبير، باستخدام الكنايات

انظر: نحو مذهب إسلامي، ص 88.

1 انظر: نحو مذهب إسلامي. ص 88.

2 انظر: مندور، محمد، 2004، الميزان الجديد، نهضة مصر، القاهرة، ص 149.

3 انظر: الأدب المقارن، جامعة المدينة العالمية، ص 518.

4 أشار الباحث علي صبح إلى أن عبد القاهر الجرجاني قد كشفَ نظرية الرَّمْز في ألفاظ اللغة. انظر كتابه: الصورة الأدبية تاريخ ونقد، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ص 82.

5 انظر: مدخل إلى التنوير الأوروبي، هشام صالح، ط1، دار الطليعة، بيروت، 2005م. ص 206. وانظر للتوسُّع حول الترجمة الرمزية الأولى للعهد القديم: كتاب النقد الأدبي ومدارسه الحديثة، Stanley Edgar Hyman ترجمة: إحسان عباس، 1958م. ط1، دار الثقافة، بيروت.

6 انظر: العقَّاد، عباس محمود، 2016، أفيون الشعوب، ط1، مؤسسة هنداوي، 100-101.

7 يقول Joseph Vendryes: «فاستعمال الرَّمْز يُعين الإنسان على سهولة التصوُّر». كتاب اللغة، تعريب: عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، 1950 م. ص 5.

والألغاز.

- اصطناع النَّسَّاك والمتصوّفين الرموز والتشبيه لعجزهم عن التصريح والتوضيح.
- اعتماد المضطّهدين من أصحاب العقائد على رموز يفهمونها، ويجعلون للألفاظ الشائعة معاني غير معانيها المتفق عليها.
- قد يكون الرّمز اختصاراً لعبارة مفهومة، أو صورة ظاهرة، كرموز الرياضيين والكيميائيين¹.

وغنيّ عن القول: إنّ المسوّغ الأخير ليس شيئاً يُعندُّ به؛ لأنّ الكلام عن مذهب الرّمزيّة في التعبير، وليس عن الرموز المصطلح عليها، كالأرقام، والإشارات.. لكن يمكن إضافة دواعٍ أخرى - فضلاً عن الخوف المُلجئ للاستتار - منها الرغبة في تجميل الأفكار، أو الذهاب بالعقائد والآراء.

تقييم المذهب الرّمزيّ

سأكتفي بإيراد رأيين من آراء الباحثين المعاصرين في المذهب الرّمزيّ، كأنموذج معاصر تجاه هذا المذهب.

أولاً: رأي عباس محمود العقاد:

لا يفوتنا بعد استعراض مسوّغات العقاد أن نشير إلى موقفه من الرّمزيّة؛ فإنّه وبعد أن قرّر أنّ الرّمزيّة منحىّ مألوفٌ في القول، اشترطَ لذلك الاضطرارَ إلى الرّمز والعجز عن الإفصاح، غامراً ممّن أثر الالتواء في التعبير شَغَفاً بالالتواء². لكنه سرعان ما يستدرك، ويُنبذ من اتّخاذ الرّمزيّة مذهباً، بعد أن كانت عفوَ خاطِرٍ، فإنّها تغدو خطراً -برأيه- «حين تصبح مدرسة قائمة بذاتها»³؛ ذلك أنه يرى أنّ الإنسان السويّ هو ذاك الذي يُعبّر باللفظ الصّريح متى كان أوفى بالتعبير، ويعبّر بالكناية حين لا تُسغفه وسيلة أخرى غير الكناية؛ فإنّ اللغات جميعاً عرفت الاستعارات التي لم تكن إلا ضرباً من الرّمز والتصوير. ويقرّر أن الاستعارات لم تفسد إلا حين أصبحت فنّاً مصطنعاً، وانقطع

1 انظر: العقاد، أفيون الشعوب، ص 99-100.

2 انظر: م. ن. ص. 100.

3 انظر: م. ن. ص 102-103.

بينها وبين البداة الصادقة والتخيل السليم¹.

ثانيًا: جميل صليبا:

يُحذّر صليبا من الرّمزيّة، قائلاً: «قد تودّي الطريقة الرّمزيّة إلى نوع من التفكير الأعمى، تنوب فيه الرموز عن المعاني، وينقلب الإدراك إلى توهم، واليقين إلى شك»².

ثم يشير إلى الصراع الديني بين سواد الناس من أهل الظاهر، وبين أهل الباطن الذين يتسلّحون بالرّمزيّة؛ لأنّ «الحقيقة المعرّة [عندهم] لا يدركها إلا أهل الباطن (...) وأعلى درجة في الإيمان عند أهل الظاهر هي الأخذ بما جاء به الشرع على ظاهره؛ لأنه جاء بلسان عربي مبين، لا رمز فيه ولا لغز ولا باطن، ولا إيماء، بما ينتحله الفلاسفة»^{3,4}.

ومهما يكن من شيء فإن الملاحظ في كثير من الأعمال المنطوية على الرّمزيّة أنه يكتنفها الغموض والتناقض⁵.

الرّمز عند البلاغيين

لم يُغفل علماء البلاغة مفهوم الرّمز، بل حفلوا به، ودرسوه، وأبانوا المرموز إليه⁶. بل إنهم أطلقوا «الرّمز» على الكناية ذات الإشارة القريبة على سبيل الخُفية⁷؛ ذلك أنهم يقسمون الكناية باعتبار الوسائط، أي: اللوازم والسياق، إلى أربعة أقسام: التعريض، والتلويح، والإيماء والإشارة، والرّمز^{8,9}.

- 1 انظر: م. ن. ص. ن.
- 2 جميل صليبا، الطريقة الرّمزية في الفلسفة العربية، مجلة المجمع العلمي، دمشق، العدد 7-8، 1/7/1945م. ص 330.
- 3 م. ن. ص. 326.
- 4 من أمثلة ما انتحلّه الفلاسفة: ما ذكره أبو حامد الغزالي من تأويلاتهم المتصلة بالمعجزات القرآنية، فيقول: «وأولوا ما في القرآن من إحياء الموتى، وقالوا: أراد به إزالة موت الجهل بحياة العلم. وأولوا تلقف العصا سحر السحرة على إبطال الحجّة الإلهية الظاهرة على يد موسى شبهات المنكرين، وأما شقّ القمر فربما أنكروا وجوده وزعموا أنه لو يتواتر». الغزالي، تهاافت الفلاسفة، ط. 6، دار المعارف، ص 234.
- 5 انظر: الأدب المقارن، جامعة المدينة العالمية، ص 521.
- 6 انظر: الأبعاد الرّمزية في شعر المتنبي في ما كتبه د. شوقي ضيف في كتابه «الفن ومذاهبه في الشعر العربي»، 1960، ط. 12، دار المعارف، القاهرة، ص 316.
- 7 انظر: الكرمانلي، محمد بن يوسف، (ت. 786هـ). تحقيق الفوائد الغياثيّة، 1424 هـ. ط. 1، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، 2/779.
- 8 انظر: قاسم، محمد أحمد، وديب، محي الدين، علوم البلاغة، 2003م. ط. 1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ص 248-250.
- 9 ممّن أشار إلى لطف الرّمز في التعبير ودقّته الفلّسّندي في صبح الأعشى 1/140. ورأى أن من يصطنع الرّمز يحتاج «إلى قوّة ذكاء واحتدام قريحة». 9/250. واشترط في من يقع على الرّمز في طي الكلام الدربة والرياضة وقوّة الحس. انظر: 8/390 و9/250. غير أنه عاد وشبّه الرّمز بالألغاز والأحاجي. انظر: 9/250.

الموقف الإسلامي من الرّمزية

جَزَمَ بعض الباحثين الإسلاميين بأن الإسلام يرفض النظرية الرّمزية أشدَّ الرفض، ومنهم عبد الرحمن باشا¹، لأنها تقوم على تحقير العقل الواعي لصالح العقل غير الواعي؛ والحال أن القرآن أعلى من قدر العقل وَحَفَلَ به احتقَالًا بليغًا. كقوله تعالى: ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (٤٤) البقرة : 44.

وكذلك فإن الرّمزية لا تقرُّ بواقعية قصص التاريخ، لأن الواقع لا يتّسم عند أصحاب «الرّمزية» بالوجود الحقيقي. لكن القرآن قصَّ علينا نحوًا من خمسين قصّة، والحديث قصَّ قريبًا من مئة وخمسين قصّة، وحاشا للقرآن والحديث أن يقصّا ما ليس له وجود حقيقي².

ولعلَّ الأستاذ عبد الرحمن باشا إنما قطعَ برفض الرّمزية لأنه أدرك مؤدّى القول بها، وهو إنكار حقائق الدّين. لكن الأوفق أن نفصّل القول في المسألة وفق الآتي:

الرّمز عند المفسرين

أ - الرّمز والتفسير الإشاري

إن جوهر التفسير الإشاري يقوم على الرّمز، وهذه الرّمزية هي ما مازت الإشاري عما سواه من ألوان التفسير، وهي أيضًا ما جعلت العلماء يتحفّظون تجاه هذا المنحى في التفسير. وبأدنى نظرة إلى تعريف التفسير الإشاري نرى أنهم نسبوه إلى الإشارة، وهي لغة: الإيماء. وهو عينُ التفسير اللغوي للرمز.

والخلاف عند العلماء في قبول التفسير الإشاري مرّدُه الإقرار بأن الرّمز لا ينافي الحقيقة، ومَن صارَ إلى اعتماد المرموز إليه وحده تفسيرًا للآيات فقد أبعد النُّجعة، ورُدَّ تفسيره.

ومن هنا كانت شروط قبول التفسير الإشاري، التي تلتقي عند اشتراط عدم منافاته مع ظاهر النظم القرآني الكريم، وألا يكون له معارض شرعي أو عقلي، وأن يكون بينه وبين وانظر حول الرّمزية في القرآن: محمود الشرقاوي، الرّمزية والتمثيل في قصص القرآن، مجلة الرسالة، بتاريخ 1964/9/3.

1 عبد الرحمن رأفت باشا (1920-1986) كاتب إسلامي سوري، له صور من حياة الصحابة. موقع إسلام ويب. تاريخ الزيارة: 2024 /3/10

2 انظر: عبد الرحمن باشا، نحو مذهب إسلامي، ص 92-94.

معنى الآية ارتباط وتلازم¹.

وقد قرّر التفتازاني ما وصفه برأي المحققين في هذه المسألة، ومفاده: أن النصوص على ظواهرها، ومع ذلك فإن فيها إشارات خفية إلى دقائق يمكن التوفيق بينها وبين الظواهر المرادة. وعدّ ذلك من كمال الإيمان².

ولدقة المأخذ في هذه المسألة فإن العلماء قد سبّحوا في دراستها سبّحاً طويلاً، بين منكر، ومؤيد، ومُتَحَفِّظ لا يقبله إلا بشروط صارمة سبق أن أوردنا جوهرها؛ وذلك لأن الأمر ينطوي على القول بالرمز الذي قد يكون ذريعة شنيعة لإنكار حقائق القرآن³.

وجليّ أنّ القول بقبول الإشارة في تفسير القرآن إنما يُقبل وفق ضوابط حازمة، وبهذا نحفظ آي القرآن من التفريط بها ونسف حقائقها، وكذلك لا نهدر جهود من تأمل واستخرج الإشارة ورمزها من الآيات ما دامت لا تلغي الأصل الظاهر المراد، وما كانت بعيدة عن العبث. ومن هذا العبث ما قيل في تفسير بعض الآيات، ومن ذلك تفسير قوله تعالى: ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ﴾ ^(٢٥٥) البقرة: 255 بأن المراد «مَنْ دَلَّ ذِي»، إشارةً بذِي إلى النفس، و«يشف» من الشفاء، و«ع» أمرٌ من الوعي. ومثل ذلك تفسير قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾ ^(٦١) العنكبوت: 69 : على أن «لمع» فعلٌ ماضٍ⁴.

- 1 انظر تفصيل هذه الشروط في: التبيان في أقسام القرآن، لابن القيم، دار الفكر، بيروت، ص 49؛ ومناهل العرفان، للزرقاني، العيسى الحلبي، ط.3، القاهرة، 81/2.
- 2 انظر: السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، 1974م. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 4/ 224.
- 3 انظر للتوسع في عرض الاختلاف في النظر إلى التفسير الإشاري في:
 - الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، 293/1.
 - ابن تيمية، 2005م. مجموع الفتاوى، دار الوفاء، القاهرة، ط.3، 560/10.
 - ابن القيم، 1996م. مدارج السالكين، دار الكتاب العربي، ط.3، بيروت، 360/2 - 389.
 - الشاطبي، 1997م. الموافقات، دار ابن عفان، ط.1، عمان، 243/4 - 244.
 - الزركشي، 1957م. البرهان في علوم القرآن، العيسى الحلبي، ط.1، 171/2.
 - الزرقاني، مناهل العرفان، العيسى الحلبي، 79/2.
 - الطاهر بن عاشور، 1984م. التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس، 34 - 35.
 - الذهبي، 2000م. التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، ط.7، القاهرة، 280/2.
 - عبد الهادي، سيد عبد التواب، 1979م. الرمزية الصوفية في القرآن الكريم، دار المعارف، القاهرة.
- 4 - انظر طائفة من هذه الأمثلة في «التفسير والمفسرون»، للذهبي، 282/2، والتفسير الإشاري، لمشعان العيساوي، 2013، ط.1، دار الكتب العلمية، ص 66.

ب- التمثيل عند المفسرين

التمثيل عند البلاغيين ضربٌ من ضروب التشبيه¹؛ ولقد كان مفهوم التمثيل عامًّا عند علمائنا السابقين؛ فإنهم أطلقوه على الصور البيانية كالمجاز، والاستعارة، والكناية، والتشبيه².

والقرآن حافل بهذا اللون من التعبير، كقوله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِلُوا الثَّورَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا﴾³ الجمعة: 5 ومثله كثيرٌ في القرآن الكريم.

قال الزمخشري: «التمثيل إنما يُصار إليه لما فيه من كشف المعنى ورفع الحجاب عن الغرض المطلوب، وإدناء المتوهم من المشاهد»⁴. ومن فوائده إلباس المعاني العقلية والمعنوية ثوبًا حسّيًّا يُقربها من العقول⁵.

وبناءً عليه، فمن رام عدَّ التمثيل رمزًا لتقريب المعنى، فكلامه حقٌّ؛ لأن المراد أن يكون إشارةً إلى حقيقة، لا أن يكون حقيقةً بذاته.

وكتب التفسير حافلة بالكلام عن التمثيل، وتفسير بعض الآيات على ضوء التمثيل، من ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾⁶ الأحزاب: 72 قال د. محمد حسين الذهبي: «نجدهم يحملون الكلام على التمثيل أو التخيل⁷، ولا يقولون بالظاهر ولا يحومون عليه»⁸. كلام الذهبي هذا فيه توسع، وفيه مجال رحب من القول، وإنما بنى كلامه على كلام الزمخشري القائل: «هذا تمثيل وتخيل، كما مرَّ في قوله تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ﴾⁹ (وقد دلَّ عليه قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾¹⁰ العنكبوت 43: وقد قرَّره القاسمي على ذلك¹¹. لكن كلام الزمخشري لم يكن محلَّ تسليم عند جميع المفسرين؛ قال الشنقيطي: «وَرَعْمٌ مَنْ لَا

1 انظر، الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة، المكتبة العصرية، بيروت، ص 236.

2 انظر: شيخون، محمود السيد، 2003م. نظرات في التمثيل البلاغي، دار البيان، ط. 3، ص 3.

3 تفسير الكشاف، ط. 3، دار الكتاب العربي، بيروت، 1407 هـ. 1/ 111.

4 لمزيد بيان عن فوائد التمثيل، انظر: عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ط. 6، مطبعة صبيح، 1959م. ص 84 - 87.

5 أنكر ابن المنير على الزمخشري استعمال كلمة التخيل، وأثر كلمة التمثيل. الذهبي: 1/ 319.

6 الذهبي، حسين، التفسير والمفسرون، 1/ 271.

7 الكشاف، 4/ 509.

8 انظر: القاسمي، محاسن التأويل، 9/ 169.

علمَ عنده أن هذه الأمور لا حقيقة لها، وإنما هي ضربُ أمثال، زعمُ باطل»¹.
ولقد حذر بعض العلماء من هذا المسار، ورأوا أنه سبيلٌ لهدم الدين، فضلاً عن كونه
تكلفاً ومخالفاً مخالفةً ظاهرةً لكثيرٍ من النصوص².

الحق أن المحققين من المفسرين قالوا بالتمثيل المنضبط، واستعملوا الإشارات التمثيلية،
دون تطرّف، ومنهم: الرازي³، والقرطبي⁴، والبقاعي⁵، وأبي السعود⁶، والألوسي⁷،
والشعراوي⁸. وهذا يستوجب التعامل الحذر مع تفسير الآيات، وفق طبيعة التمثيل الذي
يُفصح عن نفسه خادماً للظاهر والحقيقة، ومقرّباً للمعنى لا قافراً عليه أو مصادراً له.

التمثيل والرمز عند الإصلاحيين، وأبرز القائلين به

1 - الشيخ محمد عبده:

كان محمد عبده من أبرز المعاصرين وأوائلهم القائلين بالتمثيل المُفْضِي إلى القول
بالرمز، من ذلك تشبيهه الملائكة بما سمّاه «القوى الطبيعية»؛ وذلك جعلَ تلميذه رشيد
رضا يُسارع إلى تعليل صنيع شيخه بالرغبة في إقناع مُنْكَرِي الملائكة بوجودهم بتعبيرٍ
مألوفٍ عندهم⁹.

ومن ذلك أيضاً أن محمد عبده جعل بعض ما جاء في قصة آدم والملائكة من قبيل
التمثيل؛ فإنه يقول: «وتقرير التمثيل في القصة (...) أن إخبار الله الملائكة بجعل
الإنسان خليفةً في الأرض هو عبارة عن تهئية الأرض (...) لوجود نوع من المخلوقات

1 الشنقيطي، أضواء البيان، دار الفكر، بيروت، 3/339. بل ذهب الشنقيطي أكثر من ذلك حين قال: «وبذلك تعلم أنه لا مانع من إبقاء إرادة الجدار على حقيقتها لإمكان أن يكون الله عليم منه إرادة الانقضاء». إشارة إلى قوله سبحانه ﴿فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَ بِهِمَا﴾ الكهف: 77.

2 انظر: فضل عباس، التفسير والمفسرون، 2/73.

3 انظر: الفخر الرازي، تفسير مفاتيح الغيب، 1/162.

4 انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، 2/153.

5 انظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، 1/101.

6 انظر: أبو السعود، إرشاد العقل السليم، 6/94.

7 انظر: الألوسي، روح المعاني، 5/163.

8 انظر: الشعراوي، تفسير الشعراوي (الخواطر)، 1/438.

9 انظر: رشيد رضا، تفسير المنار، 1/224.

10 قال د. فضل عباس: «وأنا أحسن الظنّ به -محمد عبده- ولا أقول: إنه ينكر وجود الملائكة، ولكن ليس معنى هذا أن يسلم له ما جاء به من هذا التأويل». التفسير والمفسرون، ط. 1، دار النفائس، عمان، 2016م. 2/71. ومع مخالفته لمحمد عبده، فإنه لم يرتضِ اتهام فهد الرومي لمحمد عبده بتكذيب القرآن، ورفض الاعتداء على حرمة دينه، وقال: «لقد كان تأويل الأستاذ بدعاً من التأويل.. ثم عن مدى تأثر الأستاذ بالحضارة الغربية.. ومع مخالفتنا الشديدة لأستاذ الإمام، إلا أننا لا نرى سبيلاً أمامنا إلا إحسان الظن به» 2/74.

يتصرف فيها، فيكون به كمال الوجود في هذه الأرض؛ وسؤال الملائكة عن جعل خليفة يفسد في الأرض (...) هو تصوير لما في استعداد الإنسان لذلك، وتمهيداً لبيان أنه لا ينافي خلافته في الأرض (...) وسجود الملائكة لآدم عبارة عن تسخير هذه الأرواح والقوى له ينتفع بها في ترقية الكون بمعرفة سنن الله - تعالى - في ذلك، وإباء إبليس واستكباره عن السجود تمثيل لعجز الإنسان عن إخضاع روح الشر وإبطال داعية خواطر السوء»¹.

2 - الشيخ رشيد رضا:

يلقي رشيد رضا شيخه محمد عبده في كثير من تأويلاته، وربما حاول التخفيف من غلوها، من ذلك تأويل محمد عبده ﴿يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأَتْ وَنَقُولُ هَلْ مِنْ مَزِيدٍ﴾ (٣٠) ق: 30 : ﴿ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَىٰ السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْنِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ﴾ (١١) فصلت: 11 فعلق رشيد رضا معللاً: «(أقول): وهذا الأمر يُسمى أمر التكوين، ويقابله أمر التشريع، وإنما سُمي أمر التكوين للتعبير عنه في التنزيل بقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ (٨٢) يس: 82 فهو تصويرٌ لتعلق إرادة الربوبية بالإيجاد»²، وقد ربط رشيد رضا كلامه بإشارة أخذها من تفسير ابن كثير الذي عدَّ الأمر في قوله تعالى: ﴿قَالَ فَاهْبِطْ مِنْهَا﴾ (١٣) الأعراف: 13. إلى أن الأمر فيه أمرٌ قدرِيٌّ كونيٌّ^{3,4}.

وهذا المنحى وإن كان له جذور في التراث الإسلامي غير أن مدرسة محمد عبده ومنشوراتها الذائعة قد ساهمت في تحفيز بعض المعاصرين لولوج هذا الأمر، وإسباغ الآيات القرآنية ثوباً رمزياً قد ينتهي إلى تضيق المعنى المقرر والمتوافق مع حقائق القرآن.

3 - الشيخ طنطاوي جوهري:

أخذ على الشيخ جوهري أنه منح تفسير بعض الآيات والصور أبعاداً رمزية فكرية، وأنه

1 تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990م. 1/234. وقد كثر الكلام عن التمثيل في المنار، سواء منه ما جاء موافقاً للمحققين من المفسرين، أو ما جاء من باب التأويل البعيد. انظر: المنار: 123/1 - 228.

2 تفسير المنار: 233/1.

3 انظر: م. ن. ص. ن.

4 انظر: تفسير ابن كثير، ط. 2، دار طيبة، الرياض، 1999م. 393/3.

بالع في الترميز، من ذلك أنه أدرج في تفسيره تحت عنوان: «تطبيق عام على سورة الكوثر والنصر وما بينهما»¹، أسرار هذه السور، ورأى أن العلماء قبلنا كانوا يكتُمونها خوفاً من أهل زمانهم، وأن علينا اليوم أن نبرزها للأمة لتأخذ قسطها من الإصلاح. وأن النصر «لا يكون إلا بعد أن يتجافى الناس عن أفعال المُلحدين والكافرين، وجعل العلوم مرتبطة بالربوبية كما تشير إليه سورة الكافرون. هنا يكون نصر الله والفتح، ويدخل الناس في هذه العلوم الحقيقية أفواجا»، ومن ذلك أن حوض الكوثر «يُرمز به للعلم مع بقاءه على ظاهره».

أقول: أقل ما يقال في هذا التفسير القائم على الرمز أن التكلف يشيع فيه. على أن للجواهري إشاراتٍ طيبةً بعيدةً عن التكلف، من ذلك إشارته إلى الإنفاق بعد كلامه عن الحرب العالمية الأولى واستغلال البلاشفة لحاجة الفقراء².

4 - الشيخ عبد القادر المغربي:

وممن قال بالتمثيل الشيخ عبد القادر المغربي؛ من مثل ذهابه إلى أن حملَ العرش في قوله سبحانه: ﴿وَالْمَلِكُ عَلَى أَرْجَائِهَا وَيَحْمِلُ عَرْشَ رَبِّكَ فَوْقَهُمْ يَوْمَئِذٍ نَمِينٌ﴾ (الحاقة: 17، «قد يكون تمثيلاً لكمال عزته سبحانه»³.

5 - د. مصطفى محمود:

جاء في كتاب «القرآن، محاولة لفهم عصري للقرآن» للدكتور مصطفى محمود وقفاتٍ أرادَ لها كاتبُها أن تكون جانباً من فهمٍ عصريٍّ للقرآن⁴، ومن تجليات هذه المعاصرة

1 طنطاوي جوهري، الجواهر في تفسير القرآن الكريم، 2004م. 304-310.

2 انظر: م. ن. 1/ 203.

3 المغربي، عبد القادر، تفسير جزء تبارك، ط.1، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1947م. ص 79. ومما قاله: «وإنما هو تنزلٌ لأفهام المخاطبين، وإفراغٌ للمعاني الغيبية في قوالب ما ألفوه من تراكيب لغتهم العربية». ص. ن.

4 أخذ د. فضل عباس على الدكتور مصطفى محمود قوله: «إن داروين قد أحسنَ ووفقَ فيما توصل إليه من اكتشاف وشائج القرى بين المخلوقات جميعها، فما هي نفس عضلات الأذن التي كانت تحرك أذان (أجداده) الحمير، وقد تليفت وضمرت حينما لم تعد لها وظيفة». «القرآن، محاولة لفهم عصري للقرآن» ص 44. كتاب «التفسير والمفسرون»، فضل عباس، (هامش رقم 1) 577/1.

الحق أن هذا النقل بصورته هذه ليس دقيقاً، بل هو نقلٌ بالمعنى. ود. مصطفى محمود تحفظ على نظرية داروين، لافتاً إلى أن من سلبياتها أنها ردت التطور إلى عوامل داخلية، دون ملاحظة خلق الله (ص 47)، وأن نظرية داروين اكتشفت الوشائج العائلية بين المخلوقات، لكنها بقيت عاجزة عن تفسير حدوث الترقى بينها (ص 48). وفي هذا إشارة إلى إقرار مبدأ الترقى، وإن صبَّ استهجاناً على عجز النظرية على تفسير هذا الترقى. ومما يرفع التحفظ في تعامل د. مصطفى محمود مع نظرية داروين تعبيره عن إعجابه بكلام نقله عن محمود طه في رسالة الصلاة، جاء فيها: إن الله استل آدم استلاماً من الماء والطين (..) إنه الانبثاق من الطين، درجة درجة وخطوة خطوة، من الأميبا إلى

تفسيرُ نعيم الجنة وعذاب الجحيم بالتفسير الرمزيّ، مستبعداً إرادة المعنى الحقيقي لأنهار العسل والخمر المصقّى، وذلك عند تعليقه على تفسير قوله تعالى: ﴿مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعدَ الْمُتَّقُونَ فِيهَا أَنْهَارٌ مِنْ مَاءٍ غَيْرِ آسِنٍ وَأَنْهَارٌ مِنْ لَبَنٍ لَمْ يَتَغَيَّرَ طَعْمُهُ وَأَنْهَارٌ مِنْ خَمْرٍ لَذَّةٍ لِلشَّارِبِينَ وَأَنْهَارٌ مِنْ عَسَلٍ مُصَفًّى﴾ محمد: 15 فقال: «والآية تبدأ بأنها ضربٌ مثلٌ - إشارةً إلى قوله سبحانه: (مَثَلُ الْجَنَّةِ ..) - وليست إيراداً لأوصاف حرفيّة، فهذا أمرٌ مستحيل، لأنّ الجنة والجحيم أمورٌ غيبيةٌ بالنسبة لنا، لا يمكن تصويرها في كلماتٍ من قاموسنا»¹.

ثم أكّد ذلك بقوله: «وكلُّ ما جاء عن الجنة والجحيم ما هو إلا ألوانٌ من ضرب المثل، وألوان من التقريب، وألوان من الرّمز»². وعن ألفاظ العذاب يقول: «إنه يُورد الألفاظ للتخويف، ولكنه ليس تخويفاً على غير أساس»³. لكننا بعد صفحات قليلة نقع على كلام لا شية فيه، من ذلك قوله: «وهذا لا ينفي أن يكون العذاب حسياً، بل إنه من الممكن أن يكون معنوياً وحسياً في ذات الوقت»⁴. ويقول: «وإذا ذُكر العسلُ في مثل هذه الجنة فهو عسل، ولكن لا كما نعرف من عسل»⁵. وهذا يدلُّ على إدراك المؤلف خطورة نفي حقيقة العذاب والنعيم، ومع ذلك فإن للرمز تأثيراً بيّناً في تفسيره.

خلاصة المبحث الأول: يخلص هذا المبحث إلى بيان أن الرّمزية مذهب غربي، وله مسوّغات شتى منها التخفي بالرأي، وإن كان له ما يقاربه في تراثنا، وفي جانب ممّا كتبه بعضُ المعاصرين؛ حيث جمحوا في استخدام الرّمز في تفسير الآيات، وانتهيتُ إلى أن الرأي القصد أن الرّمز محمود ما كان عفويّاً وموافقاً لقواعد التعبير العربي، دون أن يمنع الظاهر، ودون أن يُفرغ الكلام من معانيه الحقيقية.

المبحث الثاني: عبد الكريم الخطيب وموقفه من الرّمزية

يعالج هذا المبحث دراسة الرّمز عند عبد الكريم الخطيب، بعد التعريف به وبآثاره،

الإسفنجة، إلى الحيوانات الرخوية، إلى الحيوانات القشرية، إلى الفقريات، إلى الأسماك، إلى الزواحف، إلى الطيور، إلى الثدييات، إلى أعلى رتبة آدمية، بفضل الله وهديه وإرشاده». (ص 53) وفي هذا ما فيه من كلام عن الترقّي والتطور. 1 نوافق د. مصطفى محمود في قوله: «لا يمكن تصويرها في كلمات من قاموسنا»، لأن التصوير تكييف، ومعرفة كنه ما أعدّه الله لنا لا سبيل للإنسان إلى الإحاطة به، وهو مصداق قوله -صلى الله عليه وسلم- في الحديث المتفق عليه (ولا خطر على قلب بشر). ونفي الكيفية لا يلغي حقيقة الماهية.

2 محمود، مصطفى، القرآن، محاولة لفهم عصري للقرآن، ص 66.

3 م. ن. ص 68.

4 م. ن. ص 73.

5 م. ن. ص 74.

وذلك بعرض نظريته المحدثة من آثار الرّمزيّة، وما كان لها من ذيول كالطعن في القرآن ومصادقية قصصه. والتعليق على كل ما تقدّم.

عبد الكريم الخطيب: حياته وآثاره¹:

عبد الكريم محمود يونس أحمد الخطيب كاتبٌ مصريٌّ معروف، وُلد في قرية الصوامعة، من صعيد مصر، في العام 1910م. وهو ينحدر من أسرة عربية كانت من فروع القبائل العربية التي قدمت مصر مع الفتح الإسلامي..

حفظ عبد الكريم الخطيب القرآن الكريم صغيراً في الكتّاب، ثم بعد أن أتم دراسته الأولى، التحقَ بمدرسة المعلمين وتخرج فيها، ثم انتسبَ إلى دار العلوم وتخرّج فيها في العام 1937، وانخرط في سلك التعليم مدرّساً في الثانويات المصرية. عمل بعدها سكرتيراً برلمانياً، ثم عُيّن في وزارة الأوقاف إلى أن أُحيلَ إلى التقاعد. انتقلَ بعد ذلك إلى المملكة العربية السعودية ليعمل في كلية الشريعة بالرياض أستاذاً لطلاب الدراسات العليا في عام (1974-1976).

تُوفي عبد الكريم الخطيب في العام 1406 هـ. الموافق 1985م.

مؤلفاته:

قدّم الخطيب عشرات المقالات والأحاديث الإذاعية والتلفزيونية في مصر والمملكة العربية السعودية، كما خلّف ما يربو عن خمسين كتاباً². أشهرها:

-التفسير القرآني للقرآن³

- 1 للتوسّع في ترجمة عبد الكريم الخطيب انظر:
 - السيد أبو ضيف المدني، عبد الكريم الخطيب والثقافة الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979م.
 - فضل عباس، التفسير والمفسرون: أساسياته واتجاهاته ومناهجه في العصر الحديث، ط.1، دار النفائس، عمان، 2016م. 3/384.
 - الرضوي، مرتضى السيد، مع رجال الفكر في القاهرة، دار الفكر، القاهرة، 283/1.
 - تنمية الأعلام للزركلي، محمد خير رمضان يوسف، دار ابن حزم، بيروت، 317/1.
 - المالح، محمد رياض، وأبازة، نزار، إتمام الأعلام، ط.1، دار صادر، بيروت، 1999م. ص 164.
 - ملاحظة: أشار عبد الكريم الخطيب في خاتمة تفسيره (التفسير القرآني للقرآن) إلى أنه عزم على كتابة سيرة حياته في ختام تفسيره، لكن لم يقدّر له ذلك، وظهر له «أنّ من الخير أن يخرج هذا التفسير خالصاً من كلّ ما ليس من صميمه»، وقال: «لهذا عولتُ على أن يكون التعريف بالمؤلف، وما اتّصل به في عصره من أشخاص وأحداث في كتاب خاص». التفسير القرآني للقرآن: 1754/5.
- 2 أبازة، والمالح، إتمام الأعلام، ص 164.
- 3 نشرته دار الفكر العربي في القاهرة. د. ت.

-التعريف بالإسلام في مواجهة العصر الحديث وتحدياته¹.

-التصوُّف والمتصوِّفة².

-النبيُّ محمد (صلى الله عليه وسلم) إنسانُ الإنسانية ونبيُّ الأنبياء³.

-المسيح في القرآن والتوراة والإنجيل⁴.

-الإسلام في مواجهة الماديين والملحدين⁵.

-القصص القرآني في منطوقه ومفهومه⁶.

-إعجاز القرآن، الإعجاز في دراسات السابقين⁷.

-الله ذاتًا وموضوعًا⁸.

-القضاء والقدر بين الفلسفة والدين⁹.

-إعجاز القرآن في دراسة كاشفة لخصائص البلاغة العربية ومعاييرها¹⁰.

-السياسة المالية في الإسلام، وصلتها بالمعاملات المعاصرة¹¹.

-الخلافة والإمامة¹².

عبد الكريم الخطيب: شخصيته وأخلاقه:

عُرف عبد الكريم الخطيب بالثقافة الواسعة التي سخَّرها للتعريف بالإسلام وخصائصه، وللدفاع عنه، كما تميَّز بسعة الأفق، ودمائة الخلق، والإخلاص، والنزاهة، والكفاءة في الأعمال التي وكلت إليه. ومما عُهد عنه عذوبة الحديث، ورقة الحاشية، وصفاء القريحة

1 نشرته دار المعرفة في بيروت، د.ت.

2 نشرته دار الفكر العربي، القاهرة، 1980م.

3 نشرته دار الفكر العربي، ط.2، القاهرة، 1976م.

4 نشرته دار الكتب الحديثة، ط.1، القاهرة، 1965م.

5 نشرته دار الشروق، بيروت، ط.1، القاهرة، 1973م.

6 نشرته دار المعرفة، ط.2، بيروت، 1975م.

7 نشرته دار الفكر العربي، ط.1، القاهرة، 1974م.

8 نشرته دار المعرفة، بيروت ط.3، 1975م.

9 نشرته دار المعرفة، بيروت، د. ط. د. ت.

10 نشرته دار المعرفة، بيروت، ط.2، 1975م.

11 نشرته دار المعرفة، بيروت، ط.2، 1975م.

12 نشرته دار المعرفة، بيروت، ط.2، 1975م.

والذهن، ورضى النفس، وسماحة الأخلاق، والتواضع، والعزوف عن الزهو والابتعاد عن طلب الشهرة، كما عُرف بالمرونة وتقبُّل الرأي الآخر¹.

الْمَأْخَذُ الْعِلْمِيَّةُ وَالْفِكْرِيَّةُ عَلَى عَبْدِ الْكَرِيمِ الْخَطِيبِ²:

أُخِذَ عَلَى عَبْدِ الْكَرِيمِ الْخَطِيبِ تَجَاوُزُهُ فِي تَبْنِيٍّ بَعْضِ الْأَرَاءِ، مِنْ ذَلِكَ:

- امتداحه نظرية النشوء والارتقاء لدارون، واستهجانته انتقاصها. ودعوته إلى الأخذ ممَّا يطمئن إليه العقل منها. ونفى عن دارون الإلحاد وشهد له بشدَّة الإيمان بالله³.

- وقوعه في بعض المخالفات في قصة آدم وحواء، من ذلك تبنيُّه لكلام محمد إقبال⁴ القائل: «إِنَّ قِصَّةَ هَيْبُوطِ آدَمَ (...) إِنَّمَا أُرِيدُ بِهَا بَيَانَ ارْتِقَاءِ الْإِنْسَانِ مِنْ بَدَائِيَةِ الشَّهْوَةِ الْغَرِيزِيَّةِ، إِلَى الشُّعُورِ بِأَنَّهُ لَهْ نَفْسًا حَرَّةً قَادِرَةً عَلَى الشُّكِّ وَالْعَصْيَانِ»⁵.

وقوله: «وَأَنْتَهِينَا إِلَى الْقَوْلِ بِأَنَّ آدَمَ مَخْلُوقٌ أَرْضِيٌّ، نَبَتٌ فِي الْأَرْضِ، كَمَا نَبَتَتْ سَائِرُ الْمَخْلُوقَاتِ الَّتِي دَبَّتْ عَلَيْهَا»⁶.

- تشكيكه بحديث سحر النبي صلى الله عليه وسلم المروي في البخاري، وتكلفه في تفسير قوله تعالى: ﴿وَمِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ﴾ ﴿٤﴾ الفلق: 4⁷ كيما يتلافى القول بالسحر⁸.

1 انظر: حسن السعيد، موقع ملنقى أهل التفسير، نشر في 4/18/2010م. تاريخ الزيارة 2/15/2024م.

2 انظر تفصيل هذه المخالفات والردود عليها في:

- محمد بن عبد الله الصديق، من غرائب المفسرين في أواخر القرن العشرين، 1997م. د. ن.

- د. محمد جبر محمد حسن، منهج الأستاذ عبد الكريم الخطيب في تفسيره، مجلة كلية أصول الدين بأسبوط، العدد 32، 2014م.

- فضل عباس، التفسير والمفسرون، 3/435-452.

3 انظر: الخطيب، عبد الكريم، التفسير القرآني للقرآن، 1/65-66.

4 محمد إقبال (1877-1938م.) مفكر وسياسي باكستاني، ومن الداعين لتأسيس دولة باكستان، عمل بالتدريس والمحاماة، من كتبه: تجديد الفكر الديني في الإسلام. انظر: عبد الوهاب عزام، محمد إقبال: سيرته وفلسفته وشعره. ط1، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2014م.

5 الخطيب، التفسير القرآني للقرآن، 63/1. والحق أنَّ ما قاله محمد إقبال تحديداً هو الآتي: «القرآن في سرده لهذه القصة -هَيْبُوطِ آدَمَ- يستخدم بعض الرموز القديمة»، وقال: «ليس من هدف القرآن من سرد هذه القصص مجرد العرض التاريخي، وإنما يهدف دوماً إلى تحميلها مغزى أخلاقياً أو فلسفياً». إقبال، محمد، 2011م. تجديد الفكر الديني، دار الكتاب اللبناني- دار الكتاب المصري، ص 138. وهذا لا يفيد أنه يقول بالرمز ونفي واقعية القصة القرآنية.

6 عبد الكريم الخطيب، التفسير القرآني للقرآن 75/1.

7 فسَّرَ عبد الكريم الخطيب «النَّفَّاثَاتِ» بمثيرات الفتن بين الناس، على غرار النَّفَّاثِينَ، لكنَّ النَّفْثَ شائعٌ في النساء أكثر من الرجال كما قال. انظر: التفسير القرآني للقرآن، 5/1723-1724. وجليُّ ما في هذا التفسير من بُعد وبرود.

8 انظر تفصيل كلامه عن سحر النبي -صلى الله عليه وسلم- تحت عنوان «النبي وحديث السحر»، في التفسير القرآني للقرآن، 5/1727.

-إنكاره وجود نسخٍ ومنسوخٍ في القرآن الكريم:

كرّر الخطيب في تفسيره إنكار وجود نسخٍ في آيات القرآن الكريم، من ذلك قوله: «ونحن على رأينا الذي اطمأنّ إليه قلبنا، من أنه لا نسخ في القرآن»¹، رافضاً أن يخضع لما أسماه «الشعور المتسلّط على جمهور المسلمين من أنّ النسخ في القرآن حقيقة مقرّرة»².

- تأويله النظر إلى الله تعالى بالنظر إلى رحمته والطمع في رضوانه³.
- ردّه تسمية سورة الإسراء باسم سورة بني إسرائيل⁴ مخالفاً آراء العلماء في ذلك، وعلى رأسهم الإمامان البخاري والطبري⁵.
- تشكيكه في حديث المعراج المتعلّق بلقاء النبي صلى الله عليه وسلم بموسى عليه السلام، وما دار بينهما حول افتراض المولى تعالى على المسلمين خمسين صلاةً في اليوم والليلة، وردّ ذلك إلى دسّ اليهود وتلفيقهم الأخبار⁶.
- اعتماده في بعض الأحيان على الأقوال الضعيفة، كقوله: إن جنة آدم التي أخرج منها لم تكن جنة الخلد، بل كانت في الأرض⁷، وأن الروح في قوله تعالى: ﴿وَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾^(٨٥) الإسراء: 85 المراد بها القرآن؛ لأنه روح الأرواح، وفيه حياة النفوس⁸. والقولان -كلاهما- ضعيفان⁹.
- قوله: إن صناعة التماثيل ليست من المحرّم ولا المكروه، وأنها كانت منبوذة حين كان الناس قريبي عهدٍ بجاهلية¹⁰.
- كلامه المضطرب عن طبيعة الانقلاب الشامل يوم القيامة؛ أوقع هذا الانقلاب

1 الخطيب، التفسير القرآني للقرآن، 362/3.

2 م. ن. ص. ن.

3 انظر: م. ن. 1338/5.

4 انظر: م. ن. 405/3.

5 انظر تفصيل ذلك في فتح الباري، لابن حجر العسقلاني، 388/8.

6 انظر: الخطيب، التفسير القرآني، 426/3.

7 انظر: م. ن. 75/1.

8 انظر: م. ن. 540/3.

9 انظر: ابن القيم، حادي الأرواح، ط. 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2018، ص 19-33. والألوسي، روح المعاني، 186/8.

10 انظر: الخطيب، التفسير القرآني، 791/4.

على الموجودات، أم هو انقلابٌ في الإنسان وحواسه¹.

- ترجيحه أنَّ البعث يوم القيامة إنما يكون بالأرواح لا بالأجساد².

- مخالفاته الكثيرة لجمهور المفسرين³.

- التعسف أو الإساءة في تفسير بعض الآيات كتفسير قوله تعالى: ﴿سُورَةٌ أَنْزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنْزَلْنَا فِيهَا آيَاتٍ يَنْتَظِرُ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ النور: 1 في أول سورة النور بأنه تمهيد، وأن السورة -في الحق- تبدأ بقوله تعالى: ﴿الْزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ﴾ النور: 2 زاعماً «أنَّ كل سورة منه هي سورة، وكل سورة أنزلها الله وفرضها»⁴، ورأى أنها «أشبه بالموسيقى، التي تتقدّم موكب المجاهدين في سبيل الله»⁵.

إنَّ المخالفات الجسيمة التي ارتكبتها عبد الكريم الخطيب تدور بين الآراء المحظورة، والآراء المخالفة للجمهور، مع أن الواجب العودة عن الآراء المخالفة للحق ودون التهاون في المسائل العظيمة.

ألا وإننا نرجو أن يكون في حرارة العرض والمعالجة التي امتاز بها عبد الكريم الخطيب ولا سيما في الدفاع عن الدين وحمله مشرقاً للناس ما يجعله في منأى عن المجترئين على دين الله؛ وإنما عرضتُ مخالفاته طلباً لتتقى كتبه من الشوائب ليُقبل عليها الناس ويُفيدوا منها دون تشوش أو التباس.

عبد الكريم الخطيب وموقفه من «الرمزية»:

شهد عبد الكريم الخطيب في النصف الأول من القرن العشرين الدعوات الجديدة لتطوير اللغة والأدب، والتسابق نحو الشعر الجديد، والإغماض من الشعر القديم والأدب القديم، فكان الخطيب من الذين رفعوا عقيرتهم مُحذِّرين من هذه الدعوات الهادفة للنيل من اللغة وآدابها، وتالياً التفتُّص من تفسير القرآن والسنة والتشريع تحت دعاوى تغيير فهمها وفق المعايير المُستحدثة؛ فكان يرى أن تلك الدعوات إنما تلتقي تحت سقف واحد

1 انظر: م. 545/5.

2 انظر: م. ن. 558/5.

3 انظر: عباس، فضل، التفسير والمفسرون، 447/3.

4 انظر: التفسير القرآني للقرآن، 1198/3.

5 انظر: م. ن. 1199/3.

يُخْلِص إلى تدمير اللغة والدين، وأن «التجديد» و«الرّمزية» وغيرهما أسلحة معتمدة لذاك التدمير الممنهج لثوابت الأمة وثقافتها ودينها. ومن هنا أكثر القول والتنبيه إلى خطر هذه العناوين ومُسمّياتها، وذلك مُدرج في كتبه المتعلقة بالقصة وإعجاز القرآن، وكان ما كتبه في مجلة الأزهر أوضح بياناً حول ما ترمي إليه هذه الدعوات وما يتعلّق بأساليبها وخطرها، وقد جاء ذلك تحت عنوان صريح: «هذه الرّمزية حربٌ جديدٌ على اللغة والدين»¹. وأهمُّ ما جاء تحت هذا العنوان الآتي:

- الدعوة الملحاحة إلى الشعر الجديد تكمن وراءها دعوة تروم النيل من اللغة وتشويه مدلولاتها.. وبذهاب اللغة تضيع العربية والدين.
- انتقل دعاة التجديد إلى الدعوة إلى الرّمزية.
- في حمى الرّمزية تختفي عيوب شعرهم وكتاباتهم (ضحالة المعاني، واضطراب الأساليب، وركاكة العبارات).
- انتقل دعاة الرّمزية من مجال الشعر إلى القصة، فحرّفوا الكلام عن مواضعه.
- من خطورة صنيع هؤلاء أن جعلوا الرّمزية هي الحكم الذي يحتكم إليه في لغة العلم، ثم يمتدُّ ذلك إلى لغة التخاطب، وساعتئذٍ تفقد اللغة وظيفتها في الإفهام والفهم.
- القول بالرّمزية يستوجب تعلُّم التنجيم والسحر ليفكُّوا طلاس الرّمزية.
- الرّمز بلا شك له مكانة في الأدب؛ لأن الأدب إنما يعرض الحقائق بأسلوب يُزَاج بين التلميح والتصريح؛ واللغة العربية تعرف الرّمز بهذا المفهوم في شعرها ونثرها؛ لأنها لغة قوم عُرِفوا بالذكاء وسرعة الخاطر، واكتفوا في كثير من المواقف باللمحة الدالة والإشارة المؤحية. كما عرفوا اللحن، واللحن عندهم أن يحمل الكلام دلالاتٍ معهودة بين المتخاطبين لا يفهمها منه غيرهما. وقد قال شاعرهم:

منطقٌ صائبٌ وتلحن أحياناً، وخير الكلام ما كان لحناً²

- القرآن عَرَفَ «الرّمز»: قال تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِّي آيَةً ۚ قَالَ ءَايَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ

1 الخطيب، عبد الكريم، مجلة الأزهر، السنة 36، الجزء 4، نوفمبر/ تشرين الثاني، 1964م. ص 482.
2 القائل: مالك بن أسماء بن خارجة الفزاري، انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (لحن) ط. 1، دار صادر، بيروت، 13/379. والبيت من بحر الخفيف.

النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمَزًا ۖ ﴿٤١﴾ آل عمران: 41 وعَرَفَ «الوحي»: ﴿فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَىٰ إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا ۖ﴾ ﴿١١﴾ مريم: 11 . وعَرَفَ «اللحن»: ﴿وَلَوْ نَشَاءُ لَأَرَيْنَاكَهُمْ فَلَعَرَفْتَهُمْ بِسِمَتِهِمْ وَلَنَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ ۚ وَاللَّهُ يَعْلَمُ أَعْمَالَكُمْ ۖ﴾ ﴿٣٠﴾ محمد: 30.

- العربية تعرف الرمز إحياء وإشارات يزداد بها المعنى ثراءً ووضوحاً، ولا تعرف هذه «الرمزية» التي يروج لها اليوم.
- هذه «الرمزية» لا تأخذ معطياتها من إحياء العمل الفني، وإنما هي وساوس وخطرات تموج في صدور أصحابها.
- هذه الرمزية العمياء همها الترويج للفضى في اللغة، وذلك بالتحلل من أصولها وقواعدها، فيؤول الأمر إلى إهدار مدلولات كلماتها، وأنماط أساليبها، وأوزان شعرها.
- الرمزية كانت سلاحاً عبر التاريخ لأصحاب الدعوات المنحرفة في العقيدة والسياسة؛ فإنهم طفقوا يلوون النصوص ليّاً؛ ليخرجوا بمفاهيم ما أنزل الله بها من سلطان.
- الرمزية التي تطل برأسها اليوم أشدُّ فتكاً بالشرعية ولسانها من جميع ما عُرف من أسلحة تهدد اللغة والإسلام.
- الرمزية بدعةٌ جاءت مغلفةً في أغلفة التجديد ودعوى إنقاذ اللغة العربية بمفهوم الرمزية القادرة على مدّ العربية بأنماط وصور تحمل كلَّ معنى مبتكر.
- دعاة الرمزية يضعوننا أمام احتمالين: أن نتبنّى تفسير التراث كله وفق الرمزية، أو موت هذا التراث وإحالاته إلى مخلفات القرون.
- التجديد في اللغة ينبغي أن يكون موائماً لطبيعة هذه اللغة، ونابعاً من أصولها وروحها. ولن تحملها إلينا ترجمات باردة¹.

وتعليقاً على ما قدّمه الخطيب أقول: إن جوهر المقالة قد انطوى على تحذير جاء في مكانه وزمانه المناسبين؛ فإن دعوات التجديد التي سادت البلاد العربية، ولا سيما مصر، كانت محمومة، وكانت تُطلق في مواجهة ما كان يُسمّى «بالرجعية»، وكانت

1 انظر تفصيل كلِّ ما تقدّم: الخطيب، عبد الكريم، مقالة: «هذه الرمزية حربٌ جديد على اللغة والدين»، مجلة الأزهر، السنة 36، الجزء 4، نوفمبر/ تشرين الثاني، 1964م. ص 482-483-484-485-486-487.

وسائل الإعلام تفتح صدورها للقائلين بها؛ ولذلك رأينا مجلة الأزهر الناطقة باسم مشيخة الأزهر تقرُّ مساحاتٍ واسعةً للتحذير ممَّا يراد للأمة وبالأمة؛ ولقد كان قلمُ عبد الكريم الخطيب من الأقلام المؤثرة في الوعي العربي والإسلامي، ولئن شابَ كلامه في هذه المقالة تعميماتٌ، وإطلاقاتٌ، واتِّهامٌ بالنيَّات؛ فإنَّ المقام إذ ذاك ربما حفَرَ الخطيبُ إلى اعتماد اللغة الصريحة في التحذير؛ غير أنَّ البحثَ المُنصِفَ يقتضي أن توضع الأمور في نصابها؛ فإنه لا يُشترط في الدعوات -دائمًا- أن تُرمى عن قوس واحدة، وليس كلُّ من قال بالرمز أو التجديد مُحَرِّقًا أو يرمي إلى هدم الدين، وإنما كلُّ مقولةٍ تعالج وفق دلالاتها الخاصة.

والمُلحَظ الآخر أن التحذير من خطورة الرَّمز الذي جاء في طَيِّ كلام الخطيب، وآثاره السلبية على الدين: قرآنًا وشريعة قد وقعَ فيه الخطيبُ نفسه، وفق ما تقدَّم من مآخذ طالت كتاباته أو بعضها، كالكلام عن مفهوم الانقلاب الشامل يوم القيامة، وكلامه عن مفتح سورة النور ﴿سُورَةُ أَنْزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا ۖ﴾^(١)، فإنه رأى أنها «أشبه بالموسيقى، التي تتقدَّم موكب المجاهدين»، وكلامه عن قصَّة هبوط آدم، وأنه أريدَ بها بيان ارتقاء الإنسان. أليس هذا رمزًا؟!

عبد الكريم الخطيب ورفضه الرَّمزية المتعلقة بالقصة القرآنية

القصة معلَّم من معالم إعجاز القرآن

نُمِّلُ القصةَ القرآنيةَ عند عبد الكريم الخطيب معلَّمًا من معالم إعجاز القرآن؛ ذلك أنها تعرض صورةً متكاملة من النظم، وتكشف في يُسرٍ وسهولة عن علوِّ البلاغة القرآنية، واقتدارها على تصريف الأحداث بحسب ما يقتضيه الحال والمقام؛ حيث تتفتح أشواق القارئ إلى المشاركة الوجدانية في أحداث القصة ومواقفها، وتترك فيه آثارًا وجدانيةً وروحيةً، وبذلك تتقرَّر الحقائق، وتثبت في النفوس¹.

وإذا كان ذلك كذلك فإن الخطيب يقطع بأن «قصص القرآن الكريم قصصٌ جاد، مُساقٌ للبرة والموعظة، ليس فيه مجال للتسلية أو اللهو، وليس في موافقه ما يُثير شيئًا من الغرائز الخسيسة»².

1 انظر: الخطيب، عبد الكريم، إعجاز القرآن، دار المعرفة، ط. 2، بيروت، 1975م. ص 322-323.
2 م. ن. ص 323-324.

عناصر القوة في القصص القرآني¹

رأى عبد الكريم الخطيب أنَّ عناصر القوة في قصص القرآن مستمدَّة من واقعيَّة القصَّة وصدقها، ومن دقَّة عرضها، ومن العناية بإبراز الأحداث المتَّصلة بموضوعها دون التفات إلى الجزئيات، وهذا أدعى إلى الانتفاع بعِبَر القصَّة وعِظاتها².

وقد استشهد الخطيب -في دراسةٍ تطبيقيَّة- على كلامه بالحديث المُستفيض عن قصص أصحاب الكهف، وسليمان عليه السلام، ومملكة سبأ؛ وقد أظهرَ في كلِّ منها اتِّجاهًا خاصًا من اتِّجاهات القصص القرآني³.

القصص القرآني حقائق لا رموز⁴

يُخلِّص الخطيب إلى القول: إِنَّ كلمة القصص قد أغرَّت بعض الكاتِبين بأنَّ يُخضِعوا قصص القرآن لمقاييس الفنِّ القصصي وضوابطه، وساغَ لهم أن يقولوا بأنَّ وقائع القصص القرآني ليست كلها من واقع الحياة، وأن كثيرًا منها فرضيٌّ قد سيق لأغراض فنيَّة أو عقديَّة⁵.

ثم ينهال الخطيب بالرد على هذه الدعوى المدفوعة بدافع التجديد المزعوم والتي وَصَفَهَا بالمنحرفة؛ فقرَّر أن الله ما كان ليُعجزه أن يُقيِّم هذه الحوادث حتى يلجأ إلى الافتراض.. تعالى الله عن ذلك علوًّا كبيرًا⁶. ويؤكد على أن المخلوقات الواردة في القصص، كالنملة والهُدُود في قصَّة سليمان لم تكن أمثالاً مضروبة، وأنهما كانا هُدهُداً حقيقيَّين ونملةً حقيقية، وأنهما نطَقا بما حكاه القرآن حقًّا، وأن سليمان قد فهمَ كلامهما،

1 فصلُّ عبد الكريم الخطيب كل ما يتعلَّق بالقصة القرآنية: مفهومها، وعناصرها، وتكرارها، والقوى الغيبية في القصص القرآني، والصراع في القصص القرآني، وذلك في كتابه: القصص القرآني في مفهومه ومنطوقه.

2 انظر: الخطيب، إعجاز القرآن، ص 324.

3 انظر: م. ن. ص 324.

4 ممَّن تناول القصة القرآنية بالدراسة، وأحقَّيَّتْها التاريخية:

- د. نور الدين عتر، القرآن الكريم والدراسات الأدبية، منشورات جامعة حلب، 1988-1989م. ص 221 وما بعدها.

- د. محمد سعيد رمضان البوطي، من روائع القرآن، دار الفارابي، دمشق، د. ت. ص 204 وما بعدها.

- د. السيد فاروق عبد الرحمن، القصص القرآني ودفع ما أثير حوله من شبهات، مجلة أصول الدين، المنوفية، العدد 33، 2014م.

- د. سامي رفعت عبد القادر الأشقر، الرمزيَّة في القصة القرآنية، مجلة كلية الآداب، جامعة السويس، العدد 10، 2017م.

5 انظر: عبد الكريم الخطيب، إعجاز القرآن، ص 352.

6 انظر: م. ن. ص 353.

وهو مغزى الامتتان على سليمان في قوله تعالى: ﴿وَوَرِثَ سُلَيْمَنُ دَاوُدَ وَقَالَ يَأَيُّهَا النَّاسُ عِلْمَنَا مَنْطِقُ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ﴾ (النمل: ١٦) ¹.

الرّمز في القصص القرآني عند عبد الكريم الخطيب

يقرّر الخطيب أنّ الكناية المعروفة أدب رمزيّ خالص، وأسلوب من أساليب التخيّل والرّمز؛ والتورية أيضًا -وهي ألفاظ تحمل أكثر من معنى- أسلوب من أساليب الرّمز. ويرى أن هذه الأساليب التي تسعى إلى الإيهام قد خلا منها القصص القرآني، ويقول: «إننا إذا نظرنا في القصص القرآني لم نجد هذه الرّمزية المعروفة التي تقوم على هذا الضرب من الفلسفة الغامضة التي يضلّ معها العقل (...) ذلك أن القرآن الكريم من روعة النظم ودقّة الأداء في غنى عن اصطناع هذه الأساليب؛ فليس فيه تلك الصورة الرّمزية التي تخرج بها القصة في وادٍ والمعنى في وادٍ بعيد» ².

لكن الخطيب لا يغفل عن أنّ وراء كل قصة من قصص القرآن هدفًا تومئ إليه الأحداث، ويحمل معاني التذكير والعبرة. ويدلّل على ذلك بقصة داود عليه السلام وما كان منه في شأن المرأة التي ضمّها إلى نسائه ³.

إن قصة داود واستنثاره بزوجة جنديّ من جنوده -التي أشار إليها الخطيب- لم تستقم في ميزان الصحة ⁴، وتخالف مبدأ عصمة النبيّين، ولكنّ الشاهد من كلامه أن القصة القرآنية -مع واقعيتها- تنطوي على شواهد تنطق بالاعتاظ، على أن تكون العظة قائمة على مُعطى صحيح.

وبعد هذا نرى عبد الكريم الخطيب لا يمنع من تسمية هدف القصة والعبرة منها بالأسلوب الرّمزيّ ⁵.

القول بالرّمزية -بعيدًا عن المدرسة الغربية وأبعادها- لا غضاضة فيه، ما كان بمنأى عن المزالق العقديّة والفكريّة، كأن يُخفي في طياته إنكارًا للحقائق وتكذيبًا لأيّ الذّكر الحكيم، ولا سيّما إن اصطبغ بصبغة البلاغة العربية وأنماط تعبيرها السليمة التي تمنح

1 انظر: م. ن. ص. ن.

2 م. ن. ص. 357 - 358.

3 انظر: م. ن. ص. 358.

4 نصّ ابن كثير على أن هذه القصة من الإسرائيليات. انظر: تفسير ابن كثير، ط. 2، دار طيبة، الرياض، 1999م.

60/7.

5 انظر: عبد الكريم الخطيب، إعجاز القرآن، ص 366.

المعنى بُعداً عالياً يتَّسم بالعمق والجمال دون ذهاب بالمعنى الأصلي، والتأكيد على وجود مناسبة بين الرمز والمرموز إليه، وإلا ضاعت قواعد التعبير والتفاهم بين الناس.

وعلى ذلك فلا حرج علينا أن نقول: إنَّ أسماء السور القرآنية قد تتطوي على رموز تشي بمعانٍ جليلة كأسماء سُور: الأنفال، والفتح، والنصر المُبشِّرة بالانتصار المرجو، فضلاً عن حقائق السور المقطوع بأحقِّية كلِّ حرفٍ فيها، وهذا ينسحب على أمثال: فرعون، وهامان، وقارون، وأبي لهب وغيرهم.. فإنَّ كلاً منهم يرمز إلى صورة من صور الشر، فرعون يرمز إلى طغيان الحكم، وهامان يرمز إلى مكر الوزير، وهامان يرمز إلى بغي المُنثرين. وكذلك الشأن في أبي لهب والوليد بن المغيرة وغيرهما.. وإنَّ كان كلُّ منهم إنساناً ذا وجود حقيقي وقام بما وصفه القرآن ونال جزاءه المستحقَّ وفق كتاب الله تعالى. وبالمقابل ثمة أشخاص حقيقيون عبَّر عنهم القرآن ليكونوا رموزاً للحق والخير والصبر والثبات، كمؤمن آل فرعون، وذي القرنين، وكذلك رمزية الأماكن الحقيقية والواقعية، كمكة، وبئر يوسف، وبيت العنكبوت، وبيت الله الحرام.

وبالعودة إلى القصة القرآنية، فإنها كانت في صلب مرمى المُحرِّفين؛ لذا حرص الغيورون على كشف اللثام عن دعوات الانتقاص من القصة القرآنية ووصفها بالرموز والأساطير.

محمد أحمد خلف الله¹ والطعن في القصص القرآني²

لعلَّ كتاب «الفن القصصي في القرآن الكريم» لمحمد أحمد خلف الله من أوائل الكتب التي اجترأت على تنقُّص قصص القرآن الكريم³. وقد رَعِمَ فيه أن التاريخ ليس مقصداً من مقاصد القرآن، وأن التمسك به بمقياس الصدق التاريخي في القصص القرآني خطر على القرآن، بل جدير أن يدفع الناس إلى الكفر بالقرآن؛ لأن القصص القرآني لم يقصد إلا الموعظة والعبرة⁴. وبنى على ذلك أن «العقل الإسلامي غير مُلَزَم بالإيمان برأي معيَّن في هذه الأخبار التاريخية الواردة في القصص القرآني؛ وذلك لأنها لم تُبلَّغ على أنها دينٌ يَتَّبَع، وإنما بُلِّغَت على أنها المواعظ والحكم والأمثال التي تُضَرَّب للناس»⁵. وادَّعى أن «كثيراً من هذه المواد القصصية التي جاء بها القرآن الكريم لا تستقيم وما يُعرَف من علم»⁶. وأنَّ قصص القرآن جاءت على ما كانت العرب تعتقد وتتخيَّل «لا على ما هو

1 محمد أحمد خلف الله (1916-1991) كاتب مصري، من كتبه «الفن القصصي في القرآن الكريم». انظر: صدى البلد، 2017/12/15.

2 واكبت مجلة الأزهر الصادرة عن مشيخة الأزهر المعركة التي أججها إعداد محمد أحمد خلف الله أطروحة دكتوراه يقول فيها بقول بعض المستشرقين: إنَّ ورود الخبر في القرآن الكريم لا يقتضي وقوعه. وهذا ما حدا بالشيخ محمود أبو العيون -سكرتير الأزهر- إلى مراسلة عميد كلية الآداب د. عبد الوهاب عزام، واستيضاحه عن محتواها، ذاهباً إلى أنَّ صاحبها يستحقُّ التأديب والعقاب متى ثبت ذلك عنه .

كذلك أفتحت المجلة لجبهة علماء الأزهر أن تنتشر ردّاً شديداً تجاه الجامعة لعدم إجرائها تحقيقاً حول الطعن بالقرآن الكريم الذي حملته أطروحة محمد أحمد خلف الله. هذا وقد راسلَ أحمد أمين الجامعة التي أحالت إليه رسالة خلف الله (الفن القصصي في القرآن الكريم)، فوصفها بالخطيرة، وقال: «أسأله أن القصص في القرآن عملٌ فنيٌّ خاضع لما يخضع له الفن من خلق وابتكار، من غير التزام لصدق التاريخ والواقع». مجلة الرسالة، العدد 744، بتاريخ: 6/10/1947.

وقد رفضت الجامعة المصرية أطروحة خلف الله، ومنعت مُشرِّفه (أمين الخولي) من تدريس علوم القرآن، أو الإشراف على رسائل تتعلَّق بالقرآن الكريم. انظر: جريدة اليوم السابع، 2022/2/23م.

وقد لاحقت كتاب خلف الله ردود عديدة، أبرزها لكل من:

- الشيخ محمد الخضر حسين، تحت عنوان: «الفن القصصي في القرآن»، انظر: موسوعة الأعمال الكاملة للإمام محمد الخضر حسين، دار النوادر، ط.1، سوريا، 2010م.
- عبد الكريم الخطيب، القصص القرآني في مفهومه ومنطوقه، دار المعرفة، ط.2، 1975م. ص 275.
- د. محمد البلتاجي، التفسير البياني للقصص القرآني، مجلة أضواء الشريعة، كلية الشريعة بالرياض، العدد 6، ص 99-182.
- أنور الجندي، موسوعة مقدمات العلوم والمناهج، دار الأنصار، القاهرة، 259/4. يرى الجندي أن أمين الخولي كان وراء كتابة هذه رسالة خلف الله. موسوعة مقدمات العلوم والمناهج، 535-519/4.
- أفرد الجندي في كتابه «المساجلات والمعارك الأدبية» فصلاً حول الردود التي انتهالت على خلف الله. مكتبة الآداب، ط.1، القاهرة، 2008م. من ص 340 حتى ص 355.
- 3 يرى عبد الكريم الخطيب -كما أنور الجندي- أن محمد أحمد خلف الله ليس صاحب هذا المذهب، وإنما هو واحد من تلاميذ المدرسة «البيانية» التي قام بتكوينها أمين الخولي. القصص القرآني، 275. لذا فإن عبد الكريم خصَّ الخولي بردوده (276-280) قبل أن ينصرف للرد على خلف الله.
- 4 انظر: خلف الله، الفن القصصي في القرآن الكريم، د.ن. ط.1، 1950، ص 1.
- 5 م.ن. ص 45.
- 6 م.ن. ص 40.

الحقيقة العقلية، ولا على ما هو الواقع العملي»¹. وقال: «إن القرآن قد قصَّ في القصص (...) ما يعرفه أهل الكتاب عن التاريخ، لا ما هو الحقُّ والواقع من التاريخ»². وبلغ به الأمر أن زعم أن قصص القرآن من قبيل الأساطير، فقال: «وإذا كان هذا ثابتاً فإننا لا نتحرَّج من القول بأنَّ في القرآن أساطير؛ لأننا في ذلك لا نقول قولاً يعارض نصاً من نصوص القرآن»³. مُدَّعياً «أن القرآن لا ينفي ورود الأساطير فيه، وإنما ينفي أن تكون هذه الأساطير هي الدليل على أنه من عند محمد عليه السلام وليس من عند الله»⁴.

عبد الكريم الخطيب وردّه على خلف الله

ردَّ عبد الكريم الخطيب على محمد أحمد خلف الله، فقال: «القصص القرآني.. وثيقة تاريخية من أوثق ما بين يدي التاريخ من وثائق، فيما جاء فيه من أشخاص وأحداث.. وأمكنة وأزمنة»⁵.

وأخذ على خلف الله أنه حكَّم في القرآن مقاييس الفن، وأنه ألحق القرآن بالقصص الأسطوري والتخييلي⁶ أو التمثيلي. وأنه تجرَّأ على القول بوجود أساطير في القرآن الكريم، فردَّ عليه ردوداً تفصيلية، واستعرض الآيات التي وردت فيها كلمة أساطير، وحيثيات ذلك، والشبهات التي تعلَّق بها خلف الله، وقال الخطيب: «هل في القرآن حقاً أساطير؟ وهل يتلاقى ذلك مع الصفة اللازمة له؟ وهو الصدق المطلق؟ (...) إنَّ القرآن هو كلمات الله، وما كان لكلمات الله أن تحمل باطلاً، أو تتلبَّس به.. بل أنها تلقى الباطل دائماً بما يطمس وجهه، ولو اتَّسعت كلمات القرآن لأيَّة شُبْهة من شبهات الباطل لانسحب ذلك على كلِّ ما يحمل من مقرَّرات العقيدة والشرعية جميعاً»⁷. ثم يخاطب أحمد خلف الله مستهجنًا: «وهل الأساطير إلا باطلُ الأباطيل ووهْمُ الأوهام، وخرافاتُ

1 م. ن. ص 67.

2 م. ن. ص 71.

3 م. ن. ص 206.

4 م. ن. ص. ن.

5 الخطيب، القصص القرآني في مفهومه ومنطوقه، دار المعرفة، ط. 2، 1975م. ص 39.

6 قال الشيخ محمد الغزالي: «إنَّ القصص القرآني سرٌّ واع موجَّه للتاريخ الإنساني، ليس الغرض منه الإلهاء والتشويق، بل الغرض منه التربية والتوعية». ونبَّه إلى أنَّ اتِّهام القرآن بعرض خيالات فنيَّة يمتزج فيها الواقع بالخيال إنَّ هو إلا بلاهة نشأت عن اتِّباع المستشرقين». محمد الغزالي، مئة سؤال عن الإسلام، ص 155-156. كما كانت للغزالي ردود على مسألة رمزية قصة آدم عليه السلام. انظر: محمد الغزالي، مئة سؤال عن الإسلام، دار المقطم للنشر والتوزيع، ط. 5، القاهرة، 2004م. ص 181.

7 الخطيب، القصص القرآني، ص 306.

المُخْرِفِينَ؟ فكيف يحمل القرآن هذا الباطل وذلك الضلال»^{1.2}.

لا يخفى أَنَّ القرآن قد دَحَضَ كُلَّ كَلَامٍ متهافت يغمز من مصداقيّة القصة القرآنية، كقوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ﴾^{١٦} آل عمران: 62، وقوله: ﴿تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ تَنْتَلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ﴾^{١٨} آل عمران: 108، وقوله: ﴿نَزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ﴾^٢ آل عمران: 3.

إنَّ باب الرّمز قد فَتَحَ في التراث الإسلامي بابًا للجنوح عن الجادّة في تفسير القرآن؛ وها هو اليوم ينحو نحوًا أكثر جُموحًا، وقد تعدّدت القراءات القرآنية الحداثيّة³، وبات القرآن الذي يتعرّض من بعضهم للتحريق.. يتعرّض من بعضهم الآخر للتحريف؛ وما على حُكماء المسلمين إلا أن ينهضوا بالضوابط النازمة لقواعد التفسير، والتي لا تتحامى ألوانَ البيانِ العربيّة التي يعرفها العرب، ومنها الكناية والتورية وغيرها، دون تطرّف ودون إفراغ الآيات القرآنية من حقائقها.

خلاصة المبحث الثاني: لعبد الكريم الخطيب إسهاماتٌ جُلَى في خدمة الإسلام، وعليه مآخذ شابت كتاباته، وله يدٌ كريمة في كشف خطر المذهب الرّمزيّ الذي رُوِّجَ له تحت ستار التجديد، وبيان أثره في السّعي لهدم حقائق اللغة والقرآن؛ وفي الرّدّ على القائلين برمزية القصة القرآنية وخلوها عن الحقيقة العلمية والتاريخية، فأبان أَنَّ قصص القرآن من وجوه إعجاز القرآن، وأن القرآن حقٌّ لا أساطير وأوهام.

1 م. ن. ص. ن.

2 كان محمد أركون ممّن استند في قراءاته القرآنية الحداثيّة إلى أحمد خلف الله. يرى أركون أن القرآن عمل أدبي لم يدرس، وأن محمد خلف الله لم يُتمّ عمله. انظر الرد عليه في مجلة البيان، 35/24. وممّن تابع أحمد خلف الله نصر حامد أبو زيد، حيث دعا لمحاكمة النص القرآني، انظر: مجلة البيان، 108/4.

3 انظر على سبيل التمثيل:

- سعيد برهان، القصص القرآني والقراءات الحداثيّة للقرآن، موقع منتدى العلماء، 2020/1/19م. تاريخ الزيارة 12/2/2024م.

- القصص القرآني قراءة في كتابات الحداثيين العرب، صحيفة المثقف، 2015/12/12م.

- المقاربة الأنثروبولوجية للظاهرة القرآنية في الفكر الحداثي لمحمد أركون، سارة عبدو، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، الجزائر، مجلد 19، العدد 1.

- القصة القرآنية في الفكر الحداثي، محمد أركون نموذجًا، عبد العبود، حنان مجيد، مجلة الدراسات المستدامة، مجلد 5، العدد 4، 2023م.

الخاتمة:

في نهاية هذا المبحث أرجو أن أكون قد أحطت ببعض جوانب الموضوع المُتَشَعَّب، الذي يتداخل فيه النص الإلهي والفهم البشري، وتتنازع النوازع والغايات؛ مع بيان الحق بإرساء القواعد الضابطة، ورفض الإساءة إلى كتاب الله ووسم قصصه بالأساطير. سائلاً المولى أن يحفظنا كما حفظ كتابه الكريم.

النتائج والتوصيات:

- الرَّمَز لونٌ من ألوان التعبير العربي، لكنّه كان من مُستملحات البيان، وكان يُشكّل إضافةً لطيفةً إلى المعنى الرئيس ولا يلغيه أو يحلّ مكانه.
- المدرسة الرّمزيّة نشأت في الغرب، ووجدت في ديارنا من رَوَج لها، وأراد أن يُجري لها إسقاطات على القرآن الكريم، ومنه قصص القرآن.
- قام العلماء تجاه الرّمزيّة بواجب البيان، ومنهم عبد الكريم الخطيب الذي لم يرتضِ القول بالرّمزيّة وحذّر من خطرهما على حقائق القرآن والشريعة.
- التفسير الرّمزيّ شاب بعض الدراسات السابقة والمعاصرة، لكنه جاء إشاراتٍ دون أن يأخذ بُعداً مدرسياً.
- القولُ القصدُ في المسألة أن الرّمز ما لم يكن متكلّفاً، وما لم يكن بعيداً لا مناسبة بينه وبين المرموز إليه، وما لم يلغ المعنى الأساس فلا بأس به.
- الرّمزيّة في تفسير القرآن كمدخل للعظة والاعتبار والتدبّر شيء محمود، كأسماء السور، وأسماء الشخصيات الواردة في القرآن، بعد أن نُقرّ حقيقة الأحداث والأشخاص وواقعيتها.
- أوصي بإنشاء مراكز بحثيّة تُعنى بالعكوف على الدراسات والمقالات المتّصلة بالقرآن الكريم وكشف ما يلبسها من مقولات ترمي إلى الحطّ من النص القرآني أو هزّ الثقة بكونه وحياً لا يعتريه باطل.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1. إحسان عباس (مترجم) النقد الأدبي ومدارسه الحديثة، Stanley Edgar Hyman، ط.1، دار الثقافة، بيروت، 1958م.
2. الألوسي، روح المعاني، ط.1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1415 هـ.
3. إميل يعقوب وآخرون، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، ط.1، 1998م.
4. أنور الجندي، موسوعة مقدمات العلوم والمناهج، دار الأنصار، القاهرة.
5. أنور الجندي، المساجلات والمعارك الأدبية، مكتبة الآداب، ط.1، القاهرة، 2008م.
6. البقاعي، برهان الدين، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، ط.1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م.
7. ابن تيمية، مجموع الفتاوى، دار الوفاء، القاهرة، ط.3، 200
8. الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، ط.1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2002م.
9. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط.2، بيروت، دار العلم للملايين.
10. جميل صليبا، الطريقة الرمزية في الفلسفة العربية، مجلة المجمع العلمي، دمشق، العدد 7-8، 1/7/1945م.
11. الخليل بن أحمد، معجم العين، دار ومكتبة الهلال، بيروت.
12. الذهبي، التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، ط.7، القاهرة، 2000م.
13. الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ط.1، دار القلم، بيروت، دمشق، 1412هـ.
14. الرافعي، مصطفى صادق، وحى القلم، دار الكتب العلمية، ط.1، بيروت، 2000م.
15. رشيد رضا، تفسير المنار، ط.1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990م.
16. الرضوي، مرتضى السيد، مع رجال الفكر في القاهرة، دار الفكر، القاهرة.
17. الزرقاني، مناهل العرفان، العيسى الحلبي، ط.3، القاهرة.
18. الزركشي، البرهان في علوم القرآن، العيسى الحلبي، ط.1، 1957م.
19. الزمخشري، تفسير الكشاف، دار الكتاب العربي، ط.3، بيروت، 1407 هـ.
20. سارة عبدو، المقاربة الأنثروبولوجية للظاهرة القرآنية في الفكر الحدائى لمحمد أركون، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، الجزائر، مجلد 19، العدد 1.

21. سامي رفعت عبد القادر الأشقر، مجلة كلية الآداب، جامعة السويس، العدد 10، 2017م.
22. أبو السعود، إرشاد العقل السليم، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
23. السيد فاروق عبد الرحمن، القصص القرآني ودفع ما أثير حوله من شبهات، مجلة أصول الدين، المنوفية، العدد 33، 2014م.
24. سيد عبد التواب عبد الهادي، الرّمزية الصوفية في القرآن الكريم، دار المعارف، القاهرة، 1979م.
25. ابن سيده، علي بن إسماعيل، المخصّص، دار إحياء التراث العربي، ط. 1، 1969م.
26. السيد أبو ضيف المدني، عبد الكريم الخطيب والثقافة الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979م.
27. السيوطي، الإتيقان في علوم القرآن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1974م.
28. الشاطبي، الموافقات، دار ابن عفان، ط. 1، عمان، 1997م.
29. الشعراوي، تفسير الشعراوي (الخواطر)، ط. 1، مطابع أخبار اليوم، القاهرة، 1997م.
30. الشنقيطي، أضواء البيان، ط. 1، دار الفكر، بيروت، 1995م.
31. شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، دار المعارف، القاهرة، ط. 12، 1960.
32. شوقي ضيف، الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، القاهرة، ط. 13، 2004م.
33. شيخون، محمود السيد، نظرات في التمثيل البلاغي، دار البيان، ط. 3، 2003م.
34. الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس، 1984م.
35. طنطاوي جوهري، الجواهر في تفسير القرآن الكريم، دار الكتب العلمية، بيروت، 2016.
36. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، مطبعة صبيح، ط. 6، 1959م.
37. عبد العبود، حنان مجيد، القصة القرآنية في الفكر الحديث، محمد أركون نموذجاً، مجلة الدراسات المستدامة، مجلد 5، العدد 4، 2023م. ابن
38. عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، كتاب اللغة، Joseph Vendryes، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، 1950 م.
39. عبد الرحمن صدقي، نشأة الرّمزية، مجلة الهلال، القاهرة، العدد 12، 12/12/1965م.
40. عبد الكريم الخطيب، هذه الرّمزية حربٌ جديد على اللغة والدين، مجلة الأزهر، السنة 36، الجزء 4، نوفمبر/ تشرين الثاني، 1964م.

41. عبد الكريم الخطيب، إعجاز القرآن، دار المعرفة، ط. 2، بيروت، 1975م.
42. عبد الكريم الخطيب، القصص القرآني في مفهومه ومنطوقه، دار المعرفة، ط. 2، 1975م.
43. عبد الرحمن باشا، نحو مذهب إسلامي في الأدب والنقد، دار الأدب الإسلامي، ط. 5، القاهرة، 2004م.
44. عدنان الذهبي، الرّمزية في شعر امرئ القيس، مجلة الأديب، بيروت، السنة 5، العدد 11.
45. عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، القاهرة.
46. عفيف عبد الرحمن، صور الرّمز والرّمزية في الشعر الجاهلي، كتاب الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط. 1، 1987م.
47. علي صبح، الصورة الأدبية تاريخ ونقد، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
48. العقاد، عباس محمود، أفيون الشعوب، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2014م.
49. الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت.
50. الغزالي حرب، مجلة العربي، العدد 149، بتاريخ: 1/4/1971م.
51. ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت، 1979.
52. الفخر الرازي، تفسير مفاتيح الغيب، ط. 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
53. فضل عباس، التفسير والمفسرون، دار النفائس، عمان، ط. 1، 2016م.
54. القاسمي، محاسن التأويل، ط. 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1418هـ.
55. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ط. 2، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1964م.
56. القلقشندي في صبح الأعشى، ط. 1، دار الفكر، بيروت، 1987م.
57. ابن القيم، مدارج السالكين، دار الكتاب العربي، ط. 3، بيروت، 1996م.
58. ابن القيم، التبيين في أقسام القرآن، دار الفكر، بيروت.
59. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة، الرياض، ط. 2، 1999م.
60. الكرمانى، محمد بن يوسف، تحقيق الفوائد الغيائية، مكتبة العلوم والحكم، ط. 1، المدينة المنورة، 1424 هـ.
61. مجلة الرسالة، العدد 744، بتاريخ: 6/10/1947م.
62. محمد مندور، الميزان الجديد، نهضة مصر، القاهرة، 2004.
63. محمد أحمد قاسم ، ومحي الدين ديب، علوم البلاغة، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط. 1، لبنان،

2003 م.

64. محمود الشرقاوي، الرّمزية والتمثيل في قصص القرآن، مجلة الرسالة، بتاريخ 3/9/1964م.
65. مصطفى محمود، القرآن، القرآن، محاولة لفهم عصري للقرآن، د. ن. د. ت.
66. محمد أحمد خلف الله، الفن القصصي في القرآن الكريم، ط1، د. ن. القاهرة، 1950-1951م.
67. محمد رياض المالح، ونزار أباطة، إتمام الأعلام، ط1، دار صادر، بيروت، 1999م.
68. محمد خير رمضان يوسف، تنمة الأعلام للزركلي، دار ابن حزم، بيروت.
69. محمد بن عبد الله الصديق، من غرائب المفسرين في أواخر القرن العشرين، 1997م. د. ن.
70. محمد جبر محمد حسن، منهج الأستاذ عبد الكريم الخطيب في تفسيره، مجلة كلية أصول الدين بأسبوط، العدد 32، 2014م.
71. محمد سعيد رمضان البوطي، من روائع القرآن، دار الفارابي، دمشق، د. ت.
72. محمد الخضر حسين، الفن القصصي في القرآن، الموسوعة الأعمال الكاملة للإمام محمد الخضر حسين، دار النوادر، ط1، سوريا، 2010م.
73. محمد البلتاجي، التفسير البياني للقصص القرآني، مجلة أضواء الشريعة، كلية الشريعة بالرياض، العدد 6.
74. محمد الغزالي، مئة سؤال عن الإسلام، دار المقطم للنشر والتوزيع، ط5، القاهرة، 2004م.
75. مشعان العيساوي، التفسير الإشاري، دار الكتب العلمية، ط1، 2013.
76. المغربي، عبد القادر، تفسير جزء تبارك، المطبعة الأميرية، ط1، القاهرة، 1947م.
77. مير بصري، الرّمزية في الآداب الفرنجية والعربية، مجلة الأدب والفن، إنجلترا، 1/9/1946م.
78. نور الدين عتر، القرآن الكريم والدراسات الأدبية، منشورات جامعة حلب، 1988-1989م.
79. الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة، المكتبة العصرية، بيروت. 1999م.
80. هشام صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005م.

صعوبات تعلّم اللّغة العربيّة في الصفوف الابتدائيّة
الأسباب والحلول

**Challenges in Learning Arabic in Primary Classes: Causes
and Solutions**

د. ريمّا غانم

Dr.Rima ahmad Ghanem

تاريخ القبول 2024 /6/27

تاريخ الاستلام 2024 /6/1

ملخص

يواجه تعلّم اللّغة العربيّة في المراحل التّعليميّة المبكرة صعوبات تشبه الإعاقات الخفية، وترجع هذه التحديات إلى عوامل مختلفة، منها خصائص المتعلّم نفسه، والمناهج التّعليمية، وتنفيذ المعلم لواجباته التّعليمية. ويهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على بعض هذه الصعوبات، مثل تحديات الكتابة، بما في ذلك صعوبات الطلاب في التهجئة، والصعوبات المتعلقة بنطق الحروف في أثناء القراءة، والمعروفة باسم عسر القراءة أو صعوبات القراءة. كما يتناول تحدي التعبير عن الأفكار بوضوح وباللّغة الفصحى الصّحيحة. بالإضافة إلى ذلك، يناقش البحث قضية المناهج التّعليميّة التي قد تعيق فعاليّة المعلم إذا لم تتضمن النظريات التّربويّة المناسبة لتغيرات القرن الحادي والعشرين. كما يقدّم بعض الحلول التي قد تساعد المعلمين على معالجة الفجوات لدى الطّلاب الذين يعانون من صعوبات، مما يؤدي إلى متعلّمين متمكنين من التّواصل الشّفهيّ والكتّابيّ.

Abstract

Learning Arabic at the early educational stages is confronted with difficulties similar to hidden disabilities. These challenges are attributed to various factors, including the learner's own characteristics, the educational curricula, and the teacher's execution of their instructional duties. This research

aimed to highlight some of these difficulties, such as writing challenges, including students' struggles with spelling, and difficulties related to the pronunciation of letters during reading, known as dyslexia or reading disability. It also addresses the challenge of expressing thoughts clearly and in correct classical language. Additionally, the research discusses the issue of educational curricula that may hinder the teacher's effectiveness if they do not incorporate appropriate pedagogical theories for the changes of the 21st century. It also presents some solutions that may help teachers address gaps in students who are struggling, leading to learners who are proficient in both oral and written communication.

المقدمة

اللغة العربية هي اللغة الأساسية لكل تلميذ يدخل المدرسة في العالم العربي، فعليه أن يتعلمها بطريقة صحيحة ليستطيع، فيما بعد، أن يعبر من خلالها عن آرائه وأفكاره ومشاعره، فضلاً عن استعمالها في عملية التواصل مع الآخرين. لهذا نجد معظم المؤسسات التعليمية تسعى جادة لإنجاح عملية تعليم اللغة العربية بأفضل الوسائل والطرق الناجعة، لكي تسهل عملية استيعابها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لأن هؤلاء التلاميذ تقع عليهم مسؤولية كيفية استيعاب هذه اللغة بكل مكوناتها اللفظية والتعبيرية والكتابية لكي تسهل عليهم في ما بعد عملية التواصل مع الآخرين تكلمًا وكتابةً.

يمكن تعريف صعوبات التعلم على أنها شبيهة بإعاقة خفية، لأن الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم. فهم قد يسردون قصصاً رائعة، رغم أنهم لا يستطيعون الكتابة، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم إخفاقهم في اتباع التعليمات البسيطة، وهم يبدون عاديين تماماً، وأذكاء وليس في مظهرهم شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين¹. ويعتبرها آخرون بأنها تخلف أو اضطراب أو تأخر تطوّر واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، كاللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الحالة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ، أو تسببها الاضطرابات السلوكية الوجدانية².

1 أسعد أبو الديار، 2012، الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ص33
2 محمد عوض الله سالم، مجدي الشحات، أحمد عاشور، 2008، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان، ص 25

إنَّ صعوبات التعلُّم قد تشير إلى التأخُّر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام كاللغة، والقراءة والكتابة أو أي موادَّ دراسية أخرى، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل مخيٍّ أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية. ولا يمكن إرجاع هذا التأخر المدرسي فقط إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية، فهذه الحال تمثل أحد الموضوعات النفسية التربوية التي أثير حولها الكثير من النقاش والجدال سواء من حيث تحديدها أو من حيث الفئات الفرعية التي تتضمنها. فصعوبات التعلُّم هي عبارة عن مشكلات تستجدّ خلال التحصيل المدرسي، والتي تعترض سبيل الدارسين، وتربكهم، وتقلّل عندهم نسب نجاح تعلُّمهم بشكل ظاهر وملحوظ، وبخاصة في مجال اكتساب المعارف والمعلومات الجديدة¹.

وإزاء ذلك، نجد عددًا كبيرًا من المعلمين والمربين يجهدون لإيجاد الطرق الناجعة لإنجاح عملية تعلُّم اللغة العربية لدى هؤلاء التلاميذ، إذ بيّنت الإحصاءات أنَّ عددًا كبيرًا منهم يجدون صعوبة في تعلُّم هذه اللغة سواء أكان من حيث كيفية نطقها، أم من حيث كتابتها أو التعبير بها. سنحاول في مقاربتنا لهذا الموضوع أن نقصر كلامنا ضمن المحاور الآتية : صعوبات كتابية، صعوبات لفظية، صعوبات تعبيرية.

أولاً- صعوبات كتابية

لا شك في أنَّ الكتابة باللغة العربية هي من أبرز وأهمّ الأشكال المعبرة عن أفكار الكاتب أو المتعلِّم على حدٍّ سواء، وتساعد على التواصل مع الآخرين، إذ تسهم في تبادل الآراء ووجهات النظر معهم . ولهذا تعدّ المدارس في المراحل التعليمية الأولى إلى الاهتمام بالكتابة، وتحسين الخطّ العربيّ عند المتعلِّمين ، لأنّ وضوح هذا الخط، بالنسبة للقارئ، يساعد على الفهم والإدراك، ويخفّف عن كاهل المتعلِّم والمعلِّم معًا صعوبات عديدة، إذ ثبت بالتجربة أنَّ الكثير من المعلمين أو المعلّّات يجدون صعوبة في قراءة ما يكتبه التلميذ الذي يعاني خطّه الكتابي الكثير من المشاكل، وبخاصة عندما تختلط الحروف ببعضها البعض، أو تتحرف الكلمات بشكل عشوائي وفوضوي، ما يجعل الكلام المكتوب غير واضح المعالم يكتنفه الغموض، فلا تعود المعلمة قادرة أن تستوعب ما هو مكتوب فتضع له علامة متدنية، وتسجّل ملاحظاتها التوجيهية التي قد

1 محمد النوبي محمد علي، 2011، صعوبات التعلّم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 30

لا تؤدّي الغاية منها إذا لم يحسّن التلميذ خطّه فيما بعد. فالطفل، في سنواته الأولى، يحتاج إلى تعلّم الخطّ والتعبير الكتابيّ والإملاء، ونجاحه في هذه الأمور يساعده على تخطّي الكثير من المشاكل التي ستعترضه في السنوات الدراسية القادمة، لأنّ تعلّم الكتابة في المرحلة التعليميّة الأولى يُبنى عليه إتقانه في بقيّة حياته.

لا أحد ينكر في أنّ الكتابة هي كفاءة أو قدرة على تصوير الأفكار في حروف وكلمات وتراكيب لغويّة صحيحة، وفي أساليب متنوّعة المدى والعمق، مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.

تقسم الكتابة إلى نوعين: الكتابة الوظيفيّة والكتابة الإبداعيّة. فالكتابة الوظيفيّة هي طريقة تهتم بنقل الأفكار والتعليمات إلى الآخرين، مثل كتابة الرسائل والمعاملات الإدارية والإرشادات والمذكرات، بينما الكتابة الإبداعيّة تنحصر في التعبير عن المشاعر والانفعالات الشخصية والأفكار والآراء. وهذا النوع من الكتابة يحتاج إلى تطوير وتدريب وموهبة. ولهذا يتمّ التركيز في المدارس الابتدائية على توجيه التلاميذ نحو هذا النوع من الكتابة لكي يستطيع المتعلّم فيما بعد التعبير عن أفكاره ومشاعره بأسلوب فنيّ إبداعيّ. وأحياناً، نجد بعض التلاميذ يعانون من مشكلة في تعلّم الكتابة، بحيث يستنفر الأهل في البيت ليساعده في الكتابة وتحسين خطّه، ويحاول المعلّم، قدر استطاعته، توجيه التلميذ نحو الكتابة الصحيحة والمقبولة في الدرجة الأولى. كما يمكن للمعلّم أن يقوم بفحص عيّنة من كتابة التلاميذ ليحكم على ما إذا كان التلميذ يعاني ممّا يأتي:

أولاً - الغموض الذي ينتاب بعض الكلمات، من خلال ارتباك كتابة الأحرف، ممّا يجعل الكلمة وأحرفها غير واضحة المعالم، إضافة إلى تداخل الأحرف ببعضها البعض، أو كثرة المحو والشطب، فارتكاب التلميذ لأخطاء الكتابة اليدويّة المذكورة سابقاً قد لا يساعده مستقبلاً على تحسين وضعيّته التعلّميّة، إذ كثيراً ما نجد بعض التلاميذ يكتبون الكلمة مرّات عديدة، فيمحون أحرفها ثم يكتبونها من جديد، ويعيدون المحو، ويعيدون كتابتها. وهذا ما يمكن أن نسميه بالارتباك الكتابيّ الناتج عن ضعف في الإدراك الحسيّ والحركيّ.

ثانيًا- عدم وضوح الحروف وعكسيّة اتجاهها، وهذا ما يربك النصّ، ويكشف عن ضعف كتابيّ لدى المتعلّم، وفي هذه الحال، يمكن للمعلّم أن يطلب من التلميذ إعادة نسخ فقرة أخرى حتّى يتأكّد من نوع وحجم وثبات الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في كتابته. كما يجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ مهارة التلاميذ في التعامل مع الكتابة تختلف باختلاف نوع الكتابة، فالنقل عن بعد قد يكون أكثر صعوبة من النقل عن قرب لدى بعض التلاميذ، وكلاهما قد يكون أسهل من التحرير دون وجود نموذج أمام التلميذ (الكتابة الحرّة)، فيجب على المعلّم أن يراعي تقييم الإنتاج الكتابيّ للتلميذ في مختلف الوضعيّات، هذا ما يسمح له بأخذ صورة شاملة عن كتابة التلميذ¹.

ويبدو أنّ صعوبات تعلّم الكتابة بصورة خاصّة قد شغلت حيّزًا من الفكر لدى العديد من المتخصّصين في مجالات مختلفة، كعلم النفس، والصحة النفسيّة، ومصمميّ المناهج والبرامج، ومتخصّصي طرائق التدريس، وهذا بدوره يشير إلى أنّ قضية صعوبات تعلّم الكتابة هي قضية متشعبة الجوانب، نظرًا لكونها متعلّقة بقضايا الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير، إذ بات على المتخصّصين والمعلّمين أن يقوموا بتشخيص هذه الظاهرة والوقوف على العوامل المؤثّرة فيها، وبناء الاستراتيجيّات المناسبة لعلاجها، أو لعلاج الأسباب المؤدّية لها².

لكي ينجح الطفل - المتعلّم في الوصول إلى هذا النوع من الكتابة، ما عليه إلا أن يتخطّى عددًا من الصعوبات التي يمكن أن تحول دون أن ينجح في الكتابة، وتجعله عرضة للفشل أو لانتقاد المعلّم أو المعلّمة، ومن هذه الصعوبات ما يأتي :

أ - صعوبة اختلاط الأحرف

إنّ صعوبة كتابة أحرف الكلمات بشكل سويّ تعود إلى ما يسمّى بعُسر الكتابة³ Dysgraphia وهو أحد إعاقات التعلّم التي تؤثر في اكتساب مهارات الكتابة والتعامل

1 عمران زهير، 2014، ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلّم النمائيّة، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد 16، الجزائر، ص 10

2 جمال الهواري،

3 الديسكرافيا هو اضطراب يسبب صعوبة كبيرة في الكتابة اليدوية (إما في الخط أو في الإملاء أو فيهما معاً) ويقلل من قدرة الشخص على كتابة الحروف والكلمات يدويًا بشكل سليم، كما يقلل من القدرة على الترميز الإملائي. واضطراب عسر الكتابة غالباً ما يكون مصحوباً ببعض الاضطرابات الأخرى كاضطراب عسر القراءة (الديسليكسيا) واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة أو اضطراب التنسيق التنموي.

مع القلم. وهو اضطراب عصبيّ يمكن أن يصيب الأطفال أو البالغين على حد سواء، ويجعل الأشخاص يكتبون نصوصًا غير مفهومة أو كلمات خاطئة. وإذا تعمّقنا أكثر بالمشكلة، فإننا نجد عددًا كبيرًا من الأطفال يعانون من مشكلة الكتابة الحرفيّة، إذ نراهم يمسكون القلم بطريقة خاطئة، أو يجلسون إلى الطاولة بطريقة منحنية لا تساعد على التمكن من الكتابة الصحيحة، فتأتي كلماتهم وأحرفهم مشوّهة ولا أحد يستطيع قراءتها جيّدًا، ومن أبرز هذه التشوّهات الكتابيّة، أو مظاهر العسر الكتابيّ، نعرضها كما يأتي:

1 - تصغير الحروف بشكل يصعب تحديد موقعها أو قراءتها. بمعنى أنّ الكلمة المكوّنة من خمسة أحرف تبدو صغيرة للرؤية، بحيث نحتاج إلى مفسّر يستكشف معالم ما كتبه التلميذ.

2 - تتداخل الأحرف ببعضها البعض، بحيث يختلط حرف الفاء مع القاف.

3 - تحجيم الأحرف والتباعد فيما بينها، فنجد أحرفًا كبيرة وأحرفًا صغيرة، بحيث تبدو الكلمة مشوّهة وغامضة، كأن يُطيل التلميذ حرف الألف واللام، ويصغّر حرف الراء أو الواو، فنلتصق الواو بالألف المكبّرة.

4 - اضطراب الخطّ بحيث تبدو الأحرف وكأنّها تتراقص على السطر، فنرى أحرفًا صاعدة فوق السّطر، وأحرفًا هابطة تحت السّطر.

5 - حذف بعض الأحرف من الكلمات أو حذف بعض الكلمات من الجمل.

هذه الصعوبة نجدها متفشّية في الأحرف التي تتشابه كتابيًا، كما في كتابة حرف السين والصاد، الضاد والdal، الفاء والقاف الخ... إذ نجد أحيانًا بعض التلامذة لا يضعون النقاط فوق الأحرف وفي مكانها المناسب. فإذا كتّب القاف، نراه ينسى أو يهمل كتابة النقطتين فوقها أو الشحطة الملائمة، أو يكتفي بوضع نقطة واحدة فتصبح (فاء) عوضًا من أن تكون (قاف)، كما في كلمة (رفيق)، فتصبح (رفيف)، وهذا ما يجعل قراءتها مخالفة للمطلوب، وكذلك في كتابة السين، أو الصاد، أو الدال والصاد، كما في هذه الكلمات :

- الشّمس : تُكْتَب خطأ هكذا (الشمص)، كما في جملة أشرقت الشّمس..

- صَاد : تُكْتَب خطأ هكذا (صاض أو ساد) ، كما في جملة صَاد الصياد، فتصبح

ساد السيّاض، أو كما في الفعل (يقدرُ)، فيصبح (يقضُرُ) ..

- دلّ، ندلّ، يدلّ : تُكتب خطأ هكذا (ضلّ، نضلّ، يضلّ) والمعنيان مختلفان.

إذاً، وباختصار، إنّ صعوبة كتابة الأحرف، أو الاضطراب الكتابي أو العسر الكتابي، تقود إلى أمرين: إمّا أن يكون التلميذ يُعاني من مشكلة سمعية، أو أنّه لم يستوعب جيّداً ما تعلّمه منذ دخوله المدرسة لأوّل مرّة. فما تعلّمه في البداية، إن كان في الكتابة الخاطئة للأحرف، فسيلازمه في السنوات التعليمية القادمة، وبخاصّة في مجال الكتابة الإملائية، لأنّ هذه المادّة التعليمية تشكّل معاناة لدى الكثير من التلاميذ، إذ نجد أنّ قسماً كبيراً منهم لا يكون موفقاً في مسابقات الإملاء.

ومن الملاحظ، عند الكثير من المعلّمين، أنّ الاضطراب في عمليّة نسخ أحرف الكلمات يعتمد بصورة أساسيّة على الإدراك البصريّ عند تعلّم التلميذ للكتابة، وإذا كان هذا التلميذ يعاني من خلل في التناسق البصريّ الحركي، والذي يظهر على صورة اضطراب في مكان كتابة الحرف، فإنّ الخلل العصبيّ هنا يتموضع في المنطقة الخلفية من الفصوص الجداريّة في النصف الكرويّ المخيّ المسيطر من على الناحية اللغويّة¹.

ولعلّ أبرز أسباب هذا الاضطراب الكتابي يعود إلى هذه المشكلات :

- اضطراب في الإدراك والتمييز البصريين.
- اضطراب في إدراك العلاقات المكانية - البصريّة.
- اضطراب التناسق الحركي - البصريّ وصعوبة إنتاج ما تمّ رؤيته كالنقل.
- اضطراب الذاكرة البصريّة وصعوبة تذكر أشكال الحروف والكلمات².

وهنا ، لكيّ ننقذ التلميذ من هذه الأشكال الاضطرابيّة ، ينبغي أن يخضع لتدريب على الكتابة، وعلى الاستماع الجيّد لانتقاء الأحرف الملائمة للكلمة، وقد يحتاج إلى معلم اختصاصي في مجال التدريب الحركي على كيفية الإمساك بالقلم، والعناية بكتابة الأحرف. واليوم، مع تطوّر التعليم، أصبح لدينا أخصائيون في التعليم الحركي يعتنون

1 محمود علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، الاسكندرية للكتاب، مصر، 2005، ص 67

2 فتحي الزيّات، 2008 صعوبات التعلّم، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ص 234.

بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلة الكتابة الصحيحة للكلمات ولأحرفها.

يمكن اعتبار هذا الاضطراب على شكل عسر في الكتابة. وهذا العسر يعتبر من الصعوبات التي يعاني منها المتعلم، وبخاصة إذا لم يكن قادراً على تذكر الحروف وتتابعها وتناسق عضلات اليد لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل من أجل التعبير عن أفكاره من خلال الكتابة اليدوية¹. ويمكن تعريف عسر الكتابة بأنه صعوبة ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ، ويكون المصاب هنا غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، رغم أنه يعرف الكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدتها عند رؤيته لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة².

وإذا حاولنا، دراسة هذا الواقع الذي يعانيه المتعلم ذو العسر الكتابي، لا بد أن نلاحظ أن إدراكه البصري يجد صعوبة في رؤية الأحرف. وهذا الإدراك البصري هو الذي يساعده على التعرف بالكلمات الحسية التي يستقبلها الإبصار، وهذا النوع من الإدراك يقوم بدور مهم في عملية التعلم، خاصة في القراءة والكتابة. والتلاميذ الذين يعانون من مشكلة في إدراكهم البصري يجدون صعوبة في التمييز البصري للحروف والكلمات والأرقام³. فالتلاميذ الذين يعانون من مشكلة الإدراك البصري يمكنهم رؤية الأشكال والتمييز بينها، ولكنهم لا يستطيعون التعرف عليها⁴.

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات الإدراك البصري من مشكلة في استقبال وإدراك أو إحداث تكامل في العلاقة بين الشيء ومكوناته، فالبعض يمكنه استقبال أجزاء المثيرات البصرية فقط دون التوصل إلى الكل، والبعض الآخر يمكنه استقبال الكل دون معرفة أجزائه. فالطفل ذو الإدراك الكلي يتمكن من استقبال الكلمات المركبة، لكنه لا يتمكن من إدراك الحروف المكونة لها، ويطلق على هؤلاء الأطفال المعتمدين على المجال أو ذوي صعوبات إدراك التفاصيل. وعلى العكس من ذلك لا يجد الطفل ذو الإدراك الجزئي صعوبة في إدراك الحروف المكونة للكلمة، ولكنه يجد صعوبة في تأليف تلك الحروف

1 محمود علي كامل، 2005 صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، الاسكندرية للكتاب، مصر، ص 51

2 المرجع نفسه، ص 67

3 فتحي الزيات 2002، المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة، ص.374

4 Lerner, J. Learning Disabilities , Wadsworth Language learning, USA.p.233

وإحداث تكامل بينها للوصول إلى الكلمة، فيقرأ الكلمة مجزأة، مما يؤدي إلى ضياع معناها، ويُطلق على هؤلاء لقب : ذوو صعوبات التكامل الرمزي¹.

ومن الضروريّ العمل على تقوية ذاكرة المتعلّم البصريّة، لأنّها القادرة على حفظ واسترجاع الخبرات السابقة، والقادرة على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السابقة، وذلك لأنّها، في المفهوم العلميّ، نشاط عقليّ معرفيّ مستقلّ عن الوظائف العقلية. وهذه الذاكرة قادرة على استدعاء مثيرات بصرية سبق تعلّمها. والأطفال الذين يعانون من مشكلات الذاكرة البصرية لديهم صعوبة في استرجاع التمثيل العقليّ المعرفيّ لشيء سبق إدراكه، أي عدم إدراك الرابطة بين التمثيل العقليّ للشيء والشيء نفسه، فقد يفشلون في استرجاع شكل الحروف الأبجدية من حيث كتابتها في أول الكلمة أو في الوسط أو في آخرها، كما يفشلون في استرجاع الأعداد والكلمات فيقومون بتهجئتها في كلّ مرّة².

يمكن، أيضاً، تدريب المتعلّم على كلمات مفردة مختارة من كتب القراءة، بهدف دفعه إلى تذكّر هذه الكلمات، وكتابتها بصورة صحيحة، ممّا يساعد على ترسيخها في ذهنه. ومن المستحسن أن تسهم عملية تدريس أصول الكتابة الصحيحة في تحقيق الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام والاتّصال. فالفهم يتحقّق عن طريق المعلومات التي تحتويها النصوص الكتابية، والإفهام يتحقّق من خلال اكتساب القدرة على التعبير³، والاتّصال هو عملية تواصل مع الآخرين والتحدّث بطريقة سليمة، واستخدام الكلمات والعبارات المناسبة لكلّ تعبير شفويّ معيّن، وهذا ما يُكسب المتعلّم قدرة الوقوف أمام الآخرين، والتعبير عن آرائه ومواقفه بأسلوب لغويّ ناجح.

ولعلّ من أبرز الأساليب العلاجية في مجال صعوبة الإدراك السمعيّ - الحسيّ أن نعتدّ لهؤلاء التلاميذ عدداً من الألعاب اللغوية والكتابية التي يمكن أن تساعد على التخلّص من المعاناة التي تؤرقهم في أثناء الدرس. ومن هذه الطرق ما يأتي :

- أن يقوم المعلم بكتابة كلمات كبيرة ويطلب إلى التلميذ أو التلاميذ نسخ ما كتبه بتمهّل، فندريه على تقوية إدراكه النظريّ والحسيّ، فيرى الكلمات بعينه ويكتب ما يراه، أولاً، ومن ثمّ يقرأ المعلم الكلمات على مسمعه، لكي يعود ويكتب الكلمة

1 فتحي الزيات: المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 348

2 محمود سالم، صعوبات التعلّم - التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان، 2006، ص 87

3 كوكب دياب، الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات اللغة العربية، الموسوعة التربوية، بيروت، 2012، ص 498

المسموعة. ونعتقد أنّ هذه الطريقة العلاجيّة إذا نفّذها المعلم يوميًا مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يمكن أن يصل إلى نتائج مرجوة.

- أن يقوم المعلم بإصدار أصوات متنوّعة ومتقاربة، ومطلوب من التلميذ أو التلاميذ أن يميّزوا بين هذه الأصوات، أكانت أصواتًا صادرة من رنين الهاتف، أو من عواء كلب أو هرة، أو صوت مكنسة كهربائيّة، إلى من هنالك من أصوات تسمع يوميًا على مسامع التلاميذ. وإذا لم يستطع التلميذ أن يوفّق بين الأصوات أو لم يتوصّل إلى معرفة مصادرها، فهو يعاني من مشكلة في الإدراك السمعي، ومن الضروريّ أن يتدرّب على الأصوات للتعرف تدريجيًا على مصادرها في حال كان سمعه طبيعيًا ولا يعاني من أيّ مشكلة صحيّة أو سمعيّة.

- أن يقوم بقراءة أسماء أو كلمات تختلف في حرف واحد، كأن تكون أواخر الكلمات تنتهي بأحرف متشابهة، مثل: توت وبيوت، جوز ولوز أو تتضمّن في وسطها أحرفًا متشابهة، مثل: نحل ولحم، موت وصوت، مرّة وجرة.

ب - صعوبات الكتابة الإملائيّة :

تعتبر الإملاء السمعيّ من أكثر الموادّ التعليميّة المثيرة للجدل، لأنّ ذلك يعود إلى عدد من الأسباب، منها ما هو متعلّق بالصحة السمعيّة أو النفسيّة، ومنها متعلّق بالخبرة المعرفيّة. فالإملاء السمعيّ يدرّب التلاميذ على أسلوب الاستنباط، الذي تُستخلص فيه قاعدة عامّة من أمثلة متشابهة، وهو أسلوب تربويّ مطلوب في مواقف تعليميّة كثيرة، ولكنّها تشكّل صعوبة لدى الكثير من المتعلّمين.

وهي صعوبة لا يستطيع الكثير من التلاميذ تخطّيها، خصوصًا في التمييز بين تاء الفعل وتاء الاسم، وتاء جمع المؤنث السالم، فيكتب بعضهم مثلاً (ذهبة الفتات) بدلاً من (ذهبت الفتاة)، وكذلك يكتب في جمع الفتاة (فتياة) بدلاً من (فتيات)، وفي جمع سيّارة (سيارة). فحرف التاء يشكّل لدى الكثير من تلامذة المرحلة التعليميّة الأولى مشكلة كبيرة، خصوصًا إذا لم يستوعبوا كميّة التمييز بين التاء الممدودة والتاء المربوطة (ت،ة).

وأيضًا بالنسبة إلى حرف الألف المقصورة التي تتحوّل ياء في المثني، كما في

(جاء الفتى) فيكتبها هكذا (جاء الفتان)، من دون الياء (الفتّيان)، وكذلك في حالة جمع المذكر السالم، وفي الفعل المضارع المجزوم (لم يرم) فيكتبها خطأ هكذا (لم يرمي) من دون حذف الياء لأنه مجزوم. ومن أبرز الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم في الكتابة الإملائية، أن يجهل معرفة موقع الهمزة في الكلمات المهموزة، مثلاً، فهو يخطئ في كتابة الهمزة المتوسّطة، كما في يتساءلون، أو بيئة، أو سيئات، أو في كتابة الهمزة المتطرّفة الواقعة في آخر الكلام، كما ، سماء، يجرؤ، يُسيء..

إنّ الإملاء هي مادة تعليميّة ضروريّة لكلّ متعلّم، لأنّها تساعد على الكتابة الصحيحة وعلى تحسين خطّه وتعرّفه على الكثير من المفردات. وفي أكثر الأحيان قد يلجأ بعض المعلمين إلى تحفيظ التلاميذ نصّاً إملائياً، بهدف التدريب وتسهيل الأمور حين يعود المعلم ويعيد قراءته على التلاميذ كإملاء قد حفظه التلميذ في ذهنه. وهي طريقة لا تعتبر ناجحة في أكثر الأحيان. فما هي الوسائل التي تسهم في التخفيف من حدّة الصعوبات الكتابيّة؟

ليس هنالك حلول إيجابيّة تساعد كليّاً على التخلّص من هذه الصعوبات، وإنّما هناك طرق ووسائل تسهم بشكل فعّال في التخفيف من معاناة التلاميذ مع الكتابة الإملائيّة، نذكر من أبرزها :

1 - في حال كان الطفل يعاني من مشكلة في سماع الكلمات كما هي، على الأهل أن يعرضوه على طبيب مختصّ بالسمع، للتأكّد من أنّ هذا التلميذ لا يشكو من أيّ مشكلة سمعيّة، على اعتبار أنّ بعض التلاميذ قد يعانون من مشكلة في سماعهم، فلا يسمعون الكلمات التي تتفوّه بها المعلمة كما يجب.

2 - الطلب من التلميذ أن يتعوّد، يوميّاً، على نسخ نص إملائيّ من دروس القراءة على دفتر خاصّ، لأنّ هذه الطريقة لها فوائدّها، ومن أهم هذه الفوائد تعرّف التلميذ على الكثير من المفردات التي تمرّ به في حياته المدرسيّة، فترسخ في ذهنه، وبتذكّرها عندما تُلقَى عليه في درس الإملاء. كما أنّ هذه الطريقة النسخيّة تساعد على تحسين خطّه، والتخلّص من الكثير من الشوائب التي تغير أشكال الأحرف المكتوبة، فضلاً عن أنّها تزوّد ذهنه بعدد وفير من الكلمات التي لا ينساها إذا ذكرت على مسمعه.

3 - ضرورة تدريب المتعلم على حسن الاستماع لصوت المعلم، إما مباشرة عندما يقرأ المعلم نصاً أدبياً، أو من خلال جهاز خاص (كومبيوتر - راديو - آلة تسجيل ..) حيث يمكنه أن يتعرف على حروف الكلمات المنطوقة بطريقة صحيحة ومنمّهلة، فيسمع كل كلمة على حدة، ويتعرف تدريجياً على النطق السليم لكل حرف من حروف اللغة العربية. ومن واجب المعلم أن ينطق الكلمات بطريقة سهلة ومنمّهلة، ويشرح الحرف حيث يجب، إشباعاً لفظياً ما يسهم في تخزين الحروف في ذهن المتعلم، فلا يعود هذا الأخير ينساها إذا مرّت معه في درس من دروس القراءة أو الإملاء، فتدريب الأذن على الإصغاء، تمكّن المتعلم من النقاط مخارج الحروف، وفهم المعنى والتذكّر.

4 - تدريب المتعلم على استخدام علامات الترقيم بين الجمل، وتنمية ثروته اللغوية مما يساعد على تنمية قدرته التعبيرية .

فالكتابة الإملائية تعتبر من المواد التعليمية الأساسية في المساعدة على تخفيف قيود الصعوبات على المتعلمين، لأنها تساعدهم على تجنب الخطأ. فإذا ضعف المتعلم في الإملاء، يصعب عليه أن يتابع الدراسة في مراحل التعليم التالية، لأنّ تعلم الإملاء أداة لتعلم المواد الدراسية الأخرى، والتخلف فيها يتبعه غالباً تخلف في جميع المواد الدراسية¹.

باختصار، إنّ من أبرز الطرق والوسائل التي تساعد على التخفيف من حدة صعوبة الكتابة اليدوية، أن يعتمد المعلم على إبراز صورة كبيرة يعلقها على الجدار، ويطلب من التلاميذ أن يكتبوا جملة من خمس كلمات أو أكثر تعبّر عما هو موجود في الصورة. وبهذه الطريقة يمكن أن نشاهد ونميز بين التلاميذ الذين نجحوا في الكتابة اليدوية بعرض ما رأوه في الصورة، والذين فشلوا في الكتابة، أو احتاجوا إلى وقت كبير لإنهاء جملتهم، والتي تكون غالباً مرتبكة وناقصة بعض الأحرف، في حال كان هؤلاء يعانون مشكلة في الكتابة اليدوية. وعلى المعلم في هذه الحالة أن يتابع هذه المشكلة ويساعد التلميذ على الكتابة الصحيحة والتعبير عن أفكاره من خلال تزويده بأعمال إضافية ينقذها في البيت، ويراقب ما كتبه التلميذ يومياً، على أمل أن يتوصّل هذا الأخير إلى النجاح في الكتابة اليدوية.

1 كوكب دياب، الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص 430

ونحن نعتبر أن إعادة نسخ بعض النصوص القصيرة يوميًا، يمكن أن يساعد التلميذ على تحسين كتابته، لأنه يتدرّب على الإمساك بالقلم أولاً، والتعرّف على أحرف الكلمات التي يكتبها ثانيًا، وفي حال مرّت معه مرّة ثانية فلن يُخطئ في كتابتها، لأنه اعتاد أن يراها في أثناء نسخ النصوص القصيرة.

ثانيًا - صعوبات لفظيّة - لغويّة

نعني بها الصعوبات التي يعانيها بعض التلاميذ في عملية التلقّظ أو النطق بكلمات اللّغة العربيّة إذ نجد أنّ البعض منهم يصعب عليه لفظ حرف الألف أو الواو أو أن يلفظ حرفين داخل كلمة بصعوبة ويكون هذا ربما بسبب عائق حركيّ في اللسان أو عائق نفسيّ أو اضطراب مخي. ولكن، في مجمل الحالات، قد يكون للعائق النفسيّ التأثير الأكبر في صعوبة التلقّظ الجيد بالكلمات، إذ نجد الكثير من التلاميذ في الصفوف الأولى يعانون من حالة نفسيّة يعيشون تحت وطأتها وتجعلهم ينطقون بالأحرف بصعوبة أو يرتكبون خطأ في لفظ بعض الكلمات، إذ نراهم لا يميزون بين كيفيّة نطق السين والصاد أو بين نطق الزاي والذال. وهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى رعاية مميّزة تساعدهم على تحسين النطق لديهم، وهي رعاية تقوم بها بعض المعلّمت المتخصّصات بهذه الحالات، إذ تعتمد هذه المعلّمت على ملاحقة الأولاد الذين يعانون مثل هذه الصعوبات يوميًا، وتدرّبهم تدريجيًا على تخطّي هذه الصعوبات.

ونلاحظ أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليميّة المتاحة في الفصل الدراسيّ أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقليًا وجسميًا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر¹. وقد أعدّت دراسة بهدف تحديد مدى انتشار صعوبات التعلّم لدى التلاميذ، وتكونت عيّنة الدراسة من 21 تلميذًا من ذوي صعوبات التعلّم تراوحت أعمارهم من (6-16) سنة. وأشارت النتائج إلى ارتفاع صعوبات التهجّي والكتابة بين ذوي صعوبات التعلّم، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التهجّي (71%)، وأظهرت النتائج أنّ حوالي (62%) من التلاميذ، لديهم صعوبات في تعلّم الكتابة².

1 سيد أحمد عثمان، 1990، صعوبات التعلّم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 19.

2 Harris, D and others (1993) : Tourtte's syndrome and learning disorders . The learning disabilities of America conference . san Francisco

ومن أجل ذلك نرى بعض المدارس تعتمد إلى إعداد صفّ مخصّص لبعض التلاميذ ممن يعانون من هذه المشكلة، وتُقرّد لهم معلّمون أو معلّمات متخصصّات يقومون بتدريبهم على النطق الجيد، وعلى كيفة التمييز بين الأحرف، وتساعدهم على التخلّص التدريجيّ من الحالات النفسية التي قد يعيشون تحت وطأتها وتحول دون أن يتلقّظوا الأحرف بطريقة سليمة، إذ تبين لبعض علماء النفس أنّ المعلمة القاسية في الصفّ أو الأمّ التي تكون متوتّرة وهي تساعد ابنها على القراءة، قد تجعل بعض التلاميذ يعيشون الخوف والتوتّر والاضطراب في أثناء وجودهم داخل الصفوف، وعند وقوفهم للتكلّم أو قراءة درس ما نراهم يضطربون ويخافون ويتلعثمون عند التلقّظ، وقد تلاحقهم هذه الحالة في أكثر الأوقات، إنّ تأثير المعلمة يكون كبيراً على تلاميذ الصفوف الأولى.

أ- القراءة وصعوباتها :

تعتبر القراءة من الموادّ الأساسية التي تعلّم التلميذ على النطق الجيد وعلى التعبير المناسب لأفكاره ومشاعره. ولكنّ الطلاقة في القراءة تحتاج إلى زمن وتدرّب كي يجيدها المتعلّم، ويتمكّن من فهم معاني الكلمات. فالنصّ الذي يقرأه التلميذ أمام معلّمه وزملائه يحتاج إلى تدريب وتنسيق بينه وبين المعلّم، حتى يصبح بمقدوره أن يقرأ جيّداً كلّ ما يقع تحت ناظره. لكنّ المشكلة أنّ عدداً لا بأس به من التلاميذ يعانون صعوبات جمّة مع دروس القراءة، فيقعون في أخطاء لفظية ولغوية كثيرة، ومن أبرزها مشكلة نطق أحرف الكلمات.

إنّ القراءة في المرحلة الابتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة بحيث يمكن القول إنّها عملية اجتماعية غير مترابطة بزمن محدّد أو مكان معيّن. وفي الفترات المخصّصة للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة تتاح الفرصة للتلميذ كي يحصل على معلومات يستفيد منها في تعلّم المقررات الدراسية المختلفة¹.

والملاحظ، عند كثير من علماء التربية، أنّ القراءة في المراحل التعليمية الأولى تتميز بصعوبة كبيرة، حيث يكون مطلوباً من التلميذ أن يقف بين زملائه ويقرأ نصّاً أو عدداً من الكلمات أمام رفاقه. فتظهر هنا حالته المتوتّرة إذا كان يعاني مشكلة ما في نطق

1 فتحى الزيات، 1998 صعوبات التعلم - الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة.

الأحرف أو التلفظ الجيد بالكلمات، فيبدو عليه الاضطراب والخوف، ولا يعود بمقدوره متابعة القراءة، فيتلفظ ببعض الكلمات بطريقة سيئة ما يثير ضحك زملائه. وهذا الوضع الذي هو فيه يساعد على تعميق مشكلته ويجعله لا يشفى منها لمدة طويلة. وليس غريباً أن تكون القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها كي يعمل بمقتضاها. ويقع المتعلمون ذوو صعوبات التعلم في القراءة ضمن المستوى المحبط، ففي هذا المستوى لا يستطيع التلميذ أن يعمل بصورة طبيعية وغالباً ما تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح ويكون معدل الفهم لديه حوالي 50 % أو أقلّ ومعدل التعرف على الكلمات 90 % أو أقل¹.

ويمكن تحديد عملية القراءة على أنها تتطوي على درجة عالية من التعقيد. فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة والفهم اللغوي. وكل هذه العوامل تتداخل فيما بينها لتسهم في اندفاع المتعلم إلى القراءة الجيدة، أما إذا كان يعاني صعوبات أو مشاكل صحية في أحد هذه العوامل، فإن ذلك يمكن أن يؤثر فيه تأثيراً ملحوظاً، فتضعف عنده القدرة على القراءة الواضحة والصحيحة. وهناك خمسة مبادئ أساسية لعملية القراءة تؤثر في تعلمها وهي:

- القراءة يجب أن تنّصف بالطلاقة، والحماسة والاستعداد لإبراز الذات.
- هي عملية بنائية تراكمية.
- هي عملية استراتيجية، يتبعها المتعلم بأسلوب منهجي واضح لا غموض فيه ولا ضعف.
- إنها تقوم على الدافعية، بحيث يُقدم المتعلم على القراءة وفي داخله اندفاع للتفوق أمام زملائه، كي يبرز ذاته على أنه من المتفوقين في قراءة النصوص.
- إنها عملية مستمرة مدى الحياة².

إنّ نظرة عامة نلقيها على مجتمع التلاميذ، وخاصة في صفوف المراحل الأولى،

1 نصره جلد 1993، تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، القاهرة، ص 10.

2 فتحي الزيات، 1998 صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 454.

تكشف لنا عن أزمة لغوية ونطقية يعانيها العديد من التلاميذ، وذلك لأسباب متعددة، من أبرزها، مشكلة في النطق أو عسر القراءة، إذ نجد عددًا كبيرًا من التلاميذ لا يُجيدون قراءة النصوص بطريقة سليمة، فإما يلفظون الحروف بطريقة مقلوبة، أو يحذفون أحرفًا من الجملة أو من الكلمة، أو نراهم يقرأون بطريقة سريعة فتختلط الأمور عليهم. لذا سنحاول التطرق إلى موضوع عسر القراءة، لدراسة مظاهر هذه الصعوبة، وكيفية معالجتها.

ب - عسر القراءة Dyslexia¹:

تعتبر هذه الصعوبة من المشاكل الأساسية التي يعاني منها عدد كبير من التلاميذ. وقد تنادى علماء التربية والنفس إلى حلّ هذه المشكلة، فوجدوا أنّ إهمال الأهل لمثل هذه الحالة وعدم الاعتناء بأولادهم، له نتائج سلبية على أوضاعهم النفسية والمعنوية، وقد أشار بعضهم إلى أنّ عسر القراءة ليس مرضًا عقليًا، أو إعاقة حسية، إنّما هو اضطراب في القراءة ذو منشأ عصبيّ، ولا يرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية، وقد يكون معدل الذكاء لدى التلميذ الذي يعاني من هذا الاضطراب عاديًا أو فوق العاديّ. واعتبر البعض الآخر أنّ العسر القرائي هو اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال².

إنّ هذه الاضطرابات في عملية القراءة، أي في عملية نطق الكلمات بشكل صحيح، ما هي إلا نتيجة لصعوبة إنتاج أو استقبال الوحدات اللغوية، بغضّ النظر عن البيئة التي قد تتراوح في مداها من الغياب الكليّ إلى الوجود المتباين في إنتاج النحو واللغة المفيدة، ولكن بمحتوى قليل من المفردات وتكوين لفظي محدود وحذف لبعض الأحرف كإشارات الجمع وحروف الجرّ والظروف الزمنية والمكانية³.

1 الدسلكسيا Dyslexia هي صعوبة تعلّم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة. وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكوّن الفونولوجي (الأصواتي) للغة ودائمًا غير متوقعة عند الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل للتدريس الفعالة. والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نموّ المفردات والخبرة عند الأفراد.

(جاد البحيري، الدسلكسيا، كيف يمكن للمدرس المساعدة واستراتيجية لتدريس المعسرّين قرائيًا، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلّم، السعودية، 2004)

2 فاطمة حاج صابري، 2005، عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيّرات الأخرى، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر، ص 35.

3 عبد العزيز السطواوي، وائل أبو جودة 2000، اضطرابات اللغة والكلام، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، السعودية، ص 23.

يُعتبر عسر القراءة من المشكلات التي تثير اهتمام المربين، نظراً لكون القراءة من أبرز المهارات الأساسية التي ينبغي على المتعلّم أن يمتلكها، وأن تكون له القدرة على التكيف مع النصوص وما تحتويه من كلمات ومعاني وعبارات، وإذا لم ينجح التلميذ في تخطي هذه المشكلة، فإنّه سيعاني في مراحل التعليميّة اللاحقة من عدم التكيف والتأقلم مع ما يستجدّ عليه من معلومات ونصوص ومطالعات، وذلك يؤدّي إلى هدر الكثير من الوقت والجهد في معالجة مشكلته القرائيّة. وما قد يزيد من خطورة هذه المشكلة غموض مظاهرها، وقلة الوعي بها، خصوصاً إذا كان الطفل المصاب بها لا يجد من يمدّ له يد العون، أو يرشده إلى كنيّة تخطّيها، وتجاوز الصعوبات التي يعاني منها، في ظلّ غياب الرعاية الضرورية والاهتمام من قبل والديه أو معلّميه.

أمّا صعوبات القراءة فيمكن تعريفها بأنّها انخفاض في قدرة المتعلّم على مواكبة الكلمات والجمل بشكل لفظي واضح، وانخفاض مستوى القراءة عنده يعود في معظم الأحيان إلى مشاكل نفسيّة أو اجتماعيّة أو أنّه يعاني من أمراض عصبية، وعدم تكافؤ الفرص التعليميّة¹. ويمكن استعراض مظاهر العسر القرائي من خلال ما يأتي :

- لفظ كلمة بطريقة مقلوبة، أي أن يتقدّم حرف على آخر، فتصبح الكلمة مختلفة كلياً عن الأساسيّة، كما في لفظ «نبات» بدلاً من «بنات»، والمعنى بين الكلمتين مختلف.
- عند التلقّظ ببعض الكلمات، قد يتمّ حذف بعض الحروف، وإضافة أخرى كأن يقول التلميذ : «طبعة» بدلاً من «طبيعة»، «ندى» بدلاً من «نادى». أو قد يتمّ أحياناً حذف مقطع من الكلمة، فيلفظ «فتاة» بدلاً من «فتيات»، «طبع» بدلاً من «طبائع»، «جنة» بدلاً من «جنيّة».
- لفظ كلمة بشكل يتمّ فيها تغيير مواضع الحروف إمّا بالتقديم أو بالتأخير، كأن يقرأ التلميذ «قلب» بدلاً من «قبل»، و«عبد» بدلاً من «بعد»، و«سبع» بدلاً من «عيس»...
- قد يتمّ حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً (قاد السيّارة) قد

1 Siegel, L. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of Dyslexia . Journal of Learning Disabilities, , 61

يقرأها الطالب (قد السيار).

- الارتباك الذي يدفع التلميذ إلى الانتقال نحو بداية السطر عند الانتهاء من الجملة السابقة، فيضطر أن يتوقف قليلاً لإعادة تموضعه، لأنّ الانتقال إلى سطر جديد قد أربكه.

وقد أعدت دراسات لتفسير الصعوبات القرائية عند عدد كبير من المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة. وقد توصّل الباحثون إلى وجود مدى واسع في تكرار الأخطاء في التسمية كوظيفة في استخدام المعجم، ممّا يشير إلى ضعف المعالجة الصوتية في قواعد الإملاء خاصّة في القراءة بين المجموعتين لصالح الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة. وقد أجريت أبحاث على إنتاج اللّغة المنطوق، فتوصّلت إلى أنّ اللغة المستخدمة من قبل التلاميذ الذين لديهم صعوبات والذين ليس لديهم صعوبات في القراءة عند مناقشتهم لموضع ما داخل الصف، حيث تمّ تحليل عينات لغوية من حيث طول وتعقيد اللغة المستخدمة من قبل التلاميذ، فوجدوا أنّ التلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية استخدموا جملاً طويلة ودالّة بشكل أقلّ من حيث تعقيد القواعد من التلاميذ الآخرين. وتوصّلت الأبحاث أيضاً إلى أنّ لديهم مشكلات في فهم واستخدام تراكيب اللغة، ممّا قد يؤدي إلى عدم تمكّنهم من استيعاب اللغة المكتوبة فيما بعد ¹.

3- اضطرابات لغوية :

قد يعاني الكثير من التلاميذ من مشكلة مهمّة في عملية إنتاج اللّغة، وخصوصاً عند التلفّظ بها. فاللّغة هي نظام من الرموز اللفظية أي أنّها كلمات يستخدمها الإنسان للتواصل مع الآخرين. وتظهر اللّغة في أشكال مختلفة كالمحادثة والاستماع والقراءة والكتابة. ويعتبر الاستماع من أكثر أشكال اللّغة ظهوراً، لأنّه يعرف المستمع إلى الكثير من الألفاظ والمفردات التي ترسخ في ذهنه عندما يكون مستمعاً باهتمام إلى ما يُقال على مسمعه، ثمّ تأتي المحادثة في المرحلة الثانية، ومن ثمّ تتراكم الخبرات لتصل إلى اللّغة المكتوبة، فالخبرة اللّغوية المبكرة تشكّل القاعدة المتينة للقراءة. ومع تراكم الخبرة واستمرارها يتشكّل لدى الطفل الألفة في البناء اللّغوي، كما تتوسّع دائرة مفرداته،

1 Kuder, S. (1996). Teaching students with language and communication disabilities. Boston, London: Allyn & Bacon.

ويصبح لديه المعرفة بالأنماط المختلفة للجملة. وهكذا نجد أنّ تشكيل اللغة يقوم على ركائز أساسية وهي: الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة¹. وإنّ عدم اكتساب الطفل للكفاءة اللغوية لأي سبب سوف يؤثر بشكل سلبي على التقدّم في المهمّات التعليمية المرتبطة به، فالأطفال يمكن أن يتقدّموا عبر مراحل القراءة ليصبحوا قراء فاعلين إذا ما اكتسبوا مهارات ما وراء اللغة، وأتقنوا مكوّنات وعناصر اللغة الأساسية، واستطاعوا أن يستخدموها في مدرستهم وفي حياتهم، لأنّ اللغة تحتاج إلى كمّ من المفردات ومن التراكيب التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها ليكون لديه مخزون كبير من الكلمات يساعده على تكوين لغته مع الآخرين².

إنّ مهارات ما وراء اللغة تساعد على إيقاظ الوعي لدى الطفل وتعرّفه إلى طبيعة وخصائص اللغة، ويظهر هذا بوضوح عندما يلعب الأطفال لعبة الكلمات، وكيفية تركيبها داخل علبة مخصّصة لذلك. حيث يستخدمون كلمات تنتهي أو تبدأ بالحرف نفسه. ويمكن تقسيم مهارات ما وراء اللغة إلى ثلاثة أقسام :

- المعرفة : أي أنّ اللغة هي نظام من الأصوات يختارها المجتمع للتعبير عن آرائه.
- التركيب اللغوي، أي أنّ اللغة هي نظام تركيبّي تتحكّم به قواعد تنظيميّة تجعل من الأحرف والكلمات تتناسق فيما بينها داخل نظام كلاميّ يتبع أصولاً نحويّة لا بدّ منها.

إنّ القواعد النحويّة ترتبط بتنظيم تناسقيّ للكلمات داخل الجمل، وهذا التركيب له تأثير معنويّ كبير على مضمون الجمل والتعابير. فإذا أعدنا خريطة الكلمات داخل الجملة، قد يؤدي ذلك إلى تضيق المعنى، أو تغييره. فالتناسق النحويّ داخل الجمل مهمّ جدّاً في التركيب اللغويّ. ولا يمكن أن نفهم مضمون جملة ما إذا لم يكن التناسق النحويّ قائماً بين مفرداتها. ولهذا كان التركيب اللغويّ المتناسق له أهميّة في عمليّة القراءة. فالتلميذ الذي لا يستطيع أن يستوعب التناسق التركيبّي للكلمات، هو غير قادر على الفهم والاستيعاب ويحتاج إلى علاج مع معلّم متخصصّ في هذه الأمور لكي يتخلّص التلميذ من هذه الصعوبة.

1 Lerner, J. (1992). Children with learning disabilities. Boston: Houghton Mifflin company

2 المرجع السابق، ص 45

والملاحظ أنّ بعض التلاميذ يعانون من تأخّر كلامي، نتيجة لصعوبات يعانون منها، ومن أبرزها ضعف الإدراك البصري أو السمعي، أو أنّهم يعانون من صعوبات في تطوير مهارات مناسبة في القراءة وتهجئة الكلام. فبعد أن قمنا بتجربة لعدد من التلاميذ بأن قرأنا على مسمعهم نصًّا لغويًّا، وطلبنا من بعضهم أن يعود ويقرأ النصّ المسموع، لاحظنا أنّ قسمًا منهم فشل في لفظ بعض الكلمات أو وجد صعوبة في تهجئة كلمة لم يُدركها جيّدًا حين كان يستمع إلى النص المنطوق، مع العلم أنّهم ليسوا بصمّ أو بكم أو مكفوفين، فالنتيجة أنّ البعض الذي عانى من مشكلة النطق الصحيح قد يكون يعاني من مشكلة سمعيّة أو إدراكيّة، وهو بحاجة إلى مدرّب يساعده على النطق الجيّد لكلمات النصّ ويلحقه باستمرار لكي يتوصّل إلى أن ينطق الأحرف بشكل صحيح، ولا لیس فيه.

وقد تبين، بعد أن قام عدد من الباحثين في دراسة هذا التأخر اللغويّ عند بعض التلاميذ، أنّ للحرمان العاطفي دورًا في ذلك، لأنّ له علاقة مباشرة في تأخر نموّ اللّغة، وذلك بعد المقارنة بين أداء الأطفال الذين ينشأون في مؤسسات الأيتام، وبين الذين ينشأون في بيوتهم العائليّة إلى جانب أهلهم، إذ لاحظوا أنّ الذين عاشوا في مؤسسات الأيتام كانوا محرومين من التعاطف الإنسانيّ والحرمان العاطفيّ، وهذا ما أدّى بهم إلى أن يجدوا صعوبة في نموّهم اللغويّ، إذ كان الخوف يلاحقهم وهم يلفظون الكلام عند القراءة، وكان تركيز نظرهم إلى المعلم أو إلى الآخرين أكثر من تركيزهم على الكلمات التي يقرأونها، ممّا أدّى إلى اضطرابهم النطقيّ واللغويّ.

وإلى جانب الحرمان العاطفيّ، هناك جانب الإحساس بالخوف، نتيجة للتربية السيئة، أو نتيجة للشعور بالنقص أو التمتّع من قبل الآخرين. فهذه الأحاسيس قد تلعب دورًا أساسيًا في تهريب التلميذ من الوقوف أمام زملائه في الصف ليقرأ على مسمعهم نصًّا ما، أو أمام معلّمه القاسي بسلوكه التربويّ، فيقف التلميذ ليقرأ وعلامات الخوف ظاهرة عليه، فيرتبك ويتلفّظ بالكلمات بصورة خاطئة، فيتعرّض للسخرية من زملائه، لذا ترسخ هذه المخاوف في نفسه، ولا يتجرأ فيما بعد على القراءة أو التلقّظ بالكلام أمام الآخرين. ولكي نساعد على التخلّص من هذه الحالة، ما علينا إلا أن نشجعه، وندرّبه على النطق الجيّد، وأن يقف بثقة أمام الآخرين ليقرأ بصوت عالٍ أمامهم. كما ينبغي أن نطلب إليه أن يقرأ في منزله، وفي غرفته، بصوت عالٍ يوميًّا، لكي يتخلّص نهائيًّا من هذه المشكلة.

كما يمكن أن نبتكر حلقة نقاشية بين التلاميذ وأن نطلب إليه أن يشاركهم في النقاش حول موضوع يهمه، ما يمكن أن يؤدي إلى اكتسابه الثقة بالنفس تدريجياً.

كما أن الاضطرابات العصبية تؤدي دوراً هاماً في تأخر النمو اللغوي عند الطفل، لأن الجهاز العصبي المركزي ينفذ دوراً حساساً في التحكم الرمزي باللغة وأي إصابة لهذا الجهاز تؤدي إلى تدهور مقومات اللغة عند الطفل أو تأخر في ظهور القدرات اللغوية، كما أن أي تأخر في نمو اللغة يعتمد على درجة انتشار العلة التي تصيب الجهاز العصبي المركزي، فكلما زاد التأخر العقلي زاد التأخر اللغوي، وقلت فرص تدريب الطفل على تنمية مهاراته اللغوية¹.

هذا على صعيد الصعوبات القرائية التي بينا من خلالها بعض المظاهر الكاشفة لها وكيفية علاجها. أما بالنسبة للصعوبات التعبيرية التي يعاني منها التلميذ، فإننا نستعرضها كالآتي :

ثالثاً- صعوبات تعبيرية :

قد يعاني بعض التلاميذ من صعوبة أخرى، غير صعوبة الكتابة والقراءة، أعني بها صعوبة التعبير الشفهي، بحيث نجد بعضهم لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره أو مشاعره بلغة سليمة، فيعتريه الخوف من المتابعة، أو أنه غير قادر على تكوين الجمل اللغوية كما يجب، فيقع في الخطأ والارتباك، ويتوقف ولا يستطيع بمقدوره أن يتابع كلامه. ويبدو أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعوقين عقلياً وجسدياً والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر².

يعدّ التعبير الشفوي وسيلة للإفهام، والتفاهم واتصال الفرد بغيره وتقوية الروابط بالآخرين، وهو فن لنقل الأفكار والمعتقدات، وتتجلى أهميته في النقاط الاجتماعية والفكرية التالية :

- التعبير الشفوي عنصر أساسي للمتعلم وعن طريقه يكتسب المعلومات.

- وسيلة للتلميذ للتعبير عن آرائه وأفكاره ومعتقداته، ومشاعره، فهو الشكل الرئيسي

1 مروة حسن، 1987، تأخر نمو اللغة عند الطفل، جامعة عين شمس، القاهرة، ص 45

2 سيد أحمد عثمان، 1990: صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 30.

للتواصل الإنساني¹.

إن قدرة الطفل على التعبير الشفهي واستخدام اللغة في التخاطب يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرامج المناسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللغوية والشفهية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك يعتمد نجاح الطفل في البيئة التعليمية في كل من المجالين الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة².

تؤكد بعض الدراسات الحديثة التي اهتمت بموضوع الصعوبة التعبيرية، أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في استخدام اللغة لا يستطيعون أو أنهم يقصرون في فهم اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويرجع ذلك إلى النقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال على الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة³.

وأبرز صعوبة يعانيها الأطفال هي صعوبة نطق الأصوات. فالنظام الصوتي هو حالة معقدة، ويحتاج إلى وقت لإنتاج الكلمات الصحيحة والمفهومة. فلا يمكن أن يدخل الطفل المدرسة وهو قادر على إنتاج الكلمات ونطقها بصوت ملائم لمكوناتها الحرفية. فالكثيرون من الأطفال يدفعون البعض إلى السخرية منهم حين ينطقون بعض الأحرف أو بعض الكلمات بأسلوب مخالف لتركيبها اللغوية. لذا انصب اهتمام التربويين على معالجة هذه الحالة، انطلاقاً من فكرة أن موضوع التعبير الشفهي يشكل أحد المواد المساعدة على بناء شخصية الطفل .

والملاحظ، أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم، يتصف بأنه دائم القلق والخوف، ولديه صورة سلبية عن ذاته وسوء في التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، وهو غير قادر على مواجهة الآخرين نتيجة ما يتعرض له من إحباط داخل الفصل الدراسي، ولعل كل هذه الصفات تعدّ معوقاً أساسياً لعملية التواصل اللغوي الشفهي⁴، فلا يمكن أن نتجاهل تعليم التلاميذ على كيفية الأداء في تعابيرهم اللغوية، ولهذا كان من الضروري أن يسعى المهتمون إلى وضع الاستراتيجيات التربوية والبرامج العلاجية من أجل تحسين أداء التلاميذ لتخطي هذه الصعوبات.

1 محمود محسن، زياد البوريني 1989، البسيط في اللغة العربية، دار الكندي، الأردن، ص 92.

2 سيد أحمد عثمان، 1990: صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص 45.

3 زيدان السرطاوي، كمال سيسالم 1987، المعاقون أكاديمياً وسلوكياً، خصائصهم وأساليب تربيتهم، دار عالم الكتب، الرياض، ص 121

4 أمل زكي 2009، صعوبات التعبير الشفهي، التشخيص والعلاج، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة ص 276

ولعلّ من أفضل الطرق لمعالجة صعوبة التعبير الشفهيّ هي الطريقة التي تعتمد على معالجة الجانب الصوتيّ في هذه الصعوبة. وتعتمد هذه الطريقة على مجموعة من الأنشطة المتنوّعة لمعالجة كلّ صعوبة، واستخدام العديد من الوسائل السميّة والبصريّة كالصّور، والاستماع إلى تسجيلات صوتيّة واضحة، إضافة إلى ما يقوم به التلاميذ أنفسهم، كالمناقشات في مجموعات داخل الصّف، وإجراء محادثات، واستعمال البطاقات الورقيّة، والطلب من التلاميذ أن يرسلوا رسائل صوتيّة من خلال آلات مخصّصة لذلك والاستماع إليها، بهدف تصحيح النطق عند المتعلّم.

يرتكز هذا الاسلوب التدريبيّ، بنوع خاص، على نطق الأصوات بشكل صحيح، من خلال عرض مجموعة من الصّور، بحيث تعبّر كلّ صورة عن كلمة تتضمّن أصواتاً كالذال أو الظاء، ويقوم المعلّم أو المعلمة بنطق هذه الكلمات على مسامع التلاميذ، والطلب فيما بعد إعادة ما تمّ نطقه، حتى يصل التلميذ إلى النطق السليم لكلّ صوت¹. وهذا ناتج، من دون أدنى شك، من مشكلات لغويّة، فهم غير قادرين على فهم الرسائل الصوتيّة الموجهة إليهم، وغير قادرين، في الوقت عينه، على إرسال رسائل صوتيّة دقيقة لغيرهم، وهذا ما يؤديّ إلى ارتباك واضطراب ورفض المتابعة والكلام، نظراً لمعاناتهم من الاختلافات الدقيقة لأصوات اللّغة².

وإذا حاولنا تقصّي الأسباب التي تؤديّ إلى معاناة التلميذ من مشكلة التعبير الشفهيّ أو الضعف في النطق أو في التكلّم، فإننا نقع على كمّ كبير من الأسباب والمشاكل التي تؤثر في حركة التعبير الشفويّ عند التلاميذ، نحصر أهمها بما يأتي :

أ - الكتب المدرسيّة :

أحياناً قد تشكّل الكتب المدرسيّة سبباً في بروز هذه المشكلة. أولاً، إمّا لأنّها لم تتّبع منهجاً مخصّصاً لمثل هذه الحالات، وإمّا قد تمّ تأليفها بطريقة عشوائيّة لم تراعى فيها النصوص المفيدة والمتضمّنة كلمات وألفاظاً تسهم في التخفيف من مشكلة النطق عند الأطفال، كأن يتضمّن الكتاب نصوصاً فيها كلمات سهلة النطق، وتسير بالتدرّج التصاعديّ، ممّا يساعد الطفل على أن ينطق الحرف المناسب، فيراه في عدد من الجمل

1 أمل زكي، صعوبات التعبير الشفهيّ، مرجع سابق، ص 240

2 المرجع نفسه، ص 132

النصيّة، فيكرّر ذلك حتى ترسخ الكلمات في ذهنه، ويتلقّظ بها بطريقة سهلة. ومن الأسباب التي تُعزى إلى المناهج حشوها بعدد وفير من المقرّرات، كالقواعد النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة والأدب، والإلمام بها في المراحل الأولى من الدراسة على حساب مهارات التعبير الشفويّ وممارستها، ما يؤثّر سلبيّاً على التلاميذ، الذين ينزعجون من كثرة الدروس، فينفرون، من التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم شفويّاً في المواقف التعليميّة والشخصيّة، فضلاً عن المواقف الاجتماعيّة والاحتفاليّة، لعدم ممارستهم الكلام داخل حجرة الدرس، لأنّ اهتمامهم يكون منصّباً على الحفظ الكثيف وتنفيذ الواجبات المدرسيّة المكثّفة¹.

ب - المعلّم :

يشكّل المعلّم أو المعلّمة المحور الأساسيّ في تدريب الأطفال على النطق الجيّد، ومساعدتهم على تخطّي هذه المشكلة، فإذا كان المعلم غير مؤهلّ لهذه المهنة أو غير متخصصّ لحالات الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعبير الشفهيّ، فقد يترك أثره السيئ على الطفل. فمن واجب المعلّم أن يدرّب تلاميذه على النطق السهل والصحيح بأنّ يعلمهم كيفيّة التلقظ بالأحرف وبالكلمات، حتى يصبحوا في مرحلة يتخطون بها كل العراقيل، إلى جانب أنّه يساعدهم على بناء الثقة بأنفسهم، وبأنّ يكونوا قادرين على التعبير الجيّد. وقد نشير إلى أهميّة معلّم اللغة العربيّة الذي يدرّب تلاميذه على قراءة الأبيات الشعريّة وحفظها في قلوبهم، ويطلب إليهم كلّ بمفرده، أن يقف بين زملائه ويلقي القصيدة عليهم بصوت جهوريّ واضح، ونطق سليم للكلمات. فهذه الطريقة تساعد التلاميذ على النجاح في الأداء التعبيريّ.

ان مشكلة قلّة المدرّسين الأكفّاء، وعدم إعدادهم الكامل لتدريس اللّغة العربيّة من أهم أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الشفويّ؛ فبعض المدرسين تكون مستوياتهم متدنّية في اللّغة العربيّة، وغير مؤهلين تربويّاً، والبعض الآخر له مستوى لغويّ جيّد لكنّه يفتقر الى الكفاءة التربويّة لتوظيف الطرائق المناسبة للتعليم، فلا يتلقّى منهم الطلبة تشجيعاً للطموحات العليا، ولا تحفيزاً لدافعيّتهم إلى التفوّق في التحصيل المعرفي².

1 مرتضى، ع. ح. وزيد، ب. م. ع 2016 أثر استراتيجيّة المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة، ص 9.

2 البيلاوي، ح. ح. 2008. الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز، ومعايير الاعتماد، والأسس والتطبيقات.

ج - التلميذ :

قد يكون لسلوكيات التلميذ في مواجهته العملية التعليمية أثر إما يكون سيئاً أو إيجابياً. ومن مظاهر السلوكيات السلبية عدم إقباله على القراءة والمطالعة، وهذا عامل مسؤول عن ضعف التعبير الشفوي لديه. فإن أغلبية تلامذة اللغة العربية ينقصهم هوية المطالعة في الكتب العربية، علماً أنّ القراءة عنصر له من الأهمية مالا يستهان به في بناء المهارات اللغوية¹.

ويبدو أنّ أكثر ما تكون حاجات المتعلّم إلى كثرة القراءة عندما يتعلّم اللغة العربية في معزل عن بيئتها، وأكثر ما يمكن عزو ضعف مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ اقتصارهم على دراسة ومذاكرة الكتب المدرسية، وقلة الاكتراث بالكتب والمجلات والصحف الثقافية الأخرى، وهجران الطلبة للمكتبات، وقلة التدريب على تنمية المهارات اللغوية، فاللغة ظاهرة طبيعية لا يتم اكتسابها إلا بالتدرّب والتمرّن. وتعدّ قلة الأنشطة الطلابية في المؤسسات التعليمية، وضعف فاعليتها عاملاً فرعياً آخر مسؤولاً عن هذا الضعف، ويشكل تحدياً كبيراً أمام رفع درجة مهارات التعبير الشفوي لدى المتعلّمين².

إنّ غياب الأنشطة اللامنهجية القادرة على إمداد التلاميذ بوسائل رفع مهاراتهم الشفوية في المؤسسات التعليمية العربية من العوامل المحتملة لهذه المشكلة، وتمثل عقبة ضخمة تحول دون نجاح تعليم اللغة العربية، ومن الأسباب المحتملة عن هذا الضعف في التعبير الشفوي بروز الحالات النفسية المتمثلة في الخجل والشعور بالنقص، إذ إنّ عدداً كبيراً من المتعلّمين ينفرون من التعبير، فبناء الثقة بالنفس في متعلّم اللغة يبيث روح الطمأنينة والاستقرار في شخصية المتعلّم ما يجعله ميالاً إلى الطلاقة باللغة المستخدمة، ويسلبه الخوف من الوقوع في الخطأ أثناء الكلام، وينمي فيه الجرأة على التعبير الشفوي³.

د - توظيف اللغة :

إنّ من أبرز صعوبات تعليم اللغة العربية إهمال جانب توظيف اللغة، وعدم ممارستها

عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع

1 عيسى، أ. . 2013. ضعف ملكة التعبير لدى طلاب اللغة العربية- أسبابه والوسائل الناجعة في علاجه. لا م. لا ن.
2 أحمد، م. ن. 2013. مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلّمها في أفريقيا. مجلة قراءات في شؤون القارة الإفريقية، ص 56
3 الخولي، م. ع. 1999 العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية. الرياض، حولة كلية التربية، السنة السابعة، ص 347

في الحياة العملية، وحكر تعليمها على الكتابة والقراءة دون التحدّث بها والاستماع إليها، إذ نلاحظ أنّ عدداً من التلاميذ غير قادرين على استعمال اللّغة التي تعلّموها في مجالات التعبير، فيفتقدون إلى الإدراك في كيفة استثمار مفردات اللّغة العربيّة حين يقومون بالتواصل الشفهيّ مع الآخرين أو في مجال التخاطب وإلقاء الكلمات أمام حشد من الحضور، أكان في احتفال مدرسيّ أو في تسميع ما حفظوه من دروس لغويّة، الأمر الذي يجعل الكثير من المربين يهتمون بهذه المشكلة ويسعون للتخلّص منها، وذلك من خلال توظيف اللّغة توظيفاً فاعلاً، بحيث يضطر التلاميذ إلى التخاطب فيما بينهم بلغة عربيّة واضحة وصحيحة. ففي بعض المدارس، يلجأ بعض المعلمين إلى إقامة حوارات ونقاشات داخل الصف بين التلاميذ، لكي يتمرنوا على التعبير الصحيح وعلى التعبير عن آرائهم في موضوع النقاش أو الحوار، فضلاً عن أنّ كفاءة التلميذ في مهارات التعبير الشفويّ تجعل له قدرة لغويّة كافية يستطيع توظيفها في محيطه الذي يعيش فيه، كما تتوثّق علاقته مع بيئته التي ينتمي إليها.

وإزاء هذه الأسباب أو المشاكل التي تعترض طريق المتعلّمين في تخطّي صعوبات التعبير الشفهيّ، كان لا بدّ أن نعرض عدداً من الحلول الناجعة التي نراها قد تترك أثراً إيجابياً في مجال التحسين والتطوير، ومنها:

- أنشطة التواصل الشفهيّ :

على المعلمين أن يسعوا لتنظيم الأنشطة التواصلية في المدرسة بهدف إشراك التلميذ في تحسين قدراته التعبيرية في المواقف التي تتطلب أفعالاً شفوية، كأن يتمّ تنظيم أنشطة تطبيقية لها معنى عند المتعلم وتستهدف تقوية مهارات كلامية - لغوية. إذ يُطلب منهم تنفيذ مسرحيات صغيرة يعدّها المعلم أو التلاميذ بأنفسهم، مكوّنة من تلميذين أو ثلاثة وليس أكثر، وينفّذون العمل داخل الصف أمام مسمع ومراى بقيّة زملائهم، ويبدأون العمل بإشارة من المعلم، فيتخاطبون بلغة صحيحة وراقية وبعيدة عن الألفاظ الصعبة والمعقّدة، خصوصاً أنّ الكلام يكون قد تمّ حفظه في ذاكرتهم قبل البدء بالعمل المسرحي.

إنّ هذا النشاط التطبيقيّ في مجال التعبير الشفهيّ يسهم بشكل فعّال في زرع الثقة بالنفس في نفوس المتخاطبين، وفي تدعيم قاموسهم اللغويّ وفي تقوية ذاكرتهم إذ يتمّ دعمها بالكلمات المنطوقة بطريقة صحيحة بناء على النص المحفوظ بأسلوب تقنيّ على

يد معلمين وتربويين متخصصين في هذا المجال.

- استثمار الحكاية :

تعدّ الحكاية من الأنشطة التواصلية المهمة في مجال تحسين القدرات التعبيرية عند التلاميذ، إذ يمكن تدريبهم على قراءة قصة أو حكاية قصيرة لا تتعدى أسطرًا قليلة، فيقرأها التلميذ أكثر من مرة، ويتدرّب على نطق كلماتها بطريقة سليمة، ومن ثمّ يقف أمام زملائه ويبدأ بسرد هذه الحكاية عليهم وكأنّه يقوم بتمثيلها، وهذا الأمر قد يساعده على تخطّي عقدة الخوف، ويزرع في قلبه الحماسة حين يرى الزملاء متوجّهين بأنظارهم إليه.

إنّ اعتماد الحكاية في مجال التعبير الشفويّ، من الأساليب التربوية الناجحة، لأنّها تساعد التلميذ على التكيف مع زملائه في الصفّ ومع المجتمع بصورة عامة حيث يعيش، فضلاً عن تحقيق الألفة والأمن، ويعوّده على المواجهة، ويغرس فيه الجرأة، ويعدّه للمواقف القيادية والخطابية ويقوده إلى التعزيز الذاتي. كما يُتيح فرص التدريب على المناقشة وإبداء الرأي، وهو أساس بناء الشخصية السوية، القدرة على التفاعل الاجتماعيّ السليم داخل المدرسة وخارجها¹.

تعتبر القصة من أفضل الأساليب التي تستخدم لنقل المعلومات وتعلم التاريخ، والتعبير منذ الأزل، فتساعد المتعلّمين على جذب انتباههم وتكسبهم الكثير من الحقائق بصورة واضحة . كما تساعد على تعليمهم المثل العليا بطريقة شيقة ومسلية، وتساعد على خلق حالة من التكاتف بين بعضهم بعضاً ونشوء علاقة مشتركة بين القاصّ ومستمعيه، فالقصة لها دور فعّال في بناء الثروة اللغوية، وهي وسيلة تربوية تغني مخيلة التلميذ بالأفكار² ، لأنّها تساعد في بناء عقلية التلميذ، وتعد من أنجع الوسائل في تعليم اللّغة الفصحى والتزويد بالمفاهيم الجديدة التي تضاف إلى الرصيد اللّغويّ وتعوّده حضور البديهة وسرعة النقد والتعليل³.

1 حسن عبد الباري عصر 2013، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، ص 59

2 ماهر محمود هلال ، محمد احمد عجاوي ، 1994رياض الاطفال على التحصيل الاكاديمي، المجلة العربية للتربية، العدد، 14 ، ص158.

3 مرجع نفسه، ص 160

- المناقشة الشفهية:

إن إقامة أي حوار أو مناقشة بين التلاميذ يُسهم في حلّ عقدة الخوف من الكلام ومن التعبير الشفهي عندهم. فكثير من المتعلمين يواجهون الخوف والارتباك حين يُطلب إليهم أن يتكلموا أو يشرحوا فكرة أو يسمّوا درساً كان من الواجب أن يتدربوا على حفظه. فالمناقشة الشفهية التي يكونها المعلم الناجح تساعد على تقوية التعبير الشفوي. لأنها إذا نجحت في تأدية الأهداف التي من أجلها نفّدت، تكون قد أنجحت العملية التعليمية، وأخرجت المتعلمين من مشاكل التوقع والانطواء، وجعلتهم يتغلبون على المعاناة، والتخلص من التأتأة والتلعثم والخوف¹. لهذا يتبين، بدون أدنى شك، بأن التعبير الشفوي ترتكز أهميته حين يتمّ نجاح التواصل مع الآخرين، وذلك حينما يُقدم المتعلم على التعبير عن مشاعره وآرائه ونقلها إلى الآخرين من دون خوف أو ارتباك. ولكي يتمّ له ذلك بطريقة سليمة عليه أن يتدرب ويتمرن على المناقشة التواصلية مع الغير، وعلى خوض حوارات حول بعض المواضيع التي تنعش الذاكرة وتدعم مخزونه اللغوي.

إن فكرة المناقشة في مجال التعبير الشفوي تتمي قدرة المتعلمين على انتقاء الألفاظ والمعاني وعلى تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع، كما تساعدهم على تعقّب كلام أو حديث المحاور أو المناقش الآخر، وتنمية القدرة على تحديد الخطأ الواضح في أثناء النقاش، والقدرة على الإلمام بنتائج الحوار وإتقان المواقف الخطابية. كما تساعد المناقشة البناءة على تعليم التلاميذ أصول آداب التحدث والحوار، وتتمي لديهم طاقة الاستماع واختيار الوقت المناسب للتعبير عن الفكرة واستيعاب أفكار الآخرين، وأصول المشاركة وفنّ اللباقة².

إن غياب النشاط اللغوي التواصلية باللغة العربية، وتغليب الفعل اللغوي في التعبير هو ما أوصل دروس التواصل الشفهي إلى الأزمة. فغابت التفاعلات التواصلية بأبعادها الثقافية والاجتماعية. إن مفهوم التواصل الشفهي أشمل من حصر التعبير الشفهي في هواجس لغوية صرفة. والكفاية التواصلية شاملة لقدرات لسانية ومعرفية وتداولية تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها شفهيًا وكتابيًا في سياقات مختلفة ولتلبية حاجات ومواقف

1 رشدي أحمد طعمة، 2000، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 13.

2 نصيرة كبير، 2017، أهمية التعبير الشفهي وتقنيات تدريسه، المجلة التعليمية، العدد 9، ص 4، الجزائر.

متعدّدة يصطنعها المعلّم أو المعلّمة تكون قريبة من حياة المتعلمين¹. و تبقى الوحدات الأساس لتعلّم اللّغة هي أفعال الكلام . وهذه أبرز الإجراءات التّديرية للدرس² :

- قدرة المتعلّم على إنتاج جمل متنوعة لتكوين نصّاً خطابيّاً أو نصّاً أدبيّاً.
- تنظيم مواقف تساعد التلاميذ على تقوية مهارات كلاميّة معيّنة تستخدم في التواصل الشفهيّ.
- تكوين أفعال كلاميّة وأساليب إنشائيّة من أمر ونهي وطلب ، بهدف تطبيق الوظيفة التّأثيريّة للغة العربيّة³.

إذاً، يمكن اقتراح بعض العلاجات التي تسهم في التخفيف من صعوبات التعبير الشفهيّ، عبر وسائل تربويّة مفيدة لمثل هذه الحالات ومن أبرز هذه العلاجات:

- أن يعتمد المرّبي على طريقة لتدريب التلاميذ على النطق الجيّد، بأن يسهم هو في تنظيم صوته، من حيث العلوّ والانخفاض عند وجود ضرورة للنبر. ويقرأ على مسمع تلاميذه نصّاً واضح الكلام وسهل الأحرف، بطريقة مثيرة للاهتمام، فيتوقّف عند الفواصل والنقاط، ويرفع صوته عاليّاً مع وجود الألف الممدودة، وأن يصمت عند وصوله للنقطة.
- على المرّبي أن يعتمد إلى قراءة نصوص شعريّة، لأنّه في هذه الحالة يتحكّم بالإيقاعات الموسيقيّة وبرنين الأحرف، ويبرز القافية والرويّ، فيرتاح التلميذ لمثل هذا النوع من الكلام ويحاول أن يقلّد المعلم بإعادة قراءة النصّ الشعريّ كما قرأه المعلّم. فهذه الطريقة تعتبر من أنجح الطرق في مساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات التعلّميّة على نموّ قدرتهم في التعبير الشفويّ.
- من الضروريّ أن يعتمد المعلّم على تلاميذه واحداً واحداً في قراءة نصّ كلاميّ من الكتاب، وأن يتدخّل للتصحيح اللفظيّ لمن يُخطئ في لفظ الكلام، فهذه الطريقة تدعم قدرات التلاميذ على التخلّص من حالتهم النفسيّة، وتشجّعهم على المتابعة

1 عبد الرزاق المجذوب، ديداكتيك- التعبير الشفهي باللغة العربية، 2015، جامعة القاضي عياض، مراكش، المغرب، ص 150

2 على آيتاوشان، اللسانيات والديداكتيك ، 2005، دار الثقافة ، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ص 85 .

3 عبد الرزاق المجذوب، ديداكتيك، مرجع سابق، ص 151

وتتمية قدرة التعبير الشفويّ لديهم.

هناك طرق عديدة لتدعيم قدرات التلاميذ على النجاح في التخلّص من صعوبة التعبير الشفويّ أو التخفيف من حدّتها، ويبقى ما ذكرناه جزءاً من هذه الطرق، قد تفتح المجال، فيما بعد، للباحثين على أن يقدّموا لوضع الخطط والاستراتيجيات للتخلّص من هذه الصعوبات أو التخفيف من أضرارها التربويّة.

خاتمة :

بعد أن استعرضنا الصعوبات التعليميّة التي يعانيها قسم كبير من التلاميذ، وبعد أن بحثنا في الأساليب والطرق المساعدة على التخفيف من هذه المشاكل، رأينا أن نضع خلاصة لما تطرّقنا إليه من خلال هذا البحث. فمن أبرز ما توصلنا إليه ما يأتي :

- على صعيد صعوبات الكتابة، يمكن تدريب المتعلّم على كلمات مفردة مختارة من كتب القراءة، بهدف دفعه إلى تذكّر هذه الكلمات، وكتابتها بصورة صحيحة، ممّا يساعد على ترسيخها في ذهنه. ومن المستحسن أن تسهم عمليّة تدريس أصول الكتابة الصحيحة في تحقيق الوظيفة الأساسيّة للغة، وهي الفهم والإفهام والاتّصال. ومن الضروري العمل على تقوية ذاكرة المتعلّم البصريّة، لأنّها القادرة على حفظ واسترجاع الخبرات السابقة، والقادرة على تعديل سلوكه بعد الاستفادة من الخبرة السابقة، وذلك لأنّها، في المفهوم العلميّ، نشاط عقليّ معرفيّ مستقلّ عن الوظائف العقلية. وهذه الذاكرة قادرة على استدعاء مثيرات بصريّة سبق تعلّمها.

- على صعيد الصعوبات اللغويّة، فقد تبيّن لنا أنّ مهارات ما وراء اللّغة تساعد على إيقاظ الوعي لدى الطفل وتعرّفه إلى طبيعة وخصائص اللّغة، ويظهر هذا بوضوح عندما يلعب الأطفال لعبة الكلمات، وكيفية تركيبها داخل علبة مخصّصة لذلك. حيث يستخدمون كلمات تنتهي بنفس الحرف، أو تبدأ بنفس الحرف، ويعتبر الاستماع من أكثر أشكال اللّغة ظهوراً، لأنّه يعرف المستمع إلى الكثير من الألفاظ والمفردات التي ترسخ في ذهنه عندما يكون مستمعاً باهتمام إلى ما يُقال على مسمعه. ثمّ تأتي المحادثة في المرحلة الثانية، ومن ثمّ تتراكم الخبرات لتصل إلى اللّغة المكتوبة ، فالخبرة اللغويّة المبكرة تشكّل القاعدة المتينة للقراءة.

- على صعيد صعوبات التعبير، فقد تبين أنّ من أفضل الطرق لمعالجة صعوبة التعبير الشفهيّ هي الطريقة التي تعتمد على معالجة الجانب الصوتيّ في هذه الصعوبة. وتعتمد هذه الطريقة على مجموعة من الأنشطة المتنوّعة لمعالجة كلّ صعوبة، واستخدام العديد من الوسائل السمعية والبصرية كالصور، والاستماع إلى تسجيلات صوتيّة واضحة، إضافة إلى ما يقوم به التلاميذ بأنفسهم، كالمناقشات في مجموعات داخل الصّف، وإجراء محادثات، واستعمال البطاقات الورقيّة، والطلب من بعض التلاميذ أن يرسل رسائل صوتيّة من خلال آلات مخصّصة لذلك والاستماع إليها، بهدف تصحيح النطق عند المتعلّم.

كما على المعلمين أن يسعوا لتنظيم الأنشطة التواصليّة في المدرسة بهدف إشراك التلميذ في تحسين قدراته التعبيريّة في المواقف التي تتطلّب أعمالاً شفويّة، كأن يتم تنظيم أنشطة تطبيقيّة لها معنى عند المتعلم وتستهدف تقوية مهارات كلاميّة - لغويّة لديه.

مراجع البحث

1. أمل زكي 2009، صعوبات التعبير الشفهيّ، التشخيص والعلاج، المكتب الجامعيّ الحديث، القاهرة
2. أحمد، م. ن. 2013. مشكلات تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في أفريقيا. مجلة قراءات في شؤون القارة الإفريقية
3. أسعد أبو الديار؛ 2012، الذاكرة العاملة وصعوبات التعلّم، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت
4. البيلالي، ح. ح. 2008. الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز، ومعايير الاعتماد، والأسس والتطبيقات. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع
5. جاد البحيري، 2004، الدسلكسيا، كيف يمكن للمدرس المساعدة واستراتيجيّة لتدريس المعسرّين قرائياً، المؤتمر الدوليّ لصعوبات التعلّم، السعودية.
6. حسن عبد الباري عصر 2013، تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، الدار الجامعيّة للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر
7. الخولي، م. ع. 1999. العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية. الرياض، حولية كلية التربية، السنة السابعة
8. رشدي أحمد طعمة، 2000، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة،
9. زيدان السرطاوي، كمال سيسالم 1987، المعاقون أكاديمياً وسلوكياً، خصائصهم وأساليب تربيتهم،

دار عالم الكتب، الرياض

10. سيد أحمد عثمان، 1990، صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
11. عبد الرزاق المجذوب، 2015، ديداكتيك- التعبير الشفهي باللغة العربية، جامعة القاضي عياض، مراكش، المغرب
12. عبد العزيز السرطاوي، وائل أبو جودة 2000، اضطرابات اللغة والكلام، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، السعودية
13. على آيتأوشان، اللسانيات والديداكتيك ، 2005، دار الثقافة ، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء
14. عيسى، أ. 2013. ضعف ملكة التعبير لدى طلاب اللغة العربية- أسبابه والوسائل الناجعة في علاجه. لا م. لا ن.
15. فاطمة حاج صابري، 2005، عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، الجزائر
16. فتحي الزيات 2002، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة
17. فتحي الزيات، 1998 صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
18. كوكب دياب، 2012، الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات اللغة العربية، الموسوعة التربوية، بيروت
19. ماهر محمود هلال ، محمد احمد عجاوي 1994، رياض الاطفال على التحصيل الاكاديمي، المجلة العربية للتربية، العدد14
20. محمد النوبي محمد علي، 2011، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
21. محمد عوض الله سالم، مجدي الشحات، أحمد عاشور، صعوبات التعلم، 2008، التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان
22. محمود سالم، 2006، صعوبات التعلم- التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان
23. محمود علي كامل، 2005، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، الاسكندرية للكتاب، مصر،
24. محمود محسن، زياد البوريني 1989، البسيط في اللغة العربية، دار الكندي، الأردن
25. مرتضى، ع. ح. وزيد، ب. م. ع. 2016 أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية
26. مروة حسن، 1987، تأخر نمو اللغة عند الطفل، جامعة عين شمس، القاهرة
27. نصيرة كبير، 2017، أهمية التعبير الشفهي وتقنيات تدريسه، المجلة التعليمية، العدد 9، الجزائر.

- 
1. Harris, D. and others (1993) : Tourtte's syndrome and learning disorders .
 2. Kuder, S. (1996). Teaching students with language and communication disabilities. Boston, London: Allyn & Bacon.
 3. Lerner, J. (1992). Children with learning disabilities. Boston: Houghton Mifflin company
 4. Lerner, J. Learning Disabilities , Wadsworth Language learning, USA
- Siegel, L. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of Dyslexia . Journal of Learning Disabilities,

جمال المرأة النفسي عند العرب

THE PSYCHOLOGICAL BEAUTY OF WOMEN AMONG ARABS

الدكتور علي اسماعيل

DR. ALI ISMAIL

تاريخ القبول 2024 / 6/26

تاريخ الاستلام 2024 / 6/1

مقدمة

الإنسان روح وجسد، ولكلّ جماله، ومعاييره الجمالية التي يتوافق عليها أبناء الثقافة الواحدة، والقيم المشتركة.

وللعرب معايير جمالية نفسية تخص المرأة، يستنتجها الباحث من خلال أشعارهم، وخاصة أشعار العشاق العرب في وصف حبيباتهم. ومن أهمها: العفة، والغنج أو الدلال، والحياء، والأنس، ورقة الحديث، والصد أو التمتع أو البخل؛ والمطل في المواعيد، والتقلب، وحب المال. وفيما يلي الكلام على كل من هذه المعايير مع بعض الشواهد عليه.

1- العفة

هي صون العرض، وحفظ الشرف، والإخلاص للحبيب. إنَّها فضيلة الفضائل المستحبة في المرأة، ومن دونها تسقط كل الفضائل الأخرى. إنَّها مطلب الأهم للرجل في حبيبته أو زوجه، ومن دونها تسقط من عينه، ويتركها، مهما اشتدَّ هيامه بها.

واختلاط المرأة بالرجال لا يذهب بعفتها، كما يتوهم البعض. فقد تخالطهم، وتحدثهم الحديث الجادّ الرزين، دون أن تؤثر هذه المخالطة على عفتها؛ أمّا المرأة التي تهزل وتتلوى، ويسفّ حديثها وينحطّ، فإنَّها تعرّض نفسها لمحاولات النّوال منها. والشابّ العربيّ عموماً يعلق قلبه المرأة

المننّة الصّعبة، ويعافى التي تجود بوصلها.

يقول السّليّك بن السّلكة (من الوافر):

يَعَافُ وَصَالَ الْبَذْلَ قَلْبِي وَيَتَّبِعُ الْمُمَنَّةَ النَّوَارَا(1)
وَيَصِفُ عمرو بن كلثوم ثديَّ حبيبته بأنه عَصِيٌّ على الطَّامِعِينَ، مُحَصَّنٌ من أَكْفِ
اللَّامِسِينَ. يقول (مِنَ الْوَافِرِ):

وَتَدْيَا مِثْلَ حُقِّ الْعَاجِ رَخْصًا حَصِينًا مِنْ أَكْفِ اللَّامِسِينَا(2)
وحبيبة عُمَرُ أَبِي ربيعة لم يعانقها رجل قبله. قال (مِنَ الرَّمَلِ):

لَمْ تَعَانِقِ رَجُلًا فِيمَا مَضَى طَفْلَةً غَيْدَاءُ فِي حُلَّتِهَا(3)
وَأُمَيْمَةً، حَبِيبَةُ الشَّنْفَرَى، لَا تَحِلُّ فِي الْمَحَلِّ الْمَشْبُوه. وهو، إِنْ غَابَ عَنْ بَيْتِهِ، لَا يَخَافُ
عَلَى سَمْعَتِهَا، وَلَا يَسْأَلُهَا: أَيْنَ ذَهَبْتَ؟ لِأَنَّهُ مَطْمَئِنٌّ عَلَى وَفَائِهَا، وَحَفِظَ شَرَفَهَا وَشَرَفَ
زَوْجَهَا. قال (مِنَ الطَّوِيلِ):

تَحِلُّ بِمَنْجَاةٍ مِنَ اللَّوْمِ بَيْتَهَا إِذَا مَا بُيُوتٌ بِالْمَدَمَةِ هَلَّتِ
أُمَيْمَةً لَا يُخْزِي نَثَاها خَلِيلُهَا إِذَا ذَكَرَ النَّسْوَانُ، عَقَّتْ وَجَلَّتِ(4)
إِذَا هُوَ أَمْسَى، أَبَ قُرَّةَ عَيْنِهِ مَابَ السَّعِيدِ، لَمْ يَسَلْ: أَيْنَ ظَلَّتِ(5)

وحبيبة علقمة الفحل منعمَةٌ وعفيفةٌ أيضًا، لَا يُسْتَطَاعُ التَّقَرُّبُ مِنْهَا، وَلَا التَّكَلُّمُ مَعَهَا،
لَا تَقْشِي سِرَّ زَوْجِهَا، وَلَا تَخُونُهُ فِي غِيَابِهِ، بَلْ تَنْتَظِرُ إِيَابَهُ، لِتَرْضِيهِ. قال (مِنَ الطَّوِيلِ):

مُنْعَمَةٌ لَا يُسْتَطَاعُ كَلَامُهَا عَلَى بَابِهَا مِنْ أَنْ تُزَارَ رَقِيبُ
إِذَا غَابَ عَنْهَا الْبَعْلُ، لَا تُفْشِي سِرَّهُ وَتَرْضِي إِيَابَ الْبَعْلِ حِينَ يَوُوبُ(6)

وحبيبة حَسَّانَ بِنْتُ ثَابِتٍ مَهْدَبَةٌ وَمُطَهَّرَةٌ مِنْ كُلِّ رَذِيلَةٍ، وَبَاطِلٍ. قال (مِنَ الطَّوِيلِ):

مُهَدَّبَةٌ قَدْ طَيَّبَ اللَّهُ خِيَمَهَا وَطَهَّرَهَا مِنْ كُلِّ سُوءٍ وَبَاطِلٍ(7)

وَلَيْلَى الْمَجْنُونِ مُطَهَّرَةٌ أَيْضًا مِنَ الْفُحْشِ وَالنُّكْرِ، لَا تَغَادِرُ بَيْتَهَا لَا فِي النَّهَارِ وَلَا فِي

1 ديوانه، ص 55. يقول: لَا يَهْوَى الْمَرْأَةَ السَّهْلَةَ، بَلِ الْمَرْأَةَ النَّفُورَ مِنَ الزَّيْبَةِ.

2 ديوانه، ص 68. الحصان: العفيفة.

3 ديوانه، ص 487. الْغَيْدَاءُ: الرَّشِيقَةُ النَّاعِمَةُ.

4 النَّثَا: إِخْبَارُكَ عَنِ الشَّيْءِ بِالْحَسَنِ أَوْ بِالْقَبِيحِ. يقول: إِذَا ذُكِرَتْ أَعْمَالُ أُمَيْمَةٍ، لَمْ تَسُوْ خَلِيلَهَا لِعِفَّتِهَا.

5 ديوانه، ص 33. أَبَ: رَجَعَ. قُرَّةُ الْعَيْنِ: مَا يُسَرُّ بِهِ الْإِنْسَانُ وَيَطْمَئِنُّ.

6 ديوانه، ص 33.

7 ديوانه، ص 228، الهامش.

اللَّيْلِ، ولو مسافة شبرٍ واحد. قال (مِنَ الطَّوِيلِ):

لَقَدْ أَصْبَحْتُ مَتًى حَصَانًا بَرِيئَةً مُطَهَّرَةً لَيْلَى مِنَ الْفُحْشِ وَالنُّكْرِ (1)
مِنَ الْخَفَرَاتِ الْبَيْضِ لَمْ تَدْرِ مَا الْخَنَا وَلَمْ تُلَفْ يَوْمًا بَعْدَ هَجَعَتِهَا تَسْرِي (2)
وَلَا سَمِعُوا مِنْ سَائِرِ النَّاسِ مِثْلَهَا وَلَا بَرَزَتْ فِي يَوْمٍ أَضْحَى وَلَا فُطِرَ (3)
بَرْهَرَةً كَالشَّمْسِ فِي يَوْمٍ صَحْوِهَا مُنْعَمَةً لَمْ تَخْطُ شِبْرًا مِنَ الْحَذَرِ (4)

وجميل بثينة لم يَلْ من حبيبته سوى التَّمَنُّعِ والمطل في الوعد. قال (مِنَ الطَّوِيلِ):

وَإِنِّي لِأَرْضَى مِنْ بُثَيْنَةَ بِالَّذِي لَوْ أَبْصَرَهُ الْوَاشِي لَقَرَّتْ بِلَابِلِهِ (5)
بِ لَا، وَبِ «أَلَا أَسْتَطِيعُ» وَبِالْمُنَى وَبِالْوَعْدِ حَتَّى يَسَامَ الْوَعْدَ آمِلُهُ
وَبِالنَّظَرَةِ الْعَجَلَى وَبِالْحَوْلِ تَنْقُضِي وَأَوَاخِرُهُ، لَا نَلْتَقِي وَأَوَائِلُهُ (6)

ونساء بشار بن برد، أنس، لَبَنَاتُ الْحَدِيثِ، لَكِنَّهُنَّ شَرِيفَاتُ مُؤْمِنَاتٍ يَصُدُّهُنَّ إِيْمَانُهُمْ
بِالْإِسْلَامِ عَنِ الْخَنَا. قال (مِنَ الْكَامِلِ):

أُنْسُ غَرَائِرُ، مَا هَمَمَنْ بِرَيْبَةٍ كَظَبَاءٍ مَكَّةَ صَيْدُهُنَّ حَرَامُ
يُحْسِبْنَ مِنْ لَيْنِ الْحَدِيثِ زَوَانِيَا وَيَصُدُّهُنَّ عَنِ الْخَنَا الْإِسْلَامُ (7)

أما الفتاة التي تتبذل، وتصبح مطمَع من يراها، وتهب جَسَدَهَا لِمَنْ اشْتَهَاهَا، فيعافها
من كان يُحِبُّهَا عِيَافَ الْمُؤْمِنِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِي. وتصوير هذه الحالة قليل في
الشَّعْرَ الْعَرَبِيَّ، وخير من يمثِّلُهَا مُحَمَّدُ بْنُ يُوسُفَ بْنِ مُحَمَّدٍ الْإِرْبَلِيُّ فِي قَصِيدَتِهِ التَّالِيَةِ
(مِنَ الْمَدِيدِ):

1 الحصان: العفيفة.

2 الخنا: الفحش في الكلام. تسري: تمشي ليلاً.

3 ديوانه، ص 121.

4 ديوانه، ص 121. البرهرة: البيضاء.

5 قَرَّتْ: اطمأنَّتْ. البلايل: الهواجس والأفكار.

6 ديوانه، ص 245. وتُنسَبُ إلى غيره. انظر: ديوانه، ص 245.

7 ديوانه 4/192. وهما لعبد الله بن حسن في ثمار القلوب، ص 408.

قُلْ لِّجِيرَانٍ مَّوَاتِفُهُمْ
كُنْتُ مَشْغُوفًا بِكُمْ إِذْ كُنْتُمْ
لَا تَبَاتُ اللَّيْلَ إِلَّا حَوْلَهَا
وَإِذَا مُدَّتْ إِلَى أَغْصَانِهَا
فَتَرَخَى الْأَمْرُ حَتَّى أَصْبَحَتْ
تَخْصَبُ الْأَرْضُ، فَلَا أَقْرَبُهَا
لَا أَرَانِي اللَّهَ أَرْعَى رَوْضَةً
كُلَّمَا أَحْكَمُهَا، رَثْتُ قَوَاهَا⁽¹⁾
شَجَرًا لَا تَبْلُغُ الطَّيْرُ ذُرَاهَا
حَرَسَ تَرَشَّحُ بِالْمَوْتِ طُبَاهَا⁽²⁾
يَدُ جَانٍ، قُطِعَتْ دُونَ جَنَاهَا
هَمَلًا⁽³⁾ يَطْمَعُ فِيهَا مَنْ يَرَاهَا
رَائِدًا إِلَّا وَقَدْ عَزَّ جِمَاهَا⁽⁴⁾
سَهْلَةً الْأَكْنَافِ مَنْ شَاءَ رَعَاهَا⁽⁵⁾

2- العُجْج والدَّلَال

الدَّلَالُ أَوْ العُجْجُ هُوَ رَفُضٌ أَمْرٍ ظَاهِرًا، وَإِرَادَتُهُ بَاطِنًا. وَهُوَ مِنْ أَهَمِّ طِبَاعِ الْأُنْثَى، حَتَّى قِيلَ: «طَبَعُ النِّسَاءِ الدَّلَالُ». وَهُوَ نَتِيجَةُ الْحَيَاءِ وَالْعِفَّةِ، وَالْمَطْلِ، وَالْبُخْلِ.
وَلَعَلَّ أَقْدَمَ صُورَةَ لَدَلَالِ الْمَرْأَةِ تِلْكَ الَّتِي صَوَّرَهَا امْرُؤُ الْقَيْسِ، حِينَ دَخَلَ خِدْرَ حَبِيبَتِهِ

عُنَيْزَةَ، فَتَدَلَّلَتْ عَلَيْهِ بِالرَّفُضِ، مُتَعَلِّلَةً بِخَوْفِهَا مِنْ عَفْرِ بَعِيرِهَا. وَهُوَ عُذْرٌ يَدْعُو حَبِيبَهَا إِلَى الْبَقَاءِ فِي

خِدْرِهَا، وَلَيْسَ فِرَاقُهَا. قَالَ (مِنْ الطَّوِيلِ):

وَيَوْمَ دَخَلْتُ الْخِدْرَ خِدْرَ عُنَيْزَةٍ
تَقُولُ وَقَدْ مَالَ الْغَبِيطُ بَنَا مَعًا:
فَقَالَتْ: لَكَ الْوَيْلَاتُ، إِنَّكَ مُرْجَلِي⁽⁶⁾
عَقَرْتَ بَعِيرِي، يَا امْرَأَ الْقَيْسِ، فَاَنْزِلِ⁽⁷⁾

وَصِفَةُ الدَّلَالِ مُلَازِمَةٌ لِكُلِّ حَبِيبَاتِ الشُّعْرَاءِ، إِذْ لَمْ يَصِفْ شَاعِرٌ حَبِيبَتَهُ إِلَّا وَقَالَ: إِنَّهَا مُدَلَّلَةٌ. وَصِفَةُ الدَّلَالِ أَهَمُّ صِفَاتِ الْمَرْأَةِ الَّتِي يُحِبُّهَا الرَّجُلُ فِيهَا، وَلَمْ أَقْعَ عَلَى شَاعِرٍ نَفَرَ

1 يريد بالجيران محبوبته. المواتيق: العهد.

2 ترشح: تقطر. الطَّبِي: جمع طَبْء، وهي حد السيف.

3 الهمل: المتروك بلا راع.

4 عزَّ جماها: صعب الوصول إليها.

5 الأكفاف: الجوانب. والقصيد مع نسبتها في كتاب «أروع 365 قصيدة من الشعر العربي والعالمي»، ص 19.

6 الخدر: الهودج؛ وهو من مراكب النساء. مُرْجَلِي: تارك أمشي راجلة.

7 ديوانه، ص 11. الغبيط: قَتَب الهودج.

مِنْ حَبِيبَتِهِ لِدَالِهَا، بَلْ كَانَ هَذَا الدَّلَالُ يَرْوِقُهُ، وَيَزِيدُهُ شَغَفًا بِهَا.

قال جميل بُثينة (مِنْ الطَّوِيل):

وَلَسْتُ عَلَى بَذْلِ الصَّفَاءِ هَوْبُثُهَا وَلَكِنْ سَبَّتَنِي بِالدَّلَالِ وَبِالْبُخْلِ⁽¹⁾

وقال (مِنْ الطَّوِيل):

فَقُلْتُ: أَصَرَّمُ أَمْ دَلَالٌ؟ وَإِنْ يَكُنْ دَلَالٌ، فَهَذَا مِنْكَ شَيْءٌ مُمْلَحٌ⁽²⁾

وقال جرير (مِنْ الكامل):

إِنْ كَانَ طِبُّكُمْ الدَّلَالَ فَإِنَّهُ حَسَنٌ دَلَالِكِ، يَا أُمَيْمُ، جَمِيلُ⁽³⁾

وقال العباس بن الأحنف (مِنْ الطَّوِيل):

وَإِنْ كَانَ هَذَا الصَّرْمُ مِنْكَ تَدْلُلًا فَأَهْلًا وَسَهْلًا بِالدَّلَالِ الْمُخَالِبِ⁽⁴⁾

وقال قيس لبنى (مِنْ البسيط):

فَأَصْبَحْتُ لُبْنَى عَنْكَ الْيَوْمَ نَارِحَةً وَدَلُّ لُبْنَى، لَهَا الْخَيْرَاتُ، مَعْسُولُ⁽⁵⁾

ويظهر الدَّلَال في الحديث، وقد خَصَّصْتُ لِرَقَّة حديث المرأة، فقرة في بحثي هذا، ومنه قول مجنون ليلى - وما أَرْوَعَه! (مِنْ الطَّوِيل):

أَقُولُ لِبُنْيَ مَرَّ بِي وَهُوَ شَارِدٌ: أَأَنْتَ أَخُو لَيْلَى؟ فقال: يُقَالُ⁽⁶⁾

كما يظهر في مشيتها، وهي تَتَنَتَّى بقوامها اللدن اللَّيِّن كقضيبي الرِّمَّان. قال البحرني (مِنْ الطَّوِيل):

وَمَهْزُوزَةٌ هَزَّ الْقَضِيبُ إِذَا مَشَتْ تَتَنَّتْ عَلَى دَلٍّ وَحُسْنِ قَوَامِ⁽⁷⁾

وقال بشار بن برد (مِنْ الكامل):

1 ديوانه، ص 177.

2 ديوانه، ص 47.

3 ديوانه 1/91. طِبُّكُمْ: عادتكم، وسجيتكم.

4 ديوانه، ص 29. المخالب: المخادع.

5 ديوانه، ص 72.

6 ديوانه، ص 169.

7 ديوانه 3/2000.

وَبَشَكُ فِيهَا النَّاطِرُونَ إِذَا مَشَتْ أَنْسِلُ أَمْ تَمْشِي لَهُمْ تَأْوِيداً⁽¹⁾
 أَرَحْتُ عَلَى قَصَبِ الرُّوَادِفِ فَاثْنَتُ كَالْخَيْرَانَةِ لِدِنَّةٍ أُمْلُوداً⁽²⁾
 وَكَأَنَّهَا شَرِبَتْ سُلَاقَةَ بَابِلٍ بِالسَّاهِرِيَّةِ خَالَطَتْ قِنْدِيداً⁽³⁾
 وَغَالِيًا مَا يَجْمَعُ الشَّاعِرُ دَلَالَ حَبِيبَتِهِ مَعَ صِفَةٍ أَوْ صِفَاتٍ أُخْرَى مُحِبَّةٍ فِي الْمَرْأَةِ. فَهَا
 هُوَ جَرِيرٌ يَقُولُ: إِنَّ نِسَاءَهُ تَجْمَعُ إِلَى الدَّلَالِ الْخُلْفِ بِالْوَعْدِ، وَجَمَالَ الْجِسْمِ. قَالَ (مِنْ
 الْبَسِيطِ):

يَجْمَعُنْ خُلْفًا وَمَوْعُودًا بَخْلَنَ بِهِ إِلَى جَمَالٍ وَإِدْلَالٍ وَتَصْوِيرِ⁽⁴⁾
 وَكَذَلِكَ يَقُولُ النَّابِغَةُ الشَّيْبَانِي (مِنْ الْكَامِلِ):
 وَثَرِيكَ دَلًّا أَنْسَا وَتَفَثُلًا وَيَزِينُ ذَاكَ بَهَاؤِهَا وَقَوَائِمُهَا⁽⁵⁾

3- الْحَيَاءُ

الْحَيَاءُ هُوَ الْحِشْمَةُ، وَظَاهِرُهُ تُعَبَّرُ عَنِ الْخَوْفِ مِنَ الظُّهُورِ بِمَظَاهِيرِ التَّقْصِ، وَتَجَنُّبِ
 ارْتِكَابِ الشَّرِّ، حَدَرًا مِنَ الذَّمِّ وَاللُّؤْمِ. وَ«الْخَجَلُ: التَّحَيُّرُ وَالْدَّهْشُ مِنَ الْاِسْتِحْيَاءِ»⁽⁶⁾.
 وَالْحَيَاءُ دَلِيلُ عِفَّةِ الْمَرْأَةِ، وَتَصَوُّنِهَا، وَتَمَنُّعِهَا، وَأَنَوَّتِهَا. وَقَدْ تَكُونُ الْمَرْأَةُ عَفِيفَةً، لَكِنْ
 حَيَاءُهَا قَلِيلٌ، فَتُبْدِي بَعْضَ مُحَاسِنِهَا، أَوْ تَضْحَكُ بِخَفَّةٍ، أَوْ تَتَحَدَّثُ بِقِحَةٍ. وَيَكَادُ الْحَيَاءُ
 أَنْ يَكُونَ أَشَدَّ جَاذِبِيَّةً مِنْ جَمَالِهَا. قَالَ بَوْشَكِينُ: جَمَالُ بِلَا حَيَاءٍ وَرَدَّةٌ بِلَا عِطْرِ⁽⁷⁾.
 وَدَلَائِلُ حَيَاءِ الْمَرْأَةِ مَشِيَّتُهَا الرَّزِينَةُ، وَحَدِيثُهَا الْمَتَزَّنُ، وَضَحْكُهَا النَّاعِمَةُ، وَقَلَّةُ زِيَارَاتِهَا،
 وَعَدَمُ تَسْقُطِ الْأَخْبَارِ.

يَصِفُ الشَّنْفَرِيُّ حَبِيبَتَهُ فِي مَشِيَّتِهَا، فَيَقُولُ: إِنَّهَا لَمْ تُسْقِطْ قِنَاعَهَا، وَلَا تَتَلَفَّتْ يَمِينًا أَوْ
 شِمَالًا، كَمَا تَفْعَلُ الْوَقِحَاتُ الْوَضِيعَاتُ، نَاطِرَةً، مِنْ شِدَّةِ حَيَائِهَا، إِلَى الْأَرْضِ، كَأَنَّهَا
 تَبْحَثُ عَنْ شَيْءٍ ضَاعَ مِنْهَا، وَإِنْ كَلَّمْتُكَ، لَمْ تُطَلِّ حَدِيثَهَا.

1 شِبْهٌ مَشِيَّتِهَا بِسَيْلَانِ الْمَاءِ لِرَفْقَتِهَا وَانْتِظَامِ مَشْيِهَا. التَّأْوِيدُ: التَّنْثِي.

2 الدُّنَّةُ: اللَّيْنَةُ. الْأُمْلُودُ: الْغُصْنُ النَّاعِمُ.

3 ديوانه 2/ 327. السَّاهِرِيَّةُ: عَطَرٌ. الْقِنْدِيدُ: عَسَلٌ قَصَبِ السُّكَّرِ.

4 ديوانه 1/ 145.

5 ديوانه، ص 228.

6 لِسَانُ الْعَرَبِ، مَادَّةُ (خَجَل).

7 موسوعة روائع الحكمة والأدب 3/ 972.

يقول (مِن الطَّوِيل):

لَقَدْ أَعْجَبْتَنِي لَا سُقُوطًا قِنَاعُهَا إِذَا مَشَتْ، وَلَا بِذَاتِ تَلَفُوتٍ

كَأَنَّ لَهَا فِي الْأَرْضِ نِسِيًا نَقْصُهُ عَلَى أُمِّهَا، وَإِنْ تُكَلِّمَكَ تَبَلَّتْ⁽¹⁾

وحبيبة مروان بن أبي حفصة تجمع الحياء والدلال. قال (مِن الطَّوِيل):

طَرَقْتُكَ زَائِرَةً، فَحَيَّ خَيَالُهَا بَيَاضٌ تُخَالِطُ بِالْحَيَاءِ دَلَالُهَا⁽²⁾

وحبيبة جميل بُثِّينَةٌ تجمع جمال الجسد والدلال والحياء. قال (مِن الطَّوِيل):

قَطُوفُ أُلُوفٍ لِلْحِجَالِ يَزِينُهَا مَعَ الدَّلِّ مِنْهَا جِسْمُهَا وَحَيَاوُهَا⁽³⁾

وحبيبة المجنون تجمع إلى الحياء قلة الكلام. قال (مِن الكَامِل):

خَوْذُ، إِذَا كَثُرَ الْكَلَامُ، تَعَوَّدَتْ بِجَمِي الْحَيَاءِ، وَإِنْ تَكَلَّمَ تَقْصِدِ⁽⁴⁾

والمستحمة التي رأت أبا نواس يراقبها، استحييت، فورد الحياء وجهها. قال (مِن الوَافِر):

نَضَتْ عَنْهَا الْقَمِيصَ لَصَبَّ مَاءٍ فَوَرَدَ وَجْهَهَا فَرَطُ الْحَيَاءِ⁽⁵⁾

أما حبيبة ابن المعتز، فخذها يصفر من الحياء حيناً، ويورّد حيناً آخر. قال (مِن

الكَامِل):

وَيَظَلُّ صَبَاغُ الْحَيَاءِ بِخَدِّهِ تَعَبًا يُعَصِّفُ تَارَةً وَيُورِّدُ⁽⁶⁾

4- الأُنْسُ

الأُنْسُ خِلَافُ الْوَحْشَةِ، والمقصود به هنا لطفُ المعاشرة، وحُسْنُ المَخَالِطَةِ، ولَدَّةُ المحادثة، والاستمتاعُ بالجلوسِ مع الآخر، وَعَدَمُ المللِ والضَّجَرِ.

والآنِسَةُ، فِي اللُّغَةِ، «الْفَتَاةُ الطَّيِّبَةُ النَّفْسِ، الْمَحْبُوبُ قَرِيبُهَا وَحَدِيثُهَا، يُؤْنَسُ بِهَا»⁽⁷⁾.

1 ديوانه، ص 33.

2 ديوانه، ص 103.

3 ديوانه، ص 92، الهامش.

4 ديوانه، ص 93. تقصد: تختصر.

5 ديوانه 1/ 53.

6 ديوانه 1/ 273.

7 المعجم الوسيط، مادة (أُنْس).

وتردّدت كثيرًا في الشَّعر الغزليّ لفظة أُنْسَة، والأُنْس، والأُنْسَة، والآنسات.
ولا يُذكر أنْس المرأة إلّا ومعه صِفة أو صِفات مُحِبَّة إلى نفس مُحِبِّها. وها هي حبيبة
عُمَر بن أبي ربيعة يجمع إلى أنْسها حَوَر العينين وعذوبَة الفم. قال (مِنَ الكَامِلِ):

حَوْرَاءُ أَنْسَةً، مُقَبَّلُهَا عَذْبٌ، كَأَنَّ مَذَاقَهُ خَمْرٌ⁽¹⁾
وجمع الرّاعي التّميرِيّ في أوْنِسِهِ الحَيَاءَ والعِفَّةَ والبراعة في اصطِيَادِ الرِّجَالِ، شَبَابًا
كانوا أو كهولًا. قال (مِنَ الطَّوِيلِ):

جَوَامِعُ أَنْسٍ فِي حَيَاءٍ وَعِفَّةٍ يَصِدْنَ الْفَتَى، وَالْأَشْمَطُ الْمُتَنَاهِيَا⁽²⁾
وحبيبة بشار غَرَاءَ (بَيَاضًا) مَمْتَلِئَةً لَحْمًا، حَوْرَاءُ الْعَيْنَيْنِ، تُؤْنِسُ رَائِيهَا بِخَجَلِهَا وَغَنَجِهَا.
قال (مِنَ الْمُنْسَرَحِ):

غَرَاءُ رِيَا الْعِظَامِ، أَنْسَةً مَكْسُورَةُ الْعَيْنِ زَانِهَا دَعَجٌ⁽³⁾
وحبيبة معن بن أوس تجمع الأُنْسَ والدَّلَالَ ونعمة الحديث الرّائعة. قال (مِنَ الطَّوِيلِ):
تَصَيَّدُ أَلْبَابَ الرِّجَالِ بِأَنْسِهَا وَيَقْتُلُهُمْ مِنْهَا التَّدْلُلُ وَالنَّغَمُ⁽⁴⁾

5- رِقَّةُ الْحَدِيثِ

الحديثُ عند المرأة ذُو شَقَيْنِ: الأوَّلُ طَرِيقَةُ الْحَدِيثِ وما يحويه من عَذْبِ الْكَلَامِ، وَحُسْنِ
الْمَقَالِ، وَرَوْعَةِ التَّعْبِيرِ، وَوَفَرَةِ التَّأْثِيرِ. والثّاني نَعْمَةُ الْحَدِيثِ، فَكَمْ مِنْ مُتَحَدِّثَاتٍ مُتَقَنَاتٍ
لَفَنَ الْحَدِيثِ وَطَرَائِقِهِ، سَاءَ حَدِيثُهُنَّ بِسُوءِ نَعْمَتِهِ.

وَالصَّوْتُ الرَّخِيمُ الْعَذْبُ الْهَادِي الْخَفِيزُ يَجْذِبُ الْمَرْأَةَ، وَيُحِبُّ بِهَا السَّامِعِينَ، وَيَتَعَشَّقُهَا
النَّاظِرُونَ. وَكَمْ يَكُونُ الْأَمْرُ سَاحِرًا حِينَ تَجْمَعُ الْمَرْأَةُ بَيْنَ جَمَالِ الصَّوْتِ وَعَذُوبَتِهِ، وَرِقَّةِ
الْحَدِيثِ وَلَطَافَتِهِ وَعَمَقِهِ.

قال بشار بن برد يَصِفُ رِقَّةَ حَدِيثِ صَوَاحِبِهِ (مِنَ الْكَامِلِ):

1 ديوانه، ص 157. الحَوْرَاءُ: الَّتِي فِي عَيْنَيْهَا حَوَرٌ، وَهُوَ شِدَّةُ سُودِ سَوَادِ الْعَيْنِ مَعَ شِدَّةِ بَيَاضِ بَيَاضِهَا.
2 ديوانه، ص 280. الْأَشْمَطُ: مَنْ خَالَطَ بَيَاضَ رَأْسِهِ سُودًا.
3 ديوانه 71/2. الدَّعَجُ: شِدَّةُ سُودِ الْعَيْنِ مَعَ سَعْتِهَا.
4 ديوانه، ص 38. الْأَلْبَابُ: جَمْعُ لَبٍّ، وَهُوَ الْعَقْلُ. النَّغَمُ: جَمْعُ نَغْمَةٍ: أَي: هِيَ رَخِيمَةُ الْكَلَامِ حَسَنَتُهُ.

أُنْسُ حَرَائِرُ مَا هَمَّ مَنْ بِرَبِيبَةٍ كَظَبَاءٍ مَكَّةَ صَيْدُهُنَّ حَرَامُ
يُحْسِبَنَّ مَنْ لَيْنِ الْكَلَامِ زَوَانِيًا وَيُصْدُّهُنَّ عَنِ الْخَنَا الْإِسْلَامُ⁽¹⁾
وَجَمَعَ مَعْنُ بْنُ أَوْسٍ فِي حَبِيبَتِهِ الْأُنْسَ وَالِدَّلَالَ وَنِعْمَةً حَدِيثُهَا الْجَمِيلَةَ. قَالَ (مِنْ الطَّوِيلِ):

تَصَيَّدُ أَلْبَابَ الرِّجَالِ بِأُنْسِهَا وَيَقْتُلُهُمْ مِنْهَا التَّدْلُّ وَالنَّعَمُ⁽²⁾
وَشَبَّهُوا حَدِيثَ الْحَبِيبَةِ بِالذَّرِّ. قَالَ أَبُو تَمَّامٍ (مِنْ الطَّوِيلِ):

أَحَادِيثُهَا ذُرٌّ، وَذُرٌّ كَلَامُهَا وَلَمْ أَدْرِ ذُرًّا قَبْلَهُ يَنْظُمُ الذُّرًّا⁽³⁾
وَقَالَ جَمِيلُ بُثَيْنَةَ (مِنْ الْكَامِلِ):

عَرَاءُ مِبْسَامٍ كَأَنَّ حَدِيثَهَا ذُرٌّ تَحَدَّرَ نَظْمُهُ مَنُثُورُ⁽⁴⁾
وَقَالَ بَشَّارُ بْنُ بَرْدٍ (مِنْ الْوَافِرِ):

حَوْرَاءُ الْمَدَامِيعِ مِنْ مَعَدٍّ كَأَنَّ حَدِيثَهَا قِطْعُ الْجُمَانِ⁽⁵⁾
وَحَدِيثُهَا مَا قَلَّ وَدَلَّ، لَا هَرَاءَ فِيهِ يُمَلِّلُ السَّامِعَ، وَلَا إِيجَازٌ مُخِلٌّ فِي الْمَعْنَى. قَالَ ذُو الرِّمَّةِ (مِنْ الطَّوِيلِ):

لَهَا بَشَرٌ مِثْلُ الْحَرِيرِ وَمَنْطِقٌ رَخِيمُ الْحَوَاشِي لَا هُرَاءَ وَلَا نَزْرُ⁽⁶⁾
وَقَالَ عُمَرُ بْنُ أَبِي رَبِيعَةَ: إِنَّ حَبِيبَتَهُ لَا تُكْثِرُ مِنَ الْكَلَامِ، بَلْ تَنْتَقِي مِنْهُ أَهَمَّهُ وَأَكْثَرَهُ بِلَاغَةً وَتَأْثِيرًا.

قَالَ (مِنْ الْكَامِلِ):

وَإِذَا تَنَازَعُكَ الْحَدِيثَ تَطَرَّفْتُ أَنْفَ الْحَدِيثِ وَلَمْ تُرِدْ إِكْثَارًا⁽⁷⁾

وَحَدِيثُهَا يَلْتَذُّ بِهِ سَامِعُهُ. قَالَ يَزِيدُ بْنُ مَعَايَةَ (مِنْ الطَّوِيلِ):

1 ديوانه 4، 192. وهما لعبد الله بن حسن في ثمار القلوب، ص 408.

2 ديوانه، ص 38. الألباب: جمع لب، وهو العقل. النَّعَم: جمع نعمة: أي: هي رخيصة الكلام حسنته.

3 ديوانه 2/ 269.

4 ديوانه، ص 93.

5 ديوانه 4/ 198.

6 ديوانه 1/ 577، رخيصة الحواشي: لِينٌ نواحي الكلام. الهراء: الكلام الكثير الذي ليس له معنى. نَزْر: قليل.

7 ديوانه، ص 144. أَنْفُ الْحَدِيثِ: أَوَّلُهُ.

وَتَلْتَذُّ مِنْهَا بِالْحَدِيثِ وَقَدْ جَرَى حَدِيثُ سِوَاهَا فِي خُرُوقِ الْمَسَامِعِ (1)
وَلِلَّذَاتِهِ، يُوَدِّ جَلِيسُهَا أَلَّا تَوْجَزَ كَلَامُهَا، بَلْ تَعِيدُهُ. قَالَ ابْنُ الرُّومِيِّ (مِنْ الْكَامِلِ):

وَحَدِيثُهَا السَّحَرُ الْحَلَالُ لَوْ أَنَّهَا لَمْ تَجْنِ قَتْلَ الْمُسْلِمِ الْمُتَحَرِّزِ
إِنْ طَالَ، لَمْ يُمَلِّ، وَإِنْ هِيَ أَوْجَزَتْ وَقَالَ مَجْنُونٌ لَيْلَى (مِنْ الطَّوِيلِ):

مِنْ الْخَفِرَاتِ الْبَيْضِ وَدَّ جَلِيسُهَا إِذَا مَا انْقَضَتْ أُحْدُوْتُهُ لَوْ تُعِيدُهَا (3)
وَهُوَ لِمَلَاَحَتِهِ، لَا يُنْسَى. قَالَ جَمِيلُ بُشَيْنَةَ (مِنْ الطَّوِيلِ):

تَذَكَّرَ مِنْهَا الْقَلْبُ مَا لَيْسَ نَاسِيًا مَلَاَحَةَ قَوْلٍ يَوْمَ قَالَتْ وَمَعْهَدًا (4)
وَلِشِدَّةِ وَقَعِ حَدِيثُهَا فِي الْقُلُوبِ حَلَاوَةً وَلِذَاذَةِ، قَالَ كُنْثِيرُ عَزَّةَ: إِنَّ الْوُعُولَ الْعَصْمَاءَ فِي رَضْوَى، لَوْ سَمِعْتَهُ، لَتَرَكْتُ جِبَالَهَا، وَتَقَرَّيْتُ إِلَيْهَا. قَالَ (مِنْ الطَّوِيلِ):

وَلَوْ بَدَّلْتُ أُمَّ الْوَلِيدِ حَدِيثُهَا لِعُصِمَ بِرَضْوَى، أَصْبَحَتْ تَتَقَرَّبُ (5)
وَكَذَلِكَ لَوْ سَمِعَهَا رَهْبَانُ مَدِينٍ، لَتَرَكُوا عِبَادَتَهُمْ، وَجَاوَزُوا إِلَى عَزَّةَ لِيَسْجُدُوا لَهَا. قَالَ (مِنْ الْكَامِلِ):

رُهْبَانُ مَدِينٍ وَالَّذِينَ عَهَدَتْهُمْ يَبْكُونَ مِنْ حَذَرِ الْعَذَابِ فُعُودًا
لَوْ يَسْمَعُونَ كَمَا سَمِعْتُ كَلَامَهَا خَرُّوا لِعَزَّةَ رُكْعًا وَسُجُودًا (6)

6- الصَّدُّ وَالْتِمَنُّعُ وَالْبُخْلُ

الصَّدُّ هُوَ الْإِعْرَاضُ وَالصَّدُوفُ، وَالْمَنُّعُ هُوَ أَنْ تَحُولَ بَيْنَ الرَّجُلِ وَالشَّيْءِ الَّذِي يَرِيدُهُ، وَالْبُخْلُ ضِدُّ الْكَرَمِ وَالْعَطَاءِ، وَالْمَقْصُودُ بِهِ هُنَا عَدَمُ إِعْطَاءِ الْحَبِيبِ مَا يَطْلُبُهُ مِنْ حَبِيبَتِهِ قُبْلًا، وَلِقَاءَاتٍ، وَنَحْوَهُمَا. وَدَوَاوِينُ الشَّعْرَاءِ، وَخَاصَّةً الشَّعْرَاءُ الْمُتَيَّمِينَ، مَمْلُوءَةٌ بِالْأَفَافِ

1 ديوانه، ص 50.

2 ديوانه 3 / 247.

3 ديوانه، ص 86.

4 ديوانه، ص 57.

5 ديوانه، ص 160.

6 ديوانه، ص 441-442.

الصَّدَّ والمنع والصَّرْم والبُخْل ومشتقاتها.

يقول طرفة بن العبد: إِنَّ حَبِيبَتَهُ فِي شِدَّةٍ تَمْنَعُهَا، تَرِيهِ النَّجْمَ ظَهْرًا (مِنْ الرَّمْلِ):

إِنْ تَنَوَّلَهُ، فَقَدْ تَمْنَعُهُ وَتَرِيهِ النَّجْمَ يَجْرِي بِالظُّهُرِ⁽¹⁾
وَيُفَضِّلُ الْمَجْنُونُ لَيْلَى عَلَى غَيْرِهَا، وَهُوَ عَلَى ثِقَةٍ بِأَنَّ حَظَّهُ مِنْهَا الصُّدُودُ
(مِنْ الطَّوِيلِ):

وَأَمْنَحُهَا أَقْصَى هَوَايَ وَإِنَّنِّي عَلَى ثِقَةٍ مِنْ أَنَّ حَظِّي صُدُودُهَا⁽²⁾
وَهُوَ، إِنْ أَرَادَ تَقْبِيلَهَا، مَالَتْ عَنْهُ، وَتَفَرَّتْ نَفُورٍ فَرَسٍ جَمُوحٍ عَنِيفٍ حَتَّى حَبَلٍ لَجَامِهِ
وَارْتَخَى

(مِنْ الطَّوِيلِ):

إِذَا سُمْتُهَا التَّقْبِيلَ، صَدَّتْ وَأَعْرَضَتْ صُدُودَ شَمُوسِ الْخَيْلِ صَلَّ لِجَامِهَا⁽³⁾
وَقَالَ كُنْثَرٌ عَرَّةً (مِنْ الطَّوِيلِ):

كَأَنِّي أَنَادِي صَخْرَةً حِينَ أَعْرَضَتْ مِنْ الصَّمِّ لَوْ تَمْشِي بِهَا الْعُصْمُ زَلَّتِ⁽⁴⁾
وَوَاللَّهِ، مَا قَارَبْتُ إِلَّا تَبَاعَدَتْ بِصَرْمٍ، وَلَا أَكْثَرْتُ إِلَّا أَقَلَّتِ⁽⁵⁾

وعانى جرير هَجَرَ حَبِيبَتِهِ وَصَدَّهَا ثَلَاثَ سَنِينَ، فَقَالَ (مِنْ الْوَافِرِ):

أَلَمْ يَكُ فِي ثَلَاثِ سَنِينَ هَجْرٍ فَقَدْ طَالَ النَّجْبُ وَالصُّدُودُ⁽⁶⁾
وَالْبُخْلُ فِي حَبِيبَةٍ قَيْسُ لُبْنَى طَبِيعَةً وَسَجِيَّةً. قَالَ (مِنْ الطَّوِيلِ):

لَقَدْ بَخَلْتُ حَتَّى لَوْ أَنِّي سَأَلْتُهَا قَذَى الْعَيْنِ مِنْ سَافِي التُّرَابِ، لَضَنَّتِ⁽⁷⁾

1 ديوانه، ص 52.

2 ديوانه، ص 86.

3 ديوانه، ص 194.

4 أَعْرَضَتْ: صَدَّتْ. الصَّم: جمع صَمَاء، وهي الصخرة الصلبة. العُصْم: الوعول التي تُحَسِّنُ السَّيْرَ وَالْفَقْرَ فَوْق الصَّخُورِ.

5 ديوانه، ص 97، 100.

6 ديوانه 1 / 287.

7 قَذَى العين: ما يقع فيها من تبنة ونحوها. سَافِي التُّرَابِ: التُّرَابُ الْمُنْتَوِرُ بِالرَّيْحِ. ضَنَّتْ: بَخَلَتْ.

فَإِنْ مَنَعْتَ، فَالْبُخْلُ مِنْهَا سَجِيَّةٌ
وَقَالَ جَمِيل (مِنْ الطَّوِيلِ):

أَلَا إِنَّهَا لَيْسَتْ تَجُودُ لِذِي الْهَوَى
وَيَقُولَنَّ: إِنَّكَ، يَا بُنَيَّ، بَخِيلَةٌ
وَحَبِيبَةُ الْبَحْتَرِيِّ تَجْمَعُ الْبُخْلَ وَالصَّدُودَ، قَالَ (مِنْ الْبَسِيطِ):

تِلْكَ الْبَخِيلَةُ مَا وَصَلِي بِمُنْصَرِفٍ
عَلَيْهَا، وَلَا صَدُّهَا عَنِّي بِمَصْدُودٍ⁽⁴⁾

7- المَطْلُ فِي الْمَوَاعِيدِ

المَطْلُ هُوَ التَّسْوِيفُ فِي إِنْجَازِ الْوَعْدِ، وَعَدَمُ الْإِيفَاءِ بِالْعَهْدِ فِي أَوْقَاتِهَا. وَالْمَقْصُودُ بِهِ هُنَا، نَوْعٌ مِنَ الدَّلَعِ الْأَنْثَوِيِّ، يَقُومُ عَلَى تَأْجِيلِ وَصَالِ الْحَبِيبِ، وَالْبُخْلُ بِمَا يَطْلُبُهُ، بِهَدَفِ إِذْكَاءِ الشَّوْقِ فِي نَفْسِهِ. إِنَّهُ نَتِيجَةُ الْحَيَاءِ وَالْعِفَّةِ وَالذَّلَالِ مَعًا، وَلَيْسَ كَذِبًا أَوْ نِفَاقًا، أَوْ عَدَمَ وِفَاءٍ.

شَبَّهُوا مَوَاعِيدَهَا بِمَوَاعِيدِ عُرْقُوبٍ⁽⁵⁾ الَّذِي ضُرِبَ بِهِ الْمَثَلُ فِي إِخْلَافِ الْوَعُودِ.

قَالَ عُلُقَمَةُ بْنُ عَبْدِ الْفَحْلِ (مِنْ الطَّوِيلِ):

وَقَدْ وَعَدْتُكَ مَوْعِدًا، لَوْ وَقَفْتُ بِهِ
كَمَوْعُودِ عُرْقُوبٍ أَخَاهُ بَيْثَرِبٍ⁽⁶⁾

وَقَالَ كَعْبُ بْنُ زَهِيرٍ: إِنَّ الْإِخْلَافَ بِالْوَعْدِ خُلَّةٌ تَسْرِي فِي دَمِ حَبِيبَتِهِ (مِنْ الْبَسِيطِ):

يَا وَيْحَهَا خُلَّةٌ، لَوْ أَنَّهَا صَدَقَتْ
مَا وَعَدَتْ أَوْ لَوْ أَنَّ النُّصْحَ مَقْبُولٌ

لَكُنَّهَا خُلَّةٌ قَدْ سَيَّطَ مِنْ دَمِهَا
فَجَعَّ وَوَلَعَّ وَإِخْلَافٌ وَتَبْدِيلٌ⁽⁷⁾

1 ديوانه، ص 38.

2 ديوانه، ص 137.

3 ديوانه، ص 180.

4 ديوانه 1 / 556.

5 هُوَ عُرْقُوبُ بْنُ نَصْرٍ، كَانَ صَاحِبَ نَخْلٍ. وَعَدَ صَدِيقًا لَهُ ثَمَرَ نَخْلَةٍ مِنْ نَخْلِهِ، فَلَمَّا حَمَلَتْ، وَصَارَتْ بَلْحًا، أَرَادَ الرَّجُلُ أَنْ يَصْرِمَهُ (يَجْنِيهِ). فَقَالَ عُرْقُوبُ: دَعُهُ حَتَّى يُشْفَخَ، أَيْ: يَحْمَرَ أَوْ يَصْفَرَّ. فَلَمَّا شَفَخَتْ، أَرَادَ الرَّجُلُ أَنْ يَصْرِمَهَا، فَقَالَ لَهُ عُرْقُوبُ: دَعُهَا حَتَّى تَصِيرَ رُطْبًا. فَلَمَّا صَارَتْ رُطْبًا، قَالَ: دَعُهُ حَتَّى يَصِيرَ تَمْرًا. فَلَمَّا صَارَ تَمْرًا، انْطَلَقَ إِلَيْهِ عُرْقُوبُ، فَجَذَهُ لَيْلًا. فَجَاءَ الرَّجُلُ بَعْدَ أَيَّامٍ، فَلَمْ يَرَ إِلَّا عَوْدًا قَائِمًا، فَذَهَبَ مَوْعُودِ عُرْقُوبِ مِثْلًا (دِيَوَانُ كَعْبِ بْنِ زَهِيرٍ، ص 8-9).

6 ديوانه، ص 82.

7 سَيْطٌ: خُلِطَ. الْفَجَعُ: الْمَصِيبَةُ. الْوَلَعُ: الْكَذِبُ.

وما تَمَسَّكَ بِالْوَصْلِ الَّذِي زَعَمْتَ إِلَّا كَمَا تُمَسِّكُ الْمَاءَ الْغَرَابِيلُ
كَانَتْ مَوَاعِيدُ غَرْقُوبٍ لَهَا مَثَلًا وَمَا مَوَاعِيدُهَا إِلَّا الْأَبَاطِيلُ⁽¹⁾
والمسافة بين وَعْدِ سَوْدَاءَ، حبيبة حاتم الطائي، وتحقيقه كالمسافة بيننا وبين النجوم.
قال

(مِنَ الطَّوِيلِ):

أَلَا أَخْلَفْتُ سَوْدَاءُ مِنْكَ الْمَوَاعِدُ وَدُونَ الَّذِي أَمَلْتُ مِنْهَا الْفَرَاقِدُ⁽²⁾
وشبه جميل بثينة إخلاف حبيبته بالوعد، بالسحابة التي يُرجى مطرها، فلا تمطر. قال
(مِنَ الْكَامِلِ):

مَا أَنْتِ وَالْوَعْدَ الَّذِي تَعِدِينَني إِلَّا كَبَرْقٍ سَحَابَةٍ لَمْ تُمَطِّرِ⁽³⁾
وهو بات راضيًا منها بالمنى وبالوعد يسأم من يتوقع تحقيقه. قال (مِنَ الطَّوِيلِ):
وَإِنِّي لَأَرْضَى مِنْ بُثَيْنَةَ بِالَّذِي لَوْ أَبْصَرَهُ الْوَاشِي، لَقَرَّتْ بِلَابِلِهِ
بلا، وبـ«أَلَا أَسْتَطِيعُ» وبِالْمُنَى وَبِالْوَعْدِ حَتَّى يَسْأَمَ الْوَعْدَ أَمْلُهُ⁽⁴⁾
ويستحضر عُمر بن أبي ربيعة صورة الدائن والمدين. فهو الدائن، وحبيبته المدين
التي تمطل إيفاء الديون، وهي ميسورة مطلت سنة وبعض سنة، تتعلل بالأعذار، لتبرر
مطلها. قال (مِنَ الْبَسِيطِ):

مَطَّلَتِ دَيْنِي، وَأَنْتِ الْيَوْمَ مُوسِرَةٌ أَحْبَبَ بِهَا مِنْ غَرِيمٍ مُوسِرٍ مَطَّلَا⁽⁵⁾
مَطَّلَتِهُ سَنَةً حَوْلًا مُجَرَّمَةً وَبَعْضَ أُخْرَى، تَجَنَّى الذَّنْبَ وَالْعِلَلَا⁽⁶⁾
وهو، كلما طالباها بتنفيذ وعدها، ضحكت، ووعدته بتنفيذه بعد غد. قال (مِنَ الزَّمَلِ):

1 ديوانه، ص 7-8.
2 ديوانه، ص 216.
3 ديوانه، ص 104.
4 ديوانه، ص 245.
5 ديوانه، ص 351.
6 ديوانه، ص 351.

لَيْتَ هَذَا أَنْجَزْنَا مَا تَعِدُ وَشَفَتْ أَنْفُسَنَا مِمَّا تَجِدُ
كُلَّمَا قُلْتُ: مَتَى مِيعَادُنَا ضَحِكْتَ هَذَا، وَقَالَتْ: بَعْدَ غَدٍ⁽¹⁾

وحبيبة ابن المعتز تجمع إلى دلالها الكذب في مواعيدها، وقصر الوفاء لحبيبتها،
فُسبب له التعب بتلونها. قال (من المتقارب):

وَحُلُّو الدَّلَالِ مَلِيحُ الغَضَبِ يَشُوبُ مَوَاعِيدَهُ بِالْكَذِبِ
قَصِيرُ الوَفَاءِ لِأَخْبَائِهِ فَهُمْ مِنْ تَلُونِهِ فِي تَعَبٍ⁽²⁾

8- التَّلْبُ

وُصِفَت المرأة بالتَّلْبِ والتَّلُونِ. فقالوا: إِنَّهَا تُمْنِي وتُخْلِف، وتَعِد وتُحْنِت. ترمي
شباكها، فتصيد الرجل، فإذا وقع في حبها، واستوثق من وصالها، تَقْلَبُ، ومنعته،
وصدته.

وفي تَقْلِبِ آراء، منها ما يُرَدُّ إلى عِفَّتِها وحيائها، إذ بدافع من عاطفتها، تعد الرجل
بالوصال، لكنها ما تلبث أن تتذكر حياءها، فتمنعها العِفَّة، فَيَتَّهِمُها الرجل بالنُّكُوثِ
والتَّلُونِ.

وقد يكون مَرَدُّه إلى أَنَّها مسوقة بالفطرة الجنسية إلى أن تُعْجِب وتُحِبَّ، فكلما كَثُرَ
المحبُّون والمُعجبون، ازداد إرضاءها لغرورها، وازدادت افتتاناً بنفسها وجمالها.
والثابت أَنَّها تحب الرجل في شبابه وعنفوانه، فإذا كَبُرَ، أو غزا الشَّيْبُ شَعْرَهُ، انقلبت
عليه، وانصرفت عنه.

يَصَوِّرُ كعب بن زهير تَلُونَ حبيبته، فيقول (من البسيط):

فَمَا تَدُومُ عَلَى حَالٍ تَكُونُ بِهَا كَمَا تَلُونُ فِي أَثْوَابِهَا العُولُ
وَمَا تَمْسُكُ بِالْوَصْلِ الَّذِي زَعَمْتَ إِلَّا كَمَا تَمْسِكُ المَاءَ الغَرَابِيلُ⁽³⁾

1 ديوانه، ص 323.

2 ديوانه 1/ 444-445.

3 ديوانه، ص 7.

وشكا العباس بن الأحنف إلى الله تغير حال حبيبته فوز نحوه، فقال (من الطويل):
 إلى الله أشكو أن فوزاً تغيّرت
 وحالت عن العهد القديم فأنهجا⁽¹⁾
 وكذلك يشكو جميل بُنية، ويقول (من الطويل):
 وقالوا: نراها، يا جميل، تبدلت
 وغيرها الواشي، فقلت: لعلها⁽²⁾
 والأنثى تصرم بعد الوصل حبيبها، إذا شاب، وهذه حالة حبيبة صالح بن عبد القدوس
 الذي قال (من الكامل):
 صرمت حبالك بعد وصلك زينب
 والذهر فيه تصرم وتقلب
 نشرت ذوائبها التي تزهو بها
 سوداً ورأسك كالنعامه أشنب
 واستنقرت لما رأيتك، وطالما
 كانت تحن إلى لقاك وترهب⁽³⁾
 وهذه حال الكثير من الشعراء المتيمين. قال الأخطل (من الكامل):
 ولقد أكون لهنّ صاحب لذة
 حتى تغير حالهنّ وحالي
 فتتكزرت كما علّني كبرة
 عند المشيب، وأذنت بزيال⁽⁴⁾
 وقال جرير (من الكامل):
 واستنكر الفتيات شيب المفرق
 من بعد طول صباية وتشوق⁽⁵⁾
 وقال عمر بن أبي ربيعة (من الخفيف):
 والعواني، إذا رأيتك كهلاً
 كان فيهنّ من هواك التواء⁽⁶⁾
 وقال (من الطويل):
 وكُنْ، إذا أبصرني أو سمعني
 سعين، فرقعن الكوى بالمحاجر⁽⁷⁾

1 ديوانه، ص 89.

2 ديوانه، ص 276.

3 ديوانه، ص 123.

4 ديوانه، ص 143.

5 ديوانه 2 / 936.

6 ديوانه، ص 484.

7 ديوانه 2 / 936.

وما أروع قول الخليفة العباسي، المستنجد بالله يوسف بن محمد المقتفي (من الخفيف):

غَيَّرْتَنِي بِالشَّيْبِ، وَهُوَ وَقَارُ لَيْتَهَا عَيَّرَتْ بِمَا هُوَ عَارُ
إِنْ تَكُنْ شَابَتِ الدَّوَابُّ مِنِّي فَالْإِيَالِي تَزِينُهَا الْأَقْمَارُ⁽¹⁾

9- حب المال

وَمَنْ مِنَّا لَا يَحِبُّ الْمَالَ؟ وَمَنْ مِنَّا لَا يَسْعَى إِلَى الْغِنَى بِالطَّرْقِ الَّتِي يَرْضَاهَا اللَّهُ
وَالْأَخْلَاقُ الرَّفِيعَةُ فِي «وَالْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا» كما يقول الله العزيز الحكيم؟
لَكِنَّ الشُّعْرَاءَ يَرُونَ أَنَّ النِّسَاءَ أَكْثَرُ حُبًّا لِلْمَالِ مِنَ الرِّجَالِ، فَهِنَّ لَا يَهْوِينَ مِنْ قَلِّ مَالِهِ،
أَوْ مَنْ ذَهَبَ شَبَابُهُ. يَقُولُ عُلُقَمَةُ ابْنِ الْفَحْلِ مَصُورًا حُبَّ النِّسَاءِ لِلْمَالِ، وَكَرْهَهُنَّ لِلشَّيْبِ
(مِنْ الطَّوِيلِ):

فَإِنْ تَسْأَلُونِي بِالنِّسَاءِ، فَإِنِّي خَيْرٌ بِأَدْوَاءِ النِّسَاءِ طَيِّبُ
إِذَا شَابَ رَأْسُ الْمَرْءِ، أَوْ قَلَّ مَالُهُ فَلَيْسَ لَهُ فِي وَدْهِنٍ نَصِيبُ
يُرْدَنَ ثَرَاءَ الْمَالِ حَيْثُ عَلِمْتَهُ وَشَرُّ الشَّبَابِ عِنْدَهُنَّ عَجِيبُ⁽²⁾

10- خاتمة البحث

أَجْمَعَ الشُّعْرَاءُ الْعَرَبُ عَلَى مَعَايِيرِ جَمَالِيَّةِ نَفْسِيَّةِ الْمَرْأَةِ، وَأَهَمُّهَا عِفَّتُهَا، فَهِيَ عَصِيَّةٌ
عَمَّنْ يَرِيدُ الْوَصُولَ إِلَيْهَا، لَمْ يِعَانِقْهَا، وَلَمْ يَمْسَسْهَا أَحَدٌ قَبْلَ زَوَاجِهَا، وَهِيَ، بَعْدَ الزَّوْاجِ،
تَحْفَظُ عِرْضَهَا وَعِرْضَ زَوْجِهَا.

وَيَزِينُهَا الدَّلَالُ، وَهُوَ مَظْهَرٌ مِنْ مَظَاهِرِ الْأُنُوثَةِ الْمُسْتَحَبِّ، وَالْحَيَاءُ الَّذِي هُوَ وَلِيدُ
الْعِفَّةِ، وَالْأُنْسُ بَحِيثٌ يَلْتَذُّ الْحَبِيبَ بِقَضَاءِ الْوَقْتِ مَعَهَا، وَكَذَلِكَ بَرَقَةُ الْحَدِيثِ، وَإِجَازَةُ
وَعَذُوبَتِهِ، فَيَتَمَنَّى الْحَبِيبُ لَوْ تَعِيدَهُ، وَيَحْسِبُهُ مَنْ لَا يَعْرِفُهَا أَنَّ مِنْ رَقَّتِهِ زَانِيَةً مِنَ الزَّوَانِي.

أَمَّا الصَّدِّقُ وَالتَّمَنُّعُ وَالبُخْلُ، فَهِيَ مِنْ سَجَايَا الْأُنْثَى، وَوَلِيدُ دَلَالِهَا وَعِفَّتِهَا، وَغَايَتُهَا زِيَادَةُ
الشَّوْقِ فِي قَلْبِ الْحَبِيبِ، فَ«كُلُّ مُحِبٍّ مُرْغُوبٍ»، كَمَا نَقُولُ فِي أَمْتَالِنَا. وَقَلِّ الْقَوْلِ نَفْسَهُ
بِالنِّسْبَةِ إِلَى شَهْرَتِهَا فِي مَطْلِ الْمَوَاعِيدِ.

1 فوات الوفيات 4 / 360.

2 ديوانه، ص 36.

أما تَقْلَبُها، فهو عندما يشيب رأس من يرغب فيها من ناحية، ولزيادة شغف حبيبها بها من ناحية أخرى؛ وأما حبّها للمال، فكأنّه من طبيعة الأنثى مُدْ خُلِقَتْ، وهو مظهر من مظاهر أهميّة المال من جهة، وحبّ المرأة كي تعيش مُترفة منعمة من جهة أخرى.

- المصادر والمراجع

- 1 - أروع 365 قصيدة من الشعر العربيّ والعالميّ، الدكتور إميل بديع يعقوب، جروس برس، طرابلس (لبنان)، ط1، 2020م.
- 2 - ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، النّعالبيّ، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، لاط، 1985م.
- 3 - ديوان ابن الرّومي، شرح وتحقيق عبد الأمير علي مهنا، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1991م.
- 4 - ديوان شعر ابن المعتزّ، تحقيق الدّكتور يونس أحمد السّامرائيّ، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1997م.
- 5 - ديوان أبي تمام = شرح ديوان أبي تمام للخطيب التّبريزيّ، بعناية راجي الأسمر، دار الكتاب العربيّ، بيروت، ط1، 1992م.
- 6 - ديوان أبي نواس = شرح ديوان أبي نواس، إيليا الحاوي، الشّركة العالميّ للكتاب، بيروت، لاط، 1987م.
- 7 - ديوان الأخوص = شعر الأخوص الأنصاري، جمع وتحقيق عادل سليمان جمال، الهيئة المصريّة العامّة للتأليف والنّشر، القاهرة، لاط، 1970م.
- 8 - ديوان الأخطل، شرح راجي الأسمر، دار الكتاب العربيّ، بيروت، ط1، 1992م.
- 9 - ديوان امرئ القيس، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، ط1، 1985م.
- 10 - ديوان البحترى، تحقيق حسن كامل الصّيرفيّ، دار المعارف بمصر، ط2، لات.
- 11 - ديوان بشار بن برد، بعناية محمّد الطّاهر بن عاشور، مطبعة لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، لاط، 1950م.
- 12 - ديوان جرير، تحقيق نعمان أمين طه، دار المعارف بمصر، ط3، لات.
- 13 - ديوان جميل بثينة، تحقيق الدّكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربيّ، بيروت، ط1، 1992م.
- 14 - ديوان حاتم الطّائي، صنعة يحيى بن مدلك الطّائي، رواية هشام بن محمّد الكلبيّ، دراسة عادل سليمان جمال، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1990م.
- 15 - ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، تحقيق سيّد حنفي حسنين، دار المعارف بمصر، لاط، 1977م.
- 16 - ديوان ذي الرّمة، شرح أحمد بن حاتم الباهليّ، رواية أبي العباس ثعلب، تحقيق عبد القدّوس أبي صالح، مؤسّسة الإيمان، بيروت، ط1، 1982م.

- 17 - ديوان الرّاعي النّميري، جمعه وحققه راينهت قابيرت، نشر فرنس شتايز بقيسبادن، بيروت، لاط، 1980م.
- 18 - ديوان السّليك بن السّلكة، دراسة وجمع وتحقيق حميد آدم تولي وكامل سعيد عواد، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1984م.
- 19 - ديوان الشّنفري، جمع وتحقيق وشرح الدّكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1991م.
- 20 - ديوان صالح بن عبد القدّوس، تحقيق عبد الله الخطيب، منشورات البصري، بغداد، لاط، لات.
- 21 - ديوان طرفة بن العبد، دار صادر، بيروت، لاط، 1980م.
- 22 - ديوان العباس بن الأحنف، دار صادر، بيروت، لاط، 1987م.
- 23 - ديوان علقمة بن عبد الفحل، تحقيق لطفي السيّد ودرية الخطيب، راجعه فخر الدّين قباوة، دار الكتاب العربي بحلب، ط1، 1969م.
- 24 - ديوان غمّر بن أبي ربيعة = شرح ديوان عمر بن أبي ربيعة، محمّد محيي الدّين عبد الحميد، دار الأندلس، بيروت، ط1، 1988م.
- 25 - ديوان عمرو بن كلثوم، جمع وتحقيق الدّكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1991م.
- 26 - ديوان قيس لُبْنَى (قيس بن ذريح)، جمع وتحقيق وشرح الدّكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، ط1، 1993م.
- 27 - ديوان كُثَيّر غَزّة، تحقيق إحسان عبّاس، دار الثقافة، بيروت، لاط، 1971م.
- 28 - ديوان كعب بن زهير = شرح ديوان كعب بن زهير، صنعة الحسن بن الحسين السّكّري، الدار القوميّة للطباعة والنّشر، لاط، 1950م.
- 29 - ديوان مجنون ليلى، جمع وتحقيق عبد السّتار أحمد فزّاج، مكتبة مصر، القاهرة، لاط، لات.
- 30 - ديوان مروان بن أبي حفصة = شعر مروان بن أبي حفصة، تحقيق الدّكتور حسين عطوان، دار المعارف.
- 31 - ديوان معن بن أوس، تحقيق شوارتز، ليبزغ، لاط، 1903م.
- 32 - ديوان النّابغة الشّيباني، تحقيق الدّكتور عبد الكريم إبراهيم يعقوب، منشورات وزارة الثقافة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة [ط1]، 1987م.
- 33 - ديوان يزيد بن معاوية، تحقيق الدّكتور واضح الصّمد، دار صادر، بيروت، لاط، 1998م.
- 34 - فوات الوفيات والذيل عليها، محمّد بن شاعر الكتبي، تحقيق إحسان عبّاس، دار صادر، بيروت، لاط، لات.
- 35 - موسوعة روائع الحكمة والأدب، الدّكتور إميل بديع يعقوب، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس (لبنان)، ط1، 2016م.

العدالة والمساواة بين الجنسين وفق التشريعات الوضعية والدينية
(نماذج وتطبيقات مختارة)

Justice and Gender Equality in Secular and Religious
Legislations (Selected Models and Applications)

الشيخ الدكتور علي طالب¹

By Sheikh Dr. Ali Taleb

تاريخ القبول 2024 /6/4

تاريخ الاستلام 2024 /5/17

الملخص

يتمحور موضوع هذا البحث بشكل مختصر حول معايير العدالة والمساواة بين الرجل والمرأة من الجهتين القانونية والشرعية، وقد اخترنا بعض النماذج من قبيل: المساواة القانونية في الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية، والعدالة الشرعية في الإرث والشهادات والديات، إضافة إلى الرأي الشرعي المرتبط بالزواج المبكر والمهر وتعدد الزوجات، موضحين الأسباب والمسوغات لهذه التشريعات في الإسلام.

وقد عقدنا مقارنات أوضحنا خلالها نقاط الاتفاق والافتراق بين القانون والشرعة فيما يتعلق بهذه النماذج المختارة.

Abstract

This study briefly revolves around the standards of justice and equality between men and women from both legal and religious perspectives. We have chosen some models such as: legal equality in civil, political, and social rights, and religious justice in inheritance, testimonies, and blood money. Additionally, we discuss the religious point of view related to early marriage, dowry, and polygamy, explaining the reasons and justifications for these legislations in Islam.

1 رئيس قسم الشريعة في كلية الدراسات الاسلامية (الجامعة الاسلامية في لبنان).

We have made comparisons that highlight the points of agreement and differences between secular law and Sharia regarding these selected models.

مقدمة

لا شك أن الموضوعات التي ترتبط بالعدالة والمساواة بين الرجل والمرأة عمومًا، أو بين الزوجين بشكل خاص، إنما تمسّ صميم حياة كل فرد في المجتمع، كون العائلة هي محور حركة كل إنسان، كما أنّ قضية الحقوق والواجبات الزوجية تلاحق مؤسسة الأسرة بكل مقوماتها فتشكّل عصب حياتها وأصل ديمومتها، ذلك أنّ الإخلال بها إنّما ينعكس على أداء كل من الرجل والمرأة ودورهما في مجمل الشؤون الحياتية المختلفة.

تجدر الإشارة إلى أنّ قضية العدالة والمساواة لا تزال ضمن دائرة الاهتمام الفكريّ العام، لا سيما في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، وهي مثار للكثير من التساؤلات حول دور الشريعة الإسلامية فيها، خاصة بعد التسليم بالتقدم الكبير الذي تحقق قانونًا على يد المنظمات الدولية.

من هنا يمكن القول إنّ الإشكالية المطروحة في هذا البحث إنما تدور حول المقارنة بين القانون الدوليّ والشريعة الإسلامية في مجال الأسرة وتطبيقاتها، وتحديد نقاط الاتفاق والافتراق بين الحقوق الوضعية والدينية، وذلك من خلال إبراز نماذج ذات طبيعة تطبيقية، مع تفسير أسباب الاختلاف وشرح المسوّغات المنطقية للأحكام الشرعية المتعارضة مع القانون.

لذلك سنستعرض في هذه المقالة العناوين التالية:

- نماذج من المساواة بين الجنسين في القانون (المساواة في: الحقوق العامة، الإرث، تقسيم الممتلكات).
- نماذج من العدالة بين الجنسين في الشريعة (العدالة الشرعية في: الحقوق العامة، الإرث، الشهادات والديات).
- نماذج من العدالة الزوجية في الإسلام (العدالة الشرعية في: سنّ الزواج، المهر المقدم والمؤخر، تعدد الزوجات).

وقد اعتمدنا في مقاربتنا منهج الوصف والتحليل، وأتبعنا ذلك بالمنهج المقارن بهدف إظهار الميزات والفوارق بين المبادئ الحقوقية والدينية، وبيان التشريعات المنطقية التي تتسجم مع العقل والفطرة السليمة، والكشف عن مواضع الخلل في حال وجودها، وفيما يلي التفصيل:

أولاً: نماذج من المساواة بين الجنسين في القانون

يتعامل القانون مع كل من الرجل والمرأة وفقاً لمبدأ المساواة، إذ لكل منهما شخصيته المدنية المستقلة، ولا ولاية لأحدهما على الآخر بعد سن الرشد، سواءً كانا زوجين أو أخوين أو أب وابنته، أو غير ذلك، وتالياً يستطيع كل منهما الإدعاء على الآخر ومقاضاته، لا سيما في النزاعات المالية، وحين تجاوز الحقوق والواجبات، وعند مطلق الجرائم والجنايات، كون كلاهما يتمتع بحقوقه المدنية والسياسية والاجتماعية التامة التي لا يشاركه فيها غيره.

وبناءً عليه، سنتطرق في هذه المقالة أولاً إلى الحقوق المدنية التي تتساوى فيها المرأة مع الرجل، ثم ندخل ثانياً إلى قضية المساواة بين الجنسين في الإرث، وأخيراً نتطرق إلى المساواة بين الزوجين في تقسيم الممتلكات عند حصول الطلاق، وذلك وفقاً لما يسير عليه القانون والقضاء المدني، لا سيما في لبنان.

وقد اختيرت هذه العناوين الثلاثة كونها تدخل في صميم بحثنا حول المساواة، ولأنها محل خلاف ونقد وردّ بين القوانين المدنية والتشريعات الدينية، الأمر الذي يسمح لنا بإجراء مقارنات واستخلاص نتائج.

أ- المساواة في الحقوق العامة

طُرحت قضية حقوق المرأة بشكل جدّي في مطلع القرن العشرين نتيجة توسّع الثورة الصناعية في أوروبا، وحاجة المصانع إلى العمالة بعد فقدان ما يزيد عن خمسة ملايين رجل في الحرب العالمية الأولى، فدخلت المرأة إلى حقل العمل لإعالة أسرته، فاستغلت المصانع حاجتها وأعطتها أجراً أقل بكثير من أجر الرجل رغم تساويهما في كمية الإنتاج.

أمام هذا التمييز في الأجر أعربت المرأة العاملة عن استيائها، فبدأت بالإضراب عن العمل، وتظاهرت مع رفيقات لها، وسرعان ما ازدادت حدة الاعتراضات واتسع نطاقها حتى بات لها قضية عرفت بعنوان «حقوق المرأة»¹.

وفي هذا الإطار تقول الدكتورة فتن مسيكة: «القضية إذاً في بدء المسيرة لم تكن قضية مساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق الإنسانية بقدر ما كانت قضية استياء وكفاح من أجل الوصول إلى تعادل الأجر الواحد للعمل الواحد بين الرجل والمرأة»².

على إثر الضغوط المتتالية بدأت المرأة العاملة تنتزع حقوقها شيئاً فشيئاً، فراحت الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأميركية تتنافسان في ادعاء الأسبقية بإعطاء المرأة حقوقها، وبتقرير قاعدة المساواة مع الرجل، الى أن صدر الإعلان العالمي لحقوق الانسان في العام 1948 وثبت حقوق المرأة، وأعلن أنّ «لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات الواردة في الإعلان دون أي تمييز بما فيه التمييز القائم على أساس الجنس»³.

يقول مرتضى مطهري: «إذن يتضح أنّ المرأة الأوروبية يجب أن تشكر الآلة وليس الإنسان، ويجب أن تتحني تعظيماً أمام العجلات العظيمة للآلة لا أمام قامات أوروبا...»⁴.

وكان من أبرز ما أكد عليه الإعلان العالمي لحقوق الانسان، ومجموعة واسعة من الاتفاقيات العالمية⁵ فيما يرتبط بحقوق المرأة وعدم التمييز بينها وبين الرجل، ما يلي:

1- الحقوق المدنية، وتشمل حق المرأة في:

- المساواة مع الرجل أمام القانون.

- الحماية القانونية الفعالة عن طريق المحاكم الوطنية ذات الاختصاص.

1 ديورانت، ول: مباحث الفلسفة، ترجمة أحمد الأهواني، نشر المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2006، ص155.

2 مسيكة، فتن: حقوق المرأة بين الشرع الاسلامي والشرعة العالمية لحقوق الانسان، مؤسسة المعارف، بيروت، 1992، ص33.

3 الإعلان العالمي لحقوق الانسان، المادة رقم 2.

4 مطهري، مرتضى: نظام حقوق المرأة في الاسلام، نشر سازمان تبليغات اسلامي، طهران، 1985، ص 185.

5 من قبيل اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (CEDAW) الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 18/12/1979.

- الاحتفاظ بجنسيتها أو تغييرها بالزواج، وإكساب جنسيتها لأولادها.
 - اختيار الزوج والتمتع بالحقوق الزوجية، والاشتراك في الولاية على أولادها.
 - الاحتفاظ بشهرتها بعد الزواج.
 - 2- الحقوق السياسية، وتشمل حق المرأة:
 - بالاقتراع والترشيح في الانتخابات العامة.
 - بتقلد المناصب العامة والمشاركة في الجمعيات غير الحكومية.
 - بممارسة جميع أنواع الوظائف العامة.
 - 3- الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، وتشمل حق المرأة:
 - بالعمل والتمتع بذات فرص التوظيف مع الرجل.
 - بالمساواة مع الرجل في المعاملة وفي الراتب والتقديمات المادية الأخرى.
 - بالتصرف بأموالها وإبرام العقود والقروض البنكية وجميع أشكال الائتمان المالي.
 - بالإرث من الأقارب النسبيين أو من الزوج.
 - بالضمان الاجتماعي وتقديمات التقاعد والبطالة والمرض والشيخوخة وكافة الإجازات.
 - بمنع صرفها من العمل بسبب الحمل أو الولادة أو أي تمييز على أساس الوضع العائلي.
 - 4- الحقوق الثقافية والتربوية، وهي تشمل حق المرأة في:
 - التعلم والتوجيه المهني والحصول على الشهادات في مختلف مؤسسات التعليم.
 - الاستفادة من المنح التعليمية والمعلومات التربوية كافة المفيدة للمرأة وعائلتها.
 - المشاركة النشطة في الألعاب الرياضية والبدنية وجميع الأنشطة المجتمعية.
- ومن الجدير ذكره أنّ الذين وضعوا بنود اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (CEDAW) قد اعترفوا بقصور العقل البشري عن الإحاطة بمختلف أحوال

المجتمعات المتغيرة، وبعجزه عن إصدار أحكام ثابتة مدى العصور، الأمر الذي يستدعي باستمرار تطوير وتغيير الأحكام الموضوعة جيلاً بعد جيل.¹

ب- المساواة في الإرث

يبرز مبدأ المساواة بين الذكور والإناث بشكل كبير في قانون الإرث المدني المطبق على غير المسلمين في لبنان، والذي يسمى بـ «قانون الإرث لغير المحمديين» الصادر بتاريخ 23/6/1959.

هذه المساواة لا تقتصر على الزوج والزوجة، وإنما تشمل كل جنسين في العائلة إذا كانا من درجة واحدة كالأب والأم، والإبن والإبنة، والأخ والأخت، والجد والجدة، والعم والعمة...

سوف نركّز في هذا المطلب على المواد التي لها علاقة مباشرة بالمساواة بين الذكور والإناث في ميراث الأقارب، ليتبين لنا عن كثب مدى مراعاة القانون المدني لمبدأ عدم التمييز بين الجنسين، لا سيما بين أبناء العائلة الواحدة وبين الزوجين.

1- أسباب الإرث:

- النسب: وهو القرابة الدّموية الناشئة عن طريق الولادة، وهي أهم أسباب الإرث كونها امتداداً لحياة القريب الذي يتفاعل معه في العاطفة فيفرح لفرحه ويحزن لحزنه، ويتعاون معه في السراء والضراء، ويشدّ أزره عند الحاجة.²

- الزوجية: وهي المبنية على عقد زواج صحيح، ويشترط أن تكون باقية حتى الوفاة، وإنما كانت سبباً ثانياً للإرث، كونها شراكة حياة مديدة بين الزوجين، ورابطة قوية يجمع بينهما أولادهما غالباً، ويتعاونان معاً على مرّ الحياة وحلوها.³

- التبني: وهو سبب في القانون المدني والكنسي لا غير، فالولد المتبنى يرث الشخص الذي تبناه دون العكس، وذلك عندما تتوفر جميع الشروط الواجبة في التبني.⁴

1 مسيكة، فتنت: حقوق المرأة بين الشرع الاسلامي والشرعة العالمية لحقوق الانسان، م.م، ص 83.

2 بدران، ابو العنين بدران: أحكام التركات والموارث في الشريعة الإسلامية والقانون، د.ن، 1964، ص 74.

3 م.ن، ص 74.

4 نهرا، يوسف: الإرث لدى جميع الطوائف اللبنانية، ط 3، د. ن، بيروت 1989، ص 54.

2- طبقات الإرث:

تتص المادة 14 من هذا القانون على ما يلي: «يقسم الورثة إلى ثلاث طبقات: الأولاد وفروعهم، الأب والأم وأصولهما، الأخوة والأخوات.

إن تقسيم المستحقين للإرث إلى طبقات إنما جاء على أساس درجة القرابة إلى الميت، لذا كان المبدأ أن الأقرب درجة إلى المورث هو الذي ينال التركة دون غيره، وهذا يعني أن الطبقة الأولى تحجب الثانية عن الميراث، والثانية تحجب الثالثة.

3- حالات التساوي:

يسري مبدأ المساواة في تقسيم التركات في جميع الطبقات على الشكل التالي:

- الأولاد يرثون آباءهم بالتساوي، فقد نصت المادة (15) على أنه: «أولاد المتوفى وفروعهم يرثون آباءهم وأصولهم دون تمييز بين الذكور والإناث، وإذا كان الفروع جميعهم من الدرجة الأولى تقاسموا التركة بينهم بالتساوي».

- الأب والأم يرثان أبناءهما بالتساوي، فقد نصت المادة (16) على أنه: «إذا لم يكن للمتوفى فروع آلت التركة لأبويه بالتساوي»، ولو كان لهما فروع فإنهما يتشاركان معهم بنسبة السدس لكل منهما، وقد أشارت إلى ذلك المادة (19) حيث جاء فيها: «يؤول سدس التركة لأبوي المورث أو لأحدهما الباقي على قيد الحياة إذا كان للمورث فروع».

- الأخوة والأخوات - عند عدم وجود أبوين وأولاد للميت - فإنهم يرثون أخاهم المتوفى بالتساوي ذكوراً وإناثاً إذا كانت القرابة واحدة.¹

- الجد والجدّة يرثان حفدتهما بالتساوي، فقد نصت المادة (17) على أنه: «إذا لم يكن للمتوفى فروع أو أب أو أم أو فروع منهما قسّمت التركة بين الجدود والجدّات»، علماً أن القانون هنا يقسم التركة مناصفة بين الجدّين من جهة الأم والجدّين من جهة الأب بالتساوي.²

- الزّوج والزّوجة يرثان بعضهما بالتساوي، فالزّوج يرث زوجته المتوفاة بذات النسبة

1 أي إذا كان الإخوة جميعهم من أبوين للميت، أو جميعهم من أب للميت، أو جميعهم من أم للميت. أما إذا كانت القرابة متفاوتة بحيث كان بعض الأخوة أشقاء من الأبوين، وبعضهم من أب فقط أو من أم فقط، فالأشقاء يرثون من الجهتين، بينما غير الأشقاء يرثون من جهة واحدة. راجع: يوسف نهر، الإرث لدى جميع الطوائف اللبنانية، م.م، ص 80.

2 م.ن، ص 91.

التي ترثه فيها في حال وفاته، لكن القانون لم يُدخل الزوجين في طبقة معينة وإنما حدّد لهما حصة محفوظة يشتركان فيها مع كل الطبقات.

وعلى هذا الأساس تنص المادة (20) من قانون الإرث المدني لغير المحمديين على أنه: «يؤول لزوج المورث أو زوجته ربع التركة في حال اجتماعه مع ورثة من الطبقة الأولى، ونصفها في حال اجتماعه مع الأب أو الأم أو الأخ أو الأخت، وخمسة أسداس في حال اجتماعه مع الجد أو الجدة، وإذا لم يوجد وارث مما ذكر أعلاه فيستحق زوج المتوفاة أو زوجة المتوفي كامل التركة».

من خلال ما تقدم يتبين لنا مدى اعتماد مبدأ المساواة بين الجنسين إذا كانا في طبقة واحدة، مع غضّ النظر عن كونهما زوجين أو غير زوجين، علماً إنّ هذا القانون قد اعتمد في بعض جوانبه إلى التشريع الإسلامي خاصة ما يتعلق بالنّصاب والطبقات على ما سيأتي توضيحه.

ج- المساواة في تقسيم الممتلكات

تظهر المساواة بشكل واضح بين الزوج والزوجة في تقسيم الممتلكات بعد الطلاق، وذلك طبقاً للقوانين المدنية التي ترعى حالات الزواج وانحلاله وآثاره المادية والاجتماعية، وهذا ما بدا جلياً في قانون الزواج المدني التونسي.

وقد أبدت اهتماماً بالقانون التونسي باعتباره القانون المدني الوحيد لدى الدول العربية، وأما ما عداها من الدول فإنها تطبق التشريعات الدينية، رغم المناشدات التي تحصل بين الحين والآخر من هيئات المجتمع المدني لتشريع قوانين مدنية للأحوال الشخصية.

وعلى كل حال يمكن القول إنّ الأحكام الخاصة بتصفية الممتلكات الزوجية وفقاً للقانون المدني التونسي تتمثل في أمور ثلاثة: استرداد الهدايا، أثاث البيت، والأموال المشتركة.

1- استرداد الهدايا:

تنص المادة 28 من قانون الأحوال الشخصية المدني التونسي المعدلة بتاريخ 12\7\1993 على أن: «الهدايا التي يعطيها كل واحد من الزوجين للآخر بعد العقد يتم استرداد ما بقي منها قائماً ولو تغير إذا وقع الفسخ قبل الزفاف بسبب من الطرف

الآخر»¹.

بهذا النصّ يكون المشرّع التونسيّ قد أقر المساواة الكاملة وألغى التمييز بين الزوجين في استرداد هدايا الخطوبة إذا حصل الطلاق قبل الزفاف، أما الهدايا المقدمة بعد العقد إذا حصل الطلاق بعد الزفاف فإنّ المادة ذاتها تشير في فقرتها التالية إلى ما يلي: «الهدايا التي يعطيها كل من الزوجين للآخر بعد العقد لا يتم استرجاع شيء منها بعد الدخول» وبناء عليه، أصبح بإمكان المطلقة -إذا كانت زوجة تامة- الاحتفاظ بجميع الهدايا المقدمة لها من زوجها مهما كان أساس الطلاق، رجعيّاً أم خلعيّاً، وهكذا الحال بالنسبة للرجل².

علماً أنّ النظام القديم كان يلحظ استرجاع الزوج للهدايا دون الزوجة، تماشياً مع الواقع الذي كان قائماً، أما اليوم وبعدما تغيّرت أوضاع المرأة ودخلت مجال المال والأعمال وأصبحت تتقاضى راتباً، فمن الطبيعي أنّها عندما ترتبط برجل تختاره أن تعبّر له عن مشاعرها وتبادلها المحبة على شكل هدايا على غرار ما يقوم به تجاهها³.

2- أثاث البيت:

إذا حصل الانفصال بين الزوجين، وتنازعا في شأن متاع البيت، فإنّ المادة 26 من قانون الأحوال الشخصية المدنيّ التونسيّ تبنت في النزاع على الشّكل التالي: «إذا اختلف الزوجان في متاع البيت ولا بيّنة لهما، فالقول للزوج بيمينه في المعتاد للرجال، وللزوجة بيمينها في المعتاد للنساء، وإن كان من البضائع التجارية فهو لمن يتعاطى التجارة منهما بيمينه..»

ثم في الفقرة الأخيرة من المادة نفسها ورد ما حرفيته: «في المعتاد للرجال والنساء معاً فيحلف فيه كل منهما ويتقاسمانه».

بناء على هذه النصوص القانونية يتبين أن الطريقة المعتمدة في فضّ النزاع بين الزوجين المطلّقين المتعلّق بأثاث البيت وفقاً لما يبيت به القضاء المدنيّ التونسيّ على ثلاث مراحل متعاقبة:

1 بن سعد، ثريا: آثار الطلاق بين التشريع والواقع المجتمعي - تونس أنموذجاً، مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس العاصمة، 2009، ص 87.

2 م.ن، ص 87.

3 البيّنة هي عبارة عن شاهدين عادلين مقبولين من المحكمة.

- إذا ادعى أحدهما أو كلاهما أن الأثاث -كله أو بعضه- ملكه، وأقام البيّنة على دعواه، دون معارضة بيّنة أخرى، حكم له بمقتضاها.

- إن لم يتقدم أي منهما بالبيّنة، كان الحكم لمن يشهد له ظاهر الحال بيمينه، فما يصلح للرجال يكون للزوج بيمينه، وما يصلح للنساء يكون للزوجة بيمينها.

- إن لم يتقدم أي منهما بالبيّنة المقبولة في المحكمة، وكان الأثاث مما يصلح لهما معاً كالمفروشات والأدوات الالكترونية، فيتقاسمانه باليمين.

3- الأملاك الثابتة:

ويقصد منها العقارات، لا سيما منزل العائلة المعدّ للسكن، وقد أدخلها المشرّع التّونسيّ ضمن نظام خاص بعنوان: «نظام الإشتراك في الأملاك بين الزوجين»¹، وذلك حماية لحقوق الزّوجة المعاصرة التي دخلت مجال العمل وباتت تحصل على مكاسب مادية ربما تفوق أحياناً مداخيل زوجها، وقد تكون شريكة معه في شراء المنزل الزوجي.

إن مشكلة تصفية الأملاك العقارية بين الزوجين تبرز بقوة في حال انفصام الرابطة الزوجيّة لسبب من الأسباب، لاسيما وأنّ الأعراف والتقاليد التّونسيّة لا تزال قائمة على تسجيل العقارات باسم الزوج.

إن هذا النّظام -الآنف الذكر- هو: «نظام اختياري يجوز للزوجين اختياره عند إبرام عقد الزّواج أو بتاريخ لاحق، وهو يهدف إلى جعل عقار أو جملة من العقارات ملكاً مشتركاً بين الزوجين متى كانت من متعلقات العائلة».

ويكون العقار من متعلّقات العائلة عندما يكون معدّاً لاستعمال العائلة، وهذا ما أوضحه النّظام ذاته الذي ينص على أنه: «تعدّ عقارات مخصّصة لاستعمال العائلة أو لمصلحتها العقارات المكتسبة بعد الزّواج والتي تكون لها صبغة سكنية أو المموّلة بقروض سكنية، أو العقارات المنصوص في عقود اقتنائها على أنّها تستعمل للسكن، أو التي يثبت أنه وقع استغلالها فعلاً لسكنى العائلة»².

وفي الوقت الذي خصّت أحكام هذا القانون العقارات دون المنقولات، إلا أنّ الفصل

1 صدر هذا النّظام في العدد رقم 91 من مجلة الأحوال الشخصية التونسية بتاريخ 9/11/1998، ملحق رقم 9.

2 الفصل (11) من النّظام المذكور.

الثاني منه ينصّ صراحة على إمكانية توسيع مجال الاشتراك في الملكية بين الزوجين لتشمل الأملاك المنقولة كالسيارات والآلات على اختلافها وتنوعها، كون لها قيمة قد تضاهي أو تفوق قيمة العقارات أحياناً، وذلك بشرط أن يتفقا صراحة على ذلك في صلب العقد.

وعلى كل حال، فإذا اتفق الطرفان على الالتزام بهذا النظام صار هو الحاكم بينهما في تصفية الأملاك المشتركة في حال حصول الطلاق أو الوفاة أو فقدان أحدهما¹، بما أن الاشتراك في هذا النظام أساسه عقد الزواج، فإذا انفصمت عرى الزوجية بأحد هذه الأسباب الثلاثة كان لزاماً عليهما أو على ورثتهما إنهاء حالة الأملاك المشتركة.

وبناء عليه، فإن تقسيم الممتلكات وفقاً لهذا النظام إنما يكون بالتساوي التام بين الزوج وزوجته، وذلك بعد حصرها وضبط قائمة لها وتسديد الديون المتعلقة بها، حيث تتولى المحكمة حصرًا هذا التقسيم بعد الاستعانة بأهل الخبرة، وذلك وفقاً لما ورد في هذا النظام حيث ينص على أنه: «تقع قسمة المشترك مناصفة بين الزوجين، وذلك بعد خلاص الديون... وإذا تعدّرت قسمته عيناً اجتهدت المحكمة في إسناده لأحد الزوجين أو لورثته مراعاة لوضعه أو وضعهم على أن يدفع من أسند له المشترك تعويضاً نقدياً، وإلا التجأت الى تصفيته بالبيع»².

ثانياً: نماذج من العدالة بين الجنسين في الشريعة

يتساوى الرّجل والمرأة في الإسلام على أساس مبدأ العدالة، كما يتساوى كل خصمين مهما تفاوتت درجتهما في الحسب والنسب والقوة والضعف وما إلى ذلك، ولذا قال الفقهاء: «يجب التسوية بين الخصمين في السلام والرد والإجلاس والنظر والكلام والإنصات وطلاقة الوجه وسائر الآداب الأخرى، وإذا ورد الخصمان مترتبين وجب على القاضي أن يبدأ بالاستماع إلى الذي دخل عليه أولاً، من غير فرق بين الذكر والأنثى والكبير والصغير والشريف والوضيع»³.

1 حدّد المشرّع التونسي في أحكام الفصل (18) من نظام الاشتراك في الأملاك بين الزوجين حالات انتهاء الاشتراك في الملكية بينهما بثلاثة أسباب على سبيل الحصر، وهي: الطلاق، وفاة أحد الزوجين، فقدان أحدهما المحكوم به قضائياً.

2 الفصل (25) من النظام المذكور.

3 الخميني، روح الله: تحرير الوسيلة، ج2، نشر سفارة الجمهورية الإسلامية الإيرانية في بيروت، 1987، ص371. والحلي، نجم الدين جعفر بن الحسن: شرائع الإسلام، ط2، دار الأضواء، بيروت، 1983، ص80.

هذه العدالة القضائية تمتد لتشمل في الإسلام سائر الأحكام المتصلة بالجنسين، ومن جملتها ما بات محل نقد وارتباب من قبل العديد من دعاة حقوق المرأة، وأقصد به التمييز بين الرجل والمرأة في الحقوق والإرث والشهادات والديّات.

وقد عقدتُ هذا المبحث لتسليط الضوء على العدالة المتحققة بين الجنسين في الإسلام رغم وجود الاختلاف أحياناً، وشرح المبررات المنطقية لهذا الاختلاف، وبيان الحكمة من وراء كل تشريع مخالف ظاهراً لمبدأ المساواة، ما يشكل إجابات كافية على الإشكاليات الموجهة على التشريعات الإسلامية.

أ- العدالة في الحقوق العامة

تناولت الشريعة الإسلامية الحقوق المدنية لكل إنسان، بكل حيثياتها وتفصيلها، وأوردت فيها الأحكام والقواعد، وهي تشمل الرجل والمرأة على حدٍ سواء، وقد أكد عليها الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان¹، علماً أنها مستتبطة من القرآن الكريم والسنة الشريفة، وفيما يلي أبرز بنودها:

1- الحقوق المدنية:

- الأسرة عماد المجتمع، والزّواج أساس تكوينها، وللرجال والنساء الحق في الزّواج، وعلى الدولة تسيير سبله وحماية الأسرة ورعايتها. (المادة 5)

- المرأة مساوية للرجل في الكرامة الإنسانية، ولها من الحقوق مثل ما عليها من الواجبات، ولها شخصيتها المدنية وذمتها المالية المستقلة وحق الاحتفاظ باسمها ونسبها (المادة 6)

- حق اللجوء إلى القضاء مكفول للجميع، والمتهم بريء حتى تثبت إدانته. (المادة 19)

2- الحقوق السياسية:

- لكل إنسان الحق في التمتع بأهليته الشّرعية من حيث الإلزام والالتزام. (المادة 8)

- لكل إنسان الحق في التعبير بحرية عن رأيه، والحق في الدعوة إلى الخير والنهي

1 راجع: التسخيري، محمد علي: حقوق الإنسان بين الإعلانين الإسلامي والعالمي، نشر رابطة الثقافة والعلاقات الإسلامية، طهران، 1997، ص 30.

- عن المنكر وفقاً لضوابط الشريعة الإسلامية. (المادة 22)
- لكل إنسان الحق في تقلد الوظائف العامة في بلاده. (المادة 23)
- لكل الشعوب الحق الكامل في التحرر من الاستعمار وتقرير المصير. (المادة 11)
- 3- الحقوق الاجتماعية والاقتصادية:
- العمل حق تكفله الدولة لكل قادر عليه، وللانسان حرية اختيار العمل اللائق به. (المادة 13)
- للعامل الحق في الأمن والسلامة والضمانات الاجتماعية، وله أن يتقاضى أجرًا عادلاً، مع حقه في الإجازات والعلاوات والترقيات دون تمييز بين الذكر والأنثى. (المادة 13)
- لكل إنسان الحق في التملك بالطرق المشروعة، ولا يجوز نزع الملكية إلا لضرورات المنفعة العامة ومقابل تعويض فوري وعادل. (المادة 15)
- لكل إنسان حق الرعاية الصحية والاجتماعية على مجتمعه ودولته بتهيئة جميع المرافق العامة التي يحتاج إليها في حدود الامكانيات المتاحة. (المادة 17)
- 4- الحقوق الثقافية والتربوية:
- لكل طفل منذ الولادة حق على الأبوين والمجتمع والدولة في الحضانه والتربية والرعاية المادية والعلمية والأدبية. (المادة 7)
- على الدولة تأمين سبل التعليم لمواطنيها وضمان تنوعه بما يحقق مصلحة المجتمع.
- من حق كل إنسان على مؤسسات التربية والتوجيه أن تعمل على تربيته دينياً ودنيوياً تربية متكاملة متوازنة تعزز إيمانه بالله واحترامه للحقوق والواجبات وحمايتها.
- لكل إنسان الحق في الإنتفاع بثمرات إنتاجه العلمي أو الأدبي أو الفني أو التقني، وله الحق في حماية مصالحه الأدبية والمالية الناشئة عنه.
- بعد الانتهاء من أبرز بنود الإعلان الإسلامي لحقوق الانسان التي تتعلق بموضوعنا، يبقى أن نؤكد بعض النقاط المرتبطة بالزواجين، وهي:

* اختيار الزوج: إن الشريعة الإسلامية منحت الفتاة الحرية التامة في الموافقة على الشاب الذي يتقدم لخطبتها، أو عدم الموافقة، كما هو الحال في الحقوق المدنية الواردة في اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، لكن باستثناء حالة واحدة وهي الزواج من المشرك، وذلك تحصيلًا للأولاد من الإنزلاق في متهات الكفر. قال تعالى: «وَلَا تَنْكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا»¹.

* رضا الطرفين: يشترط عند إرادة الزواج وفقًا للشريعة الإسلامية أن تتوافق الإرادتان عليه، ولا يتحقق ذلك إلا بالرضا والقبول التامين، وهو نظير شرط الحرية في الحقوق المدنية، فلا يصح إكراه الصبيبة ولا الشاب، فلو أكره أي منهما بطل الزواج.

* استشارة الأب: في الوقت الذي احترم فيه الإسلام رأي الفتاة في اختيار الشاب واشترط رضاها التام في الزواج، إلا أنه أوجب احترام سلطة الولي في القبول بالعريس أو رفضه إذا كانت ابنته لا تزال بكرًا في بيته، ذلك أن الوالد أكثر خبرة من ابنته في معرفة معادن الرجال، وهو أحرص الناس على مصلحتها.

بعد هذا التفصيل ألا يعدّ اتّهام الإسلام بعدم إعطاء المرأة حقوقها تجنيًا؟

في مقام الجواب يمكن القول إنّ التجني الحقيقي لا يتجلى في اتّهام الإسلام فحسب، وإنما في الجهل بأحكام الإسلام وادعاء المعرفة، وهنا يكون الظلم ظلمان: ظلم للاتهام، وظلم للجهل.

ب- العدالة في الإرث

من الانتقادات القاسية على الشريعة الإسلامية أنّها كرّست مبدأ التمييز ضد المرأة في الميراث، وذلك عندما قال تعالى في كتابه الكريم: «يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ»² كون هذه القاعدة تورّث البنت نصف ما يرثه الإبن، الأمر الذي يبعث على الضرر المادي عليها، فضلًا عن شعورها بأنها في درجة متدنية عن أخيها.

في مقام الرد على هذا الانتقاد، فقد أورد الفقهاء ما يلي:

1 القرآن الكريم: سورة البقرة، الآية 221.

2 القرآن الكريم: سورة النساء، الآية 11.

1- ملاحظات على قاعدة المناصفة:

- إن قاعدة «المناصفة» هذه ليست قاعدة ثابتة في كل الأحوال، إذ أن هناك حالات يتساوى فيها نصيب كل من الذكر والأنثى، كما في نصيب الأب (وهو مذكر) مع نصيب الأم (وهي مؤنث) فإنهما يرثان ابنهما المتوفى بشكل متساوٍ، قال تعالى: ﴿وَلَأَبْوَاهُ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ﴾¹. وكذا الحال في نصيب الأخ والأخت للأُم، إن لم يكن للمتوفى آباء ولا أبناء، فإنهما يرثان أخاهما بالتساوي أيضاً، قال تعالى: ﴿وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوْ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ﴾².

- إن قاعدة «المناصفة» لا تُطبَّق في الوصية، فإنه يجوز للأب أن يوصي في حياته بمراعاة قاعدة المساواة في تقسيم الميراث بعد وفاته بين أبنائه الذكور والإناث، طالما أن الفوارق لم تبلغ حدود ثلث التركة، كما يجوز له أن يراعي قواعد أخرى على الوجه الذي يراه مناسباً.

- إن قاعدة «المناصفة» لا تُطبَّق في المال الموهوب مجاناً قبل الوفاة، إذ يجوز للأب أن يمنح البنت من العطايا في حياته ما لا يمنحه للإبن، فالناس مسلطون على أموالهم³، وقد ورد في الشريعة استحباب تفضيل الأنثى على الذكر لما ورد عن الرسول (ص): «سوا بين أولادكم في العطية، فلو كنت مفضلاً أحداً لفضلت النساء»⁴.

2- الحكمة من قاعدة المناصفة:

أما الحكمة من هذه القاعدة فهي أن الشريعة الإسلامية قد لحظت مبدأ الإنفاق في تقسيم الميراث، ونعني بذلك الأعباء المالية المتوجبة على كل من الرجل والمرأة، فالرجل وفقاً لما قرّره أحكام الإسلام يتحمل مهر الزوجة، وتأثيث البيت، والنفقة على العائلة، وثمان الشقة أو قيمة استئجارها، ونفقات الطباية والمدارس وغيرها، وربما تقع عليه نفقات العرس، وهو ملزم بالإنفاق على أبويه إذا كانا فقيرين و...، بينما المرأة لا يتوجب عليها

1 القرآن الكريم: سورة النساء، الآية 11.

2 القرآن الكريم: سورة النساء، الآية 12.

3 وهي قاعدة فقهية في الشريعة الإسلامية تؤكد حق كل إنسان في التصرف بماله كيف يشاء عدا موارد الضرر والحرمة. محمد كاظم المصطفوي: مائة قاعدة فقهية، ط 9، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، 1434 هـ، ص 137.

4 الصنعاني، محمد بن إسماعيل: سبل السلام، ج 3، دار الجيل، بيروت، 1980، ص 937.

شيء من ذلك.

من هذا المنطلق، فالتفاوت في حصص الميراث بين الذكر والأنثى ليس ناشئاً من نقص في القيمة الإنسانية للمرأة كما يدّعي بعض الجاهلين بأحكام الإسلام، فالمرأة من وجهة نظر الدين الإسلامي هي أحسن متاع الدنيا، وهي مساوية للرجل في القيمة الإنسانية، فقد ورد في حديث رسول الله (ص): «إنما النساء شقائق الرجال»¹، بل ربما تكون أرفع قيمة منه، خاصة إذا كانت أمّاً، فالجنة تحت أقدام الأمهات²، ولكن التفاوت في الميراث له سبب آخر قد أوضحه الامام محمد مهدي شمس الدين عندما قال: «إن التفاوت بينهما ناشئ من الامتيازات الاقتصادية للمرأة، فحصة الرجل في الميراث معرضة للإنفاق غالباً وليست موضوعاً للإحراز والإدخار، بينما حصة المرأة لا تواجه أي عبء مالي، إذ لا يجب عليها كما يجب على الابن والوالد والزوج»³.

وبناء عليه، فما تحصل عليه المرأة من الميراث بإمكانها أن لا تدفع منه قرشاً واحداً لنفقات بيتها، بل قد تصرفه على نفسها وكمالياتها إذا شاءت، بما أنّ حاجيات البيت والعائلة من مسؤوليات الرجل حصراً، وفي هذا الإطار يقول أستاذ الشريعة الدكتور محمد الرحيلي: «فالتفضيل في حصة الإرث عملياً هو للأنثى وليس للذكر، لأن المرأة عندما تأخذ نصف حصة الرجل فسوف يكون وضعها المادي أحسن حالاً من الرجل لعدم تكليفها بشيء من النفقات المذكورة»⁴.

وعلى الرغم من عدم تكليفها بشيء من النفقات، إلا أنّ الإسلام قد منحها نصيباً مفروضاً من الإرث، كما اعترف بحقوقها المكتسبة من ثمرات أعمالها، تأكيداً على حقها في التملك والاستمتاع بالمال، قال تعالى: ﴿لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ

1 الترمذي، محمد بن عيسى: سنن الترمذي، دار المعرفة، بيروت، 2002، كتاب الطهارة، حديث رقم 105.

2 السيوطي، جلال الدين: الجامع الصغير من حديث البشير النذير، دن، دت، ص 339.

3 شمس الدين، محمد مهدي: التجديد في الفكر الاسلامي، دار المنهل اللبناني، بيروت، 1997، ص 253.

4 الزحيلي، محمد: حقوق الانسان في الاسلام، ط6، دار ابن كثير، دمشق، 2011، ص 223.

5 ولتقريب الفكرة إلى ذهن أكثر نقول: إذا أنفق الأب على ابنه الشاب الذي يدرس في الجامعة 100.000 ليرة شهرياً، في حين كان ينفق على ابنه الآخر الصغير الذي في الحضنة 10.000 ليرة شهرياً، وذلك باعتبار أن الشاب عليه نفقات أجرة الطريق ومشتريات واجبة لدراسته، بينما الصغير ليس عليه نفقات سوى ما يشتره من حانوت المدرسة، فهل يعدّ هذا التمييز مخالفاً للأعراف المجتمعية؟ أو أنه عين العدالة في توزيع الحقوق؟ من الطبيعي في الجواب أن نقول إنّ العرف المجتمعي يرى تصرف الأب عادلاً لأنّه يقوم على مبدأ التوزيع بحسب الحاجات. من هذا المنطلق تصرّفت الشريعة الإسلامية في توزيع الميراث بين الذكر والأنثى، فالشريعة لمّا أوجبت على الرجل جميع أنواع المصاريف على العائلة، ولم توجب على المرأة أي نوع من المصاريف، فقد لحظت مبدأ التوزيع وفق الحاجات والمتطلبات والنفقات.

مِمَّا اكْتَسَبْنَ¹، وذلك على عكس التشريعات العشائريّة السّابقة على الإسلام التي كانت تُحرّم المرأة من معظم حقوقها الماديّة².

ج- العدالة في الشهادات والديات

لا شك أن الإسلام يميّز بين الرّجل والمرأة في العديد من المواقع، لكن هذا التّمييز كما أشرنا مراراً يعود إلى طبيعة الاختلافات الجسميّة والنّفسيّة التي تؤدي إلى اختلاف الأدوار بينهما، ولا يعود إلى نقص في الكرامة الإنسانيّة للمرأة، فالكرامة محفوظة لكلٍ منهما على قدم المساواة.

ومن جملة المميّزات أنّ الإسلام يعدّ شهادة المرأة في مجال القضاء بنصف شهادة الرّجل، وذلك وفقاً لما ورد في الآية الكريمة: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ... وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكَّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ³، وكذلك يرى أنّ دية المرأة بنصف دية الرّجل، فما تفسير هذه التشريعات التي يدل ظاهرها على عدم الإنصاف؟

1- التمييز في الشهادات

إن الإجابة على هذا السّؤال يتطلّب إلقاء نظرة سريعة على الفروقات التكوينيّة بين الرّجل والمرأة التي نقسمها إلى قسمين:

- فمن النّاحية الجسديّة نجد أن الرّجل بشكل عام يتغلّب على المرأة في ضخامة الجسم والطّول والقوة البدنيّة والخشونة في الصّوت والملبس وغيرها، في حين تتغلّب المرأة عليه في سرعة النّمو وبلوغ سن الرّشد وسن اليأس وما إلى ذلك.

- ومن النّاحية النّفسيّة يميل الرّجل إلى المبارزة والقتال واستخدام القسوة عند الإثارة، وتظهر اهتماماته في السّياسة وعالم التّجارة والمال والأعمال، وهو بذات الوقت عبدٌ لشهوته، يعجبه في المرأة الجمال والدلال... في حين أنّ المرأة تميل إلى السّلم والموانسة، وتظهر اهتماماتها في مجال الحبّ والجمال والزينة والموضة والنّسوق،

1 القرآن الكريم: سورة النساء، الآية 32.

2 مسيكة، فتنت: حقوق المرأة بين الشرع الاسلامي والشرعة العالمية لحقوق الانسان، م.م، ص 136.

3 القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 282.

وتتميز بمشاعر مرهفة أسرع تهيجاً من مشاعر الرّجل، كما تظهر في نفسها مشاعر الأمومة منذ الصّغر، والاهتمام بالحمل والولادة وتربية الأطفال و...

من هذا المنطلق، لما كانت الشّؤون القضائيّة تتعلّق غالباً بالجرائم والجنايات، أو بالصّراعات السّياسيّة، أو بالنّزاعات الماليّة، فهي ليست من اهتمامات المرأة، وعليه فلا تقوى ذاكرتها لها لأنّ الانسان إنّما يتذكر ما يهتمّه، فكيف تكون شاهداً عليها؟!

ولذا قال الإمام الأكبر محمد عبده: «إنّ المرأة ليس من شأنها الاشتغال بالمعاملات الماليّة ونحوها من المعاوضات، ومن هنا تكون ذاكرتها فيها ضعيفة، ولا تكون كذلك في الأمور المنزليّة، فإنها فيها أقوى ذاكرة من الرّجل، ومن طبع البشر عامة أن يقوى تذكّركم للأمور التي تهمّهم ويمارسونها ويكثر اشتغالهم بها».¹

وفي هذا الإطار يقول الشيخ الطّاهر بدوي أيضاً: «إنّ شهادة المرأة في المعاملات الماليّة لا يقع إلا نادراً، وما كان كذلك فليس من شأنها أن تحرص على تذكره حين مشاهدته، فإنّما تمرّ به مروراً عابراً لا تلقي له بالاً، فإذا جاءت تشهد به كان احتمال نسيانها أو خطئها، فإذا شهدت امرأة أخرى بمثل ما تشهد به زال احتمال النسيان والخطأ».²

بناءً على هذه الأسباب جعل الإسلام شهادة المرأة في القضاء بنصف شهادة الرّجل في الشّؤون المتعلّقة بالرّجال غالباً، أما في الشّؤون المختصة بالنساء كالحمل والولادة والبركة وشبهها، أو في الشّؤون المرتبطة بالزّوجين، فإن شهادتها فيها كاملة تامة لا يشوبها أي نقص على الإطلاق.

وللتدليل على ذلك، فإنّ القرآن الكريم قد نصّ على المساواة بين الزّوج والزّوجة في الشهادات المطلوبة في اللعان،³ وهي أربع شهادات لكل منهما، قال الله تعالى: «وَالَّذِينَ يَزْمُونَ أَرْوَاجَهُمْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُمْ شُهَدَاءُ إِلَّا أَنْفُسُهُمْ فَشَهَادَةُ أَحَدِهِمْ أَرْبَعُ شَهَادَاتٍ بِاللَّهِ إِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ، وَالْخَامِسَةُ أَنَّ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَيْهِ إِنْ كَانَ مِنَ الْكَاذِبِينَ، وَيَدْرَأُ عَنْهَا الْعَذَابَ أَنْ تَشْهَدَ أَرْبَعَ شَهَادَاتٍ بِاللَّهِ إِنَّهُ لَمِنَ الْكَاذِبِينَ، وَالْخَامِسَةَ أَنَّ غَضَبَ اللَّهِ عَلَيْهَا إِنْ كَانَ

1 نقلاً عن شيخ الأزهر الأسبق الامام محمود شلتوت في كتابه: الإسلام عقيدة وشرعية، ط17، دار الشروق، القاهرة، 1997، ص 240.

2 بدوي، الطاهر: مفهوم المساواة في الإسلام، وأبعادها، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008، ص 75.

3 اللعان تشريع يحصل في محضر القاضي يتضمن الشهادة أمامه أربع مرات لكل من الزوج والزوجة، ثم إضافة شهادة خامسة معاكسة لكل منهما، وذلك فيما إذا اتهم الزوج زوجته بالزنا مع إنكارها وليس لديه شهود، وينتج عنه الانفصال الدائم بينهما.

مِنَ الصَّادِقِينَ»¹.

لذلك فالشهادة في القضاء لا ترتبط بإنسانية المرأة وكرامتها وأهليتها، وإنما ترتبط بتوثيق الحقوق لأصحابها منعاً من ضياعها، فالإسلام قد حرص على التثبت والاحتياط إحقاقاً للحقّ ودحضاً للباطل، وهو يراعي توفير الضمانات الممكنة كافة منعاً للظلم وتأكيداً للعدل.

2- التمييز في الديّات

الديّة هي غرامة مالية شُرعت على ارتكاب جنائية عن طريق الخطأ، وبها نطقت الآية الكريمة: ﴿وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُسَلَّمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهِ﴾².

وقد ثبت في الإسلام أنّ دية المرأة بنصف دية الرجل، فلو جنى شخص من غير قصد ولا عمد على امرأة فماتت، كما يحصل اليوم في حوادث السيارات مثلاً، فيجب عليه دفع نصف الديّة، وبناءً عليه، فما هي الاعتبارات التي أُخِذَتْ في هذا التشريع المتميّز عن الرجل؟

قبل إيراد الجواب لا بد من التأسيس بما يلي:

- إن هذا التمييز ليس انتقاصاً من القيمة الإنسانية للمرأة، لأنّ الميزان الصحيح في تقويم قيمة المرأة من الناحية الإنسانية في باب الجنائيات إنما يتجلى في القتل العمدى، فقاتل المرأة عن سابق تصوّر وتصميم يُقتل شرعاً كما يُقتل قاتل الرجل دون تفريق.

- إنّ فقدان المرأة من الأسرة إنّما يسبب نكبة عاطفية وخسارة معنوية كبيرة لا تقدّر بالمال، وعليه يستحيل تعويض الضرر المعنوي، سواء أكانت الأنثى أمّاً أو بنتاً أو أختاً أو غير ذلك.

- الديّة ليست عقوبة لردع المجرم، فالجاني غير المتعمد ليس مجرمًا، لانتفاء القصد الإجرامي، بل هي تعويض ماليّ عن خسارة ماديّة لا بد منها نتيجة قلة الاحتراس والاحتياط، لاسيما أنّ الديّة لا يدفعها الجاني نفسه بل عائلته، كما لا تُدفع ثمنًا للمقتول، فالمقتول لا يقدر بثمن، وإنما هي تعويض لأهل المقتول عمّا لحقهم من

1 القرآن الكريم، سورة النور، الآيات من 6 إلى 9.

2 القرآن الكريم، سورة النساء، الآية 92.

ضرر مادي.

بناءً على ذلك يقول الفقهاء بما مفاده: إنّ التمييز في الدية بين المرأة والرجل قد أخذ فيه الاعتبار الاقتصادي المحض، لأنّ خسارة الرجل يسبب غالباً انقطاع المورد المالي للعائلة كونه كفيل الأسرة ومعيّلها، بينما خسارة المرأة لا يسبب هذا الانقطاع المالي.¹

بعبارة ثانية: إنّ الإنسان عندما يُقتل يتحقق بذلك خسارتان: الأولى معنوية والثانية مادية، فالدية شرّعت للتعويض عن الخسارة المادية فقط، لأنّ المعنوية لا يمكن التعويض عنها بما أنّه لا يمكن إعادة الميت إلى الحياة، وبناءً عليه فالتمييز في الدية بين الرجل والمرأة قد أخذ فيه الاعتبار المادي المحض.

لذلك، فالمشرّع الإسلامي قد لاحظ في دية الرجل والمرأة الخسارة الاقتصادية التي حلّت بالعائلة، ولم يلحظ النكبة المعنوية والعاطفية التي لا يمكن تعويضها، فأوجب على الجاني غير المتعمّد الدية كاملة إلى عائلة المجنى عليه إذا كان ذكراً من أجل إعادة ترتيب حياتها الاقتصادية بهذا المبلغ الزهيد، ونصف الدية إذا كان المجنى عليه امرأة.

علماً أنّ الذي يحصل على مال الدية الكاملة في حال موت الرجل هو المرأة وليس الرجل، فالزوجة هي التي تستفيد من الدية الكاملة عند موت زوجها، وهي التي تتصرّف بها لتستقيم بها حياتها وحياة عائلتها بعد فقدانه، أما الزوج فإنه في حال موت زوجته من قبل الغير فإنه يحصل على نصف الدية، لذلك فالاعتبار لمن يحصل على مال الدية وليس لمن كانت الدية عنه، لذلك في الحقيقة هذا التشريع هو لصالح المرأة وليس الرجل.

ويمكن إعادة تنظيم الفكرة وفق الحيثيات التالية:

لما كان التعويض عن الضرر المعنوي مستحيلاً، إذ فقدان الروح لا يعوّض، وكان الممكن هو التعويض المالي لا غير.

وحيث أنّه من المبادئ الأساسية في التعويض المالي أن يكون بقدر الضرر الحاصل وبنفس النسبة أو قريباً منها.

ولما كان الضرر المادي المتأثري عن فقدان الرجل كبيراً لأنّه يسبب غالباً انقطاع

1 شمس الدين، محمد مهدي: التجديد في الفكر الإسلامي، م.م، ص 253 .

المورد المالي للعائلة، بخلاف الضرر المادي المتأني عن فقدان المرأة. فقد تقرّر في الشريعة الإسلامية كامل الدية عن الذكر ونصفها عن الأنثى، رفعاً للضرر اللاحق بالعائلة من جهة، وتخفيفاً على الجاني غير القاصد من جهة أخرى. وفي هذا الصدد يقول الإمام شمس الدين: «فتقدير الدية يخضع لاعتبارات اقتصادية محضة، وأما الاعتبارات الإنسانية والعاطفية فلا تقدّر بالمال في الرجل والمرأة على السواء»¹.

ثالثاً: نماذج من العدالة الزوجية في الإسلام

على الرغم من الاعتراضات على العديد من أحكام الإسلام المرتبطة بالعائلة والجنسين عموماً، إلا أنّ الإسلام يؤكد دوماً أنّ قوانينه نابعة من صميم العدالة المنسجمة مع تطلّعات ورغبات كل من الزوج والزوجة.

في هذا المبحث سنسلط الضوء على ثلاثة من التشريعات الإسلامية المتعلقة بالزواج، وتعدّ في نظر دعاة القوانين المدنية إشكاليات أساسية على الإسلام، وهي محل انتقاد لاذع وجدال عميق، لنبيّن من خلالها مواطن العدالة بكل تجرّد وموضوعيّة، وهذه الإشكاليات باختصار تتمحور حول سن الزواج، المهر المقدّم والمؤخر، وتعدّد الزوجات. فما هو المسوّغ العقلي والمنطقي لمثل هذه التشريعات في الدين الإسلامي؟

أ- سن الزواج

قبل الإجابة على هذه الإشكاليات لا بد من التأسيس ببعض المعطيات، وهي:

1- ينطلق معظم أنصار القوانين المدنية في انتقادهم للقوانين الأخرى من اعتبار أن القانون الوضعي هو المعيار الصحيح للحكم على صحة أو فساد أي نظرية، علماً أنّ القوانين الوضعيّة ليست آيات منزلة، بل هي قابلة للأخذ والرد كأي طرح أو رأي قديم أو معاصر.

2- إنّ الفتاوى والأحكام الشرعية الصادرة عن مراجع الإسلام يتم طرحها في الغالب على المتدينين من دون بيان أسبابها ومسوّغاتها، الأمر الذي يفتح الباب على اجتهدات غير المتخصصين في معرفة العلل والغايات، فتصل الأحكام مشوّهة

1 شمس الدين، محمد مهدي: التجديد في الفكر الإسلامي، م.م، ص 253.

الى القاضي والداني، وتأخذ الانتقادات مجالها الواسع، علماً أن دين الله لا يصاب بالعقول¹.

3- عند الحكم على التشريعات الدينية لا بد من الأخذ بالحسبان زمن التشريع وما بعده، فلا يصح قياسها على هذا العصر الأخير فقط، فأحكام الدين الإسلامي ليست مقتصرة على هذا الزمن، بل تأخذ بالحسبان الظروف والمعطيات التي تناسب المرحلة السابقة أيضاً.

4- في الوقت الذي تعدّ فيه الأحكام الشرعية ثابتة اعتماداً على الحديث النبوي القائل: «حلال محمد حلال الى يوم القيامة، وحرامه حرام الى يوم القيامة»². إلا أن هذا الحديث لا يمنع من إجراء تعديلات على بعض الأحكام الشرعية عن طريق الاجتهاد، وذلك إذا كانت العلل قد نصّ عليها القرآن الكريم أو السنة الشريفة وقد تغيّرت، أو إذا كانت الأحكام معتمدة على الأعراف وقد تبدّلت، أو لمقتضيات الضرورة، وغير ذلك. وبناء عليه، فإنّ الأحكام الشرعية يمكن لها أن تتجدد، وهي حالياً في حال تجدد دائم، وهي مقبلة على المزيد من التجددات كما هو الحال مع التجددات التي حصلت لاتفاقيات حقوق الانسان في القرن العشرين.

5- إن سنّ البلوغ الشرعي للفتاة بحسب الإسلام لا يزال محل خلاف كبير بين الفقهاء، لكنّ الرأي المعاصر الذي بدأ يغلب على الآراء القديمة هو البلوغ الجسدي المتمثل برؤية الدم، وهو المعتمد على الآية الكريمة: ﴿وَابْتَأُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ﴾³. ويتم الاستدلال بالآية من منطلق الأولوية، بمعنى إذا كان التصرف بالمال يحتاج الى بلوغ النكاح (أي البلوغ الجسدي) فإنّ التصرف بالنفس عن طريق الزواج أولى بالحاجة الى مثل هذا البلوغ.

بعد هذا التأسيس لا بد من القول إنّ أغلب فقهاء الإسلام يفرّقون بين سنّ إجراء عقد الزواج وسنّ الزواج المقترن بالوصال الجسدي. ففي حين يصح إجراء العقد على الفتاة باذن الأب قبل بلوغها الجسدي برؤية الدم، فإنّه لا يصح تزويجها بالمعنى التام والكامل

1 هي عبارة يرددها فقهاء الإمامية في مؤلفاتهم يقصد منها أن التشريع الاسلامي مصدره القرآن الكريم والسنة الشريفة، وليس القياس العقلي المعتمد على تشبيه الأحكام ببعضها لوجود مناسبات معينة.

2 الكليني، محمد بن يعقوب: فروع الكافي، مكتبة الصدوق، طهران، 1381 هـ، ج 1، حديث 7، ص 58.

3 القرآن الكريم: سورة النساء، الآية 6.

إلا بعد البلوغ الجسديّ «الفيزيولوجي».

والهدف من تشريع إعطاء الحقّ للفتاة في الزّواج مبكراً يعود الى ثلاثة أمور أساسية، وهي:

الأول: إنّ الحاجة الغريزيّة لدى الفتاة في الارتباط بالشّاب تبدأ من سن البلوغ الجسديّ، حيث يبدأ الشّعور بالميل نحو الحبّ وأحاديث الشّجون والمجون.

الثاني: إنّ الزّواج هو أهم عنصر لتحسين الفتاة والشّاب من الانحراف وراء الأهواء النفسيّة التي قد توقع الانسان في متهاتات الرّذيلة، وهو وقاية للمجتمع كلّ من الانزلاق إلى تيارات الفساد.

الثالث: إنّ الإسلام يشجّع على الإنجاب والتكاثر العدديّ، فالزّواج المبكر يؤدّي هذه الغاية المستحبة، «تزوّجوا الودود الولود فإني مباهي بكم الأمم يوم القيامة»¹، إضافة إلى أنّ الإنجاب في سنّ الشّباب يؤثّر إيجاباً في البنية الجسديّة والحالة الصحيّة للمواليد ويمنحهم صفات وراثية جيدة.

ولكن على الرّغم من كل هذا التشجيع إلا أنّ الزّواج المبكر اليوم لم يعد مطروحاً سوى على المستوى النظري، إذ أنّ الواقع الحياتي والظروف المعيشية الصّعبة في معظم الدّول الإسلاميّة قد أبعد المسلمين عنه عملياً.

تجدر الإشارة إلى أنّنا إذا أخذنا بالحسبان الظروف التي كانت في العصور السابقة، فإننا نجد أنّ زواج الفتاة آنذاك في سن البلوغ كان أمراً طبيعياً ومقبولاً على المستوى العرفي، لأن البنية الجسديّة كانت أضخم وأقوى نتيجة عوامل غذائية وبيئية ووراثية وغيرها.

أما من ناحية الشّاب، فإنّ زواجه في سن مبكرة في تلك العهود كان أمراً عادياً أيضاً كونه ليس مكلفاً على المستوى الماديّ، إذ لم يكن بحاجة سوى إلى شغور غرفة في الدّار، على عكس الحالة التي نعيشها اليوم التي تحتاج إلى تهيئة شقة مستقلة وأثاث كامل ووسيلة نقل وما إلى ذلك.

وفي هذا السّياق لا بد من الإشارة إلى أنّ الإسلام يرى أنّ الفتاة عندما تصبح بالغة

1 البخاري، محمد بن اسماعيل: صحيح البخاري، دار الفكر، بيروت، 1996، حديث 1322.

بالمعنى الجسديّ فهي لم تعد قاصرة، ولذلك يرفض الشرع الإسلاميّ تسمية زواج القاصرات، لأنّ هذه التسمية تعتمد على معيار القانون المدنيّ الذي يرى أنّ كل من كان دون الثمانية عشر من العمر فهو قاصر، ولم تعتمد على المعيار الشرعيّ الذي يرى أنّ القصور لمن كان دون سن البلوغ الجسديّ، فلماذا اعتماد المعايير القانونية وحدها واعتبارها هي القاعدة في الحكم على صحة الأحكام؟

وقد يتساءل الإنسان: هل بإمكان الفتاة في هذا العمر الطّفوليّ أن تستجيب لمتطلبات الحياة وتحمل أعباء المنزل الزوجي بما يحتويه من هموم ومسؤوليات؟ في مقام الاجابة يمكن تسجيل ثلاثة ردود.

الأول: إذا كان الأب يدرك أنّ ابنته لا تزال صغيرة السنّ ولا تستطيع تحمّل الأعباء الزوجيّة فبإمكانه أن لا يزوّجها في هذا العمر المبكر، فالأمر ليس إلزاميّاً على الاطلاق، بل هو حقّ يمكن الالتزام به، كما يمكن عدم الالتزام به.

الثاني: إنّ المسؤوليات الجسام جرّاء الزواج إنّما كانت من مفاعيل هذا العصر المتأخر حيث كثرة المتطلبات المعيشية، أما في العصور السابقة فالزواج لم يكن يتبعه مسؤوليات جسيمة، بل كان متعة سهلة بمتناول الجميع صغاراً وكباراً، والتشريع إنّما كان لكل العصور وليس لهذا العصر المتأخر فحسب.

الثالث: لا يمكن تعميم الحكم على كل الفتيات واعتبارهن غير قادرات على تحمّل مسؤوليات الزواج في هذا السنّ، بل من المحتمل وجود نسبة كبيرة منهن مؤهلات لحمل هذه الأعباء بكل جدارة، فلماذا منعهنّ من هذه الرّغبة والوقوف في طريقهنّ التي يشعرن بالحاجة إليها؟

ب- المهر المقدّم والمؤخر

تتعرّض الشريعة الإسلاميّة في العديد من المحطّات إلى إشكاليات من قبل بعض أدعياء حقوق المرأة، ومن جملتها تشريع المهر¹، حيث يرون أنّ إعطاءها المهر من قبل زوجها يحطّ من كرامتها، ويجعلها سلعة معرّضة للبيع والشراء.

1 وهو عبارة عن مال نقدي أو عيني يدفعه الزوج إلى زوجته عند إجراء صيغة عقد الزواج، وهو يقسم عادة إلى قسمين: معجل، ويدفع عند العقد. ومؤجل، ويدفع عند أقرب الأجلين (الموت أو الطلاق).

وفي هذا الصدد يمكن الإجابة على ذلك من خلال بيان فلسفة المهر، وهي التالية:

1- لا يصح القول إنّ والد الفتاة قد باع ابنته لشخص غريب لقاء مبلغ من المال، لأنّ هذا المال سواءً كان نقدياً أم عينياً هو للفتاة نفسها وليس لأبيها.

2- إنّ المهر في نظر الإسلام هو هدية أو منحة يقدمها الخاطب إلى خطيبته كتعبير عن حبه لها وامتنانه لها لقبولها به شريكاً لحياتها، والهدايا لها الأثر النفسي الكبير عند المرأة في تعزيز علاقة الود والمحبة¹.

3- إنّ تشريع المهر للزوجة من قبل زوجها يرفع من قيمة الزوجة وكرامتها وليس العكس، لأنّها تشعر معه بأنّ زوجها يدفع الغالي والتّفيس من أجل الحصول عليها.

4- أن تشريع الإسلام للمهر المعجل للفتاة إنّما كان بهدف تغطية حاجتها المادية في بداية زواجها، حيث تكون بحاجة إلى تجهيز نفسها بأنواع الثياب والحلي والزينة وغيرها، لا سيما وأن المرأة في كثير من الحالات لا تعمل ولا تجني أموالاً، ثم لو كان تجهيزها من قبل والدها لشعرت بالخجل وأنها تحمّل والدها الكثير من الأعباء.

5- إنّ تشريع المهر المؤجل له غايتان: الأولى أنّه أحياناً يشكّل رادعاً للزوج من الإقدام على الطّلاق لأنّه سيجده مكلفاً مادياً، والثانية أنّه يشكّل نوعاً من التّعويض لها في حال حصول الموت أو الطّلاق.

بعد هذه الإجابات الموجزة، هل يكون المهر لمصلحة الرّجل أو المرأة؟! وهل أنّ الإسلام كان ينظر في هذه التّشريعات بعين الرّأفة إلى الرّجل أو إلى المرأة؟! وهل العدالة تقتضي أن تكون المرأة بلا هدايا ولا تجهيز في بداية زواجها وبلا تعويض في نهايته، أم أنّ هذا المهر هو عين العدالة في ذاتها؟!

أجل، إنّ المشكلة الرّئيسة عند الآخرين ليست في المهر ولا في الإرث، ولا في غيرهما، وإنّما في العقلية الحاكمة عند بعض دعاة المساواة بين الرّجل والمرأة، فإنّهم في هذه الدّعوة يظلمون المرأة ويحمّلونها أعباء العمل خارج المنزل وحمل الهموم والمسؤوليات، مع ما يستدعي ذلك من ترك الأطفال لدى الحاضنات أو الخادّمات، إضافة إلى تحمّل الأعباء داخل المنزل وكل ما تتطلّبه العائلة، ثمّ الإنفاق على العائلة بالتّساوي مع الرّوج،

1 مطهري، مرتضى: نظام حقوق المرأة في الإسلام، م.م، ص 170 و 172.

علمًا أن غريزة المرأة ورغبتها الفطرية تظهر في مجال الأمومة وترتيب بيتها وتربية أطفالها و...

المشكلة أن هؤلاء يسعون سعيًا حثيثًا إلى مساواة المرأة بالرجل في كافة القوانين والأنظمة والحقوق والواجبات متجاهلين الاختلافات الغريزية والطبيعية والنفسية والجسدية بينهما، وفي هذا المجال يقول العلامة مرتضى المطهري: «إن المرأة في الغرب لم تحصل على حقوق مساوية لحقوق الرجل إذا أخذنا بالاعتبار وضعها النفسي والفيزيولوجي، لأن المرأة إذا أرادت أن تحصل على حقوق مساوية لحقوق الرجل وعلى سعادة مساوية لسعادة الرجل فإن طريقها الوحيد هو أن تطلب إعطاء الرجل حقوقه المناسبة له فيزيولوجيًا، وإعطاءها حقوقها المناسبة لها فيزيولوجيًا»¹.

ج - تعدد الزوجات

لا تزال قضية تعدد الزوجات تعدّ من القضايا الشائكة بين الفكرين الغربي والشرقي، ففي حين ينتقدها القانون المدني ويمنعها منعًا باتًا لتعارضها مع مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة، فإن الإسلام يراها ضرورية لتحسين المجتمع وإعطاء كلّ إنسان حقه، وهي لا تتنافى مع مبدأ العدالة الذي هو أهم من مبدأ المساواة بحسب الإسلام.

ولأجل توضيح الفكرة لا بدّ من الخوض في هذه القضية من زوايا ثلاث: نشأة تعدد الزوجات، مسوّغاته، وموقف الإسلام منه.

1- نشأة تعدد الزوجات

يروى لنا التاريخ إن عادة تعدد الزوجات كانت شائعة منذ العصور القديمة لدى معظم الشعوب الشرقية والغربية على السواء، واستمرت إلى العصور الوسطى في آسيا وأوروبا، فلما ظهر الإسلام وجدها ظاهرة منتشرة على أكثر من صعيد، فعمل على تقنينها وتحديدها، ووضع لها قيودًا وشروطًا قاسية على ما سيأتي توضيحه.

وللتدليل على ذلك يقول المؤرخ والفيلسوف الأميركي ويل ديورانت: «ولقد ظنّ رجال الدين في العصور الوسطى أن تعدد الزوجات للزوج الواحد نظام ابتكره محمد ابتكارًا لم يسبق إليه، لكنه في الواقع نظام سابق للإسلام بأعوام طوال، لأنه النظام الذي ساد

1 مطهري، مرتضى: نظام حقوق المرأة في الإسلام، م، م، ص 110.

العالم البدائي»¹، ويقول المؤرّخ والفيلسوف الفرنسي شارل مونتسكيو: «أباح فلنتانيان² لأسباب خاصة تعدد الزّوجات في الإمبراطورية الرومانية...»³، ثمّ أضاف في موضع آخر: «كان قانون تعدّد الزّوجات قد شرّع في جزر المالديف حيث يبيح الزّواج من ثلاث نساء»⁴.

أضف إلى ذلك أنّ القرآن الكريم قد أشار في العديد من آياته عند سرد قصص الأنبياء الأولين إلى أن تعدد الزّوجات كان شائعاً في زمانهم، وكان ممّن تزوج بأكثر من واحدة الأنبياء: إبراهيم، يعقوب، يوسف، داود، سليمان، وغيرهم.

2- مسوّغات تعدّد الزّوجات

ذكر المؤرّخون مجموعة من العوامل التي كانت سبباً لتعدد الزّوجات تاريخياً، لا سيما في الشّرق، لكن هذه العوامل لا يمكن القبول بها جميعها، بل يمكن قبول بعضها، وهي التالية:

- العوامل الجغرافية: يصرّ شارل مونتسكيو على أنّ مناخ الشّرق الحار يستدعي وجود هذه العادة، فالمرأة في هذا المناخ تصل الى مرحلة البلوغ في وقت مبكر وتشبه في وقت مبكر، مما يدفع الرّجل الى الزّواج ثانية وثالثة، خاصة إذا عرفنا أنّ الرّجل في ظلّ هذا المناخ يمتلك طاقة جنسيّة لا ترضيها زوجة واحدة.

يقول مونتسكيو: «النّساء في الأقاليم الحارة بالغات في الثامنة والتاسعة والعاشرة... وتشبه في العشرين من عمرهنّ... لذلك يكون من الأمور البسيطة جدّاً أن يترك الرّجل امرأته لينال امرأة أخرى وأن يصار الى تعدّد الزّوجات»⁵.

لكن لا يمكن قبول هذا الكلام لأنّ ظاهرة تعدد الزّوجات لم تكن مقتصرة على البلاد الحارة، كما أنّه من الغريب القول بهرم النّساء في سن العشرين في أي بقعة من بقاع العالم.

1 ديورانت، ول: قصة الحضارة، ج1، دار الجبل، بيروت، 1988، ص 70.

2 وهو الإمبراطور فلنتانيان الأوّل الذي حكم روما بين العامين 321 و375 ميلادي.

3 مونتسكيو، شارل: روح الشرائع، ج1، اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلم والثقافة (الأونيسكو) بيروت، 2015، ص451.

4 م. ن، ص ٤٥٨.

5 مونتسكيو، شارل: روح الشرائع، م.م، ص 450.

- العوامل الاقتصادية: يذكر العلامة مرتضى مطهري¹ إنّ الرّجل في العهود القديمة كان يقدم على تعدد الرّوجات لاستخدامهنّ في العمل الزراعي والإستيلاد، حيث كان بعضهم يكثر من الأولاد لبيعهم في سوق النّخاسة نتيجة الفقر والعوز، وإنّ سبب استعباد الكثير من النّاس في ذلك الوقت لم يكن الوقوع في الأسر في أثناء الحروب وإنّما كان بسبب بيع الآباء لأبنائهم.

ولا يمكن القبول بهذا السّبب أيضاً إلا جزئياً، لأنّ عادة تعدد الرّوجات إنّما كانت سائدة أكثر بين الطبّقات الغنية والمترفة، وهؤلاء بالطبع لم يكن غرضهم الانتفاع الاقتصادي من النساء والأطفال.

- عامل زيادة العشيرة: في العصور السّابقة كان عدد أفراد العشيرة أمراً في غاية الأهمية، لأنّه باعث على القوة والحماية من الأعداء، والافتخار على القبائل الأخرى، فكان التنافس شديداً على الإنجاب، وقد ورد في القرآن الكريم ما يفيد هذا المعنى لدى عرب الجاهلية قبل الإسلام حيث قال تعالى: ﴿الْهَآكُمُ النَّكَآثُرُ، حَتَّى زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ﴾²، ومن البديهي أن هذه الغاية لا تُدرك إلا بتعدد الرّوجات، فهي الطريقة الأساسية لزيادة الأعداد البشرية.

- العقم والأمراض الخطيرة: لما كان الإنجاب أحد غايات الرّواج الأساسية، وهو حقّ لكلّ من الرّوج والرّوجة، فإذا كان أحدهما عاقراً أو مريضاً مرضاً خطيراً، وأصرّ الآخر على طلب الولد لحاجته الغريزية إليه، فلا ينبغي حرمانه من الرّواج الثّاني بذريعة القدر، فإنّه إذا حلّ القدر على أحدهما فمن الإجحاف تعميمه على الآخر، وقد قال تعالى: ﴿وَلَا تَرْرُ وَآزِرَةً وَزَرَ أُخْرَى﴾³ أي لا تأخذ الآخر البريء بجريمة الأول، لأنّنا إذا كنا أمام مشكلة لشخص واحد فنصبح أمام مشكلتين لشخصين.

- زيادة عدد النّساء على عدد الرّجال: ليس المقصود زيادة نسبة مواليد الإناث على الذّكور، فربما كانت مواليد الذّكور أكثر أحياناً، وإنّما المقصود زيادة أعداد الفتيات المؤهّلات للرّواج على أعداد الفتيان المقبلين عليه.

1 مطهري، مرتضى: نظام حقوق المرأة في الإسلام، م.م، ص 285.

2 القرآن الكريم، سورة التكاثر، الآية 1 و2.

3 القرآن الكريم، سورة فاطر، الآية 18.

وتوضيح ذلك: إنَّ النسبة العالمية للمواليد في أكثر بقاع الأرض تتراوح بين 48 و52 % بين الذكور والإناث، وهي نسبة معتدلة إجمالاً، لكن هذه المواليد عندما تصل الى العقد الثالث من العمر تتغيّر النسبة لصالح زيادة الإناث على الذكور بسبب كثرة وفيات الذكور نتيجة الحروب والأمراض،¹ فإنه في حال الالتزام بوحدة الزوجة فإن هذا الأمر سيؤدي الى حرمان أعداد كبيرة من الإناث من الزواج، وبالتالي عدم الحصول على حقهنّ الطبيعي في تأسيس الأسرة وإنجاب الأطفال.

لهذا السبب كان زيادة عدد النساء على عدد الرجال من العوامل المؤثرة في نشوء ظاهرة تعدد الزوجات منعاً من إبقاء أحد من النساء دون زواج.

3- موقف الإسلام من تعدد الزوجات

لهذه الأسباب الآتفة، بل للسبب الأخير بشكل خاص، بنى الإسلام موقفه المؤيد لتعدد الزوجات، ورأى أنّه إذا كان العمل بقانون الزوجة الواحدة سوف يؤدي إلى حرمان بعض النساء من حقهنّ الطبيعي في الزواج وتشكيل الأسرة كباقي الناس، فإن العمل بتعدد الزوجات يصبح أمراً مباحاً تحصيلاً لحق تلك النسوة المحرومات من أهم حقوقهنّ.

يقول العلامة مرتضى مطهري: «إنَّ حقَّ الزواج من أهم حقوق الانسان، ولا يجوز حرمان أحد من البشر منه بأية حجة، وكل فرد له مثل هذا الحق على مجتمعه... وكما أنّ حق العمل وحقّ المسكن وحقّ التعليم وحقّ الحرية تعدّ حقوفاً أساسية للإنسان لا يجوز حرمانهم منها تحت أي ذريعة، كذلك حق الزواج...»²

علماً أنّ حقَّ الزواج يهمّ المرأة أكثر من الرجل، لأنّها أكثر احتياجاً لمبادلة الحبّ والفوز بقلب الرجل وبناء عش الزوجية وتأسيس الأسرة، كما أنّ غريزة الأمومة من أشدّ الغرائز التصاقاً بها على المستوى العاطفي والروحي، لا يقوم مقامها اتخاذ الصاحب ولا يضاهيها أية حاجة مادية أو معنوية مغايرة.

1 تؤكد هذه الأرقام الإحصائيات التي أجرتها منظمة الأمم المتحدة في كل من: بريطانيا، فرنسا، ألمانيا، بولندا، رومانيا، الولايات المتحدة، كوريا الجنوبية، اليابان، وغيرها. ففي كوريا الجنوبية على سبيل المثال، وتحديداً في إحصاء العام 1964 تبين أن مواليد الذكور تزيد على مواليد الإناث بـ 12943 نسمة، لكنّ الذين تتراوح أعمارهم بين سن 20 والـ 24 عاماً، فإن الإناث تزيد على الذكور بـ 26687 نسمة. نقلاً عن مرتضى المطهري، نظام حقوق المرأة في الإسلام، م.م، ص 289.

2 مطهري، مرتضى: نظام حقوق المرأة في الاسلام، م.م، ص 287.

من هنا فإنّ الدّفاع عن حقوق المرأة الحقيقية إنّما يكون بالدّفاع عن حقوقهنّ الطّبيعية في تأمين الرّواج لهنّ، وليس في منع شريحة كبيرة منهنّ عن الرّواج بذريعة المساواة بين المرأة والرّجل، فهذه المساواة هي على حساب العانسات، ولهذا السبب يتداعى عدد كبير من النّساء المثققات سنوياً إلى مظاهرات للمطالبة بتعدد الرّوجات ولإنقاذهن من العنوسة.¹

لذلك يحلّ الإسلام هذه المشكلة من خلال زواج بعض الرّجال أكثر من امرأة بشرط أن تتوفر فيهم مواصفات ماليّة وأخلاقيّة وبدنيّة معينة بما يحقّق للرّوجة الثّانية جميع الحقوق والامتيازات العادلة التي لا تمييز فيها لأية زوجة على أخرى.

تجدر الإشارة إلى أنّ تعدد الرّوجات ينسجم تمام الانسجام مع طبع الرّجل وسجيته وغيّزته، ولا يتعارض بالأساس مع فطرة المرأة، وهذا ما يعترف به علماء النفس وفلاسفة الاجتماع، يقول ول ديورانت: «إن الرّجل طبع على تعدد الرّوجات، ولا يمكن أن يفرض عليه نظام الرّوجة الواحدة إلا بواسطة أقسى القيود الأخلاقية ودرجة معينة من الفقر والعمل الشاق والمراقبة الدائمة من قبل الرّوجة»².

فالرّجل يرى في التنوع لذّة، وهو ما يصعب على النّساء إدراكه. أما المرأة وإن كانت تكره التعدد لزوجها، وهي لا تطيق الضّرة، لكن هذا الكره إنّما كان نتيجة التّربية المجتمعيّة، وشياع ظاهرة وحدة الرّوجة، وليس نتيجة الفطرة والطّبع المغروس في أصل خلقتها.

جاء في مقالة صحفية بعنوان: «الحبّ والرّواج على الطّريقة الفرنسيّة»³: «في فرنسا إذا ارتكب الرّوج الخيانة فإنّ الرّوجة أحياناً تسليّ نفسها بالقول: إنّهُ قد ذهب إلى تلك المرأة بجسمه فقط، أمّا روحه وعواطفه فهما ملك لي وحدي».

1 بتاريخ 29/9/2013 ، نظم الآلاف من النساء في نيجيريا مظاهرات ضخمة استمرت لمدة ثلاثة أيام للمطالبة بتعدد الزوجات، حتى أصدر مفتي الدولة النيجيرية فتوى تعدد الزوجات مع مكافأة مالية من بيت الزكاة لكل من يتزوج بأكثر من واحدة، وبذلك تم تزويج 4654 امرأة خلال أسبوع. المصدر: موقع aldyarlondon.com تاريخ الزيارة 2018/2/17. وبتاريخ 14-1 - 2014 تظاهر آلاف النسوة في تونس العاصمة مطالبات بتعدد الزوجات بعدما أكدت الإحصائيات وجود 114 ألف امرأة تونسية دون زواج. المصدر: alssbahnews.tn تاريخ الزيارة 2018/2/17. وفي السويد وتحديداً بتاريخ 2014/5/18 نظمت تظاهرة نسائية حاشدة جابت شوارع ستوكهولم مطالبة بتوفير أزواج بعدما أظهرت آخر الإحصائيات ارتفاع نسبة الإناث مقارنة بالذكور في شمال أوروبا عموماً. المصدر: موقع faroukit.blogspot.com تاريخ الزيارة 2024/2/17.

2 ديورانت، ول: مباحث الفلسفة، م، ص 91.

3 مجلة «المرأة اليوم» الايرانية، نقلًا عن: مطهري، مرتضى: نظام حقوق المرأة في الاسلام، م، ص 301.

لذلك كله، لا بد من تحرير تعدد الزوجات حفاظاً على حقوق العانسات من الضياع، لأنّ عدم التعدد سيجعل نسبة كبيرة من النساء من دون زواج، وهؤلاء سيدفع بهن المجتمع إلى الرّذيلة أحياناً، وخصوصاً في الدّول الغربية حيث التحرر الجنسي، وفي هذا الصّد يقول مرتضى مطهري: «وهذا هو المغزى الحقيقي من قانون عدم التعدد في الغرب، إنهم يريدون الإبقاء على هذه النسبة من العانسات لملذاتهم، وللتحرر من قيود الزّواج، لكنهم يعرضون المسألة على أنها دفاع عن المساواة بين الجنسين»¹.

وعلى الرغم مما تقدم، فإنّ الإسلام في الوقت الذي يبيح تعدد الزوجات، فإنّه لم يجعل ذلك واجباً مفروضاً، وإنما مباحاً، فالرجل بالاختيار إن شاء عدّد وإن شاء وحد. والشريعة تفضّل الوحدة على التعدد لأنّ نظام الزّوجة الواحدة أهدأ بالألأ، وهو يحقق وحدة الأسرة، لكن التعدد إنما أبيح من أجل حلّ مشكلة اجتماعية لنسبة كبيرة من النساء والرجال.

أضف إلى ذلك أنّ الإسلام عندما شرّع التعدد فقد شرّعه من خلال إجراء مجموعة إصلاحات أدخلها على عادات الزّواج التي كانت سائدة في الجاهلية، تلك العادات كانت تشرّع الأبواب للرجال للزّواج والطلاق بشكل عشوائي دون قيود أو حدود، وهذه الإصلاحات هي التالية:

- العدد الأقصى المسموح للرجل بالزّواج هو أربع نساء، بعد أن كان العدد مفتوحاً في عصر الجاهلية.
- العدالة بين الزوجات، وإعطاء كل منهن حقها الكامل دون تمييز بينهن، إلى درجة بطلان كل شرط يخالف هذه القاعدة.
- توفر القدرة المالية والجسدية الكافية للقيام بأعباء الزّواج المتعدد، وذلك من أجل عدم حرمان الزّوجة السابقة بفعل الزّواج باللاحقة.

1 م. ن، ص 303.

الخاتمة:

في ختام البحث، يمكن تسجيل أهم النتائج ضمن النقاط التالية:

- يبرز مبدأ المساواة بين الذكور والإناث بشكل كبير في قانون الإرث المدني المطبق على غير المسلمين في لبنان، وهذه المساواة لا تقتصر على الزوج والزوجة، وإنما تشمل كل جنسين في العائلة إذا كانا من درجة واحدة، كالأب والأم، والإبن والإبنة، والأخ والأخت، والجد والجدة، والعم والعمة، والخال والخالة...

- تظهر المساواة بشكل واضح أيضاً بين الزوج والزوجة في تقسيم الممتلكات بعد الطلاق وفقاً للقوانين المدنية التي ترعى حالات الزواج وانحلاله وآثاره المادية والاجتماعية، وتتمثل التسوية بشكل أساسي في ثلاثة أمور: استرداد الهدايا، تصفية أثاث المنزل، وتقاسم الأملاك الثابتة بالتساوي التام.

- تناولت الشريعة الإسلامية الحقوق المدنية لكل إنسان بكافة حيثياتها وتفاصيلها، وأوردت فيها الأحكام والقواعد، وهي تشمل الرجل والمرأة على حد سواء، وهذا ما أكد عليه الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان الصادر عن منظمة المؤتمر الإسلامي، فشدد على المساواة في الكرامة الإنسانية دون تمييز بسبب العرق أو اللون أو اللغة أو الجنس أو المعتقد الديني...

- يمنح الإسلام المرأة حقوقها في الميراث، ويؤكد على أن قاعدة المناصفة «للذكر مثل حظ الأنثيين» ليست ثابتة في كل الأحوال، إذ هناك حالات يتساوى فيها نصيب كل من الذكر والأنثى. كما أن هذه القاعدة لا تُطبّق في الوصية ولا في المال الموهوب قبل الموت. أما في حالات التمييز بين الذكر والأنثى فإنّ الشرع قد لحظ مبدأ الإنفاق الواجب على الرجل.

- يميز التشريع الإسلامي بين الرجل والمرأة في الشهادة القضائية، فيعتبر شهادة الرجل تساوي شهادة امرأتين، طبقاً لقوله تعالى: «فاستشهدوا شهيدين من رجالكم، فإن لم يكونا رجلين فرجل وامرأتان...» باعتبار أن الشهادة ترتبط بالنزاعات المالية والسياسية والجزائية التي ليست من اهتمام المرأة، أما ما يعود إلى شؤون النساء فشهادتها كاملة لا نقص فيها.

- اشتهر عند فقهاء الإسلام أن دية المرأة في قتل الخطأ بنصف دية الرجل، وليس ذلك انتقاصاً من قيمتها الإنسانية، إذ إن فقدانها يسبب خسارة معنوية ربما كانت أبلغ أثراً من فقدان الرجل، لكن الإسلام ينظر إلى التعويض المالي من ناحية الجهة التي ستقبض المال، وبناءً عليه فإنّ دية الرجل ستكون من حصة عائلته، فتكون حصة المرأة في الدية ضعف حصة الرجل وليس العكس.

- فيما يرتبط بسن الزواج للفتاة، فإنه يبدأ بحسب الإسلام من سن البلوغ الذي يختلف عليه الفقهاء بين تسع سنوات ورؤية الدم، وقد ذكروا أن الهدف من تشريع الزواج المبكر هو تحصين الفتاة والشباب من الانحراف وراء الأهواء النفسية، ووقاية للمجتمع، وتشجيعاً على زيادة الإنجاب، وأن الإنجاب في سن مبكرة أفضل من السنين المتأخرة لجهة صحة أجسام المواليد، إضافة إلى أن سن البلوغ هو العمر الذي تشعر معه الفتاة بالميل نحو الحب وأحاديث الشجون والمجون.

- أما المهر فقد نظر إليه الإسلام على أنه بمثابة هدية أو منحة يقدمها الخاطب إلى خطيبته كتعبير عن حبه لها واعتزازه بها وامتنانه لها لقبولها به شريكاً لحياتها، كما أن المهر يرفع من قيمة الزوجة لأنها تشعر معه بأن زوجها يقدم الغالي والنفيس من أجل الحصول عليها.

- إن الغاية من المهر المعجل هو تغطية التكاليف المادية التي تحتاجها الزوجة في بداية حياتها الزوجية، حيث تكون بحاجة إلى تجهيز نفسها بأنواع الثياب والحلي والزينة، لا سيما أن المرأة تاريخياً لم تكن تعمل ولا تكتسب أموالاً.

- للمهر المؤجل غايتان: الأولى أنه قد يشكل رادعاً للزوج من الإقدام على الطلاق لأنه سيكون مكلفاً عليه مادياً، والثانية أنه يشكل نوعاً من التعويض للزوجة في حال حصول الطلاق أو موت الزوج.

- وفيما يتعلق بتعدد الزوجات فإنه كان شائعاً في العصور القديمة لدى معظم الشعوب الشرقية والغربية على السواء، وهو ما يؤكد المؤرخون، واستمرت هذه العادة إلى العصور الوسطى في آسيا وأوروبا وأفريقيا، أما الإسلام فقد جاء متأخراً ووجد هذه الظاهرة منتشرة على أكثر من صعيد، فعمل على تقنينها وتحديد ما ووضع لها قيوداً

وشروطاً قاسية.

- يذكر المؤرخون مجموعة من العوامل التي كانت سبباً في تعدد الزّواج تاريخياً، من جملتها العوامل الجغرافية المتمثلة في المناخ الحار في الشرق، والعوامل الاقتصادية لإستخدام النساء في العمل الزراعي وفي الإستيلاء بهدف بيع الأولاد كرقيق، وعوامل زيادة العشيرة، ولأسباب العقم والأمراض الخطيرة، أو لزيادة عدد النساء على الرجال.

- بنى الإسلام موقفه المؤيد لتعدد الرّوجات اعتماداً على السبب الأخير بشكل أساسي، لأن السير بقانون الرّوجة الواحدة سوف يؤدي إلى حرمان أعداد كبيرة من النساء من الرّواج، علماً أن الرّواج من أهم الحقوق الإنسانيّة لكل ذكر وأنثى، وهو يهم المرأة أكثر من الرّجل، لأنها أكثر احتياجاً لمبادلة الحب، وبناء عش الرّوجيّة، وتأسيس الأسرة، كما أن غريزة الأمومة من أشد الغرائز قوة في المرأة على المستوى العاطفي والروحي.

وفي الختام لا بد من التذكير أن هذا الموضوع الذي بين أيدينا يعتبر من أوسع الموضوعات التي لا تقف عند حد، وقد اقتصرنا فيه على موضع الإشكالية، لكن المجال لا يزال متيسراً للتعمّق فيه والإسهاب في تفاصيله أكثر، بل التوسع إلى أحكام أخرى تتصل به عن قريب.

المصادر والمراجع

أ- الكتب المقدّسة:

1 - القرآن الكريم

2 - نهج البلاغة

ب- الاتفاقيات الدوليّة:

3 - الاعلان العالمي لحقوق الانسان.

4 - الاتفاقية الأوروبية لحقوق الانسان.

5 - المعاهدة الدوليّة للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (sedaw).

ج- أمهات المصادر:

6 - البخاري، محمد بن اسماعيل: صحيح البخاري، دار الفكر، بيروت، 1996.

- 7 - الترمذي، محمد بن عيسى: سنن الترمذي، دار المعرفة، بيروت، 2002.
- 8 - الحلّي: شرائع الإسلام، ط2، دار الأضواء، بيروت، 1983.
- 9 - السيوطي، جلال الدين: الجامع الصغير من حديث البشير النذير، دن، د.ت.
- 10 - الكليني، محمد بن يعقوب: فروع الكافي، مكتبة الصدوق، طهران، 1381 هـ.
- د - المراجع المتخصصة:**
- 11 - بدران، ابو العينين: أحكام التركات والموارث في الشريعة الإسلامية والقانون، دن، 1964.
- 12 - بدوي، الطاهر: مفهوم المساواة في الإسلام، وأبعادها، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008.
- 13 - بن سعد، ثريا: آثار الطلاق بين التشريع والواقع المجتمعي - تونس أنموذجاً، مجمع الأطرش للكتاب، تونس، 2009.
- 14 - التسخيري، محمد علي: حقوق الإنسان بين الإعلانين الإسلامي والعالمي، رابطة الثقافة والعلاقات الإسلامية، طهران، 1997.
- 15 - الخميني، روح الله: تحرير الوسيلة، نشر سفارة الجمهورية الإسلامية الإيرانية في بيروت، 1987.
- 16 - ديورانت، ول: قصة الحضارة، دار الجبل، بيروت، 1988.
- 17 - ديورانت، ول: مباهج الفلسفة، ترجمة أحمد الأهواني، نشر المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2006.
- 18 - الزحيلي، محمد: حقوق الانسان في الإسلام، ط6، دار ابن كثير، دمشق، 2011.
- 19 - شلنتوت، محمود: الإسلام عقيدة وشريعة، ط17، دار الشروق، القاهرة، 1997.
- 20 - شمس الدين، محمد مهدي: التجديد في الفكر الإسلامي، دار المنهل اللبناني، بيروت، 1997.
- 21 - الصنعاني، محمد بن إسماعيل: سبل السلام، دار الجبل، بيروت، 1980.
- 22 - مسيكة، فنتنت: حقوق المرأة بين الشرع الإسلامي والشرعة العالمية لحقوق الانسان، مؤسسة المعارف، بيروت، 1992.
- 23 - مصطفىوي، محمد كاظم: مائة قاعدة فقهية، ط 9، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، 1434 هـ.
- 24 - مطهري، مرتضى: نظام حقوق المرأة في الإسلام، نشر سازمان تبليغات اسلامي، طهران، 1985.
- 25 - مونتسكيو، شارل: روح الشرائع، اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلم والثقافة (الأونيسكو) بيروت، 2015.
- 26 - نهرا، يوسف: الإرث لدى جميع الطوائف اللبنانية، ط 3، د. ن، بيروت 1989.

الخزف، الفسيفساء والقيشاني بين الماضي والحاضر

Pottery, mosaic, and faience between the past and the present

الدكتور هشام حسن قبيسي*

Dr. Hicham Hassan Kobeissi*

تاريخ القبول 2024 /4/20

تاريخ الاستلام 2024 /4/3

ملخص البحث

تنشأ كل حضارة فتنس بطابع يميزها. ثم تنمو وتتبلور وتظهر شخصيتها. ومن المعلوم أنّ العقيدة الإسلامية التي قامت على الفلسفة والتصوّف والعلم أثّرت في الفنّ، إذ إنّها حتّت على مخالفة الطّبيعة، ما جعل الفنّان المسلم يتّجه إلى تجريد كلّ ما حوله وتفكيك الطّبيعة إلى عناصر أوليّة، ثم إعادة صياغتها بصورة إيقاعيّة جديدة، بعد تحليلها إلى خطوط وعلاقات هندسيّة¹، واهتمام الدين بالزينة والجمال جعل الفنّان المسلم يزيّن العمائر الدّينيّة والسكنيّة.

وبعدّ القرن الثامن الهجريّ في عصر الدولة المملوكيّة عصرًا للنهضة الفنيّة إذ ظهرت في هذا العصر أساليب فنيّة جديدة وطرق زخرفيّة مبتكرة، وأبرزها هو استخدام البلاطات الخزفيّة كأسلوب فنيّ وعنصر زخرفيّ جديد في مصر وبلاد الشام. ولعلّ السبب في ذلك هو الغزو المغوليّ لإيران العام 705 هـ - 1305م، وهو ما أدّى إلى هجرة الصنّاع والخزّافين الإيرانيّين إلى مصر وبلاد الشام.

وتعدّ البلاطات الخزفيّة التي عُثر عليها في حفائر سامراء (221/276 هـ - 836/889 م) أقدم البلاطات الخزفيّة الإسلاميّة المعروفة عندنا حتّى الآن، وقد زخرفت تلك البلاطات بالبريق المعدنيّ، أمّا في مصر فقد استخدمت مصر الفرعونيّة ما يشبه التبريعات الخزفيّة في زخرفة جدران بعض المعابد والأهرامات مثل هرم سقارة المدرّج. إلا أنّ الطريقة الشائعة في زخرفة الجدران في مصر القديمة كانت باستعمال الحجر والرخام لتوافرها في البلاد، أما البلاطات الخزفيّة في شكلها المعروف فلم تعرفها إلا

*1 أستاذ في الجامعة اللبنانية - كلية الفنون الجميلة والعمارة - الفرع الأول ورئيس قسم الفنون في الجامعة الأميركية للثقافة والتعليم، AUCE أستاذ مساعد، النبطية، لبنان.
جاستون فيت: مجلة الشرق، المجلد 34، 1934، صفحة: 481 - 485.

في العصر المملوكي وكان استعمالها محدودًا للغاية¹.

Abstract:

Every civilization arises in the beginning and has its own distinctive character. It grows and crystallizes; its personality appears and leaves a distinctive character for it. The Islamic faith, which was based on philosophy, mysticism, and science in art, has influenced the Islamic faith, and urged the Islamic faith to contradict nature, which made the Muslim artist tend to abstract everything around him and dismantle nature into elements. Initially, then reformulate it in a new rhythmic image after analyzing it into lines and geometric relationships, and religion was concerned with adornment and beauty, which made the Muslim artist decorate religious, residential and public buildings.

The eighth century AH in the era of the Mamluk state was an era of artistic renaissance, as new artistic methods and innovative decorative methods appeared in this era, perhaps the most prominent of which is the use of ceramic tiles as an artistic style and a new decorative element in Egypt and the Levant. Perhaps the reason for this was the Mongol invasion of Iran in 705 AH - 1305 MD, which led to the migration of Iranian craftsmen and potters to Egypt and the Levant.

The ceramic tiles that were found in the excavations of Samarra (221 / 276 AH - 836 / 889 AD) are the oldest Islamic ceramic tiles known to us so far. These tiles were decorated with metallic luster. In Egypt, Pharaonic Egypt used what looks like ceramic tiles to decorate the walls of some temples and pyramids, such as the pyramid Saqqara Staircase, but the common method of wall decoration in ancient Egypt was by using stone and marble because they were available in the country. As for ceramic tiles in their known form, they were known only in the Mamluk era, and their use was very limited.

تمهيد

يعدّ فنّ الخزف من أرقى الفنون التي عرفتها الإنسانية لأنّها لازمت الحضارات المختلفة منذ أقدم العصور. فقد بدأت صناعة الخزف عبر التاريخ بطيئة، فمثلت نمط

¹ ربيع حامد خليفة: الفنون الإسلامية في العصر العثماني، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق، 2001، صفحة: 56.

الحياة البسيط لكل عصر تاريخي، إذ صنع الإنسان القديم أدواته وأوانيه من الفخار لاستعمالاته اليومية ولم تكن هذه الصناعة متقنة في الشكل والمتانة والنوعية، غير أنها ومع تقدّم العصور ازدادت تقنيات صناعة الخزف تقدّمًا وتطوّرًا. ولذلك اهتمّ الباحثون عن حياة الشّعوب بالخزف، كحرفة وصناعة مارسها الإنسان منذ قديم الزمان في بقاع الأرض التي عاش فيها ومارس صنع احتياجاته. لذلك نتبيّن أنّ تاريخ الخزف حافل بما يستوجب دراسات واسعة النطاق وبخاصّة بعد أن قطعت المدنيّة شوطًا بعيدًا في ميدان الخزف والصناعات، والخزف خلال تلك الرحلة الطويلة مسجّلًا طبائع وتقاليد البشر المتباينة ومعتقداتهم في الحياة. وبالنسبة إلى الفنون التشكيلية؛ فإنّ الخزف من أهمّ الحرف الفنيّة التي مارسها الفنّان منذ أن توطّدت في البلدان المختلفة؛ إذ إنّ هذا الفنّ حقّق فكرة الحضارة في جوانب متعدّدة؛ فروح الإسلام السمحة لا تتماشى واستخدام خامات غالية الثمن مثل الذهب والفضّة، ولذلك أقبل الفنّانون المسلمون والعرب منهم على فنّ الخزف إقبالًا عظيمًا، واستطاعوا أن ينتجوا خزفًا على مستوى عالٍ من القيمة الفنيّة، ولم يكتفوا بذلك بل وصلوا إلى أن يكون إنتاجهم الخزفيّ يصلح من حيث الفخامة والجمال لأن يكون بديلاً لأواني الذهب والفضّة، باستعمالهم تقنيّة تسمّى بالبريق المعدنيّ والتي تعدّ صفةً انفراد بها الخزف الإسلاميّ. وسنشير باختصار إلى مراحل تطوّر فنّ الخزف في مختلف البلدان وتطوّره عبر العصور في مختلف الأقاليم.

وقد شمل إنتاج الخزف جوانب متعدّدة من احتياجات الناس اليومية، سواء أكانت هذه الاحتياجات عامّة أم خاصّة، فقد صنع الفنّان بلاطات الخزف على أشكال مختلفة لكسوة الجدران، وكذلك بعض المحاريب والفناجين والأقذاح والكؤوس والصحون والسلّات والأكواب والقوارير، والأباريق، والأزيار، والمسارج. وتعدّدت أنواع الخزف في أشكالها وطريقة معالجتها، وأنواع الزخارف بشكل ليس له نظير. ومن بعض الأنواع التي شاع إنتاجها في مختلف البلدان، ذلك أنه جمع عدّة خصائص وتقنيات تصنيعيّة لأغلب الحرف التي تتعلّق بالصناعة الطينيّة. لذا لا بدّ من التّطرّق إلى المصطلحات والمفاهيم المتشابهة والمتعلّقة بهذا الفنّ وتوضيحها وإزالة بعض الغموض واللبس عنها، وتتبع وجودها في المصادر، والمراجع التّاريخيّة.

مصطلحات البحث

1 - الخزف:

أ - لغة: ما عُمِل من الطين وشُوي بالنار فصار فخَّارًا، وأحدثه خزفة. أمَّا الجوهري فقد عرّفه: الخزف بالتحريك الجُر والذي يبيعه الخزَّاف، وخزفَ بيده يخزف خزفًا: خطر وخزف الشيء خزفًا شقّه والخزف: الخطر باليد عند المشي.¹

ب- اصطلاحًا: الخزف مادّة طينية لدنة تكتسب شكلًا ثابتًا، هشًّا، عندما تحرق في الفرن، وتعرف بالفخَّار. كما يعرف أيضًا أنّه هو ما صنع من الطين، ولكنّه زُجّج وأصبح لامع المظهر بعد صنعه، وتكون الطبقة التي تغطيه من الزجاج دائبة، وهي متنوّعة ومنها القلويّ والرصاص والملح وغيرها وهي ذات طبيعة زجاجيّة أشبه بالميناء، لكن عندما تُلَفَّظ كلمة خزف؛ نتوجّه بفكرنا إلى نوع معيّن منه وهو الذي يسمّيه بعض المختصّين بالصينيّ. وفي الحقيقة إنّهُ نوع من الفخار إلّا أنّه يحتاج إلى درجة عالية من الحرارة، وذلك حتى تحقّق مادّته الطينية التجانس بالانصهار. وتكون غير مساميّة وذات طبيعة زجاجيّة. ومن المعروف أنّ تشكيل الخزف والفخَّار يكون باستعمال قوالب معدّة لذلك. وبعدّ الخزف من الحِرَف التي لقيت رواجًا كبيرًا في العالم، ربّما لأنّه متعلّق بصناعة الأواني، وهو من الحرف التي ما زالت تمارَس إلى يومنا هذا سواء على الصعيد الصناعي - التجاريّ أو الحرفيّ التقليدي أو الفنّي.²

ت- الخزف المعاصر: وهو الخزف الذي أنتج خلال المدّة الزمنيّة منذ العام 1945 حتى يومنا هذا. كما نقصد به ذلك الخزف الذي أنتج بفكر القرن العشرين وفلسفته. والمعاصرة تعني التواجد ومسايرة العصر للتعامل مع قوى البيئة في المكان والزمان، أو الملاءمة المستمرة مع الأوضاع القائمة في كلّ زمان، فهي الاستمرار في الماضي مارًا بالحاضر ومتّجهًا إلى المستقبل في كلّ وقت بالثوابت والمتغيّرات.

1 جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الانصاري الافريقي المصري ، لسان العرب، المجلد الخامس، دار الكتب العلمية ، لبنان ، 2005 م، 480.

2 سعد زغلول عبد الحميد، العمارة والفنون في الدولة الاسلامية، الناشر منشأة المعارف، الاسكندرية، سنة مجهولة، صفحة 288.

المربعات الخزفية

العراق وصعيد مصر وبعض بلاد المغرب مثل مراكش، كانت بلاد الطوب والآجر فهي بلاد الخزف بامتياز منذ العصور القديمة، وقد ظهرت البلاطات الخزفية بشكل محتشم في بعض البصمات المدمجة بلون أزرق سماوي بين صفوف الآجر الملون، فكان إدخال الخزف الملون في تزيينات بعض المعالم في القرنين 11 م. و 12 م. نذيراً لقفزة نوعية سوف تحصل في جمالية العمارة الإسلامية : كإدخال الألوان والكسوات الجدارية متعددة الألوان وستنتشر في كل من آسيا الوسطى؛ في إيران والباكستان وسوف تصل إلى سوريا وتركيا وأغلب أقطار العالم الإسلامي¹. وقد استعملت البلاطات الخزفية والفسيفساء الخزفية بألوانها الزرقاء التركوازية والكوبالتية والبنفسجي المنغيزمي، والأبيض بتقليد عُرف من قبل في المحاريب. فيما بعد في القرن 15 م. انتقلت مجموعة الحرفيين من الفرس منطقة Tabriz إلى تركيا، إذ طوّروا تقنية Kashihaftrang المنجز بجمالية عالية وهي بلاطات سداسية زرقاء وخضراء وتركوازية مزوقة بزخارف مذهبة. لكن الانتشار الواسع في مجال الصناعة الخزفية في العالم الإسلامي يرجع إلى مهارات الحرفيين العثمانيين في نهاية القرن، المكتسبة من خبرات الإيرانيين. فلقد اجتهدوا في إنجاز تقنية فريدة من نوعها من المواد الأساسية المستعملة ونماذج لونية براقّة وزخارف كثيرة.

الخزف وطرق الصناعة

الخزف كلمة واسعة المدلول، فهي تطلق على ما يدخل في تركيبه طينة التربة المحلية وسميت بالفخار، أو طينة مصنّعة وسميت بالخزف. وينقسم الخزف من المواد المصنّعة إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: مصنوع من طينة حمراء محروقة ومطلية، أو غير مطلية، ويعرف بالفخار وينقسم بدوره إلى ثلاثة أقسام؛ فخار مطلي وفخار غير مطلي وفخار من طينة سوداء.

النوع الثاني: وهو مصنّع لا يوجد في الطبيعة ومكوّن من طينة بيضاء جيّدة وتعرف

1 زهرة عيساوي، مربعات الخزف، مربعات الخزف الفترة العثمانية في الجزائر، منشورات البرزخ، الجزائر، 2010، صفحة 14.

بالخزف، وتتكوّن من ثلاث موادّ: موادّ مرنة محتوية على السليكا « الرمل»، ومواد خشنة لها مفعول كيميائيّ يفيد في تشكيل العجينة، وموادّ صاهرة. وأهمّ أنواعها الفلدسبات والجير وهي مهمّة لإكساب العجينة الصلابة ولتحويلها إلى جسم زجاجي.

النوع الثالث: خزف شفاف ويعرف بالبورسلين ويمتاز بنقاوته.¹

مراحل الصناعة:

1- إعداد الطينة أي تنقيتها وغسلها وتخديرها، أمّا الطينة المخلوطة، فتطحن كلّ مكوّن منها على حدة، إذ يكون كلّ منها على درجة واحدة من النعومة، وتخمر كلّ خامّة على حدة، ثم تصفّى وتخلط مع بعضها وتترك لتجفّ وتصبح عجينة صالحة للتشكيل.

2- تشكيل العجينة.

3- التجفيف والحرق.

4- الطلاء باللون الأبيض «البطانة» وتطلى قبل الحرق أو بعده، ثمّ الزخرفة للبلاطات باللون أو بالمينا أو بالبريق المعدنيّ، ثمّ الزخارف المرسومة فوق الطلاء الزجاجي الشفاف، والمرسومة تحت الطلاء.²

البلاطات الخزفية:

هي مجموعة من البلاطات المصنوعة من الخزف الملون. وهي ذات زخارف متنوّعة، استخدمت في تغطية المآذن والقباب والجدران. وقد اشتهرت صناعتها في مدينة قاشان بإيران خلال القرنين الثامن والتاسع الهجري.³

تعدّدت أساليب إنتاج الخزف، كما تعدّدت الزخارف التي يتحلّى بها هذا الإنتاج. ولا شكّ في الدقّة والمهارة الفائقة في عمل الرسوم والزخارف المختلفة على الأواني بالفرشاة مباشرة في ثقة وسيطرة وتحكم.⁴

1 سعاد ماسر محمد: الفنون الإسلامية، البيئّة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1986، صفحة 13، 14 .

2 نعمت اسماعيل علام: فنون الشرق الأوسط في العصور الإسلامية، صفحة 17: 13 .

3 نعمت اسماعيل علام: مرجع سابق ، صفحة 32، 33 .

4 نعمت اسماعيل علام: مرجع سابق ، صفحة 16 .

كانت بدايات العصر المملوكي استمرارًا لما ساد قبله من العصور الإسلامية من استخدام الزخارف المحفورة في الحجر والجص. ثم شاعت بعد ذلك فكرة استخدام الرخام في تغطية الجدران. وقد شاع على وجه الخصوص استخدام الوزرات الرخامية التي تتكوّن من وحدات مستطيلة محاطة بأشرطة ضيقة، ولما كان شكل الوزرات الرخامية يبعث على الملل فقد عمل الفنان المملوكي على إدخال عنصر زخرفي جديد في زخرفة الجدران تمثل في استخدام الفسيفساء الرخامية؛ وهي تصنع من مكعبات صغيرة من الرخام المتعدّدة الألوان وفي بعض الأحيان تكون مختلطة بقطع صغيرة من الخزف أو الصدف ما يضيف شكلاً زخرفياً جديداً لتلك الفسيفساء كمحراب قبة المنصور قلاوون¹ أساليب زخرفة البلاطات الخزفية

لم يستخدم الفنّان المسلم طريقة واحدة في زخرفة منتجاته، أو ألوانه على الخزف. فنجد أنّ الخزف المملوكي عدّة أنواع:

- 1 - خزف مرسوم تحت الطلاء وفيه تقلّ الرسوم الأدمية وهو طراز ذو صلة وثيقة بخزف سلطان آباد.
- 2 - خزف تقليد السيلادون وهو تقليد السيلادون الصيني والإيراني.
- 3 - خزف تقليد البورسلين؛ بالأسلوب الزخرفي وهو المعروف بالأبيض والأزرق.
- 4 - خزف مرسوم تحت الطلاء ذو ألوان زرقاء وسوداء وفيروزي وبهذا النوع نقوب يملؤها الطلاء وهو متأثر بنظيره من الخزف الإيراني.
- 5 - بلاطات خزفية تقليد البورسلين الأبيض والأزرق بالإضافة إلى بلاطات خزفية بلون واحد الأزرق - الأخضر - الفيروزي وهي متأثرة بمثلاتها الإيرانية وقد استخدمت في تزيين العنابر المملوكية.

2 - مفهوم القاشاني

أ - لغة: هي كلمة فارسية عربية للدلالة على نوع من أنواع الخزف التي كان ينتج في المشرق وإيران.

¹ ربيع حامد خليفة: البلاطات الخزفية في عمارات القاهرة العثمانية، صفحة 54.

ب-اصطلاحًا: مصطلح معماري فني أطلق في العراق وإيران وتركيا على البلاطات الخزفية¹، التي تغطي الأرضيات وجدران الأبنية كلها أجزء منها لزخرفتها أو حمايتها وقد عرف أحيانًا باسم القيشاني أو الكاش أو القاشي، كما ذكره ياقوت الحموي في معجم البلدان. وكلّ هذه الألفاظ مستخرجة من كلمة قاشان وهي مدينة إيرانية اشتهرت بإنتاج الخزف وتعدّ من المراكز الكبرى التي ساهمت في تطوير الفنون الخزفية عبر مختلف الحقب الإسلامية. فكانت تنافس المراكز الأخرى في صناعة الخزف مثل: فيرامين، سلطان آباد وسأوه ونيسابور وسمرقند. وذكرها القلقشندي على ألسنة الرحالة؛ فقليل أنها مدينة لطيفة وهي أصغر من قم وغالب بنائها بالطين، وهي خصبة وقد خرج منها جماعة من العلماء الشيعة، والمعروف أنّ مدينة قاشان لم تتأثر كثيرًا بالغزو المغولي الذي أثر على الصناعات الحرفية والفنون في تلك المنطقة، واستمرت الورشات الإنتاجية المرموقة الإنتاج بالأساليب القديمة نفسها، من حيث التقنية والأساليب الفنية التشكيلية واشتهرت بإنتاج البلاطات الخزفية المزججة (القاشاني) أو ذات البريق المعدني. وكان القاشاني خاصية تميّزت بها عمائر الطراز الفارسي. ومن المعروف أنّ القاشاني من البلاطات الخزفية الشرقية التي انتشرت في المشرق العربي في فترات معينة من التاريخ الإسلامي في مختلف أنواع العمائر.²

أنواع القاشاني

تميّزت الفنون الزخرفية القاشانية بالألوان البراقة واللامعة، إذ إن الألوان التي كانت تستخدم في هذا النوع من الزخارف من القاشانيات صامدة جدًا مع مرور الزمن، وذلك بسبب مكوناتها وهي الرصاص والقصدير، وهناك أنواع وأشكال عديدة من فنّ القاشاني، تختلف بطريقة صنعها ورسمها، وهي:

1 - القاشاني الذهبي

يقصد بالقاشاني الذهبي قطع القاشاني أو الأواني الدقيقة ذات اللون الذهبي أو الأخضر، وليصنع الحرفيون هذا النوع من القاشاني يعتمدون إلى إضافة المواد الصاهرة ومسحوق حجر الصوّان إلى الطينة الفخارية، ومن ثم يغطى سطح الآنية بالقصدير

1 غالب عبد الرحيم، موسوعة العمارة الإسلامية، جروس برس، بيروت، 1988، صفحة 322

2 ابن أبي زرع الفاسي الأنييس المطرب، بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1972 م، صفحة 395.

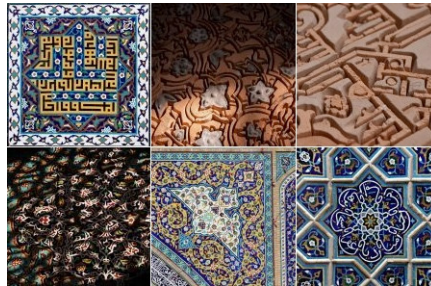
الأبيض، وتعرض على الحرارة ويرسم عليها بواسطة كلوريد المعادن، ومن ثمّ توضع في الفرن إلى درجة الذوبان، ومن ثمّ تجري تهيئة ظروف الإحياء والاسترداد عبر إيجاد الدخان في فرن الصهر، وبذلك تتحوّل الرسوم إلى اللون البنيّ ومن ثمّ إلى الذهبي أو الأخضر.



شكل رقم (1) القاشاني الذهبي

2- القاشاني المَعْرَق (الفسيفسائي)

يطلق هذا الاسم على قطع القاشاني الكبيرة والصغيرة المقطّعة والتي تقصّ وتبرى وفقاً لتصاميم معيّنة أو رسومات مختلفة وألوان متميزة ثم تصّف إلى جانب بعضها بعضاً، لتتشكّل مجتمعة لوحةً فنيةً كبيرة من القاشاني. اشتهر القاشاني المَعْرَق منذ القدم في أوروبا باسم "نمط الموزاييك"، ولكنّه يتّصف بمتانة وجمال أكبر مقارنة مع الموزاييك، ويغلب في هذا النوع من القاشاني استعمال الألوان: الأبيض، والأزرق، والفيروزي، والبرتقالي، واللازوردي.



شكل رقم (2) القاشاني المَعْرَق (الفسيفسائي)

3 - القاشاني سباعي الألوان

هو نوع من القاشاني الملون والتزييني ويصنع من تركيب القطع الفخارية الدقيقة والمزججة، وكلّ واحدة منها تشكّل قسمًا من التصميم العام، وألوان هذه القطع هي الألوان السبعة الأكثر استعمالاً في صناعة القاشاني: اللازوردي، والفيروزي، والأصفر، والسلموني، والأبيض والأسود، ويعدّ القاشاني سباعي الألوان النافر، والقاشاني المزجج نموذجين لهذا النوع من القاشاني.



الشكل رقم (3) القاشاني سباعي الألوان

4- القاشاني المعقلي

القاشاني المعقلي هو صناعة قطع القاشاني بأبعاد صغيرة للغاية، مع صفّ وترتيب هذه القطع الصّغيرة إلى جانب بعضها بعضاً، فينشأ لدينا القاشاني المعقلي، وإنّ التركيب بين القاشاني والطوب في بناء الواجهات يحول دون تمدّد وتقلّص قطع القاشاني (بسبب تأثيرات البرودة والحرارة)، ويؤدّي هذا الإجراء إلى تقليل تكسّر وتفتّت قطع القاشاني إلى الحدّ الأدنى.

أمّا الرسوم الشائعة في القاشاني المعقلي فيمكن أن نشير هنا إلى أنواع الخطوط المستقيمة الممتدّة وفق محاور عموديّة وأفقيّة، وأحياناً تكون خطوطاً مائلة شطرنجيّة بزوايا 45 درجة، كما يستعمل هذا القاشاني في تنفيذ لوحات الخطّ الكوفيّ البنائيّ.



الشكل رقم (4) القاشاني المعقلي

5 - القاشاني المشبك

يستخدم هذا النوع من القاشاني لتنفيذ التصاميم المعقدة، وأكثر ما كان يستخدم هذا الأسلوب في الماضي في تزيين محاريب المساجد، كما يستخدم القاشاني المشبك كنوافذ في الجدران ذات الإطلالة، حيث تسمح لأشعة الشمس بالدخول إلى الغرف من ناحية ثانية تمنع إمكانية رؤية ما بداخلها من الخارج.

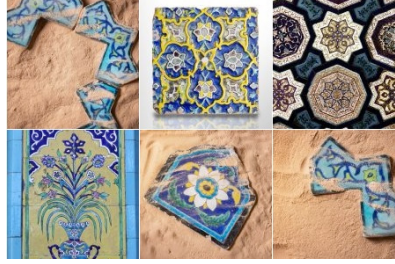
أما طريقة صنع هذا القاشاني فهي كالآتي: يتم قصّ قطع الفخار المزججة وفقاً للتصميم الأساس، ثم توضع إلى جانب بعضها بعضاً لتشكل التصميم النهائي، ونرى أجمل النماذج على هذا النموذج من القاشاني في مقبرة جعفر الأصفهاني، ومزار الشيخ صفي الدين الأردبيلي، والنافذة المشبكة لمسجد الشيخ لطف الله الأصفهاني.



شكل رقم (5) القاشاني المشبك

6- القاشاني المغطى

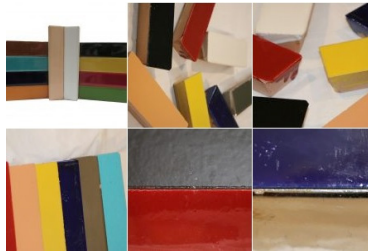
يتركّب هذا القاشاني (واسمه بالفارسيّة زيررنغي) من القاشانيّ الطينيّ والقاشانيّ الجسميّ، وأكثر ما يستخدم في الأبنية والمحاريب كعنصر تزيينيّ، والتمايز بينه وبين القاشانيّ سباعيّ الألوان؛ يكمن في القدم وفي ضرورة وجود طبقة من التزجيج فوق سطحه تمنع من انمحاء الرسوم والنقوش، وأكثر هذا النوع يستخدم لنقش الكتابات وآيات القرآن الكريم بشكل نافر.



شكل رقم (6) القاشاني المغطى

7- قاشاني النره

كان يصنع هذا القاشاني في الماضي من الطين، وبات اليوم يحضّر من القاشانيّ الجسميّ، ويختصّ استعمال هذا النوع من القاشاني لتغطية القباب، والسطوح المبنية على أساس التصاميم البنائية والمعلّية، أكثر ما يكون لونه الفيروزيّ، والأصفر، والأسود، واللازورد، والأبيض ويستخدم كتزيينات مفردة من قبيل كلمات: الله، محمد، علي، ويكون وفق التصميم المعلّي.



شكل رقم (7) القاشاني النره

8- القاشاني الجسمي

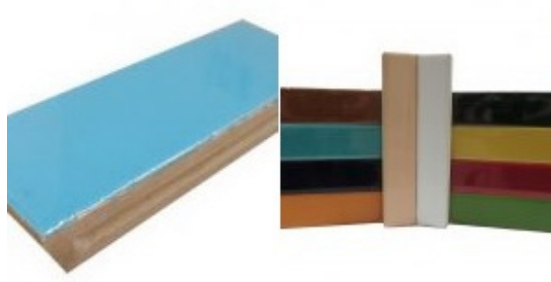
تشمل عجينته مزيجاً من مسحوق الحجر ومسحوق الزجاج وطين البنتونيت، ويسبب تجانس مكونات الطين والزجاج، ليست هناك حاجة للطهي، ولا يتم هنا إدخال القاشاني والزجاج إلى الفرن إلا مرة واحدة؛ ما يؤدي إلى التصاق التزجيج بشكل أفضل؛ وأيضاً عند خروجه من الفرن وبسبب انكماش ذرات الزجاج والصوّان يتدقّق الصوّان، فتظهر شقوق صغيرة للغاية تسمّى أعشاش النحل؛ وهي تجعل القاشاني مقاوماً للصقيع بشكل أفضل، ولأنّ التزجيج يلتصق بشكل أقوى بالقاشاني الجسمي فهذا يجعله أكثر مقاومة، بالإضافة إلى جعله أكثر مرونة ومطاوعة عند استخدام أدوات قصّ و بري القاشاني، وهكذا يمكن استخدامه بشكل أفضل لصنع التصاميم الدقيقة والصغيرة.



شكل رقم (8) القاشاني الجسمي

9- الجوك

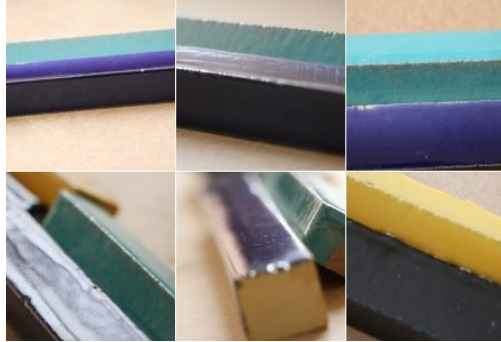
نوع من القاشاني يستعمل كإطار لأسطح القاشاني، له أشكال متعدّدة، ومنه ما يتمّ تحضيره لإطار أطراف الجدران إذ يزجّج طرفاه، ويسمّى القاشاني ثنائيّ السطح، ومنه ما يصنع ليوضع بين سطحين مختلفين من القاشاني، كقاشاني الدفال. وعادة ما يلوّن السطح المزجّج لقاشاني الجوك وفق تصميم الجدول، ويسمّى الجوك ذو الواجهتين أو الجوك الجنقيّ وكذا جوك الجفت، وأكثر ما يستخدم الجوك الجنقيّ لإكساء الزوايا ولترسيم السقوف. ويصنع قاشاني الجوك بألوان وتصاميم متنوّعة، ولكن لا اختلاف ذا شأن في ما بينها من ناحية أشكال القوالب والأبعاد، وهنا يتميز قاشاني الجوك المتعرّج من ناحية الشكل من غيره من أصناف هذا النوع من القاشاني.



شكل رقم (9) الجوك

10 - الدفال

يستخدم هذا النوع من القاشاني لإيجاد تمايز في السطح بين نوعين من العمل، بعد عملية قولبة طوب قاشاني الدفال (الحزام) يتم أولاً تسوية وتسطيح طرفيه، ومن ثم يطلّى سطحا المركبان فوق العمل بالترجيح، ويوضع في الفرن، يبلغ طول الواحدة من قطع الدفال بين 15 إلى 20 سنتيمترًا، وعرضها بين 3 إلى 5 سنتيمترات، أما سماكتها فهي في الأغلب بين 1 إلى 2 وأحياناً بين 3 إلى 4 سنتيمترات. وأكثر ما يكون لون هذا النوع من القاشاني الأسود والأصفر والفيروزي، وفي حالات نادرة يتم تحضيره بألوان أخرى.



شكل رقم (10) الدفال

11- القاشاني المتعرج: يطلق هذا الاسم على القاشاني الملتف أو الحلزوني.



شكل رقم (11) القاشاني المتعرج

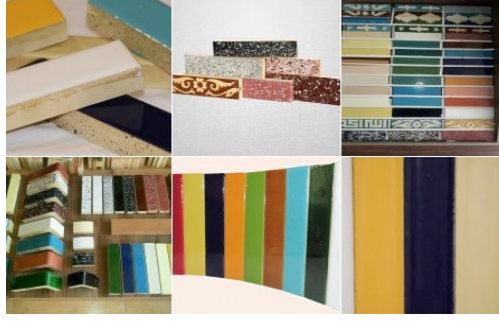
12- أنواع الأجر المزجج (المطلي بالمينا)

القاشاني المزجج نوع من القاشاني الذي يُطلى سطحه بالترجيح الخاص بالقاشاني، وأكثر ما يستعمل في تزيين الواجهات، وفي ديكورات وتصاميم الأقسام الداخلية للبناء، وبالإضافة إلى أنها تمنح البناء جمالية خاصة، إذ تسهم قطع القاشاني المزججة في جعل البناء مقاوماً أمام العوامل الجوية، ويمنع التآكل والتفتت، ويدعم الواجهة.

يُصنع القاشاني المزجج بأبعاد وأشكال متنوعة، وله استعمالات كثيرة؛ فهو يستخدم في الواجهات، وترصف به بعض الأرضيات، وفي إطارات الحوائط الصغيرة والجدران، كما له استخدام واسع وفي المساجد والحسينيات؛ ومنها: الكتابات في حواشي وأطر المحاريب، وفي القباب، وعتبات الأبواب، وغيرها الكثير من الأماكن.

أما ألوان القاشاني المزجج فهي: الفيروزي، واللازوردي، والأخضر المسجدي، والأصفر، والبنّي، والكريمي، كما أنّ تركيب هذه الألوان يعطي طيفاً واسعاً من الألوان الأخرى¹.

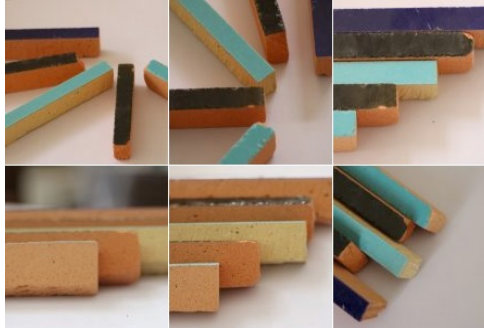
1 <http://qudsrazavi-tile.ir/ar/>



شكل رقم (12) أنواع الآجر المُزَجَّج (المطلي بالمينا)

13- الحميل

يطلق اسم الحميل على قطعة القاشاني التي فصلت عن القاشاني الأصل بشكل شريط (مع مقادير مختلفة لعرضها)، وقاشاني الحميل كالشريط الملون الذي يحيط بأسطح القاشاني. كما أنه يستعمل للفصل بين الأرضيات القاشانية المختلفة. غالبًا ما يتم ترتيب قطع القاشاني هذه جنبًا إلى جنب مع القطع الأخرى في أثناء إعداد قطع القاشاني المعرَّق (الفسيفسائي)، ومن ثم يُصبَّ الملاط الجبسي أو الملاط الإسمنتي، كما يستخدم هذا النوع أيضًا كواجهات مقاومة للحريق.



شكل رقم (13) الحميل

14 - القاشاني الخاتم يتمّ ختم عجينة القاشاني الخام ومن ثمّ تنقل إلى الفرن.



شكل رقم (14) القاشاني الخاتم

زخارف البلاطات الخزفية

كانت الزخارف الحيوانية تستخدم في العقائد المصرية قبل الفتح الإسلامي، للدلالة على معانٍ رمزية، كالطاووس، والأسد، والسمكة، والأرنب. وكان يضيف عليها الفنان لمسات جمالية في الزخرفة، وعندما جاء الإسلام بأحكامه، كان الفنان قادرًا على التكيف مع هذا الوضع الجديد، حتّى عندما اتّبع تعاليم الدين وأحكامه، صار يعبر عن الزخرفة في تطوّر جديد، مع حفاظه على التقاليد القديمة، فنجد الرسوم تمتلئ بالحياة في رسوم الطيور والغزلان والأسماك والأرنب وهي مليئة بالحركة والحيوية وكان الفنّان يرسم هذه الكائنات الحية، كعناصر زخرفية يكيّفها ويحوّرها، فيحقّق أغراضه الزخرفية التي يسعى إليها. ولعلّ السبب الحقيقي وراء هذه الزخارف الحيوانية مأخوذة من البيئة المحلية في تراث زخرفي، استعملها ورسمها مع فرع نباتي يتدلّى من منقارها، أو حول رقبتها، ومعظم الطيور والحيوانات التي رسمها الفنّانون المسلمون كانت من الحيوانات والطيور التي يتمّ صيدها، أو تستعمل في الصيد، إذ لم يعنّ الفنّان المسلم في البداية برسم الحيوان كصورة مطابقة لطبيعته، ومعبرة عن أجزائه تعبيرًا صحيحًا، ولكنّه عبّر عنه بصورة بسيطة مجردة غير طبيعية.

إنّ رغبة الفنان المملوكي في إنتاج وإخراج موضوع زخرفي أكثر إتقاناً هو الذي دفعه إلى البعد عن استخدام الفسيفساء الخزفية وشجّعته على الاتجاه والإقبال على إنتاج البلاطات الخزفية؛ وذلك لقلة عدد البلاطات الخزفية المستخدمة في التكوين الموضوعي الزخرفي، بالإضافة إلى أنّ الفسيفساء الخزفية تحتاج إلى عامل فني في صناعتها وزخرفتها وفي تثبيتها.

زخرفة البلاطات الخزفية

تتطلب زخرفة البلاطات الخزفية تصميمًا لموضوع زخرفي مسبق، يتوافق مع المكان المراد تغطيته قبل أن يتم تنفيذه على البلاطات الخزفية. ثم يتم تقسيم الوحدة الزخرفية أو الموضوع المراد تنفيذه على عدد البلاطات التي يحتاج إليها المكان والمساحة المراد تغطيتها ثم ترسم كل بلاطة على حدة؛ ليكتمل رسم البلاطات جميعها.

تشكيل البلاطات الخزفية ويتم ذلك بطريقتين:

الأولى: تكون فيها البلاطات معدّة من قبل؛ فيتم تشكيلها مباشرة، وهي بذلك تشبه إلى حدّ كبير طريقة رسم المنظر التصويري ثم تقطيعه إلى بلاطات منتظمة الشكل ثم لصقها بعد ذلك إلى جانب بعضها بعضاً، ويتم من طريق رسم الموضوع التصويري على ورق مقوى ويلون ثم يقطع، وتؤخذ كلّ قطعة ويعاد رسمها على بلاطة خزفية منفردة، تلون بنفس اللون ثم تطلّى بطبقة الطلاء الشفاف ثم توضع في الفرن لتتحرق للمرة الثانية، وبذلك يكون المنظر التصويري مقسّم على عدّة (بلاطات) ثم تجمع تلك البلاطات وتثبت بجانب بعضها بعضاً.¹

الثانية: وتتكوّن من مجموعة من البلاطات الخزفية المقطّعة من ألواح خزفية كبيرة كلّ منها ذات لون واحد، وفي هذه الحال؛ يحرق كلّ لون في درجة حرارة المناسبة ما يكسبه جودة ولمعاناً.

يمكن تقسيم البلاطات الخزفية من حيث الزخرفة إلى قسمين، الأول: بلاطات خزفية ذات لون واحد فقط وتخلو من الزخرفة، وقد تنوّعت ألوان ذلك القسم ما بين اللون الأخضر أو اللون الأزرق. وفي بعض الأحيان كانت تستخدم تلك البلاطات كبلاطات

1 ربيع حامد خميفة: البلاطات الخزفية في عائل القاهرة العثمانية، صفحة 123.

مساعدة داخل الموضوع الخزف العام المراد تنفيذه إذ توضع في الإطارات المحيطة بالموضوع الخزفي، أو إنَّها تفصل بين البلاطات وبعضها بعضاً وفي هذه الحال تأخذ شكل مثلثات في أغلب الأحيان. أمَّا القسم الثَّاني، فبلاطات خزفية مزخرفة بالزَّخارف النباتية والحيوانية وملونة باللون الأزرق على أرضية بيضاء، أو الأسود على أرضية خضراء، كل ذلك تحت طلاء زجاجي شفاف.¹



خزف مرسوم تحت الطلاء الشفاف
لبلاطة خزفية سداسية مزخرفة بألوان
متباينة بين الأخضر والأزرق على
أرضية بيضاء



بلاطة خزفية سداسية مزخرفة يرسم طائر
يحيط بو زخارف لأفرع وزهور
نباتية مرسوم تحت الطلاء الشفاف



بلاطة خزفية سداسية مزخرفة بالزَّخارف
النباتية والحيوانية مرسوم تحت الطلاء
الشفاف

الشكل رقم (15) البلاطات الخزفية

جماليات التشكيل في استخدام البلاطات الخزفية على المسطحات الرأسية والأفقية:

استلهم المصمّم الداخلي من البلاطات الخزفية الإسلامية، وطوّر استخدامها في التصميم الداخلي والخارجي للعمارة المعاصرة لتأصيل الفن الإسلامي بإضافة الألوان الزاهية ووحدات زخرفية متنوعة من حيث اللون والتصميم واعتمد على أسس جماليات التصميم من اتزان وتناسق وتكرار وتضادّ لوضع التصميمات المتجدّدة، المستلهمة من الفن الإسلامي في إحياء التراث العربي الإسلامي بصورة حديثة تناسب العصر.

1 عبد الخالق شبيحة: التأثيرات المختلفة على الخزف الإسلام في العصر المملوكي، كلية الآثار، جامعة القاهرة ، 2002 ، صفحة 69 .

الألوان في البلاطات الخزفية واستخدامها في العمارة الداخلية والخارجية:

اللون أبهج المدركات في الطبيعة، وهو يسهم في إبداعات جمالية لا حدود لها كجزء متمم لنظام الإدراك الحسي، فاللون يؤثر في الإنسان تأثيراً نفسياً ويعطي رونقاً وجمالاً لكل سطح أضيف إليه؛ لذلك فإن استخدام الألوان في تصميمات البلاطات الخزفية من أهم عوامل نجاح تصميماتها جمالياً ووظيفياً، فالتباين والتنوع من أهم عناصر التشكيل الجمالي واستخدام الألوان في التكوينات والتشكيلات للبلاطات الخزفية في العمارة الداخلية يبعث البهجة والسرور للحيز الداخلي. واستخدمت الألوان المتباينة في البلاطات الخزفية، فتباين الألوان والتي لها قيمة ضوئية والتضاد بينها يجذب الانتباه إليها، ويؤدي ذلك التصميم اللوني إلى الوحدة والاتزان وذلك من طريق هيمنة اللون عن طريق المساحة (شكل 15)، ويقول أرسطو « إن الألوان ربما تتواعم كما تتواعم الأنغام بسبب تنسيقها المبهج»، وهذا التنسيق المبهج المقصود به؛ انسجام الألوان أو اختلافها. قد أسس Chevreul فن انسجام الألوان الذي يتحقق في حالين:

1- إذا كانت الألوان متشابهة.

2- إذا كانت الألوان متكاملة أو متضادة.

فالتضاد اللوني Contrast يحقق الألوان المتكاملة ويؤدي إلى التوازن ، ويمكن استخدام التباينات اللونية سواء في تصميمات البلاطات الخزفية أو طريقة توزيعها والتنويع في استخدامها (شكل 15) ، فيمكن استخدام التباين بين اللون المعتم واللون المضيء ، وبين الألوان الباردة والساخنة، وبين الألوان المكتملة والمتمة، يمكن استخدام البلاطات المتباينة في الألوان على المسطحات بحيث تكون ملائمة للغرض الوظيفي داخل أو خارج الحيز ، ويمكن استخدامه عن طريق تباين الألوان فاللون النقي يجذب الأنظار أكثر من الألوان القاتمة ، وتوضع البلاطات في تصميم لوني يؤدي إلى الوحدة من طريق هيمنة اللون على المساحة المستخدم بها.



(شكل16) استخدام المصمم الداخلي التباين في الألوان (شكل17) استخدام البلاطات المتباينة في الألوان والزخارف

للبلطة الخزفية مع بعضها ووجد لون الخلفية بلون وطريقة توزيعها بين المزخرفة والخالية من الزخرفة ووضعها

الأزرق ليظهر جمال تصميم البلاطات الخزفية ويجذب متضادة مع لون الخشب لكي يظهر جمال تصميم البلاط.

1) الإيقاع في استخدام البلاطات في الحيز الداخلي

الإيقاع من الأسس الرئيسة في جماليات التشكيل، فالطبيعة حافلة بالإيقاعات الكونية المنتظمة كالمَدَّ والجزر وحركة فصول السنة وتتابعها وحركة أمواج البحر بين الحركة وتلاحق سرعات شديدة الاختلاف بين الحدة واللين والقوة والهدوء، ولذلك في الطبيعة نماذج من الإيقاع الذي لاحصر له، وانتظام الطبيعة في التغيير هو الإيقاع المنتظم. ويرتبط الإيقاع بالتنوع سواء في الشكل أو النظام كما أنه يرتبط بالتناسب. فالمسافات بين وحدات الزخرفة في البلاطات الخزفية والتجاذب الذي يحدث بينها وبين النسب في مساحتها وأحجامها، كما يرتبط الإيقاع أيضاً بالحركة والأبعاد. (أشكال رقم 15 - 16 - 17).



شكل (19) التشكيل بالتباين اللوني والزخرفي الوحدات البلاطات الخزفية المزخرفة بزخارف تحمل الروح الإسلامية



شكل (18) تباين في الألوان الزاهية لبلاطات الخزفية مما يجعل السطح مبهجاً وتنوعاً في الزخارف الهندسية والنباتية



شكل (21) التشكيل بالإيقاع غير المنتظم لوحات البلاطات الخزفية المزخرفة بزخارف تحمل الروح الإسلامية



شكل (20) استخدام أسلوب التباين بين ألوان البلاطات الخزفية وبعضها وتصميمات الوحدات الزخرفية المتنوعة

3 - الزليج

أ- لغة: زليج، الزليج وزلجان: سير لين، والزليج سرعة في المشي وغيره، زليجاً وزليجاً وانزليج. والزليجة: الناقة السريعة، وزليج أي دحض ومرّ. يزليج، بالكسر، زليجاً وزليجاً إذا خفّ على الأرض. والزلاج والمزلاج: مغلّق الباب، سمّي لذلك لسرعة انزلاجه، انزلاقه. والتزليج: الانزلاق والزليج: الصخور الملساء. من المفهوم اللغوي نلاحظ أنه أخذ مصطلح الزليج أي التبليط الخزفيّ الفسيفسائيّ صفة الانزلاق والملس من مختلف المفاهيم اللغويّة، فالزليج أملس السطح ويتمشّى مع صفة الانزلاق التي ذكرتها

المصطلحات اللغوية.

ب- **اصطلاحاً:** الزليج من المواد الخزفية التزيينية التي تكتسى بها الجدران وتقرش بها أرضيات المباني المختلفة في المغرب الإسلامي والأندلس، وهو نوع من المفصص، أو من الفسيفساء الخزفية، كالقاشاني المشرقي، ويسمى بالزليج أو الزجاج أو الزليجي أو أزوليوخوا، أو الزليزلي. وأطلق عليه اسم قاشاني؛ لتشابهه مع نوع القاشاني من الفسيفساء الإيرانية الإسلامية، وأطلق عليه تسمية القرميد المبرنق أو الزاهي الألوان وصنّف من بين أنواع الأجر وقد نجد تشبيهه بالفخار، كما يطلق عليه القراطي أو في بعض المدن الزلايج أو الزليجة. وقد يسمّى بالزليج البلدي للفرقة بينه وبين البلاطات الخزفية الحديثة¹

1 - مفهوم الفسيفساء الإسلامية

أ- **لغة:** برأي ابن منظور: «هي ألوان تؤلف من الخرز أو الزجاج أو الرخام وتركب على الحوائط من الداخل لتشكل مناظر زخرفية مختلفة الألوان»، وقد تسمى الفسيفساء فسيساء» والبيت المصوّر بالفسيفساء أو الفسيساء يسمّى «فسفس» ولا تزال لفظة «فسفس» تستخدم حتى الآن في الدلالة على الأجزاء الصغيرة للأشياء.²

ب- **اصطلاحاً:** يصنّف اصطلاح الفسيفساء من طرف باحثين في العمارة الإسلامية في مجموعة خاصة بمواد البناء والزخرفة والكسوات المختلفة. والفسيفساء أو الموزاييك عبارة عن قطع صغيرة أو فصوص ذات ألوان متعدّدة تصاغ على حسب التصميم وتطبق إمّا على الأرضيات أو الجدران³، وموضوعات لوحاتها مختلفة. وقد تكون هذه القطع من الأحجار، أو الرخام، أو الخزف، أو الصدف، أو حتى الزجاج، ولا تتعدّى القطعة منها السنتيمتر المكعب حجمًا، تلتصق بعضها إلى جانب بعض على طبقة من الملاط بحيث تؤلف زخارف وصورًا. وللفسيفساء العتيقة تقنيات عديدة طوّرت

1 مؤلف مجهول، السفر الثاني من زهرة السئاتن في دولة بني زيّان، عناية وتقديم محمد بن أحمد باغلي، الأصاله للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، 2011م، صفحة 335.

2 سامي محمد نوار الكامل في المصطلحات العمارة الإسلامية من بطون المعاجم اللغوية، الناشر دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2002، صفحة: 133-134.

3 حنان عبد الفتاح مطاوع، الفنون الإسلامية حتى نهاية العصر الفاطمي، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2011 م، صفحة: 200

عبر مرّ الزمن. وما زالت تمارس بشكل معاصر في المعاهد المتخصصة بالترميم، وقد تجد استعمالها في منازل الخواصّ الذين يريدون تقليد فنّ الحضارات القديمة. هذا الفنّ التزويقيّ المشهور عالمياً وفترة ظهوره ومراحل تطوّره تُدرس عند مجموعة كبيرة من المختصّين. (لذا سنمرّ على بعض المراحل التّاريخيّة لهذا الفنّ بصفة وجيزة).

والفنّ الإسلاميّ قائم على فكرة فلسفة عقائديّة وهي فكرة سرمدية الله وفناء الكائنات، قوله تعالى: ﴿وَبَقِيَ وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾¹. وعلى هذا فإنّ ديمومة كلّ شيء مرتبطة بمشيئة الله، وهذه الديمومة ليست ثابتة، فكلّ شيء قابل للتحوّل، وكلّ شيء زائل وباطل إلّا وجه الله عزّ وجلّ. وهذه الرؤية الجديدة المرتكزة على أساس توجيه عين الإنسان المسلم لتزى بنظرة شموليّة، قد دفعت بفنّ الرسم الإسلاميّ منذ بداية الفتح الإسلاميّ إلى العمل على تكثيف كلّ ما هو دنيويّ محدّد إلى الصيغة الشكليّة الهندسيّة والخطيّة واللونيّة المجردة وإلى مدّه بكلّ معطيات العالم الروحيّ والمطلق.

تعدّ الزّخرفة من أهمّ الفنون التشكيليّة، وأعظمها تأثيراً في إكساب معظم المنتجات الحرفيّة قيمةً جماليّة، وهي جزء من النشاط الفنيّ الذي قام به الإنسان من أجل إضفاء الجمال على منتجاته وأعماله الفنيّة، وتحظى باهتمام واسع إذ تمكّن دراسة «فنّ الزّخرفة بأنواعها» الباحث من التعرّف إلى أصالة التّاريخ الفنّي، وأثره في الفنون الأخرى.

فنّ الزّخرفة يشابه فنّ الشعر والموسيقى من حيث اتّباعه قواعد خاصّة في تنسيق الوحدات الزخرفيّة، وفق أبعاد يرتّبها الفنّان بشكل متناسق، وتختلف الزّخرفة من شخص إلى آخر نتيجة نظرة كلّ فنّان التي تبدأ بالتأمّلات والمشاهدات لعناصر من الطّبيعة، ويؤدّي الإلهام والخيال دوراً مهماً في نوعيّة الزّخرفة وجماليّتها.

الفسيفساء الخزفيّة

هي إحدى تقنيّات الفسيفساء ويستخدم في تنفيذها بلاطات فخاريّة أو خزفيّة؛ عبارة عن مساحات محدّدة هندسيّة من 1 إلى 2 سم تقريباً، أو قد تتشكّل من تكسير غير محدّد الشكل.

1 سورة الرحمن، الآية 27

تاريخ الفسيفساء

يعدّ فن الخزف المصنوع باستخدام الفسيفساء من أقدم الفنون التي عرفت البشرية. ويزخر العالم بعدّة نماذج أبدعها الفنانون عبر العصور، وقد كان للفنان العربي والمسلم تأثير قويّ على تطوّر فنّ الفسيفساء. وقد عاد فنّ الفسيفساء اليوم للازدهار، إذ توجد مدارس كثيرة تعلّم أساليبه وتقنياته، وتأخذ فيه الرسوم ذات الموضوعات الحديثة حيّزاً كبيراً. وباتت لوحات الفسيفساء الحديثة تستخدم في تزيين جدران وأرضيات البيوت والمباني العامّة.

إنّ أقدم ظهور لهذا الفنّ كان منذ العصر الحجريّ المتوسّط (7500-10000 ق.م) منذ أن بدأ الإنسان فنّ الترصيع، ليستخدّم فيما بعد كزينة بناء من خلال إلصاق الأحجار الصّغيرة في الطين حيث ترصّ بإحكام بجانب بعضها بغرض التقوية والتزيين. وقد عُثر على فسيفساء آشورية شمال العراق تؤرّخ للقرن التاسع قبل الميلاد. كما ظهر في حضارة وادي النيل ما يشبه الفسيفساء في بعض غرف هرم سقارة، وقد ظهرت الفسيفساء مستخدمةً المكعبات الفخّارية منذ القرن الثالث قبل الميلاد إبّان العهد الهلنسي متأثرةً بتلك التي استخدمت في الألف الرابع قبل الميلاد في مدينة آنين جنوب العراق، وقد ظهرت الفسيفساء منذ عهد مبكر في بلاد العراق منذ 3000 سنة قبل الميلاد إذ كانت الفسيفساء تصنع من أقلام أو مسامير من الآجر، وكانت هذه الأقلام أو المسامير ذات رؤوس دائريّة ملوّنة، تغرس في جدران الطوب مؤلّفة أشكالاً زخرفيّة وفنيّة كما في شكل (22) لجدار من الفنّ السومريّ في وادي الرافدين .



شكل رقم (22) أعمدة زخرفها السومريون بأسلوب شبيه بالفسيفساء، وجدت في أوروك في وادي الرافدين، وترجع إلى بدايات الألف الثالث قبل الميلاد، وهي محفوظة اليوم في متحف ستاتليخ في برلين.

وقد قام الفرس باقتباس هذا الفن والدليل على ذلك ما وجد في قصر دارا الفارسي، كما استخدمت البلاطات المزججة في بابل، وقد وصلت هذه الصناعة الفنية إلى درجة عالية من الجودة والإتقان، كما يظهر في بوابة عشتار فسيفساء الطوب وبدايات فنّ الفسيفساء من عصر نبوخذ نصر الثاني شكل (23).



شكل (23) بوابة عشتار (فسيفساء الطوب, وبدايات فنّ الفسيفساء) عصر نبوخذ نصر الثاني
(562-604 ق م)

وكان للعراقيين سبق بوصفهم الأوائل الذين استخدموا الطوب المزجج في تزيين الجدران بأشكال هندسية متعدّدة، هذا بالإضافة إلى الفضل في تقليل أحجام المواد المستخدمة إلى أقلّ قدر ممكن يرافقها مهارة وحرفيّة عالية في آلية التركيب. هذا وقد عثر على أرضيّات مخروطة طينية في الألف الرابع قبل الميلاد في بلاد ما بين النهرين، وقد ظهرت بألوان متعدّدة مغروسة بالطين على حوائط الأبنية والأعمدة قبل أن تجفّ. أما أقدم فسيفساء فوجدت في اليونان في مدينة أولينثوس وذلك في القرنين الخامس والرابع ق.م، كما وجدت أمثلة في أولمبيا وسوريا ومقدونيا، بعد ذلك ظهرت الفسيفساء الرومانية التي انتشرت في جميع أرجاء الإمبراطورية الرومانية الغربية وإلى سوريا وحوض البحر الأبيض المتوسط وشمال إفريقيا وفرنسا وذلك ما بين القرنين الأول والثالث الميلاديّ. واتّسع نطاق هذا الفنّ وشاع بصورة كبيرة إبّان العصر الرومانيّ بخاصّة في الفترة الواقعة ما بين القرن الأول الميلادي وحتى القرن الثالث، وهي فترة

الذروة والازدهار لهذه الإمبراطورية. فنجد أنّ هذا الفنّ التصويريّ قد غطّى منازل مواطنيها الذين ينعمون بحياة فارهة من أبناء الطبقة المخملية الأرستقراطية، إذ لم يكد يخلو بيت في روما إلا وقد اكتست قاعته الداخليّة بلوحات فسيفسائيّة تصوّر عوالم البحار وما يرتبط بها من سفن تعلوها وأسماك تعيش بباطنها، إضافة إلى تصوير أنواع أخرى من الحيوانات ورسوم الفاكهة والطعام شكل (24) .



شكل (24)

ولوحظ أنّ الرومانيّين أشاعوا استخدام اللونين الأبيض والأسود وقد ظهر الميل لعمل أشكال هندسيّة في أواخر القرن الثالث الميلاديّ وذلك نظرًا للتأثير الذي أحدثه دخول المسيحيّة الأولى. إذ دخل هذا الفنّ بمرحلة جديدة أطلق عليها العصر الذهبيّ إبّان العصر البيزنطيّ، والتي ظهرت بكثرة على جدران الكنائس وأرضيّاتها وقبابها شكل (25).



شكل (25)

وقد استخدمت فنون الزخرفة الفسيفسائية إبان هذا العصر المستمدّة من مصدرين؛ أولهما المدن الهلنستية مثل الإسكندرية والأخرى كانت من الحضارة الساسانية من خلال استمرارها بالموضوعات الوثنية المستمدّة من الأساطير التي قلّدت الإسكندر في أشجار الكروم وأوراق الاكانتس. وتجلّى الفنّ الإسكندريّ ممثلاً بأشكال الوجوه والمناظر الطبيعية. كما شهد هذا الفنّ تطوراً تقنياً من حيث استعمال الألوان واستغلال درجاتها وتدرجات الألوان في الزجاج وقد استعمل الزجاج لتغطية الجدران والقباب، بينما استعملت مكعبات من الحجارة والرخام لتغطية الأرضيات لأنها تتحمّل أكثر ولا تتلف بسهولة، كما يحسب للبيزنطيين إلى جانب الزجاج إدخالهم للمعادن في صناعة اللوحات الفسيفسائية. ومن أنواع الزخرفة؛ الزخرفة النباتية . الزخرفة الهندسية . الزخرفة الكتابية.

الزخرفة النباتية

وتكون الزخرفة النباتية أو (فن التوريق) على زخارف مشكّلة من أوراق النبات المختلفة والزهور المنوّعة، وقد أبرزت بأساليب مقدّمة من أفراد ومزوجة وتقابل وتعاقد، وفي كثير من الأحيان تكون الوحدة في هذه الزخرفة مؤلّفة من مجموعة من العناصر النباتية متداخلة ومتشابكة ومتناظرة، تتكرّر بصورة منتظمة وباستعمال الفنّان المسلم خياله استطاع أن يبتعد بفنّه عن تقليد الطبيعة، فجاءت توريقاته عملاً هندسياً ، أميت فيه العنصر الحيّ، وساد فيه مبدأ التجربة، إذ انتشر استعمال هذه الزخارف في تزيين الجدران والقباب، وفي التحف المختلفة (نحاسية وزجاجية وخزفية)، وفي تزيين صفحات الكتب وتجليدها. ¹

ويقصد بالزخرفة النباتية؛ الزخارف التي تتكوّن من رسومات تعتمد على العناصر الطبيعية، وهي نوع من العمل التزيينيّ ينفّذه متفنّن ماهر، وتسمّى أحياناً «الأرابيسك» أو «التوريق»، وهي عبارة عن زخارف مشكّلة من أوراق النباتات والزهور المنوّعة والأشجار وأجزاء النباتات، وقد أبرزت بأساليب متعدّدة من أفراد ومزوجة وتقابل وتعاقد، وشاعت عند الأمم والشعوب، لكن كان لكلّ منهم طابعه الخاص الذي يعبر عنه من خلال واقعه ومشاهدته للطبيعة وتدوّقه الفنّي وخياله الواسع، وقد حظيت الفنون الإسلامية بكمّ هائل من الزخرفة النباتية التي عبّرت عن الصورة الحضارية الإبداعية التي تنتسب إلى

1 أحمد فؤاد باشا ، ب.ت ، ص 46.

تلك العقيدة الواضحة فكرًا وتطبيقًا وتجلّت مكتوبة، أو ملموسة، واستمرت متنامية من دون أن تخرج عن أساسها العقائدي وفلسفتها الواسعة التي لم تصل فلسفة أخرى إلى حدود اتساعها وانتشارها، إذ كانت الطبيعة أحد مصادر الإلهام للفنان المسلم، فالخيال والعناصر التجريدية كانت أيضًا حاضرة بقوة في أعماله الزخرفية.

استخدمت الزخرفة النباتية في الفن الإسلامي الذي تميّز بالتماثل من خلال ارتباطه بنموذج أفقره العرف والعقيدة، بسبب هذه العوامل بدا الفن الإسلامي للعين الغربية في الوهلة الأولى ذا درجة معينة من الرتابة، لأنه من الصعب تحديد المنطقة الخاصة بمنتجاته، والأكثر صعوبة تحديد زمانها وتاريخها.

ولقد كان للزخرفة النباتية دورٌ مهمٌ كونها تحمل ثقافة بعض المهن العربية الإسلامية ومنها: التصفيح، التوشيع، الترصيع، التكفيت، التلبيس، التطعيم، القرنصة، التزييق، العجمي، ومن أبرز المواد المستخدمة فيها: الرخام . الجص . الخشب . المعادن . الآجر . الفسيفساء . القاشاني . الخزف .

. نشأة الزخرفة النباتية

تعدّ الزخرفة مرآة حضارة الشعوب والأمم التي تعكس عاداتها وتقاليدها ومدى رقيها وتحضرها، إذ يستطيع الباحث من خلال مشاهدة الزخارف تخيل الواقع الذي عاشه كلّ شعب في أيّ عصر كان، ومن الجدير القول أنّ الزخرفة كانت حاضرة في أعمال الإنسان في العصور جميعها، ومن الثابت علميًا أنّ الإنسان عرف الفنّ قبل أن يعرف اللغة؛ وهذا يتجلّى من الرسومات التي كان يخطّها على جدران الكهوف وعلى جذوع الأشجار، فعندما شعر بحاجته إلى التجميل والزخرفة كانت الطبيعة مصدر إلهامه الأوّل، إذ استوحى منها بعض العناصر الزخرفية وزيّنها بها كهفه ووشم بها جسده، لذا تعرّف الإنسان إلى الفنّ قبل أن يعرف الاستقرار والزراعة؛ بسبب طبيعة النفس البشرية التي تنوق إلى التقليد والمحاكاة، فأخذ الإنسان القديم يقلّد كلّ ما يحيط به من مناظر الطبيعة وأشجارها وحيواناتها برسومات تعبيرية بسيطة. وعند مجيء الإسلام أعطى للزخرفة عادات وتقاليده وأعراف دلت على الاتجاه الفكري والديني عند المسلمين، وطبعها بطابع إسلامي، لتصبح فيما بعد عنصرًا أساسيًا في الزخرفة وقاعدة أساسية للفنانين المسلمين.

ثم بدأت فنون الزخرفة تنمو على يد الصناع والمهرة في العصر الأموي وما بعده من العصور التالية، من خلال اعتماد الفنان المسلم على التعديل والتجديد عن الأصول السابقة التي كانت سائدة، (النمط البيزنطي والساساني والهيلنستي) الذي ساد في منطقة بلاد الشام والعراق آنذاك، فنتج من هذا المزج والتعديل عناصر زخرفية بيزنطية إسلامية كما هو الحال في فسيفساء مسجد قبة الصخرة في القدس، والمسجد الأموي في دمشق، ثم انتشرت بشكل أوسع لتشمل زخرفة صفحات المصاحف الشريفة، والكتب والأواني، والسجاد، وأثاث البيوت.

وكان للألوان مدى وتأثير عميق داخل النفوس، إذ ارتبط اللون بمصيرين جوهريين: الأول هو النور القادم من السماء بالخالق الأعلى، والثاني الحوافز المرتبطة باللون كالعين أداة جاسة لذلك النور، ومن أهم الألوان بالزخارف المحفورة: الأزرق، والأزرق الفيروزي، والأخضر، والذهبي، والتي لها تأثير نفسي مركب على النشاط العضوي للجسم مثل ضغط الدم وارتخاء العضلات.

ذكرت الزخرفة في القرآن الكريم في سورة الزخرف ﴿وجعلنا لبيوتهم أبواباً من فضة ومعارج عليها يظهرون * وليبوتهم أبواباً وسرراً عليها يتكئون * وزخرفاً﴾¹ ويقصد الزخرف هنا الذهب والغنى، وأيضاً في سورة الأعراف ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ﴾ وهي من النعم الواجب إظهارها قولاً، وفي التعامل فعلاً وفي المرنّيات زينة، ضمن القواعد الإسلامية.

العناصر النباتية المستخدمة في الزخرفة النباتية:

تنوّعت أشكال العناصر النباتية المستخدمة في الفن الإسلامي، كالزخرفة بالأغصان في دقة رسمها وعرضها وتركيباتها، ومن أشهر الأزهار التي غالباً ما كانت تستعمل في الأعمال الزخرفية هي: التوليب، والخشخاش، ورد القرنفل، الطحالب، البنفسج، النرجس، ومن النباتات التي تناولها المزخرفون: عناقيد العنب، أوراق الأكانتس، وأنواع مختلفة من الشجيرات.

1 سورة الزخرف ، الآية 34 - 35.

العوامل التي أثّرت في أساليب الزّخرفة الإسلاميّة

أ . عامل المكان: من خلال تنوّع أساليب التعبير الزخرفيّ في البلدان التي اعتنقت الإسلام، وإبداعات الفنّان المسلم بالتحوير والتعديل لإيجاد فنّ زخرفي خاصّ به.

ب . عامل الزمان: عبر امتداد العصور الإسلاميّة وتطوّر الحياة سياسيّاً واقتصاديّاً وثقافيّاً.

ج . عامل المادّة والبيئة: استخدم الفنّان الخامات والموادّ المتوافرة في بيئته ما أدّى إلى تنوّع الفن بتنوّع هذه الخامات من بلد إسلامي إلى آخر.

أساليب الزّخرفة النباتيّة:

1. التوازن: وهو قاعدة أساسيّة يجب توافرها في كلّ تكوين زخرفيّ أو عمل فنيّ زيتيّ، وهو يعبر عن التكوين الفنيّ المتكامل من طريق إتقان توزيع العناصر والوحدات والألوان، وتناسق علاقاتها ببعضها، وهو قانون مستوحى من الطّبيعة.

2. التّناظر أو التّماثل: هو انطباق أحد نصفي التّكوينات الزخرفيّة على النصف الآخر بواسطة مستقيم يسمّى «محور»، وللتّناظر أنواع منها (الكليّ والنصفيّ)، الكليّ: يكتمل التكوين من عنصرين متشابهين تمامًا في اتّجاه متعاكس، والنصفيّ: يضمّ العناصر التي يكمل أحد نصفها النصف الآخر في اتّجاه متقابل وأبرز أمثلتها الطّبيعة.

3. التّشعّب: التّشعّب والتفرّع من نقطة وهميّة إذ تتبثق خطوط الوحدة الزخرفيّة من نقطة للخارج، أو تشعّب من خطّ؛ تتفرّع الأشكال والوحدات من خطوط مستقيمة أو منحنية من جانب واحد أو جانبيين كسعف النخيل ونموّ الأوراق من فروعها، ونموّ الفروع من سيقانها، والسيقان من الجذوع.

4. التّناسب: أهمّ قواعد الجمال، ليس له قاعدة إنّما يتوقّف على الذوق الفنيّ ودقّة الملاحظة وقوّة التميّز.

5. التّشابه: يظهر بكثرة في الزّخارف العربيّة على شكل التّفاف عاديّ أو التّفاف حلزونيّ، أو التّفاف ساقين من النبات بشكل متعاكس.

6. التكرار: تكوينات زخرفيّة تضمّ مجموعة زخرفيّة متشابهة تشابهًا تامًا، وهو إمّا

(عاديّ) إذ تتجاوز الوحدات الزخرفيّة في وضع ثابت متناوب، (ومتعاكس) تتجاوز الوحدات الزخرفيّة في وضع متعاكس تارةً للأعلى، وتارةً للأسفل، (ومتبادل) استخدام وحدتين زخرفيّتين مختلفتين في تجاور وتعاقب الواحدة تلو الأخرى ويسمّى أيضاً (التعاقب المتناوب).

مفهوم الجمال في الفكر الفلسفيّ

كان لموضوع الجمال أهميّة في عدد من النظريّات الفلسفيّة منذ العصر اليونانيّ حتى العصر الحديث، وكان لعدد من الفلاسفة إسهامات مميّزة في توضيح ماهية الجمال، إذ خضع هذا المفهوم إلى متغيّرات عدّة، تبعاً لمرجعيّاتهم التكوينيّة، والزمن الذي عاشوا فيه، والتي حدّدت طبيعة منطلقاتهم الفكريّة والفلسفيّة، ما انعكس ذلك على تقديراتهم لمفهوم الجمال ففي الفلسفة اليونانيّة يعدّ (سقراط) من أوائل الفلاسفة اليونان الذين اهتمّوا بمشكلة الجمال، فقد أكّد أهميّة النفس في إضفاء الجمال على المحسوسات الموجودة في العالم الماديّ الذي نعيش فيه¹. كما تأثّر (أفلاطون) بأستاذه (سقراط)، إذ أكّد على مثال الجمال، فقد اكتشف موضوع الجمال الكلّي، عندما تأمّل وجوده في الموجودات الحسيّة ثم أخذ يعلو بعد ذلك تدريجيّاً وصولاً إلى الأصل المتسامي (الجمال المطلق)، الذي ربط بينه وبين القيم المطلقة (الحقّ والخير)². كما كان للفلاسفة المسلمين دورٌ مميّز وأساسيّ في وضع تفسيرات عديدة لمفهوم الجمال، وقد استفادوا من الطروحات والآراء والأفكار الجماليّة التي انتهت إليها فلاسفة الفكر اليونانيّ، بل طورها بإدخال روح الإسلام عليها، فظهر الدين الإسلاميّ خلق وعياً جديداً في مفهوم الجمال، والاهتمام بالفنون، وتحسّس الذائقة الجماليّة في الأشياء³. ويذكر (تيتوس يوركهارت) الناقد المتخصّص بالفنون الإسلاميّة مؤكّداً «أنّ الفنّ الإسلاميّ هو ثمرة التأمّل العقلائيّ الأصيل، أو الرؤيا الروحيّة للعالم أو الحقيقة ما وراء الكون. وهذا لا يأتي إلّا من طريق الخروج بالفن الإسلاميّ- من عالم المنظور والحسّ إلى عالم الرمز والحدس⁴. وبذلك عالج الفنّان المسلم موضوعاته بطريقة لا تحيله إلى مظاهر العالم المحسوس، كمحاولة

1 رواية عبد المنعم عباس: القيم الجمالية، دار المعرفة الجامعية، 1987، صفحة 35.

2 أبو ريان، محمد علي: فلسفة الجمال، ط 5، دار الجامعات المصرية الإسكندرية 1977، صفحة 8.

3 أبو ريان، محمد علي: فلسفة الجمال، ط 5، دار الجامعات المصرية الإسكندرية 1977، صفحة 18.

4 الصائغ، سمير، الفن الإسلامي، قراءة تأملية في فلسفته وخصائص الجمالية، ط 1، دار المعرفة، بيروت 1988، صفحة 92.

لِلوَصُولِ إِلَى الْمَطْلُوقِ. مَتَّخِذًا مِنَ التَّجْرِيدِ الْأَسْلُوبِ الَّذِي يَتَنَاسَبُ وَعَقِيدَتُهُ لِلوَصُولِ إِلَى مَا هُوَ رُوحِيٌّ وَوُجْدَانِيٌّ ذَلِكَ إِنَّ الْقِيَمَةَ الْمَطْلُوقَةَ تَرْبِطُ الْفَرْدَ بِقُوَّةٍ رُوحِيَّةٍ عَالِيَةٍ وَهَذِهِ الْقُوَّةُ الرُّوحِيَّةُ لَا يُمْكِنُ الْوَصُولُ إِلَيْهَا إِلَّا مِنْ خِلَالِ أَعْلَى مَرَاكِلِ الْفِكْرِ وَالتَّأَمُّلِ وَهُوَ الْحَدْسُ وَآيَاتُهُ مِنْ طَرِيقِ السَّلُوكِ الْعُرْفَانِيِّ، الزَّهْدِ، التَّجَرُّدِ مِنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا، الْعِبَادَةِ الْمَطْلُوقَةِ، التَّصَوُّفِ، لِلوَصُولِ إِلَى الْحَقِيقَةِ الْمَطْلُوقَةِ بِقَوْلِهِ: ﴿لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾¹

أهمّ المعالم الإسلاميّة المزخرفة بالزّخرفة النباتيّة الجامع الأمويّ:

من أهمّ الآثار العربيّة الإسلاميّة في دمشق الفيحاء، وله أهميّة بالغة لمكانته الدّينيّة والتّاريخيّة، بالإضافة لما يحتويه من تصوير لزخرفة نباتيّة، ويعتبر نقطة تحوّل كبيرة في التّاريخ العربيّ كونه يمثّل بداية الثّورة على البساطة والتّقشّف التي اتّسم بها عصر ما قبل العصر الأمويّ، ويعدّ انطلاقة جديدة في مضمار فنون العمارة والزّخرفة والتّصوير، أنشأ المسجد الأمويّ الخليفة (الوليد بن عبد الملك) وقام بزخرفة الجدران بالتّصاوير التي تألّفت من عنصرين أساسيين هما (الفسيفساء والرّخام)، فضلاً عن المنحوتات الجصّيّة والحجريّة المتميّزة بإبداعها سواء في تكوينها الذي يتجلّى فيها الخيال الإبداعيّ الإسلاميّ، واحترام العقيدة إلى جانب تفوّقها على أيّ أعمال فسيفسائيّة في الفنون التي سبقت الإسلام سواء الفنّ الرومانيّ أو الهيلنستيّ أو البيزنطيّ، تغطّي الفسيفساء الأجزاء العليا للجدران الداخليّة والخارجيّة، إضافة إلى الأروقة والحرَم وباطن العقود والقناطر، وزخرفت السقوف بنوع من الفنّ المعروف (العجمي) ويتخلّل الفسيفساء كتابات لآيات قرآنيّة.

1 سورة الأنعام: الآية 103



شكل (26) فسيفساء الجامع الأموي في دمشق

وشهدت تقنيّاته ومواضيعه تغيّرات وتطوّرات عديدة على مرّ القرون التالية. ولقي اهتمامًا خاصًا خلال العصر الإسلاميّ من قبل الخلفاء والملوك والأمراء، فزيّنت القصور والجوامع بمزيج من فنون النحت والحفر والإكساء بالفسيفساء، ما خلق فنًا متميِّزًا فيه من السحر ومن الصنعة ما يدهش.



شكل (27) جانب من فسيفساء الجامع الأموي بدمشق، حيث تختلط الأشكال الهندسية مع رسوم نباتية في دقة وصنعة رائعتين

وقد عاد فنّ الفسيفساء اليوم للازدهار، إذ توجد مدارس كثيرة تعلّم أساليبه وتقنيّاته، وتأخذ فيه الرسوم ذات المواضيع الحديثة حيًّا كبيرًا. وبانت لوحات الفسيفساء الحديثة تستخدم في تزيين جدران وأرضيات البيوت والمخازن والمباني العامّة.

أصول تقنيّات فن الفسيفساء

الفسيفساء لوحات مختلفة الحجم، تشكّل أرضيّات أو لوحات جداريّة في البيوت والمعابد والقصور والكنائس والجوامع، وهي تتشكّل من قطع صغيرة من الأحجار والرخام والجرانيت والبُلُور والخزف والأصداف والأخشاب، ترصف في تناسق جنباً إلى جنب لتؤلّف لوحات تستخدم في إكساء واجهات المباني أو أعمال الزخرفة الداخليّة والخارجيّة والأرضيّات. وهي تميّز بثبات ألوانها وأشكالها لأنها مبنية من موادّ طبيعيّة. وتعدّ من أهمّ موادّ البناء المستخدمة في زخرفة وتزيين المباني.



زجاج



حجارة ملونة



حجارة ثمينة

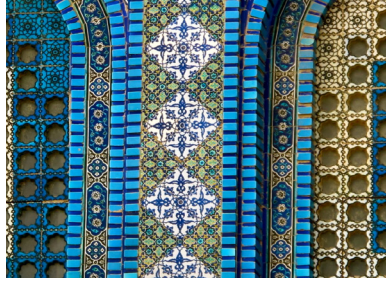
شكل (28)

إنّه فنّ التلاحم والتشابك بين قطع صغيرة الحجم من الحجارة ذات ألوان مختلفة بهيجة، فإذا بها تشكّل صوراً تنبعث حية وجميلة من تراصف بسيط. لقد استطاع الفنان بأدواته البسيطة وقدرته الخلاقة أن يترجم فلسفات حضاريّة كاملة في ألوان متعدّدة عبر قطع مكعّبة الشكل لا يتعدّى حجمها السنتيمتر الواحد، من الرخام، أو الزجاج، أو القرميد، أو البُلُور، أو الصدف، أو أيّة موادّ أخرى ثابتة اللون قابلة للقطع والصقل. فكيف تطوّرت هذه التقنيّة وإلى أين ترجع أصولها؟

قبة الصخرة

أثر فنّي كبير فريد من نوعه في العالم ليس فقط لجماله، بل لأنّ هويّته العربيّة تعطيه أكثر ضخامة من بقيّة الآثار التصويريّة الباقية في العصر الأمويّ، تمّ بناؤه في العصر الأموي من قبل الخليفة (عبد الملك بن مروان)، تحيط زخارف الفسيفساء أنحاء قبة

الصخرة من الداخل والخارج المؤلفة من مكعبات صغيرة من الزجاج الملون والمذهب، بالإضافة إلى قطع من الصدف أحياناً، والأقسام العلوية من الرواق الأوسط وتغطي جدران المسجد عناصر زخرفية نباتية متنوعة أغلبها محوّر من الطبيعة بأسلوب زخرفي رائع، منحه التحوير حلّة إبداعية في أشكال متناظرة أو متتابعة، والملاحظ من خلال دراسة الأساليب والعناصر الفنية في رسوم وزخارف قبة الصخرة هناك رسوماً مقتبسة من الفنون الإغريقية والبيزنطية مع عناصر من الفن الهلنستي والساساني.



شكل (29) زخارف الفسيفساء قبة الصخرة



شكل (30) مشهد لقبة الصخرة من الداخل

ونرى الفسيفساء تغطّي أجنحة وبواطن العقود ورقبة القبة، من خلال فصوص صغيرة ومكعبات مختلفة الأحجام من الزجاج الملون والأبيض الشفاف في تآلف وتشابك مع الأحجار الوردية وحبات الصدف. تبلغ مساحة الفسيفساء في القبة أكثر من 1200 متراً مربعاً من الجدران في الداخل والخارج، ويغلب عليها اللونان الذهبي والفضي، إلى جانب الأزرق والأخضر بدرجاتهما المختلفة. ودوّنت وسط هذه التكوينات آيات من القرآن الكريم بالخط الكوفي.

ما يزال هذا الفن سائداً في بلاد الشام إذ ارتبطت هذه الحرفة بعراقة سوريا وحضارتها الموعلة في القدم كونها مهد الحضارات وموروث ثقافي يعبر عن أصالة الشعب السوري وعشقه للفن والجمال، لكنّه بات من الفنون التراثية التي على وشك الاندثار.

وفي زيارة إلى سوق المهن اليدوية الواقع في التكية السليمانية في العام 2017؛ للتعرف إلى قامة من قامات سوريا ممن يتقنون الزخرفة النباتية والرسم على الخشب أو ما يسمّى «العجمي» الحرفي المهندس عرفات سلمان أو طه باشي وشيخ الكار في الرسم النباتي على الخشب، تحدّث عن هذه الحرفة المتوارثة جيلاً بعد جيل، وعن آلية العمل والمواد المستخدمة فعدّد أنواع الزخرفة قائلاً: «هنالك ثلاثة أساليب للزخرفة، الرسم الهندسي والنباتي والخط العربي، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر لأنّ هذه الزخارف مرتبطة ببعضها، حيث يمكن المزج بين الزخرفة الإسلامية والخط العربي»، وذكر الصعوبات التي تواجه هذا الفن العريق في ظلّ الأزمة السورية، وهجرة العاملين في هذه الحرفة إلى الخارج مؤكّداً على أهميتها كونها جزءاً من التراث اللامادي السوري.¹

1. د. بهنسي، عفيف، الفن الإسلامي، دار طلاس، دمشق
دملخي، إبراهيم، الألوان نظرياً وعملياً، منشورات جامعة دمشق، 1993م
شريقي، زكريا، الفن العربي الإسلامي الجذور والمؤثرات، دمشق، وزارة الثقافة، 2012م، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب



شكل (31) فسيفساء من قصر الحمراء في الأندلس، وتظهر فيها جمالية الزخرفة الهندسية

شهد العصر العباسي ظهور الفسيفساء الخزفي، أو ما يعرف بالقيشاني، الذي تجمع فيه قطع صغيرة الحجم مختلفة الأشكال من الخزف، ويتم تثبيتها على الجدران بواسطة الجص الملائم. وقد أسس الأندلسيون أول مشغل لتصنيع وتصدير القيشاني إلى كثير من بلدان العالم في أوائل القرن العاشر الميلادي، وكان ذلك دليلاً واضحاً على مدى التقدم الذي وصل إليه فنّ الفسيفساء عندهم. ولهذا شهد تزيين الجوامع بشكل خاص تطوراً مهماً في بقاع العالم الإسلامي، تمثل في استخدام تزيينات البلاط والقيشاني لإبراز الأشكال الزخرفية وإعطائها بعداً أكثر تأثيراً من حيث اللون والبريق. والقيشاني خزف مغطى بقشرة رقيقة بيضاء عليها طلاء أبيض شفاف فيه لمعان وتحتة رسوم محدّدة وهي ذات ألوان خضراء أو زرقاء فيروزية أو حمراء قاتمة. ويكون القيشاني على شكل بلاطات مربعة، أو مستطيلة، أو سداسية، أو مثلثة.



شكل (32) نموذج من القاشاني من الجامع الأموي الكبير بحلب، وهو نموذج لإكساء الجدران
أخذ ينافس

الفسيفساء بشكل كبير خاصة في العصر العثماني

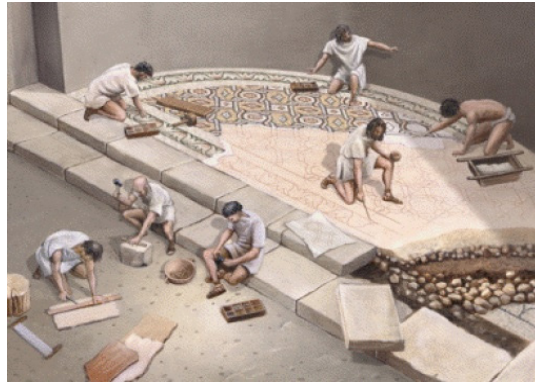
الفسيفساء رسم لا يستخدم الألوان. وتعود الشعبية العريقة للفسيفساء في جزء كبير منها إلى ديمومتها وإلى السهولة النسبية في تنفيذها. والفسيفساء أفضل حفظاً بكثير من الرسم على المساند أو من الرسوم الجدارية. ويعدّ الباحثون المعاصرون الفسيفساء مصدراً مهماً لمعرفة الأعمال الفنية الضائعة من الفنّ التصويريّ القديم. ومن منظور تقنيّ فإنّ تصنيع الفسيفساء يتطلّب تثبيت الكثير من الرّخاف المراد صنعها بشكل دائم على بنية تحتية أو حامل يتألّف عادة من طبقات من الملاط أو الكلس) أو الإسمنت حالياً. (ولم يكن اختيار الموادّ القابلة للاستخدام محدوداً، غير أنّ مكعبات ملوّنة صغيرة اعتدنا على تسميتها بالمكعبات tesselles اعتمدت منذ العصور القديمة. وكانت المكعبات تتحت عموماً من عدّة أنواع من الحجارة الطبيعيّة، غير أنّه كان يمكن تصنيعها أيضاً من عجينة من الزجاج الملوّن، ومن الصلصال، وكان يمكن أن تكون مذهّبة في بعض الأحيان. وكان الأثر الفنّي الأخير يتعلّق بشكل خاصّ بحجم وشكل هذه المركّبات. ولهذا عرفت تقنيّات الفسيفساء منذ العصور القديمة تسميات: تقنيّة القطاعات opus sectile، وتقنيّة المكعبات opus tessellatum، والتقنيّة الشريطيّة opus vermiculatum، وهي مصطلحات ترتكز على حجم وشكل القطع المستخدمة لإنجاز الفسيفساء. وكان ثمة مجموعة متنوّعة من المقصّات الخاصّة والمطارق والملاقط التي تستخدم في تقصيب الكتل الحجريّة الكبيرة وتقطيعها إلى قطع ذات حجم وشكل

مناسبين. ثم كانت المكعبات الناتجة تُجمع حسب لونها في مجموعات. وكان لا بدّ من الحصول على الآلاف منها بخاصّة إذا كانت صغيرة الحجم، لإنجاز لوحة فسيفساء حتى وإن كانت المساحة المراد تغطيتها محدودة وصغيرة.

حرفيو الفسيفساء

يمكننا تقدير العمل الجبار الذي كان يقوم به حرفيو هذا الفنّ الذين عملوا في مشاغل أصبحت مشهورة وكبيرة. فقد كان للفسيفساء وظيفة تزيينية وعملية في آن واحد. وكان لا بدّ أن تكون جميلة المنظر، ومقاومة أيضاً عبر الزمن للتلف والتفكك. فكان من المهم جداً بالتالي تحضير بنية تحتية صلبة مؤلفة من عدّة طبقات وقادرة على تحمل حمولات ثقيلة. ووفق النموذج الذي كان يمتدحه المعماريّ الشهير في روما القديمة، فيتروفيو Vitruve، كان لا بدّ لحامل الفسيفساء من أن يقوم على عدّة ركائز: طبقة من الحصى الكبيرة أو من البلاطات الحجرية الموضوعة مباشرة على الأرض المدكوكة؛ وملاط من الكلس مخلوط مع حصى صغيرة وفخّار مسحوق ورمل؛ ثم تأتي فوقها طبقة ثخانتها بضعة سنتمترات تغطيها أيضاً طبقة أخرى من الملاط نفسه إنّما يحتوي هذه المرّة على مواد أنعم. وعندما تجفّ هذه الطبقات التحتيّة مع تصلّبها تدريجياً، كان يتمّ وضع طبقة أخيرة من ملاط الكلس ناعمة جداً تغرز المكعبات الحجرية على سطحها، وهي لا تزال رطبة، ما يثبتها تثبيتاً قوياً. ولم تكن الفسيفساء كلّها تتطلب مثل هذه التحضيرات ولم يكن حاملها في كثير من الأحيان معدّاً على هذا النحو من العناية. وكان يتمّ جلب فرق كاملة من العاملين بالفسيفساء من المشاغل المختصة بذلك، مثل مشغل حمص أو مشغل أنطاكية في سورية، من أجل إنجاز هذا العمل الذي كان يقسم إلى مهمّات منفصلة تعهد إلى حرفيين معلّمين متخصصّين - مختلفين. وكان الحرفيون الأكثر خبرة يكلفون بوضع المكعبات في أماكنها. وكان تحضير ملاط الكلس يتمّ يوماً بيوم، ما يكفي لوضع المكعبات في هذا اليوم. وكان الحرفيون يعملون على وضع خطّة يومية لتنفيذ العمل، فيقدّرون حجم العمل وكميّة المكعبات والكلس ومختلف الموادّ الأخرى. فكانت حرفة الفسيفساء حرفة فائقة التنظيم. وهكذا، مع التخطيط والإدارة الجيدة كانت تولّد شيئاً فشيئاً صورة متعدّدة الألوان، مثل سجادة صوفيّة حيكت بهمة ونشاط. من كان هؤلاء الحرفيون؟ إننا في الحقيقة لا نعرف الكثير عنهم، إذ كان من النادر أن يوقّع

عمال الفسيفساء على أعمالهم (لا يتجاوز عدد الأعمال الموقعة 1%). وكانت التواقيع في كثير من الأحيان تأتي بصيغة المجهول، وتحمل طلبًا للمباركة والمعونة. يقدّم هذا النوع من التواقيع الاستثنائية فكرة عن الوضع الاجتماعي لهذا الفن. يشبه ذلك إلى حدّ ما نراه اليوم في مجتمعاتنا. فهل نطلب من عامل بناء مثلاً أن يضع توقيعه على بلاط المطبخ أو الحمام؟ نخلص من ذلك إلى أن الوضع الاقتصادي لهؤلاء الحرفيين لم يكن جيّدًا أبدًا، وربّما كانت المشاغل التي يعملون فيها كمهنيين فيها تستغلهم لإنجاز أرباح كبيرة. لقد حدّد مرسوم ديوكليسيان الصادر العام 301 م، أعلى أجر يمكن أن يتقاضاه عامل فسيفساء مياوم ب 60 فلسًا، وكان يمكن للعامل الذي يرتّب كسر الفسيفساء على طبقة الملاط، أن يأمل بتقاضى 50 فلسًا باليوم، وهو الأجر نفسه الذي يمكن أن يتقاضاه الخبّاز أو عامل البناء، في حين كان يمكن لأجر الرسّام أن يصل إلى 75 فلسًا. بعضهم كان يعدّ عمال الفسيفساء من الطراز الأوّل معلّمي حرفة قادرين على خلق نماذج فنيّة لزخرفة الأرضيات والجدران، بينما كان يتمّ تكليف عمال الفسيفساء الأقلّ حرفيّة بتغطية الأشكال المرسومة مسبقًا بكسر الفسيفساء. ولا بدّ من الإشارة أخيرًا إلى أن التوافق الجماعي بين الحرفيين كان سبب نجاح أيّ عمل ينجزونه.



شكل (33) لوحة تصويريّة تمثّل مجموعة من حرفيي الفسيفساء.

وتظهر في اللوحة الطبقات المتعدّدة التي تمّ وضعها ورصّها فوق بعضها قبل البدء بتخطيط رسم اللوحة على طبقة من الكلس. ونشاهد تقسيم العمل بين من يحضر الرسم ومن يحضر قضبان المكعبات ومن يفرز المكعبات حسب ألوانها في علب خاصّة، ومن يقوم بمدّ الغراء اللاصق ومن يضع المكعبات أخيرًا في مواضعها.

فنّ الفسيفساء المعاصر

عاد هذا الفنّ العريق للظهور من جديد بصورة حديثة تواكب العصر ولعلّ أبرز ما دفع الناس للعودة إليه هو جماليّة هذا الفنّ فضلاً عن البحث دائماً عن التجديد في مناجم التراث القديم والحضارات القديمة ... فعاد فنّ الفسيفساء للظهور في المنازل والقصور والأسواق الحديثة وفي أحواض السباحة والحمامات وفي أشكال رائعة من اللوحات الجداريّة الضخمة... الخ.



شكل (34) لوحة من فنّ الفسيفساء المعاصر

الرّخارف الهندسيّة

برع المسلمون في استعمال الخطوط الهندسيّة، وصياغتها في أشكال فنيّة رائعة، فظهرت المضلّعات المختلفة، والأشكال النجميّة، والدوائر المتداخلة، وقد زينت هذه الرّخرفة المباني، كما وشّحت التحف الخشبيّة والنحاسيّة، ودخلت في صناعة الأبواب وزخرفة السقوف ما يعدّ دليلاً على علم متقدّم بالهندسة العمليّة.¹

وقد استطاع المسلمون استخراج أشكال هندسيّة متنوّعة من الدائرة، منها المسدّس والمثمن والمعشّر، ومن ثمّ المثلث والمربع والخمّس، ومن تداخل هذه الأشكال مع بعضها وملء بعض المساحات وترك بعضها فارغاً فتحصل على ما لا حصر له من تلك الرّخارف البديعة التي تستوقف العين لينتقل بها رويداً رويداً من الجزء إلى الكلّ، ومن كلّ جزء إلى كلّ أكبر. اهتمّ الفنّان المسلم بالبحث عن تكوين جديد مبتكر يتولّد

1 ثروت عكاشة، 1991، ص 39.

من اشتباكات قواطع الزوايا أو مزاجية الأشكال الهندسيّة ، لتحقيق مزيد من الجمال الرصين ومن الأمثلة على الأشكال الهندسيّة: الدوائر المثمّنة والمتجاورة والجداول والخطوط المنكسرة والمتشابكة ومن أبرز أنواع الرّخارف الهندسيّة التي امتازت بها الفنون: الأشكال النجميّة متعدّدة الأضلاع ، والتي تشكّل ما يسمّى (الأطباق النجميّة) ولقد ذكر الناقد الفرنسي (هنري فوسيون) الرّخارف الهندسيّة عندما قال: من يجرد الحياة من ثوبها الظاهر، وينقلها إلى مضمونها الدفين مثل التشكيلات الهندسيّة للرّخارف، فليست هذه التشكيلات سوى ثمرة لتفكير قائم على الحساب الدقيق، قد يتحوّل إلى نوع من الرسوم البيانيّة لأفكار فلسفيّة ومعاني روحية¹.

وتقوم هذه الرّخارف على خلفيّة روحية، ففي الصور الهندسيّة الإشعاعيّة صور الكون في نسيج متشابك، يعطي معنى وحدة الوجود فالأشكال النجميّة ذات قيم جماليّة وفلسفيّة قائمة على فكرة سرمدية وأنّ الله هو سيّد الكون ومصدر هذه السرمدية. سواء أكانت سداسيّة، أم خماسية، أم مضاعفاتها، أي إنّ الشكل في الفنّ الإسلاميّ برأي الباحثين يمتلك حضوراً دلاليّاً يعكس النظرة التأملية للفنان المسلم والخلفيّة الروحية التي يستند إليها. والروحيّ هو عكس الماديّ لا يبحث في الأشياء كموجودات ماديّة كما في قوله تعالى ﴿ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي﴾². أمّا الشكل المربع في الفكر الإسلاميّ فهو الشكل المثاليّ للتوازن والاستقرار ويمثّل عند الذهنيّة الإسلاميّة مسقط الكعبة الشريفة وتحكم علاقة أضلاعه بمركزه قوّة خلافة تولّد الأشكال الهندسيّة الحسيّة (المثلث ، الدائرة ، المستطيل، المضلّعات) أمّا الدائرة فهي الشكل الذي يرسمه المسلمون في دورانهم حول النقطة المركزيّة الكعبة³. وحينما نحاول الكشف عن أسرار تلك الرّخارف ما نلبث أن نجد أنفسنا مدفوعين إلى التسليم بروعة الفنّ الإسلاميّ ورقته، وتأثير أشكاله الرائعة التي تتعاقب متنوّعة بلا نهاية لتردنا إلى عالم التجريد الذي ينفذ إلى جوهر التكوين فتعكف النفس عن التأمّل وتنعم بالسكينة⁴.

1 روحه، حارود، 1995، ص 174.

2 سورة الاسراء ، الآية 85.

3 فرزات، صخر ، 1982 ، ص 87-86.

4 ثروت ، عكاشة ، ص 43.

الزخارف الكتابية

لقد أخذت الزخرفة الكتابية أهمية ومنزلة خاصة في الفن الإسلامي، ذلك لارتباط الحرف بكتاب الله سبحانه وتعالى فالحرف له القدرة على التشكيل لأن فيه الليونة والتماثل والتناظر وتعدّد المساحات وتنوّع الوحدات، كما أنّه يحتفظ في الوقت نفسه بتجريدية الذاتية كنصّ قابل للقراءة، فيقف الفنّان المسلم عند حدود الحرف وتحسينه وتجميل وإبداعه، بل أدخل الحرف نفسه في المادّة الزخرفية، وبهذا أعطى للحرف مهمّتين في آن واحد؛ المهمة التعبيرية، والمهمة الزخرفية.¹

الخزف وتطوّره عبر العصور

2-1 الخزف عند المصريين القدماء

عرف الخزف عند المصريين القدماء بحدود العام (3500) قبل الميلاد²، وكان المصريون من أوائل الشعوب التي اهتمّت بصناعة الفخار ووصلوا إلى درجة من الدقّة والكمال وقد كان الدافع إلى ذلك بطبيعة الحال هو حاجتهم الماسّة إلى أوانٍ يطهون فيها مأكولاتهم، ويحفظون فيه سوائلهم، واستعملت في صناعة التوابيت لحفظ جثث الموتى وفي صناعة أدوات الزينة. ومن الآثار الباقية، نرى تنوّعاً في الأشكال من إنتاج أوانٍ وجرار بسيطة، من زخارف هندسيّة إلى نماذج تحوي أشكالاً حيوانيّة ونباتيّة وزهاريّة طبيعيّة، وكانت الخزفيّات المصنوعة متجانسة بشكل عام. أمّا الخزفيّات الحمراء فكانت توضع نصفياً في الرماد، أو تدهن بالزيت أثناء تبريدها، وذلك لتغطية تلك المساحات باللون الأسود، وبحلول العام 1500 ق.م تمّ استخدام الزخرفة بطريقة التشكيل بالقالب وإضافة الطلاء الزجاجي، ووضع المصريّون القدماء الحجارة والتعويّذات من الخزف المزخرف داخل أغطية المومياء، وذلك لجلب الاحترام والحماية للآلهة المتعدّدة مثل تعويّذات لقلب وعين حورس إله الملك وحاميهم وتعويّذة عنخ وعقدة إزيس.³

2-2 الخزف في بلاد ما بين النهرين

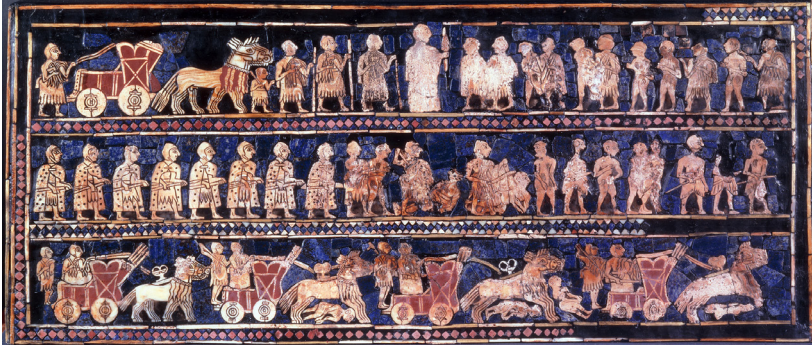
يعود استخدام الفخار في بلاد ما بين النهرين إلى أكثر من عشرين ألف سنة. اتّسم

1 صالح أحمد الشامي، 1990، ص 117.

2 نذير الزيات، فن الخزف، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، لبنان، ص 46-2001

3 المرجع السابق، نذير الزيات، فن الخزف، ص 47-2001

الفخّار وفنونه بالبساطة والسذاجة في معظم المناطق. فمن حيث الشكل، كانت الأواني بسيطة وتقنيّة صنعها منخفضة، وكانت الرسومات ساذجة تتناسب مع ثقافة تلك الحقبة، بينما كانت الآثار تشير إلى التّاريخ المكتشف العام 45000 قبل الميلاد، حول التطوّر والكمال في الصنعة، هناك بعض المزهريّات المستديرة الكاملة مرسومة عليها أشكال أنيقة وهندسيّة وحيوانيّة.¹



شكل (35) نقش أثريّ يمثّل جوانب من الحياة اليوميّة في الدولة السومريّة

(2850 - 2400 ق. م)

ونلاحظ اختلاط فنّ النحت ببدايات فنّ الفسيفساء وتجميع الحجارة الملوّنة.

تعود أولى الأعمال المكتشفة التي يمكن عدّها من فنّ الفسيفساء إلى معبد الوركاء بمدينة بابل حيث كان سكان بلاد الرافدين أوّل من استخدم الطوب) أو اللبن (المزجّج في تزيين جدران الأبنية بأشكال هندسيّة متعدّدة، وكان لهم الفضل في تطوير أساليبه، من حيث المواد المستخدمة التي قاموا بتقليل أحجامها إلى أقل قدر ممكن حتّى تتعدّد ألوانه وتصبح الصور أكثر وضوحاً، إضافة إلى مهارة التشكيل وحرفيّة التركيب الذي أخرج أبدع لوحاته في باب عشتار، وجدران شارع الموكب وقاعة العرش في بابل. وقد انتقل هذا الفن خلال القرون التالية إلى آسيا الصغرى واليونان، حيث ذاع صيته واتّخذ قوالب فنيّة جديدة، وتطوّرت تقنيّاته وتبلورت أساليبه خلال الحضارة اليونانيّة ثم الرومانيّة. ولكن، يظل علينا أن نتصوّر كيف ولد هذا الفنّ عبر مراحل أكثر قدماً، تعود

1 عماد درويش ومجموعة من الباحثين ، التقنيات الأساسية في صناعة الفخار ، ب. ط ، دار دمشق للطباعة والنشر والتوزيع ، سوريا ، (ب.س) ص. 2002

إلى بداية الاستقرار في مدن صغيرة، ونشوء أولى الممالك وما رافق ذلك من نهضة في مناحي الحياة جميعها؛ الاقتصادية والاجتماعية، والفنية، والفكرية، والتقنية. وقد ساعدت التجارة البعيدة المدى في توفير المواد الأولية التي نجح الحرفيون والفنانون لاحقاً في تحويلها إلى لوحات جميلة. فنحن نعرف أن مبادلات المواد المختلفة، ومنها الحجارة الكريمة المتعددة الألوان، كانت تتم مع مصر وشمال أفريقيا ومع إيران وأفغانستان والأناضول، حيث كانت بلاد الرافدين والشام تشكّلان ممراً طبيعياً لهذه المبادلات التجارية. وهكذا، مع توافر المادة الخام في المنطقة إضافة إلى الصلصال الذي كان استخدامه قد تطوّر بحيث باتت تُشكّل منه قوالب اللبن (قوالب من الطين والقش) لبناء البيوت والمعابد والقصور، بدأ حرفيو الحضارة السومرية والبابلية بتعشيق الحجارة الملونة في كتل الصلصال المعدة للبناء، فكانت أولى لوحات التزيين الفسيفسائية في التاريخ.

2 - 3 الخزف اليوناني

300-550 قبل الميلاد: يعدّ شعب الإغريق من أمهر الشعوب في استخدام الطينيات لإخراج أدقّ المصنوعات الفخارية التي صنعت حتى الآن. وكانت أشكال الزخرفة عند اليونانيين عبارة عن تصاميم هندسية مشتقة من أشكال نباتية ورموز دينية¹، أغلبها بعض الأحياء المائية. وكانت الأواني تمثل صوراً جانبية للمحاربين، أمّا الأواني فكانت من أجل تخزين الحبوب أو حفظ الخمر، أو الزيت، والأواني الكبيرة لحفظ جنث الموتى²

2-4 الخزف عند الرومان

في مطلع القرن الثالث قبل الميلاد، ابتكر الإغريق الذين سكنوا في جنوب إيطاليا قوالب مصنوعة من البرونز والفضة، لإعداد أشكال خزفية بارزة، كانت تصقل وتحرق بسرعة وسميت بالميجارا، لأنها اكتشفت في ميجارا بأرض اليونان.

وطور خزافو مدينة أريزو خزفيات صنعوها بعجلة الخزاف، وقد تفرقت على المنتجات الميجارية، واهتمامهم بالطينة المعدة لتشكيل الآنية والحرق تحت ظروف مؤكدة ما

1 مرجع سابق ، نذير الزيات فن الحرف ص48.2001

2 المرجع السابق، حسين فوزي اللوحات، أشكال الأواني لفخارية، ص1970-131 دار المعارف لبنان

جعل سطح الآنية ملساء وأكثر لمعانًا ودعيت هذه المنتجات (الأرتينية)¹

2-5 الخزف الصيني

الخزف الصيني نوع من السيراميك له قيمة جمالية عالية، يمتاز بقوته ويسمى في الغالب الصيني أو الأواني الصينية؛ ويتّصف الخزف الصيني بالبياض، والمظهر الرقيق والشفاف.

عرف الخزف الصيني في المقام الأول، أنّه مادّة المزهريات ذات الجودة العالية وآنية المائدة، بالإضافة إلى التماثيل الصّغيرة وأشياء الزينة الأخرى، ويُصدر الخزف الصيني المستخدم في مثل هذه الأغراض صوتًا يشبه الجرس عندما يرتطم. ويختلف الخزف الصيني من الأنواع الأخرى للخزف في مكوّناته، والعملية التي ينتج بواسطتها. وهناك نوعان عامّان للخزف هما؛ الخزف الطيني والخزف الحجري، وكلاهما مصنوع من طينة طبيعية واحدة، تحرق (تحمّص).

2-6 الخزف الياباني

فنّ الخزف في اليابان له تاريخ طويل، يمتدّ إلى أكثر من 12 ألف سنة. والخزف اليابانيّ شبيه بالخزف الصيني، إلا أنّ ما يميّز الخزف اليابانيّ الرشاقة والليونة، ففي العام 1223 م هاجر خزّاف ياباني إلى الصين، ودرس الخزف قرابة ستّ سنوات، وأنتج أوانٍ أطلق عليها (توشيرو - ياكى). وفي العام 1500 م صنع اليابانيون الخزف الأزرق. واكتشف الكوري ديزامبي في مدينة (آزرمي - ياما) العام 1505 م، رواسب كبيرة من طين البورسلان، وأقام مصنع للخزف في هيزن، حيث أقام اليابانيون سنة 1596 مصنعًا، أطلق على خزفه بالفايونس نسبة لمدينة إيطاليا فينيسيا.

2-7 الخزف البيزنطي

في بيزنطة من القرن الرابع عشر إلى السابع عشر، بقي الخزّافون الذي يعملون في الشرق المسيحيّ من ورثة زملائهم الرومان. فاعتادوا صناعة الآنية المطبخيّة، لا سيّما تلك المزخرفة بالأختام، والخزف المطبخيّ والجرار وفق تقنيّات ونماذج مستعارة من العالم الرومانيّ.

1 مرجع سابق ، نذير الزيات فنّ الحرف ص50.2001

2-8 الخزف الإسلامي

فنّ الخزف من أروع ما ترك لنا الفنّان في العالم الإسلاميّ القديم بأصالته خاصّة وإبداعه متميّز، فهو فنّ نتج من رؤية فنية لها استقلالها، ولقد اكتشفت قطع الخزف الإسلاميّ القديم وتبين أنّ هذه الأواني إنّما صنعت للزينة أو لرجال الحكم. ويعدّ الخزف الإسلاميّ أحد أهمّ الفنون التي عرفها المسلمون، في كامل مجالهم الذي سيطروا عليه وعلى الرغم من أنّ الخزف كصناعة وكفنّ، كان قد نشأ منذ فترة فجر التّاريخ إلا أنّ المسلمين قد أسهموا بشكل كبير في تطوير هذا الفنّ على عدّة مستويات، على مستوى تقنيّات الصنع وعلى مستوى التزيين والتلوين في مستحضرات كيميائيّة اعتبرت خلال الفترة الوسيطة من إبداعات الحضارة الإسلاميّة ومن أبرز الاكتشافات التي انفردوا بها في عصرهم ولفترات طويلة أخرى. ومن الأنماط المشهورة في الخزف الإسلاميّ:

1 - الخزف الفارسي

يعدّ الخزف الفارسيّ خلال القرنين الرابع والخامس الهجريّين إلى العاشر والحادي عشر الميلاديّين من حيث الصناعة والزّخارف بتأثره بالتقاليد القديمة الساسانيّة والبيزنطيّة، ولكي نعي هذه المفاهيم والرؤى، لا بدّ من الإحاطة برموز الرّسوم وتعبير النقوش التي ظهرت في الآثار الفنيّة والتّاريخيّة المتوافرة. إذ لا يخفى أنّ الأشكال والتصاویر، التي تمّت الاستفادة منها في الآثار الفنيّة والتّاريخيّة الإيرانيّة، ارتكزت في الأعمّ الأغلب إلى المبادئ الاعتقاديّة والقيم الأخلاقيّة التي كانت متداولة بين النّاس. الملاحظ أنّ النّقّاش الإيرانيّة القديمة ارتبطت، في الكثير من أبعادها، بالخيال والقصص والأساطير، التي كانت كلّ واحدة منها تعبيرًا عن حاجة خاصّة، وانعكاسًا لتطلّعات ملحّة وهادفة. وهو عدّة أنواع:

- خزف سلطان أباد

يتميّز هذا النوع من الخزف الإيرانيّ بالرّسوم البارزة تحت الطلاء الشفّاف، يجمع هذا النوع بين فنّ التصوير وفنّ صناعة الخزف (تطبيقيّ وتشكيليّ) إذ تغلب عليه خصائص المدرسة المغوليّة في التصوير وبخاصّة في سحنة الوجه وأغطية الرؤوس، كما جاءت الأشكال النباتيّة والحيوانيّة قريبة من الطّبيعة لذلك هي متأثرة بالصين نتيجة الغزو

المغولي لإيران، وكما جاءت الزخارف منقّدة على أرضيّة نباتيّة قريبة من الطّبيعة.

- خزف القبيلة الذهبيّة

يتميّز هذا النوع من الخزف بالعجينة الجيّدة ذات اللون الرماديّ رقيقة الجدران، وزخارفه تتميّز بالبروز قليلاً أسفل الطلاء، وقد تمّ العثور على بعض القطع منه في مدينة سراي بركة.

- الخزف التيموريّ

ما عُثر عليه من هذا النوع من الخزف كان إمّا خزفاً صينيّاً (بورسلين) أو خزفاً تقليديّاً للبورسلين الصينيّ إذ إنّّه لم يتمّ وضع أيّ بصمة محلّيّة على هذا الخزف وهذا يدلّ على مدى تدهور صناعة الخزف في هذا العصر.

- الخزف ذو البريق المعدنيّ

هذا النوع انتشر خلال العصر التيموريّ في إيران.

الفسيفساء والبلاطات الخزفيّة

تطوّرت صناعة الفسيفساء الخزفيّة في القرن 15 م أكثر منها في القرن ال 14 م. وربّما يرجع السبب في ذلك إلى تدهور صناعة الخزف ذي البريق المعدنيّ وانطماس بريقه بمرور الوقت على نقيض الفسيفساء التي تحتفظ ببريقها. وقد جاءت زخارفها عبارة عن زخارف نباتيّة وتقرّيعات ووريقات داخل خامات، كما تعدّدت الألوان مثل الأبيض - الأصفر - الفيروزيّ - الأخضر - الأسود - الأرجوانيّ.

2 - الخزف الأندلسيّ

في القرن الثامن الهجريّ الموافق للقرن الرابع عشر الميلاديّ لم يبقَ في أسبانيا من الحضارة الإسلاميّة إلّا طائفة من الناس هم الموريسيكون أو المدجنون وهم المسلمون الذين ظلّوا في إسبانيا بعد خروج الإسلام منها وعودة المسيحيّة إليها ومن بين هؤلاء المدجنين كان هناك فنّانون حافظوا على الأساليب الفنّيّة التي ميّزت الحضارة الإسلاميّة في صناعات كثيرة ومنها صناعة وفنون الخزف واحتفظ هؤلاء الفنّانون سرّ صنعتهم ووظّبوا على إنتاج الكثير من الخزف البديع التصميم والتصوير. هؤلاء الفنّانون المسلمون

هم صنّاع الحضارة الإسلاميّة في إسبانيا، فقد ظهرت أنواع جديدة من الخزف سمّي بالخزف الأندلسيّ، في مالفه (وتسمّى مالاجا الآن) وهو خزف ذو بريق معدنيّ ومن ثمّ انتشر خارج الأندلس.

ج - الخزف التركيّ

تميّز الخزف التركيّ في استعماله ألوانًا مختلفة (الفيروزيّ والأزرق والأخضر الغامق الجذّاب والأزرق الفاتح والأبيض والأسود أحيانًا)، واستخدامها في زخرفة الخزف تحت الطلاء، خلق أسلوبًا صناعيًا لا نظير له في العالم. ومعظم التصميمات تتكوّن من الأزهار الطبيعيّة كالخزامى والسنبّل البريّ والقرنفل وزهر الرمان إلى جانب أفرع يانعة من شجر الإجاص ومن براعم الكرز. ومُثلّت المسافات التي بين الأزهار بأوراق كبيرة خضراء تُشبه الخناجر المقوّسة. ومع النصف الآخر من القرن السادس عشر سادت أشكال الأزهار الطبيعيّة في جميع أعمال الفنون الزخرفيّة التركيّة.

2-9 الخزف الأوروبيّ

اشتهر استعمال الدولاب بشكل واسع في أنحاء أوربّا جميعها في القرن التاسع الميلاديّ، عندما فتح الإسكندنافيّون؛ سكّان شمال أوربّا والبحر الأبيض المتوسط في القرن التاسع الميلاديّ. إذ صنع الخزّافون في ستانفورد ولينكولنشير، وهامبورغ خزفيّات بطلاء زجاجيّ ذي لون أصفر باهت. وفي القرن التاسع في منطقة بينجزدروف الألمانية، أنتجت أوانٍ خزفيّة حمراء باهتة، وزخرفت بعجائن على شكل حلقات أو نقاط أو تموجات عريضة.

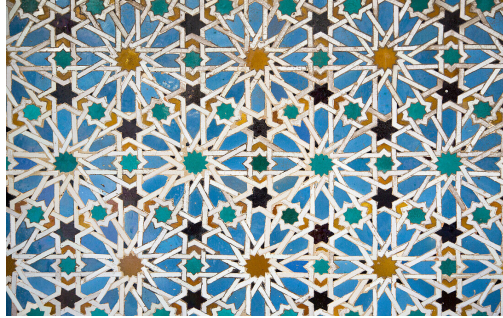
2-10 الخزف المعاصر

استجاب الفنّان الخزّاف للاتّجاهات الفنيّة الحديثة بدايةً لفكر جديد من ناحية المفاهيم والموضوعات والأشكال الخزفيّة، التي تهدف إلى تحقيق قيم نفعيّة، مادّيّة، فخر الشكل الخزفيّ عن التقليد المتعارف عليه كالإناء أو الصحن الذي يؤدّي وظيفة، وأصبحت الأعمال الخزفيّة تتضمّن قيمًا تعبيريّة وجماليّة، عكست مفاهيم الفنّان التشكيلي. فتميّزت الأعمال الخزفيّة الفنيّة بالتفرد وأصبح لكلّ فنّان خزّاف أعماله التي تميّزه وأصبح فنّ الخزف له مضمون ومحتوى تعبيريّ نابع من داخل الفنّان. وساعد في ذلك في الأفكار الفنيّة المعاصرة بجانب الخامات والتقنيّات وطرق التشكيل التي ساعدت الفنّان في

إخراج الأفكار وتصميمها كما يراها الفنّان التي من خلالها يستطيع إيجاد علاقات تشكيليّة جديدة. والحصول على أشكال جديدة برؤية مبتكرة تواكب التطوّر، والاستفادة من المفاهيم التشكيليّة المعاصرة في إيجاد صياغات فنيّة يمكن من خلالها تحقيق قيم جماليّة.

الفسيفساء في العصر الإسلاميّ

يعدّ العصر البيزنطيّ من أكثر العصور ازدهارًا بالنسبة لفنّ الفسيفساء. وقد أبدع المسلمون باستلھامهم الفن البيزنطيّ، وطوّروه وأدخلوه في جوانب مختلفة من حياتهم اليوميّة، بدءًا من المساجد والمآذن والقباب ومرورًا بالبيوت وبحرات الماء فيها والحمامات والأحواض المائيّة وانتهاءً بالقصور والمدارس والبيمارستانات وغيرها.



الشكل رقم (36) فنّ الفسيفساء الإسلاميّ الذي اعتمد بشكل رئيسي على الزخارف الهندسيّة وعلى التشكيلات النباتيّة في تشبيكات فائقة الجمال



شكل رقم (37) فسيفساء الخزانة في الجامع الأمويّ الكبير في دمشق

فمع توسع وغنى الدولة الإسلاميّة واستقرارها. ازداد الاهتمام بالفسيفساء كوسيلة لإبراز جمال العمارة وفخامة المباني من قصور، وحمامات، ومساجد، وغيرها. وأصبح لزخرفة

الجدران حضور قوي في المساجد والعمائر معظمها أثناء حكم الأمويين والعباسيين، وكذلك في عهد الدولة الفاطمية في مصر والأندلس. وتعدّ فسيفساء الجامع الأموي في دمشق من أقدم الأمثلة وأجملها على الاهتمام بهذا الفن منذ بدايات الحضارة الإسلامية. وترجع فسيفساء الجامع الأموي الكبير إلى عهد الوليد بن عبد الملك. وقد جرى ترميم لوحات الفسيفساء في الجامع مرّات عديدة، فنجت من الكوارث التي تعرّض لها الجامع من زلازل وحرائق. وكان الترميم الأخير في عهد الرئيس الراحل «حافظ الأسد» وخاصة الفسيفساء الموجودة على قبة «النسر» وقاعة الشرف «قبة الخزنة». وما ساعد على بقاء هذه الفسيفساء أنّها كانت مخفية تحت طبقة من الكلس قبل أن يكتشفها أحد العلماء الفرنسيين في القرن التاسع عشر. هذا إضافة إلى أنّها مصنوعة من زجاج مقاوم للمطر والغبار والحرارة. الرسوم التي في اللوحات ذكرها «الإدريسي» في كتابه مروج الذهب على أنّها تمثّل الأقاليم الجغرافية الأربعة وهي إقليم «السند والهند والسودان والروم». وهي خالية من أشكال الحيوانات والطيور. لكنّ زخرفة الفسيفساء تمتدّ على شكل نهر يشبه في تفاصيله نهر بردى الذي يخترق مدينة دمشق، وتظهر فيها قصور وعمائر ومنازل وميادين وقناطر وجواسق وأشجار بألوان مختلفة. وتعدّ هذه المصوّة ذات أهمية كبيرة في التعرّف إلى عمائر مدينة دمشق في العصر الأموي، كما تظهر فيها التأثيرات الفنية المختلفة في بدايات الفن الإسلامي كالتأثير الساساني والبيزنطي وغيرهما. وتعدّ فسيفساء الجامع مع عمارته من بواكير الفن الإسلامي الذي كان لانتشاره شرقاً وغرباً تأثير كبير على تطوّر الفن في الحضارة الإسلامية.

وقد شهدت تقنيّات الفسيفساء ومواضيعه تغييرات وتطوّرات عدّة ومتنوّعة على مرّ القرون التالية، ومن خلال العصر الإسلامي لقي اهتماماً خاصّاً من طرف الملوك والأمراء والخلفاء، وبذلك زينت القصور والجوامع بمزيج من فنون النحت والحفر والإكساء بالفسيفساء، هذا ما خلق فناً متميّزاً فيه من السحر الحلال ومن الصنعة ما يدهش¹.

1 موسى ديب الخوري، الفسيفساء فن عريق ومتجدد، صفحة 10



شكل رقم (38) فسيفساء الجامع الأموي الكبير بدمشق، من أجمل معالم الفن الإسلامي



شكل رقم (39) فسيفساء شجرة الحياة المشهورة في أرضية فسيفساء الديوان في الحمام الكبير في قصر هشام الأموي الذي يعود إلى القرن الثامن بعد الميلاد. وتعدّ هذه الأرضية من أجمل القطع الفنية التي أنتجت في الفن الفسيفسائي

لقد اشتهر خلال العصر الأمويّ فنّ الفسيفساء في فلسطين، ونجد عدّة مواقع تحتوي على هذا النوع من الفنّ، ولقد وجد في الأرضيّات كما وجد أيضاً في تزيين الجدران، فأرضيّات الفسيفساء في قصر هشام في مدينة أريحا تعدّ من أشهر الفسيفساء الموجودة في العالم من ناحية دقّتها وجمالها و مساحتها، فلقد زيّنت أرضيّة السرداب بفسيفساء هندسيّة جميلة دقيقة الصنع وبخاصّة الموجودة فوق المقاعد، وأيضا زيّنت أرضية الحَمّام الكبير الذي تبلغ مساحته ما يقارب 880 متراً مربّعاً، وهي مقسّمة إلى 34

سجادة بتصاميم هندسيّة مختلفة الواحدة عن الأخرى، والسجادة الوسطى قَمّة في الجمال إذ يعتمد تصميمها على الدوائر والمثلّثات. أمّا لوحة شجرة الحياة المشهورة والموجودة أيضًا في قصر هشام في غرفة تسمّى الديوان، فهي تعدّ إحدى اللوحات العالميّة في فنّ الفسيفساء وذلك لدقّة عملها ولحجم الفصوص الفسيفسائيّة الصّغيرة التي استخدمت لتصنيعها، وبألوانها الرائعة ولا ننسى موضوعها، ويعتقد أن تكون شجرة رَمّان بثمارها وتحت الشجرة يوجد أسد يهاجم غزالًا وفي الجهة الأخرى غزالان يعيشان بسلام. ومن الأماكن الأخرى التي تحتوي على فسيفساء من نفس الفترة خربة المنيا بالقرب من بحيرة طبريا وأيضا فسيفساء وجدت في مدينة الرملة. والفسيفساء الأكثر شهرة الموجودة في قبة الصّخرة في مدينة القدس التي تعدّ من أجمل ما أبدعه الفنّ الإسلاميّ. ويجمع المؤرخون على أنّ فسيفساء قبة الصّخرة تعدّ من أجمل ما أبدعه الفنّ الإسلاميّ. وهي التي شيّدها الخليفة الأمويّ عبد الملك بن مروان في القسم الجنوبيّ من ساحة المسجد الأقصى العام 72 هـ / 691 م، وتعدّ من أروع وأجمل ما أنشأته العمارة الإسلاميّة.

خاتمة

الخزف هو بناء الأشكال المبتكرة من الطينيات الخزفيّة وفق مبادئ وأصول يرتبط بعضها ببعض وهو من أسس التصميم الجماليّ والنفعيّ معتمدًا أساليب وطُرقًا وطرائق تجهيز وتشكيل وتجفيف، وحرق، وزخرفة، وطلاء. ويمثّل قيمًا حضارية يوائم فيها الإنسان بين الفن ومقومات الحياة. والخزف من الفنون التي لها قيمة متميّزة بين الفنون عامّة، لأنّه من الفنون التي تمثّل خامّة خاصّة وهي خامّة الطين التي تناولتها جميع شعوب العالم وفنّانوها منذ قديم الأزل.

والعمل الفنّي عادة ما يلجأ إلى الاستعارات والرموز في التعبير عن مفاهيم دلالة النص، ويكون مرتكزًا على مفردات تتشابه مع مفردات اللوحة، أو التمثال، أو القطعة الخزفيّة، فالاستبدال أو استعارة المعنى هو محور العمل الفنّي ونقله من نصّ المقدرة إلى العرض (من الفنّان إلى المتلقّي)، فالإدراك والفعل يتفوّقان في بيئة التجاور والتوافق مع إمكانيّة الخزاف في إعطاء فرصة لعناصر بصريّة عدّة يلجأ إليها في أعماله الخزفيّة كلعبة الفراغ والمساحة، والتعامل مع مفردات مألوفة ونقلها إلى دائرة تبتعد عن المألوف.

وتمتاز الدلالة في العمل الفني التشكيلي ولاسيما في الخزف بتصعيد المعنى، أي بتشكيل صورة في ذهن الفنان، ومن ثم يتم مرورها من خلال جملة ضرورات يحتاجها العمل نفسه، بعيداً من الخامات لتشكيل ينمي بنية العمل ويجعله أكثر ثراء في الأفكار. لذا فإنّ الدلالة هي سلسلة من العمليات تشترك في مستوى الفهم، فتبدأ بالإدراك وهو المستوى الأول الذي يعتمد على حواس المتلقّي، ثم التعرف بوصفه عملية ذهنية، ثم يلي ذلك مستوى أعلى يساعد على فك رموز العلامات والتوصل إلى دلالة، وبفعل الدلالة يشترك التأويل في العمل الفني التشكيلي ومع هذه الضرورات ينشأ نوع من التفرّد في غرابة المعنى، وتنتج قيم جديدة، ولكن بتأويلات جديدة. والتكرار في كثير من الأعمال الخزفية التشكيلية التي نلاحظها على مستويي: الصياغة الفكرية والتشكيل التقني، ولذلك فالنبات والحركة في ثنائية المألوف وغير المألوف على نحو ما يولدان التركيب لمفردات لم تكن في حسابات المتلقّي، كون محور التركيب يشير إلى أنّ لظاهرة العمل الخزفي التشكيلي عناصر متتالية، تتداخل معاً: كما في تقسيم ألوان خامة الطين وعدم استدعاء أي ألوان أخرى، والذي يحمل العمل طاقات لونية أخرى غير مبرّرة. وختاماً نستطيع القول إنّ الخزف الفني المعاصر يقدم تشكيلاً بصرياً يحمل قصديّة المبدع، ويثير المتلقّي، إذ يتمّ تفسيره من قبل كلّ متلقٍّ وفق ثقافته ووعيه ودرجة تخيله، وكلّما تواجد متلقّون متعدّدون؛ فهذا يعني تحقّق الاتصال بين المتلقّي والعمل الخزفي. وهو الهدف الأساس، ومن ثمّ فجماليّة الأعمال الخزفية التشكيلية تخضع لسلطان الذوق القائم على متعة المشاهدة بين الخزّاف والمتلقّي.

المراجع

القرآن الكريم

- 1 - أبْن أبي زرع الفاسي الأنيس المطرب، بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1972
- 2 - أبو ريان، محمد علي: فلسفة الجمال، ط 5، دار الجامعات المصرية الإسكندرية 1977
- 3 - باشا، أحمد فؤاد، أساسيات العلوم المعاصرة في التراث الإسلامي 2007
- 4 - بهنسي، عفيف، الفن الإسلامي، دار طلاس، دمشق 1986
- 5 - ثروت، عكاشة، القيم الجمالية في العمارة الإسلامية. تاريخ الفن العين تسمع والاذن ترى 1991
- 6 - جاستون، فيت: مجلة الشرق، المجلد 34، 1934
- 7 - جمال الدين، أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الانصاري الافريقي المصري، لسان العرب، المجلد الخامس، دار الكتب العلمية، لبنان، 2005 م
- 8 - خليفة، ربيع حامد: البلاطات الخزفية في عمائر القاهرة العثمانية 2006
- 9 - خليفة، ربيع حامد: الفنون الإسلامية في العصر العثماني، القاهرة، مصر، مكتبة زهراء الشرق، 2001
- 10 - خوري، موسى ديب، الفسيفساء فن عريق ومتجدد 2010
- 11 - درويش، عماد ومجموعة من الباحثين، التقنيات الأساسية في صناعة الفخار، ب.ط، دار دمشق للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا الناشر، دار بركات للطباعة والنشر، 2002.
- 12 - دملخي، إبراهيم، الألوان نظرياً وعملياً، منشورات جامعة مطبعة الكندي، حلب، سورية، الطبعة الأولى، 1983. ، ص. 20. ، 21
- 13 - روجيه، جارودي، الفن الإسلامي وأبعاده الحضارية 1995
- 14 - الزيات، نذير، فن الخزف، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، نوفير، 1998.
- 15 - سعد، زغلول عبد الحميد، العمارة والفنون في الدولة الإسلامية، الناشر منشأة المعارف، الاسكندرية، 1986
- 16 - شريقي، زكريا، الفن العربي الإسلامي الجذور والمؤثرات، دمشق، وزارة الثقافة، 2012م، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب

17 - شيحة ، عبد الخالق: التأثّرات المختلفة على الخزف الإسلام في العصر المملوكي، كلية الآثار، جامعة القاهرة، 2002

18 - الصائغ، سمير، الفن الإسلامي، قراءة تأملية في فلسفته وخصائص الجمالية، ط 1، دار المعرفة، بيروت 1988

19 - عباس ، رواية عبد المنعم: القيم الجمالية، دار المعرفة الجامعية، 1987

20 - عبد الرحيم ، غالب ، موسوعة العمارة الإسلامية، جروس برس، بيروت، 1988

21 - علام ، نعمت اسماعيل: فنون الشرق الأوسط في العصور الإسلامية 2018

22 - عيساوي ، زهرة ، مربعات الخزف، مربعات الخزف الفترة العثمانية في الجزائر، منشورات البرزخ، الجزائر، 2010

23 - محمد ، سعاد: الفنون الإسلامية، البيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1986

24 - مطاوع ، حنان عبد الفتاح ، الفنون الإسلامية حتى نهاية العصر الفاطمي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2011 م

25 - نوار الكامل ، سامي محمد في المصطلحات العمارة الإسلامية من بطون المعاجم اللغوية، الناشر دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية، 2002

26 - <http://qudsrazavi-tile.ir/ar/>

27 - Jordan Patrick, Designing Pleasurable Products (an introduction to the new human factors),Tailor& Francis.1989

المعالجة الإخراجية للفضاء التراثي مسرحياً
(مسرحية حمام بغدادى نموذجاً)

Directorial treatment of the heritage space theatrically
(Baghdadi Bath" Play as a model)

د . إكرام الأشقر¹

Dr. Ikram Al-Ashqar

تاريخ القبول 2024 / 5/13

تاريخ الاستلام 2024 / 4/30

ملخص البحث

الفضاء المسرحي في العرض يشكل عنصراً جوهرياً ومهماً في احتواء جميع العناصر البصرية أو السمعية بأشكالها وأنواعها المتعددة إذ تأتي المعالجة الإخراجية لهذا الفضاء ضمن تنوع يخضع إلى رؤيا المخرج المسرحي من هذا المنطلق، اختيار الفضاء التراثي وطبيعة المعالجة الإخراجية لتقف عند أنواع تلك المعالجات لتوضيح آلية اشتغال هذا الفضاء التراثي المختار وضرورات اختياره الخاص، ومن هنا جاء الرصد في هذه الدراسة لتعدد المعالجة الإخراجية وتنوعاتها من خلال صياغة السؤال التالي:

(هل تمت معالجة الفضاء التراثي مسرحياً في العرض المسرحي حمام بغدادى ؟)

وعليه فقد تضمن البحث ثلاثة مباحث. جاء المبحث الأول الإطار المنهجي واشتمل على مشكلة البحث، والحاجة إليه وأهميته فضلاً عن هدف البحث الذي جاء بالصياغة التالية:

(التعرف على المعالجة الإخراجية للفضاء التراثي وتحويله إلى فضاء مسرحي في عرض حمام بغدادى).

أما حدود البحث المكانية والزمانية وحدود الموضوع فقد تم اختيار المصطلحات لتعريفها إجرائياً بما يتلاءم ومعنى المصطلح الاستخدامي في متن البحث.

1 الجامعة اللبنانية / كلية الفنون والعمارة

أما المبحث الثاني فقد جاء بالإطار النظري وتمثل بالعنوان التالي: العرض المسرحي من الفضاء التقليدي الى الفضاء التراثي)، وقد ختم المبحث الثاني بمجموعة من مؤشرات الإطار النظري، وتم الانتقال إلى المبحث الثالث الذي يمثل الإجراءات، ثم القيام بتحليل نموذج عينة البحث (مسرحية حمام بغداد). وأخيرا استخلاص النتائج والاستنتاجات والمقترحات مع ذكر أهم المصادر والمراجع التي استخدمت في البحث.

Abstract

The theatrical space in the research constitutes an essential and important element in containing all visual or auditory elements in their various forms and types, as the directorial treatment of this space comes within a diversity subject to the vision of the theatrical director. From this standpoint, the heritage space and the nature of the directorial treatment were chosen to stop at the types of those treatments, to clarify the mechanism of operation of this chosen heritage space and the necessities of its selection. Hence, the monitoring in this study of the multiplicity of directorial treatment and its diversity came through formulating the following question:

Was the heritage space treated theatrically in the theatrical show "Baghdadi Bath"?

Accordingly, the research included three sections:

The first section was the methodological framework and included the research problem, the need for it and its importance, in addition to the research objective, which came in the following formulation: Identifying the directorial treatment of the heritage space and transforming it into a theatrical space in the play "Baghdadi Bath".

As for the spatial and temporal limits of the research and the limits of the subject, the terms were chosen to be defined procedurally in a way that is consistent with the meaning of the term used in the text of the research.

The second section included the theoretical framework and was represented by the following title: "Theatrical show from the traditional space to the heritage space". The second section was concluded with a set of indicators of the theoretical framework, and the transition to the third section, which represents the procedures, then the analysis of the research sample model "Baghdadi Bath Play".

Finally, the results, conclusions and suggestions were extracted, with mention of the most important sources and references used in the research.

المقدمة

يشكّل الفضاء في المسرح عنصراً جوهرياً لاحتواء العلامات البصرية، وتمثّل صورة العرض المسرحي محتوى هذا الفضاء وعليه يأخذ الفضاء أشكالاً وأنواعاً متعدّدة من حالات التّوظيف والمعالجات الإخراجيّة، إذ يتميز كلّ شكل من أشكال الفضاء بخصائص للمضمون فيكون دالاً عن خصوصيته، وبما أنّ تشكيل الفضاء المسرحي مرتبطاً بالتّقنيات ومعالجاتها الإخراجيّة فهذا يعني تأثيره برؤيا المخرج وتشكّل عناصر الفضاء بعده صورة ماديّة تشكيليّة تميز حيز المكان ليتحوّل عن طريق التّوظيف الى مساحة للتّواصل والتّأثير بين العرض والمتلقّي.

إنّ الفضاء التّراثي هو معطى فنيّ ينتمي الى مرجعيات معماريّة تمثّل أماكن مختلفة من التراث، لتعكس العادات والتّقاليد والسلوك لمجتمع ما ولمدّة زمنيّة ماضية، هذا الفضاء يتحوّل بحكم التّوظيف الفنيّ للمعالجات الإخراجيّة من مكان ذي صلة تاريخيّة اجتماعيّة الى فضاء مسرحيّ يعبر عن رؤية المخرج .

لقد مرّ المسرح في توظيفه للفضاء بهذا التّحوّل من الاستخدام اليوميّ البيئيّ إلى المعالجة الفنيّة استخداماً يرتبط بفاعلية الفضاء الاجتماعيّة وانتمائيه المرجعيّ، كما في العرض المسرحيّ الإغريقيّ الذي وظّف المكان الدينيّ الاحتفاليّ وجعل منه فضاء مسرحيّاً للعرض.

إنّ أوّل معالجة تجرد الفضاء من أبعاده المعماريّة ومضامينه الاجتماعيّة الاستعماليّة اليوميّة، وتحوّله ضمن المعالجة الإخراجيّة الى فضاء ليعبر عن مضمون العرض المسرحيّ المرتبط برؤية المخرج.

ومن خلال المتابعة للمنجز المسرحيّ العربيّ عبر المهرجانات والمشاهدات التي تعامل فيها المخرجون المسرحيون العرب مع المعالجات الإخراجيّة للفضاء التّراثيّ وخاصة البيوت التّراثيّة القديمة.

وهنا تبرز الإشكالية وبناء على هذه الاشكاليّة قمت بصياغة السّؤال التالي:

هل تمّت معالجة الفضاء التّراثيّ مسرحيّاً في العرض المسرحيّ حمام بغدادي نموذج البحث المختار؟

يكتسب هذا البحث أهمية من حيث أنه يفيد الباحثين والدارسين والعاملين في مجال المسرح ، ويعرّفهم على طبيعة العلاقة بين الفضاء التّراثي في العرض المسرحي واشتغال المعالجة الإخراجيّة.

ومن خلال ما تقدّم تم تحقيق مسارات البحث عن العلاقة بين المكان التّراثي وفاعلية تحوّله عبر الفضاء المسرحي التّراثي.

إنّ هدف هذا البحث هو التّعرف على المعالجة الإخراجيّة للفضاء التّراثي وتحويله الى فضاء مسرحي، وذلك عبر المساهمة بالاضاءة على نموذج من أعمال الكاتب والمخرج المسرحي جوادالاسدي وإخراج حليم هاتف.

كلمات المفاتيح والتّعريف الاجرائي:

. المعالجة

أولاً : التّعريف اللّغوي

وتعني « المزاولّة والممارسة والمثابرة¹، وذكر تعريف المعالجة في كتاب لسان العرب المحيط « معالجة اسم. وهي مصدر عالج الجمع معالجات والمعالجة للمواد بمعنى تحليلها وسيرها² .

ثانياً : التّعريف الاصطلاحي

يعرّفها مجدي وهبة وكمال المهندس «هي مرحلة متطورة من مراحل البناء الدرامي يقوم المخرج أو الكاتب السينمائي بمهمة الإعداد الفني للخلاصة أو الرواية أو المسرحيّة التي يراد تحويلها، وذلك يعتمد على الصّورة المرتبة كأداة تفسير من حيث تتابع المشاهد والمواقف وتوضيح الأحداث ورسم الشّخصيّات³.

كما تعرف المعالجة هي إنشاء علاقات إبداعية بين وسائل فنية رئيسية وثانوية من جهة وعناصر البنية الأدبيّة من جهة أخرى⁴.

1 مصطفى، ابراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت 2008 ص 511.

2 ابن منظور، حمد بن كرم، لسان العرب المحيط، دار لسان العرب، بيروت ص 327 .

3 وهبة، مجدي وآخرون، معجم المصطلحات العربية للغة والأدب، مكتبة البناء للنشر، ط1 ، بيروت ص 204.

4 عرب، محمد عادل، المعالجة الفنية للتاريخ في مدارات الشرق، دار الحوار للنشر والتوزيع 1994، سوريا، ص 9 .

ثالثاً : التعريف الاجرائي

المعالجات الإخراجية : يمكننا تعريف المعالجات الإخراجية المرتبطة بموضوع البحث الخاص بالفضاء التراثي وهي ممارسات تنظيرية وتجريبية للمخرج في التفسير والتحليل والتأويل بما يوظف عناصر العرض المسرحي، وهي تشغل ضمن رؤية المخرج انطلاقاً من تعامله ومعالجته للأمكنة ضمن المرجعيات التراثية، واندماج الرؤية الإخراجية التي تسعى إلى التعامل مع الفضاء التراثي فنياً ومسرحياً.

. الفضاء التراثي:

أولاً : التعريف اللغوي

يعرّف الفضاء لغوياً هو «المكان الواسع وان الفضاء في اللغة العربية ايضاً يعني الإتساع والانتفاء ويفضي كل شيء أي يصير وكذا في النهاية»¹.

وكما ورد تعريفه في المعجم الوسيط (فضا) فضاء، وفضوا : اتسع ... وأفضى المكان فضا. وفلان خرج الى الفضاء. ويقال هذا الكلام يفضي الى كذا من النتائج . و(الفضاء) ما اتسع من الارض، والخالي من الارض ومن الدار ما اتسع من الأرض امها . وما بيم الكواكب والنجوم من مسافات لا يعلمها الا الله»².

ثانياً : التعريف الاصطلاحي

الفضاء : هو «المكان وهو الموضوع أو الحيز هو وجود مادي يمكن إدراكه بالحواس»³. ورد مفهوم الفضاء في (موسوعة لالاند) على أنه مرادف «إلى :مكان مجال مدى، وهو وسط مثالي. متميز بظاهرة اجزائها، تتمركز فيه مداركنا وتاليا يتضمن كل الفضاءات المتناهية»⁴.

أما التراث فيعرّف في اللغة : هو الإرث وما ينقل من عادات وتقاليده وعلوم وآداب

1 الفراهيدي، ابي عبد الرحمن ، كتاب العين، دار الرشيد 1981، بغداد، ص 63.

2 مصطفى وآخرون، م.س. ص 639-694.

3 - الياس، (ماري)، قصاب حسن (حنان)، المعجم المسرحي، مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض ط1 لبنان، 1997، مكتبة لبنان ص 473 .

4 لالاند، اندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل احمد خليل، دار عويدات للنشر والطباعة، بيروت، 2008 ص 623.

ويستخدمونها من جيل إلى جيل آخر»¹. «والفضاء على الخشبة يتم تصويره بعناصر الديكور والإكسسوار وحركة الممثلين»².

ثالثاً : التعريف الإجرائي:

يعرف الفضاء التّراثيّ إجرائياً: هو فضاء يمثّل حيز من الاستخدامات الاجتماعيّة والبشريّة، والذي ينتمي في تقاليده وأعرافه إلى مرجعيّات معماريّة تاريخيّة تمثّل زمان ومكان معينين وتعكس السلوك الاجتماعيّ للبشر.

المبحث الأوّل

الإطار النظري

العرض المسرحيّ من الفضاء التّقليديّ الى الفضاء التّراثيّ.

عبر تطوّر مفهوم الفضاء في العرض المسرحيّ والذي يعني «تعبير يستخدم للدّلالة على أي موضوع يقدّم (صالة أو ساحة أو شارع)، أي مكان المسرحيّ بعلاقته بمكان أوسع هو المدينة أو القرية أو الكنيسة أو المعمل»³. وعليه فإنّ هذا المفهوم مركّب لوجود زمانين ومكانين، الزّمان اليوميّ الاعتيادي والزّمان الدّراميّ الذي يمثّل العرض المسرحيّ، ومكان اجتماعي يمثّل المتصل في الواقع والحياة الاجتماعيّة ومكان يمثّل العرض المسرحيّ.

أقسام الفضاء المسرحيّ:

الفضاء النّصيّ.

الفضاء اللّعبيّ.

فضاء التّلقّي.

إنّ الفضاء النّصيّ هو فضاء رسمه الكاتب المسرحيّ في نصّه الأدبيّ، وتكمن أهميّة هذا الفضاء في تدخّل الكاتب المسرحيّ في إنشاء مجموعة من الإشارات والمعلومات والملاحظات الذي يسمّي هذا النّص الثّانويّ الذي يسرد فيه المؤلّف خطابه يمثّل الفضاء

1 مصطفى، م. س . ص 111.

2 الياس، حسن ، م.س. ص 339.

3 اليوسف، اكرم، الفضاء المسرحيّ، دراسة سيميائية، دار مشرق 2000، المغرب ص 78.

النّصّي. «إنّ العلاقة ما بين الخطاب الدّرامي والنّص الثّانويّ علاقة توارى وظهور، وبشكل عام كلما كان الحوار تداوليّاً للشّخصيات الدّرامية غنيّاً بالصّور والاستعارات قلّ تدخل المؤلّف، وقصر طول نصّه الثّانويّ الذي يهدف منه الى بناء الفضاء الدّرامي»¹.

النّصّ المسرحيّ موجود في فضاء مسرحيّ، وهو لا يمكن أن يدرك إلا في حدود فضائيّة ومهما اختفت وتنوّعت الآراء والمذاهب والعروض المسرحيّة بدءاً من المسرح اليونانيّ القديم ومسرحيّات الأسرار في القرون الوسطى وصولاً الى المسرح الملحمي والطقسي ومسارح الشارع والمقهى ومسارح "الحديثات"².

ومن هذا المنطلق يتبين لنا الفرق الجوهرى بين المسرح الواقعي الذي تكثر فيه الإرشادات ومسرح شكسبير، المسرح الذي يخاطب الكون في صميم آلامه وآلامه، والذي يركّز على الحوار التّدوليّ للشّخصيات الدّرامية، بمعنى أنّه في المسرح الواقعيّ تزداد نسبة النّص الثّانويّ، وتقلّ نسبة النّص الأصلي، في حين أنّ المسرحيّات الشّكسبيرية على سبيل المثال يزداد فيها النّص الحواريّ وتقلّ فيها الإشارات.

والفضاء اللّعبيّ ويسمّى أيضاً « فضاء الحركة أو فضاء التمثيل وهو الفضاء الذي يرسم الممثل بحركته وصوته في حيز اللّعب وهذا الفضاء فضاء متحرك سريع التّغيير لا يتحدد بحدود»³.

وحركة هذا الفضاء تأتي من خلال حركة الممثل الإنسان في فضاء يرسم صورة الفعل على خشبة المسرح ويمكن أن يجمع بشكله ومعماريه مكان التمثيل والمتفرجين، وهذا الفضاء هو فضاء متحرك وسريع.

أمّا الفضاء الثّالث فهو فضاء التّلقّي، إنّّه فضاء يجمع الكل، المكان الافتراضي لنصّ الكاتب والممثل المتحرّك وعناصر السّينوغرافيا الحاضرة مع المتلقّي، فهو فضاء يحوي الجميع ويحقّق في لحظة الاتّصال الوجود الماديّ للممثل الإنسان على خشبة المسرح والمتلقّي الإنسان في صالة العرض.

فالمسرح بهذا المعنى المتعدّد لفضاءاته يمتلك وظيفة ارتجاعية «وتعني أنّ المتفرج

1 الياس، حسن، م.س. ص 340 .

2 اليوسف، م.س. ص 104

3 الياس، حسن، م.س. ص 339 .

يتعرّف من خلالها على العالم المصوّر أمامه ويقارنه بما يعرف في الواقع، وهذه العلاقة بين العالم الواقعيّ الذي ينتمي اليه المتفرّج وبين العالم المتخيل المصور على خشبة المسرح محكوم بالتعامل مع الخشبة في العرض وبالعلاقة بين الصالة والخشبة»¹.

لقد كانت العمارة في تاريخ المسرح عند الغرب تكشف عن تحولات الفضاء المسرحيّ والفراغ الذي يحيط بالعناصر الماديّة للعرض المسرحيّ، إذ جاءت هذه التحوّلات لتكشف عن علاقة الفضاء بالعمارة من خلال القواعد التي تتحكّم في بناء وتوظيف عناصر العرض البصريّة في الفضاء المسرحيّ.

ففي المسرح الإغريقيّ كان الفضاء ينتمي إلى مرجعيات دينيّة طقسيّة أعطيت للتشكيل الهندسي معاني في احتواء ما موجود من علاقات بصريّة تؤكّد على مرجعيات مرتبطة بتراث وثقافة الإغريق، حيث «ظهر هناك شعب أرستقراطي وديمقراطية تفهّمت بعمق فنّاً مرهفاً، وجمهوراً استطاع أن يستسيغ العظمة الحقيقية لشعراء كائشيل وسوفوكل وهذه المرجعيات التّاريخية والاجتماعيّة والاقتصاديّة والدينيّة تتمثّل بارتباطها الدقيق بصفة التّشبيه» أهم ما يميز المعتقدات الدينيّة عند الإغريق ما يعرف بصفة (التّشبيه) أي بمعنى «تشبيه الآلهة بالبشر في هيئتها العامة، وحياتها وحواسها وعلاقاتها الاجتماعيّة غير إنّها كانت تنفرد عن البشر بصفة الخلود لذلك مثّلت بعض الآلهة على هيئة آدمية، مع اختلاف في النّاج أو العرش، والميزة الثّانية هي الحيوية، أي الاعتقاد بوجود الأرواح في المظاهر الطبيعيّة»².

ومن خلال هذا المدخل الدّلالي المرتبط بطبيعة عناصر العرض الإغريقيّ يمكن أن ندرك أن أهم عنصر معماري في المسرح الإغريقيّ القديم كان ذا طابع دينيّ وكان هذا ممثلاً في مذبح الإله ديونسوس وهذا المذبح كانت تحيطه دائرة واسعة تسمى (الأوركسترا) حيث يؤدي الممثلين أدوارهم داخلها، وعليه يعدّ هذا الفضاء ببنائه التّشكيلي واحتوائه في المكان الدينيّ الطقسيّ هو فضاء تراثيّ جاء من تقاليد وأعراف دينيّة تمثّلها الحضارة الإغريقيّة ومن بين أنواع المسارح التي تنوّع فيها الفضاء وانتمى بتقاليده التّراثيّة، هي نماذج معماريّة للمسرح في القرون الوسطى مرجعياتها ترتبط بالبعد التّراثيّ

1 هوايتنج، فرانك، المدخل إلى الفنون المسرحيّة، ترجمة كمال يوسف وآخرون، دار المعرفة، القاهرة، 1970، ص 226.

2 الحمداني وآخرون، علي، أساليب الاداء التمثيلي عبر العصور، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 2016 عمان، ص 14.

لعادات وتقاليد المجتمع آنذاك والذي تهيمن عليه الرؤية الدينيّة المسيحية، هذه الاشكال من المسارح يمكن وصفها:

الأول مسرح المصطبة المؤقت للفرق التمثيلية الجواله، والثاني المسارح المتصلة المستخدمة في مسرحيّات الأسرار والمعجزات، والثالث مسارح العربات المستخدمة في تقديم مسرحيّات الأسرار¹.

أمّا التحوّلات التي حدثت في مجال استخدام الفضاء ضمن تنوعات مسرح القرون الوسطى فتؤكد شكل العرض وتنوّعاته وذلك كون الفضاء المسرحي هو الحاوي الذي رُسمت فيه تشكيلات العرض لتعلن عن مضامينها. وهذه الفضاءات المتعدّدة تستند إلى توضيح نمو طريق المسرح في ذلك الوقت، وهو طريق يعبر عن تحوّلات المضامين من المسرح الجوال إلى المسرح الطقسيّ الدينيّ و فضاءات الملوك والأمراء وخروج المسرح من الكنيسة.

إنّ معمار صالات العرض المغلقة لن يفتح المجال أمام المخرجين المسرحيين في توظيف المكان بمعناه التراثي، لكنهم حرصوا على تقديم عروض مسرحيّة تؤكّد تصوير المكان بأبعاده الطبيعية، إنّ مناهضة الواقعيّة جاءت في بدايات ظهور المخرج وتطوّر مفهومه التخصّصي مما أبعد النظرة التقليديّة إلى الفضاء المسرحي، وبدأ التحوّل باتجاه استخدامات مغايرة للديكور والإضاءة، كما ظهر مفهوم السينوغرافيا لقد «صار التّعامل مع الفضاء باعتباره عنصراً مركّباً وفضاء تستخدم كافة أبعاده بما في ذلك الصّالة ونتيجة لذلك تغيّرت النظرة إلى معطيات المكان الموجود في النص وشكل تصويره في العرض والعلاقة بين الخشبة والصّالة².

إنّه تحوّل من صالات العرض المغلقة إلى البحث عن بيئة جديدة للعرض المسرحي. بيئات شكّل فيه الفضاء التراثي عنصراً أساسياً في الاختيار.

جاء مفهوم إعادة النّظر في العلاقة بين الفضاء والمتفرّج من منطلق الابتعاد عن العمارة المشيدة والعمل على تشكيل فضاء شامل يمثل حيّزاً من التحوّلات المكانية إلى عرض أو مشاهدة أو فرجة من هنا تحوّل الفضاء المسرحي من البعد التقليديّ في

1 التكمي، حسين، نظريّات الاخراج، دراسة في الملامح لنظرية الاخراج، دار المصادر، 2011، بغداد ص 149-150.

2 الياس، حسن، م. س. ص 475.

(العلبة الايطالي) إلى معطيات فضاء جديدة تمثل المعمل أو الحديقة أو الملعب أو المخزن أو البيت، إنها أماكن تمثل في بعدها المرجعيّ تقاليد وأعرافاً مرتبطة بالتراث، إنّها فعالية للمشاركة والتفاعل الذي يفرضه الفضاء التراثي الجديد على المتفرج.

إنّ الصورة التي تشكّل الفضاء التراثي ترجع في تفسيرها وتحليلها إلى الفنون المساحيّة التي تتكوّن من ثلاثة أبعاد، يضاف إليها بعد رابع يمثل الزمن الذي يقوم هذا الفضاء على الإنطلاق من فعل تأنيث المكان الشامل العام الذي يمثل فضاء التلقّي، والذي يمثّل الفراغ «إنّ النقطة خلقت فراغاً حولها يكملها ذلك لأنّه حاصل جمع هذه النقطة مع الفراغ المحيط بها والذي يمثّلان المساحة الأصليّة في مجال الإدراك البصريّ وقد صار وعاء يحمل شكلين أحدهما موجب هو النقطة والآخر سالب هو الفراغ غير أنّه كمية تلعب دوراً نشيطاً في مجال الإدراك البصري»¹.

ما بين العنصر الموجب والعنصر السالب يبرز الفراغ كونه عنصراً تشكيليّاً مهمّاً، اذ يعرفه باتريس بأفيس «الحيز الذي تتحرّك فيه الأجسام الصلبة دون أن تتلف أو تدمر وتحافظ على شكلها من خلاله»².

وهنا تظهر علاقة جديدة ما بين الشكّل والفراغ ضمن تشكيل فضائيّ بالعرض وعندما نغير أوضاع الأشكال ضمن العلاقات الفضائية تتغير الدلالة والمعنى، فالفضاء المسرحيّ يجهز الإطار العام، وهو ميال إلى احتواء وصهر العناصر الظاهرة فوق السطح لحين يختلف الفضاء للعبة ثم يتوسع ويملأ محيط الفضاء خاصة عندما يستعمل بشكل جيد»³.

من هذا المنطلق نكتشف أنّ الفضاء المسرحيّ ليس تشكيليّاً هندسيّاً مجرداً بل هو مكان حامل لرموز وعلامات معرفية وحسيّة وذهنية ترتبط بمنظور الفضاء التراثيّ وتاريخ ماض لبنية هذا التراث، وهذه البيئة المكانية لتتحول في بنية العرض الى تشكيل ذي معنى محدد ومعلوم للفضاء المسرحي التراثي.

فيتعامل المخرج المسرحيّ في المعالجة التي تمثل المستوى الأوّل مع الفضاء التراثي

1 عبو، فرج، علم عناصر الفن، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1982، ط1، ب، ص 294.

2 بافيس، باتريس، الفضاء في المسرح، مجلة الاقلام، ترجمة محمد سيف، بغداد، شباط 1990، ص 56.

3 عبود، عبد الكريم، الحركة على المسرح بين الدلالات النظرية والرؤيا التطبيقية، منشورات ضفاف، لبنان 2014، ص 46.

بطريقة يجرد فيها الفضاء من أبعاده المعمارية التّراثيّة المرتبطة في الاستعمال اليوميّ، ويحوّلها في معالجتها الإخراجيّة إلى إطار الصّورة وتشكيلها المرتبط بتجربته الخاصة بعيداً عن مرجعيات المكان الاجتماعيّة، إنّ المخرج «يختار في عملية التّجسيد الخارجيّ أداة يستمتع هو بالعمل فيها، الألوان القماش والأوزان الشّعريّة، الآلات الموسيقيّة، الكائنات البشريّة. وهكذا يشكّل أدواته إلى درجة أن تنسج في تجسيد تجربته وإعادة إنتاجها»¹.

أما المستوى الثّاني من المعالجات الإخراجيّة للفضاء التّراثيّ فهي محاولة هيمنة الشكل المعماري للمكان على طبيعة المعالجة الخارجية، بمعنى أنّ المخرج يحافظ على معمارية المكان ويدخل في تفاعل مع معطياته فيصبح المكان الشامل العام هو الإطار الذي يتحرّك في هيمنته على فضاء العرض، وبذلك يوظف ثقافته العامة لإنتاج عرض مسرحيّ انطلق من هذا المكان التّراثيّ «ولكي يتوصّل المخرج الى الوفاء بهذا الالتزام، وبتلك المستويات الجسيمة لأنّه المسؤول الأوّل عن الإنتاج الدّراميّ ككل المؤلف، والفنانين والجمهور لابد ان يكون أولاً ذا ثقافة واسعة ومتعددة الجوانب ولا بد أن يكون ثانياً مبدعاً»². وهذا المخرج كباحث ودارس ومحل للنّص «هو يجمع في ذهنه كل العناصر المتفاعلة في العرض المسرحيّ أي أنّ ميزان العرض يقع على عاتقه»³.

أما المستوى الثّالث من تعددية معالجة الفضاء التّراثيّ في المسرح فهي تنطلق من إيجاد معادلة تشكيليّة موضوعيّة ما بين محتوى المكان التّراثيّ والمعماري التّقليديّ (بيت كنيسة، ساحة عامة) وبين معالجات المخرج المرتبطة بتفعيل تحويل المكان إلى فضاء فني مسرحيّ.

وهذا يعني أنّ البحث عن لغة مسرحيّة تشكيليّة تعبيريّة تفرضها المعالجة لتحقيق هذا التوافق بين المكان والفضاء، رغم إشكالية استخدام المصطلح إلا أنّنا ندرس هذه الازدواجية ما بين معمارية المكان وإنشائية الفضاء التّراثيّ، وأن نحدد عبر هذه الإشكاليّة معنى الفضاء المسرحيّ الذي يعني باللغة «الفرنسية. Espace. وبالإنكليزية space

1 جالوي، ماريان، دور المخرج في المسرح، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ترجمة لويس بقطر 1970، القاهرة، ص 21.

2 أردش، سعد، المخرج في المسرح المعاصر، سلسلة عالم المعرفة العدد 19 الكويت، 1979، ص 65.

3 راغب، د. نبيل، فن العرض المسرحيّ، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنش، 1996، ط1، ص99.

وهي تطلق على المكان الذي يطرحه النص ويقوم القارئ بتشكيله بخياله، وعلى المكان الذي نراه على الخشبة ويدور فيه الحدث وتتحرك فيه الشخصيات¹.

إنّ عمليات المزاجية ما بين مرجعية المكان والفضاء المسرحي المبتكر هي عملية في صميم المعالجات المتعددة للعرض المسرحي الذي يحوي بتشكيلاته الفنية الفضاء التراثي، وهذا التصميم يركز على مرجعيات المخرج واستخدامه للمكان عبر قراءته للنص ومحاولة تحويله من صيغته الأدبية إلى صيغته المرئية ليحقق بهذا التزاوج والتفاعل قراءة مسرحية تحمل في دلالتها البنية الدرامية.

يخضع النص لمعايير التحليل الأدبي وهو كعرض يعتبر ممارسة اجتماعية وهو كفن يقوم على الفرجة.

. مؤشرات الاطار النظري

1. للتراث قيمة معنوية يمثل وثيقة تاريخية لحياة الانسان سواء كان هذا التراث شفاهياً أو مكتوباً اذ ينتقل من فعل التدوين والرواية إلى فعل التأثير والاستخدام الآني.

2. الفضاء التراثي يمتلك أبعاداً اجتماعية إنسانية ليمثل بمكان المدينة، ويتحول في العرض المسرحي الى فضاء فني جمالي.

3. معالجة الفضاء التراثي للعرض المسرحي لها ثلاث منطلقات:

المعالجة الإخراجية تهيمن على اشكال الفضاء.

الفضاء يهيمن على المعالجة الإخراجية.

تتوازن في التفاعل المعالجة الإخراجية مع معمار الفضاء التراثي لتنتج رؤية إخراجية جديدة تعتمد على التزاوج بين المستويين.

المبحث الثاني: تحليل العينة

نموذج العينة

عنوان المسرحية: (صفر طاس)

1 اليوسف، م.س. ص2.

(نص معد عن مسرحية حمام بغداد)

المؤلف : جواد الاسدي

المخرج حليم هاتف

المستوى الأول : نص المؤلف ما بين حكاية المسرحية والفضاء النصي

الكاتب جواد الأسدي في نصّه المسرحيّ الثّانويّ وصف المكان مبيّناً أنّه حمام بغداديّ يمثّل في خطوطه وأبعاده التشكيلية مكاناً يستخدم في العرف الاجتماعيّ للسباحة، جاءت في تفاصيل هذا النصّ المعماريّ بمجموعة من المتغيرات التي تدلّ على طبيعة المكان، الإكسسوارات تشير بمحتواها السّردية في النصّ الثّانويّ الى علامات للمكان شرّاشف ومناشف للتغطية والسّباحة مياه ساخنة بخار يملأ المكان طاسات عراقية لها دلالاتها التّراثية تملأ بالماء، وكثيراً من المفردات الدّقيقة التي جاء بها فضاء النصّ المسرحيّ، ليكشف عن موضوع العلاقات الاجتماعيّة مصدرها الاستقرار والهجر والافتراق بين أشخاص قد فرقهم أو أبعدتهم الحرب وتناقضات الحياة، فالتقوا فجأة في هذا المكان ليعبروا عن همومهم الدّاخلية .

المكان ينتمي بمرجعيات الى المكان الاجتماعيّ، يلتقي فيه النّاس لغرض الاستحمام بطريقة صحيّة وهو جزء من تراث العراقيين في معظم المحافظات، استثمره المؤلّف بدلالاته، بحيث هو مكان للتّطهير وغسل الذّنوب ونقاء القلوب، وتفسيرات المؤلّف التي جاءت في النصّ سواء باختيار النصّ الثّانويّ وهو يشرح المكان أو بالإشارات إلى بعض المفردات التي تمثّل واقع هذا المكان التّراثي. إنّ موضوع العرض سلّط الضّوء على لقاء الأحبة الذين مرّوا بمخاطر القتل والدمار والموت وقطع الرؤوس على الهوية، إنّها صورة مسرحيّة من مأساة الطائفية بعد 2003 أحالها المؤلّف جواد الاسدي بلغة مسرحيّة مكثّفة دالّة متنوّعة عن تصوّراته والألم العراقي الذي يعانیه ويعيشه، ويجسّده في نصّ يكشف عن أصالة الشّخصيّات وارتباطها بالواقع الذي نعيش عبر سفرات بريّة الى سورية او عمان ولقاء في شارع الموت مع الموت، هكذا جاء مفهوم النصّ من ناحية الموضوع والمكان التّراثيّ النصّيّ المفترض (الحمام البغدادي).

المستوى الثاني : معالجة المخرج للفضاء النصي بين التقليد والمجازة

جاءت محاولات التصدي لنص جواد الأسدي من قبل المخرج حليم هاتف لتمثّل قراءة تفسيرية للنص على مستوى الرؤية، وهذا التفسير وضع المخرج أمام محاولات اكتشاف الفكرة الفلسفية كما جاءت في النصّ ليبنى عليها مفرداته في التعبير الفنيّ مرتبطة بمرجعيات النصّ ذاته وهذا يؤدي إلى أنّ المخرج هنا استند بل استعان بشكل كامل بهذا النصّ، بمفرداته اللغوية وبعلاماته المادية كي يحيل الفضاء النصي عبر توظيفه وتحويله الى عرض مجسد، لهذا بدأ بقراءة مفردات الحمام الذي يمثل تراثاً مادياً لهذا المكان. لم يحاول المخرج أن يتدخل أو يتداخل مع النصّ بهدف التغيير بل يحاول ان يخلق توافق بين الرؤية النصية ببعدها المكاني والزمني والافتراضي أولاً، ورؤية المخرج التجسيدية للمكان التراثي ثانياً، إذ جاءت حقيقة التجسيد في العرض المسرحي لتشمل فكرة النصّ وتوافقها مع فكرة العرض لتعالج محتوى ما طرحه المؤلف وجسده المخرج في عرضه.

المستوى الثالث : المعالجة الإخراجية لفضاء العرض التراثي

اختار المخرج حليم هاتف مكان حيادي يمثل في ذاكرة المشاهدين بيتاً تراثياً، قد استخدم عبر مراحل تاريخية معينة من تاريخ البصرة بيتاً للشيخ خزعل، أي بمعنى أنّ هنالك ممارسات اجتماعية قد احتواها هذا المعمار عبر تاريخه، كان الاختيار يحمل بمكوناته المعمارية نوعاً من التوافق ما بين معمارية البيت الحالي ومعمار الحمام، سواء بالأرضية المفروشة من الطابوق أو بالأبواب المتعددة المطلّة على الجوانب أو بالأعمدة الطابقية أو الخشب الموجود في مناطق معينة من البناء أو بفضاء الشرفة، من هنا دخلت رؤيا حليم هاتف من أجل معالجة المكان، فأحال البيت الى حمام وبهذه الإحالة تغيرت دلالة الوظيفة فأصبح هذا الفضاء التراثي جزءاً أساسياً من البنية المعمارية للمكان التراثي الذي يمتلك مرجعية مع فضاء النصّ، وقد أظفر هاتف مفردات العرض أي السينوغرافيا، وبدأ يؤثته تأثيثاً دلالياً ليرمز الى أنّ المكان هو الحمام.

وعليه فقد أخذ من هذا التحوّل صفة جديدة للمعالجة، انطلقت من خلالها لبناء الحركة وتنظيم الجانب الحسيّ عند الممثل، وحدد في ذات الوقت موقع المتلقي وهو يشاهد بانوراما الموت والقتل في فضاء تراثيّ يمثل الحمام، وما بين هيمنة المكان واضافات

المخرج في المعالجة توفرت قاعدة للتوازن بين المكان وبيئته الاجتماعية القديمة والفضاء وبيئته المسرحية الجديدة من خلال صورة بصرية كشفت عن هذا التداخل. الأبواب باقية من معمارية البيت كما الطابوق ولونه جزءاً ينتمي الى المعمار التقليدي القديم للبيت، قطع النّايّلون التي تخفي الممثلين بشفافية وهي متدلية من أعلى السّقف مفردة سينوغرافيا مضافة من معالجة المخرج للمكان.

وكان دوره المخرج خلافاً كاملاً، حيث هدف إلى خلق الجوّ والأسلوب والتناسب والتوازن والوحدة، وغير ذلك من العناصر التي تجعل من النصّ المسرحي عملاً فنياً قائماً بذاته.

الأرضية مليئة بالماء. أحواض للسباحة . حنفيات موزعة على أحواضها هي دلالات تؤكد فعل التوازن بين المعمار التقليدي والفضاء التراثي. إنّ تغيير تسمية العرض من حمام بغدادي الى سفر طاس جاء عبر معالجة مادية للمفردات المستخدمة في العرض (طاسة، سطل، منشفة، غطاء الحمام) كل هذه المفردات وباستخدامها الدقيق والمعبر عبر تعددية المعنى يؤكدان للمتلقّي تقرب التراث من ذهنه بعداً عن بغداد وقرباً من الوطن العربي ببيئته التراثية الاجتماعية التي تعكس حقيقة الانتماء للفضاء التراثي.

وهنا نؤكد أنّ في خطوات ومستويات الإنتاج المسرحي أبرز قضايا كثيرة تحتاج الى الإطلاع والمعرفة والحرفية.

إنّ الفضاء المسرحي الذي ننشد ليس فضاء سكونياً ثبوتياً، وليس فضاء فوتوغرافياً تنفيذياً، إنما هو فضاء انتزاعي، ابتكاري

وبضيف: لا نبحث في الفضاء المسرح او في المكان المسرحي عن الموبيليا ولا نميل الى تحويل المسرح الى حلبة للزخرفة انما للإبحار في الروح الداخلية للممثل واستنباط المآسي المخبوءة فيها¹.

1 الاسدي، جواد، الموت نصّاً، حافة المسرح دار الفارابي، ط 1 1999 ص 52.

خلاصة البحث

إنّ المعالجة الإخراجيّة للفضاء المسرحيّ التّراثيّ تتوّعت وتعدّدت وفق الرّؤيا الإخراجيّة التي يتبناها المخرج، ويتشكل في ضوء فلسفتها الفضاء بتوظيف تراثيّ واضح.

الفضاء النّصيّ لمسرحيّة صفر طاس اعتمد على اختيار مكان يمثّل ثقافة اجتماعيّة تراثيّة تعكس ممارسة النّاس لعاداتهم وأعرافهم وتقاليدهم في منطقة عراقية لا زالت تحافظ على الموروث الثقافيّ.

حقّق المخرج في مسرحيّة صفر طاس توافّقًا وتوازنًا في المعالجة والتّوظيف ما بين المكان المختار (بيت تراثي) وبين الفضاء التّراثيّ للعرض. وخلق هذا التوازن معالجة توافقيّة للفضاء.

الاستنتاجات

1- شكل الفضاء النّصيّ إنطلاقة مرجعية لبناء معالجة الفضاء التّراثيّ في العرض المسرحيّ.

2- معالجة الفضاء التّراثيّ للعرض المسرحيّ تعدّدت في طرق تفسيرها الفنيّة بما يتلاءم واستخدام المكان المختار من جهة ورؤيا المخرج من جهة أخرى.

3- معالجة الفضاء التّراثيّ أعطت أهمية لحضور المكان بمعناه الاجتماعيّ، مع إضافات توافقيّة تؤكد التّوازن، يطرحها المخرج من أجل تعزيز معمارية المكان في الاختيار والرّؤيا والتّفسير.

4- المعالجة الأخرى للفضاء التّراثيّ اهتمت برؤية المخرج، وإزاحة طبيعة المكان المعماريّ المختار عبر تشكيل فنيّ بصريّ سينوغرافي يمثّل معالجة المخرج لفضاء العرض التّراثيّ.

5- المكان ومعماريّته التّراثيّة تأخذ دورًا مهمًّا وفاعلاً في معالجة المخرج الذي يسعى إلى إظهار طبيعة هذا المكان الاجتماعيّة بما يتوافق مع البعد التّراثيّ.

المصادر والمراجع

- 1- الياس، (ماري)، قصاب حسن (حنان): المعجم المسرحي، مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض، مكتبة لبنان، ط1 لبنان، 1997.
- 2- أردش، سعد: المخرج في المسرح المعاصر، سلسلة عالم المعرفة العدد 19 الكويت، 1979.
- 3- الأسدي، جواد: الموت نصًّا، حافة المسرح، دار الفارابي، بيروت.
- 4 بافيس، باتريس: الفضاء في المسرح ، مجلة الأقاليم ، ترجمة محمد سيف، بغداد ، شباط 1990.
- 5 -بن منظور، حمد بن كرم: لسان العرب المحيط، دار لسان العرب، بيروت.
- 6- التكمجي، حسين: نظريات الإخراج: دراسة في الملامح الأساسية لنظرية الإخراج، دار المصادر، بغداد 2011.
- 7- جلاوي، ماريان: دور المخرج في المسرح ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ترجمة لويس بقطر، القاهرة 1970.
- 8- الحمداني وآخرون، علي: أساليب الأداء التمثيلي عبر العصور، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ط 1، 2016 .
- 9 -راغب ، نبيل :فن العرض المسرحي، مكتبة ناشرون، الشركة المصرية العالمية ط1، 1996.
- 10 -عبود، عبد الكريم: الحركة على المسرح بين الدلالات النظرية والرؤيا التطبيقية ، منشورات ضفاف، لبنان، 2014.
- 11-عبو، فرج: علم عناصر الفن، وزارة التعليم العالي، ط1، بغداد 1982.
- 12-عرب، محمد عادل: المعالجة الفنية للتاريخ في مدارات الشرق، دار الحوار للنشر والتوزيع ، سوريا 1994.
- 13 -الفرايدي، أبي عبد الرحمن: كتاب العين، دار الرشيد، بغداد 1981.
- 14- مصطفى، ابراهيم وآخرون: المعجم الوسيط دار الدعوة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 بيروت 2008.
- 15 -هوايتج، فرانك: المدخل الى الفنون المسرحية، ترجمة كمال يوسف وآخرون، دار المعرفة، القاهرة 1970.
- 16 -وهبة، مجدي وآخرون: معجم المصطلحات العربية للغة والآداب، مكتبة البناية للنشر ، ط 1 بيروت.
- 17 -لاند، اندريه: موسوعة لاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، دار عويدات للنشر والطباعة، بيروت، 2008.
- 18 - اليوسف، أكرم: الفضاء المسرحي، دراسة سيميائية، دار مشرق ، المغرب، 2000.

الإنصاف في التّعليم في ظلّ الفاقد التّعليميّ خلال الجائحة
(واقع تعليم اللّغة العربيّة في لبنان من وجهة نظر معلّمي اللّغة العربيّة)

Equity in education at the stage of educational loss during the
pandemic

(the reality of teaching the Arabic language in Lebanon from the
point of view of teachers of the Arabic language)

د. علي الرضا سليم فارس²

Dr.Ali Al Reda Salim Fares

د. وليد حمود¹

Dr. Walid Hammoud

تاريخ القبول 2024 /6/25

تاريخ الاستلام 2024 /6/13

الملخص

غيّرت جائحة كورونا الكثير من المفاهيم على كل الأصعدة، والصّعيد التّعليميّ لربما كان من الأصعدة الأكثر تأثراً بها، نظراً للفئة العمريّة الصّغيرة التي تستفيد من هذه الخدمات التي تقدّمها المؤسّسات التّعليميّة، ولهذا هدفت هذه الدّراسة للكشف عن مستوى تأثير الجائحة على مستوى أداء معلّمي اللّغة العربيّة ما بين المدرسين المتواجدين في المدارس الرّسميّة أو الخاصّة، وما بين المدارس التي اعتمدت التّعليم الحضوريّ أو المدمج أو عن بعد متزامن. وبعد ذلك تم دراسة أثر فعالية هؤلاء المعلّمين على قدرات التّحصيل في مادة اللّغة العربيّة لدى طلابهم على مستوى الكفايات الشّفويّة وعلى مستوى الكفايات الكتابيّة.

وقد تألّفت عينة الدّراسة من 168 معلّمة ومعلّمة من معلّمي اللّغة العربيّة يعلمون في بعض المدارس الرّسميّة والخاصّة في لبنان، وقد كان توزعهم بين المدارس الرّسميّة (46 معلّم ومعلّمة) والخاصّة (122 معلّم ومعلّمة).

1 عميد كلية التربية في جامعة الآداب والعلوم اللبنانيّة USAL (لبنان - بيروت). البريد الإلكتروني w.hamoud@usal.edu.lb

2 باحث في مركز الأبحاث والدراسات التربويّة وأستاذ في جامعة الآداب والعلوم اللبنانيّة USAL كلية التربية (لبنان - بيروت). البريد الإلكتروني a.fares@usal.edu.lb

وأظهرت نتائج الدراسة بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية وفي مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشفوية والكتابية تعزى لمتغير المدرسة (رسمية، خاصة) أو تعزى لمتغير نوع التعليم (حضورى، مدمج، عن بعد: متزامن). وكذلك ظهر وجود علاقة ارتباط ما بين مستوى الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية من جهة ومستوى تحصيل التلاميذ للكفايات الشفوية بنسبة 70%، ومستوى تحصيلهم للكفايات الكتابية بنسبة 58% من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: التعليم في لبنان، جائحة كورونا، اللغة العربية، المدارس الرسمية والخاصة

Abstract

The Corona pandemic affected through changes that we witnessed in the educational process.

this study aimed to reveal the level of impact of the pandemic on the abilities of teachers of the Arabic language between teachers who are in public or private schools, and between schools that have adopted face-to-face, blended, or simultaneous distance education. After that, the effect of the level of these teachers on the achievement abilities of their students in the Arabic language.

The sample of the study consisted of 168 male and female teachers of the Arabic language teaching in some public and private schools in Lebanon.

The results of the study showed that there are no statistically significant differences in the educational performance of Arabic language teachers and in the level of students' achievement of oral and written competencies due to the school variable (formal, private) or due to the type of education variable (attendance, integrated, distance: synchronous). There was also a correlation between the level of educational performance of Arabic language teachers on the one hand and the level of students' achievement of oral competencies by 70%, and their level of achievement of written competencies by 58% on the other hand.

Keywords : education in Lebanon, Corona pandemic, Arabic language, public and private schools

1-المقدمة

قبل الجائحة، كان العالم يعاني بالفعل من تحديات هائلة في الوفاء بوعد إتاحة التعليم كحق أساسي من حقوق الإنسان. وعلى الرغم من التعميم شبه الكامل للالتحاق بـ التعليم في الصفوف المبكرة في أغلب البلدان، فقد كان هناك عدد مذهل من الأطفال - أكثر من 250 مليون طفل - خارج المدارس، ونحو 800 مليون بالغ أمي (الأمم المتحدة، 2020). حتى أواخر إبريل/نيسان، أغلقت المدارس في 180 بلداً، وأصبح 85% من الطلاب في جميع أنحاء العالم خارج التعليم المدرسي. (مجموعة البنك الدولي، 2020). وفي أواخر صيف 2020 عانى الآباء من عواقب مختلفة من الوباء: فقد تم تسريح البعض، وفقد البعض الآخر وظائفهم، بينما عمل العديد من العمال الأساسيين على تمديد ساعات العمل لكي يتمكنوا من تغطية التكاليف التي تواجههم (Aurini & Davies, 2021).

كان من نتائج حالة الإرباك التي سببتها أزمة كوفيد19 - للحياة اليومية أن ما يصل إلى 40 مليون طفل في جميع أنحاء العالم قد فاتهم فرص التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في السنة الحرجة السابقة للتعليم المدرسي، وهكذا فقدوا التواجد في بيئة محفزة وثرية، وفاتهم فرص للتعلم، والتفاعل الاجتماعي. (الأمم المتحدة، 2020). كما توسعت فجوات الإنجاز عند المتعلمين وكشفت مواطن الضعف في أنظمة المدارس في جميع أنحاء العالم. (الأمم المتحدة، 2020).

سوف نتفاهم معاناة عملية التعلّم أكثر فأكثر، بسبب الضغوط الاقتصادية الواقعة على الأسر المعيشية، فحتى لو لم يتسرب الطلاب من التعليم، فإن قدرة الأسر المعيشية على تحمل تكاليف المدخلات التعليمية - مثل تأمين الكتب في المنزل والدروس الخصوصية- ستتقلص إلى أن يتعافى الاقتصاد، وقد ينقل الآباء أبناءهم من المدارس الخاصة إلى الحكومية، الأمر الذي سيضيف مزيداً من الضغوط على أنظمة المدارس الحكومية، المكتظة بالفعل، ويقلل من جودتها. (مجموعة البنك الدولي، 2020). ولربما الوضع الاقتصادي والاجتماعي في لبنان هو من النماذج التي تعاني حالياً (منذ بداية العام 2020 م حتى الوقت الحالي بداية العام 2023 م) مما انعكس بشكل مباشر على الوضع التعليمي للعديد من الطلاب خاصة لدى الأسر الفقيرة.

أما بالنسبة للفاقد التّعليمي، فيصعب اليوم الحصول على بيانات دقيقة حول الفاقد التّعليمي في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل (McKinsey, 2021). وكذلك تفنقر كندا إلى بيانات عالية الجودة وواسعة النطاق تقيس الإنجاز مباشرة قبل إغلاق المدرسة وبعده، ومما زاد من تعقيد هذه المشكلة، أن مقاطعات مثل أونتاريو ألغت الاختبارات الموحدة المخطط لها في عامي 2020 و 2021 (Aurini & Davies, 2021) في المقابل توفر كندا بيانات واضحة تُشير إلى انخفاض في الدورات الدراسية المكتملة، وزيادة تشّتت درجات الاختبارات، كما يقضي الأطفال وقتًا أقل بكثير في الدّراسة أثناء الإغلاق (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021).

أما بالنسبة للنتائج في الولايات المتحدة فهي أقلّ دراماتيكية مما كان متوقعًا في البداية، حيث تشير التقديرات المبكرة إلى أن طلاب الصفوف من الثالث إلى الثامن بعد مرور أكثر من 6 شهور على انتشار الوباء كان أدائهم دون مستوى 7.5 نقطة مئوية في الرياضيات، ولكنهم لم يروا أي خسارة في التّحصيل القرائي (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021) وفي نفس السياق فداخل الولايات المتحدة، يشير مزود التقييم NWEA إلى أن الطلاب في خريف عام 2020 أدّأوا في الرياضيات بخمسة إلى عشر نقاط مئوية أقل ولكن بالمثل في القراءة مقارنة بالعام السابق، ووجد مزود التقييم Renaissance Learning نتائج مماثلة مع تأخيرات أسوأ في الرياضيات (ثمانية إلى أكثر من 12 أسبوعًا للطلاب في الصفوف من الرابع إلى الثامن) مقارنة بالقراءة (من أربعة إلى سبعة أسابيع متأخرة للطلاب في الصفوف من الرابع إلى السابع، على سبيل المثال) (McKinsey, 2021).

وأخيرًا يفتقر لبنان، كما العالم العربي، كما هو الحال في العديد من دول العالم إلى ضعف البيانات مقارنة بالتأثيرات في القطاع الاقتصادي وأنظمة الرعاية الصحية، ففي العادة لا تنتشر الأنظمة المدرسية البيانات الخاصّة بها، وقد كافحت المدارس والمعلّمون لاعتماد حلول للتعليم عبر الإنترنت، فضلاً عن البيانات الخاصّة بالتقييم والمساءلة (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021).

2- أسباب إختيار موضوع الدراسة

على الصعيد الأكاديمي: تبين لنا من خلال مراجعة العديد من الدراسات والمقالات العلمية خاصّة على الصعيد المحلي أو الإقليمي، بأنّ الكثير منها قد ركّز على التّحصيل العلمي خلال فترة الجائحة، ولكن كان هناك ندرة فيما يتعلّق بعملية الإنصاف في التّعليم خاصّة على الصعيد المحلي.

على الصعيد الذاتي: طبيعة عملنا في التربية والتّعليم، وحيث كنا مواكبين ومطبّقين لعملية التّعليم عن بعد مع طلابنا في المؤسسات التّعليميّة المختلفة.

3- إشكالية الدراسة

علت جائحة COVID-19 على تغيير المجتمع بطرق عميقة، وغالبًا ما يؤدي هذا التغيير إلى تفاقم عدم المساواة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، بحيث يجعل الوالدين أقل استعدادًا لتقديم الدعم، لأنهم يكافحون في ظل عدم الاستقرار الاقتصاديّ، مما يعرض الطلاب الضعفاء بالفعل لخطر متزايد (Aurini & Davies, 2021).

وفي نظ التّعليم الأكثر هشاشة، سيكون لهذا الانقطاع في السنة المدرسية تأثير سلبي غير متناسب على التلاميذ الأكثر ضعفًا. وثمة قلق متزايد من أنه في حالة عدم تقديم الدعم الملائم لهؤلاء الطلاب، فإنهم قد لا يعودون إلى المدارس أبدًا ومن شأن ذلك أن يزيد من مفارقة التفاوتات القائمة بالفعل (الأمم المتحدة، 2020).

في السياق اللّبنانيّ وخارجه يُعتبر المعلّمون هم من اللاعبين الأساسيين القادرون على فك شيفرة التأثير طويل المدى لهذه التجربة التّعليميّة المطولة، نظراً لما يمتلكونه من معرفة مباشرة عميقة بطلابهم، بحيث يتم استيعابهم في الفصل - حقيقي أو افتراضي - بطريقة لا يستطيع الآباء وصانعو السياسات قياسها دائماً (McKinsey، 2012).

وبناءً على ما تقدم سيكون سؤال الإشكالية الأساسيّة لهذه الدّراسة على الشكل الآتي:

هل فعالية الأداء التّعليمي الأكاديمي لدى أساتذة اللّغة العربيّة، ومستوى تحقيق كفايات اللّغة العربيّة لدى طلاب الصف السادس تعزى لمتغيرات تتعلق بنوع (رسميّة، خاصّة)، ونوع التّعليم المعتمد فيها (حضوريّ، مدمج، عن بعد متزامن) خلال الجائحة؟ وهل هناك علاقة ارتباط ما بين فعالية التّعليم الأكاديمي لدى أساتذة اللّغة العربيّة

خلال فترة الجائحة ومستوى تحقق كفايات اللّغة العربيّة لدى التلامذة؟

4- فرضيات الدّراسة

- 1 - ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليمي لمعلّمي اللّغة العربيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة)
- 2 - ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة)
- 3 - ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة)
- 4 - ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التّعليمي لمعلّمي اللّغة العربيّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن)
- 5 - ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن)
- 6 - ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير نوع التّعليم (حضوريّ، مدمج، عن بعد: متزامن)
- 7 - هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليمي لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة
- 8 - هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليمي لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة

5- تقنيات ومنهج الدّراسة

تم استخدام تقنيتين علميتين لجمع المعلومات في هذه الدّراسة، الأولى هي تقنية المراجعة المكتبية لمضمون الأدبيات السابقة المتعلق بمجال الدّراسة بهدف تغطية الجانب النظري منها. أما التقنية الثّانية فهي تقنية الاستمارة، بهدف اختبار فرضيات هذه الدّراسة، لمعرفة مدى صحّتها من عدمها في نهاية هذا البحث.

أما المنهج الذي تمّ الإعتماد عليه في هذا البحث فهو المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعدّ المنهج الأنسب لمعالجة هكذا نوع من الدراسات والبيانات التي توصف وتحلّل الواقع الحالي المعاصر.

6- أطر الدراسة

الأطر المكانية: لبنان (كل المحافظات).

الأطر الزمانية: الجانب التطبيقي للدراسة تمّ خلال شهر 6-2022 م.

الأطر البشرية: أساتذة اللّغة العربيّة في بعض المدارس الرّسميّة والخاصّة

7- عينة الدراسة

تألّفت عينة الدّراسة من أساتذة اللّغة العربيّة في بعض المدارس الرّسميّة والخاصّة في لبنان (المدارس التي وافقت على إجراء الدّراسة) حيث تشكّلت من 168 معلّمة ومعلّمة من معلّمي اللّغة العربيّة، توزعوا بين المدارس الرّسميّة (46 معلّم ومعلّمة) والخاصّة (122 معلّم ومعلّمة). وبالطبع تم الإستفادة من نتائج طلابهم لكي يتم بناء بعض نتائج هذه الدّراسة.

8- الاختبارات والنتائج الإحصائيّة

اختبار الثبات والتوافق الداخلي كرونباخ ألفا:

بداية اختيرت عينة مؤلفة من 32 مستجوب/ة لإجراء الاختبار الإحصائي كرونباخ ألفا الذي يعطينا مستوى الثبات والتّوافق الداخلي للإجابات reliability.

أشارت نتائج اختبار كرونباخ ألفا للمتغيرات المتعلقة بكيفية تقييم فعالية الأداء التّعليمي للمعلّم/ة بأنها تساوي 0.96 وهي تفوق 0.70 وبالتالي فهي تشير إلى وجود توافق داخلي بين الإجابات وليس هناك حاجة لإلغاء أي من أسئلة هذا المتغير.

وأشارت نتائج اختبار كرونباخ ألفا للمتغيرات المتعلقة بكيفية تقدير مستوى اكتساب المتعلّمين لكفايات اللّغة العربيّة، وذلك على مستوى التّواصل الشفهي (إصغاء وتعبير)، بأنها تساوي 0.94 وهي تفوق 0.70 وبالتالي فهي تشير إلى وجود توافق داخلي بين الإجابات وليس هناك حاجة لإلغاء أي من أسئلة هذا المتغير.

وأشارت نتائج اختبار كرونباخ ألفا للمتغيرات المتعلقة بكيفية تقدير مستوى اكتساب المتعلمين لكفايات اللغة العربيّة، وذلك على مستوى التّواصل الكتابي (قراءة وكتابة)، بأنها تساوي 0.92 وهي تفوق 0.70 وبالتالي فهي تشير إلى وجود توافق داخلي بين الإجابات وليس هناك حاجة لإلغاء أي من أسئلة هذا المتغير.

النتائج الإحصائية

بداية سيتم احتساب درجة الموافقة لاتجاهات العينة أي أن تحليل نتائج الجداول يجب ان يبنى على اساس أنه لدينا 4 درجات من 1-2 و 2-3 و 3-4 و 4-5 ولدينا 5 خيارات 1، 2، 3، 4، 5 وعليه فنقوم باحتساب $4/5 = 0.8$ وهي الدرجة، فيكون جدول التّحكيم على الشكل التالي:

جدول التّحكيم:

النتيجة	التّحكيم
1.8 – 1	غير موافق بشدة
2.6 – 1.81	غير موافق
3.4 – 2.61	محايد
4.2 – 3.41	موافق
5 – 4.21	موافق بشدة

1- الأداء التعليمي:

السؤال	الإجابة بناء على معيار ليكرت الخماسي						النتيجة
	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	
أوفر التخطيط الملائم للحصة التعليمية وفق متطلبات التعليم الإفتراضي تأخذ بعين الاعتبار احتياجات المتعلمين وتتنوعهم	النسبة	2.4%	2.4%	10.7%	60.7%	23.8%	4.01 موافق
أعتمد إستراتيجيات متنوعة وفعالة وأتجنب الطرق التقليدية	النسبة	1.2%	1.2%	4.8%	64.3%	28.6%	4.17 موافق
أشارك أفكارا شيقة متعلقة بالدرس بهدف توسيع آفاق التلامذة	النسبة	2.4%	2.4%	3.6%	63.1%	28.6%	4.13 موافق
أستخدم أدوات تقويم متنوعة تتسم بالصدق والثبات وتوفر معطيات موضوعية حول مكتسبات التلامذة	النسبة	1.2%	4.8%	10.7%	57.1%	26.2%	4.02 موافق

أُتقن توظيف التكنولوجيا وفق متطلبات التعليم الافتراضي	النسبة	1.2%	1.2%	15.5%	51.2%	31%	4.09	موافق
أُتصرف بطريقة عادلة وموضوعية في التعاطي مع التلامذة واتخاذ القرارات	النسبة	1.2%	1.2%	2.4%	57.1%	38.1%	4.29	موافق بشدة
أعكس روحاً إيجابية تتعكس على بيئة الصف	النسبة	1.2%	1.2%	2.4%	60.7%	34.5%	4.26	موافق بشدة
أُتفهم مخاوف التلامذة وقلقهم في الاستجابة لمتطلبات التعلّم	النسبة	2.4%	1.2%	3.6%	60.7%	32.1%	4.19	موافق
أُنصت للتلامذة وأُجيب على أسئلتهم بدقة	النسبة	1.2%	1.2%	3.6%	54.8%	39.3%	4.29	موافق بشدة
أُلاحظ التصرفات الإيجابية وأعززها	النسبة	1.2%	1.2%	3.6%	48.8%	45.2%	4.35	موافق بشدة

نلاحظ من خلال الجدول السابق بأن كل المحكات المتعلقة بالأداء التعليمي قد تراوحت درجة متوسطها الحسابي ما بين الموافق والموافق بشدة (أي الإجابات تميل للموافقة)، وبالتالي هذا ما يظهر بأن أداء المعلمين التعليمي في مادة اللغة العربية خلال الجائحة قد كان مرتفعاً للعينة التي تم اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التعليم بمستوى عالٍ لم تتغير لدى المعلمين رغم تغير الظروف المحيطة (من تعليم واقعي لتعليم من بعد، ومن تراجع للوضع الاقتصادي). وهو ما يتعارض مع الكثير من الدراسات.

2- مستوى المحادثة والتعبير الشفوي:

النتيجة	المتوسط الحسابي	الإجابة بناء على معيار ليكرت الخماسي						السؤال
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
موافق	3.88	15.5%	65.5%	13.1%	3.6%	2.4%	النسبة	قراءة صورة (تحديد محتواها، التعبير عن الانطباع الذاتي من خلال شكلها أو لونها أو موضوعها)
موافق	3.91	14.3%	70.2%	10.7%	2.4%	2.4%	النسبة	الإجابة عن أسئلة تتعلق بمستند مسموع سهل مبسط (تحديد المرسل والمرسل إليه، تحديد مضمون الرسالة أي الفكرة الرئيسة واستنتاج الغاية منها، استخراج أفكار معينة...)
موافق	3.69	13.1%	56%	20.2%	8.3%	2.4%	النسبة	إعادة سرد نص مسموع بلغة المتعلم
موافق	3.83	17.9%	58.3%	15.5%	6%	2.4%	النسبة	المشاركة في حوار أو نقاش في موضوع مرتبط بنصوص مدروسة (طرح أسئلة، إعطاء إجابات، إبداء رأي، معارضة فكرة أو تأييدها، اعتماد المعلومات والحقائق)

عرض بحث أو مشروع أو تقرير مبسط (أفكار واضحة متسلسلة مترابطة، حقائق مقنعة، تعيين المصدر والمرجع، لغة فصيحة)	النسبة	3.6%	8.3%	21.4%	54.8%	11.9%	3.63	موافق
عرض بيان مطالعة مبسط (التوثيق، التحليل، التقييم وإبداء الرأي). بيان مطالعة مبسط (التوثيق، التحليل، التقييم وإبداء الرأي)	النسبة	4.8%	3.6%	31%	46.4%	14.3%	3.61	موافق
إلقاء مختارات شعرية ونثرية إلقاء معبرا (النطق السليم، الوصل، الوقف، التنغيم، الإيماء، الحضور والشخصية)	النسبة	2.4%	8.3%	21.4%	46.4%	21.4%	3.76	موافق

نلاحظ من خلال الجدول السابق بأن كل المحكات المتعلقة بمستوى المحادثة و التعليم الشفوي كانت درجة متوسطها الحسابي هي موافق (أي الإجابات تميل للموافقة)، وبالتالي هذا ما يظهر بأن أداء ومستوى الطلاب في المحادثة والتعليم الشفوي في مادة اللغة العربية خلال الجائحة قد كان مرتفعاً للعينة التي تم اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أن عملية التعلم عن بعد لم تؤثر بشكل سلبي في تحصيل هذه المكتسبات والكفايات التعليمية في هذه المادة.

3- مستوى التعبير الكتابي

السؤال	الإجابة بناء على معيار ليكرت الخماسي						المتوسط الحسابي	النتيجة
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
قراءة نصوص قراءة صحيحة معبرة (مخارج الحروف أي الصوامت، الحركات القصيرة أي الصوامت القصيرة وأحرف المد أي الصوامت الطويلة، الوصل، الوقف، التنغيم)	النسبة	2.4%	2.4%	12%	59%	24.1%	4	موافق
فهم نص مقروء فهما مجملًا ومفصلاً (تعيين الموضوع، ذكر الأفكار الرئيسية والثانوية، وضع عناوين مناسبة للنص ولأقسام وال فقرات، فهم المفردات في سياق الكلام، الحقول الدلالية والحقول المعجمية، تمييز الحقيقة والرأي، تمييز السبب والنتيجة، استنتاج فكرة معينة، إبداء الرأي في فكرة معينة)	النسبة	-	3.6%	15.5%	58.3%	22.6%	4	موافق
قراءة صورة (تحديد محتواها، التعبير عن الانطباع الذاتي من خلال شكلها أو لونها أو موضوعها)	النسبة	1.2%	4.9%	19.5%	57.3%	17.1%	3.84	موافق

ربط النص بمعلومات مكتسبة (تقاطع مواد كالعلوم والجغرافية والتاريخ والتثنية الوطنية، والرياضيات، الرياضة...)	النسبة	1.2%	14.5%	24.1%	47%	13.3%	3.56	موافق
إنشاء نص متماسك انطلاقاً من تصميم واضح مع تطبيق المكتسب من تقنيات التعبير وذلك في السرد والوصف، والحوار، والرسالة، والبطاقة (بطاقة الدعوة والإعلان) والمقالة المبسطة	النسبة	3.6%	4.8%	22.9%	49.4%	19.3%	3.75	موافق
توظيف القواعد اللغوية في التعبير (علامات الوقف، الرسم الإملائي، القواعد الصرفية والنحوية)	النسبة	3.6%	8.3%	19%	50%	19%	3.72	موافق
ممارسة تقنيات الخط الرقعي (مراعاة خصوصيات الحرف، التنسيق بين الأحجام والمسافات)	النسبة	6%	13.1%	28.6%	39.3%	13.1%	4.40	موافق بشدة

نلاحظ من خلال الجدول السابق بأن كل المحكّات المتعلقة بمستوى التعبير الكتابي قد تراوحت درجة متوسطها الحسابي ما بين الموافق والموافق بشدة (أي الإجابات تميل للموافقة)، وبالتالي هذا ما يظهر بأن أداء ومستوى الطلاب في التعبير الكتابي في مادة اللغة العربيّة خلال الجائحة قد كان مرتفعاً للعينة التي تمّ اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التعلّم عن بعد لم تؤثر بشكل سلبي في تحصيل هذه المكتسبات والكفايات التعليميّة في هذه المادة.

إذا رغم تغيّر الظروف المحيطة (من تعليم واقعي لتعليم من بعد، ومن تراجع للوضع الاقتصادي)، لم يتغير المستوى التعليمي للمرسل (المعلم) وللمتلقي (التلميذ) في مادة اللغة العربية، وهو ما يتعارض مع الكثير من الدراسات.

حيث أظهرت العديد من الدراسات البحثية أن قضاء فترات طويلة من الوقت خارج المدرسة يمكن أن تولّد خسائر في التعلّم وفي بعض الأحيان تؤدي إلى تفاقم فجوات التّحصيل (Aurini & Davies, 2021)، وزيادة معدلات التسرب، واتساع فجوة عدم المساواة، وبالتالي سيتم الحدّ من آفاق التنمية والرفاهية على الأمد الطويل (مجموعة البنك الدولي، 2020).

وغالبًا ما يتفاقم فقدان التعلّم بمرور الوقت. حيث أغلقت بعض المدارس في باكستان أبوابها لمدة 14 أسبوعًا بعد عام 2005 حيث حصل الزلزال، على سبيل المثال. بعد أربع سنوات، كان الطلاب الملتحقون بهذه المدارس متأخرين 1.5 سنة عن أقرانهم في المناطق غير المتأثرة (McKinsey, 2021).

ومن المرجح أنّ الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات القراءة والرياضيات سوف يكونون أقل استعدادًا للمدرسة في مجالات الصحة البدنية، والثقة الاجتماعية، والنضج العاطفي، واللغة، والإدراك، ومهارات الاتصال (Aurini & Davies, 2021). ويتم ربط التغيب المستمر عن المدرسة بسوء التّحصيل والفشل المدرسي والتسرب. وإن الأطفال المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا والذين يتمتعون بمعدلات حضور جيدة يكتسبون مهارات معرفة القراءة والكتابة أكثر من أقرانهم، فإن الوقت داخل المدرسة يمكن أن يكون محوريًا للأطفال الأكثر ضعفًا (Aurini & Davies, 2021).

وتشير بعض الدراسات (وليس كلّها) إلى وجود اختلافات حسب خلفية المنزل (Engzell, Frey, & Verhagen, 2021). فأكثر طلاب العلم ضعفًا هم أيضاً من بين أولئك الذين لديهم مهارات رقمية ضعيفة، وأقلهم قدرة على الوصول إلى ما يلزم من معدات وموصلية من أجل الاستفادة من حلول التعلّم عن بعد التي يتم تنفيذها أثناء إغلاق المدارس. وفي نصف البلدان الأوروبية الواحد والعشرون التي خضعت للدراسة، قل احتمال حصول تلاميذ الصف الرابع من ذوي الخلفيات الاجتماعية-الاقتصادية الأدنى على خدمات الاتصال بالإنترنت بمقدار النصف مقارنة بأقرانهم الأوفر حظاً،

وتقل نسبة بيوت الأسر المعيشية الأشد فقراً التي يوجد بها كهرباء عن 10 في المائة في 7 من البلدان ذات الدخل المنخفض (الأمم المتحدة، 2020).

ومن المرجح أنّ الأطفال ذوي الخلفيات الاجتماعية-الاقتصادية الدنيا في معظم البلدان الأوروبية لا تتوفر للواحد منهم فرص القراءة، أو غرفة هادئة، ودعم للوالدين أثناء إغلاق المدارس، وفي البلدان ذات الدخل المنخفض و الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل، يتلقى الأطفال في الأسر المعيشية الأكثر فقراً مساعدة أقل بكثير في أداء واجباتهم المنزلية (الأمم المتحدة، 2020). فالطلاب الذين سيضطرون إلى التخلي عن الدراسة، أو سيتعرضون لتراجع كبير في التعلّم سيعانون انخفاضاً في إنتاجيتهم وقدرتهم على الكسب طوال حياتهم وستتسع فجوة عدم المساواة (مجموعة البنك الدولي، 2020).

ولم تجد الدراسات الأمريكية أنّ المنحدرين من ذوي التحصيل الاقتصادي الأدنى يتخلفون أكثر، بدلاً من ذلك كانت خسائهم مماثلة لتلك الموجودة في مجموعات الإنجاز الاقتصادي العالية الأخرى. وذلك في مقابل دراسة هولندا التي وجدت أن خسائر التعلّم كانت أكثر وضوحاً بين الطلاب من المنازل المحرومة (Aurini & Davies, 2021).

اختبار الفرضيات:

1- الفرضية الفرعية الأولى: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية تعزى لمتغير المدرسة (رسمية، خاصة).

بناءً للنتائج الإحصائية لاختبار T-Test يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية تعزى لمتغير المدرسة (رسمية، خاصة) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.062 أكبر من 0.05.

هذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسة في الأردن حول أداء مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة إربد لمهامهم الإدارية والفنية، حيث أن المشترك بين الدراستين هو الفروقات ما بين المدرسة الرسمية والخاصة، وقد أظهرت النتائج بأنه هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.024 تعزى إلى ملكية المدرسة حيث جاءت الفروق

لصالح المدارس الخاصّة (شطناوي، 2015، صفحة 34).

وتتعارض أيضاً مع نتائج دراسة في الكويت تحت عنوان تقييم كفاءة معلّم رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصّة بدولة الكويت (دراسة مقارنة)، حيث أظهرت النتائج بأنّه هناك قصور في تأهيل المعلّّات في المدارس الحكومية في مرحلتي الإعداد ما قبل المهنة أو التدريب خلال المهنة، لحساب معلّّات القطاع الخاص، وهذا ما أدى بمعلّمي القطاع الخاص أن يكونوا أكثر شمولية في إعدادهم وتدريبهم للأطفال في مرحلة رياض الأطفال ليكونوا جاهزين لاحقاً للالتحاق بالمرحلة الابتدائية (الشطي، العازمي، والفليكاوي، 2019، صفحة 496).

ولربما غياب وجود الفروقات قد يعود إلى أن العديد من معلّمي المدارس الرّسميّة في لبنان، هم أيضاً معلّمون في المدارس الخاص، ولهذا ظهر غياب للفروقات بين أداء معلّمي اللّغة العربيّة في المدارس الرّسميّة والخاصّة.

2- الفرضيّة الفرعيّة الثّانية: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة).

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار T-Test يظهر بأنّه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشّفويّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.878 أكبر من 0.05.

وسيتّم مناقشة نتائج هذه الفرضيّة مع الفرضيّة التي تليها مرّة واحدة (في الفرضيّة الفرعيّة الثّالثة) نظراً لترابط الفرضيتين معاً (أثر نوع المدرسة على التّحصيل الكتابي والشفوي لدى الطلاب).

3- الفرضيّة الفرعيّة الثّالثة: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة).

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار T-Test يظهر بأنّه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة تعزى لمتغير المدرسة (رسميّة، خاصّة) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.426 أكبر من 0.05.

نتائج هذه الفرضية والفرضية التي سبقتها، تتعارض مع نتائج أطروحة دكتوراه في الجامعة اليسوعية أجريت في لبنان في العام 2009، حول علاقة الطرائق المعتمدة في تدريس مادة علم الاجتماع بمستوى التحصيل التعلّمي لتلامذة المرحلة الثانوية في مدارس بيروت الرسمية والخاصة، والمشارك بين هذه الأطروحة ودراستنا هي المقارنة ما بين مستوى التحصيل في المدارس الرسمية والخاصة في لبنان، أما الاختلافات فهي المادة (علم الاجتماع)، والمرحلة التعليمية (قبل زمن كورونا 2009 م)، وقد أظهرت النتائج بأنه هناك فروقات في متوسطات التحصيل جاءت لصالح المدرسة الرسمية في الاختبار وفي مجالات مادة علم الاجتماع، أما فيما يتعلق بعلاقة الطرائق بالتحصيل فلم تظهر النتائج علاقة ارتباط بين الطرائق المتبعة بمستوى تحصيل التلامذة، وغياب العلاقة هذه إنما يشير إلى عوامل أخرى ومتغيرات تتقاطع في ما بينها لتؤثر في مستوى التحصيل (رمضان، 2009).

وأيضاً تعارضت النتائج مع نتائج رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية أجريت في لبنان في العام 2015 م، حول مشكلات التحصيل الدراسي عند المتعلمين في مدارس صيدا الابتدائية ودور المدير في معالجتها، والمشارك بين هذه الأطروحة ودراستنا هي المقارنة ما بين مستوى التحصيل في المدارس الرسمية والخاصة في لبنان، أما الفروقات فهي أنها لم تحدد مادة معينة، والمرحلة التعليمية (قبل زمن كورونا 2009 م)، وقد أظهرت النتائج بأنه هناك اختلاف في الأساليب التي يعتمد عليها مديرو المدارس الرسمية والخاصة في معالجة مشكلات التحصيل، مع الأهل والتلاميذ من اطلاع الأهل على نتائج أبنائهم، بطاقة العلامات، إختلاف الطريقة التي تتعامل بها الإدارة مع التلاميذ، وبالتالي هذا ما يؤدي لاختلاف في النتائج (القبرصلي، 2015).

ولربما غياب وجود الفروقات قد يعود إلى أن الأهل في فترة التعليم عن بعد كانوا يدعمون أبنائهم داخل المنزل في العملية التعليمية، بغض النظر عن الخلفية المدرسية التي يتبع إليها الطالب، وأحياناً هذا الدعم كان غير قانوني خاصة في التقييمات الكتابية، التي لا يمكن مراقبتها بنسبة كاملة في التعليم عن بعد.

4- الفرضية الفرعية الرابعة: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية تعزى لمتغير نوع التعليم (حضوري، مدمج، عن بعد: متزامن).

بناءً للنتائج الإحصائية لاختبار ANOVA يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية تعزى لمتغير نوع التعليم (حضورى، مدمج، عن بعد: متزامن) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.881 أكبر من 0.05.

وهي في نتائجها تتطابق مع دراسة أجريت في الأردن تحت عنوان اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية والمعوقات التي تواجههم، حيث أظهرت النتائج بأن الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو التعليم الإلكتروني كانت إيجابية بمتوسط حسابي 3.61، وهي ما تعدّ بدرجة الموافقة ونسبة إيجابية، وبالتالي فليس هناك فرق بين التعليم الحضورى وعن بعد بناءً لنتائج هذه الدراسة، وهو ما يتطابق مع نتائج دراستنا (عضيبات والرياحنة، 2022، صفحة 145).

وتعود هذه النتائج نتيجةً لوعي المعلمين لأهمية التعليم عن بعد أو المدمج أو الحضورى، عبر تقديم نفس مستوى الخدمة مهما كانت الوسيلة التعليمية، ومن المؤكد أن خبرة المعلمين تلعب هنا دوراً مهماً في تحقيق هذه النتائج.

5- الفرضية الفرعية الخامسة: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشفوية تعزى لمتغير نوع التعليم (حضورى، مدمج، عن بعد: متزامن).

بناءً للنتائج الإحصائية لاختبار ANOVA يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشفوية تعزى لمتغير نوع التعليم (حضورى، مدمج، عن بعد: متزامن) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.236 أكبر من 0.05.

وسيتّم مناقشة نتائج هذه الفرضية مع الفرضية التي تليها مرةً واحدة (في الفرضية الفرعية السادسة) نظراً لترابط الفرضيتين معاً (أثر نوع التعليم على التحصيل الكتابي والشفوي لدى الطلاب).

6- الفرضية الفرعية السادسة: ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابية تعزى لمتغير نوع التعليم (حضورى، مدمج، عن بعد: متزامن).

بناءً للنتائج الإحصائية لاختبار ANOVA يظهر بأنه ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابية تعزى لمتغير نوع التعليم (حضور، مدمج، عن بعد: مترامن) وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.790 أكبر من 0.05.

نتائج هذه الفرضية والفرضية التي سبقتها، تتعارض مع نتائج دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية في العام 2022 م، تتعلق بالصعوبات التي يواجهها الملومون عند التعليم عن بعد، وذلك تحت عنوان معوقات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلّمها بمدينة جدة، حيث أظهرت النتائج بأن معوقات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين جاءت بمستوى مرتفع (القرني، 2022، صفحة 150).

وتوافق نتائج بحثنا مع نتائج بحث أجري في المملكة العربية السعودية في العام 2022 م، يتعلق بتقييم جودة التعليم عن بعد، وذلك تحت عنوان تقييم جودة التعليم عن بعد بجامعة جدة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة، حيث أظهرت النتائج غياب وجود فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف المعدل التراكمي للطلبة في جميع المحاور حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية = 0.90 (المالكي، 2022، صفحة 16).

وبالتالي فهذه النتائج تتطابق مع نتائج دراستنا حول عدم وجود فروقات في التحصيل الأكاديمي يعزى لطريقة التعلم (حضور، عن بعد، مدمج)، وقد يكون السبب في ذلك هو تغيير وتخفيف بعض الأهداف التعليمية ما بين التعليم الحضوري وغيره، وهذا ما جعل المستوى ثابتاً ولم يظهر وجود فروق غير دالة إحصائية.

7- الفرضية الفرعية السابعة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشفوية.

بناءً للنتائج الإحصائية لاختبار Pearson correlation يظهر بأنه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشفوية وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.000 أصغر من 0.05، ومستوى قوة

هذه العلاقة هي 0.708 أي 70%.

وسيتّم مناقشة نتائج هذه الفرضيّة مع الفرضيّة التي تليها مرّةً واحدة (في الفرضيّة الفرعيّة السادسة) نظرًا لترابط الفرضيتين معًا (أثر أداء المعلّمين على التّحصيل الكتابي والشّفوي لدى الطلاب).

8- الفرضيّة الفرعيّة الثامنة: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليمي لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة.

بناءً للنتائج الإحصائيّة لاختبار Pearson correlation يظهر بأنّه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء التّعليمي لمعلّمي اللّغة العربيّة ومستوى تحصيل التلامذة للكفايات الكتابيّة وذلك لأن مستوى الدلالة = 0.000 أصغر من 0.05، ومستوى قوة هذه العلاقة هي 0.589 أي 58%.

تتطابق بشكلٍ ما نتائج دراستنا مع نتائج دراسة أخرى أجريت في المملكة العربيّة السعوديّة في العام 2022 م، تتعلق بمعوقات تعلم الرياضيات عن بعد، وذلك تحت عنوان معوقات تعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا covid-19 من وجهة نظر طلاب عمادة السنة المشتركة بجامعة الملك سعود، والمشارك ما بين دراستنا وهذه الدّراسة، هو تقييم مستوى تحصيل التلامذة بعد التّعلّم عن بعد، حيث أظهرت النتائج بأن المعوقات المتعلقة بأستاذ المادة عند التّعلّم عن بعد كانت الأدنى بمتوسط حسابي ضعيف يساوي 2.72، مقابل متوسط حسابي عالي 3.47 للمعوقات المتعلقة بالطالب، وأيضاً متوسط حسابي مرتفع 3.20 للمتغير المتعلق بالجانب التقني (الغامدي، 2022، صفحة 59).

وهذا ما يؤكّد أن ارتفاع مستوى التّعلّم والتّحصيل في الكتابي والشّفوي لمادة اللّغة العربيّة لدى العينة يعود لارتفاع المستوى التّعليمي للكادر التّعليمي في المدارس (الرّسميّة، الخاصّة)، وخلال فترة التّعليم (الحضوريّ، عن بعد، مدمج)، فمستوى المعلّمين العالي هو ما تُرجم بمستوى تحصيل عالٍ لدى التلامذة.

9- النتائج

خلصت الدراسة للنتائج الآتية:

- 1 - أداء المعلمين التعليمي في مادة اللغة العربية خلال الجائحة كان مرتفعاً للعينة التي تم اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التعليم بمستوى عالٍ لم تتغير لدى المعلمين رغم تغيّر الظروف المحيطة (من تعليم واقعي لتعليم من بعد).
- 2 - أداء ومستوى الطلاب في المحادثة و التعليم الشفوي في مادة اللغة العربية خلال الجائحة كان مرتفعاً للعينة التي تم اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التعلم عن بعد لم تؤثر بشكل سلبي على تحصيل هذه المكتسبات والكفايات التعليمية في هذه المادة.
- 3 - أداء ومستوى الطلاب في التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية خلال الجائحة كان مرتفعاً للعينة التي تم اختيارها، وهذا مؤشر إيجابي أنّ عملية التعلم عن بعد لم تؤثر بشكل سلبي على تحصيل هذه المكتسبات والكفايات التعليمية في هذه المادة.
- 4 - ليس هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية وفي مستوى تحصيل التلامذة للكفايات الشفوية والكتابية تعزى لمتغير المدرسة (رسمية، خاصة) أو تعزى لمتغير نوع التعليم (حضورى، مدمج، عن بعد: متزامن).
- 5 - وجود علاقة ارتباطية إيجابية ما بين مستوى الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية من جهة ومستوى تحصيل التلاميذ للكفايات الشفوية بنسبة 70%، ومستوى تحصيلهم للكفايات الكتابية بنسبة 58% من جهة أخرى.

10- التوصيات

- 1 - الاستمرار بتحفيز معلمي اللغة العربية للمحافظة على مستويات الأداء المرتفعة لديهم، خاصة في مراحل الأزمات.
- 2 - الاستفادة من تقنيات التعليم التكنولوجية المتطورة في تعليم مادة اللغة العربية، حيث لم تؤثر نوع عملية التعليم (عن بعد، عن قرب، مدمج) على مستويات التلامذة الشفوية والكتابية.

3 - الاستمرار بدراسة نتائج مرحلة ما بعد الأزمة (أزمة كورونا) على تحصيل التلامذة في مواد تعليمية أخرى (غير اللغة العربية) وذلك بهدف فهم العلاقة بين الأزمات ومستوى التحصيل، للمساعدة على اتخاذ القرارات التعليمية التربوية الصحيحة من قبل القيمين على المؤسسات التعليمية في حال تجدد الأزمة مستقبلاً.

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد القرني. (2022). معوقات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمها بمدينة جدة. المجلة العربية للتربية النوعية، 6(22)، 149-178.
2. الأمم المتحدة. (8، 2020). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها. تم الاسترداد من [www.un.org: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/pol-icy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/pol-icy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf)
3. أنس عضيبيات، ومشاعل الريحانة. (2022). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية والمعوقات التي تواجههم. مجلة أريد الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 3(5)، 133-149.
4. عايض الغامدي. (2022). معوقات تعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا covid-19 من وجهة نظر طلاب عمادة السنة المشتركة بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية، 14(1)، 59-71.
5. فدوة القبرصلي. (2015). مشكلات التحصيل الدراسي عند المتعلمين في مدارس صيدا الابتدائية ودور المدير في معالجتها. بيروت: الجامعة الإسلامية في لبنان. تم الاسترداد من <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=243254>
6. فهد المالكي. (2022). تقييم جودة التعليم عن بعد بجامعة جدة خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية، 14(1)، 16-28.
7. مجموعة البنك الدولي. (5، 2020). جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة. تم الاسترداد من [thedocs.worldbank.org: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/179051590756901535-0090022020/original/Covid19Education-Summaryarab.pdf](https://thedocs.worldbank.org/en/doc/179051590756901535-0090022020/original/Covid19Education-Summaryarab.pdf)
8. نجوى رمضان. (2009). علاقة الطرائق المعتمدة في تدريس مادة علم الاجتماع بمستوى التحصيل التعليمي لتلامذة المرحلة الثانوية في مدارس بيروت الرسمية والخاصة. بيروت: جامعة القديس يوسف. تم الاسترداد من <http://search.shamaa.org/FullRe->

cord?ID=242382

9. نواف شطناوي. (2015). أداء مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة إربد لمهامهم الإدارية والفنية. مجلة العلوم التربوية، 27(1)، 37-19.
10. هديل الشطي، بدر العازمي، و فهد الفليكاوي. (2019). تقييم كفاءة معلمي رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصة بدولة الكويت «دراسة مقارنة». مجلة البحث العلمي في التربية(20)، 495-515.
11. Aḥmad al-Quranī. (2022). Mu‘awwiqāt istikhdām wasā’il al-tawāṣul al-ijtimā’ī fī Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah min wījhat naẓar m‘lmyhā bi-madīnat Jiddah. The Arab Journal of Specific Education (in arabic), 6 (22), 149-178.
12. Anas ‘Uḍaybāt, wa Mashā’il al-Rayāḥinah. (2022). Ittijāhāt Mu‘allimī al-marḥalah al-asāsīyah Naḥwa al-Ta‘līm al-iliktrūnī fī tadrīs al-lughah al-‘Arabīyah wa-al-mu‘awwiqāt allatī twājjhm. ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (in arabic), 3 (5), 133-149.
13. Aurini, J., & Davies, S. (2021). COVID-19 school closures and educational achievement gaps in Canada: Lessons from Ontario summer learning research. canadian revue of sociology(58), 165-185.
14. ‘Āyid al-Ghāmidī. (2022). Mu‘awwiqāt ta‘allum al-riyāḍīyāt ‘an ba‘da fī zill jā’ih kwrwnā covid-19 min wījhat naẓar ṭullāb ‘Imādat al-Sunnah al-mushtarakah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd. Journal of UMM AL-QURA University for Educational and Psychological Sciences (in arabic), 14 (1), 59-71.
15. Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. Proceedings of the National Academy of Sciences, 118(17), 1-7.
16. Fahd al-Mālikī. (2022). Taqyīm Jawdah al-Ta‘līm ‘an ba‘da bi-Jāmi‘at Jiddah khilāl jā’ih kwrwnā min wījhat naẓar al-ṭalabah. Journal of UMM AL-QURA University for Educational and Psychological Sciences (in arabic), 14 (1), 16-28.
17. Janice Aurini و Davies Scott. 26) May, 2021). COVID-19 school closures and educational achievement gaps in Canada: Lessons from Ontario summer learning research. canadian review of sociology.165-185 ،

doi:<https://doi.org/10.1111/cars.12334>

18. McKinsey.) march, 2012).
19. Hadīl al-Shaṭṭī, Badr al-‘Āzimī, wa Fahd alflykāwy. (2019). Taqyīm kaf-ā’at Mu‘allim Riyāḍ al-aṭfāl fī al-Madāris al-ḥukūmiyah wa-al-khāṣṣah bi-Dawlat al-Kuwayt “dirāsah muqāranah”. Journal of Scientific Research in Education (in arabic), (20), 495–515.
20. McKinsey. (2021, march 20). Teacher survey: Learning loss is global—and significant. Retrieved from www.mckinsey.com: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant>
21. Nawāf Shaṭanāwī. (2015). adā’ mudīrī al-Madāris al-ḥukūmiyah wa-al-khāṣṣah fī Muḥāfazat Irbid Imhāmhm al-Idāriyah wa-al-fannīyah. Journal of Educational Sciences (in arabic), 27 (1), 19–37.

تأثير العلوم التربوية العصبية على التعليم

The impact of neuro-educational sciences on education

د. جنى مكرم بيوض

Dr Jana Makram Bayoud

جامعة القديس يوسف

تاريخ القبول 2024 /6/18

تاريخ الاستلام 2024 /5/27

الملخص

تُراهن العلوم التربوية العصبية على العلاقة التفاعلية بين الدماغ والرفع من جودة التحصيل الدراسي في التربية العادية والتربية الخاصة (بو عنان، 2023). فالتصوير العصبي الوظيفي يوفر فرصة فريدة لحل مشكلة عسر القراءة لدى الأطفال (پاولوسكي، 2023). أما تطبيق مبادئ العلوم المعرفية في التدريس فيتطرق إلى تعديل مواعيد الدروس لتحسين التعلم (ويلكوكس وآخرون، 2021)، والتعلم على مراحل متباعدة، ونظرية الحمل المعرفي، والفروق الفردية والتصميم الشامل للتعلم.

كما يسلط البحث الضوء على الممارسات الصفية المستندة بالعلوم العصبية التربوية، كالمرونة العصبية والاهتمام والتركيز اليقظ. أخيراً، يتناول البحث الاتجاهات والتحديات المستقبلية في العلم العصبي التربوي (موقع فاستر كابيتال، 2024).

Abstract

Neuro-educational sciences are betting on the interactive relationship between the brain and raising the quality of academic achievement in regular and special education (Bou Annan, 2023). Functional neuroimaging provides a unique opportunity to solve the problem of dyslexia in children (Pawloski, 2023). Applying the principles of cognitive science in teaching includes adjusting lesson schedules to improve learning (Wilcox et al.,

2021), spaced learning, cognitive load theory, individual differences, and comprehensive design for learning.

The research also sheds light on classroom practices informed by educational neuroscience, such as neuroplasticity, attention, and mindful focus. Finally, the research addresses future trends and challenges in educational neuroscience (Faster Capital website, 2024).

المقدمة

تخطو العلوم التربوية العصبية خطوات سريعة لتطبيق مخرجات العلوم العصبية والمعرفية في الفصول الدراسية. فهذه العلوم تراهن على العلاقة التفاعلية بين الدماغ والرفع من جودة التحصيل الدراسي في التربية العادية والتربية الخاصة (بو عنان، 2023).

لقد صنع الاهتمام بالعلوم العصبية ومحاولة مزجها بالبيداغوجيا والعلوم التربوية تياراً حديثاً يحتم على الممارسين والباحثين في المجالين اتباعه والاستفادة منه، لا سيما أنه يتناول مراحل الطفولة ونشاطات الدماغ والتعلم في محور تشاركي (موقع فاستر كابيتال، 2024، Faster Capital).

وعلى الرغم من الانتقادات المشككة في سرعة الانتقال من النظرية العصبية إلى الممارسة التربوية، إلا أنه في ظلّ تداخل ما هو بنيوي ونفسي وسلوكي ومعرفي وبيئي في تكوين شخصية المتعلم، تبرز قوة العلوم التربوية العصبية باعتبارها جسراً يبنى فوق الفجوة المختلفة بين العلوم العصبية والتربية (بو عنان، 2023).

ومن أجل خلق جسر تواصل بين العلوم الإنسانية والتربوية من جهة، والعلوم المعرفية العصبية من جهة ثانية، لزم الأمر الجمع بين مخرجات العلوم التربوية العصبية ومقومات القضايا التربوية، وهو ما نتج عنه ولادة تخصص معرفي فتي تحت اسم « العلوم التربوية العصبية»، يستهدف فهماً أفضل لكيفية تنظيم الدماغ لعملية التعلم، والإسهام في وضع أفضل الطرق والاستراتيجيات التعليمية لجعل عملية التعلم أكثر فاعلية اكتساباً وأداءً (بو عنان، 2023).

فمعرفة الآلية التي تعمل بها أدمغتنا تساعد على تحسين النتائج التعليمية. تساعد العلوم التربوية العصبية أيضاً في التشخيص الصحيح للمشكلة والسبب وراء حدوثها، والأمثلة على ذلك كثيرة، نذكر منها مشكلة القراءة (باولوسكي 2023, Pawloski).

مشكلة عسر القراءة عند الأطفال

يوفر التصوير العصبي الوظيفي عبر تسجيل نشاط الدماغ في أثناء أداء مهمة ما، فرصة فريدة لفهم وتصور الدوائر العصبية التي يتم تشكيلها خلال فترة القراءة وإتقانها. على الرغم من الذكاء الكافي والفرص الاجتماعية والثقافية المتوفرة للطفل، يفشل عدد كبير من الأطفال في تحقيق مهارات القراءة المناسبة لأعمارهم. يُعرف هذا على أنه عسر القراءة النمائي ويحدث بسبب اضطراب هيكلي أو وظيفي لشبكة القراءة في الدماغ. إذا تم اكتشافه مبكراً يمكن تزويد الأطفال المصابين بعسر القراءة بتعليمات شخصية منهجية من شأنها أن تساعد على التعامل مع القراءة شريطة اكتشاف هذه الاضطرابات في وقت مبكر (باولوسكي 2023, Pawloski).

في ما يلي نتطرق إلى كيفية تطبيق مبادئ العلوم المعرفية في التدريس.

تطبيق مبادئ العلوم المعرفية في التدريس

تعديل مواعيد الدروس لتحسين التعليم

قامت الكثير من المدارس بتغيير برنامجها اليومي للدراسة من أجل مصلحة المتعلمين وتقديم مستواهم، بعد أن أوصت منظمة مركز مكافحة الأمراض CDC بتأخير بدء اليوم الدراسي لمدة نصف ساعة بناءً على دراسة أثبتت أن نوم 30 دقيقة زيادة للتعلم يمكن أن يحسن انتباههم أثناء اليوم الدراسي بشكل أفضل (Wilcox et al, 2021) ويلكوكس وآخرون، 2021).

التعلم على مراحل متباعدة لاستيعاب أفضل

توصلت العلوم التربوية العصبية إلى خلاصة مفادها أن يكون التعليم على مراحل طويلة ومتباعدة. فعلى سبيل المثال، بدلاً من شرح درس دسم حافل بالمعلومات في مرة واحدة، يُصمم ويُدرس على مراحل متباعدة مع التذكير بالدروس السابقة. فتلك الطريقة تعمل على خلق نواقل عصبية جديدة تساعد على التعلم بشكل أفضل (تاندون و سينج،

(Batro & Singh, 2016).

فهم أفضل لتنمية الطفولة

أشار باترو (Batro) في عام 2011 إلى أن العلوم العصبية التربوية قد وصلت إلى مرحلة يمكننا فيها مراقبة مسار نمو دماغ الطفل بموضوعية وتوثيق كيفية تشكيل هذا المسار من خلال التعليم والتأثيرات البيئية الأخرى. ويفيد ذلك في تحسين فهم المعلمين لعقليات الأطفال في سنوات الطفولة المبكرة وفهم ما يدفعهم ويرشدهم لكيفية التغلب على العيوب المبكرة بصورة أفضل. فبحسب ما يؤكد مركز تنمية الطفل، العديد من المعلمين لديهم مفاهيم خاطئة حول تعليم الطفولة المبكرة، وبذلك يمكن استثمار المعلومات التي توفرها العلوم العصبية التربوية لسد تلك الفجوة في الفهم (Pawloski, 2023).

العلم التربوي العصبي هو علم ناشئ يهتم بالجمع بين العلوم العصبية والنظريات المختلفة للتعليم والتعلم وعلم النفس للوصول إلى أساليب جديدة تزيد من قدرة المتعلمين على استيعاب المعلومات. وقد وجد هذا العلم ترحيباً من بعض علماء التربية بينما لاقى رفضاً من البعض الآخر. لكن، في كل الأحوال، ساعد هذا العلم في تفسير مشكلات تعليمية كنا نظن أن الخلل فيها معرفياً بينما اتضح للجميع بعد ذلك أن السبب في هذه المشكلات كان فيسيولوجياً مرتبطاً ببنية الدماغ (Wilcox et al, 2021) ويلكوكس وآخرون، (2021).

نظرية الحمل المعرفي

تفترض نظرية الحمل المعرفي (CLT) أن ذاكرتنا العاملة لديها سعة محدودة، وأن تحميلها الزائد بالمعلومات الزائدة يمكن أن يعيق عملية التعلم.

يتم تطبيق نظرية الحمل المعرفي عبر الخطوات التالية (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024):

التقطيع : يحصل من خلال تقسيم المفاهيم المعقدة إلى أجزاء أصغر. على سبيل المثال، عند تدريس المعادلات الرياضية، يتم تجميع المصطلحات ذات الصلة معاً لتقليل العبء المعرفي.

التَّعَلُّمُ الدَّاعِمُ: يكون من خلال زيادة تعقيد المهام تدريجيًا عبر البدء بتمارين بسيطة وتوجيه المتعلِّمين نحو المشكلات الأكثر تحدِّيًا.

مثال: في فصل الفيزياء، تقوم المعلِّمة بتقديم قوانين نيوتن تدريجيًا من خلال مناقشة القصور الذاتي أولًا، ثم التسارع، وأخيرًا القانون الثالث.

التكرار المتباعد: يكون من خلال تشجيع المتعلِّمين على مراجعة المواد بشكل دوريٍّ. ممارسة الاسترجاع: يؤدِّي التَّدْكَر المتكرَّر للمعلومات إلى تقوية الذاكرة، وذلك من خلال استخدام الاختبارات والبطاقات التعليمية والأسئلة المفتوحة.

مثال: في تعلُّم اللُّغة، تساعد تطبيقات التكرار المتباعد مثل Anki المتعلِّمين على الاحتفاظ بالمفردات بشكل فعّال. يُمكن للمتعلِّمين أيضًا أن يحتفظوا بالمفردات الجديدة المكتسبة في دفتر كنز اللُّغة.

نظرية الترميز المزدوج:

تقترح نظرية الترميز المزدوج أن الجمع بين المعلومات اللفظية والمرئية يعزّز عمليّة التعلُّم. يتمّ تطبيق نظرية الترميز المزدوج عبر الخطوات التالية (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024):

وسائل المساعدة البصريّة: تُستخدمُ الرسوم البيانيّة والخرائط الذهنيّة جنبًا إلى جنب مع الشروحات الشفهيّة.

الصُّور السردية: تُشجّع المعلِّمة المتعلِّمين على إنشاء صور ذهنيّة مرتبطة بالمحتوى.

مثال: عند تدريس الأحداث التاريخيّة، يتمّ عرض مخطّط زمنيّ يحتوي على الصُّور ذات الصّلة لتعزيز الفهم.

ما وراء المعرفة والتعلُّم المنظم ذاتيًا (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024):

ما وراء المعرفة: تقوم المعلِّمة بتعليم المتعلِّمين كيفية مراقبة عمليّات التّفكير الخاصّة بهم.

التنظيم الذاتي: تساعد المعلمة المتعلمين على تحديد أهدافهم والتخطيط لها وتقييم عملية تقدمهم.

مثال: قبل الاختبار، تطلب المعلمة من المتعلمين تقييم عاداتهم الدراسية وتعديلها حسب الحاجة. أو توفر المعلمة جدولاً مرئياً لليوم، وتعلم المتعلمين كيفية تقسيم المهام إلى خطوات أصغر، وتشجيع التفكير الذاتي في عادات الدراسة.

دور العواطف في التعلم (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024):
العواطف تؤثر على الإدراك.

المشاعر الإيجابية: تُعزز المعلمة المشاعر الإيجابية من خلال إنشاء بيئة صفية داعمة والاحتفال بالإنجازات.

المشاعر السلبية: تتعامل المعلمة مع القلق أو الإحباط بشكل بناء.

مثال: في فصل الموسيقى، تُشجع المعلمة المتعلمين على ربط مشاعرهم بالمقطوعات الموسيقية - كيف تثير المقطوعة الفرح أو الحزن. قد يستفيد المتعلم المتوتر من تمارين التنفس العميق قبل الامتحان.

الفروق الفردية والتصميم الشامل للتعلم (UDL) / التعليمات المتميزة (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024):

UDL: تصمم المعلمة دروساً مرنة لاستيعاب المتعلمين على اختلافهم. توفر وسائل متعددة للتمثيل والمشاركة والتعبير.

أساليب التعلم: تأخذ المعلمة بعين الاعتبار أنماط تعلم المتعلمين المختلفة (بصرية، سمعية، حركية). **أمثلة:** تقوم المعلمة بتخصيص التعليمات من خلال تعديل المحتوى والعملية والمنتج لتلبية الاحتياجات الفردية. وللحصول على درس في التاريخ، تعرض المعلمة مقطع فيديو ومقطعاً نصياً ونشاطاً عملياً. تسمح المعلمة للمتعلمين باختيار كيفية إظهار فهمهم (على سبيل المثال، مقال أو بودكاست أو جدول زمني مرئي). وفي فصل العلوم، تقوم المعلمة بتوفير مستويات قراءة مختلفة للموضوع نفسه. كما أنها تسمح للمتعلمين المتقدمين باستكشاف أسئلة بحثية إضافية أو إجراء تجارب.

الجدير بالذكر أنَّ تطبيق مبادئ العلوم المعرفية ليس نهجًا واحدًا يناسب الجميع. فمعالجة اختلافات التعلّم لا تعني إيجاد حلّ واحد يناسب الجميع. يتعلّق الأمر بالاحتقال بالتّوّع وتعزيز التعاطف. من هنا تأتي أهميّة الممارسات الصّقيّة المستنيرة بالعلوم العصبية التّربويّة وتكييفها لتكريم تفرّد كلّ متعلّم. فمن خلال دمج الأساليب القائمة على الدّماغ، يمكننا خلق تجارب تعليميّة أكثر فعاليّة ورأفة (باولوسكي، 2023، Pawloski).

الممارسات الصّقيّة المستنيرة بالعلوم التّربويّة العصبية

المرونة العصبية

إنّ الدّماغ قابل للتّكيّف بشكل ملحوظ ويعيد تشكيل نفسه باستمرار بناءً على التّجارب. تؤكّد هذه الظّاهرة، المعروفة باسم المرونة العصبية، على أهميّة توفير تجارب تعليميّة متنوّعة ومحفّزة. على سبيل المثال، بدلاً من الالتزام الصّارم بطريقة تدريس واحدة، يمكن للمعلّمين دمج أنشطة متنوّعة مثل المناقشات الجماعيّة والتّجارب العمليّة والعروض التّقديميّة متعدّدة الوسائط. تعمل هذه الأساليب المتنوّعة على إشراك مسارات عصبية مختلفة، ممّا يعزّز التعلّم (موقع فاستر كابيتال، Faster Capital، 2024).

الاهتمام والتركيز اليقظ

يلعب نظام الانتباه في الدّماغ دورًا حاسمًا في التعلّم. فالمتعلّمون يتعلّمون بشكل أفضل عندما يتمكّنون من الحفاظ على انتباههم وتصفية عناصر التّشتيت. على سبيل المثال، يتمّ تنفيذ ممارسات اليقظة الذهنيّة مثل التأمّل القصير أو تمارين التّنفّس المركّزة في بداية الفصل الدّراسي. وهذا يساعد المتعلّمين على تنظيم انتباههم وإعداد أدمغتهم للتعلّم (موقع فاستر كابيتال، Faster Capital، 2024).

ممارسة استرجاع المعلومات

يؤدّي استرجاع المعلومات من الذاكرة إلى تقوية الاتّصالات العصبية وتحسين الاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل. على سبيل المثال بدلاً من الاعتماد فقط على المحاضرات، تشجّع المعلّمة المتعلّمين على المشاركة في الاختبارات المنتظمة، أو البطاقات التعليميّة، أو تخطيط المفاهيم. تعمل هذه الأنشطة على تعزيز الاستدعاء النّشط وتعزيز التعلّم (موقع فاستر كابيتال، Faster Capital، 2024).

التكرار المتباعد

يستفيد الدماغ من إعادة النظر في المعلومات بمرور الوقت بدلاً من حشرها كلها مرة واحدة. على سبيل المثال، تقوم المعلمة بإنشاء جدول دراسة يتضمن جلسات مراجعة منتظمة، بحيث يقوم المتعلمون بإعادة النظر في المفاهيم الأساسية بعد يوم من تعلمها، ثم مرة أخرى بعد أسبوع. يعمل هذا التكرار المتباعد على تحسين دمج الذاكرة (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

التنظيم العاطفي والتعلم

تؤثر العواطف بشكل كبير على التعلم. فالمشاعر الإيجابية تعزز العمليات المعرفية، في حين أن التوتر والقلق يمكنهما أن يعيقاها. على سبيل المثال، تعزز المعلمة بيئة الفصل الدراسي الإيجابية من خلال الاحتفال بالانتصارات الصغيرة، وتقديم تعليقات بناءة، وتقدير الجهد المبذول. عندما يشعر المتعلمون بالأمان والدعم، تصبح أدمغتهم أكثر تقبلاً للتعلم (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

الحركة وتنشيط الدماغ

تحفز الحركة الجسدية نشاط الدماغ وتعزز الوظيفة الإدراكية. على سبيل المثال، تدمج المعلمة التعلم الحركي في حصصها من خلال السماح للمتعلمين بالتحرك أثناء المناقشات، أو استخدام الإيماءات لتعزيز المفاهيم، أو المشاركة في الأنشطة التفاعلية (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

النوم وتوحيد الذاكرة

إن النوم ضروري لتقوية الذاكرة. أثناء النوم العميق، يقوم الدماغ بمعالجة المعلومات وتنظيمها. على سبيل المثال، تشجع المعلمة عادات النوم الصحية عن طريق تقليل المهام الليلية المتأخرة والتأكيد على أهمية الراحة. فالمتعلمون الذين يحصلون على راحة جيدة يكونون مجهزين بشكل أفضل للاحتفاظ بالمعرفة وتطبيقها (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

الجدير بالذكر أن هذه الممارسات ليست مقاساً واحداً يناسب الجميع. كمعلمين، يجب

علينا تكيفها مع سياقاتنا المحددة والاحتياجات الفريدة لمتعلمينا. فمن خلال نسج رؤى العلوم التربوية العصبية في استراتيجيات التدريس لدينا، فإننا نمكّن المتعلمين من تحقيق النجاح وتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

الاتجاهات والتحديات المستقبلية في العلم العصبي التربوي

مسارات التعلم الفردية

أحد الاتجاهات الواعدة في العلوم العصبية التربوية هو تطوير مسارات التعلم الشخصية. ومن خلال الاستفادة من تقنيات التصوير العصبي مثل تخطيط كهربية الدماغ، يمكننا تحديد الفروق الفردية في وظائف المخ المتعلقة بالتعلم والذاكرة (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

مثال : نتخيل فصلاً دراسياً يتم فيه مراقبة نشاط دماغ كل متعلم أثناء مهام التعلم المختلفة. واستناداً إلى هذه الملامح العصبية، يمكن للمعلمة تصميم المحتوى التعليمي والتقييم ليتناسباً مع نقاط القوة والضعف المعرفية لكل متعلم.

الارتجاع العصبي وواجهات الدماغ والحاسوب

يتيح التقدم في تكنولوجيا الارتجاع العصبي للتعلمين تلقي معلومات في الوقت الفعلي حول نشاط الدماغ. تتيح واجهات الدماغ والحاسوب (BCIs) الاتصال المباشر بين الدماغ والأجهزة الخارجية.

مثال، في المستقبل، قد يستخدم المتعلمون واجهات التواصل بين الدماغ (BCI) للتحكم في الصور الرمزية الافتراضية في عمليات المحاكاة التعليمية أو تلقي تعليقات حول مستويات انتباههم أثناء المحاضرات. يمكن أن يعزز الارتجاع العصبي مهارات التنظيم الذاتي من خلال تعزيز الوعي بالحالات العقلية (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

الاعتبارات الأخلاقية والخصوصية

بينما نقوم بجمع المزيد من البيانات حول نشاط دماغ المتعلمين، تظهر أسئلة أخلاقية. كيف نوازن بين فوائد التعلم المخصص ومخاوف الخصوصية؟

مثال، يجب على المدارس وواضعي السياسات وضع إرشادات لجمع البيانات والموافقة عليها. إن حماية خصوصية المتعلمين مع تسخير قوة العلم العصبي التربوي يمثل توازنًا دقيقًا (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

المرونة العصبية والتعلم مدى الحياة

تشير قدرة الدماغ الرائعة على تجديد أسلاكه (المرونة العصبية) إلى أن التعلم هو عملية تستمر مدى الحياة. يمكن للعلم التربوي العصبي أن يرشد استراتيجيات الحفاظ على الصحة المعرفية طوال العمر.

مثال، يمكن لكبار السن الاستفادة من برامج تدريب الدماغ التي تستهدف وظائف معرفية محددة (مثل الذاكرة والانتباه). تستفيد هذه البرامج من المرونة العصبية لتعزيز المرونة المعرفية (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

التنوع العصبي والشمول

يُعد التعرف على التنوع العصبي (الاختلافات الفردية في وظائف المخ) أمرًا بالغ الأهمية للتعليم الشامل. يمكن لأبحاث العلوم العصبية تسليط الضوء على حالات مثل عسر القراءة، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، والتوحد.

مثال، بدلاً من النظر إلى المتعلمين المتنوعين عصبياً على أنهم يعانون من عجز، يمكن للمعلمين التركيز على نقاط القوة الفريدة لديهم. على سبيل المثال، قد يتفوق المفكرون البصريون في حل المشكلات بشكل إبداعي (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

ترجمة البحث إلى ممارسة

لا يزال سدّ الفجوة بين أبحاث العلوم العصبية والممارسة في الفصول الدراسية يمثل تحديًا. يحتاج المعلمون إلى أدوات عملية واستراتيجيات قائمة على الأدلة (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

مثال، يمكن لبرامج التطوير المهني أن تزود المعلمين بالمعرفة حول مبادئ التعلم المبني على الدماغ. يمكن تطبيق تقنيات بسيطة، مثل دمج فواصل الحركة لتعزيز الانتباه،

بشكل مباشر في الفصول الدراسية.

التعاون متعدد التخصصات

تزدهر العلوم العصبية التربوية عندما يتعاون خبراء من مجالات متنوعة. ويتعين على علماء الأعصاب، وعلماء النفس، والمعلمين، وصناع السياسات أن يعملوا معاً.

مثال، يمكن لمراكز الأبحاث التي تجمع أصحاب المصلحة هؤلاء أن تعزز الابتكار. على سبيل المثال، قد تستكشف المشاريع المشتركة تأثير ممارسات اليقظة الذهنية على رفاهية المتعلمين ووظيفة الدماغ.

باختصار، يحمل مستقبل العلوم العصبية التربوية وعداً هائلاً، ولكنه يتطلب أيضاً دراسة مدروسة للجوانب الأخلاقية والعملية ومتعددة التخصصات. ومن خلال تبني هذه التحدّيات، يمكننا إنشاء مشهد تعليمي أكثر فعالية وإنصافاً يستفيد حقاً من فهمنا المتزايد للدماغ (موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024).

المصادر والمراجع

1. Tandon, P.N. & Singh, N.C. (2016). Educational Neuroscience: Challenges and opportunities, *Annals of Neurosciences* 23 (2): 63–65.
2. Wilcox, G., Morett, L.M., Hawes, Z., Dommett, E.J. (2021). Why Educational Neuroscience Needs Educational and School psychology to Effectively Translate Neuroscience to Educational Practice, *Perspective Front Psychol*, 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.618449>.
3. Pawloski, T (2023). The ‘WHY’ matters! Leveraging educational neuroscience to drive positive school climate for under-resourced learners, paper published in Southeast Conference on School Climate. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/secsc/2023/2023/23/>
4. علم الأعصاب التعليمي ودوره في تحسين النتائج التعليمية، من سلسلة مقالات «مهارات التعليم والتعلم الذاتي»، موقع تعليم.كوم [http://ta3liem.com/Article.\(2021\)Ta3liem.com.aspx?ID=38](http://ta3liem.com/Article.(2021)Ta3liem.com.aspx?ID=38)
5. العلم العصبي التربوي: كيفية تطبيق العلوم العصبية والاستفادة منها في التعليم، موقع فاستر كابيتال Faster Capital، 2024.
6. <https://fastercapital.com/arabpreneur%/D8%B9%D9%84%D9%85->
7. بو عنان، أحمد. (2023). علم الأعصاب التربوي: مسار التأسيس ورهان التخصص. *المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2(14)، 127–149.
8. <https://www.aijhs>

تأثير استخدام المختبر الافتراضي في دروس التحليل الحجمي

(volumetric analysis lessons)

على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف

الأول ثانوي في مادة الكيمياء

The effect of using the virtual laboratory in volumetric analysis lessons on the academic achievement of grade ten students in Chemistry

بلال محمود عجمي

Bilal Mahmoud Ajami

إشراف: الدكتور محمد دقماق

تاريخ القبول 2024 /7/15

تاريخ الاستلام 2024 /6/27

الملخص

المختبر الافتراضي بيئة تعليمية وتعلمية رقمية تحاكي المختبر الحقيقي، حيث توفر للطلاب الأدوات والمواد والتجهيزات المخبرية بشكل افتراضي على أجهزة الكمبيوتر. وتتيح هذه البيئة إجراء التجارب العلمية بشكل فردي أو ضمن مجموعات، في أي مكان وزمان، من دون التعرض للمخاطر المحتملة في المختبرات التقليدية. تهدف هذه الدراسة إلى اختبار تأثير استخدام تطبيق المختبر الافتراضي -برنامج (Crocodile)- في دروس التحليل الحجمي على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء. أجريت هذه الدراسة لاكتشاف التغيير في تحصيل الطلاب عند استخدام تطبيق المختبر الافتراضي بين 61 طالباً (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) في مدرسة خاصة في الضاحية الجنوبية لبيروت، لبنان. تم جمع البيانات من خلال اختبارات تحصيل قبلية وبعديّة. تم تحليل البيانات المُجمّعة باستخدام برنامج (SPSS) وبرنامج (Microsoft Excel 2013). بعد إجراء المقارنات بين المجموعات، تم التوصل إلى أن

تطبيق المختبر الافتراضي (Crocodile) في دروس التحليل الحجمي له تأثير إيجابي على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء.

الكلمات المفتاحية: المختبر الافتراضي، مختبر المدرسة، التحصيل الأكاديمي

Abstract

Virtual laboratory is a learning instrument that is used to enhance education. The purpose of this study is to test the effect of using virtual laboratory application (Crocodile chemistry) in volumetric analysis lessons on tenth grade student's academic achievement in chemistry. This study was performed to detect the change in student's achievements when using virtual laboratory application among 61 students (control group and experimental group) in a private school in Southern suburb of Beirut, Lebanon. Data was gathered with pre results and post academic achievement test. The collected data were analyzed using SPSS and Microsoft excel 2013 program. Comparison was made between groups. It was concluded that the virtual chemistry laboratory application (Crocodile chemistry) in volumetric analysis lesson has a positive effect on the academic achievements of grade ten students in chemistry.

Keywords : Virtual laboratory, School laboratory, Academic achievement

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.1. المقدمة

يشهد العالم في العصر الحالي تحولات جذرية وتطورات متسارعة في شتى المجالات، لا سيما في الميدان التكنولوجي. هذه التغيرات العميقة تفرض على المجتمعات ضرورة التكيف والتأقلم لمواكبة عجلة التقدم المتسارعة. ومن أبرز مظاهر هذا التطور التكنولوجي هو دمج تقنيات الحاسوب في العملية التعليمية، وخاصة في مجال تعليم وتعلم العلوم.

لقد أدى التقدم الهائل في المجال التكنولوجي إلى ظهور مفهوم المختبر الافتراضي، الذي يهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب والمعلمين على حد سواء. وتشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أن تكنولوجيا المختبر الافتراضي قد تكون إحدى التقنيات الواعدة التي يمكنها تحقيق نتائج إيجابية ملموسة في إجراء التجارب العلمية وفهم المفاهيم المجردة.

وفي ضوء هذه التطوّرات، شهدت العقود الأخيرة ثورة غير مسبوقة في مجال التّطبيقات التكنولوجيّة التّعليميّة. فقد أصبحت التكنولوجيا عنصراً أساسياً في العمليّة التّعليميّة، حيث لم يعد يقتصر تأثيرها على المعلّم أو الطّالب أو الموادّ الدراسيّة فحسب، بل امتد ليشمل الربط بين هذه العناصر جميعها، ما يسهم في تحسين جودة المخرجات التّعليميّة بشكل ملحوظ.

ومن الجدير بالذّكر أنّ تعليم العلوم، وعلى وجه الخصوص مادّة الكيمياء، قد تأثّر بشكل كبير بهذه الثّورة التكنولوجيّة. فقد أحدثت التكنولوجيا تغييرات جوهرية في طبيعة عمل المختبرات، والمعدّات المستخدمة، والوسائط التّعليميّة المتاحة. ويمكن القول إنّ تعليم العلوم في المناهج الحديثة أصبح من أكثر المجالات ارتباطاً بالتكنولوجيا، سواء من حيث التّعلّم المعرفيّ أو من حيث دمج التقنيّات الحديثة في أساليب التدريس.

وفي هذا السّياق، تبرز أهميّة مادّة الكيمياء في حياتنا اليوميّة بشكل لافت. فالكيمياء تلعب دوراً محوريّاً في فهم العالم من حولنا وتفسير الظواهر الطّبيعيّة التي نواجهها يومياً. على سبيل المثال، تساعدنا الكيمياء في فهم عمليّة الطهي وتفاعلات الطّعام، وتفسير آليّة عمل المنظّفات في إزالة البقع، وفهم كيفيّة تأثير الأدوية على أجسامنا. كما أنّها تسهم في تطوير موادّ جديدة تستخدم في صناعة الملابس والأجهزة الإلكترونيّة وغيرها من المنتجات التي نستخدمها يومياً.

ونظراً لأهميّة الكيمياء وتعقيد مفاهيمها في آن واحد، فإنّ تعليمها يتطلّب قدرة عالية على التّحليل والتّفكير المجرّد من قبل المعلّم والطّالب على حدّ سواء. فنحن نتعامل مع عالم غير مرئي، عالم الذرات والجزيئات، ما يستدعي تنويع طرائق التدريس وتوظيف وسائل إيضاح متعدّدة لتقريب هذه المفاهيم المجرّدة إلى أذهان الطّلاب.

وفي ظلّ هذه التّحدّيات، يبرز دور المختبر الافتراضيّ كأداة تعليميّة واعدة في مجال تدريس الكيمياء. فمن خلال هذه التقنيّة، يمكن للطّلاب دراسة العديد من الظواهر العلميّة وإجراء التّجارب العمليّة التي قد يتعذّر تنفيذها في المختبر التقليديّ بسبب خطورتها أو ارتفاع تكلفتها الماديّة أو نقص الموادّ اللاّزمة.

وبناءً على ما سبق، تأتي هذه الدّراسة لتسليط الضوء على تأثير استخدام المختبر

الافتراضيّ على التّحصيل الأكاديميّ لمتعلّمي الصّفّ الأوّل الثانويّ في مادّة الكيمياء. وتهدف هذه الدّراسة إلى استكشاف إمكانات هذه التقنيّة الحديثة في تعزيز فهم الطّلاب للمفاهيم الكيميائيّة وتحسين أدائهم الأكاديميّ في هذه المادّة الحيويّة.

يتناول هذا الفصل الإطار العام للدراسة الحاليّة، والتي تهدف إلى استكشاف تأثير استخدام المختبر الافتراضيّ على التّحصيل الأكاديميّ لطلاب الصّفّ الأوّل ثانويّ في مادّة الكيمياء. ففي ظلّ التطوّر التكنولوجيّ المتسارع وأهميّة دمج التقنيات الحديثة في العمليّة التّعليميّة، تبرز الحاجة إلى دراسة فعاليّة هذه الأدوات التّعليميّة المبتكرة. يستعرض هذا الفصل مشكلة الدّراسة وأهميّتها وأهدافها، كما يحدّد أسئلة البحث والفرضيّات التي تسعى الدّراسة إلى اختبارها.

2.1. تعريف المختبر

يُعرّف المختبر بأنّه مكان مخصّص ومجهّز لإجراء التّجارب والأنشطة العلميّة، حيث يتمّ استخدام الأدوات والأجهزة لتنفيذ الاختبارات والقياسات بهدف التّعلّم والاكتشاف. وقد تعدّدت التعريفات العلميّة للمختبر في الأدبيّات التربويّة، نذكر منها:

عرّف هوفشتاين وماملوك-ناعمان (Hofstein & Mamlok-Naaman, 2007) المختبر بأنّه بيئة تعليميّة فريدة حيث يتفاعل الطّلاب مع المواد والنماذج لملاحظة وفهم العالم الطّبيعيّ. كما وصفه توبين (Tobin, 1990) بأنّه المكان حيث يمكن للطّلاب العمل تعاونيّاً في مجموعات صغيرة لاستقصاء الظواهر العلميّة.

في حين عرّفه لونيتا وكلف (Lunetta & Clough, 2007) على أنّه بيئة تعلّم نشطة تتيح للطّلاب فرصة التعامل مع الأدوات والمواد لجمع البيانات من خلال الملاحظة والقياس.

استناداً إلى التعريفات السابقة، يعرّف الباحث المختبر على أنّه مكان مخصّص لإجراء التّجارب العلميّة (الكيميائيّة) والأنشطة المرتبطة بهذه التّجارب، وفقاً للمواصفات العلميّة ومزوّد بجميع متطلّبات السلامة.

3.1. أهميّة المختبر في تعليم موادّ العلوم

يُعدّ المختبر ركيزة أساسيّة في تعليم العلوم، حيث يوفّر بيئة تعليميّة فريدة تجمع بين

النظرية والتطبيق. وتكمن أهمية المختبر في عدة جوانب منها على سبيل المثال لا الحصر:

- تعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية: يساعد العمل المخبري الطالب على ربط النظريات بالتطبيقات العملية، ما يعمق فهمهم للمواضيع العلمية.

- تنمية المهارات العملية: يكتسب الطلاب مهارات استخدام الأدوات والأجهزة العلمية، وتقنيات إجراء التجارب، وهي مهارات أساسية في مجالات العلوم.

- تطوير مهارات التفكير العلمي: يشجع العمل المخبري على الملاحظة الدقيقة، ووضع الفرضيات، وتصميم التجارب، وتحليل النتائج، ما ينمي التفكير النقدي والإبداعي.

- تعزيز روح الاستكشاف والفضول العلمي: يحفز المختبر الطالب على طرح الأسئلة واستكشاف الإجابات من خلال التجربة والاستقصاء.

- تحسين مهارات العمل الجماعي: غالبًا ما تتم الأنشطة المخبرية في مجموعات، ما يعزز مهارات التواصل والتعاون بين الطلاب.

- ربط النظرية بالواقع: يساعد المختبر في توضيح المفاهيم المجردة وربطها بتطبيقات الحياة اليومية.

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم: يزيد العمل المخبري من اهتمام الطالب بالعلوم ويحفّزهم على متابعة الدراسة في المجالات العلمية.

- تطوير مهارات السلامة والأمان: يتعلم الطلاب إجراءات السلامة وكيفية التعامل مع المواد الخطرة بشكل آمن.

- تعزيز الثقة بالنفس: نجاح الطالب في إجراء التجارب وتحقيق النتائج يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم العلمية.

- توفير فرص للتقييم العملي: يتيح المختبر للمعلمين تقييم فهم الطلاب وأدائهم بشكل عملي، ما يكمل التقييمات النظرية.

ختامًا، يعدّ المختبر عنصرًا حيويًا في تعليم العلوم، حيث يوفر بيئة تعليمية غنية تجمع بين النظرية والتطبيق. ومن خلال العمل المخبري، يكتسب الطلاب مهارات عملية

وعلمية قيمة تساعدهم في فهم العلوم بشكل أعمق وتعدّهم لمواجهة تحديات المستقبل في المجالات العلمية والتكنولوجية.

4.1. التعلّم الإلكتروني (E-Learning)

برز التعلّم الإلكتروني (Learning-E) كأحد أهمّ الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم، حيث يوفر فرصاً تعليمية مرنة وفعالة تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتفتح آفاقاً جديدة للتعلّم المستمر والتنمية المهنية.

يعدّ التعلّم الإلكتروني مفهوماً واسعاً يشمل مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات التعليمية. وقد تعدّدت تعريفاته في الأدبيات التربوية، فيعرفه العبادي (العبادي، 2002) بأنه نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها أجهزة الحاسوب والإنترنت والبرامج الإلكترونية. ويضيف هذا التعريف بُعداً تكنولوجياً مهماً للعملية التعليمية، مؤكداً دور التقنيات الحديثة في تيسير التعلّم وتوسيع نطاقه.

من جانب آخر، يقدّم هورتون وهورتون (Horton & Horton, 2003) تعريفاً أكثر تركيزاً على الإنترنت، حيث يعرفان التعلّم الإلكتروني بأنه استخدام تقنيات الويب والإنترنت لإحداث التعلّم. ويسلّط هذا التعريف الضوء على أهمية شبكة الإنترنت كوسيط أساسي في عملية التعلّم الإلكتروني، ما يتيح إمكانية الوصول إلى المحتوى التعليمي والتفاعل مع المعلمين والأقران بغضّ النظر عن الموقع الجغرافي.

وفي محاولة لتصنيف أنماط التعلّم الإلكتروني، صنّف الباحثون هذا النوع من التعليم إلى نوعين رئيسيين: التعلّم الإلكتروني المتزامن (Synchronous E-learning)، والتعلّم الإلكتروني غير المتزامن (Asynchronous E-learning).

يشير التعلّم الإلكتروني المتزامن (Synchronous E-learning) إلى التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلّم في نفس الوقت باستخدام أدوات التواصل الإلكترونية مثل الصفوف الافتراضية والمحادثات الفورية. ويتميّز بإمكانية التفاعل الفوري وتبادل الأفكار والنقاشات في الوقت الحقيقي، ما يخلق بيئة تعليمية أقرب إلى الصفوف الدراسية التقليدية.

أما التّعلّم الإلكترونيّ غير المتزامن (Asynchronous E-learning) فيتيح للمتعلّم الوصول إلى المحتوى التعليميّ في أيّ وقت يناسبه، مثل النّسخة المسجّلة والمنشورات التعليميّة. ويوفّر هذا النمط مرونة أكبر للمتعلّمين، حيث يمكنهم الدّراسة وفقاً لجدولهم الزمنيّ الخاصّ، ما يعزّز مفهوم التّعلّم الذاتيّ ويناسب الأفراد الذين لديهم التزامات أخرى كالمعلّم.

وفي مجال تعليم العلوم على وجه الخصوص، يفتح التّعلّم الإلكترونيّ آفاقاً جديدة ومثيرة. يمكن توظيف التّعلّم الإلكترونيّ من خلال عدّة تطبيقات منها المحاكاة والمختبرات الافتراضيّة. وتسمح هذه النّطبيقات للطلّاب بإجراء النّجارب العلميّة وملاحظة الظّواهر الطبيعيّة في بيئة آمنة وتفاعليّة، ما يعزّز فهمهم للمفاهيم العلميّة ويطور مهاراتهم البحثيّة (زيتون، 2005). على سبيل المثال، يمكن للطلّاب استخدام برامج المحاكاة لدراسة التفاعلات الكيميائيّة الخطرة أو الظّواهر الفلكيّة البعيدة دون التعرّض لأيّ مخاطر أو قيود لوجستيّة.

علاوة على ذلك، يوفّر التّعلّم الإلكترونيّ فرصاً فريدة لتخصيص التعليم وفقاً لاحتياجات كل متعلّم. فمن خلال استخدام تقنيات تحليل البيانات، يمكن تطوير مسارات تعليميّة مخصّصة تراعي نقاط القوّة ونقاط الضّعف لدى كلّ طالب، ما يحسّن من فعاليّة التّعلّم ويزيد من دافعيّة الطّلاب.

ومع ذلك، فإنّ تطبيق التّعلّم الإلكترونيّ يواجه تحدّيات عديدة. من بين هذه التحديات ضرورة توفير البنية التحتيّة التكنولوجيّة المناسبة، خاصّة في المناطق النائية أو الدول النامية. كما أنّ هناك حاجة ملحة لتدريب المعلّمين على استخدام التقنيّات الحديثة وتطوير مهاراتهم في تصميم المحتوى الإلكترونيّ التفاعليّ. بالإضافة إلى ذلك، يجب الانتباه إلى قضايا الأمان والخصوصيّة عبر الإنترنت، وضمان المساواة في الوصول إلى الموارد التعليميّة الإلكترونيّة لجميع الطّلاب.

في المحصّلة، يمكن القول إنّ التّعلّم الإلكترونيّ، بأنواعه وتطبيقاته المختلفة، يقدّم فرصاً واعدة لتطوير العمليّة التعليميّة وتحسين مخرجاتها. وهو يمثّل تحوّلًا نموذجيًّا في مفهوم التعليم، حيث ينتقل التركيز من التلقين إلى التفاعل، ومن الحفظ إلى الإبداع والابتكار. ومع استمرار التطوّر التكنولوجيّ، من المتوقع أن يزداد دور التّعلّم الإلكترونيّ

في المستقبل، ما يتطلب استعدادًا مستمرًا من قبل المؤسسات التربوية والمعلمين والطلاب للتكيف مع هذه التغيرات وتسخيرها لصالح العملية التعليمية.

5.1. المختبر الافتراضي (Virtual Lab)

1.5.1. نشأة المختبر الافتراضي

ظهرت النسخة الأولى من المختبر الافتراضي في عام 1997 تحت عنوان «المختبر الافتراضي للفيزيولوجيا». وفي عام 1999، تم إصدار نسخة على قرص مدمج (CD-ROM). وشهد العام 2000 إطلاق النسخة الأولى من المختبر الافتراضي على شبكة الإنترنت. وتطور الأمر لاحقًا في عام 2008، حيث تم تسجيل المختبرات الافتراضية كدورية تحت الرقم الدولي الموحد للدوريات (ISSN1866-4784).

2.5.1. تعريف المختبر الافتراضي

تعددت تعريفات المختبر الافتراضي في الأدبيات التربوية والتقنية. ومن أبرز هذه التعريفات:

عرّف ميرسر وآخرون (Mercer et al., 1990) المختبر الافتراضي بأنه بيئة تفاعلية مصممة لإجراء وتنفيذ التجارب بطريقة تحاكي التجربة الواقعية، حيث إنه مجال للتجريب، ويشمل برامج المحاكاة التي تخضع للمجال الذي يتم محاكاته. وعرفه البلطان (Baltan, 2012) بالمختبرات الإلكترونية التي يتم فيها العمل من خلال استخدام مواقع الويب على الإنترنت أو برامج الكمبيوتر، بحيث يمكن للطلاب محاكاة التجارب العلمية وتطبيقها كما هي دون التعرض للمخاطر وبأقل جهد وتكلفة ممكنة. واعتبر المحيسن (Muhaisin, 2007) المختبر الافتراضي جزءًا من الإعداد للتجارب، يوفر التطبيق العملي ويحقق القوانين والافتراضات النظرية في المدرسة.

ومن جانب آخر، عرّف زيتون (زيتون، 2005) المختبر الافتراضي بأنه بيئة تعلم افتراضية تهدف إلى تطوير مهارات العمل المخبري لدى الطلاب، وهذه البيئة موجودة على موقع في الإنترنت، ولها العديد من الروابط والأدوات، والتسليم والتقييم.

وبناءً على التعريفات السابقة، يعرف الباحث المختبر الافتراضي على أنه بيئة تعليمية وتعلمية رقمية تحاكي المختبر الحقيقي، حيث توفر للطلاب الأدوات والمواد والتجهيزات

المخبرية بشكل افتراضي على أجهزة الكمبيوتر. وتتيح هذه البيئة إجراء التجارب العلمية بشكل فردي أو ضمن مجموعات، في أي مكان وزمان، دون التعرض للمخاطر المحتملة في المختبرات التقليدية. يمكن الوصول إلى هذه المختبرات الافتراضية عبر الإنترنت أو من خلال تطبيقات خاصة، كما يمكن تخزين التجارب على أقراص مدمجة أو على مواقع إلكترونية للرجوع إليها لاحقاً.

3.5.1. أهمية المختبر الافتراضي

يعدّ المختبر الافتراضي أداة تعليمية قيمة في مجال تدريس العلوم، وخاصة مادة الكيمياء. ويوفّر هذا النوع من المختبرات حلاً فعالاً للتغلب على العديد من العقبات التي تواجه المعلمين والطلاب في المختبرات التقليدية، مع تحسين نتائج التعلّم بشكل ملحوظ.

تكمّن أهمية المختبر الافتراضي في قدرته على توفير فرص متنوعة للتدريب على أساليب التفكير العلمي. فمن خلال استخدام تقنيات المحاكاة، يمكن للطلاب تجربة سيناريوهات وتفاعلات قد تكون مستحيلة أو خطيرة في الواقع. ما يفتح آفاقاً جديدة للتعلّم، حيث يمكن للطلاب إجراء تجارب متكررة بسرعة وسهولة، ما يعزّز فهمهم للمفاهيم العلمية.

كما يدعم المختبر الافتراضي التجارب التعليمية من خلال توفير تجربة إضافية وتكميلية للطلاب. بحيث يمكنهم إجراء اختبارات فعلية، جمع البيانات، وإعداد التقارير في بيئة آمنة وخاضعة للرقابة. وهذا يزيد من مشاركة الطلاب ويشجّعهم على التعلّم من أخطائهم، حيث يمكنهم تكرار التجارب وتصحيح النتائج للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة.

أحد الجوانب المهمة للمختبر الافتراضي هو قدرته على محاكاة التجارب الخطيرة أو المعقّدة. الأمر الذي يسمح للطلاب بالتعرّف على تفاعلات وعمليات قد تكون صعبة أو مستحيلة التنفيذ في المختبر التقليدي. كما يوفّر فرصة لاستخدام أجهزة ومعدّات متطورة قد لا تكون متاحة في المؤسسات التعليمية بسبب تكلفتها العالية.

ومع التطوّر التكنولوجي المستمر والتوجّه نحو التعلّم الإلكتروني والتعلّم النشط، أصبح المختبر الافتراضي جزءاً أساسياً من العملية التعليمية الحديثة. ويغطّي هذا النوع من

المختبرات جميع جوانب المختبر الحقيقي، بما في ذلك المواد والأدوات، مع إضافة ميزة الدقة في شرح التفاعلات الكيميائية من خلال المحاكاة البصرية لتغيرات الألوان والكميات.

أيضاً، يساعد المختبر الافتراضي في التغلب على بعض المشكلات التي تواجه التطبيقات المختبرية التقليدية، مثل محدودية الموارد أو عدم كفاية المعدات. كما يقلل من الأخطاء الناتجة عن الظروف المختبرية غير المثالية أو سوء استخدام المعدات.

من المهم الإشارة إلى أن المختبر الافتراضي يعدّ مكملاً للمختبر التقليدي وليس بديلاً عنه. ولا يزال وجود المختبر التقليدي ضرورياً، ولكن يمكن تقليل الاعتماد عليه وتخفيض التكاليف المرتبطة به من خلال الاستفادة من المختبرات الافتراضية.

4.5.1. مكونات المختبر الافتراضي

يتكوّن المختبر الافتراضي من عدة عناصر أساسية تعمل معاً لتوفير تجربة تعليمية متكاملة وفعّالة. في ما يلي شرح موجز لهذه المكونات:

- معدات المختبر التقليدي: على الرغم من أن المختبر الافتراضي يعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا، إلا أنه لا يستغني تماماً عن المختبر التقليدي. يظل وجود بعض المعدات والأدوات التقليدية ضرورياً، ولكن بكميات وأعداد أقل. هذا التكامل بين التقليدي والافتراضي يضمن تجربة تعليمية شاملة.

- أجهزة الكمبيوتر: تُعتبر أجهزة الكمبيوتر العمود الفقري للمختبر الافتراضي. ويتم استخدام أجهزة الكمبيوتر الشخصية المتصلة بالشبكة لتمكين الطلاب من العمل في المختبر، سواء كان ذلك مباشرة في الموقع أو من بعد من أي مكان وفي أي وقت.

- شبكة الاتصالات والأجهزة المرتبطة بها: تُعدّ شبكة الاتصالات عنصراً حيوياً في المختبر الافتراضي. تربط هذه الشبكة جميع الأجهزة والمعدات بالكمبيوتر، ما يسمح بالاتصال الرقمي بين المستخدمين والمختبر. وهذا يضمن تدفقاً سلساً للمعلومات والبيانات.

- برامج المختبر الافتراضي: تتمثل هذه البرامج في تطبيقات المحاكاة المتخصصة، والتي يتم تصميمها بواسطة خبراء في المجال. يتم تطوير هذه البرامج بطريقة جذابة

ومثيرة للاهتمام لتشجيع الطلاب على المشاركة وإكمال التجارب بحماس.

- برامج الإدارة: تهتم هذه البرامج بإدارة المختبر والمستخدمين، بما في ذلك الطلاب والباحثين. تقوم بتسجيل المستخدمين، وتحديد صلاحيات الوصول لكل مستخدم، وتنظيم التجارب المختلفة.

- الفريق الفني: يلعب الفريق الفني دورًا محوريًا في نجاح المختبر الافتراضي. ويقدم هذا الفريق الدعم للطلاب في إعداد وتقييم المواد العلمية، بالإضافة إلى تقييم فعالية البرنامج وتحسينه باستمرار.

من خلال هذه المكونات المتكاملة، يوفر المختبر الافتراضي بيئة تعليمية متطورة تجمع بين مزايا التكنولوجيا الحديثة والخبرة العملية، ما يعزز عملية التعلم ويحسن نتائجها بشكل كبير.

5.5.1. دور المعلم والطالب في المختبر الافتراضي

يشهد المختبر الافتراضي تحولاً جوهرياً في أدوار كل من المعلم والطالب، ما يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. فبالنسبة للمعلم، يتجاوز دوره التقليدي كمحاضر يقدم المعلومات الجاهزة، ليصبح موجّهاً وميسراً للتعلم. فيعمل المعلم على إثارة النقاش وتوسيع آفاق التفكير لدى الطالب، مساعداً إيّاهم في استكشاف المفاهيم العلمية بأنفسهم. كما يقوم بتصميم تجارب افتراضية تحفز الإبداع وتنمي مهارات حل المشكلات، مع تشجيع العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب في البيئة الرقمية.

أما الطالب، فيتحول دوره من مجرد متلقٍ سلبي للمعلومات إلى محور نشط في العملية التعليمية. ويصبح مسؤولاً عن تعلمه، ومشاركاً بفعالية في التجارب الافتراضية، ومستكشفاً للمفاهيم العلمية من خلال الملاحظة والتجريب. هذا النهج يعزز مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطالب، ويدفعه لابتكار حلول للتحديات العلمية التي يواجهها في المختبر الافتراضي.

إضافة إلى ذلك، يمكن تكييف التجارب الافتراضية لتتناسب مستويات الطلاب المختلفة وأساليب تعلمهم، ما يضمن تجربة تعليمية أكثر فعالية وتخصيصاً. كما يمكن دمج تقنيات متقدمة مثل الواقع المعزز لتعزيز تجربة التعلم وجعلها أكثر تفاعلية.

6.5.1. برنامج التمساح الافتراضي (Crocodile)

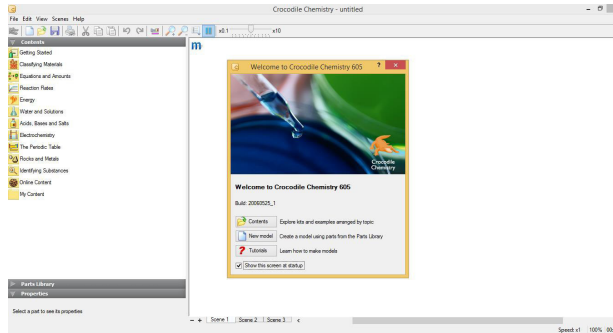
برنامج (Crocodile) هو تطبيق تعليمي متطور من إنتاج شركة كروكوديل كليس (Crocodile Clips) البريطانية والتي تأسست عام 1994، وتخصّصت في تطوير التكنولوجيا والبرمجيات التعليمية المبتكرة. ومن أبرز إنجازات الشركة تطوير مختبرات افتراضية متخصصة في مجالات الكيمياء والفيزياء والرياضيات.

تتميّز هذه المختبرات بعدة خصائص منها، المرونة العالية في الاستخدام، وإمكانية إجراء تجارب علمية متنوعة، وملاءمتها لمراحل دراسية مختلفة (من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية)، بالإضافة إلى وجود واجهة مستخدم سهلة وبديهية.

كما يتميّز البرنامج بانتشار واسع في المؤسسات التعليمية، حيث يُستخدم في أكثر من 70% من المدارس البريطانية، إضافة إلى استخدامه في أكثر من 60 دولة حول العالم.

ويوفّر برنامج (Crocodile) بيئة تعلّم تفاعلية آمنة، حيث يمكن للطلاب إجراء التجارب دون مخاطر أو تكاليف مرتبطة بالمختبرات التقليدية. كما يتيح للمعلمين تصميم دروس وتجارب مخصصة تناسب احتياجات طلابهم.

ويدعم البرنامج أيضًا التعلّم من بعد، ما يجعله أداة قيّمة خاصة في ظلّ التحولات التعليمية الحديثة. بالإضافة إلى ذلك، يتمّ تحديث البرنامج بانتظام ليواكب أحدث التطورات في المناهج العلمية والتكنولوجيا التعليمية.



رسم توضيحي 1. واجهة برنامج التمساح الافتراضي

6.1. مقارنة بين المختبر الحقيقي والمختبر الافتراضي

يواجه استخدام المختبر الحقيقي في التعليم العديد من التحديات والعقبات. من أبرز هذه المعوقات نقص المعدات التقنية المناسبة والتهوئة والإضاءة الملائمة، إضافة إلى عدم توافق معدات المختبر مع المنهج الدراسي في بعض الأحيان. كما أن نقص متطلبات السلامة يشكّل عائقاً كبيراً أمام الاستخدام الآمن للمختبرات.

من ناحية أخرى، يؤدي تقديم النسخة النظرية قبل إجراء التجارب بفترة طويلة إلى فقدان الترابط بين الجانبين النظري والعملي. ويزيد من صعوبة الأمر قلة جلسات المختبر المتاحة للطلاب، ما يحدّ من فرص التطبيق العملي للمعارف المكتسبة.

علاوة على ذلك، تشكّل الأعداد الكبيرة من الطلاب عائقاً أمام العمل الفعّال في المختبر، حيث تزيد من احتمالية وقوع المخاطر وتعيق سير العمل بشكل سلس. كما أن بعض التجارب قد تستغرق وقتاً طويلاً، ما يدفع بعض المعلمين إلى الاكتفاء بالنقاش النظري لتوصيل المعلومات بشكل أسرع. كما تُعدّ التكاليف المرتفعة لإنشاء وتجهيز المختبرات الحقيقية عائقاً كبيراً أمام توفيرها بشكل كافٍ في المؤسسات التعليمية.

هذه العقبات تنعكس سلباً على العملية التعليمية وعلى الطلاب، حيث قد تؤدي إلى تطوير اتجاهات سلبية نحو التجارب العملية والاعتقاد بعدم جدواها. كما قد يؤدي ذلك إلى إساءة استخدام المختبر وميل الطلاب إلى تزوير النتائج أو التصرف بفوضى، ما قد يتسبّب في تلف المواد والمعدات أو حتى إصابة المعلم أو الطلاب بسبب سوء التعامل مع المواد الكيميائية.

في المقابل، تقدّم المختبرات الافتراضية العديد من المزايا التي تتغلب على معوقات المختبرات الحقيقية. فهي تقلّل الوقت المستغرق في التعلّم وتتيح إجراء تجارب يصعب تنفيذها في المختبر التقليدي بسبب خطورتها أو تكلفتها العالية أو حاجتها لوقت طويل.

وتتميّز المختبرات الافتراضية بالمرونة في الاستخدام، حيث يمكن للطلاب الوصول إليها بسهولة. كما أنها أقلّ تكلفة من حيث المواد المستخدمة وأكثر إثارة للطلاب، ما يزيد من دافعيتهم للتعلّم. وهي تعوّض النقص في قدرات المختبر الحقيقي وتوفّر تغذية راجعة مناسبة للمتعلّمين.

من مزاياها أيضاً إمكانية العرض المرئي للبيانات والظواهر التي يصعب رؤيتها في التجارب الحقيقية، وإتاحة الفرصة للتفاعل والتعاون مع الآخرين في إجراء نفس التجربة. كما تسمح للمتعلّم بارتكاب الأخطاء دون تعريض نفسه أو المؤسسة التعليمية للخطر.

وتساهم المختبرات الافتراضية في تنمية الاهتمام بالبحث العلمي من خلال توفير العديد من التجارب الجاهزة والأدوات اللازمة لتنفيذ التجارب المختلفة. كما تتيح إمكانية التحكم في سرعة الظواهر العلمية لتسهيل المتابعة ومراقبة النتائج.

أخيراً، تتميز هذه المختبرات بقدرتها على خلق نموذج تعليمي جديد يجمع بين واقعية التجارب وجمال الخيال، ما يساعد في بناء المعرفة وترسيخ المعلومات بشكل أفضل. كما أنها تشجّع الطلاب وتوجّههم، وتسمح بتسجيل معلوماتهم وتقييمهم بشكل تلقائي، مع إمكانية التحديث المستمر لمواكبة التطوّرات العلمية.

جدول 1. مقارنة بين المختبر الحقيقي والمختبر الافتراضي

الخصائص	المختبر الحقيقي	المختبر الافتراضي
التفاعل مع الأدوات	تفاعل حقيقي ومباشر	تفاعل افتراضي
الإشراف التعليمي	إشراف مباشر من المعلمين	إشراف رقمي والكتروني
التكاليف	تكاليف تجهيزات مادية وصيانة	تكاليف تصميم وبرمجيات
المهارات العملية	اكتساب مهارات عملية حقيقية	محاكاة للمهارات العملية
التفاعل الاجتماعي	تفاعل اجتماعي مباشر بين الطلاب	تفاعل اجتماعي افتراضي
إتاحة الوقت	محدودة بوقت الدوام المدرسي	إتاحة مرنة وفقاً لوقت الطالب
اللغة	غالباً باللغة الأم (العربية)	قد تكون باللغة الإنجليزية مع ندرة النسخ العربية
إمكانية الوصول	محدودة بتوفر التجهيزات المدرسية	يمكن الوصول إليها من أي مكان مع توفر الأجهزة اللازمة

7.1. الإشكالية

يُعدّ منهج مادّة الكيمياء في الصّفّ الأوّل ثانويّ كبيراً وضاعطاً. والوقت المخصص له، ساعتين أسبوعياً، يكاد يكون غير كافٍ لتغطيته بالكامل، ما يجعل من الضروريّ

تقليل استخدام المختبرات والتركيز على التلقين والتفسير المجرد، الأمر الذي يؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي للطلاب. كما يُلاحظ تراجع التحصيل الأكاديمي للطلاب خلال الفصل الدراسي الثاني. وواحدة من الأسباب المحتملة لهذا التراجع أن عدد الحصص المخبرية لم يكن كافياً خلال شرح الفصلين الخامس والسادس في منهج مادة الكيمياء (الماء (Water) والأحماض والقلويات (Acids and Bases)). لذا، برزت الحاجة إلى تقييم فعالية استخدام مختبر الكيمياء الافتراضي، وتحديدًا برنامج (Crocodile)، في تدريس مادة الكيمياء لطلاب الصف الأول ثانوي. وتسعى الدراسة بشكل خاص إلى التعرف على تأثير هذه التقنية على التحصيل الأكاديمي للطلاب في دروس التحليل الحجمي (Volumetric Analysis)، مع التركيز على موضوعات الماء (Water) والأحماض والقلويات (Acids and Bases).

8.1. أهمية الدراسة

تكمُن أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على أسلوب تدريسي مبتكر في مجال تعليم مادة الكيمياء. فهي تستكشف تأثير استخدام النماذج الافتراضية على التحصيل الأكاديمي للطلاب في مادة الكيمياء، وسلوك الطلاب وتفاعلهم مع المادة العلمية، بالإضافة إلى فعالية عملية التعلم وفهم المفاهيم الكيميائية المعقدة.

كما تسهم هذه الدراسة في توفير رؤية قيمة حول إمكانية تعزيز جودة تعليم مواد العلوم من خلال دمج التقنيات الحديثة في المناهج الدراسية.

9.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تقييم فوائد استخدام التعليم الإلكتروني بشكل عام في تدريس مادة الكيمياء. ودراسة تأثير استخدام المختبر الافتراضي -برنامج (Crocodile)- بشكل خاص على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في دروس التحليل الحجمي (Volumetric Analysis). كما تهدف إلى استكشاف مدى فعالية هذه التقنية في تعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الكيميائية وتحسين أدائهم الأكاديمي.

10.1. أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

- هل يؤدي استخدام المختبر الافتراضي وتحديدًا برنامج (Crocodile) إلى زيادة التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في دروس التحليل الحجمي (Vol-umetric Analysis)؟

وبتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى تأثير استخدام المختبر الافتراضي على فهم الطلاب لمفاهيم الماء (Wa-ter) والأحماض والقلويات (Acids and Bases)؟

- كيف يؤثر استخدام المختبر الافتراضي على قدرة الطلاب على إجراء التجارب الكيميائية وتفسير نتائجها؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء تبعًا لمتغير استخدام برنامج المختبر الافتراضي (Crocodile)؟

الفصل الثاني: مراجعة الأدبيات والنظريات

1.2. الدراسات السابقة

تم إجراء العديد من الدراسات لاستقصاء الفوائد من استخدام المختبر الافتراضي خلال العملية التعليمية بشكل عام أو لمعرفة تأثير استخدام المختبر الافتراضي على التحصيل الأكاديمي للطلاب في فصول دراسية مختلفة. فيما يلي سناقش بعض الدراسات ونتائجها حول تأثير المختبر الافتراضي على تحصيل الطلاب.

هدفت دراسة الشناق (الشناق ودمي، 2009) إلى التعرف على توجهات المعلمين والطلاب في المرحلة الثانوية نحو استخدام التعلم الإلكتروني في العلوم بالمدارس الأردنية. وقد خلصت الدراسة إلى وجود توجهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التعلم الإلكتروني، بينما لوحظ تغير سلبي في متوسط درجات الطلاب بعد التجربة.

ركزت دراسة (بركة، 2000) على تصميم برنامج تعليمي تفاعلي لمختبر الكيمياء الافتراضي. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديم الموضوع العلمي كان بطريقة جذابة تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين وتتسجم مع محتوى المادة الدراسية.

واستهدفت دراسة (الشهري، 2009) معرفة تأثير استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني

(المختبرات الافتراضية) على اكتساب مهارات التجارب المخبرية في مادة الأحياء لطلاب الصف الثاني عشر. وقد أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام مختبرات الأحياء الافتراضية في اكتساب معظم المهارات المخبرية.

كما هدفت دراسة (لال، 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية وبعض القدرات الإبداعية. وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعلم الإلكتروني وبعض القدرات الإبداعية، مع تفوق الطلاب الذكور في الصف الثاني عشر في هذا الجانب.

ومن ناحية أخرى، لم تجد دراسة (المحمدي، 2010) أي تغيير في مستويات التحصيل الأكاديمي عند استخدام المختبر الافتراضي لطلاب الصف الحادي عشر في مادة الكيمياء.

وفي دراسة أجراها البطان (البطان، 2012)، تم التركيز على استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. وقد كشفت النتائج عن توفر برمجيات المحاكاة الافتراضية في نسبة محدودة من المدارس الثانوية، مع وجود تفاوت في مستوى كفاءة المعلمين واستعداد الطلاب لاستخدام هذه التقنيات.

أما في تركيا، فقد أجرى (Ayas & Tatli, 2013) دراسة لفحص تأثير مختبر الكيمياء الافتراضي على تحصيل طلاب الصف التاسع. وخلصت الدراسة إلى أن برنامج مختبر الكيمياء الافتراضي المطور كان فعالاً بنفس درجة المختبر الحقيقي من حيث تحصيل الطلاب وقدرتهم على التعرف على معدات المختبر.

كما أظهرت دراسة (Tuysuz, 2010) تأثيراً إيجابياً لاستخدام المختبر الافتراضي على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو الكيمياء لدى طلاب الصف التاسع.

وفي مصر، قام (الأمين والحافظ، 2012) بدراسة تأثير استخدام التجارب الافتراضية في الفيزياء والكيمياء على تنمية مهارات الملاحظة والمعرفة لطلاب الصف السادس. وقد أظهرت النتائج تبايناً في تأثير المختبر الافتراضي بين مادتي الفيزياء والكيمياء.

أخيراً، في الهند، أجرى (Bajpai & Kumar, 2014) دراسة حول تأثير المختبر الافتراضي على تحقيق المفاهيم لدى الطلاب في مادة الفيزياء. وقد أظهرت النتائج تفوق

المختبر الافتراضي على المختبر الواقعي في تعليم بعض المفاهيم الفيزيائية.

2.2. تعقيب على الدراسات السابقة

يتّضح من استعراض الدراسات السابقة أن هناك تبايناً ملحوظاً في النتائج المتعلقة بفعالية المختبرات الافتراضية في العملية التعليمية. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة (Tuysuz, 2010) تأثيراً إيجابياً لاستخدام المختبر الافتراضي على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء، بينما لم تجد دراسة (المحمدي، 2010) أيّ تغيير في مستويات التحصيل الأكاديمي عند استخدام المختبر الافتراضي في مادة الكيمياء. هذا التباين يشير إلى أهمية دراسة العوامل المؤثرة في نجاح تطبيق هذه التقنية.

كما لوحظ اختلاف في تأثير المختبرات الافتراضية بين المواد العلمية المختلفة. فقد أظهرت دراسة (الأمين والحافظ، 2012) تبايناً في النتائج بين مادتي الفيزياء والكيمياء، حيث كان التأثير أكثر وضوحاً في مادة الكيمياء. وفي السياق ذاته، أشارت دراسة (Ba- jpai & Kumar, 2014) إلى تفوق المختبر الافتراضي على المختبر الواقعي في تعليم بعض المفاهيم الفيزيائية. هذه النتائج تؤكد ضرورة دراسة كل مادة علمية على حدة لتحديد مدى ملائمة المختبرات الافتراضية لها.

من جانب آخر، تتوّعت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات، ما يتيح فهماً أوسع لتأثير هذه التقنية على مختلف الفئات العمرية. فقد شملت الدراسات طلاباً من الصفّ السادس كما في دراسة (الأمين والحافظ، 2012)، وصولاً إلى المرحلة الثانوية كما في دراسة (البلطان، 2012). هذا التنوّع يساعد في تكوين صورة شاملة عن فعالية المختبرات الافتراضية في مختلف المراحل التعليمية.

وقد أشارت بعض الدراسات، مثل دراسة (البلطان، 2012) إلى أهمية توفير البنية التحتية المناسبة وتدريب المعلمين لضمان فعالية استخدام المختبرات الافتراضية. وهذا يؤكد أن نجاح هذه التقنية لا يعتمد فقط على توفرها، بل أيضاً على الدعم والتدريب المقدم للمعلمين والطلاب على حدّ سواء.

ومن الجدير بالذكر أن تأثير المختبرات الافتراضية لم يقتصر على التحصيل الدراسي فحسب، بل امتدّ ليشمل تنمية مهارات أخرى. فقد أظهرت دراسة (لال، 2008) وجود

علاقة إيجابية بين استخدام المختبرات الافتراضية وتنمية بعض القدرات الإبداعية لدى الطلاب.

ورغم وفرة الدراسات المتاحة، إلّا أنّ هناك حاجة ملحة لإجراء المزيد من الأبحاث لفهم العوامل المؤثرة في فعالية المختبرات الافتراضية بشكل أعمق. فعلى سبيل المثال، تشير دراسة (Ayas & Tatli, 2013) إلى أنّ المختبر الافتراضيّ كان فعّالاً بنفس درجة المختبر الحقيقيّ، ما يفتح المجال لدراسات مقارنة أكثر تفصيلاً بين النوعين.

في الختام، تقدّم هذه الدراسات نظرة شاملة حول استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم، مع الإشارة إلى ضرورة الاستمرار في البحث والتطوير. فمع تطوّر التكنولوجيا وزيادة اعتماد المؤسسات التعليمية على الوسائل الرقمية، يصبح من الضروريّ فهم كيفية تحقيق الاستفادة القصوى من هذه التقنية في تعزيز التعليم العلميّ وتطوير مهارات الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

3.2. الكلمات المفتاحية

- التّحصيل الأكاديمي: هو ناتج التعليم، ويمثّل مدى تحقيق الطّالب لأهدافه التّعليمية، ويتمّ قياسه من خلال الامتحانات و/أو التّقييمات. وسيكون التّحصيل الأكاديمي المتغير التّابع في هذه الدّراسة. حيث سيتمّ قياسه باستخدام اختبار يركّز على الأهداف التّعليمية للدرس.

- المجموعة الضّابطة (CG): 30 طالباً من طّلاب الصّفّ الأوّل ثانويّ، الشّعبة أ، في إحدى مدارس الضّاحية الجنوبيّة لمدينة بيروت والذين تمّ تدريسهم الفصلين 5 و 6 في الكتاب الرسميّ من خلال الطّرائق التّقليدية في التعليم.

- المجموعة التجريبية (EG): 31 طالباً من طّلاب الصّفّ الأوّل ثانويّ، الشّعبة ج، في إحدى مدارس الضّاحية الجنوبيّة لمدينة بيروت والذين تمّ تدريسهم الفصلين 5 و 6 في من خلال برمجيات المختبر الافتراضيّ.

الفصل الثالث: الطرائق والتصميم

1.3. المنهجية

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام المختبر الافتراضي على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في دروس التحليل الحجمي (Volumetric Analysis). عبر استخدام برنامج المختبر الافتراضي (Crocodile) على 30 طالباً في المجموعة التجريبية على مدار عشر حصص تعليمية.

يتناول هذا الفصل تفاصيل سؤال البحث، الفرضية، المتغيرات، العينة، الأدوات المستخدمة، إجراءات الدراسة، الصعوبات التي واجهت الباحث، وأساليب تحليل البيانات.

2.3. منهج البحث

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، وهو أحد أكثر المناهج البحثية دقة وموضوعية في العلوم التربوية. يتميز هذا المنهج بقدرته على ضبط المتغيرات وتحديد العلاقات السببية بين المتغير المستقل (استخدام المختبر الافتراضي) والمتغير التابع (التحصيل الأكاديمي). من خلال هذا المنهج، تمكن الباحث من تطبيق التجربة في ظروف محكمة ومراقبة النتائج بدقة، ما يعزز صحة الاستنتاجات المستخلصة من الدراسة.

3.3. عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة القصدية، وهي إحدى أنواع العينات غير الاحتمالية. اشتملت العينة على 61 طالباً من الصف الأول ثانوي في مدرسة خاصة تقع في الضاحية الجنوبية لبيروت. تم تقسيمهم إلى قسمين من نفس الجنس (جميعهم ذكور). تمثل العينة حوالي 50% من إجمالي طلاب الصف الأول ثانوي في هذه المدرسة. كلا المجموعتين تنتمي إلى نفس البيئة الاجتماعية والاقتصادية بحيث تم اختيارهم بشكل مقصود لتحقيق أهداف الدراسة. يتيح هذا النوع من العينات للباحث اختيار المشاركين بناءً على خصائص محددة تخدم غرض البحث. في هذه الحالة، تم اختيار الطلاب بناءً على تجانس المجموعتين من حيث المستوى الأكاديمي. على الرغم

من أن هذا النوع من العينات قد يحدّ من إمكانية تعميم النتائج، إلا أنه يوفر فهمًا عميقًا للظاهرة المدروسة في السياق المحدد للبحث.

جدول 2. توزع عينة الدراسة على المجموعتين

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
الجنس	ذكور	ذكور
عدد الطلاب	30	31
عدد الطلاب الاجمالي	61	

4.3. فرضية الدراسة

ثمة فروق في التحصيل الأكاديمي تُعزى لمتغير استخدام تطبيق المختبر الافتراضي (Crocodile).

الفرضية الصفرية (H_0): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيق المختبر الافتراضي (Crocodile) والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء.

الفرضية البديلة (H_1): توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيق المختبر الافتراضي (Crocodile) والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء.

من خلال اختبار هذه الفرضيات، تسعى الدراسة إلى تقديم رؤى علمية حول فعالية استخدام المختبر الافتراضي في تعليم الكيمياء وتأثيره على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

5.3. المتغيرات

المتغير التابع: التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في دروس التحليل الحجمي.

المتغير المستقل: استخدام تطبيق المختبر الافتراضي (Crocodile).

6.3. الإجراءات

تم تقديم شرح الفصول الخامس (الماء) والسادس (الأحماض والقواعد) من الكتاب الرسمي لكلتا المجموعتين، ولكن بطرائق مختلفة. أجريت التجربة خلال جزء من شهر نيسان وشهري أيار وحزيران من العام الدراسي 2015-2016، واستغرقت 18 حصّة تعليميّة، مدّة كلّ منها 50 دقيقة، بينما تم إجراء الامتحان النهائي في بداية شهر تمّوز من العام 2016.

المجموعة الضابطة (CG): تم تعليمهم باستخدام اللّوح وعرض تجربة تحضير محلول، تخفيف تركيز لمحلول، ومعايرة حمض-قاعدة قام بها المعلّم داخل الصّفّ.

المجموعة التجريبيّة (EG): تم تعليمهم باستخدام برنامج المختبر الافتراضي (Croc-odile) بالإضافة إلى اللّوح.

خلال هذه الفترة، تم التركيز على توفير نفس المحتوى التعليمي للمجموعتين، ولكن مع اختلاف الطريقة المستخدمة لتقديم هذا المحتوى، ما يتيح مقارنة فعّالة بين الطريقتين وتأثيرهما على التّحصيل الأكاديمي للطلّاب.

تم إخضاع المجموعة التجريبيّة إلى 18 حصّة تعليميّة باستخدام برنامج المختبر الافتراضي (Crocodile)، حيث تمكنوا من إجراء كلّ تجربة بشكل فرديّ بمساعدة الباحث. وركّزت الحصّة الأولى على تقديم البرنامج لتجنّب مواجهة مشكلات أثناء العمل. وفي نهاية كل فكرة أو هدف، تم إخضاع الطّلاب في كلتا المجموعتين لتمارين وتقييمات تكوينيّة متعلّقة بما تم مناقشته. وفي نهاية الدرس، تم إخضاع كلتا المجموعتين لامتحان نهائيّ لقياس تحصيلهم الأكاديمي.

7.3. الصعوبات

لم يواجه الباحث صعوبات أساسيّة تمنع تنفيذ التجربة، باستثناء صعوبة تتعلّق بتحضير جميع مستلزمات التجربة، بدءًا من تثبيت موعد ثابت لقاعة الحاسوب، وتحضير النّسخة المحوسبة التي تطلّبت جهدًا ووقتًا كبيرين، حيث أنّ إعداد خطّة درس متطورة بشكل جيّد يستغرق عدّة ساعات من التحضير. نتيجة لذلك، تطلّب إكمال تحضير النّسخة حوالي 20 ساعة من العمل الفعليّ.

8.3. الأدوات

الاختبار القبلي:

نظرًا لعدم وجود معلومات سابقة لدى الطلاب المشاركين في هذه الدراسة عن «التحليل الحجمي»، تعذر إجراء اختبار للأهداف والمعلومات التي لم يتعرفوا عليها بعد. وللمقارنة بين درجات الطلاب في الاختبار البعدي استنادًا إلى بيانات محدّدة، استخدم الباحث متوسط درجات الطلاب في الفصل الدراسي الأول كبيانات للمقارنة، وأطلق عليها اسم «النتائج القبلية». وتمثّل هذه الدرجات متوسط نتائج الامتحانات والتقييمات التي خضع لها الطلاب.

الاختبار البعدي:

هدف الاختبار البعدي إلى تقييم فهم الطلاب للأفكار الرئيسية لدرس «التحليل الحجمي» الذي تمت تغطيته خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2015-2016. تم تطبيق الاختبار البعدي على كلّ من المجموعة الضابطة (CG) والمجموعة التجريبية (EG). تكوّن الاختبار من سؤالين، وكانت الدرجة النهائية من 20. روعي في إعداد الاختبار عدّة اعتبارات، أولًا، تناسب مستوى الصعوبة مع قدرات طلاب الصّف الأول ثانوي. ثانيًا، شمول الاختبار لجميع الكفايات والأهداف الرئيسية للدرس. ثالثًا، ملائمة الاختبار لقياس معظم مستويات بلوم المعرفية وهي: التذكّر، الفهم، التطبيق، التحليل، والتقييم، مع استبعاد مستوى «الإبداع» نظرًا لصعوبته. رابعًا، تحديد مدّة الاختبار بما لا يتجاوز ساعة واحدة.

تم التحقق من صحة الاختبار عبر عرضه على اثنين من المعلمين ذوي الخبرة، ثم إجراء اختبار تجريبيّ لخمسة طلاب، ما أدّى إلى إجراء ملاحظات وتصحيحات طفيفة.

9.3. تحليل البيانات

لم تكن الإحصائيات الوصفية (المتوسط، الوسيط، والانحراف المعياري) للمجموعتين بمفردها كافية للحكم على تأثير استخدام المختبر الافتراضي على التحصيل الأكاديمي. لذلك، استخدم الباحث برنامج () الاحصائي الشهير لتحليل البيانات الإحصائية بشكل دقيق ومعقد، وتطبيق الاختبارات الإحصائية اللازمة لمقارنة نتائج الاختبارات بين

المجموعتين، بالإضافة إلى برنامج (Microsoft Excel 2013) والذي استخدم لتنظيم البيانات وعرض النتائج بشكل مرئي، وتسهيل العمليات الحسابية البسيطة والرسوم البيانية.

الفصل الرابع، نتائج الدراسة

1.4. تحليل البيانات

اعتمدت الدراسة المنهجية الكمية لتقييم أثر استخدام تطبيق المختبر الافتراضي (Crocodile) على التحصيل الأكاديمي للطلاب. لتحليل البيانات، تم إجراء اختبار T للعينات المستقلة للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة. ولتسهيل تحليل توزيع الدرجات، تم تقسيم نطاق الدرجات (0-20) إلى أربعة أرباع متساوية وفق الآتي:

الرّبع الأول (Q1): الطلاب الذين تتراوح درجاتهم بين [0, 5]

الرّبع الثاني (Q2): الطلاب الذين تتراوح درجاتهم بين [5, 10]

الرّبع الثالث (Q3): الطلاب الذين تتراوح درجاتهم بين [10, 15]

الرّبع الرابع (Q4): الطلاب الذين تتراوح درجاتهم بين [15, 20]

بعد التجربة، تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة مرة أخرى لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجموعتين. تم اعتماد مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لتفسير النتائج، حيث اعتبرت القيمة ($p > 0.05$) دليلاً على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية، بينما اعتبرت القيمة ($p < 0.05$) مؤشراً على وجود فروق ذي دلالة إحصائية. إضافة إلى ذلك، تم حساب حجم الأثر لتقدير الأهمية العملية للنتائج، إلى جانب دلالتها الإحصائية.

شمل التحليل أيضاً استخدام الإحصاءات الوصفية، مثل المتوسطات والانحرافات المعيارية، لوصف أداء المجموعتين. كما تم الاستعانة بالرسوم البيانية المناسبة، كالمخططات الصندوقية أو الأعمدة، لتوضيح توزيع الدرجات وتسهيل المقارنة بين المجموعتين بصرياً.

تهدف هذه المنهجية التحليلية الشاملة إلى تقييم فعالية استخدام تطبيق المختبر الافتراضي على التحصيل الأكاديمي للطلاب بشكل دقيق وموضوعي، ما يسمح باستخلاص استنتاجات موثوقة حول تأثير التدخل التجريبي على أداء الطلاب.

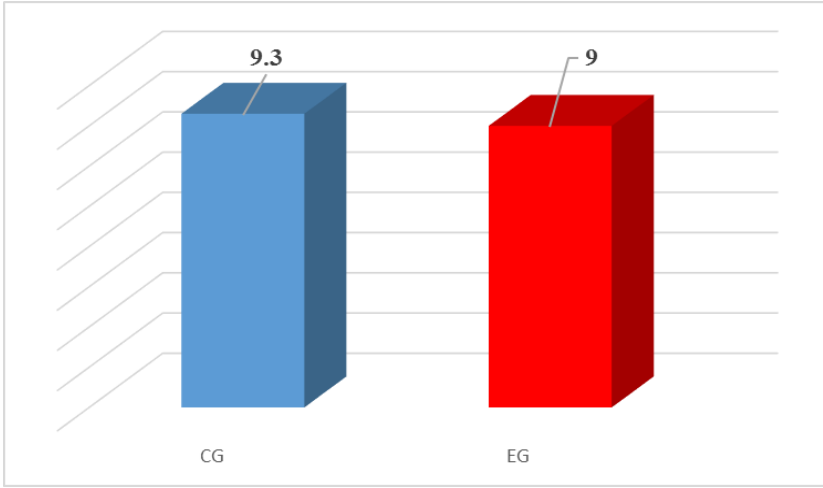
2.4. تحليل بيانات النتائج القبلية

يُظهر الجدول التالي الإحصائيات الوصفية لنتائج الاختبار القبلي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

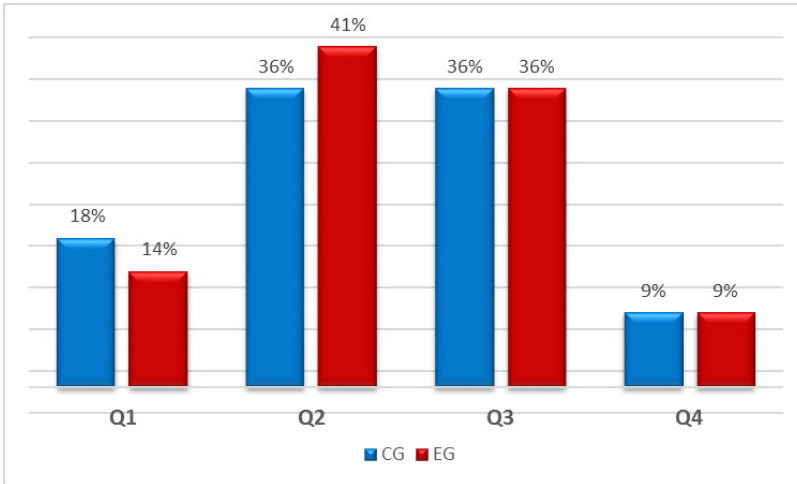
جدول 3. المؤشرات الإحصائية للاختبار القبلي بين المجموعتين

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
30	31	عدد الطلاب
8.5	8.75	الوسيط
9.3	9 المتوسط	
4.15	3.8	الانحراف المعياري
3	4	أدنى درجة
18	17	أعلى درجة

توضّح هذه الإحصائيات توزّع درجات الطلاب في الاختبار القبلي في كلّ من المجموعتين، ما يساعد في فهم الفروق الأساسية بين المجموعتين قبل بدء الدراسة وتحديد النقاط الأساسية للمقارنة بعد استخدام تطبيق المختبر الافتراضي.



الرسم البياني 1. المتوسط الحسابي للمجموعتين في الاختبار القبلي



الرسم البياني 2. توزع علامات المجموعتين في الاختبار القبلي بحسب الأرباع

-المجموعة الضابطة: تركز طلاب هذه المجموعة بشكل رئيسي في الربعين الثاني (Q2) والثالث (Q3) بنسبة 36% لكل منهما، ثم في الربع الأول (Q1) بنسبة 18%، وأقل نسبة كانت في الربع الرابع (Q4) بنسبة 9%. ونسبة النجاح في هذه المجموعة كانت 43%.

- المجموعة التجريبية: تركّز طلاب هذه المجموعة بشكل رئيسي في الرّبع الثاني (Q2) بنسبة 41%، ثمّ في الرّبع الثالث (Q3) بنسبة 36%، ثمّ في الرّبع الأوّل (Q1) بنسبة 14%، وأقل نسبة كانت في الرّبع الرابع (Q4) بنسبة 9%، وبلغت نسبة النّجاح في هذه المجموعة 35.5%.

لنأكّد ما إذا كانت المجموعتان متساويتين في التّحصيل الأكاديمي قبل بدء التجربة، تم حساب اختبار T للعيّنات المستقلة. ويوضّح الجدول التالي نتائج اختبار T للعيّنات المستقلة لكلّ من المجموعة الضّابطة والمجموعة التجريبية قبل بدء التجربة:

جدول 4. نتائج اختبار t للاختبار القبلي

t-test for both control and experimental groups				
	Mean	Standard deviation	t-test	significance
Control Group	9.3	4.15	0.4	Not significant
Experimental Group	9	3.8		

تشير النتائج إلى أنّ قيمة اختبار t هي 0.4، والتي تعتبر غير دالّة إحصائيّاً ($p > 0.05$). وبالتالي يمكن القول أنّ هناك تساويّاً في التّحصيل الأكاديمي بين المجموعتين قبل بدء التجربة. كما يوضح الجدول فرقاً بسيطاً (0.3) بين المتوسطات لحساب المجموعة الضّابطة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن التأكيد على أنّ المجموعتين كانتا متساويتين من حيث الأداء الأكاديمي قبل بدء التجربة، ما يتيح إجراء مقارنة عادلة لقياس تأثير استخدام تطبيق المختبر الافتراضي على التّحصيل الأكاديمي.

3.4. تحليل بيانات النتائج البعدية

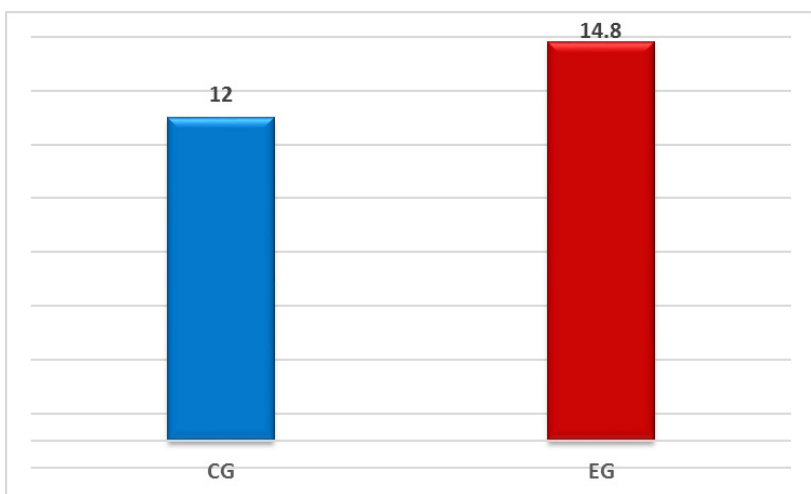
يوضّح الجدول التالي الإحصائيات الوصفية لنتائج الاختبار البعدي لكلّ من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

جدول 5. المؤشرات الإحصائية للاختبار البعدي للمجموعتين

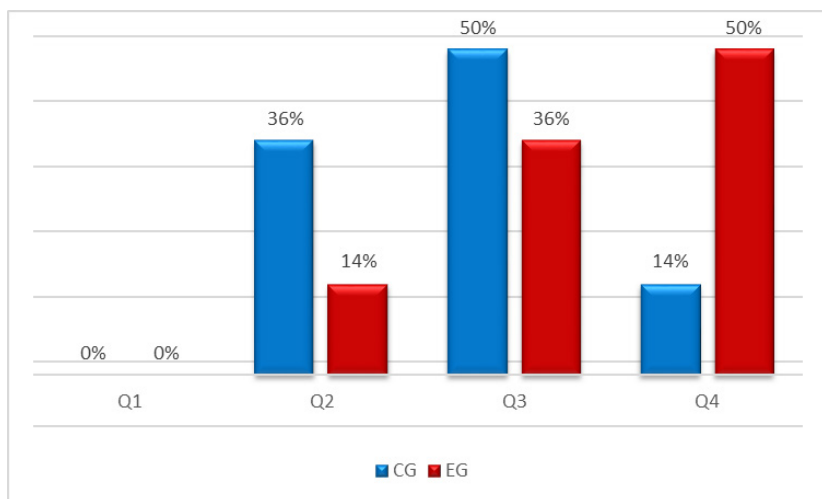
المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
30	31	عدد الطلاب
11.5	15	الوسيط
12	14.8	المتوسط
3.69	3.39	الانحراف المعياري
6	9.25	أدنى درجة
19	19.75	أعلى درجة

توضّح الإحصائيات أنّ المجموعة التجريبية حقّقت درجات أعلى مقارنةً بالمجموعة الضابطة. مع زيادة في المتوسط والوسيط وارتفاع في أدنى وأعلى درجات. كما أنّ الانحراف المعياريّ في المجموعة التجريبية أقلّ من المجموعة الضابطة، ما يشير إلى تباين أقلّ في درجات الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

توفّر هذه الإحصائيات معلومات أساسية حول أداء الطلاب في الاختبار البعدي، والتي ستساعد في تحديد تأثير استخدام تطبيق المختبر الافتراضي على التحصيل الأكاديمي مقارنةً بالطريقة التقليدية.



الرسم البياني 3. المتوسط الحسابي للمجموعتين في الاختبار البعدي



الرسم البياني 4. توزيع علامات المجموعتين في الاختبار البعدي بحسب الأرباع

يوضح الرسم البياني توزيع الطلاب في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية إلى أربعة أرباع تمثل متوسط التحصيل في الاختبار البعدي. في المجموعة الضابطة، تركز الطلاب بشكل رئيسي في الربع الثالث (Q3) بنسبة 50%، يليه الربع الثاني (Q2) بنسبة 36%، ثم الربع الرابع (Q4) بنسبة 14%. وقد بلغت نسبة النجاح في هذه المجموعة 63%. أما في المجموعة التجريبية، فقد تركز الطلاب بشكل أساسي في الربع الرابع

بنسبة (Q4) 50%، يليه الربع الثالث (Q3) بنسبة 36%، ثم الربع الثاني بنسبة (Q2) 14%. وقد حققت هذه المجموعة نسبة نجاح أعلى بلغت 87%. ومن الملاحظات الهامة حول التحصيل، لوحظت زيادة في نسبة النجاح في كلتا المجموعتين، حيث شهدت المجموعة الضابطة زيادة بنسبة 20%، بينما حققت المجموعة التجريبية زيادة أكبر بنسبة 51.5%.

لتأكيد ما إذا كانت المجموعتان متساويتين في التحصيل الأكاديمي بعد إجراء التجربة، تم حساب اختبار T للعينات المستقلة. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار T لكل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة.

جدول 6. نتائج اختبار t للاختبار البعدي

t-test for both control and experimental groups				
	Mean	Standard deviation	t-test	significance
Control Group	12	3.69	0.01	significant
Experimental Group	14.8	3.39		

يوضح الجدول فرقاً قدره 2.8 بين المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية. وتشير النتائج إلى أن قيمة اختبار T هي 0.01، والتي تعتبر دالة إحصائياً ($p < 0.05$)، ما يعني أن هناك فرقاً ملحوظاً بين المجموعتين في التحصيل الأكاديمي بعد تنفيذ التجربة. بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج بأن المجموعة التجريبية حققت تحصيلاً أكاديمياً أفضل بشكل ملحوظ مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ما يدل على فعالية استخدام تطبيق المختبر الافتراضي في تحسين التحصيل الأكاديمي، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

الفصل الخامس، التوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تأثير استخدام تطبيق المختبر الافتراضي - برنامج (Crocodile) - على التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في دروس التحليل الحجمي (Volumetric Analysis). وأظهرت الإحصائيات الوصفية للاختبار البعدي فرقاً إحصائياً كبيراً في التحصيل الأكاديمي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية بحيث بلغ المتوسط الحسابي (14.8) ونسبة النجاح (87%). في حين كان المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة (12) وبلغت نسبة النجاح (63%). وأكد اختبار T للعينات المستقلة هذا الفرق الإحصائي ($p=0.01$).

هذه النتائج تدفعنا إلى قبول الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيق المختبر الافتراضي (Crocodile) والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول ثانوي في مادة الكيمياء.

1.5. التوصيات

استخدام تطبيق المختبر الافتراضي - برنامج (Crocodile) - في تدريس التحليل الحجمي (Volumetric Analysis): بحيث يوصى بتطبيق هذا البرنامج في الصفوف التعليمية كون هذا التطبيق يوفر بيئة تعليمية تفاعلية تمكن الطلاب من إجراء التجارب بشكل افتراضي، ما يسمح لهم بتكرار التجارب وفهم المفاهيم بشكل أعمق دون القلق من إهدار المواد أو مخاطر السلامة. كما أنه يساعد في تجاوز قيود الوقت والموارد التي قد تواجه المختبرات التقليدية.

إدراج تطبيق المختبر الافتراضي - برنامج (Crocodile) - في منهج مادة الكيمياء: نظراً للنتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة، يُقترح إدماج هذا التطبيق رسمياً في المنهج الدراسي لمادة الكيمياء، خاصة في دروس التحليل الحجمي. وسيضمن هذا الإدراج استفادة جميع الطلاب من هذه التقنية، ويساعد في توحيد طرائق التدريس وتحسين جودة التعليم. كما أنه سيشجع المعلمين على تطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا التعليمية الحديثة.

إجراء دراسات إضافية للإجابة على أسئلة بحثية مستقبلية مثل:

أ. هل هناك علاقة بين استخدام تطبيقات المختبر الافتراضي وموقف الطلاب تجاه تعلم مادة الكيمياء؟ الهدف من هذا السؤال هو استكشاف التأثير النفسي والعاطفي لاستخدام المختبرات الافتراضية. وفهم هذه العلاقة قد يساعد في تحسين تصميم البرامج التعليمية وزيادة دافعية الطلاب نحو دراسة مادة الكيمياء. فإذا أظهرت النتائج علاقة إيجابية، قد يؤدي ذلك إلى زيادة الاهتمام بالعلوم بشكل عام.

ب. هل هناك علاقة بين استخدام تطبيق المختبر الافتراضي وزيادة التفكير النقدي للطلاب في مادة الكيمياء؟ يهدف هذا السؤال إلى تقييم مدى مساهمة المختبرات الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. فالتفكير النقدي مهارة أساسية في العلوم، وفهم كيفية تأثير هذه التطبيقات على تطوير هذه المهارة قد يساعد في تصميم أنشطة تعليمية أكثر فعالية وتحفيزاً للتفكير العميق.

تهدف هذه التوصيات مجتمعة إلى تحسين جودة تعليم مادة الكيمياء، وتعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم، وفتح آفاق جديدة للبحث في مجال تعليم العلوم. من خلال تنفيذ هذه التوصيات، نأمل في تطوير منهج تعليمي أكثر فعالية وجاذبية للطلاب، ما يؤدي إلى تحسين فهمهم للمفاهيم الكيميائية وزيادة اهتمامهم بالعلوم بشكل عام. كما تهدف هذه التوصيات إلى تحسين العملية التعليمية وتعزيز الاستفادة من التكنولوجيا في تدريس مواد العلوم.

المراجع باللغة العربية

1. العبادي، م. (2002). التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي: ما هو الاختلاف؟. مجلة المعرفة، 91(36)، 18-23.
2. موسى، ع.، والمبارك، أ. (2005). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
3. زيتون، ح. (2005). رؤية جديدة في التعليم «التعلم الإلكتروني»: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
4. عبد العزيز، ح. (2008). التعليم الإلكتروني: الفلسفة - المبادئ - الأدوات - التطبيقات. عمان: دار الفكر.
5. سالم، أ. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.
6. الغريب، ز. (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. القاهرة: عالم الكتب.
7. الشناق، ق. دومي، ح. (2009). أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. بركة، خ. (2010). نموذج لتصميم برمجية تعليمية تفاعلية لمختبر كيميائي افتراضي كمحاكاة للمختبر الحقيقي. مجلة الباحث الجامعية. جامعة اب، اليمن.
9. الشهري، ع. (2009). أثر استخدام المختبرات الافتراضية في اكساب المهارات العملية في مقرر الاحياء لطلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.
10. لال، ز. (2008). الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض القدرات الابداعية لدى عينة من طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام في مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
11. المحمدي، أ. (2010). فاعلية المعمل الافتراضي في تحصيل المستويات المختلفة لطالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الكيمياء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية والعلوم الانسانية، جامعة طيبة، السعودية.
12. البلطان، إ. (2011). استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية في

المملكة العربية السعودية (الواقع وسبل التطوير). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

13. أمين، أ. والحافظ، م. (2012). المختبر الافتراضي لتجارب الفيزياء والكيمياء وأثره في تنمية قوة الملاحظة لطلاب المرحلة المتوسطة وتحصيلهم المعرفي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد (1)، العدد (8).

المراجع باللغة الانكليزية

1. Bajpai, M., & kumar, A. (2014). Effect of Virtual Laboratory on Students' Conceptual Achievement in Physics. International Journal of Current Research, Vol.7, Issue, 02, pp.12808-12813.
2. Baltan, A. (2012). Virtual laboratories in science education. Journal of Educational Technology, 15(3), 40-48.
3. Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: The state of the art. Chemistry Education Research and Practice, 8(2), 105-107.
4. Horton, W., & Horton, K. (2003). E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers. Indianapolis, IN: Wiley Publishing.
5. Lunetta, V. N., & Clough, M. P. (2007). Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory, and practice. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), Handbook of research on science education (pp. 393-441). Lawrence Erlbaum Associates.
6. Mercer, L., Prusinkiewicz, P., & Hanan, J. (1990). The concept and design of a virtual laboratory. In Proceedings of Graphics Interface '90 (pp. 120-126). Canadian Information Processing Society.
7. Muhaisin, A. (2007). The role of virtual laboratories in science education. Journal of Science Education, 18(4), 75-82.
8. Tatli, Z., & Ayas, A. (2013). Effect of a Virtual Chemistry Laboratory on Students' Achievement. Educational Technology & Society, 16 (1), 159-170.
9. Tobin, K. (1990). Research on science laboratory activities: In pursuit of better questions and answers to improve learning. School Science and Mathematics, 90(5), 403-418.
10. Tuysuz, C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. International Online Journal of Educational Sciences, 2 (1), 37- 53.

التحليل الصوتي لآيات الوعيد في القرآن الكريم

Phonetic analysis of the warning verses in the Holy Qur'an

م.هاونياز مصطفى رشيد¹

M. Hawanyaz Mustafa Rasheed

تاريخ القبول 2024 / 5/2

تاريخ الاستلام 2024 / 4/19

الملخص

يقدم هذا البحث دراسة تحليلية للبنية المقطعية في آيات الوعيد في القرآن الكريم، وذلك بغية بيان مكن الجمال الصوتي والانسجام النغمي بين الصوت ودلالاته في تلك الآيات، ومدى تعبير المستوى الصوتي عن معاني الوعيد ومضامينه. وقد تمت الدراسة من خلال بحثين؛ الأول نظري يبين مفهوم المقطع وأنواعه في العربية، والثاني تطبيقي تضمن تحليلاً لنماذج من آيات الوعيد وفواصلها. وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج كان من أبرزها بيان جمالية البناء المقطعي في الآيات القرآنية ودوره في تحقيق الانسجام الصوتي ذي المسحة الإيقاعية التي يستشعر بها القارئ أو السامع لآي القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: التحليل الصوتي، المقطع الصوتي، آيات الوعيد، الفاصلة القرآنية.

Abstract

This research presents an analytical study of the syllabic structure in the warning verses in the Holy Qur'an, in order to show the source of the sonic beauty and the tonal harmony between the sound and its connotations in those verses, and the extent to which the phonetic level expresses the meanings of the threat and its contents. The study was conducted through two sections: The first is theoretical, explaining the concept of the passage and its types in Arabic, and the second is practical, including an analysis of examples of warning verses and their breaks. The research reached a number of results, the most prominent of which was an explanation of the beauty of the syllabic structure in Qur'anic verses and its role in achieving vocal harmony with a rhythmic tinge that the reader or listener of a verse

1 رئاسة جامعة كركوك الشؤون العلمية / Presidency of Kirkuk University Scientific Affairs

of the Holy Qur'an senses.

Keywords: phonetic analysis, audio clip, warning verses, Quranic interlude

المقدمة

يعد معجم العين المنسوب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي أقامه على أساس صوتي وبدأه بمقدمة صوتية تعد أول دراسة صوتية وصلت إلينا¹؛ ويقوم المستوى الصوتي في اللغة على دراسة أصواتها و هيئاتها المنطوقة التي تعمل على تشكيل الخصائص الصوتية للتراكيب، ولا يقف هذا المستوى عند حدود الصوت المفرد، بل يشمل السمات الصوتية التي تنشأ من علاقات الأصوات؛ فقد «البحث الصوتي الحديث معرفة بحقائق صوتية تتجاوز الأصوات المفردة إلى علاقاتها في بنية اللغة. ومن أهم هذه الحقائق وجود المقاطع والنبر والتنغيم»².

وقد مثل المقطع البنية الشاملة للأصوات المفردة، وهو المسؤول عن طريقة تأليف الكلمات؛ ف«تتابع المقاطع على نحو خاص، سواء كانت هذه المقاطع أصواتاً أو صوراً للحركات الكلامية، يهيئ النص لتقبل تتابع جديد من هذا النمط دون غيره»³.

كما أن الدراسة التحليلية للبنية المقطعية تعدّ "من العوامل الرئيسية التي تعتمد في اكتساب طريقة النطق المماثلة لأهل اللغة، والتجمّعات الفونيمية على هيئة مقاطع تمنح المتكلم فرصة أفضل في التدريب والمران، إذا اعتمد النطق المقطعي المتدرج البطيء، وبالتواصل في زيادة سرعة النطق للحدث الكلامي، وهذا يعتمد المهارة اللغوية وكيفية التعامل مع سياقاتها" ⁴.

وتعدّ اللغة العربية من أبرز اللغات القائمة على أساس النظام المقطعي؛ «ومن هنا أتى سحر الكلمة في العربية، وتأثر العرب بالشعر والخطابة، وتميز الشعر والنثر لديهم بحركة صوتية ذات قيمة كمية، تندرج فيها المقاطع اللفظية»⁵.

1 صفات الأصوات عند أبي شامة المقدس، هاويز مصطفى

ijel international journal of education and language studis

2 حجازي، محمود، مدخل إلى علم اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، 1989، ص46.

3 أ.أ. ريتشاردز، مبادئ النقد الأدبي والعلم والشعر، ترجمة وتقديم وتعليق: محمد مصطفى بدوي، مراجعة: لويس عوض وسهير القلماوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005، ص185.

4 باي، ماريو، أسس علم اللغة، ترجمة وتعليق: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، 1998، ص 97.

5 العياشي، محمد، نظرية الإيقاع في الشعر العربي، مطبعة العصرية، تونس، 1976 م، ص 122.

وهذا ما جعلها لغة إيقاعية؛ وذلك بفعل المقاطع المتماثلة في بناء ألفاظها وتراكيبها؛ إذ إنّ «تماثلها الصّوتي يسهم في تشكيل الإيقاع الذي يعدّ بدوره لازمة جوهريّة من لوازم النّص الأدبي»¹.

والقرآن الكريم أعظم نصّ عربيّ مبين؛ وقد جات آياته المباركة مبنية على مقاطع منسجمة ومتناسبة، وهذا ما زادها بياناً وبلاغة ونغمة؛ ف «للقرآن أداء صوتي متميز، وتأثير عجيب، وهو يتجلّى في تنقله بين مقاطع مختلفة، وأساليب متعددة من الأداء الصّوتي، ممّا يثير الشّجن أو الأمل أو الفرح لدى سامعه، ولو لم يكن يعرف العربيّة»². وقد ظهر ذلك في آيات القرآن جميعها على اختلاف موضوعاتها التي تتناولها، وقد حفلت آيات الوعيد بالجانب الصّوتي بشكل لافت؛ إذ إنّ تأليفها جاء مناسباً لتصوير الأحوال التي توعّد الله تعالى بها الأقوام الكافرة والمشرّكين به جلّ جلاله .

ومن ثمّ فإنّ التّحليل الصّوتي لآيات الوعيد يبيّن البنية المقطعيّة التي قامت عليها تلك الآيات التي جاءت معبرة عن دلالاتها بصور متعددة وشاملة لكلّ تفاصيل تصوير العذاب المحيّق بالكافرين .

الإشكاليّة

ينطلق البحث من إشكاليّة رئيسة مفادها: كيف وظّفت البنية المقطعيّة في خدمة السّياق الدّلالي الذي تعبّر عنه آيات الوعيد؟

أهميّة البحث

تتبع أهميّة هذا البحث من كونه خادماً لبيان المعاني القرآنيّة وجماليّات تأليفها، فهو يبحث في التّحليل الصّوتي للبنية المقطعيّة، ما يبيّن طبيعة اللغة العربيّة الإيقاعيّة، و يكشف سرّاً من أسرار الانسجام الصّوتي والدّلالي في النّص القرآني.

منهج البحث

ينهج البحث المنهج الوصفي التّحليلي، إذ يتيح هذا المنهج إمكانيّة مقارنة النصوص

1 مبروك، مراد، من الصّوت إلى النّص، الهيئة العامّة لقصور الثّقافة، 1996، ص 34 .
2 زنجير، محمد رفعت، ديناميكيّة الأداء الصّوتي في القرآن الكريم، دار (إقرأ)، سورية، 2010 م، ص 30 .

وفق خطوات متسلطة¹، وهو يقوم على استعراض نماذج من آيات الوعيد وتحليلها تحليلًا صوتيًا يكشف عن طبيعة بنائها المقطعي؛ في محاولة لاستجلاء أبعاده الدلالية والجمالية.

خطة البحث

يتكوّن البحث من قسمين: الأول نظري يعرّف بماهية المقطع وأنواعه في اللغة العربية، والثاني تطبيقيّ يمثّل التحليل الصوتي لآيات الوعيد؛ وذلك من خلال تحليل البنية المقطعية لنماذج منها.

المبحث الأول: حول مفاهيم البحث

يعدّ المقطع من أهم عناصر التحليل الصوتي؛ إذ يمكن من خلاله الوقوف على الخصائص الصوتية للنص المحلّل، وهذا يتطلب تقديم تعريف لغوي واصطلاحي للمقطع، وبيان لأهم أنواعه في العربية:

أولاً: المقاطع في اللغة العربية

يدلّ المعنى اللغوي للمقطع على أنّه يمثّل في «كلّ شيء آخره.. وهو غاية ما قطع .. وهو الموضع الذي يُقطع فيه النّهر، ومقاطع القرآن: مواضع الوقوف».²

فالمعنى اللغوي للمقطع يشير إلى نهاية الشّيء؛ أمّا المقطع اصطلاحاً فهو «الوحدة الأساسية والدُّنيا في الكلام».³

وقد برز «اتّجاهان في تعريفه والوقوف على حدوده، اتّجاه صوتي وآخر وظيفي».⁴ ويعرّف الاتّجاه الأول المقطع على أنّه «تتابع من الأصوات في تيّار الكلام له حدّ أعلى أو قمة إسماع تقع بين حدّين أدنيين من الإسماع».⁵

ويعرّفه الاتّجاه الثاني بوصفه «وحدة ذات صفات وخصائص متميّزة في كلّ لغة».⁶ أو

1 جماليّات التّقديم والتّأخير قصيدة المواكب لـ جبران خليل جبران أنموذجاً، هاونياز مصطفى .
2 ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: علي عبد الله الكبير و آخرون، دار المعارف، مصر، د . ت، ط 2، ج 8، ص 276.

3 إبراهيم، عبد الفتّاح، مدخل إلى الصّونيّات، دار الجنوب للنّشر، تونس، د . ت. ص 163 .
4 عبد الجليل، عبد القادر، الأصوات اللغويّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2010 م، ص 215 .
5 عبد الجليل، عبد القادر، الأصوات اللغويّة، ص 215 .
6 عبد الجليل، عبد القادر، الأصوات اللغويّة، ص 215.

أنه الوحدة الأساسية التي يظهر بداخلها نشاط الفونيم الوظيفي»¹.

وإذا التفتنا إلى بنية المقاطع وجدنا أن المقطع الصوتي في العربية يمتاز بمجموعة من الخواص العامة، هي:²

- المقطع في العربية يتكوّن من وحدتين صوتيتين (أو أكثر)، إحداها حركة، فلا وجود لمقطع من صوت واحد، أو مقطع خال من الحركة .
- المقطع لا يبدأ بصوتين صامتين، كما لا يبدأ بحركة، وإن لوحظ وقوع الصورة الأولى في بعض اللهجات العامية الحديثة .
- لا ينتهي المقطع بصوتين صامتين إلا في سياقات معينة؛ أي عند الوقف أو إهمال الإعراب.
- غاية تشكيل المقطع أربع وحدات صوتية (بحسبان الحركة الطويلة وحدة واحدة).

ثانيًا: أنواع المقاطع في اللغة العربية

ويمكن تصنيف المقاطع على أساسين:

1- نهاية المقطع: فالمقطع الذي ينتهي بصوت صائت (حركة قصيرة أو طويلة) يسمّى مفتوحًا، وذلك لأنه يقبل زيادة أصوات أخرى، أمّا المقطع الذي ينتهي بصوت صامت فهو مغلق.³

2- مدّة النّطق: يمكن تقسيمها بحسب هذا الأساس إلى أنواع ثلاثة:⁴

- مقطع قصير وهو: (صوت ساكن + حركة قصيرة).
- مقطع متوسط وهو: (صوت ساكن + حركة قصيرة + صوت ساكن)
- أو: (صوت ساكن + حركة طويلة).
- مقطع طويل وهو: (صوت ساكن + حركة طويلة + صوت ساكن).

1 سوسير، فردينان، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة: د. يوثيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي: د. مالك يوسف المطلبي، دار آفاق العربية، بغداد، ط3، 1985، ص 76.

2 بشر، كمال، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط 1، 1985م، ص 509 . 510

3 مذكور، عاطف، علم اللغة بين القديم والحديث، كلية الآداب - منشورات جامعة حلب، 1987م، ص 113.

4 مندور، محمد، في الميزان الجديد، نشر وتوزيع مؤسسات ع. بن عبد الله، تونس، ط1، 1988 م، ص 260.

أو: (صوت ساكن + حركة قصيرة + صوتين ساكنين).

وبناء على هذين الأساسين، يمكن لنا تحديد المقاطع في اللغة العربية بتوزيعها على خمسة أبواب، وذلك وفق الجدول الآتي:1

المقطع	مكوناته	رمزه
مقطع قصير جداً مفتوح	صامت + حركة	(ص ح) ¹
مقطع متوسط مفتوح	صامت + حركة + حركة	(ص ح ح)
مقطع متوسط مغلق	صامت + حركة + صامت	(ص ح ص)
مقطع طويل مغلق	صامت + حركة + حركة + صامت	(ص ح ح ص)
مقطع طويل مزدوج الإغلاق	صامت + حركة + صامت + صامت	(ص ح ص ص)

وبذلك يمكن تحديد النسيج المقطعي للكلمة العربية، إذ إنه يتكوّن من:2

- كلمة أحادية المقطع: (هَلْ / في).
- كلمة ثنائية المقطع: (كَفَى = كَ + فَا).
- كلمة ثلاثية المقطع مثل: ضَرَبَ (ضَ + رَ + بَ).
- كلمة رباعية المقطع مثل (منزلنا = مَنْ + زَ + لُ + نا).
- كلمة خماسية المقطع مثل: (يسمعونكم = يَسْ + مَ + عو + نَ + كُمْ).
- كلمة سداسية المقطع مثل (سألتمونيها = سَ + أَل + تُ + مو + ني + ها).
- كلمة سباعية المقطع مثل (أنزلكموها: أَ + نَلْ + زَ + مُ + كُ + مو + ها).

المبحث الثاني: التحليل الصوتي لآيات الوعيد في القرآن الكريم

يعود لفظ (الوعيد) إلى الجذر اللغوي (و / ع / د) الذي يدلّ على «ترجيّة القول».³

1 سايح، حافظ، الوظيفة الدلالية للصوائت و الصوامت في سورة الفجر، مجلّة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب، مج 4، ع 1، 2020 م، ص 16.

2 الأنطاكي، محمّد، المحيط في أصوات العربية و نحوها و صرفها، دار الشروق العربي، بيروت، ط 3، ج 1، ص 48.

3 ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1979، ج 6، ص 125.

«و في الشّر الإيعاد و الوعيد»¹.

وقد حمل لفظ الوعيد في القرآن الكريم دلالات من هذا القبيل، ففي قوله تعالى:

﴿وَكَذَلِكَ أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَ صَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثَ لَهُمْ ذِكْرًا﴾².

فقله صَرَّفْنَا فيها من الوعيد «أي: نوّعناها أنواعًا كثيرة، تارة بذكر أسمائه الدالة على الانتقام، و تارة بذكر المثلثات التي أحلّها بالأمم السابقة، وأمر أن تعتبر بها الأمم اللاحقة، وتارة بذكر آثار الذنوب، وما تكسبه من العيوب، وتارة بذكر أهوال القيامة وما فيها من المزعجات و المقلقات، وتارة بذكر جهنّم وما فيها من أنواع العقاب وأصناف العذاب...»³.

أي أنّ آيات الوعيد تشمل كلّ آية معبرة عن هذه المعاني، سواء أكان ذلك بلفظة الوعيد أو بذكر هذه المعاني. وسنحاول في هذا المبحث بيان دلالة البنية الصوتيّة المقطعيّة في التعبير عن هذه المعاني.

أولاً: البنية المقطعيّة لآيات الوعيد

يمكن لنا تحليل نماذج من آيات الوعيد من خلال الوقوف على تأليفها المقطعي، ففي قوله تعالى:

﴿وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُ يُدْخِلْهُ نَارًا خَالِدًا فِيهَا وَلَهُ عَذَابٌ مُّهِينٌ﴾⁴.
تتكوّن هذه الآية من (17) كلمة؛ وهذا تحليلها الصوتي:

الكلمة	مقاطعها الصوتيّة	رموزها
وَ (وردت أربع مرات)	وَ	(ص ح)
يَعْصِ	يغ / ص	(ص ح ص) + (ص ح)
الله	لا / ها	(ص ح ح) + (ص ح ح)

1 الجوهري، الصحاح، تحقيق: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 2، 1979 م، ج 2، ص 551.

2 سورة طه، الآية (113).

3 السعدي، تيسير الكريم الرحمن، تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، دار السلام، السعودية، ط 2، 2002 م، ج 1، ص 514.

4 سورة النساء، ن الآية (14).

رسوله	رَ / سو / لَ / هو	(ص ح) + (ص ح ح) + (ص) (ح) + (ص ح ح)
يتعدّد	يَ + تَ + عَدُ + دَ	(ص ح) + (ص ح) + (ص ح) (ص) + (ص ح)
حدوده	حُ + دو + دَ + هو	(ص ح) + (ص ح ح) + (ص) (ح) + (ص ح ح)
يُدْخِلُهُ	يَدْ + خُلُ + هو	(ص ح ص) + (ص ح ح) + (ص ح ح)
نارًا	نا + رَا	(ص ح ح) + (ص ح ص)
خالدًا	خا + لَ + دَا	(ص ح ح) + (ص ح) + (ص) (ح ص)
فيها	في + ها	(ص ح ح) + (ص ح ح)
لَهُ	لَ + هو	(ص ح) + (ص ح ح)
عذابٌ	عَ + دَا + بٌ	(ص ح) + (ص ح ح) + (ص) (ح ص)
مُهِينٌ	مُ + هِينٌ	(ص ح) + (ص ح ص ص)

تتوزّع مقاطع كلمات الآية على أربعة أنواع من المقاطع هي:

المقطع	(ص ح)	(ص ح ص)	(ص ح ح)	(ص ح ص ص)
مَرَّاتٍ وروده	16	8	13	1

يكشف لنا التحليل الصوتي لهذه الآية أنها:

يغلب على كلماتها المقاطع الصوتية الأشهر في العربية التي تضم خمسة أنواع شهيرة للمقطع، والأكثر شهرة هي النوع الأول (ص ح)، والنوع الثاني (ص ح ص)، والنوع الثالث (ص ح ح).

ومن الملاحظ أنّ هذه الآية تألفت في معظمها من هذها لأنواع، وأمّا النوعان الرابع (ص ح ح ص)، والخامس (ص ح ص ص)، فهما قليلا الورود، وهذا ينطبق على المقطع (ص ح ص ص) الوارد في الكلمة الأخيرة من الآية.

إنَّ التَّكْوِينَ الصَّوْتِي لِهَذِهِ الْآيَةِ مَنَسْجَم مَعَ طَبِيعَةِ تَكْوِينِ الْجُمْلَةِ الْعَرَبِيَّةِ؛ ف«الأنواع الثلاثة الأولى من المقاطع العربيَّة هي الشَّائِعَة وهي التي تتكوَّن الكثرة الغالبة من الكلام العربي، أمَّا النَّوعان الأخيران؛ أي الرَّابِع و الخامس فقليلًا الشَّيْوع، ولا يكونان إلَّا في أواخر الكلمات وحين الوقف»¹.

ومن حيث النَّسِيج المقطعي للكلمات، فمن الملاحظ أنَّ الكلمات في عدَّة مقاطعها هي:

كلمات مؤلَّفة من مقطع واحد: مثل: وَ.

كلمات مؤلَّفة من مقطعين مثل: نارًا.

كلمات مؤلَّفة من ثلاثة مقاطع مثل: يَدْخُلُهُ.

كلمات مؤلَّفة من أربعة مقاطع مثل: رسوله.

وهذا أيضًا ينسجم مع ما هو شائع في بناء الكلمة العربيَّة، و قد كان لذلك كلُّه أثره في خلق النَّغْمَة المنسجمة في الآية، فلو أخذنا الكلمتين (رسوله / حدوده) يظهر لنا الاتفاق في نسيجهما المقطعي، فكلُّ منهما يتألف من مقطعين قصيرين = (ص ح)، و مقطعين متوسطين مفتوحين (ص ح ح)، وهذا ما أضفى ارتفاعًا في أصواتهما، ووضوحًا أكسب السِّياق انسجامًا صوتيًّا بارزًا، ولعلَّ غلبة هذين النَّوعين على كلمات الآية زاد من جهرها ووضوحها السَّمعي؛ نظرًا لانفتاح مقاطعها وارتفاع صوتها المتأني من الأصوات الصَّانِتَة، وهذه الخصائص الصَّوْتِيَّة تنسجم مع دلالة الوعيد التي تتطلَّب قوَّة و تحدِّيًا، و إظهارًا للقُدرة الإلهيَّة على النَّيل من الكفَّار والمشركين.

ومن آيات الوعيد ما يتضمَّن لفظة الوعيد، من ذلك قوله تعالى: ﴿و نُفِخ فِي الصُّورِ ذَلِكَ يَوْمَ الْوَعِيدِ﴾².

1 أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغويَّة، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط 5، 1975، ص 164 .

2 سورة ق، الآية (20) .

تتكوّن هذه الآية من (7) كلمات، هذا تحليلها الصوتي:

الكلمة	مقاطعها الصوتيّة	رموزها
وَ	وَ	(ص ح)
نُفِخَ	نُ + فِ + خَ	(ص ح) + (ص ح) + (ص ح)
في	في	(ص ح ح)
الصّور	صُو + ر	(ص ح ح) + (ص ح)
ذلك	ذا + لِ + كَ	(ص ح ح) + (ص ح) + (ص ح)
يَوْمُ	يَوْمُ	(ص ح ح) + (ص ح)
الوعيد	وَ + عيد	(ص ح) + (ص ح ص ص)

تتألف كلمات الآية من (14) مقطعًا موزعة على أربعة أنواع هي:

المقطع	(ص ح)	(ص ح ص)	(ص ح ح)	(ص ح ص ص)
مرّات وروده	9	1	3	1

يتكوّن النّسيج المقطعي لكلمات هذه الآية من:

كلمة مؤلّفة من مقطع واحد مثل: في.

كلمة مؤلّفة من مقطعين مثل: وعيد.

كلمة مؤلّفة من ثلاثة مقاطع مثل: نُفِخَ.

فهي كلمات تغلب يغلب عليها القصر، وهذا ما يمنح الآية سرعة في النطق توحى بسرعة الحدث وتحقق ذلك الوعيد يوم القيامة، كما تغلب عليها المقاطع المفتوحة من خلال غلبة النّوعين (ص ح) و (ص ح ح)؛ ما يزيد من وضوحها الصوتي و مناسبتها للمعنى.

ثانيًا: البنية المقطعية للفاصلة القرآنية في آيات الوعيد

يعدّ مصطلح (الفاصلة) في الدّراسات القرآنية من أبرز المصطلحات المتعلقة بالبنية الصوتية؛ ف «هي كلمة آخر الآية، ككافية الشّعر وقرينة السّجع»¹. أي إنّها أشبه بوقفة صوتية تعلن نهاية الآية، أو الجملة، فهي «الكلمة التي تختتم بها الآية في القرآن»². أي إنّها «تقع عند الاستراحة في الخطاب لتحسين الكلام بها، وهي الطريقة التي يبان القرآن بها سائر الكلام، وتسمّى فواصل؛ لأنّه ينفصل عندها الكلامان»³.

ويمكن لنا تحليل فواصل بعض آيات الوعيد، وبيان نسيجها المقطعي ومدى انسجامها مع الدّلالات، ففي قوله تعالى:

﴿وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ نَارُ جَهَنَّمَ لَا يَقْضَىٰ عَلَيْهِمْ فِيمُوتُوا وَلَا يَخَفُ عَنْهُمْ مِنْ عَذَابِهَا كَذَلِكَ نَجْزِي كُلَّ كَفُورٍ * وَهُمْ يَصْطَرِّخُونَ فِيهَا رَبَّنَا أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ أَوَلَمْ نُعَمِّرْكُم مَّا يَتَذَكَّرُ فِيهِ مَنْ تَذَكَّرَ وَجَاءَكُمُ النَّذِيرُ فَذُوقُوا فَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ نَصِيرٍ﴾⁴،
فالفاصلة القرآنية في هاتين الآيتين تتحدد بلفظتي (كفور / نصير)، و تحليلهما المقطعي كالآتي:

الفاصلة	مقاطعها الصوتية	رموزها
كفور	كَ / فُور	(ص ح) + (ص ح ح ص)
نصير	نَ / صِير	(ص ح) + (ص ح ح ص)

فهاتان الفاصلتان لهما النّسيج المقطعي ذاته، فكلّ منهما يتكوّن من مقطعين؛ الأوّل قصير مفتوح، والثّاني طويل مغلق. ولعلّ الإغلاق هنا ينسجم مع الوقف؛ إذ إنّهُ يدلّ على انتهاء الآية. ومن جانب آخر فإنّ وحدة البناء المقطعي وحدثت نغمة نهاية الآيتين. أي إنّ للمقاطع بعدين؛ أحدهما دلالي، والآخر إيقاعي .

و في قوله تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللّهِ وَ بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَ مَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ * يَخَادِعُونَ اللّٰهَ وَ الَّذِينَ آمَنُوا وَ مَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَ مَا يَشْعُرُونَ * فِي قُلُوبِهِمْ مَّرَضٌ

1 الزّركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمّد إبراهيم، دار إحياء الكتب، القاهرة، ط 1، 1958، ج 1، ص 5.

2 بدوي، أحمد، من بلاغة القرآن، نهضة مصر، مصر، د . ط، د . ت، ص 75.

3 الزّركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمّد إبراهيم، دار إحياء الكتب، القاهرة، ط 1، 1958، ج 1، ص 54.

4 سورة فاطر، الآيتان (36 - 37).

فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا وَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بما كانوا يَكْذِبُونَ¹.

يتنوع تركيب كلمة الفاصلة في هذه الآيات، فالفاصلة الأولى اسم (مؤمنين)، والفاصلتان الثانية (يشعرون) والثالثة (يكذبون) فعل، ويمكن تحليل هذه الفواصل صوتياً كما يأتي:

الفاصلة	مقاطعها الصوتية	رموزها
مؤمنين	مؤ + م + نين	(ص ح ص) + (ص ح) + (ص ح ح ص)
يشعرون	يش + ع + رُون	(ص ح ص) + (ص ح) + (ص ح ح ص)
يكذبون	يكَ + ذِ + بُون	(ص ح ص) + (ص ح) + (ص ح ح ص)

فكلمات الفواصل ذات انسجام صوتي ينبع من وحدة النسيج المقطعي إلى جانب وحدة الحرف الأخير (النون)؛ وهذا يدلنا على أن النعمة الإيقاعية في فواصل القرآن الكريم ليست مستمدة من وحدة الحرف الأخير، بل إن بناءها المقطعي له ثقله في هذه النعمة ودوره البارز المرتبط بالمعنى، فمن الملاحظ غلبة المقاطع المغلقة على هذه الكلمات من خلال تكرار المقطعين المغلقين (ص ح ص) و(ص ح ح ص)، وهذا ينسجم مع معنى القطع و البت في مصير هؤلاء المخادعين الكاذبين، و«إنما اختير لفظ الكذب في التعبير للتحذير منه، وبيان فظاعته وعظم جرمه، ولبیان أن الكفر من مشتملاته وينتهي إليه في غايته، ولذلك حذر القرآن منه أشد التحذير، وتوعدّ عليه أسوأ الوعيد، وما فشا الكذب في قوم إلا فشّت فيهم كل جريمة وكبيرة، لأنه ينشأ من دناءة النفس وضعف الحياء والمروءة»².

ولعل مجيئه في كلمة الفاصلة زاد من هذا التأكيد؛ إذ إنه آخر ما يسمعه المتلقي، كما أن وحدة النعمة تزيد من تركيز المتلقي على كلمات الفواصل ومعانيها.

وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَعَنَ الْكَافِرِينَ وَأَعَدَّ لَهُمْ سَعِيرًا * خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا لَا يَجِدُونَ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا * يَوْمَ نُقَلِّبُ وُجُوهَهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَ * وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا * رَبَّنَا آتِهِمْ ضِعْفَيْنِ مِنَ الْعَذَابِ

1 سورة البقرة، الآيات (8 - 9 - 10).

2 رضا، رشيد، تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1995 م، ج 1، ص 31.

وَالْعُنْهُمُ لَعْنًا كَبِيرًا¹.

تتنوع كلمات الفاصلة في الحرف الأخير بين الرّاء المشبعة واللام المشبعة، وهذا لا يُل من النغمة الموحدة في هذه الفواصل، فصوتا اللام و الرّاء من الأصوات اللينة التي تمتاز بتشابه خواصها الصّوتية، وأبرزها السّلاسة والوضوح السّمعى². أمّا بناؤها المقطعي فيتّضح من خلال التّحليل الآتي:

الفاصلة	مقاطعها الصّوتية	رموزها
سعيّرا	سَ/ عي/ را	(ص ح ح) + (ص ح ح) + (ص ح ح)
نصيرا	نَ/ صي/ را	(ص ح ح) + (ص ح ح) + (ص ح ح)
الرّسولا	رَ/ سو/ لا	(ص ح ح) + (ص ح ح) + (ص ح ح)
السّبيلا	سَ/ بي/ لا	(ص ح ح) + (ص ح ح) + (ص ح ح)
كبيرا	كَ/ بي/ را	(ص ح ح) + (ص ح ح) + (ص ح ح)

تتسم هذه الفواصل بوحدة نسيجها المقطعي، فكل منها يتكوّن من ثلاثة مقاطع، هي على التّرتيب: مقطع قصير مفتوح/ مقطع متوسّط مفتوح / مقطع متوسّط مفتوح، فسمّة الانفتاح هي السّمة الغالبة على مقاطعها، وهذا الانفتاح أورثها وضوحاً سمعياً زاد من ظهور الخصائص الصّوتية لصوتي (الرّاء و اللام) اللذين يمثلان رويّها.

الخاتمة

يظهر لنا من خلال التّحليل الصّوتي للبنية المقطعية لنماذج من آيات الوعيد وفواصلها أنّ النّسيج المقطعي لكلماتها كان منسجماً مع ما هو شائع في العربيّة، وخلاصة البحث تتمثّل في ما يأتي:

- مثّل الانسجام بين معاني آيات الوعيد الدّالة على الانتقام وشدّة العقاب ومقاطعها الصّوتية المنفتحة في أغلبها سمة بارزة حملت أبعاداً دلالية وإيقاعية، إذ إنّ أغلب الكلمات تمتاز بوحدة النّسيج المقطعي.

1 سورة الأحزاب، الآيات (64 - 65 - 66 - 67 - 68).

2 بشر، كمال، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتّوزيع، مكتبة المنار، الرّقاء، الأردن، ط 1، 1985 م، ص 358.

- يغلب القصر على كلمات آيات الوعيد؛ ما شكّل سمة صوتيّة توحى بالسرعة والشدة التي تحيط بمعاني الوعيد.
- إنّ نغمة الفاصلة الموحدة في آيات الوعيد ليست مستمدة من وحدة أروائها فحسب، بل إنّها تمتاز بوحدة البناء المقطعي الذي يضيف إيقاعاً منسجماً عليها يشي بختام الآية ويركز على معاني تلك الكلمات التي تكون شديدة الاتصال بموضوع الآية المتمثل بالوعيد.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. أ. أريتشاردز، مبادئ النقد الأدبي والعلم والشعر، ترجمة وتقديم وتعليق: محمد مصطفى بدوي، مراجعة: لويس عوض وسهير القلماوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005.
2. إبراهيم، عبد الفتاح، مدخل إلى الصوتيات، دار الجنوب للنشر، تونس، د. ت.
3. ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، 1979، ج 6.
4. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: علي عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، د. ت، ط 2، ج 8.
5. الأنطاكي، محمد، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشروق العربي، بيروت، ط 3، ج 1.
6. أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط 5، 1975 م.
7. باي، ماريو، أسس علم اللغة، ترجمة وتعليق: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط8، 1998 م.
8. بدوي، أهدد، من بلاغة القرآن، نهضة مصر، مصر، د. ط، د. ت .
9. بشر، كمال، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط 1، 1985 م.
10. الجوهري، الصحاح، تحقيق: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 2، 1979 م، ج 2.
11. حجازي، محمود، مدخل إلى علم اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، 1989 م.
12. رضا، رشيد، تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1995 م، ج 1.

13. الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد إبراهيم، دار إحياء الكتب، القاهرة، ط 1، 1958، ج 1.
14. زنجير، محمد رفعت، ديناميكية الأداء الصوتي في القرآن الكريم، دار (اقرأ)، سورية، 2010 م.
15. سايح، حافظ، الوظيفة الدلالية للصوائت و الصوامت في سورة الفجر، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، مج 4، ع 1، 2020 م .
16. السعدي، تيسير الكريم الرحمن، تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، دار السلام، السعودية، ط 2، 2002 م، ج 1.
17. سوسير، فردينان، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة: د. يوثيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي: د. مالك يوسف المطلبي، دار آفاق العربيّة، بغداد، ط3، 1985م.
18. عبد الجليل، عبد القادر، الأصوات اللغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010 م.
19. العياشي، محمد، نظرية الإيقاع في الشعر العربي، مطبعة العصرية، تونس، 1976م.
20. مبروك، مراد، من الصوت إلى النص، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 1996م.
21. مذكور، عاطف، علم اللغة بين القديم والحديث، كلية الآداب - منشورات جامعة حلب، 1987م.
22. مندور، محمد، في الميزان الجديد، نشر وتوزيع مؤسسات ع. بن عبد الله، تونس، ط1، 1988م.

التّوسّع العمرانيّ في السّهل الزّراعيّ لمدينة حلبا-عكار وتداعياته

L'expansion urbaine dans la plaine Agricole de Halba-Akkar et ses répercussions

سارة الخطيب

Sarah Al-Khatib

تاريخ القبول 2024 /3/15

تاريخ الاستلام 2024 /3/1

المستخلص

تعد ظاهرة التّوسّع العمرانيّ حول المدن من أبرز الظواهر التي تواجهها الدول لاسيما المتقدمة منها. مدينة حلبا هي من الأقطاب الجاذبة وتشكل محورا «أساسيا» بالنسبة لمحافظة عكار. إنّ تعاظم دور المدينة الإداري والتّجاري، أدّى إلى استقطاب النازحين وأعداد كبيرة من السكان وبالتالي زيادة الطلب على المساكن وتوسع الرقعة العمرانيّة. قد مكّنا تطبيق نظم المعلومات الجغرافية من التّعرف على محاور التّوسّع العمرانيّ لمدينة حلبا، مبينة أسباب هذا التوسع وربطه بالتقسيم العقاري لها حسب المخطط التوجيهي. تركّز هذا التّوسّع على طول الطريق الرئيسي بشكل شريطي في المراحل الأولى، وعلى طول شبكة الطرق الزراعيّة في المرحلة الثانية مما أدّى إلى تغيير في المشهد الجغرافي للسّهل الزّراعيّ وتطور في استخدامات الأرض. إنّ الضغط على التربة والمياه الجوفية والتلّوث البيئي الحاصل وغيره من الآثار السلبية، نتيجة ارتفاع الكثافة السكانية في سهل حلبا، ما استدعى السعي في وضع خطط استراتيجية والتّقيّد بقوانين التنظيم المدني كخطوات أولية للحد من التّوسّع العمرانيّ. وإعداد جداول بيانات رقمية لتسهيل إيجاد حلول علمية مدروسة.

مسرد الكلمات المفتاحية: التّوسّع العمرانيّ - الميزات التفاضلية - المخطط التوجيهي - التمدد الشريطي

Extrait

Le phénomène de cette expansion est l'un de plus important phénomène que les pays envisagent surtout les plus avancés.

Halba est l'un des pôles attractifs et forme un axe principal pour le gouvernante de Akkar.

Le rôle croissant administratif et commercial de cette ville a provoqué l'assimilation des réfugiés et de grands nombres de peuples, donc plus de demandes de logements et une expansion de la zone urbaine.

L'application de la data géographique nous a permis de connaître les axes de cette expansion à Halba , en montrant les raisons de cette dernière et la relier à sa division immobilière selon le schéma directif.

Cette expansion s'est concentrée tout au long du chemin principal sous forme d'un ruban dans les premières étapes et tout au long de la chaîne Agricole dans la deuxième étape ce qui a conduit à un changement de la scène géographique de la plaine Agricole et une évolution dans l'utilisation de la terre.

La pression sur le sol et les eaux souterraines et la pollution écologique présente et autres des effets méfastes, à cause de l'augmentation de la surpopulation dans la plaine de Akkar a convoqué une quête de mettre des plans stratégiques , à respecter les lois de l'organisation civile comme des pas premiers pour limiter de l'expansion et à préparer les tableaux de données digitales pour trouver des solutions scientifiques bien étudiées .

Glossaire de mots -clés: l'expansion urbaine – les caractéristiques différentielles– tableau directif– Étirement du ruban

المقدمة

يعرف التوسع العمراني على أنه زيادة رقعة المدن على حساب مختلف الأراضي الصالحة للزراعة بسبب زيادة عدد السكان على نحو لم تعد تحتويه الأراضي التي تحتوي على البنايات السكنية. فالأراضي الزراعية حول المدن تتناقص يوماً بعد يوم ، وذلك نتيجة امتداد العمران فوقها. حيث أن زيادة السكان تؤدي إلى زيادة الطلب على الأراضي لأغراض السكن والخدمات البشرية الأخرى. كذلك تؤدي وسائل المواصلات دوراً في زحف العمران على الأراضي الزراعية من خلال شق الطرق الفرعية وإقامة النشاطات التجارية على جوانبها. إن انعدام التخطيط السليم يساعد على التوسع العمراني على حساب الأراضي الزراعية الخصبة. مدينة حلبا الشمالية عانت كغيرها من المدن

من هذه الظاهرة فقد لعبت دورا « بارزا » على صعيد محافظة عكار، وبحسب الخطة الشاملة لترتيب الأراضي اللبنانية التي تعدّ أن حلبا من المدن الصغرى التي تقع في منخفضات عكار التي تمتلك شروطا « أفضل للعب دور القطب المحلي مقارنة بالمدن الخمسة في محافظة عكار. (دار الهندسة (شاعر ومشاركوه) صفحة 20-4، الخطة الشاملة لترتيب الأراضي اللبنانية-التقرير النهائي). حيث ارتفعت مستويات معدل النمو الاقتصادي في السنوات العشر الأخيرة وخاصة بعد إعلان عكار محافظة. وجعل مدينة حلبا مركزا «أساسيا» لها ما نشط دورها الإداري، التربوي، الاستشفائي، والتجاري. الأمر الذي ساهم باستقطاب الوافدين من كافة المناطق المجاورة لأغراض طبية، تجارية، ترفيهية وترفيهية. إضافة إلى ذلك إن الزيادة الطبيعية للسكان، واستقرار النازحين من المناطق الجبلية واللاجئين السوريين استدعى زيادة المساحة العمرانية من محال ومراكز تجارية، وخدماتية على الخطوط الرئيسية لشبكة الطرق لتلبية حاجات السكان المتزايدة. لكن هذه الزيادة انعكست سلبا على المدينة إذ تطلب ذلك زيادة الطلب على السكن، فكان التوسع العمراني على حساب الأراضي الزراعية الممتدة على طول الحدود الغربية للمدينة المعروفة «بسهل حلبا» وبالتالي الضغط على الموارد الطبيعية من مياه، هواء وتربة وقد تدخلت عوامل أخرى كثيرة في ذلك.

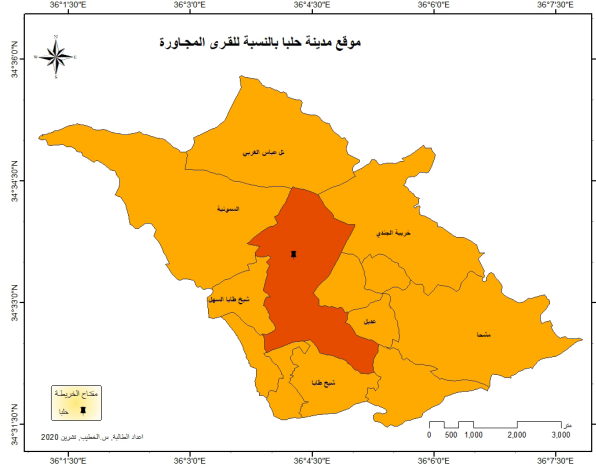
منطقة الدراسة

تقع مدينة حلبا العكارية شمال لبنان في محافظة عكار وتبلغ مساحتها 500 هكتار، ترتفع عن سطح البحر 167 متر وتبعد 30 كيلومترا عن شمال شرق طرابلس و 112 كيلومترا عن بيروت أي ما يعادل الساعتين و 33 دقيقة. (maerifa.org ideal.com). تقع المدينة في السفح الغربي لإحدى هضاب سلسلة جبال عكار التي تتجه من الشمال إلى الجنوب. هذه الهضبة التي تطلّ على سهل عكار وعلى البحر معا، تقع عليها مجموعة قرى تعرف محليا باسم «الشفت». تمتد بشكل طولي من الأوتوستراد الرئيسي لعكار جنوبا، الذي يصل بأوتوستراد «العبد» إلى أوتوستراد «الشيخ محمد - القبيات» شمالا، الذي يتصل بقضاء الهرمل. يحدها من الجهات الأربع القرى التالية: «شمالا» «تل عباس والشيخ محمد، جنوبا» بلدات الشيخ طابا والزواريب والجديدة، شرقا» أجزاء من الشيخ محمد وهضاب تحجب بلدات عدبل والقنطرة ومشحة، وغربا» شيخ طابا السهل وسهل

عكار. تمتد مدينة حلبا بين خطي طول $0^{\circ} 30' 34^{\circ}$ «شمالا»، وبين دائرتي عرض $0^{\circ} 12' 36^{\circ}$ «شرقا». تشمل منطقة الدراسة الحدود الإدارية للمدينة وحدود السهل الزراعي «الأراضي الزراعية التابعة عقاريا» لمدينة حلبا «والذي يمتد طوليا» وبموازاة الأوتستراد الرئيسي حلبا - القبيات ويمتد على طول الحدود الغربية للمدينة وبشكل القسم الشرقي لسهل عكار الساحلي، وهو سهل مروي بامتياز.

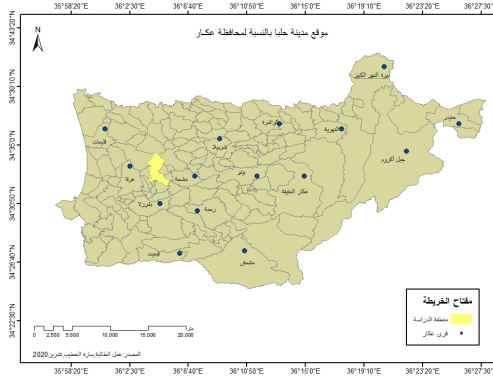
للموقع الأثر الأكبر في حياة المدينة قديما «وحديثا» ويظهر ذلك في نسيج المدينة اقتصاديا « واجتماعيا». فمدينة حلبا تعدّ عقدة المواصلات بين مناطق وقرى المحافظة (مرعي، اياد مرعي عوض، يكلوجية مدينة جنين، دراسة جغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، ، 2008، ص75) وتتميز بشبكة طرق مهمة ورئيسة على صعيد المحافظة والتي تعدّ من المميزات التفاضلية الأساسية للمدينة. تتميز المدينة إدا بمناخ معتدل، وهو المناخ السائد في معظم قرى عكار الساحلية حيث بلغت درجة الحرارة في المدينة في الفترة الزمنية الممتدة ما بين (2009-2019) 19.98° درجة مئوية، وبلغ متوسط كمية الأمطار في الفترة عينها 55.27 ملم (LARI). تساهم الأمطار في مدينة حلبا لاسيما منطقة السهل الزراعي في تشكل الآبار الإرتوازية، الأمر الذي ساعد في نشاط القطاع الزراعي. أما بالنسبة للرطوبة فهو يتميز بنسبة رطوبة مرتفعة خاصة في الصيف مقارنة بقرى عكار وبلداتها بسبب متوسط ارتفاع المدينة عن سطح البحر. فسهل حلبا يشكل جزءاً من سهل عكار الساحلي الموازي للبحر المتوسط، ولكن إذا كانت بعض أجزاء من سهل عكار شمال طرابلس أكثر أجزاء لبنان رطوبة، إذ تزيد الرطوبة السنوية عن 73% فإنها في حلبا تتراوح في الفترة الزمنية الممتدة ما بين (2009-2019) ما بين 72% عام (2012) وأدناه 62% عام 2019 (LARI). تتشكل الثروة المائية من مياه جوفية (آبار أرتوازية) ومياه سطحية (نهر العويق)

خريطة رقم 1: موقع مدينة حلبا بالنسبة للقرى المجاورة



المصدر: عمل الطالبة، تشرين 2020

خريطة رقم 2: موقع مدينة حلبا بالنسبة لمحافظة عكار



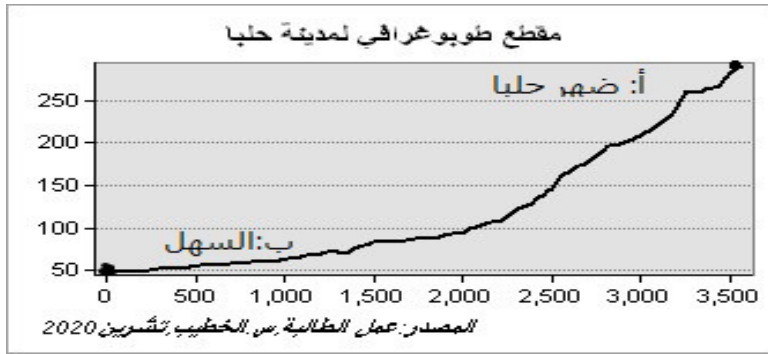
المصدر: عمل الطالبة، أيلول 2020

تتميز مدينة حلبا بالتنوع التضاريسي وتعدده في مساحة ضيقة، بحيث نجد المرتفع إلى جانب السهل والمنخفض، تتشكل من سهل زراعي هو امتداد لسهل عكار الساحلي الخصيب. حيث يصل أقل ارتفاع لها إلى 53 متر في السهل الزراعي عند الحدود المتاخمة لقرية السمونية. وترتفع الوحدة التضاريسية شرقاً لتسجل أعلى نقطة لها في

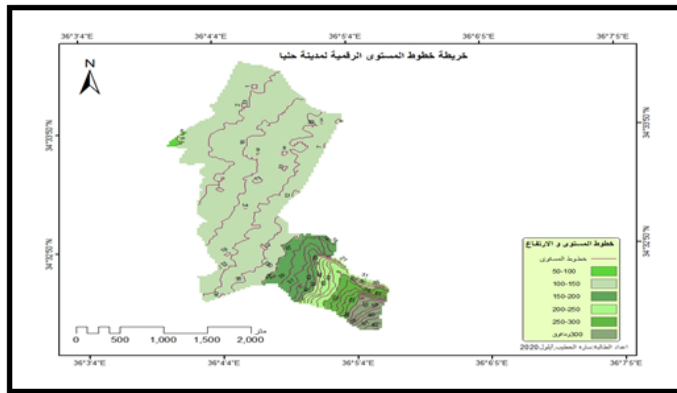
أقصى شرقي المدينة وتبلغ 321 مترا «ما يسمى «ضهر حلبا».

في الرّسم البياني رقم 1 أدناه يظهر المقطع الطوبوغرافي لمدينة حلبا بين نقطة (أ)- (ب) وكما تظهر في خريطة رقم 3 خطوط المستوى للارتفاعات الرقمية شدّة الانحدار ما بين مستوى 270-320 متر حيث تتباعد خطوط المستوى 50 مترا، لتبين ارتفاع المدينة عن سطح البحر وانقسام الوحدة التّضاريسية إلى جزئن الأولى على مستوى 50-150مترأي بموازاة السهل الساحلي، والثانية ترتفع قليلا«لتسجل أعلى مستوى في المدينة -250 321 مترا». وهو ارتفاع خجول مما يؤكد بأن المدينة ساحلية بامتياز .

رسم بياني رقم 1: مقطع طوبوغرافي لمدينة حلبا



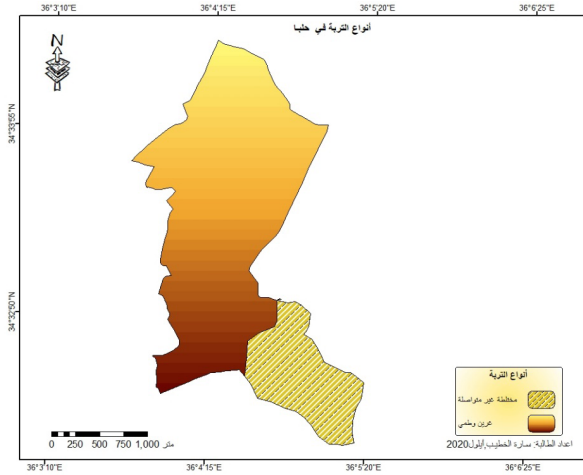
خريطة رقم 3: خطوط المستوى لمدينة حلبا



المصدر: عمل الطلبة، أيلول 2020، بالاعتماد على الخريطة الرقمية DEM لمدينة حلبا

تتشكل تربة مدينة حلبا من نوعين **غرين وطي**، تمتد من وسط المدينة إلى شمالها، بنسبة 97.7% والنوع الثاني **مختلطة وغير متواصلة** تمتد من وسط المدينة إلى جنوبها بنسبة 20.3%.

خريطة رقم 4: التربة في مدينة حلبا



المصدر: عمل الطالبة، أيلول 2020 ، بالاعتماد على خريطة التربة للأراضي اللبنانية، د. عبد الرحيم إبراهيم

التقنيات المستخدمة في الدراسة وجمع المعلومات

التقنيات المستخدمة في الدراسة وجمع المعلومات لإتمام هذه الدراسة كان عليّ القيام بعمل مكتبي وعمل ميداني:

1 - العمل المكتبي

قراءة العديد من الكتب والمراجع الجغرافية كتاب «منهجية البحث»، كتاب للدكتور محمد رياض «جغرافية النقل»، أطلس لبنان وغيره. الاستعانة بالعديد من المقالات على شبكة الإنترنت، والعديد من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة. قراءة العديد من الدوريات، التقارير والأبحاث ذات صلة بموضوع الدراسة والمنشورات الرسمية الصادرة عن إدارة الإحصاء المركزي، تقرير الخطة الشاملة لترتيب الأراضي اللبنانية (الجمهورية اللبنانية 2018). التصميم التوجيهي العام لمنطقة حلبا صادر عن (التنظيم المدني قانون

2- العمل الميداني

- المقابلات: إجراء عدة مقابلات مع أصحاب الشأن من مهندسين مدنيين وطبوغرافيين، رؤساء بلديات، مختير، إضافة إلى عدد من الأهالي والمزارعين وأصحاب المنشآت وبعض الشخصيات بهدف التزود بمعلومات تفيد بموضوع الدراسة.
- الملاحظة: النزول شخصيا» إلى منطقة الدراسة والمشاهدة الحسية والوقوف على الواقع بشكل مباشر من خلال مشاهدة توزع المساكن وتحديد اتجاهات التمدد العمراني.
- الاستمارة: لتفعيل العمل الميداني لا بد من تعبئة استمارات وجمع المعلومات وتحويلها إلى أرقام وإحصاءات ورسوم بيانية للوقوف على المشكلة. لذلك تم إعداد ثلاث استمارات واحدة موجهة للسكان وللمزارعين وأخرى لأصحاب المنشآت الصناعية بهدف دراسة واقع التمدد العمراني في سهل مدينة حلبا (عكار). ستوزع على 50 مبحثا» في كل من نطاقات سهل حلبا الثلاث: المنطقة الزراعيّة - المنطقة السكّنيّة، و10 مبحثين من أصحاب المنشآت في المنطقة الصناعيّة وفق المخطط التوجيهي لتصنيف أراضي منطقة حلبا. وذلك للتعرف على الأسباب الخاصة والعامة للسكان التي دفعتهم إلى زيادة مساحة المساكن والتخلي عن الأراضي الزراعيّة وتحديد مراحل التطور العمراني وما يتعلق به من عوامل أخرى.
- الصور الفوتوغرافية: تصوير مجموعة من المشاهد والظواهر وصور خاصة بمدينة حلبا ومنطقة الدراسة والتي تتناسب مع موضوع الرسالة والعناوين المطروحة والمعلومات التي تتضمنها فصول الرسالة، وهي تضيف قيمة ومصادقية لمحتوى الدراسة .

3 - التقنيّات المستخدمة

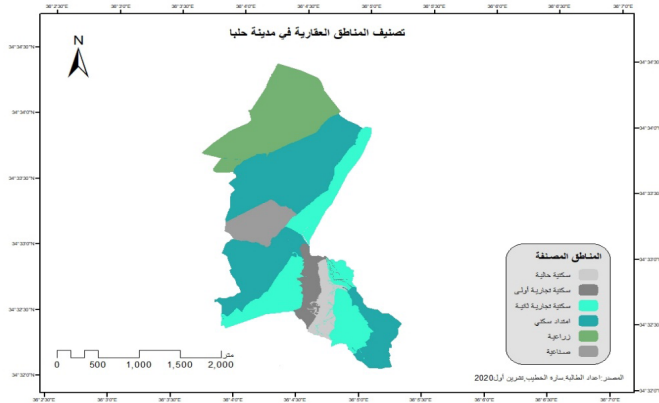
تم الاستعانة بمجموعة من برامج المعلوماتية مثل نظم المعلومات الجغرافية gis وتقنيات الاستشعار عن بعد و googleearth و gps. لإخراج الخرائط اللازمة التي تخدم موضوع الدراسة والتي تبين حجم ومساحة التمدد العمراني ومدى تقلص مساحة

الأراضي الزراعيّة وتقسيم الدراسة إلى مرحلتين زمنيتين. إضافة إلى الصور الجوية التي تبين تطور الظاهرة وغيرها من خصائص منطقة الدراسة. تمّ استخلاص صور جوية عبر القمر الصناعي DigitalGlob لمنطقة الدراسة في 2004 - 2020 وتحديد المخرجات اللازمة وتصنيفها ونقلها إلى برنامج arcmap وإسقاط التصنيفات عبر النظام الإحداثي المعتمد والحصول على قاعدة بيانات خاصة بمنطقة الدراسة واستحصّال النتائج المطلوبة. اعتماد الباحثة على خرائط من الدائرة العقارية الرسميّة لإخراج الخريطة العقارية للمدينة وخريطة تصنيف المناطق العمرانيّة فيها.

النتائج

4 - المناطق العقارية في مدينة حلبا: بالاعتماد على القرارات الصادرة عن مجلس الإنماء والإعمار عبر إطلاق الخطّة الشاملة لترتيب الأراضي اللبنانيّة عام 2004 تم وضع مخططات توجيهية لمدينة حلبا باعتبارها مدينة ثانوية وقطب ثانوي جاذب. إنّ الخريطة رقم 5 أدناه تبين توزع المناطق العقارية لمدينة حلبا وامتداد كل منها. فقد تمّ تصنيف المدينة إلى ست مناطق عقارية: سكنية تجارية أولى - سكنية تجارية ثانية - سكنية حالية - امتداد سكني - زراعيّة وصناعية

خريطة رقم 5: المناطق العقارية المصنفة في مدينة حلبا



المصدر: عمل الطالبة، بالاعتماد على الخرائط العقارية الصادرة عن التنظيم المدني، تشرين أول 2020

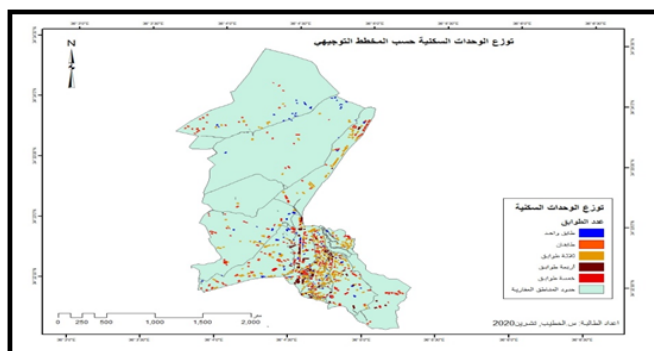
جدول رقم 1: مساحة المناطق العقارية المصنفة في مدينة حلبا

رمز المناطق	تصنيف المناطق	المساحة م	النسبة %
B	سكنية تجارية أولى	224650	4
BB	سكنية تجارية ثانية	1102080	21
A	سكنية حالية	210505	4
D	امتداد سكني	2147780	42
E	زراعية	1126365	22
G	صناعية	331368	7
المجموع		5142745	100

المصدر: عمل الطالبة، تشرين أول 2020

1 - الاستثمار: إنّ نسب الاستثمار السطحي والعام تترجم من خلال عدد الطوابق للوحدات السكنية وقد تمّ تصنيف الوحدات الموزعة على المناطق العقارية حسب عدد الطوابق بالاعتماد على تقنيات الاستشعار عن بعد. وقد تم ربط عدد الطوابق بالمناطق العقارية ونسب الاستثمار. حيث نجد كثافة العمران في المنطقة السكنية والسكنية التجارية وتقل نسبياً في المنطقة الزراعية والصناعية ومنطقة الامتداد السكني. كما تبين الخريطة أدناه. (خريطة رقم 6)

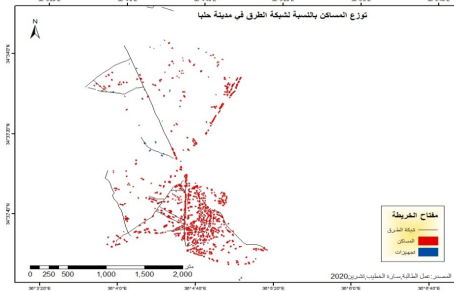
خريطة رقم 6: توزيع الوحدات السكنية حسب عددا الطوابق المنصوص عليها في المخطط التوجيهي



المصدر: عمل الطالبة، تشرين ، 2020، بالاعتماد على تقنيات الاستشعار عن بعد

تبين لنا الخريطة التالية (خريطة رقم 7) دور شبكة الطرق في توجه العمران وقد بلغ طول شبكة الطرق الرئيسية والمحلية والفرعية حوالي 10836 متر. اتبع العمران محاور الطرق بشكل رئيسي. فقد تميزت شبكة الطرق المحلية بديناميكية. وكانت أولى وجهات العمران الشريطي في أولى مراحل التوسع العمراني ما بين 1994-2005 وشهدت تطوراً فيما بعد. فالتمدد الشريطي الأول على طريق حلبا الرئيسي كان مرتبطاً بسهولة التنقل بالسيارات سابقاً. لكن يبقى التوسع العمراني القديم عقبة في وجه التنظيم الحديث. حيث نجد أن الأبنية قد تناثرت على أطراف الطريق العام الرئيس للمدينة تاركة وراءها أراضي زراعية. (أنظر صورة رقم 1).

خريطة رقم 7: توزيع المساكن حسب شبكة الطرق الرئيسية في مدينة حلبا



المصدر: عمل الطالبة، تشرين 2020، بالاعتماد على تقنيات الاستشعار عن بعد

صورة رقم 1: صورة جوية، التمدد الشريطي للطريق الرئيسي الجنوبي في مدينة حلبا



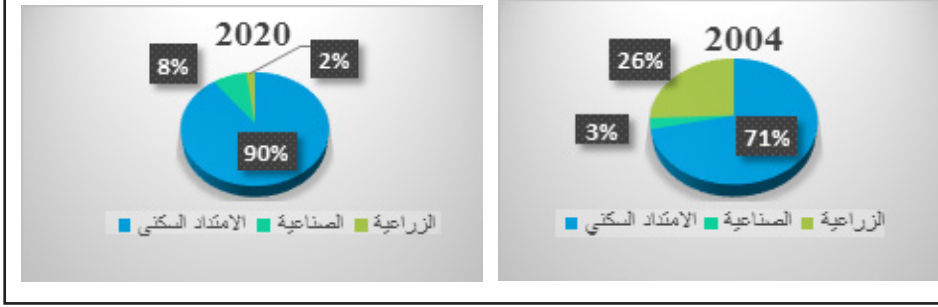
المصدر: المصور خالد طالب، حزيران ٢٠٢١

2 - تطور الكتلة العمرانية في سهل مدينة حلبا ما بين 2004-2020.: نقصد بالكتلة العمرانية هي المساحة المبنية في المدينة أو القرية والمشغولة بالأنشطة المختلفة وما يتخلل هذه المساحة من الأرض السكنية المجاورة: فضاء أو مزروعة أو مسطحات مائية (Wikipedia.com). فهي تتكون من مجموعة من البيوت أو المباني المتراسة والمجاور بعضها بعضاً تختلف في العلو والمساحة. وقد شهدت المدينة نهضة عمرانية و تطورا» في حركة البناء.

تعدّ مدينة حلبا أكبر تجمع للسكان حيث يقدر عدد الوحدات السكنية بنحو ستة آلاف وحدة، ويتركز 46 بالمئة منها في حلبا ومنيرة، كما يقدر عدد الوحدات التجارية فيها بنحو 828 وفيها تتمركز كل الإدارات العامة. شكلت مساحة الكتل العمرانية %47 من المساحة الإجمالية للمدينة.

شملت دراسة تطور الكتلة العمرانية في سهل حلبا ثلاث مناطق عقارية المنطقة الزراعيّة، الصناعيّة ومنطقة الامتداد العمرانيّ بمساحة 3281462 متر. إذ بلغ عدد الوحدات السكنية أي الأماكن المستعملة للسكن حسب جباية الضرائب في سهل حلبا 220 وحدة مستعملة للسكن في 2004 و ليبلغ 660 وحدة مستعملة للسكن عام 2020. ويغضون 15 سنة زادت أعداد المساكن 440 مسكن أي بمعدل 29 مسكن في السنة الواحدة ضمن نطاق حلبا-السهل (مقابلة أجريت مع نائب رئيس بلدية حلبا، أ. طليع الحلبي 2020-8-24، الساعة 12ص في مبنى البلدية)

رسم بياني رقم 2: رسم بياني دائري، توزع مساحة الكتلة العمرانية حسب المناطق العقارية
في عام 2004-2020



المصدر: عمل الطالبة، بالاعتماد على خرائط التصنيف 2004 - 2020

تركز اتجاه التوسع العمراني في السهل الزراعي، لاسيما منطقة الامتداد السكني حيث تحتوي هذه المنطقة النسبة الأكبر من الوحدات السكنية مستفيدة من نسب استثمار عام يصل إلى 75% بمعدل ثلاث طوابق.

في المراحل الأولى للتوسع العمراني كان مجموع مساحة الكتلة العمرانية في المنطقة الزراعية 26% من المساحة الإجمالية لل عمران وفي عام 2019 تراجعت هذه النسب لتشكّل 2% على حساب تطور الكتلة العمرانية في منطقة الامتداد السكني والمنطقة الصناعية وشبكة الطرق. مما يفسر هذا التراجع أنّ النصيب الأكبر من مساحة الكتلة العمرانية تركز في منطقة الامتداد السكني بنسبة 90% ويعود ذلك لعامل الاستثمار وما يرتبط به من عوامل أخرى. نجد أنّ التطور العمراني مرتبط بشبكة الطرق الفرعية والأساسية في سهل حلبا. فالتطور لم يطل الكتلة العمرانية إنما أيضا « شبكة الطرق.

خلال المرحلة الثانية من التوسع العمراني الحاصل تطورت مساحة الكتل العمرانية في المنطقة الصناعية بنسبة 5% منذ التأسيس عام 2019 لتشكّل 8% من مساحة الكتلة الإجمالية. وهذا التوسع أخذ شكلا « أفقيا » وهو عبارة عن هضغات معدنية ومساحات فارغة مرصوفة أمامها، تفتقد لخواص التربة الأساسية مشكّلة « كتلا » عمرانية أفقية مستفيدة من معدل استثمار عام يصل إلى 80% كحد أقصى.

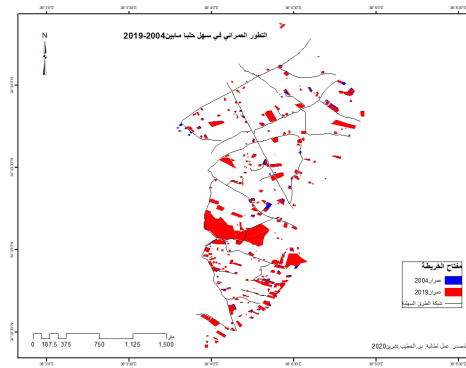
إنّ هناك ارتباطاً وثيقاً بين تطور الوضع الإقتصادي وتغيّر المشهد الجغرافي للمدينة من خلال ازدياد عدد المباني والمحلات التجارية، مما نتج عنه التّوسع العمرانيّ على حساب الأراضي الزراعيّة بشكل متزايد خلال السنوات العشر الماضية.

إنّ خريطة الطّرق الزراعيّة أدناه المستخلصة من تقنيات الاستشعار عن بعد، بينت تفرع هذه الشبكة بأطوال مختلفة معظمها ينطلق من الخط الفرعي الرئيسي إلى الوحدات السّكنيّة .

تركزت هذه الأخيرة على أطراف شبكة الطرق السهلية، ففي عام 2004 كانت بمعظمها ترابية، وزيادة عدد الوحدات المرتبطة بشق هذه الطرق أو توسيعها وتأهيلها. لاسيما في المنطقة الصناعيّة نجد أن المنشآت تركزت بمحاذاة الطريق لعدة أسباب أهمها سهولة المواصلات، إيجاد عدة مخارج لحسن سير الآليات الكبيرة.

في عام 2019 نجد أن شبكة الطرق قد تطورت بنسبة 70%، فخلال مراحل التّوسع العمرانيّ توسعت الوحدات السّكنيّة أفقياً « بشكل طولي بمحاذاة شبكة الطرق مشكّلة أحياء » متناثرة تاركة وراءها أراضي زراعيّة خصبة. إنّ مراحل تطور هذه الشبكة مرتبط بمراحل التّوسع العمرانيّ، ويبقى شق الطرقات من العوامل المساعدة للضغط على الغطاء النباتي وتقلّص المساحات المزروعة.

خريطة رقم 8: التطور العمراني في سهل حلبا ما بين 2004-2019



المصدر: عمل الطالبة، 2020،

بالاعتماد على تقنيات الاستشعار عن بعد.

الرَّحْف أو التَّوَسُّع العمرانيّ إذا» يقتزن بشكل أساسي بالزيادة السكانية، كما ويعتبر التَّوَسُّع العمرانيّ العمودي والأفقي من عوامل ازدهار التَّجمعات السكانية بمختلف أشكالها وعلى جميع الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية. وهناك مجموعة من العوامل الطبيعية (الموقع، المناخ، والتضاريس)، البشرية (النمو السكاني، الهروب من قلب المدينة، الرغبة بالتمكك والنزوح) والاقتصادية (تطور مستوى الدخل الفردي، تطور النشاط الصناعي وعامل النقل) وغيرها من العوامل المساعدة على التَّوَسُّع العمرانيّ.

4- تصنيف سهل حلبا عمراننا- غطاء نباتيا مابين 2019-2004: إن تصنيف سهل حلبا يخضع بالدرجة الأولى إلى الصور الفضائية المستخلصة من ERSI، لذلك إن تتبع هذه الصور لعامي 2019-2004 وتطبيق النظام الإحداثي عليها يسمح لنا معرفة مساحة الكتلة العمرانيّة وتطورها بالنسبة للمساحة الكلية للمنطقة العقارية. إن إخراج هذه الخرائط يسمح لنا مقارنة هذه المساحات نظريا». لقد توزعت مساحة سهل حلبا ما بين 82% غطاء نباتي - 5% أراضي قاحلة وشبكة طرق - 13% كتلة عمرانيّة .

تختزل الخرائط أدناه (خريطة رقم 9 و 10) نقاط عدّة أهمها نطاقات وأشكال التَّوَسُّع وحجمها واتجاهاتها في كل من المناطق العقارية الثلاث وتطورها ما بين 2004-2019 ومطابقتها نظريا» على خرائط التصنيف باستخراج ثلاثة أنواع من المخرجات: الكتلة العمرانيّة -الغطاء النباتي -الطرق والأراضي القاحلة المتعددة الاستخدامات. هناك تطور بنسب المخرجات، بحيث تطورت مساحة الكتلة العمرانيّة بمعدل 12%، بينما تقلّصت مساحة الغطاء النباتي بنسبة 10% أما مساحة الطرق والأراضي القاحلة مجتمعة فقد تقلّصت 2% لحساب تغير وجهة الاستخدام للأراضي الفضاء. إذا» في المنطقة الصناعيّة تراجعت مساحة الغطاء النباتي 5.4%، في المنطقة الزراعيّة 4.5 % أما في منطقة الامتداد السكني 17%.(أنظر الرّسم البياني 3-4-5)

إن التَّطور الحاصل في مساحة الغطاء النباتي وحجم الكتلة العمرانيّة ساهم بتطور في المشهد الجغرافي لسهل حلبا والذي أدى بدوره إلى تداخل في استخدامات الأرض وتغير في وجهة الاستخدام لبعض الجهات.

العوامل التي ساعدت على ذلك تختلف من منطقة لأخرى بحسب أهمية المنطقة ووظائفها ودورها بالنسبة للمحيط المجاور، فالمميزات التفاضلية لمدينة حلبا جعلت منها وجهة إستراتيجية للاستثمار.

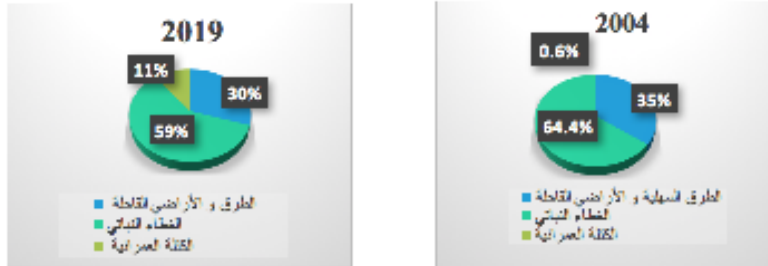
هذا التطور بنسب المخرجات يواجه مجموعة من التّحديات لاسيما الديموغرافية من نمو سكاني وازدياد أعداد النازحين مما أدى إلى طفرة سكانية في المدينة وزيادة الطلب على المساكن، فالعلاقة طردية ما بين النمو السكاني والنتائج المترتبة على التّمدن العشوائي من جهة وبين التّوسع الحضري من جهة أخرى.

من التّحديات الاجتماعية اختفاء المظاهر الاجتماعية من عادات وتقاليد وأعراف وقيم ذات موروث حضاري وثقافي يتميز بها سكان المدن والأرياف على السواء منذ القدم، لتحل مكانها عادات اجتماعية تتماشى مع درجة التّحضر والتّطور في مظاهر الحياة الاجتماعية للمدن.

إنّ التّعدي بالبناء هو من أخطر أنواع المشاكل الاقتصادية التي تواجه الزراعة حيث يقوم المتعدي بإقامة منشآت ومبانٍ على الأراضي الزراعيّة وبالتالي تستقطع هذه المساحة المعتدى عليها من أراضي الإنتاج الزراعيّ وقد يقدم ببيعها للغير بعد تقسيمها إذا كانت المساحة كبيرة أو مباشرة دون تقسيم إذا كانت المساحة صغيرة، ما يواجه تحديا «جديدا» وهو تراجع حصة الفرد من الإنتاج الزراعيّ.

ومن التّحديات المستقبلية المتوقعة تكمن في عدم وجود تدابير خاصة بفعالية استخدام الموارد فيما يخص المباني وفرض تكاليف عالية غير ضرورية على المستهلكين إضافة إلى استمرار أعباء الموارد والأضرار البيئية وعدم المساواة الاجتماعية التي ستثقل كاهل الأجيال المستقبلية. (البحث عن الفرص لتوليد الطاقة المتجددة في المدن 31 تشرين الأول/أكتوبر 2019 UNESCO).

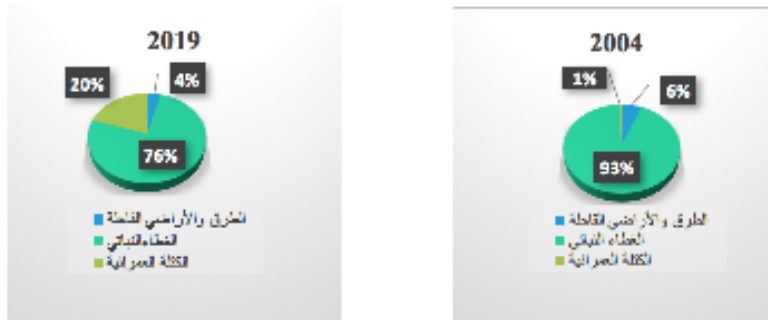
رسم بياني رقم 3: رسم بياني دائري، تطور مساحة المنطقة الصناعية في سهل حلب، 2004-2019



رسم بياني رقم 4: رسم بياني دائري، تطور مساحة المنطقة الزراعية في سهل حلب، 2004-2019



رسم بياني رقم 5: رسم بياني دائري، تطور مساحة منطقة الإمتداد السكني في سهل حلب، 2004-2019



المصدر: عمل الطلبة، 2019، مع الاعتماد على خرائط التصنيف 2004-2019

الخلاصة

لقد خرجت هذه الدراسة بعد العديد من القراءات والدراسات السابقة والحالية إلى حد الآن ببعض النتائج والتوصيات التي وجب السير بها في سبيل إيجاد حل لمشكلة الدراسة والخروج بمقترحات جديدة وعملية للمنطقة وذلك باعتماد تقنيات الاستشعار عن بعد وبرامج المعلوماتية والمنهج التحليلي والاستنتاجي، والتحكم باتجاهات التطور

العمرائي المستقبلية عبر التخطيط والتطوير للحد من التوسع العمراني. (علي كريم محمد، (4)، مجلة العلوم الإنسانية) .تؤدي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دوراً «رئيساً» في سياق التوسع الحضري لأنه من الممكن تسخيرها لإيجاد حل لمشاكل حضرية متنوعة شاملة للقطاعات ولأنها لا تقتضي في معظم الأوقات بنية تحتية كبيرة ومكلفة. وتشمل الاستخدامات المحتملة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناطق الحضرية أدوات جغرافية مكانية في خدمة التخطيط المكاني، ووضع نماذج للمحاكاة وللمعاينة، وأدوات للتنقل، والحلول اللازمة لتحقيق المستوى الأمثل من إدارة الطاقة والمياه ورصد الكوارث والتصدي لها وتحقيق الإدماج الاجتماعي. والهدف من هذه التقنية هو تحديد الاستعمال الأفضل للأرض من الناحية الفعلية والكامنة (الجابري، ص(264) مجلة كلية التربية جامعة واسط).

للقوف على الضوابط ومدى تطبيق الخطة الشاملة لترتيب الأراضي اللبنانية وبناء» على نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1 - ضوابط مقترحة

- ضوابط زراعية

- تشديد عقوبة التعدي على الأراضي الزراعية والخاصة بحماية الأراضي حتى تصبح رادعة للمتعددين عليها وتعديل النصوص القانونية لسد نقاط الضعف فيها.
- توعية السكان بالمجتمع وخاصة السكان الريفيين بالتداعيات السلبية للزيادة السكانية.
- زيادة الحصاد المائي بإقامة برك لتجميع مياه الأمطار وكذلك العمل على تكرير المياه العادمة واستخدامها للأغراض الزراعية في سبيل الحد من الضغط على الثروة المائية.
- تقديم قروض ميسرة للمزارعين لمساعدتهم على التوسع الرأسي والأفقي في الزراعة.

- ضوابط عمرانية

- تعديل النصوص القانونية لقانون البناء والتنظيم المدني لسد نقاط الضعف فيها.
- زيادة الوعي بكيفية استخدام الابتكارات الرقمية لتقديم الخدمات الحضرية لتحسين

نوعية الحياة وتحسين البيئة الحضرية.

- وضع نماذج للمحاكاة والمعاينة من خلالها يمكن أن يلجأ مخططو المدن إلى تسخير تكنولوجيا المحاكاة ووضع النماذج والمعاينة لأغراض اتخاذ قرارات التخطيط والاستثمار على المدى الطويل عبر تحديد مواقع المباني وتصاميمها. (تغيير العالم: ابتكارات وحياة أفضل للأجيال القادمة 2019،)

- الحد من الزحف العمراني عن طريق التوسع العمودي بدلاً من التوسع الأفقي، وإعطاء حوافز للبناء المرتفع المتعدد الطبقات عبر تخفيض رسوم الرخص المتعددة على الأدوار المرتفعة تصاعدياً» (أي كلما ارتفع البناء تقل الرسوم بشكل ملحوظ ومغري). وزيادة رسوم الرخص على بنايات الطابق الواحد.

- ضوابط إدارية

- تطوير إستراتيجيات تمتد على رقع جغرافية تربط ما بين عدة مناطق إدارية وتنسق ما بين بلدياتها.
- إن مواجهة التحدي الديموغرافي لا يكون إلا من خلال خطة واضحة تقوم على رؤية متكاملة لمستقبل وطن مع إعادة تحديد أولويات الإنماء المتوازن من خلال اقتراحات تشريعية وتنظيمية من شأنها تأمين ضوابط أفضل لاستعمال الأراضي وتنمية المناطق.
- دفع بالعديد من الهيئات المحلية إلى الطلب والتأكيد على وضع بلداتهم تحت وضع مخطط تنظيمي لها ودرسه وبتناغم مع الواقع والمحيط وتالياً مع التوسع العمراني المستقبلي.
- مراجعة المخطط التوجيهي الخاص بالمدينة وتقييمه من جديد من قبل البلدية وفريق مختص والعمل على تعديله.
- الاستفادة من هذه الدراسة وتوظيف نتائجها في سياسات التخطيط العمراني.
- تفعيل محاور الخطة الشاملة لترتيب الأراضي البنانية وإرساء قواعد الإنماء المتوازن في كافة المدن.

- إبراز التّقيّات الجديدة التي بمقدورها القيام بإنشاء مدن أكثر شمولية.

2 - الصعوبات

إنّ إعداد هذه الدراسة واجه مجموعة من المصاعب في جمع المعلومات من مصادرها بسبب جائحة كورونا وإغلاق المؤسسات الرّسمية في معظم الأوقات والقيام بالأعمال الإدارية فقط، الأمر الذي حال دون الحصول على المعلومات اللازمة وإغلاق الأرشيف وتقليل عدد الموظفين.

وعدم تعاون المؤسسات الخاصة ورفض إعطاء بيانات تخدم الموضوع. إضافة إلى قطع الطرقات بشكل شبه دائم والإضرابات الحاصلة وضعف شبكة الانترنت.

المراجع

1. عبد الملك، أنور (2015). **تغيير العالم الكويت**: دار عالم المعرفة
2. إبراهيم، علي كريم محمد (2010). «تحليل اتجاهات التّوسع الحضري لمدينة المسيب باستعمال نظم المعلومات الجغرافية والتّحسس النائي». **مجلة العلوم الإنسانية**، (1)، 4.
3. الكنانى، كامل كاظم بشير الجابري، حنش، أحمد عبد السلام (2012-29). «استخدام منهجية التّحليل المكاني في تقييم الملائمة المكانية للتّوسع الحضري لمدينة الكوت». **مجلة كلية التربية جامعة واسط** (1)، 12.
4. مرعي، اياد (2008). **ايكولوجية مدينة جنين، دراسة جغرافية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
5. يوريف، شاعر ومشاركوه (2005). **الخطة الشاملة لترتيب الأراضي اللبنانية**. بيروت: دار الهندسة.
6. قانون التّظيم المدني مرسوم اشتراعي رقم 69 - صادر (1983\9\9)
7. <https://www.maerifa.org> .7
8. <https://www.wikipedia.com> .8
9. مؤتمرات: البحث عن الفرص لتوليد الطاقة المتجددة في المدن 31 تشرين الأول/أكتوبر 2019 UNESCO
10. (تغيير العالم: ابتكارات وحياء أفضل للأجيال القادمة 2019،).

ثورة العام 1958 في لبنان أسبابها ونتائجها وأبعادها اللبنانية والعربية

"The 1958 Revolution in Lebanon: Causes, Outcomes, and Its Lebanese and Arab Dimensions"

عبير محمود حمادة

Abir Mahmoud hamadeh

أ.د. محمد القوزي مشرفاً مشاركاً²

تاريخ القبول 2024 /3/21

أ.د. علي شعيب مشرفاً رئيساً¹

تاريخ الاستلام 2024 /3/10

ملخص

ثورة 1958 في لبنان كانت نتيجة للتوترات الداخلية المتأثرة بالصراعات الإقليمية والدولية. مع انحياز الرئيس كميل شمعون للسياسة الغربية، وتصاعد الاحتجاجات بسبب الانتخابات المزورة العام 1957، شهد لبنان اضطرابات سياسية وطائفية. انتهت الثورة بتدخل عسكري أمريكي واستقالة شمعون، وتولي فؤاد شهاب الرئاسة، مما مهد لفترة من الاستقرار النسبي والإصلاحات السياسية. هذه الثورة كانت علامة بارزة في تاريخ لبنان بعد الاستقلال، وعكست الانقسامات الداخلية حول التوجهات السياسية.

Abstract

The 1958 revolution in Lebanon was the result of internal tensions influenced by regional and international conflicts. With President Camille Chamoun aligning with Western policies and protests escalating due to the rigged 1957 elections, Lebanon experienced political and sectarian unrest. The revolution ended with U.S. military intervention and Chamoun's resignation, leading to Fouad Chehab assuming the presidency, which paved the way for a period of relative stability and political reforms. This revolution was a significant milestone in Lebanon's post-independence history, reflecting internal divisions over political orientations.

1 أستاذ التاريخ الحديث الجامعة اللبنانية.

2 أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر جامعة بيروت العربية.

مقدمة

منذ بداية الخمسينيات، بدأت منطقة الشرق الأوسط تستقطب اهتمام اميركا في محاولة منها لجعلها مناطق نفوذ لها في مواجهة المد الشيوعي، لذا بدأت في طرح مشاريع اقتصادية ذات صبغة سياسية، ومن هذه المشاريع مبدأ ايزنهاور العام 1957، وهذا المشروع ادى إلى انقسام الدّول العربيّة بين مؤيد لمنظومة الدول الاشتراكية بزعامة الاتحاد السوفيتي، وبين مؤيد للغرب بزعامة الولايات المتحدة الاميركية، فقد انحاز لبنان والأردن والعراق والسّعودية للمعسكر الغربيّ، بينما انحازت مصر وسوريا إلى المعسكر الشرقي، وهذا الانحياز إلى المعسكر الغربيّ، وصولاً إلى الانتخابات النيابية في العام 1957 وما نتج عنها من تزوي وأبعاد الزعماء السياسيين التقليديين أدى إلى تعرض الرئيس كميل شمعون إلى معارضة شديدة تسببت بثورة ضده عام 1958.

وفي هذا السياق إن هذه الثّورة كانت واحدة من الأحداث البارزة التي شكلت تاريخ البلاد في فترة ما بعد الاستقلال. في ظل رئاسة كميل شمعون، شهد لبنان توترات داخلية كبيرة نتيجة للصراعات الإقليمية والدولية وتأثيراتها على الداخل اللبناني. وفي ظل التحدي شهدت هذه الفترة ازدياد التوتر بين الطوائف المختلفة والاضطرابات السياسية، مما أدى إلى تصاعد الاحتجاجات والتمرد. كانت هذه الثّورة تعبيراً عن الانقسامات الداخلية بين مؤيدي السياسة الغربيّة التي انتهجها شمعون وبين الفئات التي دعمت التوجهات العربيّة والقومية. انتهت الثّورة بتدخل عسكري أمريكي واستقالة كميل شمعون، مما مهد الطريق لتولي فؤاد شهاب الرئاسة وبدء فترة جديدة من الاستقرار النسبيّ والإصلاحات السياسيّة.

أسباب ثورة 1958 ونتائجها

اندلعت ثورة 1958 في عهد كميل شمعون والتي اتخذت طابعاً طائفيّاً من جهة وسياسيّاً من جهة أخرى، فقد قسمت المجتمع اللبناني إلى معسكرين عرضتها بلا هوادة لتدخلات خارجية.

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن الانقسامات الداخلية أُنذرت بنتائج وخيمة، خصوصاً، وإن شخصيات ممثلة لطوائفها كان لها الدور الفاعل في هذا الموضوع. وأساسي من الأزمة، وإن الصراع حول الاستئثار بالسلطة السياسية عامل مغذٍّ للطائفية، وأن

التدخلات الإقليمية والدولية قد أشبعت النزاعات أيضاً دون ارتوائه فنتجت عنها حرب دموية.

فالأزمة اللبنانية تتمثل في عجز البنى السياسية والطبقة الحاكمة، فصراع تلك الطبقة حول الاستئثار بالسلطة غذى التدخلات الإقليمية والدولية، وحول لبنان إلى ساحة صراع من أجل تحقيق مكاسب طائفية ضيقة، مما سبب ثورة داخلية عمّت كل المناطق اللبنانية.

إنّ ما جرى على مدى ستة أشهر، ثورة كانت أو حرباً مدبرة من الخارج أو نزاعاً داخلياً، وأياً كانت الأسباب، أدى إلى انتهاء الأزمة بمحصلة محزنة، والتصدّع الذي أحدثته بين الأطراف اللبنانية ولدّ سلسلة طويلة من النزاعات والخلافات.

خامساً: فرضية البحث

إن العوامل التي أدت إلى اندلاع ثورة 1958 ارتبطت مباشرة بالدول الإقليمية والدولية وكانت أخطر أزمة سياسية واجهها لبنان من أجل تحقيق مكاسب طائفية ضيقة شكّلت جزءاً أساسياً من قواعد اللعبة التي أرساها النظام السياسي في لبنان.

- يحمل الرئيس كميل شمعون على تدويل أزمة 1958.
- طلب الرئيس كميل شمعون من السفير الأميركي في لبنان من إجراء وساطة مع قائد الجيش اللواء فؤاد شهاب لكي يتعاون معه ويقمع قوى المعارضة.
- اتهم الرئيس كميل شمعون الجمهورية العربية المتحدة بتحريض المعارضة على السلطة اللبنانية وتسليحها.

1: الحالة الداخلية العارمة ومعارضة عارمة للتجديد

قويت المعارضة، خاصةً الإسلامية، بقيام الجمهورية العربية المتحدة في شباط 1958، وفي المقابل قوي منطق التخويف بين تدويل لبنان في البحر العربي الإسلامي في الشارع المسيحي، المنطق الذي وجد شمعون أن من مصلحته، وهو يعمل لتجديد ولايته، أن يقويه ممثلاً خاصة بحزب الكتائب اللبنانية الذي كان يتحرك للإمساك بالشارع المسيحي وقيادته وذلك لكي يضمن شعبية له، ولو طائفية أو من طائفة واحدة، بعد

أن ضمن أغلبية ساحقة في مجلس النواب تؤمن له تعديل الدستور لتأمين التجديد. وقامت معارضة أخرى سمّت نفسها «الثورة الثالثة»، من ممثليها البارزين هنري فرعون، شارل الحلو وغسان تويني ويوسف سالم وجبرائيل المر إضافة إلى معارضة البطريك الماروني الأصلية الذي قال بعد قيام الجمهورية العربية المتحدة «نحن الموارنة نقطة في بحر المسلمين، فإما أن نعيش معهم بسلام أو فلنرحل أو فلنفنّ». (النهار، عدد 13 شباط 1958)

ولا بد من الإشارة هنا، إلى أن أنصار شمعون كانوا يضاعفون نشاطهم لتأمين انعقاد جلسة نيابية تعدّ الدستور بما يتيح المجال لانتخاب شمعون لولاية ثانية، يدعمهم سفراء الدول الغربية وفي مقدمتهم السفير الأميركي الجديد «روبرت مكلنتوك» كان المعارضون يضاعفون أيضاً نشاطهم في مناهضة شمعون وعقدوا في 18 آذار 1958. وفي دار هنري فرعون، مؤتمراً وطنياً حضره ما يزيد عن 80 شخصية سياسية وأكدوا تمسكهم باستقلال لبنان وبمعارضة كميل شمعون لولاية ثانية. (الخوند، 1994، ص 219)

والحقيقة أن الناشطين المضاعفين للموالاة من جهة وللمعارضة من جهة ثانية كانت تؤدي بالبلاد إلى أن تنزلق بوتائر متسارعة نحو الصدام العنيف. (المرجع السابق، ص 219)

2: عرض أحداث ثورة 1958

على وقع الدعوة إلى الثورة للإطاحة بالرئيس كميل شمعون اصدرت جبهة الاتحاد الوطني وزعماء المعارضة في طرابلس وممثلو مؤتمر الأحزاب والمنظمات، بعد اجتماع عقده في 9 أيار، بياناً مشتركاً حملوا فيه نظام شمعون مسؤولية اغتيال نسيب المنتي وموجة الاغتيالات والاستفزازات، ودعوا اللبنانيين إلى الإضراب العام المفتوح. وفي اليوم نفسه أريق دماء الثورة الأولى في طرابلس أثناء تفريق مظاهرة انطلقت بعد صلاة الجمعة. فاجتاحت الاضطرابات المدينة ثم انتقلت إلى بيروت (المقاصد، المصيطبه، برج أبي حيدر. زعيم الثورة في بيروت صائب سلام). وأول تفجير استهدف المصالح الأجنبية كان نسف الثوار لأنبوب نفط العراق في الشمال. وكانت حصيلة الاشتباكات في الأيام الثلاثة الأولى، في طرابلس وبيروت 50 قتيلاً وأكثر من 200 جريح. (الخوند، 1994، ص 220)

وفي 12 أيار/مايو، اجتمع زعماء الاتحاد الوطني فقرروا توسيع نطاق الثورة في جميع أرجاء البلاد، وعلى الفور توجه جنبلات إلى المختارة وباشر قيادته للثورة في الشوف بدءاً من سيطرة رجاله على حامية بيت الدين، فيما كان أنصاره في دير العشائر بقيادة شبلي العريان، يهاجمون المصنع ويفجرون مبنى الجمارك ومكتب الأمن. (جنبلات، 1987، ص 12)

وحتى نهاية الأسبوع الأول من الثورة، سيطرت المعارضة على قسم كبير من المناطق اللبنانية، وإلى الأحياء الإسلامية في بيروت حيث تلتقي كل خيوط الانتفاضة في بيت صائب بك سلام. وكان بأيدي الثوار معظم وادي البقاع وعمار والمناطق الساحلية شمال طرابلس. وكان الوضع في الشوف هادئاً نسبياً حتى بداية حزيران 1958، إلا أن العاصمة شهدت انفجار القنابل يومياً تقريباً، مما أسفر عن سقوط ضحايا كبيرة بين الأهالي المسالمين. وفي طرابلس خاضت فصائل المعارضة بقيادة رشيد كرامي معارك ضارية ضد الموالين في حي التبانة والقبة، أما في القسم الشمالي من البقاع الذين يدينون بالولاء للوجيه الإقطاعي صبري بك حمادة، فقد حدثت مناوشات بين الثوار الشيعة ومقاتلي الحزب القومي. (جنبلات، المرجع السابق، ص 12)

وفي 12 حزيران/يونيو 1958 شنّ مقاتلو القوات الشعبية هجوماً على بلدة القريديس ورغم الدعم الجوي، لم يتمكن الدرك ورجال نعيم مغبغب المرابطون في البلدة من الصمود في مواقعهم فانسحبوا مشتمتين بعدما تكبدوا نحو 60 قتيلًا. وواصلت فصائل الثوار هجومها صوب طريق بيروت - دمشق وواجهتها وحدات الجيش اللبناني التي كانت حتى ذلك الحين متقيدة بالحياد وبعد مناوشة طفيفة، اتصل كمال جنبلات فوراً باللواء فؤاد شهاب، وتمّ بينهما اتفاق مهم في سبيلين عن توقيع اتفاق الهدنة. (الخوند، 1994، ص 221)

بالرغم من إعلان شمعون، في 25 حزيران/يونيو، عن نيّته طلب التدخل العسكري الأجنبي، قرّر جنبلات الهجوم على بيروت، وعيّن اللواء شوكت شقير قائداً للقوات الثورية، فوضع شقير خطة العملية، وتمّ اختيار قرية شمالان الصغيرة في قضاء عاليه هدفاً للهجوم. (الخوند، المرجع السابق، ص 221)

ومن بالغ الأهمية أن جنبلاط اغتاز من مواقف حلفائه في بيروت الذين لم يحركوا ساكنًا في حين كانت قواته على بعد 10 كلم من بيروت ومطارها الذي قال: «ولكن الذهنيات الرجعية والنزعات البرجوازية كانت أبدًا تسيطر كأن كل قائد ثورة قد اقتطع له جزءًا ضمن لبنان ويريد احتكار السيادة داخله». (جنبلاط، 1987، ص 12)

بعد معركة شملان، استمر صيف 1958 يشهد مناوشات بين المقاومة الشعبية وبين الموالين من درك وشرطة وتشكيلات قتالية من الحزب السوري القومي، تساعدهم تشكيلات مدربة من حزب الكتائب خاصة في العاصمة وعند شوارعها الفاصلة بين منطقة شرقية (مسيحية) ومنطقة غربية (إسلامية).

فدور حزب الكتائب، في مولاته لشمعون، انصبّ بصورة أساسية على المهمة الإعلامية والدعائية في تجييش الرأي العام المسيحي ضد المعارضة الإسلامية ومشاريعها الموصلة إلى القضاء على استقلال لبنان وتذويبه في محيطه العربي الإسلامي، كما ضد المعارضة المسيحية. (جنبلاط، المرجع السابق، ص 12)

ويذكر كميل شمعون في كتابه «أزمة في لبنان»: تحوّل بعض الزعماء السياسيين إلى قادة حزبيين:

- صائب سلام في بيروت، ورشيد كرامي في طرابلس، كمال جنبلاط في الشوف، صبري حمادة في الهرمل وبعبك، وأحمد الأسعد في صور» (شمعون، 1977، ص 30)

وهكذا تكون المعارضة قد سيطرت على أجزاء كبيرة من المناطق التي لم يعد للسلطات الوصول إليها، فأصبحت البلاد على شفير التفكك.

3: الحالة الداخلية العامة ودور الجيش

تضاربت الآراء حول تدخل الجيش في هذه الفوضى، ورأى الفريق الأول أن الجيش حاول عدم التورط المباشر بالمعارك، باعتبارها انتفاضة داخلية أي ثورة المحكومين على الحاكمين فلا ضرورة لجرّ الجيش إليها، كما أن قائده فؤاد شهاب يُعنى عناية خاصة بالحفاظ على تماسكه والحوّل دون إصابته بعدوى الخلافات الطائفية. (جريدة الحياة، 26 أيلول، 2002)

أمام عدم تمكن الحكومة من الحسم السياسي أو العسكري، ومنع التدخلات من قبل مصر وسوريا في مسيرة لبنان السياسية، قرّر كميل شمعون تدويل الأزمة. لم تتأخر الحكومة اللبنانية من تقديم الشكوى إلى مجلس جامعة الدول العربية باتهام الجمهورية العربية المتحدة بالتدخل في الشؤون اللبنانية الداخلية عبر تسلّل عصابات مسلحة من سوريا إلى لبنان وتزويد الثائرين بالأسلحة والتحريض على قلب السلطات الحاكمة على أن تقدم الشكوى نفسها إلى مجلس الأمن الدولي في خطوة لاحقة إذا لم تتوصل جامعة الدول العربية إلى حلّ يرضي لبنان الرسمي . (الصلح، 2000، ص 271)

4: التدخل الخارجي إبان الثورة

إن غاية الرئيس شمعون من تقديم الشكوى إلى مجلس الأمن كانت تنفيذ الشروط التي وضعها بعض المسؤولين الأمريكيين، من أجل إعطاء مبرر لتقديم مساعدة عسكرية دولية أو أمريكية تؤمن له الاستمرار في الحكم لولاية ثانية، وتوفر لقوى الغرب حليفًا قويًا في مقابل الجمهورية العربية المتحدة، وكما كان تقديم الشكوى إلى جامعة الدول العربية من باب رفع العتب لأنه لم يعد لهذه الجامعة سوى وجود نظري، إذ شلت منذ فشل عبد الناصر في كانون الثاني 1955 في حملها على إدانة العراق عشية توقيع حلف بغداد، ولاستمالة بعض الوزراء المعارضين على التدخل الدولي . (مرداس، 2014، ص 78)

وفي 11 حزيران/ يونيو 1958، صدر قرار مجلس الأمن الرقم (128) وقرر بناء على طلب الحكومة اللبنانية إرسال فريق من المراقبين الدوليين إلى لبنان، مهمته التأكد من عدم حصول تسرّب مشروع إدخال الرجال والأسلحة والمعدات الأخرى عبر الحدود اللبنانية، في حين نجح كميل شمعون في تدويل الأزمة وبالرغم من احتجاجات المعارضة من التقرير السلبي للمراقبين . (خويدي، 1987، ص 54)

إن الانقلاب العسكري الذي حدث في بغداد في 14 تموز/ يوليو 1958 الذي أطاح بالأسرة المالكة ونظام نوري السعيد الدكتاتوري عبّل كثيرًا في حلّ العقدة اللبنانية. فقد استدعى الرئيس شمعون على قصر الرئاسة فورًا السفير الأميركي روبرت مكلنتوك وقدم إليه طلب لبنان الرسمي بإرسال مساعدات رسمية من الولايات المتحدة بموجب المادة (51) من ميثاق الأمم المتحدة والاتفاقات بين البلدين في إطار مشروع إيزنهاور (جنبلط، 2000، ص 273)

وبدأ إنزال القوات البحرية الأميركية على شواطئ الأوزاعي الخالية وأمام مطار بيروت الدولي في 15 تموز/ يوليو. وفي ساعات معدودات تحولت طرق بيروت معسكرًا حربيًا هائلًا. وتوزعت قوات الإنزال الأساسية على بساتين الزيتون حول مطار خلدة الدولي الذي أخذت طائرات النقل العسكرية تهبط على مدرجه الواحدة تلو الأخرى حاملة وحدات إضافية من القوات الأميركية المرابطة في ألمانيا. وتلقى مشاة البحرية (المارينز) أمر قوات الأميركية في لبنان الأميرال جيمس هولادي بتفادي الاشتباكات مع اللبنانيين وعدم إطلاق النار. (المرجع السابق، ص 275)

وأثار إنزال القوات الأميركية موجة من الغضب والاستنكار في صف المعارضة. واعتبرته جبهة الاتحاد الوطني ومؤتمر الأحزاب والمنظمات عدوانًا على لبنان، فيما دعا صائب سلام الثوار إلى مواجهة «الضيوف الثقلاء» بقوة السلاح ولم يكن موقف كمال جنبلاط أقل تشددًا وراдикаلية. (المرجع السابق، ص 275)

وفي 17 تموز 1958 أوفد الرئيس أيزنهاور نائب وكيل وزارة الخارجية الأميركية روبرت مورفي إلى لبنان وكلفه مهمة تقصي الحقائق ودرس الموقف والبحث عن أفضل حل للأمة يرضي الولايات المتحدة.

وقد تخلى الأميركيون آنذاك عن الرئيس كميل شمعون مدركين أن الخروج من الطريق المسدود يستدعي وجود رئيس جديد للبلاد يرضي جميع أطراف النزاع. (الخوند، 1994، ص 224)

وبالفعل كان للإنزال الأميركي أثره في تسلسل الأحداث واللافت أن إنزالًا مماثلًا للقوات الإنكليزية حصل في الأردن في اليوم عينه بهدف الحفاظ على النظام الأردني. (أبي فاضل، 1982، ص 159)

ومع إن إنزال المارينز في بيروت سنة 1958م، جاء في الظاهر لدعم الرئيس شمعون، إلا أنه في الواقع مهّد لتسليم السلطة إلى الرئيس شهاب منهيًا بذلك سياسة الرئيس شمعون. والدليل على ذلك أن اللواء فؤاد شهاب قام بمناورة جديدة نفذت بعد إنزال القوات الأميركية في مطار بيروت مع إعطاء أوامر مشددة بعدم إطلاق النار، وكان المقصود من هذه المناورة السياسية العسكرية إظهار تضامنه مع المعارضة وتشديد

عزائمها بمتابعة العصيان وإظهار نفسه أمام السلطات العسكرية الأميركية أنه هو الرجل القوي في البلاد وليس الرئيس كميل شمعون . (عوض، 1977، ص 75)

لم يواجه الإنزال الأميركي مقاومة ميدانية عسكرية، بل أثار موجة من الاستحسان عند بعض الموالين لشمعون، واحتجاج في صفوف المعارضة، خاصة في صفوف المقاومة الشعبية حيث دعت الشعب اللبناني إلى مقاومة الاحتلال الأميركي بكل ما يملك واستنكر رؤساء الطوائف الإسلامية الثلاث هذا التدخل، ووجّه رؤساء مجلس النواب السابقون برقية استنكار إلى مجلس الأمن الدولي، كما وجه الرئيس عادل عسيران برقية احتجاج شديدة اللهجة إلى مجلس الأمن الدولي والكونغرس الأميركي، وارسل الرئيس صائب سلام إنذاراً إلى القوات الأميركية طلب منها الانسحاب الفوري. أما سامي الصلح فقد اعتبر أن التدخل الأميركي يدخل ضمن دولة صديقة لحماية استقلال لبنان من الأخطار التي تواجهه، والقضاء على تدخل الجمهورية العربية المتحدة في شؤونه الداخلية . (الصلح، 2000، ص 665)

هذا وقد كتب غسان تويني وهو الموالى للعهد في جريدة النهار، في عددها الصادر في 16 تموز/ يوليو 1958م: «إن القرار الذي اتخذه رئيس الجمهورية ووزرائه هو أخطر قرار اتخذه حاكم لبناني منذ الاستقلال، بل قد لا يعادل هذا القرار خطورته سوى قرار الاستقلال نفسه، ونقول ونعني ما نقول، إن الأسطول الأميركي في بلادنا قد يؤدي إلى نهاية الاستقلال». وتابع يقول محذراً المسيحيين: «لأولئك المسيحيين الذين لا زالوا يرون أن عصر المحميات لم يولّ اقول وبصراحة إن نزول قوات المارينز بات خدمة لهم وإنما لخدمة مصالح الولايات المتحدة الأميركية، ومصالح أميركا لا دين لها». ويتابع ويقول: «نحن وقفنا ضد المعارضة منعاً لإسقاط الشرعية، ولكننا ضد أي تدخل عربي كان أو أجنبي». (جريدة النهار، 16 تموز 1958)

لم يؤدّ تدخل أميركا عسكرياً في لبنان إلى تغيرات جذرية، وجلّ ما قام به هو حماية الحكومة الشرعية ومنع إسقاط كميل شمعون ورئيس الوزراء سامي الصلح على يد الثوار. لهذا أرسلت أميركا «روبرت مورفي» ومساعد الخارجية الأميركية وجون فوستر لإيجاد مخرج للقضية اللبنانية . (تيموفيف، 2011، ص 267).

5- التسويات السياسية لحلّ الأزمة اللبنانية

في 17 تموز/ يوليو 1958 أوفد الرئيس أيزنهاور نائب وكيل وزارة الخارجية الأميركية «روبرت مورفي» وكلفه مهمة تقصّي الحقائق ودرس الموقف، والبحث عن أفضل حلّ للأزمة يرضي الولايات المتحدة. وقد تخلّى الأميركيون آنذاك عن الرئيس شمعون مدركين أن الخروج من الطريق المسدود يستدعي وجود رئيس جديد للبلاد يرضي جميع أطراف النزاع. (الخوند، 2014، ص 224)

اتصل الموفد الأميركي بالرئيس كميل شمعون وسامي الصلح، كما عقد لقاءات مع القادة الروحيين للطوائف المسيحية على رأسهم البطريرك المعوشي، والتقى أيضاً زعماء المعارضة لإرساء قواعد التسوية للنزاع القائم في لبنان. كان الحل الوحيد والذي توفّرت له فرص النجاح هو إيجاد خلف للرئيس شمعون، وجاء الاتفاق على انتخاب الرئيس فؤاد شهاب بين أميركا وعبد الناصر، وكان فؤاد شهاب يتمتع بدعم فرنسي وأميركي قوي. (جريدة اللواء، 2 تموز/ يوليو 2012)

ولا بدّ من الإشارة أن مورفي أصرّ في محادثاته مع السياسيين اللبنانيين على ترشيح اللواء فؤاد شهاب لرئاسة الجمهورية، فقد كان للكثيرين منهم رأي آخر. ونوقش في المحافل السياسية أمر ترشيح يوسف حتّي الذي كان يؤيده زعماء «القوة الثالثة» من جهة، وكثير من زعماء جبهة الاتحاد الوطني من جهة أخرى. وكان كمال جنبلاط يميل في البداية إلى يوسف حتّي، إلا أنه بعد الحديث مع روبرت مورفي، وافق على ترشيح اللواء فؤاد شهاب، ولكن شرط أن يعمل الأخير على سحب القوات الأميركية من لبنان بأسرع وقت ممكن، ويشرع بتطبيق الإصلاحات ويوفر للمعارضة فرصة المساهمة الفعالة في السلطة. (الديري، 1982، ص 64)

وبالنتيجة أيدّ ترشيح قائد الجيش جميع زعماء المعارضة، اللهمّ إلا عبد الله اليافي. (المرجع السابق، ص 64)، وفي 31 تموز 1958، انتخب اللواء فؤاد شهاب رئيساً للجمهورية. (الخوند، 2014، ص 225)

وهكذا يكون قد انتهى عهد الرئيس كميل شمعون بثورة راح ضحيتها الأبرياء تحت شعار لا غالب ولا مغلوب، وسيسجل التاريخ بأن كل رئيس مدّد له أو حاول التمديد قام

بتخريب لبنان.

6- نهاية الأزمة ونتائجها وأبعادها اللبنانية والعربية:

لقد دامت أزمة 1958 حوالي ستة أشهر، من أيار إلى تشرين الأول/ أكتوبر. واتخذت طابع انتفاضة شاركت فيها أكثرية مسلمة وأقلية مسيحية ضد حكم الرئيس كميل شمعون. وإن ما جرى في تلك المدة، ثورة كانت أو حرباً مدبرة من الخارج أو نزاعاً داخلياً وأياً كانت الأسباب، أدى إلى انتهاء الأزمة لمصلحة محزنة، والتصدع الذي أحدثته بين الأطراف اللبنانية ولّد سلسلة طويلة من النزاعات والخلافات التي أُنذرت بلا شك بحرب جديدة ظهرت في بداية السبعينات من القرن الماضي. وفي نهاية تشرين الأول/ أكتوبر 1958م غادر آخر جندي أمريكي أرض لبنان. (المرجع السابق، ص 225)

ومن الأهمية أنه ينبغي قراءة أحداث 1958 أن الانقسامات الاقتصادية – الاجتماعية قد تداخلت مع الانقسامات الطائفية. وكانت التفاوتات والاختلالات قد ظهرت بوضوح على المستوى السياسي والإداري. وكذلك ظهرت بوضوح على المستوى الاقتصادي. (الخوند، 1994، ص 227)

إن عهد الرئيس كميل شمعون، الذي وضع أمامه مقاومة الفساد واستغلال السلطة كهدف رئيس، انتهى بمفاقمة هذين الوضعين. وعلى المستوى الخارجي، حاول شمعون الالتحاق بسياسة الرئيس الأميركي أيزنهاور الذي بذل جهداً كبيراً لتشكيل أحلاف بين دول المنطقة لمواجهة المدّ الناصري والتصدي للخطر السوفييتي والشيوعي المزعوم. (المرجع السابق، ص 227)

فلا بدّ من الإشارة هنا إلى أن الاصطفاف غير المشروط للحكم اللبناني في خط السياسة الأميركية في المنطقة، كان تجسيداً لاستمرار المواقف السابقة ومنها الموقف المتخذ حيال العدوان الثلاثي الفرنسي الإنكليزي الإسرائيلي على مصر عام 1956.

في الواقع، رفض لبنان، إثر العدوان المذكور، التضامن مع مصر وقطع صلاته مع فرنسا وانكلترا، ما دفع مصر الناصرية لتشجيع انتشار التيار القومي العربي في لبنان، هذا التيار الموجود أصلاً منذ فترة طويلة، والذي كان قد تعزّز منذ قيام دولة إسرائيل في فلسطين عام 1948، وخاصة إثر إعلان الوحدة المصرية – السورية عام 1958 تحت

قيادة الرئيس جمال عبد الناصر. (المرجع السابق، ص 227)

والحقيقة أن الإحباطات الناتجة عن تزايد الاختلالات الداخلية، معطوفة على معضلة الهوية، شجعا قيام حركة جماهيرية ذات أغلبية إسلامية ضد تجريد ولاية شمعون وبمواجهة هذه الحركة الشعبية، لم يكتفِ هذا الأخير، مدعوماً من الأغلبية المارونية ومن الغرب، بمحاولة اللجوء إلى الجيش اللبناني فحسب، بل دعا القوات الأميركية لدعمه، فنزلت هذه القوات على الشاطئ اللبناني إثر سقوط الحكم الملكي في العراق بتاريخ 15 تموز 1958، والذي أطاح بالملكية، وأقام الجمهورية بقيادة عبد الكريم قاسم، أعلن قاداته تأييدهم للسياسة الناصرية، فانقلبت موازين القوى في المنطقة، في مصلحة عبد الناصر والمعارضة اللبنانية. واعتبرت مصر وسوريا أن الإطاحة بالملكية العراقية، ونهاية نظام كان مخلصاً تماماً للغرب وقائماً منذ أكثر من أربعين عاماً بمثابة انقلاب جوهري وبداية عهد جديد. أما واشنطن فاعتبرت هذا الانقلاب بمثابة القضاء على النفوذ الغربي في منطقة الشرق الأوسط، ووصفت الوضع بالمقلق جداً . (الحداني، 2006، ص 63-64)

في 17 تموز/ يوليو 1958، وصل «روبرت مورفي» إلى بيروت واجتمع مع الرئيس شمعون في القصر الرئاسي، وقد وجده في أسوأ حالات القلق والتعب، وظل لمدة سبعة وستين يوماً سجين القصر الرئاسي لا يستطيع الاقتراب من النافذة لتفادي الاغتيال، وكان مرهقاً لدرجة أنه أحياناً يفقد الوعي ويجد صعوبة في تذكر ما كان يقوله قبل بضعة ثوانٍ، وأصابته نوبتان قلبيةتان . (أيزنهاور، 1969، ص 116)

أدت طبيعة الأوضاع المعقدة والمتشابكة إلى صدمة مورفي الذي بدأ بعد 24 ساعة من وجوده في بيروت يمسك رأسه بيده، وأوضح الرئيس شمعون أن القوات الأميركية لم تأتِ إلى لبنان كي تتدخل في الشؤون السياسية الداخلية. إنما جاءت لتحافظ على الوضع القائم وتعمل على تهدئة الأوضاع . (السماك، محمد، 1984، ص 106)

وعقد مورفي لقاءات مع ممثلي الفئات اللبنانية المتناحرة بحضور السفير الأميركي ماكلنتوك والأميرال هلو حيث اجتمع مع رئيس الوزراء سامي الصلح، دون أن يثمر هذا الاجتماع عن نتيجة مرضية . (الطاهري، حمدي، د.ت، ص 353-354)

وسافر مورفي إلى بغداد والتقى الزعيم عبد الكريم قاسم وأعلن اعتراف الولايات المتحدة بالجمهورية العراقية، ثم سافر إلى مصر والتقى جمال عبد الناصر واتفقا على مسألة انسحاب الجيش الأمريكي من لبنان وانتخاب رئيس جديد، وعاد مورفي إلى بيروت والتقى باللواء فؤاد شهاب الذي أكد له أن انقسام الرأي لدى منتسبي الجيش اللبناني جعل اتخاذ إجراء حاسم ضد الانتفاضة أمراً مستحيلاً (الجسر، 1998، ص 38) .

في مكتبة الجامعة الأميركية في بيروت تمّ عقد لقاءٍ ثانٍ بينهما، عرض فيه مورفي على اللواء فؤاد شهاب ترشيحه لمنصب رئيس الجمهورية لكنه رفض متمسكاً بمنصبه قائداً للجيش اللبناني ورفضه خلافة كميل شمعون (المرجع السابق، ص 38)، وقد تمّ عقد اجتماع آخر بعد أيام قليلة في المكان نفسه عارضاً اللواء فؤاد شهاب الأمر ذاته لكنه ردّ مبتسماً (أنا لست مؤهلاً لتسلم مركز رئاسة الجمهورية لأن ثقافتي عسكرية، وقد بذلت كل جهدي ولا أزال في سبيل المحافظة على مسلكية الجيش، ولا أريد التوقف عن السير حتى تنشئة هذا الجيش وإبعاد كل تيار سياسي عني، فإن تخلّيت عن قيادته أشعر إنني تخلّيت عن واجب التزمته)، وانتهى الاجتماع للمرة الثانية دون التوصل إلى نتيجة . (صافي، 2007، ص 304)

وفي 22 تموز 1958 عقد رشيد كرامي اجتماعاً مع روبرت مورفي، ناقشا كيفية إقناع فؤاد شهاب للترشيح للرئاسة، وعلى الأثر توجه رشيد كرامي إلى جونية لمقابلة اللواء فؤاد شهاب وبادره قائلاً (يعتقد روبرت مورفي أنك رجل العناية الإلهية).

وتمّ التوافق لاختيار منصب رئيس الجمهورية ومنحه اللواء فؤاد شهاب، بين الرئيسين المصري والأمريكي وبتزكية من الرئيس الفرنسي شارل ديغول، وكذلك شبه إجماع لبناني على هذا الاختيار. (ناصيف، 2008، ص 220)

وفي 31 تموز/ يوليو 1958م انتخب الرئيس فؤاد شهاب بأغلبية 48 صوتاً مقابل 7 أصوات لريمون إدّه، كما وجدت ورقة بيضاء، وثمة نواب لم يشاركوا في الجلسة النيابية . (مرداس، 2014، ص 84)

وهكذا جرت الانتخابات تحت وصاية القوات الأميركية وحمايتها، وكأنه محكوم على لبنان أن يبقى تحت الوصاية الخارجية (عربية وأجنبية) طوال تاريخه (كفوري، 2012، ص 158)

خاتمة

يمكن وصف هذه الحقبة من تاريخ لبنان بأنه صراع بين قوى عالمية بأيدي محلية، تتقاتل وتتصالح بأمر من الغرب أو الشرق، وكأن التاريخ يُعيد نفسه. فالنزاع بين لبنان والجمهورية العربية كان خلافاً معقداً، لأنه يتألف من عدة خلاقات دينية أو اقتصادية، أما الخلفية الدينية فقد كانت بين أنصار الوحدة العربية الشاملة وأنصار بقاء الوضع على حاله في لبنان، فالمسيحيون اللبنانيون في غالبيتهم رفضوا الارتباط بالجمهورية العربية المتحدة، في حين أن غالبية مسلمي لبنان طالبوا بهذا الارتباط. (مرداس، 2014، ص 83)

وعن الخلفية الاقتصادية فأنصار الاشتراكية وتدخل الدولة في الأمور الاقتصادية رحبوا بالارتباط بالجمهورية العربية المتحدة، أما أنصار الرأسمالية الليبرالية رفضوا ذلك وكانوا ضده.

وأما عن أبعاده الدولية فقد تحول الخلاف من كونه محلياً إلى خلاف جماعي دولي، فقد بدا الصراع بين سوريا ولبنان وتحول إلى صراع بين الجمهورية العربية المتحدة والعراق من ناحية والدول التقليدية من ناحية أخرى، وامتد هذا الصراع إلى الأردن، وتدخلت الولايات المتحدة لصالح لبنان وانجلترا لصالح الأردن والاتحاد السوفياتي لصالح الجمهورية العربية المتحدة، فشكل ذلك أحد أسباب خلاقات الحرب الباردة. (المرجع السابق، ص 83)

إن تلك الخلاقات والتناقضات إلى جانب الصراعات الحزبية والصراعات الشخصية في لبنان أدت إلى حرب أهلية مزقت البلاد وهددت سلامتها وحدتها. أضفت إلى ذلك فشل جامعة الدول العربية في حسم الخلاف لأن لبنان لم يثق بهذه المنظمة لاقتناعه بأنها خاضعة لنفوذ الجمهورية العربية المتحدة، وتحويل هذه القضية إلى أروقة الأمم المتحدة في 21 آب/ أغسطس 1958م التي استطاعت حلّ الأزمة وجاء ذلك تعبيراً عن توافق عربي - عربي - سوفياتي ممّا دفع جمال عبد الناصر إلى الكفّ عن التدخل في شؤون لبنان وبعض الدول العربية، خاصة بعد أن تبددت مخاوفه من بعض الأنظمة العربية الموالية للغرب، ففي لبنان تأمن انتقال الحكم من شخصية موالية للغرب إلى شخصية عرفت بالاعتدال في السياسة الخارجية، وفي العراق جاء عبد الكريم قاسم

بالدعم السوفياتي . (عودة، 1975، ص 344)

وهكذا كان لبنان بعد ثورة 1958 خلال فترة حكم الرئيس كميل شمعون منطقة مضطربة تمثلت فيها الصراعات السياسية بمختلف أنواعها الإيديولوجية واستغلّت هذه الصراعات قوى محلية وإقليمية ودولية مما ساهم في خلق حالة سياسية متوترة انتهت بسقوط حكم كميل شمعون وبداية عهد جديد في الجمهورية اللبنانية برئاسة اللواء فؤاد شهاب الذي أطلّ على المسرح السياسي لأول مرة في تاريخ لبنان باتفاق بين واشنطن والرئيس عبد الناصر باعتبار الرجل المناسب لإعادة الهدوء وإيقاف العنف، ونزع فتيل التوتر، وانسحاب القوات الأجنبية من لبنان وإعادة التوافق في البلاد. كما صرّح شهاب بأنه: «ينوي إحياء الميثاق الوطني، واتباع سياسة ودّية صريحة وصداقة حيال البلدان العربيّة. (الجسر، 1998، ص 29)

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. أنطوان خويري: (1987)، كميل شمعون في تاريخ لبنان، دار الأبجدية للطباعة والنشر، عمان.
2. باسم الجسر، (1998)، فؤاد شهاب، بيسان للتوزيع والنشر، بيروت، ط1.
3. حامد الحمداني: (2006)، ثورة 14 تموز في نهوضها وانكاساتها واغتيالاتها، دار النشر فيشون ميديا، السويد.
4. حامد الحمداني، (2006)، ثورة 14 تموز في نهوضها وانكاساتها واغتيالاتها، دار النشر فيشون ميديا، السويد.
5. حمدي الظاهري: سياسة الحكم في لبنان، المطبعة العالمية، بيروت، (د.ت).
6. الخوند، مسعود: (1994)، الموسوعة التاريخية الجغرافية، إصدار خاص، المتن.
7. سامي الصلح: (2000)، لبنان العبث السياسي والمصير المجهول، دار النهار للنشر، بيروت ط1.
8. صباغ، سمير: (2000)، الدستور اللبناني من التعديل إلى التبديل، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1.
9. عودة بطرس: (1975)، عبد الناصر والاستعمار العالمي، مؤسسة ناصر الثقافية، دار الوحدة، ط1.
10. فؤاد عوض: (1973)، الطريق إلى السلطة، الطبعة الإلكترونية.
11. كمال جنبلاط: (1987)، حقيقة الثورة اللبنانية، الدار التقدمية، المختارة، لبنان، ط4.
12. كميل شمعون: (1977)، أزمة في لبنان، دار الفكر الحر، لبنان، ط1.

13. محمد السماك: (1948)، القرار العربي في الأزمة اللبنانيّة، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
14. نقولا ناصيف: (2008)، جمهورية فؤاد شهاب، تقديم فؤاد بطرس، دار النهار، بيروت.
15. وليد عوض: (1997)، أصحاب الفخامة رؤساء لبنان، الأهلية للنشر، بيروت.
16. وهيب أبي فاضل: (2008)، لبنان في مراحل تاريخه الموجزة، أنطوان للنشر، بيروت، ط3.
17. إيمان مرداس: 2014، الأبعاد اللبنانيّة والعربيّة والدوليّة للقضيّة اللبنانيّة 1943-1990 – أطروحة من كلية العلوم الإنسانيّة – جامعة بيروت العربيّة – قسم التاريخ – بإشراف أ.د. حسان حلاق.
18. إيغور تيموفييف: 2011، كمال جنبلاط الرجل الأسطورة، ترجمة خيرى الزامن، دار النهار للنشر، بيروت، ط6.
19. إيزنهاور، مذكرات إيزنهاور (1969)، ترجمة هوبرت بونغمان، دم. دار دا بلداي.
20. جريدة اللواء، (بيروت)، 2 حزيران 2012.
21. جريدة النهار، (بيروت)، 16 تموز، 1958.
22. جريدة الحياة، 26 (بيروت)، أيلول، 2002.

نشأة فيصل الأول وخطواته المبكرة في عالم السياسة

Faisal's Early Upbringing and his First Steps in Politics

محمد جواد عزيز صفي

Muhammad Jawad Aziz Safi

أ.د. محمد علي القوزي مشرفاً مشاركاً

أ.د. راما عزيز دراز مشرفاً رئيساً

تاريخ القبول 2024 /4/23

تاريخ الاستلام 2024 /4/1

الملخص

يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على شخصية الأمير فيصل الأول بدءاً من تتبّع مراحل نشأته الأولى وصولاً إلى خوضه غمار السياسة بخطوات أولية مكنته من إثبات وجوده وسط الوقائع الدبلوماسية التي عصفت بالسلطنة العثمانية مطلع القرن العشرين من ناحية، وأثّرت على سلطة والده وكيفية تعاطي الاتحاديين معها من ناحية أخرى. وما كان لذلك من وقع مهم على تبلور المواقف السياسية لفيصل الأول ومدى انحرافها ناحية تدعيم الاتجاهات الثورية العربية فيما بعد.

Abstract

This research seeks to shed light on the personality of Prince Faisal I, starting from tracing the early stages of his upbringing up to his entry into politics with initial steps that enabled him to prove his presence amidst the diplomatic events that struck the Ottoman Sultanate at the beginning of the twentieth century on the one hand, and affected his father's authority and how the federalists dealt with it on the other hand. another side. This had an important impact on the crystallization of the political positions of Faisal I and the extent of their deviation towards supporting Arab revolutionary tendencies later on.

مقدمة

يمكن حسابان فيصل واحداً من أهم القادة العرب، الذين لمع نجمهم دولياً في خضمّ مرحلة سياسية كانت من الأكثر حراجه مطلع القرن العشرين، تخبّطت على أثرها السلطنة العثمانية، وشهدت تبدّلات استراتيجية أرخت بظلالها على الأقطار العربية،

وقياداتها ومن بينهم فيصل الذي سيتشرب القومية العربية منذ نعومة أظافره، سائراً خلف راية والده الثورية مدافعاً عن الحقوق العربية بوجه سياسة الاتحاديين ومساراتهم الرامية إلى التتريك.

أولاً: فيصل الأول: في أصله ونشأته الأولى في الصحراء حتى استقراره في اسطنبول
يُعد اسم فيصل من الأسماء العربية التي راجت في أرجاء الجزيرة العربية مطلع القرن العشرين بمعناها الدال على السيف. وقد اختار الشريف حسين⁽¹⁾ ذاك الاسم لابنه الثالث، من زوجته عابدية⁽²⁾ التي ولدت له من الأبناء بخلاف فيصل⁽³⁾ علياً⁽⁴⁾ وعبد الله⁽⁵⁾. وبذلك، ينحدر فيصل الأول من عائلة آل عون وهي واحدة من عوائل الأشراف الحجازية⁽⁶⁾.

تعددت المصادر التي طالت ولادة الأمير فيصل واختلفت فيما بينها. إذ تذكر إحداها أن ولادته قد تمت في مكة المكرمة يوم الأحد 20 أيار (مايو) عام 1883 (حمادة، وزيان، 1933، ج 1، ص 24)، في حين يفند أراها القول السالف، مؤكداً أن فيصل الأول مولود في الطائف عام 1885 (مديرية الدعاية العامة، 1945، ص 23). ومهما تباينت الحقائق تبقى الديار الحجازية موطن فيصل ومسقط رأسه. ففي قرية رحاب المحاذية للطائف تربى، وبين قبائل العبادلة⁽⁷⁾ وعتيبة⁽⁸⁾ ترعرع، حتى عمر

1 **حسين بن علي:** هو شريف مكة، وقد تولى إمارتها خلال المرحلة الممتدة بين عامي 1808 و 1916. كما نُصّب ملكاً على الحجاز من عام 1916 حتى عام 1924. حسين بن علي هو قائد الثورة العربية عام 1916. (عليما، 1995، ص 35).

2 عابدية وهي ابنة عبد الله بن محمد بن عون عم الشريف حسين وافتها المنية عام 1891. (عليما، 1995، ص 36).
3 فيصل الأول هو فيصل بن الحسين بن علي بن محمد بن عبد المعين بن عون بن محسن بن عبد الله بن الحسن بن محمد بن أبو نمي الثاني بن بركان بن محمد بن بركان بن الحسن بن عجلان بن رميثة بن محمد بن نمي الأول بن عبد الله المحض بن الحسن المثنى بن الحسن السبط بن الإمام علي بن أبي طالب الحسني الهاشمي القرشي. (الزركلي، د.ت، ص 281).

4 **علي بن الحسين بن علي الهاشمي:** (1879 - 1935) يُعد علي بن الحسين الهاشمي آخر ملك نُصّب على كرسي الحكم في المملكة الحجازية التي خضعت لحكمه بين عامي 1924 و 1925. (الزركلي، د.ت، ص 282).

5 **عبد الله بن الحسين بن علي الهاشمي:** (1882 - 1951) وضع عبد الله بن الحسين قواعد الحكم الملكي الهاشمي الأردني، بعد أن اعتلى عرش إمارة شرقي الأردن بُعيد انتهاء الثورة العربية الكبرى. يُطلق عليه اسم «الملك المؤسس». (الكياي، 1994، ج 3، ص 845)

6 عُرفت عائلة آل عون بتسابقها على نيل الزعامة مع أهم منافسيها من آل بركات وآل زيد في الحجاز. (شاكر، 2000، ج 8، ص 240).

7 **العبادلة:** يمكن تحديد الجد الأكبر للعبادلة بأمير مكة الشريف عبد الله بن الحسن بن محمد أبو نمي الثاني. (الكياي، 1994، ج 3، ص 806).

8 **عتيبة:** يتحدّد الجد الأكبر لقبيلة عتيبة بعتيبة بن كعب بن هوزان بن صالح بن شباب بن عبد الرحمن بن الهيثم بن أبي ذؤيب السعدي. (الكياي، 1994، ج 3، ص 812).

السنوات السبع، حيث تدرّب على الفروسية (كورية، 1998، ص 9)، وعاش البيئة الصحراوية بقساوتها وجفاف مناخها (أرسكين، 1934، ص 37). وقد جاء فيصل على ذكر بعض تفاصيل تلك المرحلة من حياته، حين قال: «كنا نأكل الخبز معجونًا بالتراب والله، ومخبوزًا بالرماد، ولا نبالي، بل كنا نتلذّد به، وكأنه الكعك بعينه (الريحاني، 1958، ص 28)». انتقل فيصل الأول في عمر السابعة إلى مكة ليواظب على تعلّم اللغة العربية وقواعد اللغة التركية، كما وحفظ الآيات القرآنية (مديرية الدعاية العامة، 1945، ص 30). وما كاد فيصل الأول يبلغ الثامنة من العمر حتى فجع بموت أمه (أرسكين، 1934، ص 35).

بيد أن رحلته وسط الصحراء بما جُبلت عليه من شدة الحرّ ورمال حارقة ما لبثت أن تبدّلت في مساراتها، التي شهدت تحولات انتقل معها فيصل الأول تاركًا دارته الأولى ومنطلقًا إلى إسطنبول، وهو لم يتجاوز الثامنة من العمر، أي في العام 1893. حين اتجه والده للاستقرار في عاصمة السلطنة العثمانية على خلفية بعض التباعد الذي شبّ بينه وبين أخيه الشريف عون. ولا ريب أن مكوث الشريف حسين بن علي وعائلته في اسطنبول كان ضمن النهج العثماني القائل باستدعاء حكام الولايات للإقامة في عاصمة السلطنة برهة من الزمن، ليكونوا تحت أعين الإدارة الحاكمة، فيتعودوا السير وفقًا للأطر السياسية المعمول بها، كما يتسنى لهم تعلّم اللغة العثمانية والاجتماع بالسلطان والنزول عند نهجه المعتمد (صفوة، 1996، مج 2، ص 85).

وبهذه الطريقة، أُتيح لعائلة الشريف حسين وأولاده بمن فيهم فيصل الاحتكاك بركاب الحضارة العثمانية، بما فيها من تفاصيل وتوجهات دبلوماسية. خلال مرحلة ضجّ بها قلب السلطنة العثمانية النابض بتزلفات السياسة، ومساعي الدول الكبرى إلى التغلغل، وإحكام السيطرة حتى تحقيق أهداف نهائية غايتها تقاسم تركة الرجل المريض (أرسكين، 1934، ص 33).

وفي خضمّ ذلك التخبّط الدبلوماسي احتكّ فيصل بشؤون السياسة، سائرًا على درب أبيه دانيًا منه وسط اجتماعاته، التي كانت تتم في بلاطه المطل على مياه البوسفور، في حضرة كبار رجالات الدولة والأدب والفكر، الذين جمعهم بالشريف حسين علاقات صداقة وطيدة (الراوي، 1969، ص 119).

مما كان له الأثر المهم في تفتح الوعي السياسي وتبلور الشخصية الفصيلية القيادية، التي أُتيحت لها التشكّل والظهور على وقع تعاظم الحركة الطورانية⁽¹⁾ واستراتيجيتها المتّبعة إزاء العرب انطلاقاً من عام 1908 (الراوي، 1969، ص 119).

قد تمثّل أول تحرّو عرفه فيصل الأول في مسار دراسته التي تبدّلت تاركة الأساليب القديمة، ومتجهة صوب اعتماد توجهات التدريس الحديث في عصره، والتي أتاحَت له التعرف على التاريخ الإسلامي، كما العثماني وطالع أيضاً اللغة العربية ونظيرتها العثمانية وما تحلّق حولهما من آداب (د. ك. و، ملف رقم/ط/2، 1935، وثيقة رقم 1). إذ بدا ولع الأمير فيصل بالشعر الجاهلي، وحبّه لرعيّل مهم من الشعراء أمثال عنتره⁽²⁾ وامرؤ القيس⁽³⁾ وغيرهم (حمادة، وزيان، 1933، ج 1، ص 25). وكأنما حبّه للشعر أضحى واحداً من ترددات نشأته الأولى في رحم الصحراء، والتي تركت ترسّباتها في شخصيته العامة، كما في بنيته الجسدية⁽⁴⁾، التي أظهرت صلادة وتماسكاً مع عقل بذهنية صافية عُرف بها حتى آخر أيامه (أرسكين، 1934، ص 36).

ولا يخفى تلقّي فيصل لعلوم الحساب والجغرافية، ومواصلة حفظه للقرآن الكريم بدفع وتلقين من أبيه. كما اطلع على قواعد اللغة الفرنسية، ودرس الإنكليزية التي قُدّر له تعلّمها مع مرور الوقت (بن الحسين، 1947، ص 39). وقد تعمّق فيصل الأول في دراسته، حتى ألّم بالعلوم العسكرية على يد معلمين متخصصين عمدوا إلى تلقينه وإخوته⁽⁵⁾.

1 الحركة الطورانية: هو حراك سياسي له أبعاد قومية تبدّت بين الأتراك العثمانيين وانتشرت عشية انتهاء القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين بغايات عديدة أهمّها توحيد أبناء العرق التركي بيوثقهم الحضارية القائمة على وحدة اللغة والثقافة. أطلق عليها اسم طورانية نسبة لإقليم طوران القائم بين هضبة إيران وبحر قزوين وهو مهد الأتراك. (مجلة الدراسات التاريخية والحضارية المصرية: محمود، 2021، ص 474).

2 عنتره بن شدّاد: هو عنتره ابن عمرو بن معاوية بن قراد العبسي. واحد من أشهر وأهم الفرسان والشعراء العرب في العصر الجاهلي. خلف عنتره ديواناً شعرياً تنوّعت موضوعاته، حتى اشتملت على المفاخرة ببطولاته، والحماسة، والغزل، والحب العذري الذي كان يكتّه لعلبة بن مالك ابنة عمه. (كاتب مجهول، د. ت، ج 1، ص 10).

3 امرؤ القيس: ينحدر امرؤ القيس من قبيلة كندة. والده هو حُجر بن الحارث، وأمه فاطمة بنت ربيعة. تسمّى بعدة ألقاب منها أبي وهب، وأبي زيد، وأبي الحارث. ترك امرؤ القيس واحدة من أهم المعلقات وأعلاها قيمة فنية وشعرية، احتوت على واحد وثمانين بيت من الشعر. عُرف بأنه شاعر المجون، والغرام الفاحش، والغزل، واللهو. (ضيف، 2008، ص 20-25).

4 وفي توصيف البنية الخارجية لفيصل الأول، يُذكر بأنه كان طويلاً يصل طوله إلى 5 أقدام و10 بوصات، له كتفين عريضين، شعره أسود اللون، وبشرته فيها من الصفاء، وعينه تلمع توهّجاً، وذقنه صغير. وفيما يختص بشخصية فيصل الأول، فقد عُرف بأنه حاد الطباع، قليل الجلم، له شعبية في كل من سوريا والعراق. (صفوة، 1996، ص 87).

5 يُشار إلى أن الشريف حسين قد كلف بعض من الأساتذة المتخصصين في مجالاتهم لتدريس أبنائه بشكل

ليس ذلك فحسب فقد أُتيح لفیصل التعرف على قواعد الفنون الحربية، بُعيد اجتماعه بكبار رجالات الجيش العثماني، وقادة فرقته، وألويته الذين لقوا تدريباتهم على يد الضباط الألمان. ومن المرجح أن الأمير لم يكن على القدر الكافي من التميز في علمه، ممّا دفع بأستاذ العلوم العسكرية إلى التبرّم من تأخّر فیصل في الدراسة، دون أن يؤثر ذلك على الأمير فیصل، الذي اتجه إلى تعويض أي نقصان حاصل نظريًا بصقل خبراته الحياتية ومجهوده على الصعيد الشخصي (1).

وعليه، تلقى فیصل روافد التمدّن دون أن يقطع صلته بأصوله الحضارية العربية الإسلامية، والتي عبّر عنها في أدبه، واحترامه للآخرين، والتزامه بالصلاة، والقيام بشعائر الدين الحنيف. كما بدا ضيق النطاق المتحلّق حول فیصل الأول إبان استقراره في الأستانة، والمتطبّع بصبغته الهاشمية الظاهرة عادة توجّهه إلى اختيار زوجته التي كانت ابنة عمّه الشريفة حزيمة (2) التي تزوّجها وهو في الثانية والعشرين من العمر وقد أنجبت له ثلاث بنات وولدًا واحدًا (3) هو الأمير غازي (4).

ثانيًا: الحكم الاتحادي يتقرّب من الحسين وفيصل يقود المعارك لإخماد الاضطرابات المشتعلة في جنوب الجزيرة العربية

أطلق تمرّد الاتحاديّين وإطاحتهم بحكم السلطان عبد الحميد الثاني (5) تبدّلات في

خصوصي، وهم بحسب التسلسل العمري، علي، وعبد الله، وفيصل، وزيد. أما أبرز من علّم فیصل من الأستاذة يُذكر الملازم الثاني أستاذ فن العمارة والهندسة في المدرسة الحربية صفوة العوا بأصوله الدمشقية. ولا ريب أن الأمير فیصل الأول لم يرغب عن باله ما قدّمه له أستاذه الدمشقي صفوة العوا، حتى إذا به يرد الجميل بأن ولاه منصب كبير الأمناء، ومنحه رتبة فريق في القوات العراقية، وذلك في نيسان (إبريل) عام 1922. (د. ك. و، ملف رقم/ط/2، 1935، وثيقة رقم 1).

1 نعيم الأمير فیصل الأول بكثير من الدهاء السياسي، والفتنة في التعامل مع حيثيات الوقائع، وتبدّل الظروف، وذلك بحسب اعتراف خرج على لسان أخيه الأمير عبد الله بقوله: «إن فیصلًا قد ظهرت عليه آثار النبوغ مبكرًا، حتى عندما كنّا في اسطنبول كنّا نشبهه بخالد بن الوليد». (الراوي، 1969، ص 119).

2 الشريفة حزيمة: (1883 - 1935)، ابنة الشريف ناصر. زوجة الملك فیصل أول ملوك المملكة العراقية وابنة عمه. وهي ملكة سوريا (آذار - مارس عام 1920 حتى تموز - يوليو عام 1920) وملكة العراق بين عامي 1921 و1933، والملكة الأم في المملكة العراقية الهاشمية (1933 - 1935). (المدى: عبد العالي، 2021، ص 20 - 25).

3 يتحدّد اسماء أولاد الأمير فیصل بحسب التسلسل العمري بالتالي ذكره: عزة المولودة عام 1906، وراحلة المولودة عام 1907، ورفيقة المولودة عام 1910، وغازي الذي وُلد بتاريخ 21 آذار (مارس) عام 1912. (كاتب مجهول، 1945، ص 30).

4 الملك غازي بن فیصل الأول بن حسين بن علي الهاشمي: (1912 - 1939) ثاني ملوك المملكة العراقية. تولى سدة الحكم بين عامي 1933 و1939 توفّي في حادث سيارة. (الكليالي، 1994، ج4، ص 283 - 284).

5 السلطان عبد الحميد الثاني: (1842 - 1918) تولى الحكم بتاريخ 31 آب (أغسطس) عام 1876، وخُلع بانقلاب في 27 نيسان (إبريل) عام 1909، فُوض رهن الإقامة الجبريّة حتى وفاته في 10 شباط (فبراير) عام 1918. رقمه السادس والعشرين من سلاطين آل عثمان، الذين جمعوا بين الخلافة والسلطنة. أُطلقت عليه عدة ألقاب

سيرورة الأحداث السياسية الخاصة بشعوب السلطنة العثمانية، وبخاصة العربية منها لما مثّله من ثقل استراتيجي وعددي داخل بنیان الحكم القائم. ولا ريب أن التحوّلات الطارئة على كرسي الحكم العثماني قد مسّت بطريقة أو بأخرى عائلة الشريف حسين وفقاً لجملة من الدوافع، التي أدّت به إلى السير أخيراً على خُطى التعاون القائم بينه وبين رعيّل الاتحاديين. وكان في مقدّمها تعاطي السلطان عبد الحميد الثاني نفسه مع الشريف حسين وموقعه منه - فقد أظهر تتبّع الأحداث السياسية التي عايشتها السلطنة العثمانية أن مكوث الشريف حسين وعائلته في اسطنبول كان إجبارياً في المقام الأول⁽¹⁾.

إلى جانب ذلك، مسعى الحكم الاتحادي المولود حديثاً إلى التضامن مع أبرز عوائل الأشراف مقاماً في مكّة، لإيقاف السيل الجارف من الفوضى التي ألّمت جنوبي الجزيرة العربية. ولما كانت الأسرة الهاشمية قد تولّت أهم منصب قيادي ديني ودنيوي بين أشراف مكّة⁽²⁾، كان لا بد وأن يقع اختيار الاتحاديين عليها بزعامة الشريف حسين لأهله بيته الهاشمي، الذي توعّد بوضع حد نهائي لحالة الاضطراب التي أخذت تعصف مهدّدة أمن واستقرار جنوب الجزيرة العربية. بخاصة بعد أن رفع محمد بن علي الإدريسي⁽³⁾ راية الثورة ضد الإدارة العثمانية (حمادة، وظيفان، 1933، ج1، ص 25).

انطلاقاً ممّا تقدّم، تحتمّ على الشريف حسين وأسرته ترك إسطنبول، حيث ولّى قبلته شطر الحجاز التي وطأ أرضها بتاريخ كانون الثاني (يناير) عام 1909 (حمزة، 2002، ص 316). وقد مثّل ذلك التحوّل منعطفاً مهماً في حياة الأمير فيصل بن الحسين، الذي كان عليه أن يُثبت جدارته القيادية وسط المضمار العملي.

من جهته، عمد الشريف حسين إلى استغلال المعارك الناشبة لإرواء طموحاته القيادية،

منها "السلطان المظلوم"، و"السلطان الأحمر"، ويضاف إلى اسمه أحياناً لقب «غازي». (هيئة الموسوعة الفلسطينية، 1984، مج 3، ص 157 - 158).

1 يقول الملك عبد الله في مذكراته عن وجوده وأسرته كرهاً في اسطنبول التالي: «إن السلطان عبد الحميد اعتذر لأبيه عن سوء الفهم، وأنه بكى عند توديعه». ولربما قد حمل ذلك الاعتذار تراجعاً عمّا فُرض قسراً على الشريف حسين وعائلته من أوامر نقله للإقامة في عاصمة الخلافة العثمانية في مرحلة سابقة. (بن الحسين، 1947، ص 41 - 42).

2 يمكن الإشارة إلى واحد من أبرز أعلام الأسرة الهاشمية وهو عم الحسين عون الرفيق (1882 - 1905). (أرسكين، 1934، ص 18).

3 محمد بن علي الإدريسي: (1876 - 1923) قائد الثورة على السلطنة العثمانية عام 1911 التي واجهها الأمير فيصل وأخوه عبد الله، وتمكّنا من دحرهما وإحكام قبضتهم على أبها عاصمة عسير. يُشار إلى أن الإدريسي قد خلع عباءة الطاعة للباب العالي مستقيفاً ممّا عجّت به السلطنة من أحداث سياسية، وحروب عسكرية، ومشاكل إدارية خلال تلك المرحلة. (موسى، 1966، ص 9).

وأثبت وجوده بين أعمدة القوة، والنفوذ داخل الحجاز، وعلى مرأى من الاتحاديين، الذين كانوا ينتظرون منه الإيفاء بتعهداته أمامهم. ممّا دفعه إلى قيادة الحملات البكر الموجهة ضد الإدريسي في الجنوب بين عامي 1910 و 1911، والتي أعانه عليها أبنائه المحددين بعبد الله، وفيصل الأول الذي وكله أبوه عام 1912 ليتّأس الحملة الثانية التي شنها بمواجهة الإدريسي داخل إقليم عسير (موسى، 1965، ص 66 - 67)، والتي أتاحت له الفرصة لترسيخ اسمه في خضمّ القيادة الحجازية (كامل، 1991، ص 13) بعد أن عاد مظفراً بالنصر. ممّا زاد من شعبيته بين القبائل العربية على وقع تعاظم ثقة والده به⁽¹⁾. الأمر الذي شجّعه على الانطلاق في حملة أخرى عام 1913 لضرب عسير مجدداً، دون أن تتكلّل بالنجاح لكنها منحت فيصل الأول دفعاً إلى الأمام وتميّزاً بين إخوته (حمادة، وظيفان، 1933، ج1، ص 25 - 26). ولا ريب أن خيار الشريف حسين لابنه فيصل الأول للانطلاق في حملة التأديب الثانية تلك لم يأت من عدم. إذ لا بد وأن يكون الأب قد وجد في ولده تميّزاً وإقداماً حداً به إلى اختياره دوناً عن غيره من الأبناء (أرسكين، 1934، ص 40).

ثالثاً: فيصل الأول في مجلس المبعوثان: خطوة تمهيدية سرّعت عملية اختبار الفكر العربي الموصل إلى اندلاع الثورة

توالى بعد ذلك المهمّات الموكلة سياسياً لفيصل من قبل والده، الذي أرسله في مسعى جديد فرضته التطورات الزاهنة، والتي أفضت إلى تأسيس مجلس المبعوثان⁽²⁾. إذ تحدّد الدور الذي وقع على عاتق فيصل الأول بانخراطه عضواً منتدباً من الشريف حسين، وعموم أهل جدّة داخل أعمدة المجلس المذكور⁽³⁾ إبّان دورته التالية عام 1913، التي انطلقت أعمالها على خلفية انتخابات عام 1912 (عبد القادر، 1989، ص 81 - 82).

1 في خضمّ الحملة الثانية التي قادها فيصل الأول على عسير شاعت الأقدار أن يُرزق بولده الوحيد، الذي اسماه بغازي تيمناً بدوره المؤرّر الذي خاضه فيها. وقد مثّلت تلك الحادثة أحد الجوانب الإيجابية التي تركتها الحملة الأتفة الذكر على فيصل الأول. (د. ك. و، ملف رقم ك / 1 / 1 - 2157، 1935، وثيقة رقم 24).

2 مجلس المبعوثان: يُعدّ مجلس المبعوثان أول هيئة ذات منحى نيابي داخل السلطنة العثمانية. احتوى المجلس في متونه على ما مجموعه 120 عضواً. (صبيان، د. ت، ص 19).

3 يُشار أيضاً إلى ترشيح عبد الله بن الحسين ممثلاً عن مكّة في مجلس المبعوثان، إلى جانبه فيصل الأول وذلك لحضور الجلسات بما احتملته من تباحث في الشق العربي، وما يؤمّه من قضايا ومسائل تحتاج للبتّ فيها. (أرسكين، 1934، ص 40).

فما كان بوسع الأمير فيصل إلا أن يترك الحجاز قاصداً كُرّة ثانية إسطنبول، منخرطاً في أعمال مجلس المبعوثان. حيث تميّز بنزعة عربية، وميل واضح نحو القومية متشبّهاً بها. ولا ريب أن توجهه إلى الأستانة قد منحه إمكانية الاجتماع برهط قيادي عربي نيابي مهم، ما انفكّ فيصل الأول في مسعاه للاطلاع، وتبيان آرائه ومواقفه السياسية داخل المجلس، بما احتملته من أصوات معارضة أيضاً (القصاب، 1962، ص 61).

وعليه، منحت تجربة فيصل السياسية تلك إمكانية التعرّف على واقع سياسي مغاير، لما اعتاد عليه داخل الجزيرة العربية. حيث تدارس عن كثب مطالب النواب العرب الداعية إلى الإصلاح والتحديث، وبخاصة في ولاياتهم وعلى مجمل الأصعدة. ولا ريب أن فيصلاً قد عاين عن كثب دفاعاتهم عن لغتهم العربية، وغيرها من الموضوعات الحساسة، التي أرهقت القوميين العرب في تلك المرحلة. حتى أنه دخل معهم في صداقة سعى إلى توطيد عُراها عبر نزوله في أبرز العواصم العربية، وهو في طريقه إلى حضور اجتماعات مجلس المبعوثان، وبشكل خاص مصر، وحواضرها التي وطأها فيصل واحتكّ بأهم مفكرها وسياسيها (كامل، 1991، ص 14 - 15).

وعلى الضفة المقابلة، ساحت الفرصة لفيصل الأول إبان انضوائه عضواً في مجلس المبعوثان من الوقوف على المرامي الحقّة للاتحاديين، واستراتيجيتهم المطبّقة إزاء العرب بشوفينية في التعامل معهم. وإذا به يتوصّل إلى قناعة تامة بأن القيادة الجديدة قد أطاحت الديار العربية من حساباتها⁽¹⁾. وبذلك، بات انضواء فيصل الأول ومهمّته داخل مجلس المبعوثان بمثابة عامل ثانوي عبّد السبيل أمام إطلاق الصيحات الانفصالية ذات النزعات التحررية، التي انطلقت من رحم الجزيرة العربية بوجه الحكم الاتحادي، تلك التوجهات الانفصالية التي سيكتب لها الاختمار، حتى لحظة الانفجار، وما سيتولّد عنها من ثورة عربية كبرى، أضحت بمثابة المعترك الأهم الذي سيرتسم على أثره مستقبل فيصل الأول السياسي (كاتب مجهول، 1945، ص 34).

رابعاً: مسعى الاتحاديين إلى تقزيم سلطة الشريف حسين في الحجاز تدفع به إلى التحضير لإعلان الثورة

1 عبّر فيصل الأول عن امتعاضه من سياسة الاتحاديين التي عاينها عن كثب إبان عضويته في مجلس المبعوثان، حين أردف قائلاً: «إن تركيا قد أسقطت بلادنا، وحياة أهلها من حسابها». (جريدة بغداد: كاتب مجهول، 1925، ص 1).

1. الاتحاديون يُنصّبون واليًا جديدًا لتضييق الطوق حول الحسين مستغلّين مسعاهم إلى مد خط سكة حديد من مكّة إلى جدّة

لم تعرف العلاقة الجامعة بين الحسين والاتحاديّين استقرارًا في نهجها العام (1) السائر على خطّي التعقيد الناجم عن سياسة الاتحاديّين (2) في التعاطي مع مختلف القوميات غير التركية بشيء من العنصرية والتزمّت. كما تمظهرت مساعي الاتحاديّين في فرض حكمهم المباشر على الحجاز، والتدخّل بشؤونه الداخلية مجتازين بذلك سلطة الشريف حسين، ساعين إلى تحجيمها في مسألة خط سكة الحديد التي عمدوا إلى مدّها داخل الحجاز إلى المدينة المنورة، وصولًا إلى مكّة أيضًا عبر جدّة وذلك عام 1908، وسط رفض الشريف حسين لتلك الخطوة، التي وجد فيها بترًا لسُبل العيش الداخلية للسكان الذين اعتادوا على العمل في تأجير الجمال. الأمر الذي قد يحملهم على التمرّد ضد السلطات الحاكمة، ممّا له تداعيات هدامة لمسار الأمن في الحجاز (أنيس، وحواز، 1967، ص 203).

لكن رفض الحسين بن علي لم يجد آذانًا صاغية طيلة المرحلة الممتدة من عام 1908 حتى عام 1914. حين صمّمت حكومة الاتحاديّين على التدخّل وبعمق أكثر في السياسة الداخلية للحجاز، عبر تبديل الوالي وتعيين آخر (3) مشرّعة أمامه السُبل لإزاحة الشريف حسين من مقامه القيادي، وانتزاع كافة الصلاحيات التي أُنيطت به سابقًا، بخاصة فيما يتعلّق بالمسائل التي لها صلة بالبدو. وإن كان الوالي قد أكّد أن حكمه لن يخرج عن إطار قانون الولايات العثمانية، وأن دوره محدّد في تنفيذ مشروع خط سكة الحديد في المدينة إلى مكّة ليس إلا (موسى، 1986، ص 76 - 77).

- 1 لم يكن مسار العلاقة الجامعة بين الاتحاديّين والشريف حسين لتسير على النمط نفسه من التلاقي. بخاصة وأن جمعية الاتحاد والترقي كانت موقفة بأن صلتها بالشريف حسين ليست ببعيدة عن بوتقة المنفعة والطموحات الشخصية، التي وجدت فيها الدافع الأهم في تقريب الحسين منها، بما فيه مصلحته بالمقام الأول، في الوقت الذي عمد فيه الاتحاديّون أيضًا إلى استغلال تلك العلاقة دعمًا لموقعهم على التوالي. كما حصل في الواقعتين التاليتين الذكر:
- أتى دعم الشريف حسين للعثمانيين في حرب عسير بالشكل الذي يضمن للحسين السيطرة على المناطق التي كانت تتّبع الإدريسي وإدخالها مع الحجاز ضمن دائرة حكمه.
- هجومه على نجد ودفع الأمير السعودي إلى التأكيد على حكم السلطان وتبعيته له، بالشكل الذي أمّن له بسطة في السيطرة على جموع من القبائل العربية خارج الأقاليم الحجازية. (موسى، ١٩٨٦، ص ٧٤).
- 2 كانت اتجاهات الاتحاديّين تنظر إلى الحجاز بوصفها واحدة من الولايات التابعة لحكمها الإداري، وبأنها لا بد وأن تسير وفقًا لما ترسمه حكومتها المركزية من سياسة عامة، بما يتفرّع عنها من نُظم وقوانين، مثلها كمثّل غيرها من الولايات الواقعة تحت حكم إدارتهم. (أنيس، وحواز، 1967، ص 200).
- 3 تمّ تعيين الوالي وهيب بك وهو برتبة ضابط ركن في الجيش العثماني، متجنّد إيمانه الراسخ بتوجهات وأهداف حزب الاتحاد والترقي. (موسى، 1986، ص 76).

2. تدخّل الوالي العثماني يشعل نيران اضطرابات داخلية على وقع إعلانه فرض الجندية وسط معارضة الحسين ومحاولات أبناءه عبد الله وفيصل التدخّل لرأب الصدع المتفاقم بينه وبين حكومة اسطنبول

أفرز تدخّل الوالي العثماني بالشأن المحلي للحجاز بقطع النظر عن موقع الشريف حسين إلى وقوع بليلة، بخاصة عندما عمد أصحاب الجمال المنوطة بنقل حمولات التجار من جدّة لمكّة إلى الامتناع عن إيصالها. ممّا أجج التجار الذين تضرّروا من ذلك الخرق، وولّوا أنظارهم ناحية الحسين لحلّ الأزمة، الذي بعث بتابعيه إلى البدو المسؤولين عن نقل الحمولات على طريق جدّة - مكّة طالبًا منهم تسليم البضائع إلى أصحابها. وقد نزل البدو عند مطلب الشريف حسين، وإن كان الأخير قد خلع عباءة الإدارة الداخلية وسلّمها للوالي الجديد، الذي أوعز للتجار بالقدوم إليه لمعالجة أي أزمة وارد وقوعها في المستقبل (أنيس، وحواز، 1967، ص 204).

أتبعت محاولات مد خط سكة الحديد في المدينة المنورة إلى جدّة بما اتجه الاتحاديون إلى تطبيقه من قانون جديد يفرض على الولايات تطبيق التجنيد الإجمالي (1). الأمر الذي واجه معارضة الشريف حسين الذي وقف عند قدسية الحجاز، ورفعة مكانته الدينية الإسلامية كذريعة لحماية أبناءه من الدخول في سلك الجندية، التي دعا إليها الوالي الجديد، وبخاصة في مكّة الممتنعة عن الرضوخ لأوامره في ذلك المضمار. كما أوعز للقوات غير النظامية التي كانت تعمل بإمرة الشريف حسين لتلقّي التدريب العسكري اللازم على يد جيشه. الأمر الذي يسمح لها بالتطور واعتماد أساليب حربية جديدة بخلاف التقليدية، لكن مطالبه تلك لم تلقَ قبولاً بين قوات الشريف حسين (أنيس، وحواز، 1967، ص 205 - 208).

توالى حالة التمرد الداخلي التي أطلقها البدو، الذين أخذوا يهاجمون القوافل التجارية المارة على طريق جدّة، وسط تعنّت الوالي العثماني، وتوجيهه اللوم إلى الشريف حسين وتحميلة مسؤولية ما يجري. في الوقت الذي عرف فيه الشريف حسين دعماً من قبل أشرف مكّة، الذين رفعوا للسلطة المركزية شكواهم من إجراءات الوالي وترّمته. بالتزامن مع استمرار حالة الهيجان الداخلية التي تصاعدت وتيرتها، مع قيام البدو بقطع امدادات

1 أصدر الاتحاديون قانون التجنيد الإجباري المفروض على الولايات بدءاً من عام 1913. (أنيس، وحواز، 1967، ص 205)

التلغراف، ووضع اليد على مصلحة البريد. ممّا أظهر مدى خطورة الوضع الداخلي، الذي حتمّ على الوالي العثماني التوجّه إلى الشريف حسين للتوسّط بغية تهدئة الموقف دون جدوى. فقد ازداد التمردُ بعيد قيام البدو بالهجوم على مجموعة من الجند المتجهين من جدّة إلى مكّة. حتى سادت البلبلة في جدّة وضواحيها. الأمر الذي دفع بالشريف حسين إلى إرسال ولده فيصل الأول لإعادة الأمن إلى نصابه (عمر، د.ت، ص 191).

من ناحيته، استغلّ الأمير عبد الله فرصة وجوده في اسطنبول للمشاركة في أعمال مجلس المبعوثان، كي ينقل للحكومة العثمانية واقع الأزمة المستفحلة في الحجاز، على خلفية توجه الحكومة إلى مدّ خط سكة الحديد. إذ تمخّض عن المباحثات التي جرت بين الأطراف العثمانية من جهة، والأمير عبد الله من جهة أخرى، جملة من النقاط التي وضعها العثمانيون على طاولة البحث، وهي:

- منح ثلث عائدات خط سكة الحديد المزمع إنشاؤها لمصلحة الشريف حسين وله حرية التصرف بها حسب مشيئته.
 - استمرار الإمارة الحجازية بيد الشريف حسين وحصرها بأولاده من بعده.
 - تجهيز مجموعة من الجند تحت تصرّف الشريف حسين يوكل إليها مهمة تنفيذ عملية تمديد خط سكة الحديد.
 - منح الشريف حسين مبلغ من المال وقدره ربع مليون جنيه لصرفه على البدو.
- وقد أوعز القادة العثمانيون إلى الأمير عبد الله إبراق شروطهم إلى والده التي ما كانت لتحظى بموافقته. إذ وجد فيها الشريف حسين رشوة ومحاولة للتضليل. حتى قرّر إفاد ابنه عبد الله كزّة أخرى إلى اسطنبول للتباحث مجدّداً بالشؤون العالقة، مؤكّداً بأن ليس له أي مطمع أو طموح على المستوى الفردي، مقترحاً جملة من الحلول لمدّ سكة الحديد بالشكل الذي لا يؤدي إلى وقوع أضرار بحق منافع السكان (عمر، د.ت، ص 192)، داعياً إلى ضرورة تكريس قوة من الجند غايتها تأمين العمل على طول خط سكة الحديد، وإشغال المياه وإيصالها بين المدينة المنورة ومكّة عبر جدّة، كتمهيد مبدئي لإطلاق الأعمال بخصوص سكة الحديد (موسى، 1986، ص 80 - 81).

بيد أن تداعيات الأزمة الداخلية قد واصلت وقعها، على خلفية ما اكتُشف من مستندات، حملت في جوفها تعليمات، أُنيطت للوالي الجديد، على أساس تقزيم سلطة الشريف حسين حتى اغتياله إذا لزم الأمر. الأمر الذي دفع بالحسين إلى إيفاد ابنه فيصل الأول إلى اسطنبول للوقوف عند حقيقة ما اكتُشف من تهديدات موجهة ضد أبيه. على أن يتوجّه بداية إلى دمشق ويمد خطوط التواصل مع قيادات الحراك العربي القومي للاطلاع على مواقعهم من الاستراتيجية العنصرية المطبقة من قبل الاتحاديين، ومدى الجهوزية العامة لإعلان الثورة (وهيم، 1982، ص 38).

استنتاج

قُدِّر لفيصل أن يلمع نجمه وسط عائلته الهاشمية، وأن يؤدي دورًا بارزًا أسهم في تسليط الأضواء عليه. بخاصة بعد أن حقّق النصر في حرب عسير، وعاد منها مؤزّرًا ليزيد بذلك احتكاكه بالدبلوماسية العثمانية - إبان دوره في مجلس المبعوثان - التي وإن كان قد شهد فعّالياتها، ما قبل وقوع انقلاب الاتحاديين. إلا أنه تابع تطورات سياساتها التي سار على نهجها رهط جمعية الاتحاد والترقي، بسمات طورانية، ومسعى إلى تقزيم دور والدهم القيادي وسط الأقاليم الحجازية. ممّا ترك أثرًا راسخًا في انحراف التوجه الفيصلي الهاشمي بعيدًا عن السرب الاتحادي، وقريبًا من المنحى القومي العروبي، الذي جُبِل عليه فيصل متأثرًا بذلك في نشأته الأولى في رحم الصحراء، التي خلّفت ترسّبات في شخصيته التي تعلّقت بأواصر العروبة، وتعرّفت على التشكّل الجنيني للتوجهات القائلة بالدفاع عن القومية، بُعيد احتكاكه بالقوميين العرب واطلاعه على مطالبهم بالإصلاح، والتحديث، التي ستتطوّر ويتّسع أفقها، كلّما ضيق الاتحاديون طوقهم الملتّف حولها، حتى لحظة الحسم التي ستتقلب على أثرها الموازين، وسنعلن الثورة من قلب الصحراء مدفوعة بالنشاط القومي المحتدم في الداخل السوري.

قائمة المصادر والمراجع

1. الوثائق غير منشورة:
 - دار الكتب والوثائق العراقية: (1935)، ملفات البلاط الملكي - ملف صفوة العوا رقم 11/ط/2، وثيقة رقم 1.
 - _____: (1935)، ملفات البلاط الملكي - ملف رقم ك / 1 / 1 - 2157، وثيقة رقم 24.
2. المذكرات:
 - بن الحسين، عبد الله: (1947)، مذكرات الملك عبد الله، ط2، منشورات مجلة الرائد، عمان.
 - الراوي، ابراهيم: (1969)، من الثورة العربية الكبرى إلى العراق الحديث - ذكريات، مطبعة دار الكتب، بيروت.
 - القصاب، عبد العزيز: (1962)، من ذكرياتي، منشورات عويدات، بيروت.
3. المصادر:
 - كاتب مجهول: (1945)، فيصل بن الحسين في خطبه وأقواله - ومضات من سيرة الملك الزعيم مؤسسه مملكة العراق ومنشئ الجامعة العربية، مطبعة الحكومة، بغداد.
 - مديرية الدعاية العامة: (1945)، فيصل بن الحسين في خطبه وأقواله، مطبعة الحكومة، بغداد.
4. المراجع:
 - أنيس، محمد وحواز، رجب: (1967)، الشرق العربي في التاريخ الحديث والمعاصر، دار النهضة، القاهرة.
 - حمادة، محمد عابدين وطيان، محمد تيسير: (1933)، فيصل بن الحسين من المهد إلى اللحد، ج 1، المطبعة العصرية، دمشق.
 - حمزة، فؤاد: (2002)، قلب جزيرة العرب، مكتبة الثقافة الدينية، بور سعيد.
 - الريحاني، أمين: (1958)، فيصل الأول، ط 2، دار ربحاني للطباعة والنشر، بيروت.
 - الزركلي، خير الدين: (د.ت)، الأعلام - قاموس وتراجم، ج4، دار العلم للملايين، بيروت.
 - شاكر، محمود: (2000)، التاريخ الإسلامي - العهد العثماني، ط 4، ج 8، المكتب الإسلامي، بيروت.
 - صبان، سهيل: (د.ت)، تطور الأوضاع الثقافية في تركيا من عهد التنظيمات إلى عهد الجمهورية 1839 - 1990، المعهد العالمي للفتح الإسلامي، بيروت.
 - صفوة، نجدة فتحي: (1996)، الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، ط1، مج 2، مج 3، دار الساق، بيروت.
 - ضيف، شوقي: (2008)، تاريخ الأدب العربي في العصر الجاهلي، دار المعارف، بيروت.

- عمر، عبد العزيز عمر: (د.ت)، تاريخ المشرق العربي (1516 - 1922)، دار النهضة العربية، بيروت.
- عليمات، محمد عليان: (1995)، مسائل في الثورة العربية الكبرى، دار المكتبة الوطنية، عمان.
- كاتب مجهول: (د.ت)، سيرة عنتر بن شداد، ج 1، مكتبة الجمهورية العربية، القاهرة.
- كامل، عبد المجيد: (1991)، الملك فيصل الأول ودوره في تأسيس الدولة العراقية 1921 - 1933، مطبعة دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- كورية، يعقوب يوسف: (1998)، الإنكليز في حياة فيصل الأول، ط 1، منشورات الأهلية، بيروت.
- الكيالي، عبد الوهاب: (1994)، موسوعة السياسة، ج 3، ج 4، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- موسى، سليمان: (1965)، غرييون في بلاد العرب، لا ناشر، عمان.
- _____: (1966)، الثورة العربية الكبرى - وثائق وأسانيد، دار الثقافة والفنون، عمان،
- _____: (1986)، الحركة العربية 1908 - 1924، دار النهار، بيروت.
- هيئة الموسوعة الفلسطينية: (1984)، الموسوعة الفلسطينية، مج 3، منشورات هيئة الموسوعة الفلسطينية، دمشق.
- وهيم، طالب محمد: (1982)، مملكة الحجاز 1916 - 1925، منشورات مركز دراسات الخليج العربي، البصرة.
- 5. ثانيًا: المراجع المترجمة:
- أرسكين، ستورث: (1934)، فيصل ملك العراق، ترجمة عمر أبو النصر، مطبوعات المكتبة الأهلية، بيروت.
- 6. ثالثًا: الرسائل والأطاريح الجامعية:
- عبد القادر، عصمت برهان الدين: (1989)، دور النواب العرب في مجلس المبعوثان 1908 - 1914، رسالة ماجستير، كلية - الآداب جامعة الموصل، الموصل.
- 7. رابعًا: مقالات منشورة:
- عبد العالي، نهلة نعيم: «من هي الملكة حزيمة زوجة الملك فيصل الأول»، المدى، ع 245، عام 2021.
- كاتب مجهول: «العالم العربي»، جريدة بغداد، ع 437، تاريخ 25 آب (أغسطس) عام 1925.
- محمود، أيمن: «الحركة الطورانية وأثرها على المشرق العربي»، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية المصرية، مج 6، ع 114، (تشرين الأول - أكتوبر عام 2021).

اضطرابات صورة الجسد عند المراهقات في مدارس النبطية
وعلاقتها بالروادع الاجتماعية والدينية

**Surat al-jasad disorders among adolescent girls in
Nabatieh schools and their
relationship to social and religious deterrents**

زينب شريم

Zeinab chriem

تاريخ القبول 2024 /4/2

تاريخ الاستلام 2024/ 3/18

الملخص

دراسة ميدانية ضمن نطاق مدارس النبطية تتعلّق بالتحقّق من مدى تأثير مفهوم الجسد المحرم في مستوى الصّحة النفسيّة، وتتعلّق من النّاحية التربويّة الاجتماعيّة بكيفية تحوّل الكبت من خلال السلوكيّات اليوميّة والطّقوس الدينيّة إلى مازوشيّة مفروضة على الفتاة. على الصّعيد الاجتماعيّ تتعلّق بالنّحوّل الثقافيّ الدينيّ والإثارة النفسيّة في حياة الفتاة. وبينت الدّراسة بأنّ نسبة كبيرة من المراهقات يعانين الوسواس القهريّ لا سيما في المدرسة الخاصّة الدينيّة بنسبة عالية و هي %76. تليها المدرسة الرّسميّة ، وأقلّ منها المدرسة الإرساليّة ، أما في المدرسة العلمانيّة النّسبة متدنية وذات دلالة احصائيّة، مما يدل على تأثير الضّغوط الاجتماعيّة والروادع الدينيّة في نتائج الدّراسة.

أما نسبة اضطراب صورة الجسد فإنّ النّسب متقاربة بين المدارس الأربعة، مما يدل على وجود مشكلة مشتركة عند الفتيات في مرحلة البلوغ بسبب التّحوّلات الجسديّة والفيزيولوجيّة الحاصلة فضلاً عن وجود الضّغوطات والروادع الدينيّة والاجتماعيّة.

Abstract

A field study within the scope of Nabatieh schools is related to verifying the extent to which the concept of the forbidden body affects the level of psychological health. it is related, from a social educational standpoint, to how the repression is transformed through daily behaviors and religious

rituals into a masochism imposed on girls.

On the social level, it relates to the religious cultural transformation and the psychological effects on the girls life.

The study showed that a large percentage of teenage girls suffer from obsessive-compulsive disorder, especially in religious private schools, with a high percentage of 76%. followed by the official school, and the least of them is the missionary school. However, in the secular school, the percentage is low, and this is statistically significant. Which indicates the impact of social pressures and religious deterrents on the results of the study.

As for the physical disorder, the percentages are close between the four schools, which indicates the presence of a common problem among girls in puberty due to the physical and physiological changes that occur, in addition to the presence of religious and social pressures and influences.

المقدمة

إنّ علاقة الفتاة بجسدها وكيفية ادراكها له يؤدّي دورًا رئيسًا في وعي شخصتها ونظرتها إلى ذاتها وإلى الآخر. فصورة الجسد هي تلك الصّورة القائمة في عقل الشّخص حول ما يبدو عليه هذا الجسد وما يتعلّق به من مشاعر وأفكار سواء أكانت إيجابية أو سلبية. فجسدنا هو بداية حضورنا في هذا العالم وما يتركه من انطباعات لدى الآخرين، وإذا كان جسدنا يخلصنا، فهو أيضًا جسد اجتماعي يتعلّق بحضور الآخر ونظرتيه إلى هذا الجسد. من هنا كان للنّقافة الاجتماعيّة والرّوادع الدينيّة تأثير قوي وضابط على الفتاة. إنّ هذا الموضوع كان يثير فينا دائما الرّغبة في التّفهم العميق لمسارات الصّحة النّفسية لدى المراهقات في مدارس النّبطيّة المتنوعة (دينيّة متشددة، رسميّة دينيّة، إرساليّة و علمانيّة). و كذا نتساءل من خلال ملاحظتنا اليوميّة: هل الرّوادع الدينيّة والاجتماعيّة المفروضة على الفتيات تؤدي إلى نتائج جيّدة ام سيئة على الصّعيد النّفسيّ والسلوكيّ والاجتماعيّ؟ لقد جاء هذا البحث ليجيب عن هذا السّؤال الرّئيسي والمهم. ولا أنسى فضل أستاذي المشرف على مساعدتي في ضبط الموضوع.

تحديد الموضوع

إنّ صورة الجسد تطرح نفسها في سن المراهقة وخاصة عند الفتاة التي تبدأ عندها مرحلة الحيض والتغيرات الفيزيولوجية التي تظهر على جسدها. هذا التحوّل السريع يترافق مع بعض الهواجس والشّعور بالقلق. وهذه المشاعر تختفي لاحقاً بعد أن تستوعب الفتاة جوهر تلك التغيرات التي قد تظهر حول صورة الجسد بعض الاضطرابات النفسية.

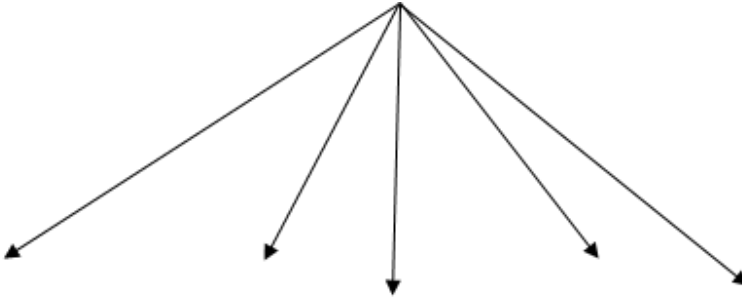
الزّوادع الدينيّة و الاجتماعيّة (ضغوط بيئيّة)

الزّوادع الدينيّة والاجتماعيّة

(ضغوط البيئة)

المتغيّر المستقل

اضطرابات صورة الجسد



الوسواس القهري التفاؤل القلق الاكتئاب مستوى تقدير الذات الواساس

«إنّ صورة الجسد هي مفتاح الرّاحة النفسيّة أو الاضطراب عند الفتاة (أو المرأة) لأنّها تشكّل الصّورة الذهنيّة التي تكوّنّها عن نفسها وشخصيتها» (يعقوب، 2019) فكلما كان موقف الآخرين من جسد الفتاة إيجابياً فإنّ الاضطرابات النفسيّة قد تتخفّض، ويرتفع مستوى قبول صورة الجسد وتقدير الذات. أمّا عندما تتفاقم الضّغوط والزّوادع الدينيّة، فتكون احتمالات تشوّه صورة الجسد قائمة وتترافق مع اضطرابات نفسيّة متنوعة.

إنّ الهدف من هذا البحث هو التّحقّق من مدى تأثير تلك الضّغوط في صورة الجسد، وما يرافقه من اضطرابات عند الفتاة قد تؤثر سلّبا في صحتها النّفسية بسبب وطأة الكبت وضغوط الأنا الأعلى. ما قد يحدث خلافاً في عملية التّكامل والتّفاعل بين عوامل ثلاثة هي الجسد والتّفكير والانفعال. مع الإشارة إلى أنّه قد يظهر عكس ذلك تماماً.

إنّ الرّوادع الاجتماعيّة والدينيّة المفروضة على الفتاة قد يكون لها تأثير كبير في بناء شخصيتها وسلوكها بالإضافة إلى تأثير هذه الرّوادع على نظرتها إلى جسدها. سيصار من خلال هذه الدّراسة إلى تحديد مدى تأثير تلك الرّوادع في صورة الجسد لدى الفتاة المراهقة كما وتحديد ما إذا كانت هذه الصّورة سلبية أم إيجابية؟

الهدف

إنّ الهدف من هذا البحث هو التّحقّق من مدى تأثير تلك الضغوطات في صورة الجسد وما يرافقه من اضطرابات عند الفتاة.

أهمية الموضوع

لهذا الموضوع أهمية مزدوجة:

الأولى نفسيّة تتعلّق بالتّحقّق من مدى تأثير مفهوم الجسد المحرّم في مستوى الصّحة النّفسية (وسوف نرى في ضوء المنظار السيكلوجيذ كيف تعيش الفتاة المراهقة هوامات الجسد على الصّعيد النّفسي)، والثّانية تربيويّة واجتماعيّة، حيث نتساءل هنا كيف يتحوّل الكبت من خلال السلوكيات اليومية والطقوس الدينيّة إلى مازوشية مفروضة على الفتاة التي تجد متنفساً لها في التّحصيل الدّراسي وسلطان العلم عن طريق النّسائي والتّعويض. وهذه أمور تربيويّة مهمّة تستحقّ الدّراسة.

أما على الصّعيد الاجتماعيّ يرتدي بحثنا أهمية خاصّة لأنّه يبحث في مسألة مهمّة قلّما درسها الباحثون في لبنان والبلدان العربيّة وهي التّحوّل النّفائ والديني وآثاره النّفسية في حياة الفتيات.

إشكالية الموضوع

يظهر عند معظم الفتيات شعور بعدم الرّضى عن جسدهن. وهذا الشّعور المؤقت

يدخل في باب النّمو الجسديّ-النّفسيّ. ومن المهم أن نشير إلى تشكيل صورة الجسد الذي يتأثر بعدّة عوامل، وهي المظهر الخارجيّ والعلاقات مع الآخرين والثّقافة الدّينيّة والاجتماعيّة الخ...

نعتقد أن المشكلة التي سنعالجها في هذا البحث ليست سهلة، نظراً لتشابك المتغيرات وصعوبة العمل سواء أكان ذلك على الصّعيد الميدانيّ أو النظريّ. فدراسة الجسد عند الفتاة المراهقة في بيئة ذات ثقافة دينيّة في النّبطيّة تعدّ ذات أهمية كبرى. نعتقد أنّ هذا الجسد للفتاة هنا يتعرّض للنّشئ. واذ عليها أن تلتزم كلياً بمجموعة من الطّقوس الدّينيّة و الفروض مثال (الحجاب واللبّاس الشرعيّ ممارسة الواجبات والفرائض).

قد تكون الفتاة راضية بتلك الضّغوط المفروضة عليها وقد تكون مقتنعة بفائدتها النّفسيّة. نحن نريد أن نتحقّق ما إذا كانت هذه الرّوادع الدّينيّة وما تفرضه من طقوس وواجبات تؤثر إيجاباً أو سلباً في وضعها النّفسيّ، ولا يحقّ لنا أن نتخذ موقفاً مسبقاً، بل علينا أن ندرس علمياً هذا الموضوع حتى يكون لعملنا قيمة تربويّة وفائدة نفسيّة.

أمّا البحث الحالي فيحاول أن يكشف عن الالتباس القائم حول مدى تأثير الرّوادع الدّينيّة والاجتماعيّة في مستوى الصّحة النّفسيّة عند بعض المراهقات في النّبطيّة وكيف تظهر الفروق بينهن بحسب نوع المدرسة والتّعليم الدّينيّ.

التساؤلات

إلى أي مدى تؤثر الرّوادع الدّينيّة والاجتماعيّة في اضطرابات صورة الجسد عند الفتاة المراهقة في النّبطيّة؟

هل الرّوادع الدّينيّة والاجتماعيّة المفروضة على الفتاة المراهقة لها أثار نفسيّة إيجابيّة عليها أم سلبية؟

هل توجد علاقة بين ضغط الرّوادع الدّينيّة والاجتماعيّة المفروضة على الفتاة المراهقة واضطرابات الصّحة النّفسيّة؟

الفرضيات

الفرضية الرئيسة:

_ توجد علاقة بين اضطرابات صورة الجسد عند الفتاة والروادع الثقافية والدينية القائمة في مدينة النبطية.

الفرضيات الثانوية

_ توجد علاقة بين ضغط الروادع الدينية والثقافية وظهور الوسواس القهري عند الفتاة.

_ توجد علاقة بين عدم الشعور بالرّضى عند الفتاة عن صورة جسدها وظهور الاكتئاب.

_ توجد فروق دالة في درجة اضطرابات صورة الجسد بين الفتيات تعزى إلى نوع المدرسة.

_ توجد فروق دالة في اضطرابات صورة الجسد بين الفتيات اللواتي يتعلمن في مدرسة علمانية وأولئك اللواتي يتعلمن في مدرسة دينية ملتزمة.

_ توجد فروق دالة في اضطراب صورة الجسد بين فتيات يتعلمن في مدرسة إرسالية وفتيات يتعلمن في مدرسة دينية ملتزمة.

_ هناك فروق دالة في مستوى الوسواس القهري بين الفتيات تُعزى إلى نوع المدرسة (ملتزمة/ غير ملتزمة).

الفائدة العلمية المرجوة من البحث

يهدف هذا البحث إلى تحديد مدى قدرة الفتاة على التكيف مع الضغوط الدينية الثقافية وما تتركه من آثار سلبية أو إيجابية. وكيف تواجه الفتاة تلك الضغوط، وكيف تؤثر وتتعامل معها في نظرتها إلى جسدها وإلى نفسها.

هذه دراسة نفسية تربوية اجتماعية قد تكشف عن كيفية تشكّل مسارات النمو الانفعالي والمعرفي والاجتماعي. وقد يقدّم لنا هذا البحث بعض النتائج التي تفيدنا في فهم ملابسات النمو الانفعالي عند الفتيات وكيف يمكن تعديل أسلوب التنشئة الاجتماعية من أجل درء الأخطار النفسية وعليه تحسين ظروف الصحة النفسية، فالهدف هو فهم المعاناة. وبعد ذلك يصبح بالإمكان تحديد استراتيجيات التدخل للمساندة المطلوبة.

حدود البحث

يتضمن حدود البحث ثلاثة مجالات هي:

-حدود العينة: حيث اقتصر البحث على دراسة الفتيات المراهقات ما بين 14 و16 سنة وفي منطقة النبطية. وقد اكتفينا بأربع مدارس أساسية تمثل مختلف الشرائح الاجتماعية. وقد بلغ عدد الفتيات 348 فتاة.

-حدود الاختبارات: نظرًا لتشعب الموضوع وأهميته سوف نقوم بتطبيق عدد من المقاييس حتى نتمكن من الإحاطة التامة بالموضوع ودراسته من مختلف الجوانب.

-الحدود المنهجية: اعتمدنا المنهج الاستقصائي والمنهج التفهيمي، ودراسة الحالات لإغناء البحث.

اعتمد المنهج الوصفي الاستقصائي الذي يقوم على تطبيق عدد من الاستمارات و المقاييس النفسية على عدد من الفتيات.

اخترنا المدارس بشكل ينسجم مع أهداف البحث. أربع مدارس (مدرسة دينية ملتزمة، مدرسة رسمية ، مدرسة إرسالية، ومدرسة علمانية). إذ كانت العينة تضم فتيات ينتمين إلى بيئة متجانسة اجتماعيًا ومن مدينة واحدة. إذ اعتمدنا على مبدأ العينة القصدية.

أضيفت في هذه الدراسة اختبارات الوسواس القهري وتقدير الذات، والاكتئاب والقلق، وكان تطبيق هذه الاختبارات خلال العام (2015-2016).

101	A	المدرسة الدينية	
100	B	المدرسة الرسمية	
85	C	المدرسة الإرسالية	
62	D	المدرسة العلمانية	
348		المجموع	

اختيرت عينة الدّراسة قصديًا من طالبات المدارس الثّانوية المختارة في مدينة التّبّطية، وتتراوح اعمارهن ما بين 14 و 16 وتضم العينة 348 فتاة. اقتصرَت العينة على المراهقات فقط، وشمل التّطبيق مقاييس اضطراب صورة الجسد والوسواس القهريّ واليأس والاكتئاب.

جدول مقارنة للاضطرابات لأربعة المدارس (A.B.C.D). الجدول رقم 1-1-

	نوع الاضطراب	المدرسة	لا يوجد %	ضعيف %	وسط %	مرتفع %	مرتفع جدًا %	لا يوجد جواب %
1	اضطراب صورة الجسد	A		9,9	35,6	41,6	12,9	
		B		11,0	29,0	46,0	14,0	
		C		15,3	27,1	44,7	12,9	
		D		21,0	29,0	32,3	17,7	
2	الوسواس القهري	A	1,0	6,9	15,8	58,4	17,8	
		B		4,0	15,0	69,0	12,0	
		C		17,6	16,5	50,6	15,3	
		D	1,6	41,9	22,6	25,8	8,1	

ونلاحظ في الجدول أعلاه أنّ نسبة اضطراب صورة الجسد بدرجة «مرتفع» و«مرتفع جدًا» وصلت إلى حوالي 54% في المدرسة A ، وإلى 60% في المدرسة B وإلى 57% في المدرسة الإرساليّة C وإلى 50% في المدرسة D العلمانيّة . ويبدو واضحًا أنّ النّسب تتقارب بين المدارس الأربع على اختلاف أنواعها، ما يدلّ على وجود مشكلة مشتركة عند الفتيات في مرحلة البلوغ بسبب التّحوّلات الجسديّة والفيزيولوجيّة الحاصلة فضلًا عن وجود الضّغوط والرّوادع الاجتماعيّة.

أما بالنّسبة للوسواس القهريّ، فقد جاءت النّتائج كالآتي: تأتي في المدرسة الرّسميّة B بدرجة «مرتفع» و«مرتفع جدًا» وتصل إلى 81% وبعدها تأتي المدرسة الدّينيّة بنسبة 76,2%، وإلى نسبة 65 % في المدرسة الإرساليّة، ونسبة أقلّ في المدرسة العلمانيّة

حيث بلغت 33.9 % .

ولجهة التّقاؤل فقد جاءت التّسب متقاربة بين المدارس، وتتراوح بالنّسبة لدرجة «مرتفع» ما بين 2% و 6% فقط. وهذا مؤشّر على وجود ضغوط نفسيّة و عدم شعور بالرّضا.

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا:

أنّ نسبة اضطراب صورة الجسد بدرجة مرتفع و مرتفع جدا

وصلت إلى المدرسة الرّسميّة: 54%

وإلى المدرسة الدّينيّة: 60%

وإلى المدرسة الإرساليّة: 57%

وإلى المدرسة العلمانيّة: 50%

أمّا بالنّسبة إلى الوسواس القهريّ فقد جاءت النتائج كالآتي:

المدرسة الرّسميّة: 81%

المدرسة الدّينيّة: 76.2%

المدرسة الإرساليّة: 65%

المدرسة العلمانيّة: 33.9%

كانت النّسبة الاعلى في المدرسة الرّسميّة ذات التّعليم الدّينيّ المتشدّد وبعدها المدرسة الدّينيّة، ثم الإرساليّة، أمّا الاقل فكانت في المدرسة العلمانيّة.

بعد أن تبين وجود اضطراب صورة الجسد والوسواس القهريّ و قد ظهر بشكل واضح في المدرسة الدّينيّة والمدرسة الرّسميّة.

إذا راجعنا الجدول أعلاه وطرحنا بعض المفاهيم والمواقف من أمور الحياة واللبّاس والمحرّم، فإنّنا نستنتج ما يلي:

_ تأتي المدرسة الدّينيّة والمدرسة الرّسميّة الملزمة في الطّليعة بذات مبادئ الشرع. إن 60% من تلميذات المدرسة A يقبلن بقهر الجسد لإرضاء الله مقابل 79% للمدرسة

B (الرّسميّة). هذا الفارق بين المدرستين يمكن تفسيره من خلال مفهوميّن: الطّروف المتواضعة التي تعيشها تلميذات المدرسة الرّسميّة من جهة، وعدم توافر الدّاعمين المعنويّ والماديّ اللذين نجدهما متوافرين أكثر في المدرسة A من جهة أخرى.

_ وإذا أقمنا المقارنة بين المدرستين المذكورتين المشار إليهما أعلاه (تعليم دينيّ والتزام شرعيّ) من جهة، والمدرستين الأخريّتين من جهة أخرى، يتبين أنّ نسبة القبول بقهر الجسد تتدنى بشكل واضح في المدرستين الإرساليّة والعلمانيّة، إذ تبلغ 28% في المدرسة الإرساليّة وإلى 14% فقط في المدرسة العلمانيّة. إنّ الفروق كبيرة بين المدرستين A و B من جهة والمدرستين C و D من جهة أخرى.

وهذا إن دلّ على شيء، فإنّه يدلّ على وطأة المحرّمات والرّوادع الدّينيّة التي يفرضها الشرع. وهذه الرّوادع تعدّ من العوامل الرّئيسة في ارتفاع نسبة الوسواس القهريّ لدى تلميذات المدارس المتديّنة.

- في ما يتعلّق بالمحرّم، إنّ ارتداء الحجاب (واللباس الشرعيّ) هو فريضة من الله ومن يلتزم هذه القاعدة يلتزم أيضاً تجنب المحرّم. لقد وجدنا أنّ 76% من تلميذات المدرسة A و 57% من تلميذات المدرسة B الرّسميّة يعتقدن أنّ الحجاب هو فريضة يجب الالتزام بها. غير أنّ هذا الاعتقاد تبلغ نسبته 24% في المدرسة الإرساليّة و 15% في المدرسة العلمانيّة. إنّ وطأة الرّوادع الدّينيّة تتخفّض كثيراً في المدرسة العلمانيّة كون التّعليم الدّينيّ غير موجود، فالنسب التي وجدناها في المدرستين C و D، ولو كانت منخفضة، إنّما تدلّ على تأثير البيئة الأسريّة والثّقافة الاجتماعيّة السّائدة في المجتمع المحليّ.

- في باب المحرّم أيضاً، ترفض بعض الفتيات عرض صورهن على الفيسبوك. وهنا، تأتي المدرسة B في المرتبة الأولى حيث تبلغ نسبة اللواتي لا يعرضن الصّور على هذا التّطبيق 50%، وقد حلت المدرسة A في هذا الخصوص في المرتبة الثّانية بنسبة 42%، لتخفّض النّسبة بشكل واضح وتصل إلى 22% عند تلميذات المدرسة الإرساليّة مقابل 15% فقط لدى تلميذات المدرسة العلمانيّة.

- ولكي نفهم وطأة الرّوادع الدّينيّة على الفتاة الشّيعيّة في النّبطيّة، نأخذ اللّباس الشّرعيّ الذي يعدّ حامياً بنظر الفتيات من الخطيئة والعقاب الإلهي. نجد أنّ هناك 84% من تلميذات المدرسة الرّسميّة الملتزمة و 79% من تلميذات المدرسة الدّينيّة يعتقدن بصحة ما ورد في الجملة السّابقة عن أهمية اللباس الدّينيّ الشّرعيّ. هذا الشّعور القهريّ ينخفض بقوة في المدرسة العلمانيّة بحيث تصل نسبة الفتيات اللواتي يعتقدن بصحة الجملة المشار إليها أعلاه إلى 9% فقط و 28% في المدرسة الإرساليّة.

إننا نحن أمام مشكلة نفسيّة تتمثّل في الدرجة الأولى بظهور الوسواس القهريّ بشدّة في المدارس الملتزمة دينياً، وقد تبين، بالإضافة لما تقدّم، وجود ميول اكتئابية مرتبطة باليأس.

علاوة على ذلك، نشير إلى أنّ نهايات القصص التي أعطتها الفتيات في رائز T.A.T حيث جاءت هذه النهايات تعيسة وسلبية. وهذا يثبت وجود ميول اكتئابية مقنعة أو لنقل ألماً مكبوتاً.

إنّ ما تحتاجه الفتاة، بالدرجة الأولى، هو الدّعم والحماية لتجنّب الأذى والتّهديد وقساوة الضّغوط المفروضة عليها بما في ذلك الضّغوط النّاتجة عن الرّوادع الدّينيّة.

يعدّ هذا البحث من الأبحاث الرائدة والجديدة في لبنان وبخاصّة في منطقة النّبطيّة بعد ما توصل إليه من نتائج، خاصّة أنّ الكثير من المسؤولين التربويين وسواهم ما زالوا يعتقدون أنّ التربية الدّينيّة المتشدّدة ضرورية ومفيدة للفتاة لأنّها تحصّنها نفسياً وروحياً، الأمر الذي تمكّن، من خلال هذا البحث، من إثبات عكسه بعد أن بيّنا من خلال الاستمارات والاختبارات المعتمدة أنّ الأمور تسير بعكس هذا الاتجاه.

كما يفتح هذا البحث الباب للقيام بأبحاث انطلاقاً من النّتائج التي توصّلنا إليها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الأبحاث التي تتعلّق بالصّحة النفسيّة وكيف يمكن العمل في هذا المجال كي تخفّف من وطأة الضغوط والرّوادع.

المصادر والمراجع

المصادر العربية

1. دمع، ل. & يعقوب، غ. (1992). سيكولوجيا النّمو عند المراهق. دار النهار للنّشر.
2. دمع، ل. & يعقوب، غ. (2015). المعجم الموسوعي في علم النفس : عربي-فرنسي-إنجليزي : مصطلحات، مدارس، نظريات، مناه. مكتبة لبنان ناشرون.
3. زهران، ح. (2005). علم نفس النّمو الطفولة والمراهقة (م 5). القاهرة: عالم الكتب. . .
4. فياض، م. (2000). فخ الجسد. دار النهضة العربية.
5. مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث «كوثر». (2007). الفتاة العربيّة المراهقة: الواقع والآفاق. المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع.
6. يعقوب، غ. (2014). الثروة الفكرية لدى المراهقين. دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
7. يعقوب، غ. (2018). كيف نتغلّب على اضطرابات الوسواس بالعلاج النفسي. الدار العربية للعلوم ناشرون.

المصادر الأجنبية

1. Dolto, F. (1984). L'image Inconsciente du Corps. Seuil.
2. Schilder, P. (1984). L'image du Corps. Gallimard.
- Sillamy, N. (1980). Dictionnaire Encyclopédique de Psychologie. Bordas.

تأملات في المسارات الحداثيّة لشعر المتنبي

An Analysis of the Modernist Paths in Abu al-Tayyib al-Mutanabbi's Poetry

هاني علي عبدالله

Hani Ali Abdallah

تاريخ القبول 2024 / 3/14

تاريخ الاستلام 2024 / 3/1

الملخص

أبو الطيّب المتنبي من الشعراء الذين لا يزالون يملؤون الدنيا ويشغلون الناس والدارسين والنقاد؛ بما جادت قريحتهم الشعريّة به، إن على مستوى المعنى أو المبنى أو الشكل أو المضمون والفكرة وحتى المستويات اللغويّة.

من هنا كان هذا البحث الذي حاولنا من خلاله الإضاءة على «المسارات الحداثيّة في شعر المتنبي» وأبرز تجلياتها ومواكبة النظريات النّقدية الحديثة لأبرز معاني شعر أبي الطيّب المتماهية تراثاً وحدائمه، هذه المعاني التي سيبقى دارسو الأدب والنقد يردّدونها في كلّ زمانٍ ومكان، ويتناولونها بالتحليل والتّحقيق، على أن يكون البحث مقدّمةً للدراسات التي ستحاول أن تدرس شعر المتنبي المليء بالمعاني والدلالات بناءً على الرؤى والتقنيات والوسائل في النقد الحديث، على قاعدة الارتباط بالتراث لا الإنفكاك عنه.

Abstract

Abu al-Tayyib al-Mutanabbi is one of the poets whose work continues to captivate the world, engaging readers, scholars, and critics alike with his poetic genius, whether in terms of meaning, structure, form, or content. This research aims to shed light on the modernist trajectories in al-Mutanabbi's poetry, highlighting its manifestations and how contemporary

critical theories align with the significant themes in his work, which blend tradition and modernity. These themes will remain a subject of analysis

by literary scholars across different times and places. The research is intended as a prelude to studies that will explore al-Mutanabbi's poetry, rich with meanings and implications, based on modern critical perspectives and techniques, while maintaining a connection to traditional literary heritage rather than detaching from it.

مقدمة

الحداثة تعني التجدد والتطور والمعاصرة، لا سيما في الشعر الذي يلبس في كل عصر لباساً جديداً يتناسب بحسب منهجية الحياة برمتها مثل الأحوال الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، فلا يمكن أن يقبل العقل خطاب الشعر الجاهلي الذي لا يتناسب مع خطاب الشعر العباسي بما اشتمل عليه من تطور في أساليب الحياة والعيش والسلوك وحتى الطعام، وما طرأ على الأوضاع السياسية من قصور الخلفاء والامراء والقواد والجواري والملابس والغناء والموسيقى، بل لا يمكن أن ننسى التطور العلمي والمعرفي والأساليب الأدبية التي أطلعنا عليها المترجمون، ولا سيما كتب اليونان والفرس والهنود وما نقله المترجمون السريان من علوم ومعارف وفلسفة ورياضيات، فهل يعقل أن نتجاهل هذا التطور في الحياة ونتمسك بالثاقة والرمال والقبيلة وسيل الدماء دفاعاً عن بركة ماء.

نحن لا ننكر وجود التقليد ولكن من جهة أخرى لا يمكن أن نتغافل عن التطور الفكري والحكمة والفلسفة التي جاء بها شعراء العصور المتعاقبة فقول المتنبي:

ومن صحب الدنيا طويلاً تقلبت
على عينه حتى يرى صدقها كذبا

لا يمكن أن نقول إن هذا الشعر هو من مواصفات الحداثة الشعرية في العصر العباسي بل هو شعر تقليدي حتى النخاع. إذ أننا نجد الى اليوم من يسير على خطى الأقدمين في التقليد إذ هو مؤمن أن في هذا الشعر تكمن العبقرية الشعرية ولن ينفع ما نحاول أن نقنعه به من أن الحياة تسير نحو فك أسرار النجوم وأنت ما تزال تبحث عن (بعر الأرام في عرصاتها).

إنَّ الشَّعر يسعى دوماً إلى التَّعبير عن الإنسان، إذ هو مأخوذ من الشَّعور، وعلى الأغلب من الأفضل أن يتطابق الشَّعر مع الشَّعور وأنت تعيش في عصر الانترنت فلا يمكن أن يكون شعورك بما يقاس عليه شعر عنتره بن شداد في الفروسية أو معلقة زهير بن أبي سلمى في أبيات الحكمة التي كانت تتطلبها مسألة فكّ الاشتباك بين قبيلتين.

المبدعون المجددون موجودون في كل عصر وزمان إذ نجد في كل مرحلة من يمثّلها ويأخذ دوره في النّشاط الأدبيّ والشّعريّ على وجه الخصوص، وهو حتّمًا يمثّل جيل الشّباب المندفع الباحث عن فرصته وهو القادر على فرض رؤاه وافكاره وأساليبه، حينها يندفع المقلدون إلى تسقيط هذا الانبعاث بما يشتملون عليه من مكانة وقدرات بحيث يتشبّهون في مواقعهم، لكنّ اندفاع الشّباب يعرقل مساعيهم حتى يحقّق موطن قدم له في السّاحة، ويبدأ حينها بالتّوسّع حتى يسيطر على السّاحة ويبقى المقلدون يعيشون دوامة التّقليد مع قلة الإبداع وكثرة التّكرار، هذه هي حقيقة الحياة التي تتجدد مع كل جيل الذي يترك بصمته حتى تتلاشى بصعود أنماط جديدة ممن حيث الشّكل او المضمون.

وعلى الرّغم من رياح التّغيير التي طرأت على النّشاط الشّعريّ ولو أنّنا قلنا إنّ المتنبّي من المجددين في زمنه لكننا نجد في كل قراءة جديدة لشعر المتنبّي ما يعطينا مساحة للبحث عن الجديد الذي لم يعرفه دارسوه على كثرتهم عبر السنوات السّابقة بين ناقد وحاقد وناقد وحامد، فهو في كل عصر تجد في شعره ما يعين على التّجدد بدليل حبّ النّاس والقراء لشعره وحفظه ودراسته والاستفادة منه في التّدليل والشّواهد سلبيّاً أو إيجاباً.

إنّ شعر المتنبّي يصلح لكل زمان، إذ أنّه يخترق الزّمن بما نتلسمه فيه من طاقة شعريّة دافقة تجعله كأنّه ابن يومه يقول المتنبّي في الحاسدين:

ومنْ يك ذا فم مُرّ مريض يجد مُرّاً به الماء الزّلالا

فكيف يستطعم المريض الماء الصّافي، ومرضى الفهم والادراك قليلون ؟ ...

ويقول:

ومن جهلتْ نفسُه قدرَه رأى غيرَه منه ما لا يرى

ولكي تعرف معنى هذا البيت يجب أن تعاود قراءته مرات ومرات حتى تدرك معناه المتجدد.

يأبى أبو الطيّب المتنبي أن يصل إلينا عبر هذه القرون المتطاولة إلا من خلال هذا الصوت الهذّار الذي يترك دويًا راسخًا في العقول والقلوب. ويظلّ يمشي في النَّاسِ ويقطع معهم كل هذه المسافات، على الرّغم من كل هذه الأشواط التي سارت بها اللغة، وتنقّلت خطواتها في الأجيال، وما دخل عليها من تغيير في الأسلوب والمحاكاة.

وإذا كانت القاعدة التي أرساها علي بن أبي طالب في عملية اكتشاف الصّالحين تقول: "إِنَّمَا يُسْتَدَلُّ عَلَى الصّالِحِينَ بِمَا يُجْرِي اللَّهُ لَهُمْ عَلَى أَلْسِنِ عِبَادِهِ، فَلْيَكُنْ أَحَبَّ الذَّخَائِرِ إِلَيْكَ دَخِيرَةُ الْعَمَلِ الصّالِحِ"، فإن القاعدة في العثور على استمرارية الأدب والشعر وعلى "التّجاوز" المتواصل للبيئة والعصر تتمثّل في هذا الحضور على ألسنة المتحدثين والمتكلمين، وهذا الاستحضار الدائم له في كل المناسبات، واللافت أنّ جريان الدم الشعريّ للمتنبي، وخفقات قلبه، وتوثّب نفسه تلقاه حاضرًا عند العامة والخاصة، وأنّ إيقاعه في القلوب والنفوس يستمر حارًّا لاهبًا من دون أن يخسر أي خلية من خلاياه، أو أن يشيخ فيه هذا الشباب الذي ظل عصيًا على الانكسار.

ومن هنا يدخل المتنبي إلى ساحاتنا المفتوحة ومياديننا الواسعة في القرن الواحد والعشرين الميلادي من البوابة الكبيرة بكل شبابه وأناقته، "وحداته"، حتى نكاد نلمحه في مكوثنا وأسفارنا، في أفراحنا وأتراحنا، في صعودنا وهبوطنا، في همومنا وغمومنا، وفي استراحاتنا الأدبية والفكرية، في ريف جلساتنا ومدنها.

وقد كان السؤال ولا يزال: لماذا يستمر المتنبي لماعًا، برّاقًا، وما هي هذه الخاصية لشعره الذي يظل "حديثًا" ويستحضره الأدباء والمثقفون، كما تتداوله عامة الناس كشيء من حاجياتها، من مقتنيات، من ماضيها وحاضرها وربما مستقبلها.

حادثة المتنبي في: هيكلية القصيدة

استدلّ الكثيرون على حادثة المتنبي من جوانب متعددة:

أولاً: "لقد كان داعية تجديد في هيكلية القصيدة، فهو وإن طرق النسيب بابًا إلى بعض قصائده، إلا أنّه يدعو إلى عدم التقيد بالشكليات:

إِذَا كَانَ مَدْحٌ فَالنَّسِيبُ الْمُقَدَّمُ أَكُلُّ فَصِيحٍ قَالَ شِعْرًا مُتَيَّمٌ

ثانيًا: هو أستاذ في الغوص على أسرار اللّغة وفي توظيفها لخدمة الصّورة أو الفكرة:
 إِذَا كَانَ مَا تَتَوَيْهِ فِعْلًا مُضَارِعًا مَضَى قَبْلَ أَنْ تُتْلَى عَلَيْهِ الْجَوَازِمُ
 أو..

حولي بِكُلِّ مَكَانٍ مِنْهُمْ خِلَقٌ تُخْطِي إِذَا جِئْتَ فِي اسْتِفْهَامِهَا بِمَنْ
 وباعتبار أنّ من تختص بالعقلاء، ثم لاحظ استعمال لفظة "خِلَق" ذات المعنيين
 وكذلك استعماله "ها" بدلًا من "هم" في كلمة "استفهامها".

وحدة القصيدة

ثانيًا: في وحدة القصيدة فقد قدّم أمثلة كثيرة عليها من أشهرها قصيدة "الحمى" التي
 مطلعها:

مَلُومُكُمْ يَجِلُّ عَنِ الْمَلَامِ وَوَقَعُ فَعَالِهِ فَوْقَ الْكَلَامِ

"فوحدة القصيدة عند المتنبي قائمة على ركنين: نفسه وإيقاعه، والمتنبي لا يستمد
 الإيقاع من تقاعيل الوزن بل من نغمة شجيّة تكون في نفسه قبل النظم أو بعده، ولا
 ينبغي أن نعدّ الإيقاع إطارًا نغميًا فارغًا، بل إنّ روح الخليّة الشعريّة، الإيقاع يفتح كوى
 النفس بعضًا على البعض الآخر، إنّهُ يوشك أن يحولها إلى نفس واحدة غير منقسمة
 في خاناتها المأثورة عند العلماء والفلاسفة، في تلك الحال من النغميّة التي تنتال فيها
 أسرار من الرّوح تتكشف الحقائق والدقائق لأنّ الإيقاع الشعريّ أقرب إليها، أو أنّه يحلّ
 في قلبها أو أنّها هي التي تحل في قلبه".

وتنتال في تلك النغميّة أسرار من النّفس البشريّة المتمزقة بين المادة والرّوح، والأمل
 واليأس، والقوة والضعف، والغضب والرّضا، والكرامة والهوان، والسّم والانتحطاط. أي
 باختصار: حالنا نحن كلّنا في أرضنا، وهذا ما قرّب المتنبي إلينا وجعلنا نتماهى فيه،
 ونحفظ شعره، ونردّده في شتى المقامات والأحوال»⁽¹⁾.

«ووحدة القصيدة عند المتنبي وحدة حيوية، وحدة فكر وشعور وتأثير كاللوحه الفنيّة،
 إنّها وحدة منطقيّة وشعريّة في آن معًا، ولا يضيرها أن تشتمل على أكثر من بيت قصيد،

1 مع الشعر العربي: أين هي أزمة الشعر، جودت نور الدين، دار الآداب، بيروت، ص 115-116.

بصورة حكمة أو مثل أو فكرة، ولم لا، خصوصاً أنّ الدعوة في الشعر الحديث هي إلى التركيز والاختزال والتكثيف»¹.

الاختزال

ثالثاً: وهنا ندخل في ميدان الاختزال وكثافة المعنى الذي يحشده المتنبي في البيت الواحد، فالوحدة المترابطة في القصيدة التي يشترطها عمر أبو ريشة وتنتهي بما يتم بلورته من «الإثارة والمفاجأة بالبيت الأخير فيها، بحيث يصعب نسيانه، فالأبيات الأخرى ممهدة له...» تجدها في كثافتها وعمقها وتركيزها واختزالها في شعر المتنبي. فإذا تأملنا على سبيل المثال «لامية المتنبي» في مدح فاتك المكنى بأبي شجاع، ومطلعها:

لا خَيْلَ عِنْدَكَ تُهْدِيهَا وَلَا مَالُ فَلْيُسْعِدِ النُّطْقُ إِنْ لَمْ تُسْعِدِ الْحَالُ

فلا بد أن تستوقفنا في مطلعها الحكمي "الشهير ذي القيمة التعبيرية المميزة"...

ولا بد أيضاً أن يستوقفنا البيت الأخير منها:

ذِكْرُ الْفَتَى عُمُرُهُ الثَّانِي، وَحَاجَتُهُ مَا قَاتَهُ وَفُضُولُ الْعَيْشِ أَشْغَالُ

حيث حشد فيه أكثر من حكمة، فخلّف لفاتك هذا العمر الثاني من خلال شعره، وأبرم الحكم في أنّ حاجة الإنسان هي ما فاتته، وأن ما فضل عن عيشه "أشغال".

وقد علّق ابن جني على هذا البيت بالقول: "قد جمع في هذا البيت ما يعجز كل من يدعي الشعر والحكمة والكلام الشريف، فينبغي أن يلحق بالأمثال السائرة"². وقد سارت هذه الحكمة وسار هذا البيت في طوفانه الزاخر ليقطع عباب هذا اللجي ويفرض نفسه علينا في مساراتنا الحاضرة.

ولا عجب في ذلك، وفي هذه المقارنة «فهذا طبيعي جداً بالنسبة لتلميذ نجيب جداً للمتنبي مثل عمر أبو ريشة»، كما يرى د. جودت نور الدين، الذي يقول: «... لست في معرض مقارنة بين المتنبي وأبي ريشة، ولكن كثرة أوجه التشابه جعلتني أختصه بالذكر في هذا المقام، فإلى البيت المثير الذي يختزن المعنى اختزان الطيّب في القارورة، يجمع

1 مع الشعر العربي: أين هي أزمة الشعر، جودت نور الدين، دار الآداب، بيروت، ص118.

2 عبد الزهرة زكي، عن صفحة العربي الجديد، 21 يوليو 2018.

بينهما أيضاً الإيقاع النغمي الذي ينثال من الوزن وجداً، والخطابية النفسية الصاعدة من واقع الوجود والعروبة البدوية ذات الأنفة والكبرياء والغربة اللغوية التي ينالها المتنبي عن شواردها؛ والكلمة غير الناقصة بحيث ترد بها قول المعري في أبي الطيّب: «لا تظن أنك تقدر على إبدال كلمة واحدة من شعره بما هو خيرٌ منها، فجرب إن كنت مرتاباً»⁽¹⁾.

كثافة المادة الفكرية والثقافية

رابعاً: اشتغال شعره على المادة الفكرية المكثفة، وعلى التّوّع في هذه المادة الذي يعود لأسباب كثيرة منها ثقافته الواسعة، ومنها تجاربه العديدة، ومنها أسفاره، وهو الذي كان الوطن سفره الدائم، وكانت مطبّته دائمة التّنقل في الليل والنّهار، إضافة إلى مخيلته الواسعة وتركيزه الكبير، وإذا كان النّاقِد الإنكليزيّ «ماثيو أرنولد» يرى أنّ: «الشّعر هو نقد الحياة، وأحسن الشّعر هو الذي يُقدّم لنا أكمل تفسير للحياة الإنسانية» فإنّ هذه القاعدة أكثر ما تنطبق على أبي الطيّب، بالنّظر إلى ما اشتمل عليه شعره من أفكار تفسّر الحياة الإنسانية وتُفلسفها، وتغوص في مكنوناتها وتطلعاتها:

إِلْفُ هَذَا الْهَوَاءِ أَوْقَعَ فِي الْأَنْفُسِ أَنَّ الْحِمَامَ مُرُّ الْمَذَاقِ

وَالْأَسَى قَبْلَ فُرْقَةِ الرُّوحِ عَجَزٌ وَالْأَسَى لَا يَكُونُ بَعْدَ الْفِرَاقِ

أو في قوله:

سُبِقْنَا إِلَى الدُّنْيَا فَلَوْ عَاشَ أَهْلُهَا مُنِعْنَا بِهَا مِنْ جِيئَةٍ وَذُهَبٍ

تَمَلَّكَهَا الْآتِي تَمَلُّكَ سَالِبٍ وَفَارَقَهَا الْمَاضِي فِرَاقَ سَلِيبٍ

فهو يُقدّم لك الأفكار على طبق من تأمل، وإعمال للفكر والعقل وهو البارِع "في ربط الشّعر بالعقل، وبهذا يسمو إلى المكانة التي تبوّه الصّدارة، لأن كثيراً من الذين أقحموا العقل في أشعارهم لم يستطيعوا إنقاذ الشاعر فيهم، المتنبي ذو عقل مدهش، ولكن عقله مرتبط بحدّة بأوجاع تجربته مع الحياة، ومرتب بأحلامه التي كانت تلوح من بعيد دون أن تقترب حتى لكأنّها السّراب، ومرتب أيضاً بهمة لا تكبو وكأنّها لهبٌ يتغذى من جذوة روحه اللافتة، وتبيان الفاصل بين العقل والقلب صعبٌ جداً في شعر شاعر

1 مع الشعر العربي، أين هي الأزمة، ص 118.

كالمتنبي...»⁽¹⁾.

شعره ... مادة خام

وربما لهذا السبب ولغيره بقيت طائفة المتنبي في إقلاع دائم فحتى زمننا هذا لم تحط ولم تعرف سوى التحليق، وظلّ الدهر منشداً لشعره وأحد رواثه:

أَبَدًا أَقْطَعُ الْبِلَادَ وَنَجْمِي فِي نُحُوسٍ وَهَمَّتِي فِي سُعُودِ

وربما كان لهذا القلق الدائم الذي يصاحب هذه المهمة التي لا تعرف الضعف والانطواء، لهذا اللهب الذي لا ينطفئ أثره الكبير في أننا اليوم لا نشعر ببعد المسافة عن هذا الشعر الذي يشبه حالنا في هذا القلق المسافر معنا.

وإذا كان المتنبي «... لم يُخلق للحياة الهادئة الذليلة، وإنما خُلِقَ لحياة الدويّ، وحياة العز..»، فالأولى بشعره أن تصل تشظياته وزفراته إلى إنساننا، وزماننا، وعصرنا، ليتترك دويّاً «هنا» كما ترك دويّاً «هناك»

وَتَرَكُوكَ فِي الدُّنْيَا دَوِيًّا كَأَنَّمَا تَدَاوُلُ سَمْعَ الْمَرِّ أُنْمَلُهُ الْعَشْرُ

وربما لهذا نشعر ونحن نستعيد المتنبي شعراً في أيامنا هذه وكأننا نستعيده بكل طاقته، بشحمه ولحمه، بعنفوانه الذي تشعر معه وكأنّ الكون كله هو "مسرحٌ لأحلامه وغاياته وحتى لأوهامه". ولكنه الميدان المفتوح على كل التجارب وكل الإنجازات والإخفاقات، وحتى حياته القلقة والمضطربة تشعر بأنها الأكثر توصيفاً لحياتنا، لذلك أحسب أنّه جاء إلينا في وقت كنا نحاول الذهاب إليه، وعلى بساط من أفكار، وثقافة، وعقل، وألم، وانتصار، وانكسار، وربما لكل ما أشرت إليه أحسب أنّ مادته الشعريّة وكأنها "مادة خام" لم تستطع كلّ هذه القرون أن تضيف عليها صداً الأيام، فلا شعره يصدى ولا عطشنا يروى، كما أنّ وعيه اليقظ دائماً لحقائق الوجود ونفسية البشر وضغطه الدائم على جراحهم حتى لا تشيخ وحتى تبقى خلاياهم تتجدد في دورات دموية لا تعرف الذل:

ذَلَّ مَنْ يَغِطُ الدَّلِيلَ بَعِيشٍ رُبَّ عَيْشٍ أَخَفَّ مِنْهُ الْحِمَامُ

ربما لذلك كله بقي شعره لماعاً، سائراً في نبض الأجيال وروحها، «وبذلك اتسم شعره بحدائثه ربما افتقد إليها أكثر شعرنا حدائثه.. إن المضاف إلى حدائث المتنبي قدرة عالية

1 عمر شبلي، يا أيها الآتي من المستقبل، ص 291.

على إثارة المتلقي بما في هذا الشعر من استنفار حدسي يتوهج لم يفارق المتنبي في معظم شعره، وأنا أرى أن المتنبي حين يكتب شعراً تكون كل حواسه على مشارف الكلمات ولكنها ممهورة بدم قلبه وهذا الاستنفار الداخلي ينتقل إلى الآخر عبر العملية الشعرية المبدعة»⁽¹⁾.

لغة مشوقة

خامساً: لغة المتنبي التي هي الطريق إلى عقولنا وقلوبنا، وحتى عندما تكون هذه اللغة غامضة فهي لغة مشوقة، بالنظر إلى طريقته في الصياغة وفي تقصيد القصائد، فحتى عندما يقدم لك شيئاً من الغموض في الكلام الذي يحتمل معنيين فيما يسمونه الغموض الموجه فهو يقدمه لك بطريقة محببة تجعلك تعمل التفكير كثيراً أو تستلذ بذلك حتى لو احتملت معنيين غيرين ضدين وغير ضدين كقوله:

وَأَظْلَمُ أَهْلِ الظُّلَمِ مَنْ بَاتَ حَاسِداً لِمَنْ بَاتَ فِي نَعْمَائِهِ يَنْقَلِبُ

«فإن هذا البيت يُستخرج منه معنيان ضدان، أحدهما أن المنعم عليه يحسد المنعم، والآخر أن المنعم يحسد المنعم عليه».. فإنك تستحسن هذا الغموض الذي يقودك إلى تكرار الكلمات في البيت وترجييعها، ثم تستخرج معها هذا الذكاء الذي جعل المتنبي «يمشي» بهذا الأسلوب عند كافور ويترك له ولغيره الاستنتاج في قصده ومراده.

ومثله قوله:

وَمَا طَرَبِي لَمَّا رَأَيْتُكَ بِدُعةً لَقَدْ كُنْتُ أَرْجُو أَنْ أَرَاكَ فَأُطَرِبُ
وهو الذي جعل ابن جني يقول للمتنبي: لم تزد على أن جعله ابن زنه (أي قرداً) فضحك المتنبي لقول ابن جني.

فهذا الغموض الذي فيه الكثير من البراعة في اللغة والأسلوب والمعنى العميق والذي يكون صعباً إلا على أهل الصنعة والفحول من الشعراء، كان المخرج للمتنبي في كثير من الأحوال وأمام كثير من الأهوال، ولكنه لغته التي تشترك فيها نفسه مع قدرته على تطويع اللغة وجمالية الصياغة عنده.

وحتى في المبالغة التي قد تكون مستساغة أو غير مستساغة أحياناً، فإن المتنبي

1 عمر شبلي، يا أيها الآتي من المستقبل، ص 293.

يطربك بأسلوبه ولغته وصياغته ورميه بالمعنى «أقصى القوم» كما في قوله:

كفى بجسمي نحولاً أننى رجلٌ لولا مخاطبتي إياك لم تَرني

«والغريب أن هذا الشعر يُجبرك على حفظه لا تصديقاً لمعناه، وإنما لذهاب المتنبي باستمرار إلى أقصى المعنى، إنه دائماً يبلغ من الأشياء أقصاها في مبالغة مدهشة بتطرفها وبهذا يجبرك المتنبي على رسم صورة لأقصاه»⁽¹⁾.

بيد أن المتنبي حين ينحو بشعره نحو الوضوح والإبانة، وبأسلوبه نحو السلاسة والتلقائية تجده - أيضاً - يترك الأثر البالغ في النفوس، وخصوصاً إذا كان المحتوى من الإبداع والانتساع ما يجعله محل شياخ:

عش عزيزاً أو مُت وأنت كريمٌ بين طعن القنا وخفق البنود

وقوله:

وكلّ امرئٍ يُولي الجميلَ مُحَبَّبٌ وكلُّ مكانٍ يُنبِت العزَّ طيّبٌ

وحتى مع الحشو البديع:

صلّى الإلهُ عليكَ غيرَ مُودّعٍ وسقى ثرى أبويك صوبَ غمامٍ

ففي لغة المتنبي نفسه الواقعة، وعقله المتوثّب، وبنابيع روحه الدفّاقة وحتى "ملامحه الداخلية" وطوفانه الدائم في عالم الألفاظ والمعاني، وصخبه الذي تثور فيه اللغة وهدوءه الذي تستريح فيها أواجهه عند شطآنها، ولوحاته التي إن لم تحمل الكثير من الخيار كما في شعر أبي تمام، لكنّها تحمل أفكاره وتصوراته وتفتح لك الآفاق على مشروعه الكبير الذي هو مشروع كل حرّ وكل نزّاع للحرية والاستقلال وكل تواق لاستدعاء منظومة القيم في خط الإصلاح وطريق التغيير.

وخلاصة القول إنّنا في تتبّعنا للمسارات الحداثيّة لأبي الطيّب المتنبي سنعثر على الكثير من الحقائق والدلالات التي تبعث الكثير من الإشارات حول السبب في بقاء شعره حياً يمشي مشي الشمس والقمر والليل والنهار، ومنها خاصيّة الصدق لأنّ المتنبي في معظم شعره كان ناقلاً لتجاربه الخاصة التي كانت فيها عيون رواحله عينه وبُغامها بغامه "فمعظم شعر المتنبي يكاد يكون صورة هذه الحياة التي ملئت بالتعب والقلق

1 عمر شبلي، يا أيها الآتي من المستقبل، ص 344.

والاضطراب.

”جاهد المتنبي في حياته فزاحم ونازع وطاعن فكانت هذه الحياة المملوءة بالجهاد والمزاحمة والمنازعة والمطاعنة ملء شعره... وهو لم يذق الراحة كل عمره“⁽¹⁾...

وكان الدهر نفسه في جملة الفوارس التي طاعنها ولاحقها، وقد تمرّس في ملاحقة الآفات حتى تركها تقول: «أَمَاتَ الموتُ أم دُعِرَ الدُّعْرُ».

وقد مات الموت على أبواب شعره وأمام طموحات نفسه، ومات جسده من دون أن يموت وميض قصيده، أو أن يهدأ غباره، أو أن يستطيع أحد أن ينعي مجده.

خاتمة

إنَّ المتنبي يبدو اليوم أقرب إلى قرائه العرب أكثر من قرائه في عصره وفي العصور اللاحقة، فمنطق الأشياء يقول إنه بات اليوم مقروءًا أكثر، لسبب مهم هو أن دواوينه تطبع في آلاف النسخ وهذا كان متعذرًا في السابق، يوم لم تكن هناك مطابع، فضلًا عن دور النشر والتوزيع، وبالتالي فإنه يعرف بصورة أوسع مما كان عليه الحال في زمنه وفي ما تلاه من أزمنة.

وهذه المعرفة الأوسع له تيسّر كذلك اكتشافه من جديد مرة ومرات . قارئ اليوم المزود بأدوات معرفة جديدة وبذائقة جديدة يرى في المتنبي أشياء جديدة لم يكن بوسع مجاليه أن يروها، وهذه آية النص العظيم، الذي هو كالحجر الكريم الذي يزداد تألقًا مع الزمن، ولا يبلى.

وبهذا المعنى، يبدو المتنبي شاعرًا حديثًا أكثر من مئات ممن يقرضون الشعر اليوم، فحدائث النص أو عصريته لا تُحدد بزمن كتابته، وإنما بقدرته على عبور الزمن، أي بقدرته على أن يحيا ولا يموت.

لم يحظَ شاعرٌ من شعراء العربية بمثل ما حظي به أبو الطيّب المتنبي من مكانة عالية، فقد كان أعجوبة أعجزت الشعراء من بعده؛ حيث بقي شعره إلى الآن يُقرأ كمصدر وحي للكثير من الأدباء والشعراء، كما تُرى فيه مظاهر القوّة والشاعرية القائمتين على

1 شفيق جبري، مقالات في كتاب: أبو الطيّب المتنبي حياته وشعره، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ص44.

التجربة الصادقة والحس الرهيف، وقد أبدع المتنبي في صياغة أبياته صياغةً تأسّر الألباب وتشغل القلوب، فقد كان شاعرًا ينتمي لطبقة شعراء المعاني، حيث كان موقفًا بين الشعر والحكمة، وقد أخرج الشعر عن قيوده وحدوده وابتكر الطريقة الإبداعية فيه.

المصادر والمراجع :

- (1) مع الشعر العربي: أين هي أزمة الشعر، جودت نور الدين، دار الآداب، بيروت، ص-115 116.
- (3) عبد الزهرة زكي، عن صفحة العربي الجديد، 21 يوليو 2018.
- (7) عمر شبلي، يا أيها الآتي من المستقبل، ص344.
- (8) شفيق جبري، مقالات في كتاب: أبو الطيّب المتنبي حياته وشعره، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ص44.
- (9) مظاهر الحداثة في شعر المتنبي، صندل سلمان ابراهيم النداوي، جامعة ديالى - العراق .
- (10) ابو الطيّب المتنبي في الشعر العربي المعاصر، محيي الدين صبحي، مقابلة مع خليل حاوي، مجلة المعرفة، العدد 122، عام 1973، ص 97/ نقلًا عن نعيم اليافي، أوهاج الحداثة، مصدر سابق.
- (11) أبو الطيّب المتنبي في الشعر العربي المعاصر، ملتقى شذرات الإلكتروني .
- (12) المتنبي الفارس من خلال أشعاره، جامعة زيان عاشور الجزائرية، 2017.
- (13) المتنبي والحداثة، جريدة التآخي، يونيو 14 2023.
- (14) المتنبي شاعر كل العصور، اسامة العسيلي، موقع الجزيرة نت 2018/7/21/.
- (15) المتنبي شاعر الشعراء والعلى والعلىاء، د. عضيد ميري.

عالم الإنس في القرآن الكريم

The world of mankind in the Holy Quran

سعد عبد الستار أكرم¹

Saad Abdel Sattar Akram

المشرف الدكتور محمود سمهون

Supervisor Dr. Mahmoud Samhoun

تاريخ القبول 2024 / 5/2

تاريخ الاستلام 2024 / 4/20

الملخص

يتناول هذا البحث الإنسان في القرآن الكريم من خلال التعريف به لفظاً واصطلاحاً وبيان الأسلوب القرآني في خطابه، ثم دراسة أطوار خلقه وصفاته وتكريمه في الإسلام، ومن ثم بيان أسلوب وصفه في القرآن الكريم، فقد شكّلت هذه المحاور عالماً قائماً بذاته في ظل القرآن الكريم. وقد نهجنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي أعاننا على الوقوف على الآيات القرآنية التي صوّرت هذه الموضوعات ودرستها دراسة تحليلية تبين المكانة العالية التي حباها الله تعالى للإنسان وكرّمه بها وفضّله على غيره من الخلق.

الكلمات المفتاحية: الإنسان، القرآن الكريم، خطاب الإنسان، خلق الإنسان، صفات الإنسان.

Abstract

This research deals with man in the Holy Qur'an by defining him verbally and terminologically, and explaining the Quranic style in his speech, then studying the stages of his creation, his attributes, and honoring him in Islam, and then explaining the method of describing him in the Holy Qur'an. These topics have formed a self-contained world under the light of the Holy Qur'an. In this study, we have approached the descriptive and

¹ موظف في جامعة كركوك العراق / طالب ماجستير في جامعة الجنان لبنان

An employee at Kirkuk University, Iraq Master's student at Jinan University, Lebanon

analytical method, which helped us to identify the Qur'anic verses that depicted these topics and study them analytically, demonstrating the high status that God Almighty has bestowed upon man, honored him with, and favored him over other creatures.

Keywords: man, the Holy Qur'an, human speech, human creation, human characteristics

المقدمة

لقد «امتازت نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان بالعديد من المميّزات والسّمات التي وظّفت من أجل بناء إنسان عظيم، يسمو بروحه وعقله، قادر على حمل الأمانة الرّبّانيّة - وهي قيادة الوجود وسيادته، وتسخيره على نحو روحي سام يحقّق رضوان الله تعالى»¹.

فهي نظرة «عرّفته بحقيقة نفسه كإنسان في أصله، وأطوار خلقه، وغاية وجوده، ورسالته في الحياة، وتميّزه عن المخلوقات الأخرى بما خصّه الله من عقل وتكريم»².

كما أنّها «أقامت توازنًا رائعًا بين مكوّنات النّفس والكون والحياة، فقد وازنت بين المادّة والروح، وبين الدّنيا والدّين، وبين الحياة الدّنيا والحياة الآخرة»³.

قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾⁴.

فالله عزّوجلّ لا ينهى عباده عن السّعي وابتغاء الحياة الدّنيا، بل إنّ القرآن الكريم يجعل العمل من أجل الدّنيا حقًّا من حقوق الإنسان، فلكلّ إنسان نصيب فيها.

وقد «اهتمّ القرآن بالعقل الإنساني باعتباره مركز التفكير والتأمّل والتدبّر والاعتبار، وهو عجلة القيادة لهذا الإنسان، إذ به يستطيع أن يميز الحقّ من الباطل، والخير من الشرّ، فهو جوهرة ثمينة، لا بدّ أن يرعى حقّ الرّعاية، وأن يسانع بعيدًا عن الانحراف والنّيه، بعيدًا عن اللّهو والعبث، وأن يوجّه في مساره الصّحيح، لينتج تفكيرًا علميًا

1 عبد الرزاق، منى، مراحل خلق الإنسان في آيات القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة النّجاح الوطنيّة، فلسطين، 2003م، ص23.

2 هندي، صالح ذياب، دراسات في الثقافة الإسلاميّة، جمعيّة أعمال المطابع النّعاونيّة، عمان، ط8، 1987م، ص55.

3 هندي، صالح ذياب، دراسات في الثقافة الإسلاميّة، جمعيّة أعمال المطابع النّعاونيّة، عمان، ط8، 1987م، ص57.

4 سورة القصص، 77.

صحيحًا بعيدًا عن الأوهام والخرافات والأساطير»¹.

وانطلاقًا من ذلك، فقد بدا الإنسان في القرآن الكريم، وما يخص خلقه وصفاته، عالمًا متكاملًا، إذ تحدّث القرآن الكريم عن أمور خلقه وصفاته الممدوحة والمذمومة، وكثيرًا ما صرّح القرآن في خطابه بمناداة الإنسان، ولذا اخترنا هذا البحث في محاولة لرصد العالم الإنسي في ظل القرآن الكريم، وتحليل مقاصد القرآن في هذا التفصيل والتّصوير. إشكالية الدراسة

يحاول هذا البحث الإجابة عن تساؤلات عدّة، ولعلّ أهمّها:

- كيف تجلّى عالم الإنس في القرآن الكريم؟

ويتفرّع عن هذا السؤال جملة من التساؤلات الفرعية، منها:

- ما الألفاظ والمشتقات التي وظّفها القرآن الكريم في حديثه عن الإنسان؟

الضرورة (الأهمية والهدف)

يهدف هذا البحث إلى رصد الحضور الإنساني في القرآن الكريم، وكيفية تعامل القرآن الكريم مع الكيان الإنساني، وذلك على المستوى اللفظي الاشتقاقي، وعلى المستوى المعنوي من خلال دراسة أطوار خلقه وصفاته في القرآن الكريم، ولعلّ أهمية هذا البحث تتأتّى من نظريته الشمولية للموضوعات القرآنية المتّصلة بالإنسان، فقد شكّلت عالمًا متكاملًا سيحاول هذا البحث رصد أبعاده.

خلفية الدراسة (الدراسات السابقة)

تنوّعت الدّراسات التي اهتمّت بتناول موضوعات الإنسان في القرآن الكريم، غير أنّ كلًّا منها كان يهتم بدراسة جانب من جوانب هذا الموضوع، في حين أنّ بحثنا يتناول هذه الموضوعات بوصفها تشكّل عالمًا قائمًا بذاته، ويمكن أن نشير لبعض الدّراسات التي تقترب من موضوعنا، من ذلك:

أ - الإنسان في القرآن الكريم، سليمان آيدين، كليّة العلوم، جامعة يالوا، د.ت:

1 اللوح، عبد السلام، الإعجاز العلمي في القرآن الكريم، آفاق للطباعة والنّشر، غزة، فلسطين، ط1، 1999م، ص54.

تبيّن هذه الدّراسة معنى الإنسان ومترادفاته لغة واصطلاحاً، وكذلك توضّح ماهيّة كرامة الإنسان وما خلق منه وما خلق له وما خلق عليه، ثم تشرح ضعف الإنسان خلقاً وخلقةً على الفطرة، وكونه مدنيّاً ومتديّناً وحرّاً بطبعه، وأنّ الإنسان سائر إلى ربّه في طريق يعاديه فيها إبليس.

فهذه الدّراسة تتناول جانباً من الموضوعات التي سنتطرق إليها، غير أنّ دراستنا ستحاول تكوين علاقة ترابطيّة بين كلّ الموضوعات الخاصّة بالإنسان في القرآن الكريم؛ لترسم صورة عالم متكامل بكلّ الأبعاد

التفسير المقاصدي للقرآن الكريم (خلق الإنسان نموذجاً)، أحمد المصري، مجلة كلية أصول الدين والدعوة، جامعة الأزهر، ع39، د.ت:

تعرف هذه الدراسة بالتفسير المقاصدي باعتباره من أهم أنواع التفسير، وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على التعريف لمصطلح التفسير المقاصدي، وبيان نشأته وتطوره، ثمّ جاء التطبيق العملي لهذا التفسير بذكر مقاصد خلق الإنسان في القرآن الكريم.

يتّضح لنا أنّ هذا البحث يتناول جانباً من جوانب موضوعنا وهو خلق الإنسان، غير أنّه يدرسه من وجهة تختلف عن وجهتنا التي ستبحث في أطواره وصفاته.

• مراحل خلق الإنسان في آيات القرآن الكريم، منى عبد الزازق، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين، 2003م:

تتناول هذه الدّراسة التفسير العلمي للقرآن الكريم، وصورة الإنسان في القرآن الكريم، والخلق الذي خرج عن السنّة الجارية المعروفة للإنسان، والمتمثّلة في خلق آدم، وحواء، وعيسى عليهم السّلام. ثمّ تدرس مراحل الخلق كما ذكرها القرآن الكريم.

وبالمجمل، فإنّ هذه الدّراسة تركز على موضوع الخلق، بينما سنتناول - نحن - أيضاً الصفّات.

أولاً: الإنسان في القرآن الكريم

يعدّ (الإنسان) من أهم الموضوعات التي دار حولها كثير من الآيات القرآنيّة، ولعلّ ذلك يجعل لزاماً علينا أن نقدّم لمحة عامّة توضّح المعنى اللغوي والاصطلاحي لهذه

المفردة ومشتقاتها في القرآن الكريم، وأسلوب القرآن في خطاب الإنسان، وذلك على وفق الآتي:

- المطلب الأول: تعريف الإنسان لغة واصطلاحاً.

تشتق لفظة الإنسان من الجذر اللغوي (أ-ن-س)، و«الهمزة والنون والسين أصل واحد، وهو ظهور الشيء، وكلُّ شيء خالف طريقة التّوحّش. قالوا: الإنسان خلاف الجنّ، وسمّوا لظهورهم. يقال آنست الشيء إذا رأيته.. ويقال آنست الشيء إذا سمعته، وهذا مستعار من الأول.. والأنس: أنس الإنسان بالشيء إذا لم يستوحش منه. والعرب تقول: كيف ابن إنسك؟ إذا سأله عن نفسه. ويقال إنسان وإنسانان وأناسي. وإنسان العين: صبيها الذي في السّود»¹.

نلاحظ هنا أنّ المعنى اللغوي لهذا الجذر يدلّ على معنى الظهور وهو المعنى الأشهر، ولذا ورد ذكره في القرآن الكريم على أنّه نقيض للجنّ الذي يعود للجذر اللغوي (ج-ن-ن) الذي يشي بمعنى الخفاء والسّتر.

كما يشير المعنى اللغوي إلى معنى الألفة الي هو ضدّ الوحشة، وكأنّ الإنسان يستأنس بأخيه الإنسان، ومن ثمّ سمّي بذلك.

وأما الإنسان اصطلاحاً فهو «الكائن المخلوق الذي له روحٌ وعقلٌ وجسدٌ، سواء أكان هذا الكائن ذكراً أم أنثى، مسلماً أم كافراً»².

أي أنّ المعنى الاصطلاحي يشير إلى الهيئة ومكونات الكائن الإنساني، وأما المعنى اللغوي فإنّه يشير إلى سبب التسمية.

ثانياً: مشتقات لفظة (أنس) في القرآن الكريم

ورد الجذر اللغوي (أ-ن-س) في القرآن الكريم غير مرّة، ويمكن تحديد مشتقاته في القرآن الكريم بالكلمات الآتية:

_ الفعل (أنس): بمعنى أبصر، من ذلك قوله تعالى: ﴿فلما قضى موسى الأجل وسار

1 ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979م، ص145.

2 أيدين، سليمان، الإنسان في القرآن الكريم، كلية العلوم 1، جامعة بالوا، د.ت، ص3.

بأهله أنس من جانبِ الطّور ناراً¹.

وقد يتّصل بهذا الفعل ضمائر متّصلة، أو قد يزداد عليه أحرّفاً لاشتقاق صيغ أخرى، مثل (تستأنسوا) كما في قوله تعالى: ﴿لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا﴾².

وأما المشتقات الاسميّة فهي:

- أناس: من ذلك قوله تعالى: ﴿قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرِبَهُمْ﴾³
- أناسيّ: وهي «جمع إنسي: الواحد من البشر»⁴. من ذلك قوله عزّ وجلّ: ﴿وَنَسْقِيهِ مِمَّا خَلَقْنَا أَنْعَامًا وَأُنَاسِيَّ كَثِيرًا﴾⁵.
- إنس: كما في قوله تعالى: ﴿فَيَوْمَئِذٍ لَا يُسْأَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلَا جَانٌّ﴾⁶
- إنسيّاً: وتعني «واحدًا من البشر»⁷. كما في قوله تعالى: ﴿إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنْ أَكَلِمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا﴾⁸.
- الإنسان: وهو الأشهر والأكثر استعمالاً، كما في قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾⁹.

فهذه المشتقات بمجملها وردت في القرآن الكريم وفي سياقات مختلفة، ولعلّ لكلّ منها دلالتة الخاصة في السياق القرآني، فالقرآن الكريم لم يأتِ بآية لفظة بصورة عشوائية، بل إنّ كلّ لفظة من ألفاظه لها بعدها الدلاليّ والقصديّ في النّصّ القرآني.

ثالثاً: خطاب الإنسان في القرآن الكريم

يظهر الخطاب القرآني للإنسان «متّسماً بالسّمة الأخلاقيّة... وتوضيح ذلك هو أنّ الطّبيعة الجوهرية للإنسان هي أنّه كائن متديّن.. وهذا يعكس الخصائص الروحيّة

1 سورة القصص، 29.

2 سورة النّور، 27.

3 سورة البقرة، 60.

4 مجمع اللغة العربيّة، معجم ألفاظ القرآن الكريم، مصر 1989م، ج1، ص94.

5 سورة الفرقان، ص49.

6 سورة الرّحمن، 39.

7 مجمع اللغة العربيّة، معجم ألفاظ القرآن الكريم، مصر 1989م، ج1، ص95.

8 سورة مريم، 26.

9 سورة العلق، 5.

للإنسان من حيث هو كائنٌ متديّنٌ وفقاً للتصوّر القرآني للجبلّة البشريّة، ثمّ إنّهُ في دين أخلاقي كالإسلام، لا بدّ من أن تكون هذه الخصائص البشريّة دينيّة وأخلاقيّة في الوقت نفسه».¹

ولعلّ أبرز خطاب للإنسان في القرآن الكريم يتمثّل في مناداته بلفظ جمعه (يا أيّها النّاس)، فقد ورد هذا التّركيب في آيات كثيرة، ويمكن تناول إحداها، إذ يقول تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَاِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ﴾²

فخطاب الإنسان هنا خطاب عام لا يخصّ مسلماً أو كافراً، ولا غنياً أو فقيراً، إنّهُ يجمع عباده بصفة الإنس بوصفها الخاصيّة الأبرز والموحّدة بينهم جميعاً على اختلاف أعراقهم وأزمانهم وأمكنّتهم، إذ إنّ «خطاب القرآن الكريم ليس مقصوراً على المسلمين، ولا على العرب الأمّيين، كما أنّه ليس مقصوراً على أبناء القرن العشرين، ولكنّه عام مطلق لكلّ عصر ولكلّ مكان. فليس من المعقول، وليس من المقصود، أن يظلّ تفكير الإنسان ثابتاً على نسق واحد في جميع العصور».³

1 زريق، برهان، الإنسان في القرآن، دار حوران، دمشق - سوريا، ط1، 2011م، ص102.

2 سورة الحج، 5.

3 عبد الرزاق، منى، مراحل خلق الإنسان في آيات القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة النّجاح الوطنيّة، فلسطين،

2003م، ص4.

المصادر والمراجع

- 1 - * القرآن الكريم
- 2 - آيدين، سليمان، الإنسان في القرآن الكريم، كلية العلوم ا، جامعة يالوا، د.ت.
- 3 - زريق، برهان، الإنسان في القرآن، دار حوران، دمشق _ سوريا، ط1، 2011م.
- 4 - ابن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، ج15.
- 5 - عبد الرزاق، منى، مراحل خلق الإنسان في آيات القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2003م.
- 6 - العقّاد، عبّاس، الإنسان في القرآن، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2001م.
- 7 - ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979م.
- 8 - القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط5، 1996م، ج10.
- 9 - ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، تحقيق: سامي السّلامة، دار طيبة للنّشر والتّوزيع، الرياض، السّعوديّة، ط2، 1999م، مج9.
- 10 - اللوح، عبد السّلام، الإعجاز العلمي في القرآن الكريم، آفاق للطّباعة والنّشر، غزّة، فلسطين، ط1، 1999م.
- 11 - مجمع اللغة العربيّة، معجم ألفاظ القرآن الكريم، مصر 1989م، ج1.
- 12 - هندي، صالح ذياب، دراسات في النّقافة الإسلاميّة جمعيّة أعمال المطابع التّعاونيّة، عمان، ط8، 1987م.

القضاء والقدر وأثر الإيمان به في حياة الإنسان

Fate and destiny and the impact of belief in it on human life

وليد الحجيري

Walid abed algheni alhoujairy

تاريخ القبول 2024 /6/25

تاريخ الاستلام 2024 /6/7

ملخص

إن الإيمان بالقضاء والقدر مرتبط بالإيمان بالله. يجعل الإنسان يمضي في حياته على منهج سواء لا تبطره النعمة، ولا تبيسه المصيبة، من نتائج يورث راحة البال، وطمأنينة النفس، واليقين، والتعلق بالله، وصدق التوكّل عليه، والتوجّه إليه، فكل شيء بقضاء وقدر مكتوب.

Abstract

Belief in fate and destiny is linked to belief in God .It guides a person to live a balanced life, neither becoming arrogant due to blessings nor despairing due to hardships. This belief results in peace of mind, tranquillity of the soul, certainty, reliance on God, and turning to Him, as everything is predestined and written

المقدمة

إنّ موضوع القضاء والقدر موضوع مهم، لأنّه يتعلّق بحياة الناس، فما من إنسان يعيش في هذه الحياة، ويسير في مناكبها على أيّ ديانة كان، وفي أيّ اتجاه اتّجه في حياته العملية أو العقدية أو غيرها؛ إلّا وقضية القضاء والقدر تشغل باله في كل وقت. ومن ثم فإن الله تبارك وتعالى بيّن لنا هذه المسألة في كتابه أتمّ بيان، كما أوضحها لنا رسوله صلّى الله عليه وسلّم على منهج صحيح. وأول ما يتبادر إلى الذهن حول أهمية القضاء والقدر أنّه من أركان الإيمان، ونحن نعلم أن الرسول صلّى الله عليه وسلّم حينما سئل عن الإيمان أجاب بالأركان الستة، وختمها بالإيمان بالقدر خيره وشره. والله تبارك وتعالى أخبرنا في كتابه العزيز أنّه خلّق كل شيء وقدره، وأن كلّ ما يجري في هذا الكون

فهو بتقديره تبارك وتعالى على ما يأتي بيانه إن شاء الله تعالى.

مسألة القضاء والقدر من المسائل التي كثرت فيها الانحرافات، وتعددت فيها أقوال الطوائف، فصار بيان الحق من الباطل فيها مهمًا، لو نظرنا إلى ما قبل الإسلام مثلاً لوجدنا أن الفلاسفة والوثنيين بل ومشركي العرب كل منهم خاضوا في مسألة القضاء والقدر، حتى أن مسألة الاحتجاج بالقدر التي نسمعها إلى الآن. وبالاستناد إلى كتاب الله تعالى نجد أن المشركين قد احتجوا بالقضاء والقدر على شركهم ﴿سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا آبَاؤُنَا وَلَا حَرَمْنَا مِنْ شَيْءٍ﴾ [الأنعام: 148] فربطوا شركهم بالقدر، واحتجوا بالقدر على شركهم، ولا شك أن حجّتهم باطلة.

فجاءت رسالة الإسلام، ونزل القرآن العظيم على قلب محمد صلى الله عليه وسلم، وفهم الصحابة العقيدة الفهم السليم؛ لأنهم حضروا التنزيل، وشافهوا الرسول صلى الله عليه وسلم وتلقّوا عنه، ثم جاء بعدهم من يتكلم بلا علم في قضايا العقيدة ومنها:

قضية القضاء والقدر. ولقد حدثت انحرافات خطيرة جداً في القرن الأول في أواخر عهد الصحابة رضي الله عنهم، واستمر الانحراف والتفرّق في موضوع القضاء والقدر، وظهرت الطوائف على حسب معتقداتها ومسلّماتها فنشأ انحراف خطير. وفي العصر الحاضر نجد أن الفلاسفة المعاصرة كلّها تجعل قضية القضاء والقدر من قضاياها الأساسية، التي تبلور بها ومن خلالها مناهجها وفلسفاتها، فهناك أصحاب مبدأ الحتمية، والجبرية، وهناك أصحاب مذهب الحرية التامة، وهكذا... كل صورة في عصر من العصور نجد في السابق ما يشابهها، فلما كثرت الاجتهادات في هذا الباب كان لزاماً بيان الحق في هذه المسألة، وبحثها وفق منهج القرآن الكريم على فهم منهج السلف رحمهم الله تعالى.

أهمية موضوع القضاء والقدر

من خلال ما تم ذكره تبين لنا شيء من شأن القدر وعظمه، وفيما يلي مزيد بيان لأهميته على النحو التالي:

ارتباط القضاء والقدر بالإيمان بالله: فالقدر قدرة الله والمؤمن به مؤمن بقدرة الله، والمكذّب به مكذّب بقدرة الله تعالى، ولا ارتباطه بحكمة الله تعالى وعلمه، ومشيتته، وخلقه.

كثرة ورود القضاء والقدر في أدلة الشرع: فنصوص الكتاب والسنة حافلة ببيان حقيقة القدر، وتجليه أمره، وإيجاب الإيمان به، وهذا سيتضح في ثنايا البحث.

أن القضاء والقدر من الموضوعات الكبرى، التي خاض فيها جميع الناس على اختلاف طبقاتهم وأديانهم؛ والتي شغلت أذهان الفلاسفة، والمتكلمين، وأتباع الطوائف من أهل الملل وغيرهم.

ارتباط القضاء والقدر بحياة الناس وأحوالهم: فهو مرتبط بحياتهم اليومية وما فيها من أحداث وتقلبات ليس لهم في كثير منها إرادة أو تأثير.

ولو لم يكن هناك إلا مسألة الحياة والموت، وتفاوت الناس في الأعمال والمواهب، والغنى والفقر، والصحة والمرض، والهداية والإضلال لكان ذلك كافيًا في أن يفكر الإنسان في القضاء والقدر.

كون القضاء والقدر أعوص أبواب العقيدة: فمع أن باب القدر معلوم بالفطرة كما مرّ وأن نصوص الشرع قد بيّنته غاية البيان، إلّا أنه يظلّ أعوص أبواب العقيدة؛ فدقة تفاصيله، وتشعب مسائله، وكثرة الخوض فيه، وتنوع الشبهات المثارة حوله؛ يوجب صعوبة فهمه، وتعسر استيعابه. فلا غرو أن يحار الناس بشأنه في القديم والحديث؛ فلقد سلك العقلاء في هذا الباب كلّ واد، وأخذوا في كلّ طريق، وتولّجوا كلّ مضيق، وقصدوا الوصول إلى معرفته، والوقوف على حقيقته؛ فلم يرجعوا بفائدة، ولم يعودوا بعائده، لأنهم التمسوا الهدى من غير مظانّه، فتعبوا وأتعبوا، وحاروا وتحيرّوا، وضلّوا وأضلّوا.

تعريف القضاء والقدر والعلاقة بينهما

أولاً: تعريف القضاء والقدر لغةً واصطلاحاً

أ - القضاء في اللغة:

هو الحكم والحتم، وأصله القطع والفصل وقضاء الشيء وإحكامه والفراغ منه⁽¹⁾.
وقال ابن فارس رحمه الله - في مادة (قضى): القاف، والضاد، والحرف المعتل -

1 محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منطور (المتوفى: 711هـ)، لسان العرب، ط/3، بيروت، دار صادر، 1414هـ، ص (15/186).

أصل صحيح يدل على إحكام أمر، وإتقانه، وإنفاذه لجهته. قال الله تعالى: (فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ) [فصلت: 12]؛ أي: أحكم خلقهن⁽¹⁾.

ب - القدر في اللغة:

القدر مصدر الفعل قَدَرَ يَقْدِرُ قَدْرًا، وقد تسكَّن دالُّه⁽²⁾.

قال ابن فارس في مادة (قدر): قدر: القاف، والدال، والراء، أصل صحيح يدل على مبلغ الشيء وكنهه، ونهايته؛ فالقَدْرُ مبلغ كل شيء، يقال: قَدَرُهُ كذا أي مبلغه، وكذلك القَدْرُ، وقَدَرْتُ الشيء أَقْدِرُهُ وأَقْدَرُهُ من التقدير⁽³⁾. والقَدَرُ محركة: القضاء، والحكم، وهو ما يَقْدَرُهُ الله عز وجل من القضاء، ويحكم به من الأمور.

والتقدير: التروية، والتفكير في التسوية أمر، والقَدْرُ كَالْقَدْرِ وجميعها جمعها: أقدار⁽⁴⁾ والفرق بين القدر والتقدير - كما يقول أبو هلال العسكري «أن التقدير يُستعمل في أفعال العباد ولا يُستعمل القدر إلا في أفعال الله عز وجل»⁽⁵⁾.

ثانيًا: القضاء والقدر اصطلاحًا

هناك من عرف القضاء أو القدر بعمومه من دون الإشارة إلى مراتبه أو أركانه وأمثال الجرجاني رحمه الله: عرف القضاء بقوله:

«عبارة عن الحكم الكلي الإلهي في أعيان الموجودات على ما هي عليه من الأحوال الجارية في الأزل إلى الأبد»⁽⁶⁾، وهذا التعريف صحيح، ولكن ينقصه الشمول، واستيعاب جميع الأفراد، وهي مراتب القدر الأربع.

1 أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395) تح/عبد السلام محمد هارون، معجم مقاييس اللغة، دمشق، دار الفكر، 1399هـ - 1979م، ص(5/99).

2 ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري (المتوفى: 606 هـ)، النهاية في غريب الحديث، ت: طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، بيروت، المكتبة العلمية، ص(4/23).

3 انظر: ابن منظور، لسان العرب، ص(5/72).

4 الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى، المعروف بأبي هلال العسكري.

5 أبي هلال العسكري، الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري (المتوفى: نحو 395هـ)، الفروق اللغوية، تح/محمد إبراهيم سليم، مصر، القاهرة، دار العلم، ص(1/191).

6 الأزل: هو الشيء الذي لا بداية له. والأبد: هو الشيء الذي لا نهاية له.

ويمكن أن يعرف القضاء والقدر بأحد التعريفات التالية⁽¹⁾:

- هو ما سبق به العلم، وجرى به القلم مما هو كائن إلى الأبد، وأنه - عز وجل - قدر مقادير الخلاق، وما يكون من الأشياء قبل أن تقع في الأزل، وعلمه تعالى.
- ويمكن أن يعرف القضاء والقدر تعريفاً مختصراً فيقال: هو علم الله بالأشياء، وكتابته، ومشيتته، وخلقه لها.

ج - إطلاق القضاء في القرآن الكريم:

يطلق لفظ القضاء في القرآن الكريم على إطلاقات عديدة منها⁽²⁾:

1. الوصية والأمر: قال تعالى: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ﴾ [الإسراء: 23] أمر وأوصى.
2. الإخبار: قال تعالى: ﴿وَقَضَيْنَا إِلَىٰ بَنِي إِسْرَائِيلَ فِي الْكِتَابِ﴾ [الإسراء: 4]
3. الفراغ: قال تعالى: ﴿فَإِذَا قُضِيَّتُمْ مَنَاسِكُكُمْ﴾ [البقرة: 200]
- قال تعالى: ﴿فَإِذَا قُضِيَّتُمُ الصَّلَاةُ﴾ [النساء: 103]
4. الفعل: قال تعالى: ﴿فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ﴾ [طه: 72]
5. الوجوب والحتم: قال تعالى: ﴿قُضِيَ الْأَمْرُ الَّذِي فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ﴾ [يوسف: 41]
6. الكتابة: قال تعالى: ﴿وَكَانَ أَمْرًا مَّقْضِيًّا﴾ [مريم: 21]
7. الإتمام: قال تعالى: ﴿فَلَمَّا قُضِيَ مُوسَىٰ الْأَجَلَ﴾ [القصص: 29]
- وقال تعالى: ﴿أَيُّمَا الْأَجْلَيْنِ قُضِيَتْ﴾ [القصص: 28]
8. الفصل: قال تعالى: ﴿وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِالْحَقِّ﴾ [الزمر: 69]
9. الخلق: قال تعالى: ﴿فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ﴾ [فصلت: 12]
10. القتل: قال تعالى: ﴿فَوَكَرَهُ مُوسَىٰ فَقَضَىٰ عَلَيْهِ﴾ [القصص: 15]

1 عمر سليمان الأشقر، القضاء والقدر، الأردن، دار النفائس، 13، 2005، ص21.

2 أنفال بنت يحيى إمام، موقف الرازي من القضاء والقدر في التفسير الكبير، دراسة نقدية في ضوء عقيدة أهل السنة والجماعة، إشراف أ. د. يحيى بن محمد ربيع، السعودية، جامعة أم القرى، 2011، ص129.

د - إطلاق القدر في القرآن الكريم:

يطلق القدر في القرآن على عدة إطلاقات منها⁽¹⁾:

1. التضييق: قال تعالى: ﴿وَأَمَّا إِذَا مَا ابْتَلَاهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَهَانَنِ﴾ [سورة الفجر: 16]

2. التعظيم: قال تعالى: ﴿وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ﴾ [الأنعام: 91]

3. الاستطاعة: قال تعالى: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ﴾ [سورة المائدة: 34]

4. التدبير: قال تعالى: ﴿فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ﴾ [المرسلات: 23]، أي دبّرنا الأمور، أو أردنا وقوعها بحسب تدبيرنا.

5. قال تعالى: ﴿وَقَدَرْنَا فِيهَا السَّيْرَ﴾ [سبأ: 18].

وقال تعالى: ﴿وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِّلسَّائِلِينَ﴾ [فصلت: 10].

6. الإرادة: قال تعالى: ﴿فَالْتَقَى الْمَاءُ عَلَى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ﴾ [القمر: 12]، أريد وقوعه.

7. القضاء والإحكام: قال تعالى: ﴿نَحْنُ قَدَرْنَا بَيْنَكُمْ الْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ﴾ [الواقعة: 60] أي قضينا، وحكمنا.

8. التمهّل والتروّي في الإنجاز: قال تعالى: ﴿إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ﴾ [المدثر: 18]، أي تمهّل، وتروّى، ليتبين ما يقوله في القرآن. وقال تعالى: ﴿أَنْ اْعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا﴾ [سبأ: 11] أي تمهّل، وتروّ في السرد؛ كي تحكمه.

9. الصنع بمقادير معينة: قال تعالى: ﴿قَوَارِيرَ مِنْ فِضَّةٍ قَدَرُوهَا تَقْدِيرًا﴾ [الإنسان: 16]⁽²⁾.

هـ - العلاقة بين القضاء والقدر:

وقع الخلاف في التعبير عن العلاقة بين القضاء والقدر في كلام السلف رحمهم الله، إذ تباينت أقوالهم في تحديد ذلك، و نجملها فيما يلي:

1 محمد إبراهيم الخلف، الإيمان بالقضاء والقدر، السعودية، جامعة أم القرى، 2008، ص32.

2 انظر: محمد إبراهيم الخلف، الإيمان بالقضاء والقدر، ص33.

انقسم العلماء في ذلك إلى فريقين⁽¹⁾:

10 - **الفريق الأول**: قالوا بأنه لا فرق بين القضاء والقدر، فكل واحد منهما في معنى الآخر، فإذا أطلق التعريف على أحدهما شمل الآخر، ولذلك إذا أطلق القضاء وحده فسّر بالقدر، وكذلك القدر، فلا فرق بينهما في اللغة، كما أنه لا دليل على التفريق بينهما في الشرع.

11 - **الفريق الثاني**: قالوا بالفرق بينهما، ولكن هؤلاء اختلفوا في التمييز بينهما على أقوال:

• **القول الأول**: رأي أبي حامد الغزالي، أن هناك بالنسبة لتدبير الله وخلقه ثلاثة أمور:

- **الحكم**: وهو التدبير الأول الكلي، والأمر الأزلي.
- **القدر**: وهو توجيه الأسباب الكلية بحركاتها المقدرة المحسوبة إلى مسبباتها المعدودة المحدودة، بقدر معلوم لا يزيد ولا ينقص.
- **القول الثاني**: من فرق بينهما بأن القضاء: هو الحكم بالكلية على سبيل الإجمال في الأزل، والقدر: الحكم بوقوع الجزئيات التي لتلك الكليات على سبيل التفصيل⁽²⁾.
- **القول الثالث**: أن القدر هو التقدير والقضاء هو التفصيل والنقطة، فالقضاء أخص من القدر الذي هو كالأساس⁽³⁾.
- **القول الرابع**: ذكر بعض العلماء أن القدر بمنزلة المعدّ للكيل، والقضاء بمنزلة الكيل، وهذا كما قال أبو عبيدة لعمر رضي الله عنه لما أراد الفرار من الطاعون بالشام: (أتقرّ من القضاء؟ قال: أقرّ من قضاء الله إلى قدر الله. وجاء بلفظ أفرار من قدر الله؟... قال عمر: نفر من قدر إلى الله إلى قدر الله⁽⁴⁾). تنبيهاً على أن

1 محمد إبراهيم الخلف، الإيمان بالقضاء والقدر، ص32.

2 انظر: ابن حجر العسقلاني، فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ص477.

3 أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (المتوفى: 502)، مفردات القرآن، تحقيق: نديم مرعشلي، ط1، بيروت، دار الفكر، 1392هـ، ص422.

4 رواه البخاري في كتاب (الطب) باب (ما يذكر في الطاعون): برقم (5729)، ومسلم (2219).

القدر ما لم يكن قضاء فمرجو أن يدفعه الله، فإذا قضي فلا مدفع له. والاستشهاد بالحادثة ضعيف لأنها لم ترد بهذا اللفظ⁽¹⁾.

- **القول الخامس:** قول الماتريديّة، وقد فرقوا بينهما: بأن القضاء هو الخلق الراجع إلى التكوين، أي: الإيمان على وفق القدر السابق، والقدر هو ما يتعلق بعلم الله الأزلي، وذلك بجعل الشيء بالإرادة على مقدار محدّد قبل وجوده⁽²⁾.

- **القول السادس:** قول الأشاعرة وجمهور أهل السنة:

- أن القضاء هو إرادة الله الأزلية المتعلقة بالأشياء على وفق ما توجد عليه في وجودها الحادث.

- والقدر إيجاد الله الأشياء على مقاديرها المحدّدة في كل ما يتعلق بها.

«هذه هي أهم الأقوال في الفرق بين القضاء والقدر، ونخلص منها إلى ما يلي:

1 - الذين فرقوا بينهما ليس لهم دليل واضح من الكتاب والسنة يفصل في القضية.

2 - عند إطلاق أحدهما يشمل الآخر. وهذا يوحي بأنّه لا فرق بينهما في الاصطلاح ولذا فالراجح أنّه لا فرق بينهما.

3 - ولا فائدة من هذا الخلاف، وعلى هذا فيكون التعريف السابق للقضاء والقدر شرعاً هو الراجح»⁽³⁾.

أدلة الإيمان بالقضاء والقدر

أولاً: الأدلة من القرآن الكريم

وردت آيات في كتاب الله تعالى تدل على أنّ الأمور تجري بقدر الله تعالى، وعلى أنّ الله تعالى علّم الأشياء وقدرها في الأزل، وأنّها ستقع على وفق ما قدره الله سبحانه وتعالى، ومن هذه الآيات:

1 أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (المتوفى: 502)، المفردات في غريب القرآن، تحقيق صفوان عدنان الداودي، دمشق، دار القلم، 2009، ص422.

2 عبد الرحمن حبنكة الميداني، العقيدة الإسلامية وأسسها، ط1، دمشق، 1385هـ - 1966م، ص(2/414).

3 محمد صديق خان، فتح البيان في مقاصد القرآن، القاهرة، مطبعة العاصمة، دت، ص(7/375).

قوله تعالى: ﴿وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَرًا مَّقْدُورًا﴾ [الأحزاب: 38]

ومعنى هذه الآية: أن الله - عزّ وجلّ - قدّر أن يخلق خلقاً، ويأمرهم وينهاهم، ويجعل ثواباً لأهل طاعته، وعقاباً لأهل معصيته، فلما قدّر كتب ذلك وغيّبه، فسمّاه الغيب وأمّ الكتاب، وخلق الخلق على ذلك الكتاب: أرزاقهم، وأجالهم، وأعمالهم، وما يصيبهم من الأشياء من الرخاء والشدة، فكان أمر الله الذي مضى، وفرغ منه، وخلق الخلق عليه قدراً مقدوراً⁽¹⁾.

قوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ [القمر: 49]

ومعنى الآية: أن الله سبحانه قدّر الأشياء، أي علم مقاديرها وأحوالها، وأزمانها قبل إيجادها، ثم أوجد منها ما سبق في علمه، فلا يحدث حدث في العالم العلوي والسفلي إلا وهو صادر عن علمه - تعالى - وقدرته وإرادته⁽²⁾.

قوله تعالى: ﴿إِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا عِنْدَنَا خَزَائِنُهُ وَمَا نُنَزِّلُهُ إِلَّا بِقَدَرٍ مَّعْلُومٍ﴾ [الحجر: 2]. وهذا عام في كل شيء وذهب قوم من المفسرين إلى أن المراد به المطر خاصة⁽³⁾.

وقوله تعالى: ﴿إِلَى قَدَرٍ مَّعْلُومٍ﴾ [المرسلات: 21]

قوله تعالى: ﴿ثُمَّ جِئْتُ عَلَى قَدَرٍ يَا مُوسَى﴾ [طه: 40]. أي أنه جاء موافقاً لقدر الله - تعالى - وإرادته على غير ميعاد.

قوله تعالى: ﴿وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَرَهُ تَقْدِيرًا﴾ [الفرقان: 2]

قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي قَدَرَ فَهَدَى﴾ [الأعلى: 3]

قوله تعالى: ﴿لِيَقْضِيَ اللَّهُ أَمْرًا كَانَ مَفْعُولًا﴾ [الأنفال: 53]

قوله تعالى: ﴿وَقَضَيْنَا إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ فِي الْكِتَابِ لَتُفْسِدُنَّ فِي الْأَرْضِ مَرَّتَيْنِ وَلَتَعْلُنَّ

1 محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب المشهور بأبو جعفر الطبري (المتوفى: 310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تح: أحمد محمد شاكر، ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1420هـ - 2000م، ص(20/276).

2 محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الإشبيلي المالكي (المتوفى: 543هـ)، أحكام القرآن، ط3، بيروت، دار الكتب العلمية، 1424هـ-2003م، ص(17/148).

3 أبي الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، زاد الميسر في علم التفسير، ط4، المكتب الإسلامي، 1407-1987، ص(2/529).

عُلُوًّا كَبِيرًا» [الإسراء: 4]

فهذه الآيات تفيد الإخبار عن قدر الله الشامل لكل شيء، وأخبار القرآن مقطوع بها.

• ثانيًا: الأدلة من السنّة

لقد تضافرت الأدلة من السنّة المطهّرة على الإيمان بالقضاء والقدر، ومنها:

- جاء في حديث جبريل عليه السلام للنبي عليه الصلاة والسلام: «وتؤمن بالقدر خيره وشره»⁽¹⁾.
- وحديث جابر بن عبد الله، قال: قال رسول الله: «لا يؤمن عبدٌ حتى يؤمن بالقدر خيره وشره من الله، وحتى يعلم أنّ ما أصابه لم يكن ليخطئه، وأنّ ما أخطأه لم يكن ليصيبه»⁽²⁾.
- عن طاووس قال: أدركت ناسًا من أصحاب رسول الله يقولون: «كل شيء بقدر، قال: وسمعت عبد الله بن عمر يقول: كل شيء بقدر حتى العجز والكيس، أو الكيس والعجز»⁽³⁾.
- وقال عليه الصلاة والسلام: «وإن أصابك شيء فلا تقل لو أني فعلت كان كذا وكذا، ولكن قل: قدر الله وما شاء فعل»⁽⁴⁾.

أ - الإجماع:

فقد أجمع المسلمون على وجوب الإيمان بالقدر خيره وشره من الله، قال النووي: «وقد تظاهرت الأدلة القطعية من الكتاب، والسنّة، وإجماع الصحابة، وأهل الحلّ والعقد من السلف والخلف - على إثبات قدر الله - سبحانه وتعالى»⁽⁵⁾.

1 رواه مسلم، كتاب (الإيمان): باب (الإيمان ما هو وبيان خصاله): رقم (8).
2 رواه الترمذي: أبواب القدر، باب ما جاء في القدر خيره وشره، رقم (2144) وصححه الألباني في صحيح سنن الترمذي (1723).
3 رواه مسلم، كتاب: (القدر)، باب: (كل شيء بقدر)، برقم (2655).
4 رواه مسلم، كتاب: (القدر)، باب: (باب في الأمر بالقوة وترك العجز والاستعانة بالله وتقويض المقادير لله)، برقم (2664).
5 أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، 2، بيروت، دار إحياء التراث العربي، 1392هـ، ص(1/155).

وقال ابن حجر: «ومذهب السلف قاطبة أن الأمور كلها بتقدير الله تعالى»⁽¹⁾.

ب - دلالة الفطرة:

الإيمان بالقدر يتضمن - كما مرّ - علم الله بالأشياء، وكتابته لها، ومشيتته، وخلقه. وهذه الأمور معلومة بالفطرة، وكذلك فإنّ الإيمان بالقدر معلوم بالفطرة قديماً وحديثاً، ولم يُنكره إلا الشواذّ المشركون من الأمم، ولم يقع الخطأ في نفي القدر وإنكاره، وإنّما وقع في فهمه على الوجه الصحيح؛ ولهذا⁽²⁾ قال سبحانه وتعالى عن المشركين ﴿سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا آبَاؤُنَا وَلَا حَرَمْنَا مِنْ شَيْءٍ﴾ [الأنعام: 148].

فهم أثبتوا المشيئة لله، لكنهم احتجوا بها على الشرك، ثم بيّن - سبحانه وتعالى - أن هذا هو شأن من كان قبلهم، فقال: ﴿كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ﴾ [الأنعام: 148]

وكانت العرب في الجاهلية تعرف القدر ولا تنكره، ولم يكن هناك من يرى أنّ الأمر مستأنف. وهذا ما نجده ماثلاً في أشعارهم كما مرّ في المقدمة، وكما في قول عنترة⁽³⁾:

إن كان ربي في السماء قضاها
يا عبلاً أين من المنية مهربي

كما نجد ذلك - أيضاً - في خطبهم، كما في قول هانئ بن مسعود الشيباني في خطبته المشهورة في يوم ذي قار: إنّ الحذر لا يُنجي من القدر⁽⁴⁾.

ج - دلالة العقل:

أما دلالة العقل فهي: أنّ العقل الصحيح يقطع بأنّ الله هو خالق هذا الكون، ومدبره، ومالكة، ولا يمكن أن يوجد على هذا النظام البديع، والتناسق المتألف، والارتباط الملتحم بين الأسباب والمسببات هكذا صدفة؛ إذ الموجود صدفة ليس له نظام في أصل وجوده، فكيف يكون منتظماً حال بقاءه وتطوره؟ فإذا تقرر عقلاً أنّ الله هو الخالق لزم ألا يقع شيء في ملكه إلا ما قد شاءه وقدره⁽⁵⁾.

1 انظر: ابن حجر، فتح الباري، ص(11/287).

2 انظر: ابن جرير، جامع البيان، ص5/79.

3 ديوان عنترة، بيروت، دار بيروت، 1398هـ، ص74.

4 أحمد زكي صفوت، جمهرة خطب العرب، ط1، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1381 هـ - 1962م، ص(37/1).

5 عبد الرحمن بن سعدي، الرياض الناضرة والحدائق الزاهرة في العقائد والفنون المتنوعة الفاخرة، القاهرة، مؤسسة قرطبة، ص194.

ومما يدل على هذا التقرير قوله تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا﴾ [الطلاق: 13]، ثم إن تفاصيل القدر لا ينكرها العقل، بل هي مما يتفق معه تمام الاتفاق.

د - دلالة الحس:

نحن نشاهد ونسمع، ونقرأ أن النَّاسَ تستقيم أمورهم بالإيمان بالقضاء والقدر، وسيمر شيء من ذلك عند الحديث عن ثمرات الإيمان بالقدر، فالمؤمنون به على الوجه الصحيح هم أسعد الناس، وأصبرهم، وأشجعهم، وأكرمهم، وأكملهم، وأعقلهم⁽¹⁾.

مراتب القدر وأقسامه

أولاً: مراتب القدر

القدر يقوم على أربعة أركان أو مراتب هي: العلم، والكتابة والمشينة والخلق⁽²⁾ وقد نظمها بعضهم بقوله:

وَحَلَفُهُ وَهُوَ إِيجَادٌ وَتَكْوِينٌ عِلْمٌ كِتَابَةٌ مَوْلَانَا مَشِينَةٌ

المرتبة الأولى: العلم

وهو الإيمان بأنَّ الله عالم بكلِّ شيء جملة وتفصيلاً، أزلاً، وأبدًا، سواء كان ذلك مما يتعلق بأفعاله، أو بأفعال عباده؛ فعلمه محيط بما كان، وما سيكون، وما لم يكن لو كان كيف يكون. وهذه المرتبة - وهي العلم السابق - اتفق عليها الرسل من أولهم إلى آخرهم، واتفق عليها جميع الصحابة، ومن تبعهم من هذه الأمة، وخالفهم مجوس هذه الأمة - القدرية الغلاة.

ثانياً: ثمرات الإيمان بالقضاء والقدر

ثمرات الإيمان بالقضاء والقدر كثيرة منها:

1 عبد الرحمن بن سعدي، الرياض الناضرة والحدائق الزاهرة في العقائد والفنون المتنوعة الفاخرة، المرجع السابق، ص194.

2 ابن القيم الجوزية، شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل، تحرير الحساني حسن عبد الله، القاهرة، مكتبة دار التراث، ص61/116. عمر الأشقر، القضاء والقدر، ص(36-29).

أ - الثمرات الإيمانية العقديّة:

للإيمان بالقدر ثمرات إيمانية وعقدية تعود إلى إيمان العبد بالزيادة، وعلى عقيدته بالثبات، ومن ذلك:

- **أداء عبادة الله - عزّ وجلّ -**: فالإيمان بالقدر ممّا تعبّدنا الله به، وكمال المخلوق في تحقيقه العبودية لربه، وكلّما ازداد تحقيقاً للعبودية ازداد كماله، وعلّت درجته، وكان كل ما يجري عليه مما يكرهه خيراً له، وحصل له من جرّاء ذلك الإيمان عبوديّات كثيرة، سيأتي ذكرٌ لشيء منها⁽¹⁾.
- **الخلاص من الشرك**: فالمجوس زعموا أن النور خالق الخير، والظلمة خالقة الشرّ، والقدرية قالوا: إن الله لم يخلق أفعال العباد، بل العباد يخلقون أفعالهم، فأثبتوا خالقين مع الله - جلّ وعلا - وهذا الضلال شرك، والإيمان بالقدر على الوجه الصحيح توحيد لله - عزّ وجلّ - وهذا يبعثه إلى إفراد الله بالعبادة وحده دون سواه، فلا يتقرّب لغير الله، ولا يتمسّح بآثربة القبور وعتبات الصالحين⁽²⁾.
- **حصول الهداية وزيادة الإيمان**: فالمؤمن بالقدر على الوجه الصحيح يتحقّق توحّيده، ويزيد إيمانه، ويسير على هدى من ربه؛ ذلك أن الإيمان بالقدر من الاهتداء، والله - عزّ وجلّ - يقول: ﴿وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَآتَاهُمْ تَقْوَاهُمْ﴾ [محمد: 17] ويقول: ﴿مَّا أَصَابَ مِنْ مُّصِيبَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ ۗ وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ اللَّهُ قَلْبَهُ ۚ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [التغابن: 11].

- **الإخلاص**: فالإيمان بالقدر يحمل صاحبه على الإخلاص، فيكون الباعث له في جميع أعماله امتثال أمر الله⁽³⁾. فإذا أيقن العبد أن هذه الأمور لا تُنال إلا بتقدير

1 ابن تيمية، نقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام النميري الحراني (توفي 1328)، الفتاوى الكبرى، ط1، تح: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، القاهرة، دار الريان للتراث، 1408هـ، ص(10/176).

2 أبي الفتح محمد بن عبد الكريم الشهرستاني (المتوفى 548هـ)، الملل والنحل، تح: محمد سيد كيلاني، بيروت، دار المعرفة، ص(1/233).

3 ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد بن حريز الزرعي، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تح: المعتمد بالله البغدادي، ط1، الرياض، توزيع دار النفائس، 1410هـ، ص(2/93).

الله - عزّ وجلّ - وأنّ الناس ليس لهم من الأمر شيء في أنفسهم ولا في غيرهم، لم يعد يبالي بالناس، ولم يَسعَ إلى إرضائهم بسخط الله، فينقاد إلى إثارة الحق على الخلق، وإلى الإخلاص والتفريد، بعيداً عن كل رياء وتثديد. ومن هنا ينال فضيلة الإخلاص وأكرم بها من فضيلة؛ فالإخلاص يرفع شأن الأعمال حتى تكون مراقي للفلاح، وهو الذي يحمل الإنسان على مواصلة عمل الخير، وهو الذي يجعل في عزم الرجال متانة، ويربط على قلبه، فيمضي حتى يبلغ الغاية.

- **صحة التوكّل وتماحه:** فالتوكّل على الله هو لبُّ العبادة، ولا يصحّ التوكّل ولا يستقيم إلا لمن آمن بالقدر على الوجه الصحيح⁽¹⁾.
- **الخوف من الله:** فالمؤمن بالقدر تجده دائماً على خوف من الله، وعلى حذر من سوء الخاتمة؛ إذ لا يدري ما يُفعل به، ولا يأمن مكر الله.
- **قوة الرجاء وإحسان الظن بالله:** فالمؤمن بالقدر حسنُ الظن بالله، قويُّ الرجاء به؛ لعلمه بأن الله لا يقضي قضاءً إلا وفيه تمام العدل والرحمة والحكمة⁽²⁾.
- **الرضا:** فالمؤمن بالقدر قد تسمو به الحال، فيَصِلُ إلى منزلة الرضا، فمن رضي عن الله رضي الله عنه، بل إنّ رضا العبد عن الله من نتائج رضا الله عنه؛ فهو محفوف بنوعين من رضاه عن عبده: رضا قبله أوجب له أن يرضى عنه، ورضاً بعده هو ثمرة رضاه عنه.
- **الشكر:** فالمؤمن بالقدر يعلم أنّ ما به من نعمة فهي من الله وحده، وأنّ الله هو الدافع لكل مكروه ونقمة، فيبعثه ذلك على إفراذ الله بالشكر؛ فإذا نزل به ما يحب شكر الله عليه؛ إذ هو المنعم المتفضل، وإذا نزل به ما يكرهه شكر الله على ما قدره عليه.
- **الفرح:** فالمؤمن بالقدر يفرح بهذا الإيمان الذي حُرِمَ منه أكثر الخلق. قال تعالى: ﴿قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ﴾ [يونس: 58]. ثم إنّ المؤمن بالقدر قد يرتقي به الحال من الرضا بقضاء الله والشكر له فيما يقدره

1 انظر: ابن القيم الجوزية، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، ص 235.

2 انظر: ابن القيم الجوزية، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، ص 166.

حتى يصل إلى منزلة الفرح، فيفرح بكل ما يقدره الله ويقضيه عليه.

- العلم بحكمة الله - عزّ وجلّ - : فالإيمان بالقدر على وجه الحقيقة يكشف للإنسان حكمة الله - عزّ وجلّ - فيما يُقدّره من خير أو شر، فيعلم أن وراء تفكيره، وتخيّلاته من هو أعظم وأعلم، وأحكم.

- تحرير العقول من الخرافات والأباطيل: فمن بديهيات الإيمان بالقدر الإيمان بأن ما جرى وما يجري، وما سيجري في هذا الكون إنّما هو بقدر الله - عزّ وجلّ - وأنّ قدر الله سرّ مكتوم، لا يعلمه إلا هو، ولا يُطلع عليه أحدًا إلا من ارتضى من رسول فإنه يسلك من بين يديه ومن خلفه رصداً⁽¹⁾.

ب - الثمرات الأخلاقية:

للإيمان بالقدر ثمرات أخلاقية تعود على المؤمن به بحسن الخلق، وطيب النفس، وحسن المعشر، ومن تلك الثمرات ما يلي:

- الصبر: فالإيمان بالقدر يُثمر لصاحبه عبودية الصبر على الأقدار المؤلمة، والصبر من جميل الخلال، ومن محمود الخصال، له فوائده الجمة، وعوائده الكريمة، وله عواقبه الجميلة، وآثاره الحميدة. وكل واحد من الناس لا بدّ له من الصبر على بعض ما يكره، إما اختياراً وإما اضطراراً؛ فالكريم يصبر اختياراً؛ لعلمه بحسن عاقبة الصبر، وأنّه يُحمد عليه، ويُدّم على الجزع، وأنّه إن لم يصبر لم يردّ عليه الجزع فائتاً، ولم ينتزع منه مكروهاً؛ فمن لم يصبر صبر الكرام سلا سلوّ البهائم⁽²⁾.

قال أمير المؤمنين عمر بن الخطاب: «وجدنا خير عيشنا بالصبر»⁽³⁾.

وقال أمير المؤمنين علي بن أبي طالب: «الصبر مطيّة لا تكبو»⁽⁴⁾.

وقال الحسن: «الصبر كنز من كنوز الخير، لا يعطيه الله إلا لعبد كريم عنده»⁽⁵⁾.

1 انظر: ابن القيم، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، ص 199.

2 ابن قيم الجوزية، عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، تح: محمد عثمان الخشت، بيروت، دار الكتاب العربي، 1408هـ، ص 124.

3 رواه البخاري معلقاً، كتاب (الرقاق)، باب (الصبر عن محارم الله)، برقم: (81).

4 انظر: ابن القيم، عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، ص (124).

5 انظر: ابن القيم، عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، ص (124).

• **التواضع:** الإيمان بالقدر يحمل صاحبه على التواضع مهما أوتي من مال، أو جاه، أو علم، أو شهرة، أو نحو ذلك؛ لعلمه بأن ما أوتيته إنما هو بقدر الله، وأتته - عز وجل - لو شاء لانتزعه منه. ومن هنا يتواضع لله - عز وجل - ويتواضع لبني جنسه، وبنى بنفسه عن الكبر والخيلاء⁽¹⁾.

• **الكرم والسخاء:** ذلك أن المؤمن بالقدر يعلم علم اليقين بأن الله هو الرزاق، وهو الذي قسم بين الخلق معيشتهم؛ فكلُّ له نصيبه، ولن تموت نفسٌ حتى تستوفي رزقها وأجلها، ولن يفقر أحدٌ إلا بقدر الله - عز وجل -.

• **الشجاعة والإقدام وإطراح الخور والجبن:** الإيمان بالقدر يملأ قلب صاحبه شجاعةً وإقدامًا، ويُفرِّغه من كل خورٍ وجُبْنٍ؛ لأن المؤمن بالقدر يعلم أنه لن يموت قبل يومه، ولن يصيبه إلا ما كُتِبَ له، وأنَّ الأمة لو اجتمعوا على أن يضروه لن يضروه إلا بشيء قد كتبه الله له. ومما يُنسبُ لأمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه قوله⁽²⁾:

أَيَّ يَوْمِي مِنَ الْمَوْتِ أَفِرُّ يَوْمَ لَا يَقْدِرُ أَوْ يَوْمَ قَدِرُ
يَوْمَ مَا قَدَّرَ لَا أَرْهَبُهُ وَإِذَا قَدَّرَ لَا يُنْجِي الْحَدَرُ

• **غُلُوُّ الهمة:** غُلُوُّ الهمة يعني استصغار ما دون النهاية من معالي الأمور، ودنو الهمة بالعكس من ذلك؛ فهو إثثار الدعة، والرضا بالدُّون، والقعود عن معالي الأمور.

• **الحزم والجِدِّ في الأمور:** فالمؤمن بالقدر حازم في أموره، مُنتهز للفرص التي تمرُّ به، حريصٌ على كل خير ديني أو دنيوي؛ إذ الإيمان بالقدر يدعو إلى ذلك؛ فلم يكن داعية إلى البطالة، والإقلال من العمل البتَّة.

• **السلامة من الحسد والاعتراض:** فالإيمان بالقدر يقضي على كثير من الأمراض التي تفتك بالمجتمعات، وتزرع الأحقاد بينها، وذلك مثل رذيلة الحسد؛ فالمؤمن بالقدر لا يحسد الناس على ما آتاهم الله من فضله؛ لإيمانه بأنَّ الله هو الذي

1 المرجع نفسه، ص(124).

2 ديوان الإمام علي، تحقيق: نعيم زرزور، بيروت، دار الكتب العلمية، ص80-69.

رزقهم، وقدر لهم أرزاقهم، فأعطى من شاء، ومنع من شاء ابتلاءً، وامتحاناً، وأنه حين يحسد غيره إنما يعترض على قدر الله. فإذا آمن بالقدر سلّم من الحسد، وسلّم من الاعتراض على أحكام الله الشرعية، وأقداره الكونية، وسلّم لله في جميع أموره⁽¹⁾.

ج - الثمرات النفسية:

ثمّة ثمرات نفسية جميلة في حال الإيمان بالقضاء والقدر، تعود على صاحبها بالراحة، والطمأنينة والسكينة، وتُضفي عليه أمناً، وهُدوء بال، ومن ذلك ما يلي⁽²⁾:

- **محاربة اليأس:** فالذي لا يؤمن بالقدر يصيبه اليأس، ويدبُّ إلى روعه القنوط؛ فإذا أُصيب ببليّة ظنَّ أنها قاصمة ظهره، وإذا نزلت به نازلة حسِبَ أنها ضربة لازم لن تبارحه. سيستمر، وأنّ الحق سيضمحل؛ فاليأس سمٌّ قاتل، وسجن مظلم، يُعبَسُ الوجه، ويصدُّ النفس عن الخير، ولا يزال الإنسان حتى يهلكه، أو يُنغص عليه حياته. وأما المؤمن بالقدر فلا يعرف اليأس، ولا تراه إلا متفائلاً في جميع أحواله، منتظراً الفرج من ربّه، عالماً بأنّ النصر مع الصبر، وأنّ مع العسر يُسرّاً.
- **قوة الاحتمال:** فالمؤمنون بالقدر حقاً هم أقوى الناس نفوساً، وأكثرهم احتمالاً، وأقلّهم جزعاً. ولذلك يكثر الانتحار في البلاد التي لا يؤمن أهلها بالقضاء والقدر، كأمریکا والسويد، والنرويج، وغيرها، بل لقد وصل الأمر ببعض البلاد إلى فتح مستشفيات للانتحار!
- **القناعة وعزّة النفس:** فالمؤمن بالقدر يعلم بأنّ رزقه مكتوب، وأنّه لن يموت حتى يستوفيه، وأنّ الرزق لا يجلبه حرص حريص، ولا يمنعه حسدٌ حاسدٍ، وأنّ الخلق مهما حاولوا إيصال الرزق إليه، أو منعه عنه فلن يستطيعوا إلا بشيء قد كتبه الله له. ومن هنا ينبعث إلى القناعة بما أُوتي، وإلى عزة النفس والإجمال في الطلب، وإلى التحرّر من رق الخلق ومنّتهم.
- **الاعتدال حال السراء والضراء:** فالإيمان بالقدر يحمل على الاعتدال في سائر الأحوال؛ ذلك أنّ الإنسان في هذه الحياة الدنيا يتقلّب في أحوال عديدة؛ فقد يُبتلى

1 عواد المعنق، مبحث وسطية أهل السنة في القدر، مجلة البحوث، عدد 34، ص 250.

2 انظر: عبد الرحمن السعدي، الوسائل المفيدة للحياة السعيدة، ص 481-495 / 2.

بالفقر، وقد ينال نصيباً وافراً من الدنيا، وقد ينعم بالصحة، وقد يُبتلى بالأمراض، وقد ينال ولايةً وشهرةً ويُعدَّ صيتاً، وقد يعقب ذلك عزلٌ، وذلٌّ، وخمولٌ ذكرٍ. ولهذه الأمور وأمثالها أثرٌ على النفس؛ فالفقر قد يقود إلى الذلة والخنوع، والغنى قد تتغيّر به أخلاق اللئيم بطراً، وتسوء طرائقه أشراً. والمرض قد يتغيّر به الطبع، فلا تبقى الأخلاق على اعتدال، ولا يقدر معه المرء على احتمال. وكذا الولاية قد تحدث في الأخلاق تغيّراً، وعلى الخُطاء تنكّراً، إما من لؤم طبع، وإما من ضيق صدر. وفي مقابل ذلك العزل، فقد يسوء به الخلق، ويضيق به الصدر؛ إما لشدة أسف، أو لقلّة صبر. وهكذا لا تستقيم الأحوال على حدّ الاعتدال؛ لأنّ في العباد قصوراً، وجهلاً، وضعفاً، ونقصاً. إلا من آمن بالقدر حقيقة؛ فلا تبطره النعمة، ولا تُقنّطه المصيبة؛ فلا تطيش به الولاية في زهو، ولا ينزل به العزل في حسرة، ولا يحمله الغنى على الأشر والبطر، ولا ينحطّ به الفقر إلى الذلّة والخضوع. فالمؤمنون بالقدر ينتقون المسارَّ والمجانبَ بقبول لها، وشُكر لله عليها، واستعانة بها على أمور الدّين والدنيا، فيحصل لهم من جرّاء ذلك من الخيرات والبركات ما تتضاعف به مسرّاتهم. وينتقون المكاره بالرضا، والاحتساب، والتحمّل، والمقاومة لِمَا يمكنهم مقاومتها، وتخفيف ما يمكنهم تخفيفه، وبالصبر الجميل لما لا بدّ لهم منه، فيحصل لهم بسبب ذلك خيرات عظيمة تضمحل معها المكاره، وتحلّ محلّها المسار والآمال الطيبة⁽¹⁾.

- **سكون القلب وطمأنينة النفس، وراحة البال:** فهذه الأمور من ثمرات الإيمان بالقدر، وهي داخلة في كثير مما مضى ذكره من الثمرات، وهي مطلبٌ مُلِحّ، وهدف منشود، وغاية مُبتَغاة؛ فكل من في الأرض يبتغيها، ويبحث عنها، ويسعى لها سعيها، ولكن كما قيل⁽²⁾:

غير أن الشباك مختلفاتُ كل من في الوجود يطلب صيداً

فلا يدرك هذه الأمور، ولا يجد حلاوتها، ولا يعلم ثمراتها، إلّا من آمن بالله وقضائه وقدره؛ فالمؤمن بالقدر ساكن القلب، مطمئن النفس، مرتاح البال، لا يفكر كثيراً في احتمال الشر، ثم إن وقع لم يطر له قلبه شعاعاً، بل يتحمّل ذلك بثبات وصبر؛ إن

1 انظر: عبد الرحمن السعدي، الوسائل المفيدة للحياة السعيدة، ص/495-481.

2 أبي سعيد عبد الملك بن قريب بن عبد الملك، الأصبغيات.

مرض لم يضاعف مرضه بوهمه، وإن نزل به مكروه قابله بجأش رابط فحَقَفَ حَدَّتْه؛ فمن الحكمة ألا يجمع الإنسان على نفسه بين الألم بتوقُّع الشر، والألم بحصول الشر. بل يُسعد ما دامت أسباب الحزن بعيدة عنه، فإذا حدثت قابلهما بشجاعة واعتدال. وإنك لتجد عند خواص المسلمين من العلماء العاملين، والعباد القانتين المتبعين من سكون القلب وطمأنينة النفس ما لا يخطر ببال، ولا يدور حول ما يشبهه خيال؛ فلم في ذلك الشأن القَدْحُ المعلى، والنصيب الأوفى⁽¹⁾.

علاقة القضاء والقدر بالشرع وواقع الناس

منهج أهل السنة والجماعة التسليم لله تعالى فيما شرَّعه من أحكام، والإيمان بقدره السابق، فإنَّ الإيمان بالقدر مرتبط بامتثال الشرع، وامتثال الشرع مرتبط بالإيمان بالقدر، وانفكاك أحدهما من الآخر محال، وأَنَّهُ لا تعارض بين الشرع والقدر، وأن الأمة الإسلامية مأمورة بالإيمان بالقضاء والقدر والتصديق به، وكل من الناس لا يعلمه إلا بعد وقوعه، وهي مأمورة في مستقبل أمرها باتباع شرع الله سبحانه وتعالى. ثمة بعض الطوائف غلبت القضاء والقدر على حساب الشرع فنشأت الجبرية الذين يقولون كل شيء مقدر، ويجب أن نستسلم لهذا الأمر المقدر، حتى إن بعضهم إذا رأى غلبة الكفار رضي بذلك وسلّم، وإذا رأى غلبة المسلمين رضي بذلك وسلّم من دون أن يُفرّق بين الحالين، وهي نوع من الجبر. وقسم ثانٍ من الناس رأى أهمية الشرع فغلب جانب الشرع وطاعة الله على حساب القضاء والقدر فأنكر قدر الله، وسننه الكونية، من أنَّها ماضية ويجب الأخذ بها وجعلها في الاعتبار. فإذا نظرنا إلى واقع الأمة الإسلامية فنجد أنَّ الله سبحانه وتعالى أمرنا بالتمسك بهذا الدين، أمرنا بالدعوة إلى الله، أمرنا بجهاد الكفار حين يكون عندنا قدرة على ذلك وأمرنا بإزالة الضعف في أحوال الأمة الإسلامية. ويجب أن نعلم علم اليقين أنَّ تغيير هذا الواقع الذي تعيشه الأمة الإسلامية ممكن، وأنَّ وسائله واضحة - والحمد لله - مثل الشمس، ويبقى علينا العمل، وألَّا نفع في أنواع من الخلل⁽²⁾.

فالإيمان بالقدر «خير وشر» هو نظام التوحيد كما أنَّ الإتيان بالأسباب التي توصل

1 انظر: عبد الرحمن السعدي، الوسائل المفيدة للحياة السعيدة، ص 465.

2 عبد الرحمن محمود، القضاء والقدر في صور الكتاب والسنة ومذاهب الناس فيه، ط2، 1418هـ، (ص/447-458).

إلى خيره وتحجز عن شرّه واستعانة الله عليهما «هو نظام الشرع»، ولا ينتظم أمر الدين ولا يستقيم إلا لمن آمن بالقدر وامتنل بالشرع، فمن نفى القدر وزعم منافاته للشرع فقد عطلّ الله عن علمه وقدرته ومعاني ربوبيته، وجعل العبد مستقلاً بأفعاله، خالفاً لها فأثبت خالفاً آخر مع الله.

الخاتمة

من خلال هذه الدراسة يتبيّن لنا شيء من شأن القدر على النحو التالي:

- ارتباطه بالإيمان بالله، فالقدر قدرة الله، والمؤمن به مؤمن بقدرة الله، والمكذب به مكذب بقدرة الله - عزّ وجلّ -، ثم إنه مرتبط بحكمة الله - عزّ وجلّ - وعلمه ومشينته، وخلقه.
- كثرة وروده في أدلّة الشرع، فنصوص الكتاب والسنة حافلة ببيان حقيقة القدر، وتجليّة أمره، وإيجاب الإيمان به.
- أنه من الموضوعات الكبرى التي خاض فيها جميع الناس على اختلاف طبقاتهم وأديانهم؛ والتي شغلت أذهان الفلاسفة، والمتكلّمين، وأتباع الطوائف من أهل الملل وغيرهم.
- ارتباط القدر بحياة الناس وأحوالهم، فهو مرتبط بحياتهم اليومية وما فيها من أحداث وتقلّبات ليس لهم في كثير منها إرادة أو تأثير.
- ولو لم يكن هناك إلا مسألة الحياة والموت، وتفاوت الناس في الأعمال والمواهب، والغنى والفقر، والصحة والمرض، والهداية والإضلال، لكان ذلك كافياً في أن يفكّر الإنسان في القدر.
- كونه أعوص أبواب العقيدة، فمع أن باب القدر معلوم بالفطرة - كما مر - وأنّ نصوص الشرع قد بيّنته غاية البيان إلا أنه يظلّ أعوص أبواب العقيدة.
- ومن التوصيات التي أوصي بها في نهاية هذا البحث، الاهتمام بهذا الموضوع من خلال الكتابة العميقة في موضوع القدر وبيانه حقّ البيان، وتحليل ومناقشة الشبهات التي تتعلّق به.

المصادر والمراجع

- 1 - القرآن الكريم.
- 2 - ابن الأثير. النهاية في غريب الحديث. بيروت، المكتبة العلمية، تحقيق طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي.
- 3 - ابن تيمية. الفتاوى الكبرى. القاهرة، دار الريان للتراث، ط1، 1408هـ - 1988م، تحقيق محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا.
- 4 - ابن سعدي، عبد الرحمن. الرياض الناضرة والحدائق الزاهرة في العقائد والفنون المتنوعة الفاخرة. القاهرة، مؤسسة قرطبة. لاط، لات.
- 5 - ابن القيم. شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل. القاهرة، مكتبة دار التراث، تحرير الحساني حسن عبد الله.
- 6 - ابن القيم. عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين. بيروت، دار الكتاب العربي، 1408هـ - 1988م، تحقيق محمد عثمان الخشن.
- 7 - ابن القيم. مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين. الرياض، توزيع دار النفائس، ط1، 1410هـ - 1990م، تحقيق المعتمد بالله البغدادي.
- 8 - ابن منظور. لسان العرب. بيروت، دار صادر، ط3، 1414هـ - 1994م.
- 9 - أبي هلال العسكري. الفروق اللغوية، مصر، القاهرة، دار العلم، تحقيق محمد إبراهيم سليم.
- 10 - الرازي، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني. معجم مقاييس اللغة. دمشق، دار الفكر، تحقيق عبد السلام محمد هارون، 1399هـ - 1979م.
- 11 - الأشقر، عمر سليمان. القضاء والقدر. الأردن، دار النفائس، ط13، 1425هـ - 2005م.
- 12 - الأصفهاني. مفردات القرآن. بيروت، دار الفكر، ط1، 1392هـ، تحقيق: نديم مرعشلي.
- 13 - الأصفهاني. المفردات في غريب القرآن. دمشق، دار القلم، لاط، 1429هـ - 2009م.
- 14 - إمام، أنفال بنت يحيى. موقف الرازي من القضاء والقدر في التفسير الكبير. دراسة نقدية في ضوء عقيدة أهل السنة والجماعة، إشراف أ. د. يحيى بن محمد ربيع، السعودية، جامعة أم القرى، 1431هـ - 2011م.
- 15 - الجوزي، جمال الدين. زاد الميسر في علم التفسير. المكتب الإسلامي، ط4، 1407-1987.
- 16 - خان، محمد صديق. فتح البيان في مقاصد القرآن. القاهرة، مطبعة العاصمة، د.ت.
- 17 - الخلف، محمد إبراهيم. الإيمان بالقضاء والقدر. السعودية، جامعة أم القرى، 1429هـ - 2008م.
- 18 - الطبري، محمد بن جرير. جامع البيان في تأويل القرآن. بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1،

- 1420هـ - 2000م، تحقيق أحمد محمد شاكر.
- 19 - ديوان الإمام علي. بيروت، دار الكتب العلمية، تحقيق: نعيم زرزور.
- 20 - ديوان عنتر، بيروت، دار بيروت، 1398هـ - 1979م.
- 21 - الشهرستاني، أبي الفتح محمد بن عبد الكريم. الملل والنحل. بيروت، دار المعرفة، تحقيق محمد سيد كيلاني.
- 22 - صفوت. أحمد زكي. جمهرة خطب العرب. مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط1، 1381هـ - 1962م.
- 23 - العسقلاني، ابن حجر. فتح الباري في شرح صحيح البخاري.
- 24 - عواد المعتقد، مبحث وسطية أهل السنة في القدر. مجلة البحوث. عدد34.
- 25 - محمود، عبد الرحمن. القضاء والقدر في صور الكتاب والسنة ومذاهب الناس فيه، ط2، 1418هـ - 1998م.
- 26 - المالكي، محمد بن عبد الله. أحكام القرآن. بيروت، دار الكتب العلمية، ط3، 1424هـ - 2003م.
- 27 - الميداني، عبد الرحمن حبنكة. العقيدة الإسلامية وأسسها. دمشق، ط1، 1385هـ - 1966م.
- 28 - النووي، محيي الدين يحيى بن شرف. المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط2، 1392هـ - 1972م.

الأهداف الوطنية في المنهج الرسمي لمادة الجغرافيا المدرسية في المرحلة المتوسطة

“الصف التاسع الأساسي أنموذجاً”

Les objectifs nationaux de la discipline de géographie présents dans le programme officiel libanais dans le cycle complémentaire.

(Exemple: la neuvième année d'éducation de base EB9)

فايق بري شحادة

Fayek Berri ChehAdi

تاريخ القبول 2024/4/15

تاريخ الاستلام 2024/3/29

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تبيان مدى توافر الأهداف الوطنية في منهج الجغرافيا الرسمي في لبنان للمرحلة المتوسطة، وينحصر السؤال الرئيسي للدراسة بمايلي:
ما مدى توافر الأهداف الوطنية في منهج الجغرافيا المدرسية في الصف التاسع الأساسي؟

والأسئلة الفرعية هي:

1. هل تتوافر الأهداف الوطنية في المنهج الرسمي لمادة الجغرافيا وتحديداً في المرحلة المتوسطة؟

2. هل تتوافق الأهداف الوطنية في كتاب الجغرافيا المدرسي مع غايات المنهج الرسمي في الصف التاسع الأساسي؟

وللإجابة على تساؤلات الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتقنية التحليل التنازلي، وتوصلت الدراسة إلى أن الأهداف الوطنية متوفرة في المنهج الرسمي لمادة الجغرافيا عموماً وفي المرحلة المتوسطة، ولكن هذه الأهداف تتوزع بحسب المراحل

والصفوف بنسبٍ متفاوتة وبطريقة غير متوازنة، بالإضافة إلى تدني نسبتها قياساً إلى الأهداف التعليمية في المرحلة المتوسطة. كما بيّنت الدراسة توافق الأهداف الوطنية في كتاب الجغرافيا المدرسية في الصف التاسع الأساسي مع غايات المنهج الرسمي. وبناءً على نتائج هذه الدراسة تم تقديم مجموعة من الاقتراحات بهدف تحسين منهج مادة الجغرافيا في مجال التربية على المواطنة.

Résumé:

Cette étude vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs nationaux de la discipline de géographie sont tenus dans le programme officiel libanais dans le cycle complémentaire.

La question principale de cette étude est:

Dans quelle mesure les objectifs nationaux sont-ils intégrés dans le programme officiel de géographie pour la neuvième année d'éducation de base?

Les questions qui découlent de cette problématique sont les suivantes:

1. Les objectifs nationaux sont-ils présents dans le programme officiel de géographie, particulièrement dans le cycle complémentaire ?
2. Les objectifs nationaux dans le manuel scolaire officiel de géographie correspondent-ils aux objectifs du programme pour la neuvième d'éducation de base?

En guise de répondre à ces questions, l'étude met en jeu la méthode descriptive analytique et la technique d'analyse de contenu.

Les résultats montrent que les objectifs nationaux sont, généralement, mentionnés dans le programme officiel de géographie dans le cycle complémentaire, mais ils sont répartis de manière décousue, incohérente et disproportionnée dans les différents cycles et classes. Les résultats indiquent également que les objectifs nationaux dans le manuel scolaire de géographie pour la neuvième année d'éducation de base ne sont pas complètement en accord avec les objectifs du programme officiel.

Finalement, en se basant sur les résultats obtenus, l'étude propose des recommandations pour que les objectifs nationaux de géographie soient, d'une part, harmonisés, cohérents et proportionnés avec le programme officiel libanais et s'intègrent, d'autre part, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

المقدمة

يعتمد تقدّم الأمم وتطورها إلى حدّ كبير على مدى كفاءة أنظمتها التربوية والتّعليميّة، وقد تميّزت المنظومة التربوية في العقود الأخيرة من القرن العشرين في العديد من دول العالم بتأكيدّها على التّربيّة السليمة والمتزنة والمتسمة بالجودة، وركّزت اهتمامها على تنمية إمكانات المتعلّمين وقدراتهم على أفضل وجه ممكن، وبما يتلاءم مع متطلبات العصر الحاضر.

تواجه المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء في بداية الألفية الثالثة كثيرًا من التحديات، "أخطرها ظاهرة العولمة وما يصاحبها من تداعيات سواء على صعيد التنمية الاجتماعيّة، أو الاقتصاديّة، أو السياسيّة، أو الثقافيّة، أو على صعيد ترسيخ المفاهيم والقيم الوطنيّة والتي يأتي على رأسها قيم الانتماء، والولاء والهوية الوطنيّة للمجتمع، والتسامح، والمشاركة في الحياة السياسيّة وغيرها". (الرننيسي، 2011، ص. 161).

ولقد أدت التغيرات التي عرفها العالم في السنوات الأخيرة من القرن الماضي وبداية الألفية الثالثة إلى تنامي الاهتمام بقيم المواطنة لدى الأفراد كونها "صمام أمان لتماسك النسيج المجتمعيّ للدول والشعوب، من خلال تزويد الأفراد بالمعارف والقيم والاتّجاهات الاجتماعيّة والسياسيّة والأخلاقيّة التي تساعد على التكيف مع هذه التغيرات لمواجهة تحدياتها في ضوء الخصوصية المجتمعيّة لكل دولة وشعب". (مرتجي، 2011، ص. 162).

ويؤكد التربويون أنّ تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعد من أهم الطرق لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وتعد قضية أمن قوميّ، وهي تربية وقائيّة، والتنافس بين الدول المتقدمة بات يتعدى قضايا التقدم الصناعي وغزو الفضاء، إلى التنافس في مجال إصلاح التّعليم وتطوير مناهجه باعتباره المدخل الأساسيّ للألفية الثالثة، " إذ إنّ إكساب قيم المواطنة يعد الركيزة الأساسيّة للمشاركة الإيجابية والفعّالة في التنمية الاجتماعيّة، أو الاقتصاديّة، أو السياسيّة، وذلك بهدف تطوير معارف النشء بالأمور الاجتماعيّة، والسياسيّة، وتنمية الإحساس بالواجب نحو المجتمع المحلي والدولي". (إبراهيم، 2001، ص. 2-3)

ولا شك أن مناهج الدراسات الاجتماعية "تسهم في تعزيز المواطنة الصالحة وغرس الشعور بالانتماء لدى المتعلمين، وتكسبهم اتجاهات التعاون والشعور بالولاء للوطن واحترام الملكية العامة والخاصة، وتؤكد على نظام القيم الاجتماعية، وتقدير الأدوار التي قامت بها الشخصيات الوطنية، وتساعد على فهم فكرة التفاهم العالمي، وتزيد من اهتمام المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية". (الفرا، 1992، ص. 155).

«إنّ الغاية الأساسية من تدريس مواد الاجتماعيات (جغرافيا، تاريخ، تربية مدنية وتنشئة وطنية) هي تنمية الحس الوطني، إلى جانب أهداف أخرى متنوعة، فردية، اجتماعية، وعالمية. كما أنّ مادة الجغرافيا « تساهم من خلال أهدافها المتنوعة في تحقيق أهداف التربية في مختلف المجالات المعرفية والحسية والوجدانية». (بدران «أ»، 2013، ص. 153-152).

وهكذا تشكل الجغرافيا ركناً أساسياً في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي والوطني للناشئة، من خلال تنمية وعي المتعلمين بمجالهم الجغرافي، وتبيان دورهم كعناصر فاعلة فيه، وتعمل على تحقيق تربية مجالية مسؤولة، ليكون المتعلم مشاركاً ومتفاعلاً مع محيطه المحلي والوطني والعربي، وتعزيز قدراته على التواصل مع الآخرين، وتأهيله للمساهمة في الحفاظ على الموارد واستدامتها.

كما وتسهم الجغرافيا في تكوين الذكاء الاجتماعي للأفراد، وتنمية استقلاليتهم وفراحتهم، من خلال تنوع الوضعيات التعليمية_التعليمية التي تفرضها المادة، وتتطوي على بناء المعارف، واكتساب الخبرات والاتجاهات الإيجابية، والاستفادة منها في وضعيات جديدة وذلك من خلال الأنشطة المتنوعة الصفية واللاصفية التي تبني المواطن المسؤول المتفاعل مع محيطه المحلي والوطني والعربي بما يحقق التنمية المستدامة.

وتسعى المرحلة المتوسطة من التعليم في لبنان إلى تعزيز الانتماء والانصهار الوطنيين والانفتاح الروحي والثقافي مع التشديد على التنشئة الوطنية والقيم اللبنانية الأصيلة كالحرية والديمقراطية والتسامح ونبد العنف، وفي هذه المرحلة تتأرجح المشاعر الوطنية، لأنّ تشكيل شخصيات التلامذة في هذه المرحلة العمرية يكون عملية سهلة لأنهم في بداية مرحلة المراهقة، وهي «مرحلة اضطراب نفسي يسهل أثناءها التركيز

على بناء شخصياتهم بالطريقة التي يريدها المجتمع والوطن». (عبدالكافي، 2000، ص.75).

من خلال ما عرضناه يتبين لنا أهمية تنمية القيم الوطنية عبر مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام، ومنهج وكتب الجغرافيا بشكل خاص، وأهمية المرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي في تشكيل الهوية الوطنية للتلامذة.

1. إشكالية الدراسة

شهدت بداية الألفية الثالثة تحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية متنوعة، وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمراً حتمياً في معظم دول العالم، ما يجعل الاهتمام بتعزيز الوحدة الوطنية أمراً في غاية الأهمية في عصر اتسم بالتغير المتسارع والانفجار المعرفي، وقد استحوذ هذا الأمر على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم، وقواعد السلوك، وتنامي العنف، وتفكك العلاقات، وتشابك المصالح.

وبما « أن التربية هي عملية بناء للفرد واعداده إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية السليمة، فقد اتخذت المنهجية الجديدة في لبنان شعاراً لها: «بالتربية نبني». (المركز التربوي للبحوث والإنماء. مناهج التعليم العام وأهدافها. 1997).

ولا شك أن المدرسة هي من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أوكلت إليها مهمة التربية، « فهي تضطلع بالمسؤولية الكبيرة في تنمية مفهوم المواطنة، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل تعزيز هذا المفهوم، وتنجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية في شتى مراحل التعليم العام» . (الكندري، 2008، ص. 41).

كذلك تضطلع مادة الجغرافيا بمهمة تنمية الانتماء الوطني عبر أهدافها الشاملة والمتنوعة وطرائق تدريسها إذا طبقت كما يجب، لذا فإن معرفة واقع الأهداف الوطنية في المناهج التعليمية وفي الكتب المدرسية في مادة الجغرافيا يعتبر ضرورياً، لكشف ما تحتويه هذه المناهج من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي تؤدي إلى تنمية الشعور الوطني، وتوجيه السلوك المرتبط بهذا المفهوم. ولأن معظم دول العالم تخضع

مناهجها لعمليات التحليل المستمر، وتهدف من وراء ذلك إلى تحسين تلك المناهج وتطويرها وصولاً لإعداد المواطن المسؤول والفخور بانتمائه... بناءً على ذلك تمّ تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما مدى توافر الأهداف الوطنية في منهج الجغرافيا المدرسيّة في الصف التاسع أساسي؟

للإجابة على هذا السؤال لا بدّ من الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

1 - هل تتوافر الأهداف الوطنية في المنهج الرسميّ لمادة الجغرافيا وتحديدًا في المرحلة المتوسطة؟

2 - هل تتوافق الأهداف الوطنية في كتاب الجغرافيا المدرسيّ في الصف التاسع أساسي مع غايات المنهج الرسميّ؟

2. فرضيات الدراسة

في ضوء الأسئلة السابقة، تحاول الدراسة اختبار الفرضيات التالية كإجابات محتملة لأسئلة الإشكالية:

1 - إن الأهداف الوطنية متوفرة في منهج الجغرافيا الرسميّ في المرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي نظرًا لكون التربيّة على المواطنة من ضمن أهداف تعليم الجغرافيا.

2 - تتوافق الأهداف الوطنية في كتاب الجغرافيا المدرسيّ في الصف التاسع أساسي مع المنهج الرسميّ نظرًا لإشراف المركز التربوي للبحوث والإنماء على إصدارها.

3. أهداف الدراسة: يهدف هذا البحث إلى:

1 - تحديد الأهداف الوطنية في المنهج الرسميّ للجغرافيا والتي ينبغي تحقيقها في تعليم الجغرافيا.

2 - تحليل محتوى منهج الجغرافيا عبر تطبيق تقنية التحليل التنازلي في دراسة التوافق بين الغايات والأهداف التعليمية الخاصة بكل درس والمتعلقة بالتربيّة على المواطنة.

3 - تبيان أهمية تدريس الأهداف الوطنيّة في دروس الجغرافيا لتحقيق الأهداف الوجدانية وتنمية الحس و الانتماء الوطنيّ لدى التلاميذ.

4. أهمية الدّراسة

تكمن أهمية الدّراسة في أنها ستسهم في:

- تقديم دراسة وافية عن واقع محتوى منهج الجغرافيا ومدى احتوائه على الأهداف الوطنيّة لصفوف المرحلة المتوسطة من التّعليم الأساسي .
- تقديم دراسة جديدة قد تفيد في تطوير أهداف ومحتوى مناهج وكتب الجغرافيا لصفوف المرحلة المتوسطة من التّعليم الأساسي في مجال التّربية على المواطنة.
- تقديم اقتراحات للمعلمين والقيمين على التّربية قد تكون ذات فائدة في مجال تعليم الجغرافيا وتطوير أهدافها ومحتواها خاصة في ميدان التّربية على المواطنة الصحيحة لدى المتعلّمين.

5. حدود الدّراسة

سوف تقتصر الدّراسة على:

- تحليل الغايات الوطنيّة في منهج الجغرافيا الرّسمي الصادر سنة 1997 ومتابعتها في أهداف المراحل والأهداف التعليمية - التّعليميّة للمرحلة المتوسطة من التّعليم الأساسي .
- تحليل الأهداف الوطنيّة ومحتواها في الكتاب المدرسيّ في الصف التّاسع أساسي من مرحلة التّعليم الأساسي لاحتوائه على محور "جغرافية لبنان".
- المرحلة المتوسطة من التّعليم الأساسي للأسباب التالية:
- ✓ " لأنّ الاستعدادات الطبيعيّة عند المتعلّم في هذه المرحلة تسمح له بالربط بين الجانبين النظري والعملية". (شعبان، 2016، ص.228).
- ✓ " لأنه في هذه المرحلة تحصل الخطوات الأولى التي تهیئ الفرد ليؤدّي دوره في المجتمع، وليفهم موقع بلده في محيطه العربي والدولي، ويعرف كيف سيمارس

مهامته في واقعه بشكل خاص من ناحية علاقته بالدولة وهو يستعد ليصبح مواطناً".
(شعبان، مرجع سابق. ص. 229).

✓ إمكانية إظهار الأهداف والمفاهيم الوطنية في المرحلة المتوسطة (التاسع أساسي)
كونها تحتوي على محور خاص بجغرافية لبنان.

6. منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي المناسب لمثل هذه الأبحاث، وتطبيق تقنية التحليل التنازلي لدراسة الهندسة العامة للمنهج، والتناسق في الأهداف الوطنية الواردة في منهج الجغرافيا عبر مختلف المراحل والصفوف.

7. عينة الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من المناهج العامة للتعليم العام وأهدافها في لبنان الصادرة في العام 1997، أما عينة الدراسة فهي الكتاب المدرسي الصادر عن المركز التربوي للبحوث والانماء، "لأن الكتاب المدرسي سيعكس جزءاً من التصورات القيمية للمجتمع المنتج فيه". (حطيط، 2002. ص. 167).

الإطار النظري للدراسة

أولاً: مصطلحات البحث

لتسهيل فهم المصطلحات تمّ تعريف الأساسية منها وهي التالية:

1. المنهج (le curriculum):

يُعرّف المنهج التربوي بأنه "خطة العمل التي تتضمن جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، ويشمل الخطوط الأساسية لكافة العمل التربوي، بدءاً من تحديد مجتمع الدراسة فالأهداف المراد بلوغها، فالمحتوى الدراسي والنشاطات المعتمدة، فالنظام التقويمي والنتائج المتوقعة". (Raynal et Rieunier, 1997, p285). ويعرّف بورغ Borg, S المنهج بأنه "مجموع توجيهات تهدف لوضع مسار للتعليم والتعلم بشكل مشاريع وغايات تربوية محددة". (ذكرته

بدران“ب“، 2013، ص.104).

ويمكن الاستنتاج مما سبق أنّ المنهج منظومة مترابطة ومتكاملة تشمل عدة مكونات (الأهداف بكافة مستوياتها، المحتوى، الطرائق والأنشطة، والتقييم)، وهو منسق بطريقة مدروسة تراعي الترابط بين مختلف هذه المكونات.

2. الغايات والأهداف (Finalités/ Objectifs)

عرف قطاع التربيّة والتعليم في لبنان في العام 1997 مع صدور المناهج العامة الجديدة مقارنة تربوية حديثة قائمة على الأهداف، والغرض من هذه المقاربة هو عقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطاً وتدبيراً وتسييراً وتقويماً، وتجسيد الفلسفة التربوية التعلّميّة الفضفاضة على شكل أهداف عامة وخاصة.

أ. مفهوم بيداغوجيا الأهداف (Le concept de la pédagogie par objectifs p.p.o)

« إن بيداغوجيا الأهداف هي مقارنة تربوية تشغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعلّميّة - التعلّميّة ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضاً في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربيّة والتعليم. وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطاً وتقويماً ومعالجة». (حمداوي، 2014 رابط: www.alukah.net).

ب. أنواع الأهداف

تعني اصطلاحاً «وضع خطة أو استراتيجية معينة على أساس التخطيط والتسيير بغية الوصول إلى نتيجة معينة. إن الهدف يخضع للتقويم والرصد والقياس والاختبار والتغذية الراجعة. وعليه، فثمة مجموعة من الأهداف التي تتبع تراتبية معينة بدءاً من الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاص». (www.alukah.net). ويمكن توضيحها على النحو التالي:

➤ الغايات (les finalités)

هي مجموعة من الأهداف العامة والتوجهات التي تريدها الدولة من التربية. بتعبير آخر، الغايات هي فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم، وتتجسد في المنهاج والبرامج الدراسية والمقررات التعليمية ومحتويات الدروس، مثل: عبارة "أن يكون مواطنًا صالحًا"، ومن ثم، فالغايات هي مرام فلسفية وطموحات مستقبلية بعيدة، تتسم بالغموض والتجريد والعمومية.

والغايات بحسب بدران «ب»: «تمثل نقطة البداية والوجهة النهائية في العملية التعليمية-التعليمية. هي المستوى الأعلى من الأهداف التربوية والتوجه العام الواسع المبني على حاجات محددة، هي تحدد أي مجتمع وأي إنسان يريد المسؤولون عن التربية في الوطن». (2013.ص.106).

فالغايات إذن هي أهداف تربوية كبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة، وغالبًا ما تكون أهدافًا عامة ومجردة وفضفاضة تسعى لتحقيق قيم المجتمع وتوجه النظام التربوي في البلد.

➤ الأهداف العام (objectifs généraux)

إن الأهداف العامة أقل عمومية من الغايات، وترتبط بفلسفة قطاع التربية والتعليم. في حين، ترتبط الغايات بسياسية الدولة العامة، كأن نقول مثلاً يهدف التعليم المهني إلى تكوين مهنيين محترفين في مجال التكنولوجيا والصناعة.

➤ الأهداف التعليمية-التعليمية et objectifs d'apprentissages d'enseignement

يقصد بالأهداف الخاصة الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية، ونعني بالأهداف الإجرائية تلك الأهداف التعليمية القابلة للملاحظة والقياس والتقييم، وغالبًا ما تصاغ في شكل أفعال مضارعة محددة بدقة، ويعني هذا أن الهدف الإجرائي هو إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية، وقد يكون هدفًا معرفيًا أو وجدانيًا أو حسيًا حركيًا. وفي هذا الصدد، نقيس سلوك المتعلم، لا سلوك المدرس، بأفعال مضارعة محددة بدقة قياسية.

وقد عرّفها بدران«ب» بأنها: « أهداف قصيرة المدى يعمل المتعلم والمعلم على تحقيقها خلال حصة تعليمية، ويتم قياسها من خلال اختبارات متنوعة (شفهياً، كتابياً، أدائياً). ولكنها مرتبطة بكافة الأهداف التي تلونها وصولاً للغايات أو الأهداف العامة في المنهج». (2013. مرجع سابق. ص. 108).

3. الأهداف الوطنية (les objectifs nationaux) هي "التغيرات التي يراد حصولها في سلوك المواطن ومواقفه وعلاقته مع الآخرين في المجتمع، والتي ترمي إلى تقوية الوحدة الوطنية من خلال توحيد المفاهيم الوطنية، وتعميق وعي الانتماء والهوية، وتعزيز الالتزام بالقيم الاجتماعية والمدنية، وقيم الحرية والديمقراطية والتسامح والعدالة والمساواة والشاركة، وتدعيم الابعاد السياسية والاجتماعية والثقافية والإنسانية للمتعلم وتربيته على القيم الخلقية". (الرنيتسي، مرجع سابق، ص. 173).

5. المواطنة (la citoyenneté)

هي " سمة الفرد الذي يعرف ما له من حقوق وما عليه من مسؤوليات تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، وأن يتعاون مع الآخرين من أفراد مجتمعه وتطوره ورفقه ورفض الأعمال الضارة بالمجتمع، ولديه أيضاً القدرة على التفكير السليم الواعي في القضايا المحيطة به، ويؤمن بأن الدولة تحقق العدالة والمساواة بين جميع أفرادها دون تفرقة بينهم بسبب الدين أو اللون أو الجنس". (معيد، 2008، ص. 363).

ونستنتج مما سبق أن المواطنة هي سمة المواطن الذي يعرف ما له من حقوق، وما عليه من واجبات تجاه مجتمعه ووطنه، ويملك مجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات والمواقف الاجتماعية والمدنية والوطنية التي تجعله قادراً على التفاعل الإيجابي، وتحمل المسؤولية الاجتماعية والوطنية.

7. القيم (les valeurs)

عرّفها فريحة بأنها "مبادئ ومعايير أخلاقية ينشأ عليها الإنسان أو يتبناها ويطبقها في سلوكياته السياسية والاقتصادية والاجتماعية". (2002، ص. 34).

تشكل القيم جزءاً مهماً من التكوين الوجداني والنفسي للمتعلم وقدرته على التكيف والتعامل مع الكثير من المواقف والأحداث في حياته الشخصية والاجتماعية.

ثانيًا: الدراسات السابقة

لقد تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت موضوع هذا البحث بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، خاصة أن التّربية على المواطنة في ظل المشكلات التي تواجهها الدول والأفراد في شتى أنحاء العالم وضياح الهوية وتداخل الثقافات وتمازج الحضارات... دفعت الكثير من الباحثين إلى الاهتمام بهذا الموضوع وباللغتين العربية والأجنبية. وأهمها:

بحث إلهام بدران، وسليم ديب (2014) بعنوان: «الأهداف البيئية بين المنهج الرّسمي وكتب الجغرافيا المدرسيّة» في مجلة حنون التي تصدر عن الجامعة اللبنانيّة كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، دراسة تحليلية نقدية لمنهج وكتب الجغرافيا المدرسيّة في مجال التّربية البيئية، حيث قام الباحثان بتطبيق تقنية التّحليل التنازلي بهدف تحليل الغايات البيئية في منهج الجغرافيا الرّسمي الصادر سنة 1997 ومتابعتها في أهداف المراحل التعليمية- التّعليميّة. وقد تمّ اختيار المرحلة الثانوية وتحديدًا الصف الثالث ثانوي لاحتوائه على محور خاص بالبيئة كقضية عالمية، من خلال تحليل مضمون الدرس الأول من هذا المحور في اثنين من كتب الجغرافيا المتداولة في المدارس الخاصة. وقد خلصت الدّراسة إلى احتواء منهج الجغرافيا الرّسمي على الأهداف البيئية، ولكنّ هذه الأهداف توزعت بشكل غير متوازن بحسب المراحل الدراسية وبحسب الصفوف. كما أظهرت الدّراسة تفاوت كتب الجغرافيا المدرسيّة المستخدمة في المدارس الخاصة والتي تمّ تحليل مضمونها من حيث الإيديولوجيا التي تحتويها ومن حيث وجود ثغرات ديداكتيكية عديدة وخاصة في مجال دراسة البيئة بالرغم من توحيد الأهداف التعليمية- التّعليميّة في المنهج الرّسمي، فترجمتها في الكتب المدرسيّة غير متشابهة وهذا يعكس اختلاف إيديولوجيا المؤلفين. وقد أفادت الدّراسة في استخدام تقنية التّحليل التنازلي وتطبيقها في البحث، بالإضافة إلى الإفادة من الاقتراحات التي قدمتها بهدف تطوير الأهداف التعليمية ومحتوى المناهج.

بحث إلهام بدران (2013) بعنوان: مدى توافق الإيديولوجيا في كتب الجغرافيا المدرسيّة مع إيديولوجيا المناهج الرّسميّة، حيث قدمت دراسة وافية حللت من خلالها منهج الجغرافيا، ومضمون كتب الجغرافيا، الكتاب الرّسمي وأربعة من الكتب التي تدرّس

في المدارس الخاصة، وقد تناولت بالتحليل تحديداً درس "التكامل الاقتصادي العربي" في السنة الثانوية الثانية. وقد اعتمدت "الجملة" في تحليل المضمون، و توصلت إلى النتائج التالية: الكتاب المدرسيّ الرّسميّ احتوى على العدد الأكبر من المعلومات وشدد على أهمية التكامل الاقتصادي العربي من خلال الأمثلة الواردة فيه، أما كتب المدارس الخاصة فتبيّن أن كتاب دار الفكر اللبناني هو الأكثر إيجابية تجاه موضوع التكامل الاقتصادي العربي من خلال تركيزه على إيجابيات هذه الخطوة في ضوء المخاطر التي تتهدد العالم العربي. أما الكتاب الصادر عن مكتبة حبيب فقد تبيّن أن عدد الجمل الإيجابية التي احتواها هي الأقل، فقد شدد على أهمية الأمن الغذائي وبيّن صعوبات تحقيق التكامل العربي، لقد أظهر البحث أنه وبالرغم من توحيد الأهداف التعليمية - التعليمية في المنهج الرّسميّ إلا أن ترجمتها في الكتب المدرسيّة متباينة بين كتاب وآخر وبالتالي لا تدل على حيادية المؤلفين بل تعكس إيديولوجية كل منهم. أفادت هذه الدّراسة في تنظيم الموضوع وكيفية تطبيق تقنية تحليل المضمون، وألقت الضوء على أن إيديولوجيا المؤلفين تؤثر في مضمون الكتب المدرسيّة وليست حيادية رغم أن غايات وأهداف المنهج واحدة.

كما هدفت دراسة إلهام بدران (2013) بعنوان: مدى توافق الأهداف التعليمية- التعليمية في منهج وكتب الجغرافيا مع المعايير الصحيحة المحددة في المناهج الحديثة. وهي بحث مقدّم لمجلة الأبحاث التربوية ، تصدر عن كلية التربيّة في الجامعة اللبنانيّة. إلى دراسة تحليلية نقدية لمنهج الجغرافيا الرّسميّ الصادر سنة 1997 وأهدافه، وقد قسمت الباحثة البحث إلى قسمين، في القسم النظري شرحت أسباب اختيار الموضوع، وأهداف الدّراسة، والإشكالية والمنهجية المعتمدة وحدود البحث، بالإضافة إلى مصطلحات الدّراسة والدراسات السابقة. وتناولت في القسم الثاني تحليل ونقد غاية من غايات منهج الجغرافيا والأهداف التعليمية الخاصة بدرس التكامل الاقتصادي العربي. ولقد خلصت الدّراسة إلى أن صياغة الأهداف التعليمية لا تتوافق في منهج الجغرافيا مع شروط الصياغة الجيدة في الصف الثاني ثانوي انسانيات، كما أن الدّراسة بيّنت عدم التوازن بين الأهداف التعليمية، حيث تغلب الأهداف المعرفية على الأهداف الوجدانية والمهاراتية. وقدمت الباحثة عدة اقتراحات في مجال تحسين وتطوير النظام التربوي في

لبنان... وقد أفادت الدّراسة في تنظيم الموضوع، وتعريفات بعض المصطلحات، ومقارنة الأهداف التعليمية وتحديد أنواعها.

وفي دراسة حسين عبدالباسط (2009) بعنوان: تقويم أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) للمرحلة الإعداديّة في ضوء قيم المواطنة في جمهورية مصر العربية. قام الباحث بإعداد قائمة بقيم المواطنة المناسبة لتحديد مدى توافرها بأهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، وقد توصلت الدّراسة إلى مراعاة أهداف منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعداديّة لتضمنين قيمة الولاء للوطن وثقافته وتقاليده، كما أشارت الدّراسة إلى تدني مراعاة أهداف منهج الدراسات الاجتماعية لعدد من قيم المواطنة مثل العدالة والمساواة و الانتماء والمشاركة والتسامح والحرية واحترام الملكية العامة والوحدة الوطنيّة واحترام القانون والحفاظ على البيئة ونبذ العنف، وبيّنت الدّراسة وجود قصور واضح في مراعاة اجمالي فقرات محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعداديّة لقيم المواطنة المناسبة لهذه المرحلة. وأفادت هذه الدّراسة في أهمية التركيز على الكتاب المدرسيّ لتدعيم قيم المواطنة عند المتعلّمين.

كذلك هدفت دراسة سيف شوية (2009) بعنوان: قيم المواطنة في المناهج المدرسيّة الجزائرية، إلى التعرف على قيم المواطنة في كل من كتاب التّربية المدنية وكتاب المطالعة وكتاب التّربية الإسلامية للسنة الأخيرة من المرحلة الإعداديّة في المنهج الجزائري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتقنية تحليل المضمون، وقام بإعداد استبانة تحتوي على 30 سؤالاً لقياس اتجاه هيئة التدريس نحو دور الكتب في ترسيخ قيم المواطنة، وتوصلت الدّراسة إلى أن مفهوم المواطنة غير وارد نهائياً في كتاب التّربية المدنية وهناك فجوة بين قيمة الحقوق وقيمة الواجبات مما قد يوحي بأن المواطن له حقوق أكثر بكثير من واجباته، وهذا يرسّخ فكرة أن المواطن خلق من أجل الحقوق فقط فيحدث تبعاً لذلك الخلل الاجتماعيّ مما يفسح المجال لانتشار الأنانية واللامبالاة، وأن مبدأ الانتخابات كقاعدة لترسيخ الديمقراطية كان تكراره ضعيفاً في كتاب التّربية المدنية، مما يعطي انطباعاً سيئاً عن الجانب العملي للديمقراطية ويجعلها لا تخرج عن نطاق الشعارات، وقد بيّنت الدّراسة أن قيمتي الوطنيّة و الانتماء على نسبة ضعيفة جداً لترسيخ مبدأ المواطنة. تمت الإفادة من هذه الدّراسة في تطبيق تقنية تحليل المضمون، وفتت

الانتباه إلى أن ضعف الارتباط بين مضمون الكتاب المدرسي الذي يحتوي فقط على الواجبات دون الحقوق الأمر الذي يعيق تحقيق المواطنة و الانتماء.

أما دراسة عايدة أبو غريب (2008) بعنوان: تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة، فقد هدفت إلى تحديد أوجه القصور في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب في المناهج المصرية، وبناء معيار يتضمن أبعاد المواطنة الصالحة الواجب توافرها في مناهج هذه المرحلة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، إضافة إلى المنهج التجريبي، وقامت بإعداد استبانة لاستطلاع آراء المعلمين والموجهين، وعينة من أولياء الأمور حول مدى توافر مقومات المواطنة في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من 150 مستجيباً، وتوصلت الدراسة إلى أن المناهج الدراسية لا تتضمن سوى القليل من المعارف التي تنمي المواطنة، وتخلو من المواقف التعليمية، والأنشطة التي يمارسها التلاميذ من خلالها سلوكيات ومهارات المواطنة، كما أغفلت المقررات الدراسية معالجة المشكلات المجتمعية، ولا يظهر فيها اهتمام بتقديم أنشطة يكتسب التلاميذ من خلال ممارستها سلوكيات المواطنة، وما تستلزمه من واجبات وحقوق. واستفادت الدراسة الحالية منها في أنها ألقت الضوء على ضرورة تكامل مقومات المواطنة النظرية مع الممارسة العملية في المدرسة والحي والمجتمع والوطن..

كذلك أوضحت دراسة وجيه صعب (2007) بعنوان: دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة، قيم المواطنة التي تقدمها مناهج التربية الوطنية المعتمدة للتدريس في المدارس السعودية، والكشف عن قيم المواطنة التي تنميها مناهج التربية البدنية المعتمدة للتدريس في مدارس وزارة التربية والتعليم ، وتحديد درجة التوافق بين قيم المواطنة التي تقدمها مناهج التربية البدنية وقيم المواطنة التي تقدمها مناهج التربية الوطنية، والكشف عن الآليات المتبعة في تنمية المواطنة من خلال مناهج التربية البدنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إضافة إلى تحليل مضمون كتب التربية الوطنية وكتب التربية البدنية من الصف الرابع ابتدائي حتى الثالث ثانوي باستخلاص القيم التي يسعى المنهج لتنميتها لدى الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى توافق قيم تنمية المواطنة التي يقدمها منهج التربية البدنية في التعليم العام مع قيم تنمية المواطنة التي تقدمها كتب التربية

الوطنية المعتمدة في التعليم العام (التكافل والترابط الاجتماعي، ونظام الحكم ومؤسسات الوطن، الحوار والمناقشة، تقنيات الاتصال بشكل لا يحقق استمرارية تقديم القيمة).

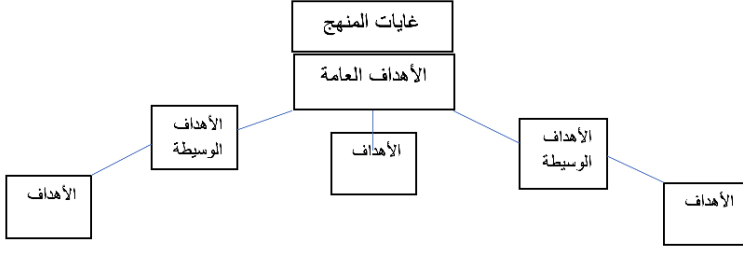
قدّمت هذه الدراسة نموذجاً عن تكامل المقررات الدراسية سواء أكانت نظرية أم عملية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب. ورغم تعدد الدراسات التي تتناول موضوع دور المناهج التربوية في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين، فإن الدراسة الحالية من الدراسات الجديدة التي تتناول دور منهج وكتب الجغرافيا المدرسية الخاصة والرسمية في تنمية الحس الوطني وقيم المواطنة لدى التلاميذ في المناهج التعليمية اللبنانية.

وبعد مراجعة بعض الدراسات المرتبطة بموضوع الرسالة، سنوضح تقنية التحليل التنازلي للأهداف.

ثالثاً: تقنية التحليل التنازلي (Analyse Descendante)

إن جميع الأهداف التربوية مصدرها غايات المنهج، ويقوم التحليل التنازلي على تفكيكها إلى المرحلة الثانية أي الأهداف الوسيطة، هذا التفكيك يتتبع "من تفكيك إلى آخر إلى أن يصل إلى تحديد التعلّم الذي يجب أن يتم في حصة أو اثنتين، أي إلى مستوى الأهداف التعليمية-التعليمية". (Raynal et Rieunier, 2005, p.30). ذكرتها بدران، (2014 ص. 78).

هذه التقنية هي "ممر إجباري في وضع مخطط الإعداد، تسمى أيضاً التحليل بالأهداف، هي نشاط يقوم على تحليل خطة إعداد لاستخلاص الأهداف العامة، الأهداف الوسيطة، والأهداف الخاصة. ومن خلال هذه الأهداف يمكن فهم الهندسة العامة للمنهج لمخطط الإعداد". (بدران، 2014، ص. 41).



المستند رقم (1): شبكة التحليل التنازلي للأهداف (بدران وديب 2014.ص.51)

رابعًا: التربية على المواطنة

يعد "التعليم" حقًا من حقوق الإنسان الأساسية التي تقوم على نقل المعارف، والمهارات والقيم الموجودة في المجتمع، وتشكيل المواطنة المسؤولة على أساس مبادئ احترام الحياة والكرامة الإنسانية والتنوع الثقافي. وقد نصت العديد من المواثيق الدولية على الحق في التعليم، مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (المادة 26)، على "أن لكل فرد الحق في التعليم" والمعاهدة الدولية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، والمعاهدة الدولية للحقوق المدنية والسياسية، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، واتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم، والاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما أكد عقد الأمم المتحدة للتنظيف في مجال حقوق الإنسان (1995 - 2004)، وعقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة (2005 - 2014) على أهمية دور التعليم في تشجيع التغيير في السلوك الذي سوف يخلق مستقبلاً أكثر استدامة يضمن العدالة للأجيال الحاضرة والمستقبلية.

في العام 2005 نفذ المجلس الأوروبي "السنة الأوروبية للمواطنة من خلال التعليم" التي استهدفت إبراز ضرورة التعليم من أجل المواطنة الديمقراطية عبر أوروبا، والربط بين السياسة والممارسة، وتطوير الشراكات والشبكات، وزيادة تعليم الديمقراطية لتعزيز التماسك الاجتماعي، وقد حققت فعاليات هذه السنة نجاحاً ملحوظاً تبلور في تعاون مجلس أوروبا مع المنظمات الدولية لجعل الموضوعات الرئيسية ومبادرات سنة المواطنة

مدمجة في السياسات التعليمية والممارسات في الأنظمة التعليمية الرسمية وغير الرسمية في أوروبا. وفي العام 2010 طور مجلس أوروبا ميثاق التعليم من أجل المواطنة الديمقراطية وحقوق الإنسان الذي على الرغم من عدم إلزامه، إلا أنه شجّع تدريس وتعلّم الممارسات والأنشطة التي تعزز القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان. "Citizenship. (Education at School in Europe.2004-2005).

وقد حددت اللجنة العالمية المعنية بالتعليم للقرن الواحد والعشرين أربعة مبادئ للتعليم وهي: "التعلّم من أجل أن تكون"، "التعلّم من أجل أن تعرف"، "التعلّم من أجل أن تفعل"، "والتعلّم من أجل العيش المشترك". (2009.UNESCO).

يؤدّي التعليم دورًا مهمًا في خلق التحولات الاجتماعية في المجتمع، حيث يوضح أسس شكل العلاقة بين المواطنين وبعضهم، وبين المواطنين وسلطات الدولة، فالتعليم أداة أساسية للتغيير المؤسسي من خلال تعليم الأفراد الذين سوف يشكلون المؤسسات في المستقبل - ماهية دورهم، وحقوقهم ومسؤولياتهم والتزاماتهم. وقد فرضت التحولات السياسية والاقتصادية التي شهدها العالم بعد نهاية الحرب الباردة وبروز الصراعات الداخلية في مجتمعات الدول، إلى إدراك أهمية "تعليم المواطنة" كوسيلة لتعزيز قيم المجتمع، وحل الصراعات والنزاعات التي تفجّرت داخل العديد من المجتمعات إثر موازين القوى الجديدة، فالمواطنة ليست مجرد غريزة فطرية تنمو مع الفرد كلما تقدّم في العمر، حيث يجب أن يدرس المواطنون منهجًا يؤهلهم لممارسة المواطنة المسؤولة التي تتطلب وعيهم لحدود حريتهم وأطرها، والقنوات التي يمكن لهم المشاركة من خلالها، والحقوق المضمونة لهم، والواجبات المتوقعة منهم. وتعد العملية التعليمية - التعليمية بكافة عناصرها ومكوناتها أداة مهمة في بناء مجتمعات سلمية تحترم سمة التنوع، وتشجعه على نحو يدعم الحقوق المتساوية لجميع المواطنين في كافة المجالات، وهو ما يساهم في مواجهة أوجه الضعف الرئيسية في منظومة المجتمع التي تؤدي إلى العنف، حيث يرسّخ الوعي بحقوق وواجبات المواطنين أمام القانون بحيث يكون الانتماء للدولة لا ينافر الولاءات الأولية في المجتمع.

"وتشكل التربية المواطنة مركز النّقل في التعليم، لأنها تقيم توليفًا بين مختلف العناصر النظرية والعملية فيه، ولا يقتصر دورها على الربط بين المواد التعليمية، إنما أيضًا بين

هذه المواد ونظام المدرسة وإعداد المعلمين، فضلاً عن الواقعيين الاجتماعي والسياسي. إنها الفعل التربوي الذي يتوجه إلى الإنسان- الفرد لتحضره لكل الحياة الأصلية والتصدي لمختلف مشكلاتها. كما وتعتبر التربية الوطنية اليوم وسيلة ضرورية للنظام التربوي وبشكل خاص في مرحلتي الثانوي والمتوسط، تواكب استعداد الشباب ليصبحوا مواطنين، وتعتبر أكثر أهمية من الأسرة أو الجماعات المكونة للمجتمع والتي لم تعد تتفق على اعتماد منظومة القيم الأساسية نفسها". (شعبان، مرجع سابق. ص. 198-204).

1. السمات العامة للتربية على المواطنة

يستهدف تعليم المواطنة بشكل عام تلبية حاجات متعددة للمجتمع، على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، بالإضافة إلى الحاجات الشخصية والفردية للمتعلمين. وهو بشكل عام يتسم بأربعة أبعاد رئيسية:

- **"معرفة الحقوق والواجبات:** ويشمل الجوانب التشريعية التي تنظم علاقة المواطن مع الدولة، وعلاقته مع مؤسساتها والحقوق التي يحصل عليها، وهي حقوق متعددة: سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية، في مقابل الواجبات التي يلتزم بها، فبناء علاقة سليمة بين الفرد والسلطة يتطلب تعريف الفرد بحقوقه كاملة حتى يحظى الجميع بحقوقهم كافة، ويمارسوها في إطار قائم على الوعي والمسؤولية، ويدركوا أهمية هذه الحقوق في حياتهم، وأثرها في استقرار مجتمعهم، والقوانين التي تؤطرها، والأساليب والطرق التي يمكنهم استخدامها إذا ما انتهكت هذه الحقوق، والمؤسسات التي تشرف عليها. فالمواطنة ليست مجرد ارتباط بأرض، وإنما هي عقد اجتماعي بين الإنسان ووطنه، وكلما كان هذا العقد عادلاً ومتوازناً وتمتع بموجبه المواطن فعلياً بحقوقه، وباحترام الواجب لحياته، وأدى في ذات الوقت ما عليه من واجبات، يزداد شعور الفرد بمواطنته، ويقوى ارتباطه ورغبته في التفاني في خدمة وطنه.

- **فهم الهوية الوطنية:** حيث أن كل مجتمع له هويته الوطنية التي تتكون من مجموعة متعددة من العناصر المادية والمعنوية، وتبرز من هذه العناصر العادات والتقاليد، وآليات التفاعل بين الناس، والقيم التي تحكم هذا التفاعل، وبالتالي يحتاج

المواطنون إلى دراسة كيفية تطور هذه الهوية الوطنية ومميزاتها وقيمها التي من واجبهم الحفاظ عليها، ودور سلطات الدولة والمواطنين الحفاظ على هذه الهوية.

• **تعزيز الانتماء:** حيث يتسم أي مجتمع بتعدد انتماءات أفراده، ويكمن دور مؤسسات الدولة في نقل الفرد من الانتماءات الفردية إلى الانتماء الوطني، ويكون هذا عندما تقوم علاقة سلطات الدولة بالمواطنين على المساواة والعدالة، فمن حق الفرد أن يحتفظ بالانتماءات الدينية والمذهبية والقبلية، لكن حق المجتمع والدولة أن يكون الانتماء الوطني في قمة هذه الانتماءات. وتلعب مؤسسات التنشئة دورًا مهمًا في توضيح أهمية الانتماء الوطني، والأسس التي يقوم عليها، ودور سلطات الدولة وأجهزتها في الحفاظ على حق المواطنين في الاحتفاظ بانتماءاتهم، وتوضيح الآثار السلبية التي تلحق بالتنمية والاستقرار والوحدة الوطنية عند تغليب هذه الانتماءات على الانتماء الوطني.

• **تعزيز المشاركة:** وهي تعتبر بمثابة أحد واجبات المواطن التي تساهم في الحفاظ على حقوقه، وتعطيه دورًا في صناعة القرارات المتعلقة به. ويكمن دور مؤسسات التنشئة في تعريف المواطنين بأنواع المشاركة السياسية وأهميتها، والقوانين التي تنظمها، والمجالس التي تتم من خلالها الشروط التي تحكمها. وفي هذا الإطار يستهدف تعليم المواطنة أربعة مستويات أساسية:

أ. **المستوى الوطني:** ويعنى بتعزيز الانتماء للوطن، والمحافظة على مكتسباته ومنجزاته، وإدراك طبيعة النظام السياسي، واحترام القوانين والتشريعات في الدولة، وتقدير أهمية المحافظة على الوحدة الوطنية، وحب الصالح العام، والاهتمام بالقضايا العامة، وقيم المشاركة السياسية والتعددية والمحاسبة والوعي بالواجبات تجاه الوطن والاستعداد لأدائها.

ب. **المستوى الاجتماعي:** يهدف إلى إدراك طبيعة النظم الاجتماعية والثقافية للجماعات المختلفة في المجتمع، والوعي بالعادات والتقاليد والقضايا والمشكلات السائدة في المجتمع، وتعلم الإدارة السليمة للنزاعات والاختلافات الناتجة عن تنوع هذه النظم، وإدراك معنى المسؤولية الاجتماعية السليمة.

ج . **المستوى الشخصي:** ويهدف إلى بناء قدرات الأفراد على ضبط النفس والتسامح على مستوى الفكر والسلوك والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، والوعي بالحقوق الشخصية والقدرة على الاندماج في المجتمع بما يتطلب ذلك من مواقف وسلوكيات تتفتح على ثقافات المجتمعات المختلفة.

د . **المستوى المهاري:** ويعنى بالتدريب على مهارات التفكير العلمي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والحوار البناء، وتقبل نقد الآخرين، والتعلم الذاتي، والتفاوض وتكوين الائتلافات، وتوظيف المعارف والمهارات المكتسبة في مواقف جديدة“. (عمار، 2014. ص.14-13 الرابط: www.socialcontract.gov. بتصرف).

القسم التحليلي

أولاً: التحليل التنازلي للأهداف في منهج الجغرافيا الرسمي

تشكل المناهج الاداة الاستراتيجية والفعالة في تكوين المتعلمين ونقل المعارف وبناء الاتجاهات، وذلك عبر أنشطة التعلم المتنوعة بمشاركة المعلمين وبمساهمة فاعلين آخرين بما يتناسب مع الغايات والأهداف الموضوعية للمناهج. وتشكل المناهج منظومة ” مركبة من أربعة عناصر: ”الأهداف، المضمون، الوسائل والأنشطة، التقييم“ ولا تستقيم مناهج من دون تكامل هذه العناصر الأربعة وتناغمها، وعليه تم تحديد الأسس والمبادئ التي اعتمدها المركز التربوي للبحوث والإنماء في إعداد المناهج التربوية الجديدة“. (مناهج التعليم العام وأهدافها مرسوم 10227 سنة 1997).

لذا سنتبع هذه الأهداف في منهج الجغرافيا من المبادئ والغايات وحتى الأهداف التعليمية-التعليمية. وبما أن الكتب تترجم غايات وأهداف المنهج، فإن تحليل كتاب الجغرافيا سيبيّن مدى توافر الأهداف الوطنية فيه ومدى فعاليتها في التربية على المواطنة وممارستها، لذلك سيتناول القسم التحليلي:

أولاً: استخلاص الأهداف الوطنية الواردة في منهج الجغرافيا للمرحلة المتوسطة.

ثانياً: دراسة مدى التوافق بين الأهداف التعليمية الوطنية في الكتاب المدرسي من جهة، وتفاصيل منهج الجغرافيا من جهة أخرى.

أولاً: الأهداف الوطنية في غايات المنهج الرسمي

شكلت مناهج التعليم العام وأهدافها التي صدرت بناءً للمرسوم 10227 تاريخ 8 أيار 1997 نقلة نوعية في التعليم العام في لبنان ورؤيا معاصرة وحضارية للتعليم ما قبل الجامعي، وإن أصبحت حالياً بحاجة لمراجعة شاملة بدأ فيها المسؤولون التربويون بتنفيذ عدة خطوات (مؤتمرات، لجان تطوير المناهج، لقاءات تربوية..). وقد أوردت هذه المناهج المبادئ والأهداف العامة للتعليم في لبنان، والأهداف العامة والخاصة بكل مرحلة وبكل مادة تعليمية. وسيتم تطبيق تقنية التحليل التنازلي في هذا البحث لتحديد الأهداف الوطنية ضمن الأهداف العامة وتفرعاتها تنازلياً حتى الأهداف التعليمية الوطنية التي تعمل دروس الجغرافيا على تحقيقها في حصة أو حصتين وذلك في جميع المراحل ثم المرحلة المتوسطة بشكل خاص.

1. الأهداف الوطنية في الأهداف العامة للمناهج

ورد في مقدمة المناهج: "انطلاقاً من مجموعة من المبادئ العامة الفكرية والإنسانية والوطنية والاجتماعية، تتوخى المناهج تنمية شخصية اللبناني كفرد وعضو صالح ومنتج في مجتمع ديمقراطي حر، وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين ومؤمن بمبادئ ومرتكزات الوطن، وتستجيب لضرورات بناء مجتمع متقدم ومتكامل يتلاحم فيه أبنائه في مناخ من الحرية والعدالة والديمقراطية والمساواة". (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 1997. ص. 3).

انطلاقاً من هذه المقدمة تؤكد المناهج على بناء المواطن الذي يتمتع بحقوق المواطنة ويمارسها في جو من الحرية. وقد وردت الأهداف العامة للمناهج التعليمية كافة وهي "ترمي لتحقيق هدفين أساسيين:

أ. بناء شخصية الفرد

- القدرة على تحقيق الذات وتحمل المسؤولية و الالتزام الأخلاقي والتعامل مع الآخرين بروح المواطنة المسؤولة.

ب. تكوين المواطن

- المعتر بوطنه لبنان وبالانتماء إليه و الالتزام بقضائاه.

- المعترز بهويته وانتمائه العربيين والملتزم بهما.
- المستوعب تاريخه الوطني الجامع بعيداً عن الفئوية الضيقة وصولاً إلى مجتمع موحد ومنفتح إنسانياً.
- المحافظ على موارد لبنان وعلى بيئته الطبيعية والعمل على وقايتها وتحسينها وصيانتها باستمرار. (المرجع نفسه. ص.4).

2. الأهداف الوطنية في أهداف المرحلة المتوسطة

تهدف هذه المرحلة إلى:

- "تكوين مواطن لبناني: مثقف ومتمدن.
- إكساب المتعلم معارف ومهارات وتدريبه على الالتزام بقيم المواطنة، وما يرتبط بها من هوية وطنية وإنسانية وثقافة مدنية". (م.ن.ص.5).

ثانياً: الأهداف الوطنية في منهج الجغرافيا

أظهرت الدراسات التحليلية الشاملة لمنهج الجغرافيا مايلي:

أ. في مقدمة منهج مادة الجغرافيا تحت عنوان المبادئ والمنطلقات وردت الفقرة التالية: "المعرفة الجغرافية ضرورة وطنية كونها تعزز روح المواطنة المسؤولة وتقوي الانتماء وتوطد العلاقات على أساس من الواقع والمصالح والمنافع المشتركة والمتكاملة، وتوفر معطيات علمية لفهم العلاقات بين الدول". (المرجع نفسه. ص. 736 المبدأ رقم 5).

ب. في الأهداف العامة لمنهج الجغرافيا

وردت الجمل التالية حول التربية الوطنية:

- "إعداد المتعلم ليكون مواطناً سوياً، يتحسس مشاكل مجتمعه ويعمل للمحافظة على موارد وطنه، وعلى بيئته الطبيعية، ووقايتها وتحسينها وصيانتها باستمرار". (م.ن.ص. 737. الهدف رقم 8).

- "تعزيز الانتماء الوطني عند المتعلم من خلال تعريفه بطبيعة بلاده وخصائصها، وثرواتها البشرية والطبيعية، وتزويده بالمعارف الجغرافية التي تؤهله للمساهمة في بناء

وطن متقدّم قادر على مواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل“. (م.ن.ص.737. الهدف رقم 11).

✓ في الأهداف العامة لمراحل التّعليم الأساسي : وتشمل هذه المرحلة ثلاث حلقات كالتالي:

✓ في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي (8 أهداف): إن أهداف الجغرافيا في هذه المرحلة تراعي الفترة العمرية للمتعلم (من 6 إلى 9 سنوات) وتوفر له مفاهيم معرفية أولية، وأبرز الأهداف الوطنية التي تتضمنها:

- ”تنظيم المعارف والمفاهيم التي اكتسبها المتعلّم قبل بدء المرحلة الابتدائية، كالتعرّف على الذات والأسرة والوطن“. (م.ن.ص.750. الهدف رقم 1).

- ”إدراك المتعلّم لأهمية دوره في الحفاظ على البيئة من خلال المحافظة على نظافة محيطه“. (م.ن.ص.750. الهدف رقم 5).

✓ في الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي (13 هدفاً): إن أهداف تعليم الجغرافيا في هذه الحلقة تراعي الفترة العمرية (من 9 إلى 12 سنة) وتدعو إلى الأخذ بالتعلم الذاتي والتدرّج به من المحسوس_السيكولوجي إلى التعلّم القياسي_المنطقي وتوفر للمتعلم مفاهيم أساسية، وأبرز الأهداف الوطنية التي تضمنتها هذه المرحلة:

- ”تعريف المتعلم إلى جغرافية وطنه لبنان وميزاته الطبيعية والبشرية مما يساعد على تفتّح وعيه الوطني“. (م.ن.ص.752. الهدف رقم 6).

- ”لفت المتعلّم إلى بعض المشكلات البيئية المحلية وإدراكه مسؤوليته ودوره في حماية البيئة اللبنانية“. (م.ن.ص.752. الهدف رقم 7).

✓ في الحلقة الثالثة من التّعليم الأساسي (المرحلة المتوسطة): هذه المرحلة هي محور الدّراسة الحالية تراعي أهدافها الفترة العمرية (من 12 إلى 15 سنة) في هذه المرحلة يمكن للمتعلم أن يتقدّم في مجال التعلّم القياسي - المنطقي تدريجياً، بحيث تتوفر له مختلف المفاهيم العامة بمبادئها، خصوصاً أن هذه المرحلة تشكل نهاية التّعليم الأساسي والقاعدة التي سيرتكز عليها التقريع في المرحلة الثانوية. تتضمن هذه المرحلة تسعة أهداف، وقد تمّ استخلاص الأهداف الوطنية التالية منها:

- "تعريف المتعلّم إلى جغرافية لبنان، مما يساعد على تفتح الوعي الموضوعي والعقلاني لديه، وينمي فيه الحس الوطني". (م.ن.ص. 755. الهدف رقم 3).

- "توعية المتعلّم الحاجات الاجتماعية لتعزيز الانتماء الوطني مثل: دور اليد العاملة المتخصصة وارتباطها بالإنتاجية، التطور الاقتصادي لمواجهة المتغيرات والتحديات المتسارعة في العالم، دور التكنولوجيا في مجال التنمية، الإنماء المتوازن لمواجهة النزوح والهجرة وترسيخ الاستقرار الاجتماعي والسياسي". (م.ن.ص. 755-756. الهدف رقم 4).

✓ في المرحلة الثانوية: "تشمل المرحلة الثانوية الفترة العمرية (من 15 إلى 18 سنة) وتكتسب هذه المرحلة أهمية خاصة كونها تشكل بالنسبة للمتعلّم مرحلة النضج الفيزيولوجي، والاستقرار العقلي للتحصيل عن طريق التعلّم المنطقي_القياس المجرد". (م.ن.ص. 764).

إلا أنّ تحليل أهداف هذه المرحلة يبيّن الغياب التام للأهداف الوطنية ضمن الخمسة عشر هدفا المخصصة لهذه المرحلة كما يبيّن المستند رقم (2).

ثالثاً: نسبة الأهداف الوطنية في منهج الجغرافيا إلى الأهداف العامة بحسب مراحل التعلّم

لقد تمّ تحديد نسبة الأهداف الوطنية في كل من المراحل الدراسية من إجمالي الأهداف العامة لاستنتاج مسارها عبر كافة المراحل، بالإضافة إلى تبيان نسبة الأهداف الوطنية إلى الأهداف التعليمية العامة في المرحلة المتوسطة موضوع التحليل بشكل أساسي، وذلك في الجدولين رقم (2) ورقم (3):

المرحلة/الصف	عدد الأهداف العامة	عدد الأهداف الوطنية	نسبة الأهداف الوطنية إلى الأهداف العامة %
الحلقة الأولى	8	2	25
الحلقة الثانية	13	2	15، 4
الحلقة الثالثة (المتوسطة)	9	2	22، 2
المرحلة الثانوية	15	صفر	صفر
المجموع	45	6	13، 33

المستند رقم (2) : نسبة الأهداف الوطنية بالنسبة للأهداف العامة في منهج الجغرافيا وحسب المراحل الدراسية

إنّ تحليل الجدول يسمح باستخلاص الاستنتاجات التالية:

أ. تدني نسبة الأهداف الوطنية إلى الأهداف العامة في كافة مراحل التعليم العام قبل الجامعي بحيث لم تتخط نسبتهما (13، 33%) من مجموع الأهداف.

ب. التفاوت الكبير وغياب التوازن في توزيع نسبة الأهداف الوطنية في منهج الجغرافيا على مراحل التعليم وحلقاته الأربعة وهي تصاعدياً: المرحلة الثانوية (صفر %)، المرحلة المتوسطة (22، 22%)، الحلقة الثانية من التعليم الأساسي - المرحلة الابتدائية (15، 4%)، الحلقة الأولى (25%).

المرحلة/الصف	عدد الأهداف التعليمية	عدد الأهداف الوطنية	نسبة الأهداف الوطنية إلى الأهداف التعليمية الإجمالية %
المرحلة المتوسطة	405	30	7، 40
السنة السابعة	129	صفر	صفر
السنة الثامنة	130	صفر	صفر
السنة التاسعة	146	30	7، 40

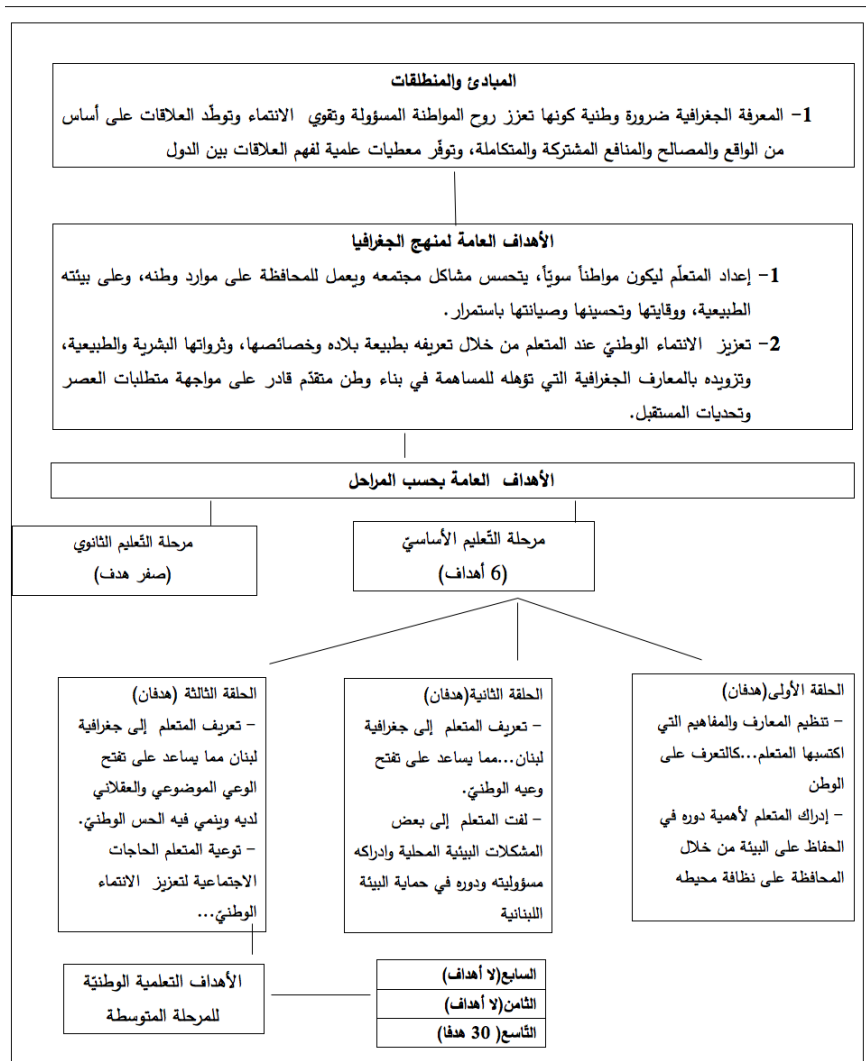
المستند رقم (3): نسبة الأهداف الوطنية إلى الأهداف التعليمية في المرحلة المتوسطة

إنّ تحليل الجدول يظهر:

أ. انخفاض نسبة الأهداف الوطنية في المرحلة المتوسطة بالنسبة للأهداف التعليمية، فنسبتها بلغت (7، 40%) فقط.

ب. الفجوة الكبيرة بين صفوف المرحلة المتوسطة، إذ غابت الأهداف الوطنية تمامًا عن الأهداف التعليمية في الصفين السابع والثامن أساسي من الحلقة الثالثة، فيما توفرت هذه الأهداف في الصف التاسع أساسي فقط ذلك أنّ موضوعات هذا الصف تتضمن محورًا يدرس جغرافية لبنان، وآخر يدرس العالم العربي، فإنّ نسبة الأهداف الوطنية (7، 40%) فقط وهي ذاتها نسبة المرحلة بأكملها.

بعد عرض الأهداف الوطنية التي تضمنتها الأهداف العامة لكافة مراحل التعليم ، والأهداف التعليمية الخاصة بالمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي لمادة الجغرافيا، سوف يتمّ تمثيلها وفق شبكة تظهر تراتبية الأهداف بدءًا من الغايات وحتى الأهداف التعليمية الخاصة بكل حصة تعليمية وذلك بتطبيق تقنية التحليل التنازلي وفق ما ورد في أطروحة د. بدران:



المستند رقم (4): التحليل التنازلي للأهداف الوطنية في منهج الجغرافيا

إن تحليل شبكة الأهداف يظهر أن منهج الجغرافيا اللبناني تضمّن في مبادئه ومنطلقاته الأهداف الوطنية ، وصولاً إلى الأهداف العامة فالوسيلة فالأهداف التعليمية، ويؤكد:

- تدني نسبة الأهداف الوطنيّة في المرحلة المتوسطة رغم أنها المرحلة المثالية لتعلّم التلاميذ المفاهيم الوطنيّة وبناء المواطنة الصحيحة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية .

- غياب الأهداف الوطنية في الصف السابع والثامن من المرحلة المتوسطة وهذا يشكل ثغرة ديداكتيكية ويؤثر سلبيًا على اكتساب التلميذ للأهداف الوطنية المتوفرة في الصف اللاحق (التاسع أساسي).

- تدني نسبة الأهداف التعليمية الوطنية في الصف التاسع أساسي (7، 40%). رغم أن المحتوى الجغرافي في هذا الصف يتضمن جغرافية لبنان والعالم العربي، وهذه ميادين مثالية لاكتشاف الأهداف الوطنية وتحقيقها وممارستها وخاصة محور لبنان. استكمالًا لهذا البحث لا بدّ من دراسة وتحليل محتوى الكتب المدرسية الجغرافية لتتبع مدى توافر هذه الأهداف وكيفية ترجمتها نصوصًا ومستندات.

رابعًا: الأهداف الوطنية في كتاب الجغرافيا الرسمي:

يشكل الكتاب المدرسيّ مصدرًا من مصادر المعرفة، إنه أداة مطبوعة ومنظمة وموجهة للاستعمال في منظومة تعلّم وتعليم وفق غايات وأهداف التّربية المتفق عليها على المستوى الوطنيّ، يقدّم المفاهيم الجوهرية لعلم ما، وتعرض فيه عناصر لمادة علمية منظمة كتابيًا ومناسبة لوضعيّات بيداغوجية محددة. يشكل الكتاب المدرسيّ الرابط الأساسيّ بين عناصر المنهج والمتعلّمين، وإعداده يخضع لمواصفات علمية وتربوية نصت عليها وثائق المركز التربوي للبحوث والإنماء، "وهو ذو وظيفة محددة وأهداف واضحة وموجهة إلى شرائح عمرية مختلفة تتميز بخصائص نفسية وجسدية وعقلية واجتماعية متفاوتة، وتمتلك قدرات فكرية متقاربة نوعًا ما، ومختلفة في الوقت ذاته بما يعرف بالفروق الفردية داخل الصف الواحد المتقارب في العمر الزمني. ويعد الكتاب المدرسيّ وثيقة مهمة تعبر عن المنهاج الدراسي، وما زال يحتل موقعه المهم في العملية التّعليميّة على الرغم من تعدد مصادرها، ومكوّن أساسي من مكونات الموقف التّعليمي، فهو يسهم بتشكيل عقليات المتعلّمين وتزويدهم بالمفاهيم الصحيحة وباكتشاف قدراتهم ومواهبهم وتنميتها، وبزيادة معارفهم وإكسابهم المهارات والكفايات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وكلما كان الكتاب المدرسيّ متوافقًا مع استعدادات المتعلّمين وميولهم، كانت الفائدة منه أكبر والتأثير بمضمونه أقوى وأفضل".

(عبدالخالق. المجلة التربوية 2004، الرابط www.crdp.org).

يستخدم المتعلمون في المدارس الرّسميّة الكتاب المدرسيّ الرّسميّ في الجغرافيا الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء والذي يستعمل إجباريًا في المدارس الرّسميّة واختياريًا في المدارس الخاصة ويشار إليه في البحث بالكتاب الوطني أيضًا.

عنوان المحور	عنوان الدرس	الأهداف التعليمية/ الوطنية في المنهج
المجال الجغرافي للبنان	الموقع ومظاهر السطح (هدف واحد)	- يدرك أهمية موقع لبنان من الناحيتين الاقتصادية والبشرية...
	الإنسان والبيئة الطبيعية (هدفان)	- يقدّر أهمية المساحات الخضراء... - يفهم أسباب تراجع مساحة الغابات...
	الموارد الطبيعية (أربعة أهداف)	- يدرك خطورة مشكلة انجراف التربة... - يعي دور الإنسان اللبناني في المحافظة على التربة... - يدرك أهمية المياه كثروة حيوية... - يعي سلبية استخراج بعض الموارد المنجمية على البيئة في لبنان...
	ملف عملي: المحافظة على بيئة الشاطئ. (هدفان)	- يتبين مدى تدمير بيئة الشاطئ اللبناني... - يبين أسباب تلوث الشاطئ اللبناني...
	خصائص السكان. (هدف واحد)	- يتبين حجم الانتشار اللبناني في العالم وأهميته بالنسبة للبنان...
	التحركات المكانية للسكان.	لا أهداف وطنية
السكان: بنية وتحركات	الأوضاع الاجتماعية للسكان. (هدف واحد)	- يفهم دور الدولة والمؤسسات الأهلية في معالجة المشاكل الاجتماعية...
	ملف عملي: الانتشار اللبناني في العالم	لا أهداف وطنية
	الاقتصاد اللبناني. (هدف واحد)	- يدرك الأثر السلبي للحرب في الاقتصاد اللبناني...
	المجالات الزراعية.	لا أهداف وطنية
	التحولات في المجال الزراعي. (هدف واحد)	- يتعرف إلى دور القطاعين العام والخاص في تطوير المجال الزراعي...
	المجالات الصناعية. (أربعة أهداف)	- يتعرف إلى دور القطاعين العام والخاص في تطوير المجال الصناعي... - يدرك أهمية تطوير الصناعة... - يعي أهمية شراء المنتجات الصناعية اللبنانية...
المجالات الاقتصادية: بنية ودينامية	ملف عملي: مشروع اللبثاني. (هدف واحد)	- يتبين أهمية مشروع اللبثاني...
	مجالات التبادل والخدمات	- يدرك أهمية دور المصارف...
	السياحة: إمكانات ونشاطات (أربعة أهداف)	- يفهم أهمية المواصلات وقصر المسافات في النشاط السياحي... - يعي دور القطاعين العام والخاص في تطوير النشاط السياحي... - يدرك أثر الحرب على القطاع السياحي... - يدرك انعكاسات النشاط السياحي على البيئة...
	المواصلات. (ثلاثة أهداف)	- يدرك مشكلة إزحام حركة السير وانعكاساتها... - يتبين أهمية المواصلات في النقل والتنقل... - يتبين أهمية كل من مطار ومرفأ بيروت في نقل المسافرين والبضائع...
	الاتصالات	لا أهداف وطنية
	التقسيمات الإدارية ومراكز الاستقطاب (هدف)	- يدرك دور بيروت كمدينة مهيمنة...
مراكز الاستقطاب ونطاقات تأثيرها	مشاكل العمران (ثلاثة أهداف)	- يعي الآثار السلبية للتوسع العشوائي للعمران... - يعي مشاكل العمران... - يدرك أهمية التخطيط والتنظيم المعني...
	ملف عملي: بيروت مدينة عريقة (هدف واحد)	- يتبين أهمية آثار مدينة بيروت...

المستند رقم (6): جدول توزع الأهداف الوطنية على دروس "جغرافية لبنان" في منهج الجغرافيا

تشكل هذه الأهداف الوطنية في الجدول (6) مجموع الأهداف التعليمية التي تهتم بتنمية الاتجاهات والمواقف الوطنية عند المتعلمين، وهذه الأهداف هي تجسيد للغاية التربوية التي وردت في مناهج الجغرافيا: "المعرفة الجغرافية ضرورة وطنية تعزز روح المواطنة المسؤولة وتقوي الانتماء وتوطد العلاقات على أساس من الواقع والمصالح المشتركة والمتكاملة". كما أنها تجسيد للأهداف العامة لمادة الجغرافيا التي ترمي إلى:

- إعداد المتعلم ليكون مواطناً سوياً يتحسس مشاكل مجتمعه ويعمل للمحافظة على موارد وطنه وعلى بيئته الطبيعية ووقايتها وتحسينها.
- تعزيز الانتماء الوطني عند المتعلم من خلال تعريفه بطبيعة بلاده وخصائصها وثرواتها البشرية والطبيعية، وتزويده بالمعارف الجغرافية التي تؤهله للمساهمة في بناء وطن متقدم وقادر على مواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل.

وفيما يلي الاستنتاجات حول ورود الأهداف الوطنية في كتاب الجغرافيا المدرسيّ موضوع التحليل: تضمن الكتاب المدرسيّ في الصف التاسع أساسي الذي تم تحليله بأهداف المنهج الرّسميّ كما وضعها المركز التربوي للبحوث والإنماء. كما إن توزع هذه الأهداف جاء متفاوتاً وغير متوازن بحسب محاور ودروس "جغرافية لبنان"، فالمحور الأول تضمن (9 أهداف وطنية)، والمحور الثاني تضمن (هدفين وطنيين)، والمحور الثالث تضمن (14 هدفاً وطنياً)، والمحور الرابع تضمن (5 أهداف وطنية). هذا التفاوت ظهر أيضاً في الدروس حتى ضمن المحور الواحد، فقد توزعت الأهداف على الدروس كالتالي: الموارد الطبيعية (4 أهداف)، المجالات الصناعية (3 أهداف)، السياحة (4 أهداف)، المواصلات (3 أهداف)، مشاكل العمران (3 أهداف). وتجدر الإشارة إلى خلو العديد من الدروس من الأهداف الوطنية (التحركات المكانية للسكان، المجالات الزراعية، الاتصالات)، وهذا ما يعد من الفجوات والأخطاء الديدانكية.

كما يلاحظ أن صياغة هذه الأهداف هي صياغة غير إجرائية ولا تتطابق مع المواصفات الديدانكيتيكية الصحيحة والعلمية، فقد استخدمت "أفعالاً ذهنية" غير قابلة للقياس والملاحظة والتقويم (يدرك، يعي، يفهم...). "فالهدف التعليمي هو أداة تواصل بين المتعلم والمعلم والمادة المعرفية". (بدران "ب"، 2013. ص. 113). لكننا لن نعالج هذه

الثغرة لأنها ليست من ضمن أهداف البحث.

الاستنتاجات

في التّعليم الناجح لا يقاس التّعلّم بما يعرفه المتعلّم من جوانب نظريّة، بل يقاس في ضوء ما يستطيع توظيفه من هذه الجوانب النظرية في حياته العملية بحيث يكون لها أثر وظيفي واضح في سلوكه وفي ممارسته لحياته اليومية..

ويؤكّد ميشال (Michel) في هذا الإطار على "أن ارتباط المدرسة بالحياة والتّلازم بين المنهج والبيئة يعد شرطاً أساسياً لتحقيق وظيفة التّعليم، وهذا يعني أن يتجه التّعليم بالدرجة الأولى إلى إعداد الفرد المتعلّم لحياة منتجة وليس لمجرد تحصيل حقائق ومعارف متفرّقة، فالمعرفة لا تكتسب أهميتها إلّا من خلال إمكانية استخدامها وتطبيقها في الحياة بصورة أفضل". (2003.p.6).

مدى تحقق الفرضيات:

الفرضية الأولى: إن الأهداف الوطنية متوفرة في منهج الجغرافيا الرّسمي في المرحلة المتوسطة من التّعليم الأساسي نظراً لكون التّربية على المواطنة من ضمن أهداف تعليم الجغرافيا.

بيّنت الدّراسة بعد تحليل منهج الجغرافيا الرّسمي عبر تقنية التّحليل التنازلي صحة الفرضية الأولى، حيث احتوت مناهج المرحلة المتوسطة على الأهداف الوطنية، ولكن الثغرة كانت بأن التّحليل أظهر غياب هذه الأهداف في الصّفين السابع والثامن أساساً من مرحلة التّعليم الأساسي (المرحلة المتوسطة). وأظهر التّحليل تدني نسبة الأهداف الوطنية في هذه المرحلة (7، 4%) فقط من الأهداف التعليمية، وهذا ظهر في القسم التّحليلي صفحة (67).

الفرضية الثانية: تتوافق الأهداف الوطنية في كتب الجغرافيا المدرسيّة في الصف التّاسع أساسي مع المنهج الرّسمي نظراً لإشراف المركز التربوي للبحوث والإنماء على إصدارها.

بيّنت الدّراسة صحة هذه الفرضية من خلال تحليل مضمون كتب الجغرافيا المدرسيّة، فقد التزم مؤلفو الكتب الأهداف التعليمية الوطنية كما وردت في المنهج الرّسمي ، وقد

ظهر ذلك من خلال تحليل مضمون الكتب المدرسية في الصفحة (73).

على ضوء هذه الاستنتاجات فإننا نقدم بعض الاقتراحات بهدف تحسين وتطوير محتوى كتب الجغرافيا المدرسية .

الاقتراحات والتوصيات:

نظرًا لأهمية الجغرافيا كمادة اجتماعية، ونظرًا لأهمية تدريسها كونها تهتم ببناء شخصية المتعلم من كافة الجوانب وخاصة الجانب الوطني.. يمكن إيراد الاقتراحات التي تسهم في تحسين محتواها، وأداء مدرّسيها، وأنشطتها بما يسهم في بناء جيل وطني متماسك ومتفاعل بشكل إيجابي بما يضمن الاستقرار والتضامن المجتمعي المستدام، وتطوير الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وهذه الاقتراحات تتلخص بالتالي:

1. ضرورة المراجعة الفورية للمناهج، وإجراء تعديلات على منهج الجغرافيا تشمل كافة المراحل وخاصة المرحلة المتوسطة لسد الثغرات في مجال الأهداف التي تنمي المواطنة عند المتعلمين بما يضمن تسلسلها وتتابعها وتكاملها. خاصة وأنا في الألفية الثالثة التي تشهد تغيرات سريعة على مستوى التقنيات والمفاهيم...وما للعلامة بكافة أشكالها من مخاطر جمّة على مفهوم الهوية الوطنية والقيم الجامعة.

2. إعادة صياغة الأهداف التعليمية بما يضمن جودة التعليم وتحسين نوعيته، بحيث تستخدم الأفعال الإجرائية في صياغتها بما يسهل قياسها وملاحظتها، والعمل على تحقيق التوازن بين الأهداف المعرفية والوجدانية والسلوكية في ظل طغيان الأولى، ووضع معايير دقيقة لقياس مدى فعالية الأهداف الوجدانية والسلوكية في مجال التربية الوطنية عبر تنويع الوضعيات التعليمية وتنفيذ الطرائق الحديثة الملائمة.

5. تنويع الأنشطة التعليمية - التعليمية وعدم حصرها بالأنشطة الصفية، فالجغرافيا هي مادة للحياة، ويمكنها عبر التركيز على النشاطات اللاصفية ورحلات التعارف بين المناطق والتي من شأنها دمج المتعلمين في إطار وطني وإزالة الحواجز المكانية والطائفية، والاستراتيجيات التعليمية- التعليمية التي يمكن لمدرسيها اتباعها والقائمة على الحوار والنقاش والمشروعات والعمل الفريقي... أن تعمل على غرس مفهوم الوطنية في نفوس التلاميذ وإلغاء الحواجز والحدود بينهم، وأن تنمي فيهم المواطن

المنتج والمحاور والمنفتح والأهم من كل هذا المواطن غير الطائفي وغير المناطقي.

6. ضرورة فتح كلية التربية أمام المعلمين وخاصة معلمي مادة الجغرافيا، لأن المعلم المدرب والكفوء والإيجابي هو المسؤول الأول عن نقل المفاهيم والقيم الوطنية إلى النشء، وعليه يتوقف نجاح أو فشل هذه المهمة الوطنية، فهو القادر عبر أنماط سلوكه، وطرائق التدريس التي يتبعها، والأنشطة التي يختارها للمتعلمين، أن ينجح أو يفشل في التربية الوطنية من خلال تدريس مادة الجغرافيا.. من هنا تأتي أهمية تدريب معلمي الجغرافيا وتمكينهم بما يخدم العملية التربوية برمتها.

7. تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بما يعزز الانتماء الوطني، وذلك من خلال بناء شبكة تعاون بين المدرسة والجمعيات والمنظمات المدنية بما يخدم التربية الوطنية، فتشجيع انخراط التلاميذ في نشاطات خدمة المجتمع (زراعة الأشجار، تنظيف البيئة، خدمة الأطفال والمسنين، حملات التوعية، الكشافة...) تخلق دينامية عالية بين هذه المؤسسات وتنمي الروح الوطنية لدى التلاميذ.

الخاتمة

إن دراسة الاتجاهات المعاصرة في التربية الوطنية تشكل ضرورة ملحة، لما لها من أثر تحديد أولويات المجتمع في هذا الإطار، وبما يكفل تربية ومواطنة واعية وخاصة في ظل ما يشهده العالم بأسره من تغيرات متسارعة على كافة المستويات وأخطرها ما يتعلق بتهديد الهوية الوطنية. ما يضع كل من السلطة السياسية في لبنان أمام مسؤولياتها في إطار تحديث مناهجها وغاياتها، والمدرسة اللبنانية أمام أولوية تجديد أدوارها ووظائفها بما يخفف من التأثيرات السلبية للعولمة، وبما يحقق أعلى نسبة من التكامل والانسجام بين مختلف عناصر الدولة.

ولقد جاءت هذه الدراسة لتعكس صورة جزئية عن منهج الجغرافيا اللبناني في مجال التربية على الوطنية ودور محتوى كتب الجغرافيا المدرسية في هذا المجال، وهي من الدراسات الجديدة والمعاصرة والتي تفتح المجال لدراسات أخرى تتناول هذا الموضوع لما للتربية على المواطنة من أهمية محورية وخاصة في هذا العصر وفي هذه الأوقات حيث تكثر النزاعات والحروب والانقسامات العمودية والأفقية في لبنان ومحيطه الإقليمي،

ومع ظهور التكفير الأعمى وتهديد الكيان اللبناني في تنوعه وتمايزه، حيث يتوجب على اللبنانيين جميع اللبنانيين التكافل والتضامن ونبذ التعصب والولاءات الطائفية والمذهبية.. لصالح الانتماء والولاء الوطني والذي وحده يضمن استمرار لبنان البلد النموذج في الشرق. وبالتربية نبني المواطنة.

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر

1. الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء (1997). **مناهج التعليم العام وأهدافها**، بيروت.

2. الجمهورية اللبنانية (1999). **تفاصيل محتوى منهج مادة الجغرافيا**، ملحق العدد 28 الجزء 11/16: المركز التربوي للبحوث والإنماء، الجريدة الرسمية. بيروت.

ثانياً: المراجع:

باللغة العربية

الكتب

1 - سعيد، محمود (2001). **مؤشرات تحليل الكتب المدرسية في إطار منهج البحث التربوي**. الرياض: دار المعراج الدولية للنشر.

2 - شعبان، وفاء (2016). **التربية المواطنة**. بيروت: دار النهضة العربية.

3 - فريحة، نمر (2012). **من المواطنة إلى التربية المواطنة: سيروية وتحديات**. لبنان: منشورات المركز الدولي لعلوم الإنسان ببيروت.

4 - فريحة، نمر (2002). **فعالية المدرسة في التربية المواطنة**. دراسة ميدانية. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

الأنطروحات والرسائل والأبحاث

1. مرتجى، زكي (2011). **التربية للمواطنة لتلاميذ التعليم الأساسي بفلسطين تصور مقترح**. القاهرة: أطروحة دكتوراه. معهد البحوث والدراسات العربية.

2. إبراهيم، شعبان حامد، إبراهيم، نادية حسن (2001). **تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى التلاميذ بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

3. بدران، إلهام "أ" (2013). **مدى توافق الإيديولوجية في كتب الجغرافيا المدرسية مع إيديولوجيا المناهج الرسمية**. بيروت: مجلة أوراق جامعية. العدد 38. السنة العشرون.

4. بدران، إلهام "ب" (2013). **مدى توافق الأهداف التعليمية - التعليمية في منهج الجغرافيا مع المعايير الصحيحة المحددة في المناهج الحديثة**. بيروت: مجلة الأبحاث التربوية. كلية التربية.

الجامعة اللبنانية.

5. بدران، إلهام، ديب، سليم (2014). الأهداف البيئية بين المنهج الرسمي وكتب الجغرافيا المدرسية. بيروت: مجلة حنون. الجامعة اللبنانية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

6. الرنتيسي، محمود (2011). تقييم مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة. فلسطين: مجلة الجامعة الإسلامية. المجلد التاسع عشر. العدد الثاني.

7. عبدالكافي، إسماعيل (2001). التعليم والهوية في العالم المعاصر. مجلة دراسات استراتيجية. الإمارات العربية المتحدة: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية. العدد 135.

8. الفراء، فاروق حمدي (1992). مناهج المواد الاجتماعية ودورها في تحقيق أهداف وفلسفة التعليم الأساسي بقطاع غزة. مصر: بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الرابع نحو تعليم أساسي أفضل. كلية التربية. جامعة عين شمس.

9. الكندري، يعقوب (2008). دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية. الكويت: ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الوحدة الوطنية لرابطة الاجتماعيين.

22. المبارك، عبدالله (2005). قراءة في مفهوم الوحدة الوطنية. السعودية: جريدة الرياض. العدد 13443.

10. معبد، علي، وزارع، أحمد (2008). فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية في ضوء التعديلات الدستورية على تنمية مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. القاهرة: بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية. جامعة عين شمس.

المراجع باللغة الأجنبية

1 – Michel, David (2003). An investigation of the relationship among life-esteem, an well-being in adults(phd), Louisiana.tech university.

2 – Raynal, F, Rieunier, A (1997). Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés. Paris. ESF editeur.

المواقع الإلكترونية

1. المجلة التربوية. المركز التربوي للبحث والإثراء. الرابط www.crdp.org

2. حمداوي (2014): على الرابط www.alukah.net

3. عمار (2014): على الرابط www.socialcontract.gov

سورية بين المؤتمر السوري والانتداب الفرنسي 1919-1920

Syria between the Syrian Congress and the French Mandate 1919-1920

وحيدة حميدي السعيد

Wahida Hamidi Al-Saeed

أ.د. راما دراز مشرفاً رئيساً¹ أ.د. محمد القوزي مشرفاً مشاركاً²

تاريخ القبول 2024 / 3/21

تاريخ الاستلام 2024 / 3/9

الملخص

بعد سقوط الدولة العثمانية مرت سورية بالعديد من التحوّلات التي ولدت ما يسمى بالمخاض السياسي الذي أظهر الحالة السياسية حول قيام الوطنيين ببلورة وجود الدولة السورية إلا أنّ الانتداب الفرنسي كان أقوى حيث فرض الانتداب الفرنسي على سورية، وبقي فيها حتى العام 1946، وقد عانت سورية في هذه المرحلة العديد من الأزمات والعقبات.

الكلمات المفتاحية: سورية، فرنسا، انتداب، فيصل، غورو، ميسلون.

Abstract

After the fall of the Ottoman Empire, Syria went through many transformations that generated what is called political labor, which revealed the political situation around the patriots crystallizing the existence of the Syrian state. However, the French mandate was stronger, as the French mandate was imposed on Syria, and it remained there until the year 1946, and Syria suffered during this period. The stage of many crises and obstacles.

Keywords: Syria, France, mandate, Faisal, Gouraud, Maysaloun.

¹ أستاذ التاريخ الحديث/ الجامعة اللبنانية.

² أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر جامعة بيروت العربية.

مقدمة

شهدت بلاد الشام عقب سقوط الدولة العثمانية حالة من عدم الاستقرار نتيجة الأوضاع الإقليمية والدولية التي أفرزتها الحرب العالمية الأولى، فقد كانت بلاد الشام في تلك الحقبة تحت حكم الدولة العثمانية، إلا أنها سرعان ما تلاشت وانهارت عقب دخولها في الحرب تلك، وانكششت على نفسها وظهرت الجمهورية التركية، أما عن بلاد الشام فقد كان ينتظرها مصير غامض تجلّى في الانتداب الفرنسي والإنكليزي على أقطار بلاد الشام، وكانت سورية على وجه الخصوص ساحة للعمل السياسي الدؤوب من أجل الحصول على الاستقلال، وتأسيس دولة عربية موحدة، من خلال سعي الأمير فيصل بن الشريف حسين للنهوض بالدولة السورية، إلا أن الانتداب الفرنسي كان حاضراً من خلال إجهاض العمل السياسي السوري، وأعلن الانتداب على سورية بعد معركة ميسلون في العام 1920.

الإشكالية

انطلاقاً من العنوان تتولد معنا الإشكالية الآتية: ما هي الظروف التي أدت إلى سعي الدول الأوروبية إلى الانتداب على سورية ولبنان؟

الفرضية

بما أن الفرضيات هي إجابة عن التساؤل، فلا بد من القول بأن انهيار الدولة العثمانية وعدم وجود إطار سياسي قادر على احتواء الدولة السورية، وكذلك حالة الطمع الأوروبية باملاك الدولة العثمانية أدى إلى حصول الانتداب.

المنهج المتبع

اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي في عرض للمعلومات التاريخية وتحليلها، وكذلك المنهج التاريخي في سرد الاحداث التاريخية وتبيان علاقتها ببعضها البعض.

تقسيم البحث

قُسم البحث الى مقدمة ومبحثين اثنين: الأول المؤتمر السوري العام، والثاني الانتداب الفرنسي على سورية. وخاتمة.

سعت الكيانات الموجودة في منطقة سورّيّة الكبرى إلى بلورة دولة للنّهوض والوصول إلى مرحلة دولة مستقلة قادرة على ايفاء بمتطلباتها، لكن هذا لم يحدث وكانت القوى الاستعماريّة مرابطة وجاثمة على صدر هذه البقعة الجغرافيّة المسماة سورّيّة الكبرى أو بلاد الشّام.

فاتفاقية سايكس بيكو هي الاتفاقية الأبرز التي وقعت بين القوى الاستعماريّة من أجل تقسيم النّفوذ فيها بينها، وقد أتت أكلها هذه الاتفاقية من خلال إيجاد عدة دول منفصلة في بادئ الأمر، إلا أنّ القوى الوطنيّة حالت دون تجزئ المجزأ، وكما هو معروف أنّ سياسة الاستعمار هي فرق تسد، فقد عمد الفرنسيّون إلى تجزئ سورّيّة إلى عدّة دول في دمشق وحلب والسّاحل ودير الزّور وجبل العرب، إلا أنّ السّوريّين لم يكونوا ليرضوا بهذا النّقسيم.

فقد عقد المؤتمر السّوريّ العام الذي بلور صيغة مبدئية للدّولة السّوريّة، وهذه الصّيغة ما لبثت أن تحقّقت على أرض الواقع إلا أنّ فرحة الشّعب لم تكتمل من خلال فرض السّلطات الفرنسيّة الانتداب على سورّيّة الذي استمر ست وعشرون سنة، لكن ما هو واضع أنّ الدّولتين الاستعماريّتين فرنسا وبريطانيا سعتا إلى السّيطرة التامة على الشّرق الأوسط دون أي اعتبار للقانون الدّولي، لكن في المقابل عقدت عدة اتفاقيات وفق ما يعرف بتقاسم التّركة العثمانيّة، ومن أبرز الاتفاقيات كانت سايكس بيكو والمؤتمرات التي تلتها.

وقد أعلنت السّلطات الفرنسيّة الانتداب على سورّيّة ولبنان كلّاً على حدة من أجل تعزيز سياسة التّفريق بين البلدان والدّول، الأمر الذي انعكس بشكل سلبي على حاضر ومستقبل لبنان وسورّيّة، فضلاً عن تضارب المواقف حول الانتداب وطريقة التعامل معه.

أولاً: المؤتمر السّوريّ العام 1919

إثر انهيار الدّولة العثمانيّة بنتيجة عمليّات الحرب العالميّة الأولى (1914-1918)، أعلن الأمير فيصل بن الحسين، قائد الجيوش العربيّة الشماليّة في قوات الحلفاء، في دمشق في 5 تشرين الأوّل 1918 لأهالي سورّيّة «تشكيل» حكومة دستوريّة عربيّة

مستقلة استقلالاً مطلقاً لا شائبة فيه شاملة جميع البلاد السوريّة، وقد كان إعلان فيصل تاريخياً؛ إذ كان أوّل إعلان في تاريخ العرب كلّه عن عربيّة الدّولة. وبموجب تشكيل حكومة المديرين كأوّل شكل من أشكال الحكومة العربيّة، شكل بعد مرحلة بسيطة المجمع العلميّ للغة العربيّة، وحلّت اللغة العربيّة محلّ اللغة التّركيّة في سجلات المحكمة الشّرعيّة ومحكمة التّجارة في دمشق بدءاً من 25 تشرين الأوّل 1918، أي مع بدايات الحكم العربيّ، وبدأ ترقيم جديد لصفحات سجلات المحكمة الشّرعيّة باللغة العربيّة. واستمر ذلك حتى 3 كانون الثّاني 1921، إذ حلّ ترقيم جديد في عهد فرنسا بدءاً من 3 كانون الثّاني 1921 (ديب، 2017، 140).

وقد تشكّلت في مرحلة ما قبل إعلان الاستقلال ثلاث حكومات مديريين، وحلّت حكومة مجلس المديرين الأوّل مكان الحاكمية العسكريّة العامّة التي تم إلغاؤها فيما عدا حاكميتي حلب ودير الزّور، وظلت حكومة المديرين العربيّة في جميع مراحلها الثلاث مسؤولة أمام فيصل، إلى أن تحوّلت إلى حكومة (وزارة)، إذ غدت مسؤولة أمام المؤتمر السوريّ بعد انعقاد ما يمكن وصفه بـ «دورة الاستقلال»، وإعلان استقلال سوريّة في حدودها الطّبيعيّة في 8 آذار / مارس 1920 (تبيّن، 2013، ص 24).

1. السّياق السياسيّ والتّاريخيّ للمؤتمر السوريّ

كانت فكرة تشكيل مؤتمر قومي فكرة متواترة يتداولها كثير من العاملين في القضية العربيّة لمواجهة التحديات والمخاطر التي تهدد مصير القضية السوريّة. وساهم متغيران أساسيان في تسريع وتيرة هذه الفكرة، وبالتالي تشكيل «المؤتمر السوريّ العام».

المتغير الأوّل هو محاولة فيصل تجذير تمثيليّته للسوريّين، إذ رأى البعض أنّه ليس إلا بدويّاً غريباً من الحجاز، لذا طلب من نائبه الأمير زيد القيام بتنظيم برقيات باسم أهل سوريّة ينددونه فيها ممثلاً عنهم وناطقاً باسمهم، ونتج من ذلك تشكيل جمعية العربيّة الفتاة السّريّة التي كانت بمنزلة الحزب السري الحاكم للعهد العربيّ لـ «حزب الاستقلال العربيّ في 5 شباط 1919، كواجهة علنية شعبية تعبوية لها. وسيطغى بعد مدّة اسم الواجهة على اسم الجمعية السّريّة الأم، حيث سيوصف قادتها طوال العقد اللاحق بالاستقلاليين.

والمتمغير الثاني هو تشكيل لجنة التحقيق الدوليّة، حيث شكل الأربعة الكبار هذه اللّجنة التي ستدعى باسم اللجنة كينغ كراين، في 15 آذار 1919 للتحقّق من رغبات الأهالي، وذلك استجابة لفكرة الرئيس الأميركيّ ودور ويلسون للخروج من الصراع الطاحن الذي نشب بين لويد جورج وكليمنصو حول تفسير اتفاقها الشفهي والسري السابق حول ما يمكن وصفه باتفاقية سايكس بيكو المعدلة، بتنازل فرنسا عن الموصل في مقابل دعم بريطانيا للانتداب الفرنسيّ على سورّيّة (مسعد، 1929، ص80).

واستناداً إلى هذه التسوية الفرنسيّة-البريطانية، أبلغ كليمنصو في 16 نيسان 1919 فيصل شفهيّاً أنّ الجيش الفرنسيّ سيحل مكان الجيش البريطاني في سورّيّة، وأنّ كليمنصو مستعد لاعتراف فرنسا بحق سورّيّة في الاستقلال بشكل اتحاد فيدرالي يتألّف من حكومات محلية تتمتع بالاستقلال الذاتيّ بما يتناسب مع تقاليد السكّان. لكن فيصل غادر باريس من دون أي التزام بأي ارتباط أو تعهد، مراهناً على دعم الولايات المتحدة في إنقاذ سورّيّة إما بالاستقلال أو بالانتداب الأمريكي.

عاد فيصل في هذا السّياق من مؤتمر الصلح في باريس إلى دمشق، وأعلم وجهاء سورّيّة ونخبها في اجتماعه معهم في 9 أيار 1919 بنتائج مثوله أمام مؤتمر الصلح، وطلبه الاستقلال لكل من سورّيّة الطّبيعيّة والحجاز والعراق كدول مستقلة، على أن يقوم بينها اتحاد جمركي واقتصادي، من دون معارضة أو حماية، وقرار المؤتمر بإيفاد لجنة التحقيق الدوليّة للتحقق من رأي الأهالي بمصيرهم، وتعيين الدّولة التي يرونها مناسبة لمساعدتهم. ودافع عن سورّيّة بحدودها الطّبيعيّة، وقال إنّ السّوريّين يطلبون استقلال بلادهم الطّبيعيّة، ولا يريدون أن يشاركهم فيها شريك (اسماعيل، 1998، ص58).

على أثر ذلك دعا فيصل إلى مؤتمر سوريّ عام التي شكل محتواها انعطافاً مميّزاً في مسار آليّة العمل السّياسيّ لمستقبل سورّيّة (بهلوان، 2016، ص 271).

وقد حصل فيصل على اجماع وطنيّ شمل الطوائف والاقليات كافة وفي الواقع وصلت ازمة البلاد إلى أوجهها بعد صدور قرارات فرنسيين خطيرين متعلقان باستقلال سورّيّة ووحدتها هما وصول فرق امداد فرنسية إلى البلاد وقرار مجلس ادارة جبل لبنان في 20 ايار عن اعلان الاستقلال للبنان بحدوده التّاريخيّة والجغرافيّة والطّبيعيّة ضمن دولة لبنان الكبير، وبذلك يتضح مدى خطورة قرارات كهذه تستهدف استقلال البلاد ووحدتها

خاصة وان لبنان امتداد طبيعي لسورية بكل الابعاد التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وبذلك فقد شكلت مجمل هذه المجريات مقدمات فعلية للإقدام على تنفيذ فكرة عقد مؤتمر وطني يؤكد استقلال سورية (بهلوان، 2016، ص 272).

وقد صدرت الدعوة الرسمية لتشكيل المؤتمر عن الحاكم العسكري العام رئيس الحكومة رضا الركابي بناءً على توجيهات الأمير فيصل الذي أراد أن يثبت قدرته على حكم البلاد، وأطلق عليه الأمير فيصل اسم المؤتمر السوري العام المؤقت في كلمة في 3 أيار في بيروت وكلمة أخرى في 5 أيار في دمشق بعد أن تبني الفكرة التي تداولها مع القيادات الوطنية السورية خاصة. كما كانت فكرة المؤتمر قائمة عند عدد من أعضاء حزب حديث التكوين عرف باسم حزب الاستقلال العربي، ولم يكن سوى جمعية الفتاة السابقة في لبوس جديد، ومنحها فيصل تلك الحركة تأييده وحاول أن يوجهها في طريق دستورية منظمة آملين في الوقت ذاته ان تعيد فكرة المؤتمر بعض الثقة بين الشعب وسلطته السياسية المعنية بمجمل ما يحدث على أرض الوطن (إسماعيل، 1998، ص 62).

لذا وجهت الدعوة إلى السوريين لانتخاب أعضاء المؤتمر السوري الذي سيعقد في دمشق، وبالاكتفاء على قانون الانتخاب العثماني، وأستكمل العدد النهائي لأعضاء المؤتمر على مراحل، وقد كان المؤتمر مدعوماً من حزب الاستقلال وحزب الاتحاد السوري لاتفاقهما في أهدافهما وغاية المؤتمر.

وقد كانت مهمة المؤتمر الأساسية وضع قانون للبلاد والإشراف على أعمال الحكومة، والاتفاق مع اللجنة الوطنية للدفاع عن وحدة سورية واستقلالها ومقاومة التدخل الأجنبي وخاصة الفرنسي، أما غاية فيصل نفسه فكانت تمثيل البلاد أمام اللجنة الأمريكية، وعرض مطالبها وأمانيتها عليها، ثم سن القانون الأساسي مع ضرورة وضع النصوص صريحة فيه لحفظ حقوق الأقليات والسعي إلى تنفيذ سياسته، وتبني المؤتمر لها في وحدة سورية واستقلالها، حتى تتبين بوضوح أهداف الشعب أمام اللجنة الأمريكية. وقد بدأ المؤتمر يعقد جلساته ابتداء من أوائل شهر حزيران 1919 وحتى أواخر تموز 1920 (بهلوان، 2016، ص 277-272)

ويمكن اعتبار الدّورة الأولى هي الدّورة التّأسيسية للمؤتمر وقد أجرتها إدارة فيصل بموجب التّفويض الذي حصل عليه من وجهاء سورية والحملة الشّعبية التّعبوية التي قادها حزب الاستقلال العربيّ في النصف الثّاني من ايار 1919 (تبيين، 2013، ص 27)

انتخب المؤتمر في جلسته الأولى فوزي باشا للرئاسة الأولى وعبد الرحمن باشا اليوسف للرئاسة الثّانية نائباً ومحمد عزة سكرتير الهيئة المركزية للفتاة سكرتيراً، وكان العظم واليوسف قد انتخبهما نواب ولايتين دمشق وحلب للرئاسة ونيابة الرئاسة في اجتماع غير رسميّ عقد في منزل العظم ثم في منزل عطا باشا البكري بحضور فيصل قبل انعقاد الجلسة الرّسمية الأولى للمؤتمر.

افتتح فيصل جلسته الأولى في سبعة حزيران 1919 محدّداً مهمته بوضع قرار يمثل البلاد لتقديمه إلى لجنة التّحقيق الدّولية كينج كراين ووضع قانون أساسيّ للدّولة العربيّة في سورية ودعم الجبهة الشّعبية للدّفاع عن وحدة سورية واستقلالها ومقاومة التّدخل الأجنبيّ وخاصة الفرنسيّ انجز المؤتمر في دورته التّأسيسية الأولى برنامج دمشق للوحدة والاستقلال ثم قدم إلى لجنة كراين وألّف لجنة القانون الأساسي الدّستور لوضع أسس الدّولة السوريّة العربيّة المستقلة.

وقد شكّل برنامج دمشق أساس العرائض المعادية للانتداب الفرنسيّ، حيث طالب بالاستقلال التام، ورفض مفهوم الانتداب، لكن مع قبول المساعدة والإرشاد على أن يأتي من الولايات المتحدة، فإنّ لم يكن فمن بريطانيا، مع رفض فرنسا رفضاً باتاً بأي شكل كان، وقد صوّت معظم العرب المسلمين والمسيحيين الارثوذكس والبروتستانت وقسم كبير من الروم الكاثوليك لبرنامج دمشق بينما صوت ضده ممثل الطوائف المسيحية المارونية والكاثوليكية التابعة لكنيسة روما. اما موقف زعمات جبل الدروز فكان موحداً نسبياً امام لجنة كانغر كراين التي زارت الجبل في 28 حزيران 1919 في تبني برنامج دمشق، وقد هيمن برنامج دمشق على سائر البرامج الاخرى بحكم قاعدته الاكثرية على الأقل.

أمّا الانجاز الثّاني فتمثّل في تأليف لجنة القانون الأساسي-الدّستور وكلف هاشم الاتاسي برئاسة لجنة الدّستور وبذلك نزع فكرة المؤتمر السوريّ على حد تعبير وجيه

كوثراني نحو إرساء أسس دستورية لدولة قومية مستقلة وجدت تجربتها الأولى في مجلس المديرين (تبيين، 2013، ص 30-29).

أما الدورة الثانية للمؤتمر السوري فارتبط انعقادها بوقوع ما يدعى في الحوليات السورية اتفاق الاستبدال الذي توصل اليه كل من لويد جورج وكليمونصو في 13 ايلول 1919، وكرس اتفاقية سايكس بيكو المعدلة في الاتفاق الشفوي بين لويد جورج وكليمونصو في كانون الاول 1918 وتلخص مضمون الاتفاق في انسحاب القوات البريطانية من سورية وكيليكيا وحلول قوات فرنسا مكانها بدءاً من اوائل تشرين الاول 1919، وأن ينتهي جلاء القوات البريطانية عن سورية في الأول من تشرين الثاني 1919، وقد اعترض فيصل كما اعترض والده الحسين بشدة على الاتفاق قبل عقده وبعده، لكن بريطانيا عدته في محاولة لخداع فيصل ووالده أنه إجراءات عسكرية مؤقتة، لكن الخدعة لم تتطل على فيصل ولا على العاملين في القضية العربية (تبيين، 2013، ص 30). وعدوه تمهيداً لتسليم لبنان والمناطق الساحلية في شماله إلى فرنسا لتحتلها احتلالاً دائماً. بينما تكيف فيصل مع الامر حين أفهمه البريطانيون بشكل قاطع ان كليمونصو هو صاحب الشأن في سورية، ومهدوا للقاءاته مع كليمو نصو التي تمخضت في الأخير عن اتفاقين، كان أهمهما ما هو معروف في الحوليات السورية باسم اتفاق فيصل كليمو نصو في 6 كانون الثاني 1920 فإنّ التّحدّي الحقيقيّ الميدانيّ والسياسيّ لاتفاق الاستبدال صدر عن الدّاخل السوريّ. وارتفعت وتيرة التّحدي والتّعبئة مع إعلان الحكومة الفرنسيّة في 18 تشرين الاول 1919 تعيين الحكومة الفرنسيّة في الشّرق ومندوباً سامياً لفرنسا في سورية يصل إلى بيروت من أجل تنفيذ اتفاق الاستبدال، ولكن قام الامير فيصل بتهدئة الراي العام الذي اشتد قلقاً من هذا التصريح، فاستوضح نور السعيد في ضوء ذلك في اول تشرين الثاني رأي الحكومة العربيّة حول مدى استعداد الامة لمقاومة حلول القوات الفرنسيّة مكان القوات البريطانيّة بموجب اتفاق الاستبدال فانقسم الموقف الحكومة العربيّة حول كيفية التعاطي مع هذه الازمة وكان ذلك اول انقسام في تشكيلات الحركة العربيّة الحديثة (إسماعيل، 1998، ص 65).

وقبل يومين من بدء انسحاب القوات البريطانيّة هاجت دمشق وشكّل المؤتمر السوريّ لجنة من اعضائه لإبلاغ المعتمدات الأجنبية بأنّه يحتجّ على كل قرار يخالف تصفية

الأمة بضرورة المحافظة على وحدة البلاد السوريّة واستقلالها، فتظاهرت المدن السوريّة وارتفعت وتيرة التطوع في فصائل اللّجنة الوطنيّة العليا وسارت في دمشق تظاهرات الفيّة صاحبة ووصل الجنرال غورو في 21 تشرين الثاني 1919 إلى بيروت كأول مفوض سامي فرنسيّ على سوريّة ولبنان واستقبل بتنظيم مظاهرات مؤيدة لفرنسا في العديد من المناطق اللّبنانيّة، اما في دمشق فشكّلت مظاهرات لمواجهة غورو، وقبل جلاء بريطانيا عن دمشق قامت باعتقال ياسين طه الهاشمي رئيس ديوان الشورى الحربي بأمر من الجنرال اللنبي ففوجئ فيصل بالاعتقال، (ديب، 2017، ص149).

ثم عقد المؤتمر السوريّ في 22 تشرين الثاني 1919 بدافع من نائب الامير فيصل الامير سيد في جلسة سرية اي في اليوم الذي جرى فيه اختطاف الهاشمي لمناقشة الموقف من عملية الاستبدال، وعرض الركابي في المؤتمر بيان حكومته بشأن طبيعة الاتفاق، بأنّه اجراء مؤقت وطرح المؤتمر إعلان الاستقلال التام للقطر السوريّ بحدوده التي عينها المؤتمر السوريّ بقراره الذي قدمه للجنة الدوليّة الأمريكيّة، وأنّه غير قابل للتجزئة ولا الانقسام بوجه من الوجوه مع تعيين شكل الحكومة بأنّها ملكية سوريّة مدنيّة، وطلب المؤتمر تشكيل حكومة مسؤولة أمام الأمّة تحل مكان حكومة المديرين المسؤولة أمام الأمير (لونغرينغ، 1978، ص110).

ووجه المؤتمر السوريّ في اليوم نفسه بيانًا إلى الشعب السوريّ يلخّص قراره في أنّه يوجب على الأمّة الدّفاع الوطنيّ ضد كل من يحاول إخلال وحدة البلاد واستعمالها، والعبث باستقلالها والمصارعة إلى تلبية نداء الوطن والشرف.

وفي 10 كانون الاول 1919 أرغم ركابي على تقديم استقالته وتألّفت حكومة جديدة احتلّ فيها الدّفاعيون مناصب سياسيّة وأعلنت الحكومة قانون الدّفاع الاجباريّ وحركت الثّورات وحرب العصابات ضد القوات الفرنسيّة في كل مكان متاح وتحولت الحركات الثّوريّة ضد البريطانيين، فتمكن الثّوار حتى من طرد البريطانيين من دير الزور، وكان اعضاء المؤتمر السوريّ مثل ابراهيم هنانو الذي قاد الثّورة في منطقة إدلب وجبل الزاوية ضد الاحتلال الفرنسيّ، ومحمد الفاعوري الذي قاد الثّورة المحلية ضد الوجود الفرنسيّ في تكلخ (الجندي، 1960، ص158).

وكانت الحياة السياسيّة الاجتماعيّة السوريّة قد شهدت تبدلات كبيرة لم يستطع فيصل بسببها تمرير الاتفاق مع كليمنصو ثم مع سقوط كليمنصو في كانون الثاني 1920 غدا الاتفاق بلا معنى فسارت البلاد نحو اعلان الاستقلال التام وعقدت في هذا السياق الدّورة الثالثة المفصلية للمؤتمر السوريّ التي يمكن وصفها بدوره الاستقلال (تبيين، 2013، ص 30-28).

اما الدّورة الثالثة فعقدت في 6 اذار 1920 بدعوة من الأمير فيصل برئاسة هاشم الاتاسي وألقى الكاتب الخاص عوني عبد الهادي كلمة الأمير فيصل في المؤتمر بشأن طلب الاستقلال السياسيّ التام ودعوة المؤتمر السوريّ إلى تقرير شكل الدّولة على اساس الوطنيّة ووضع دستور لها واتخذ المؤتمر السوريّ بالاجتماع قراراً باستقلال البلاد السوريّة التي منها فلسطين بحدودها الطّبيعيّة استقلالاً تاماً لا شائبة فيه مبنياً على حفظ حقوق الأقلية ورفض مزاعم الصهيونيين في جعل فلسطين وطناً قومياً لليهود وتلى سكرتير المؤتمر هذا القرار من شرفة البلدية أمام الالوف المحتشدة في ساحة المرجة التي شهدت تعليق جمال باشا لرجال الحركة العربيّة على المشانق عام 1916 وكان العلم السوريّ يخفق وهو نفسه علم الثّورة الكبرى مضافاً اليه نجمة واحدة بيضاء في المثلث الأحمر.

وتلقى الأمير فيصل مبايعة رؤساء الطوائف الروحية وتم تجديد البيعة له ملكاً على سوريّة بحدودها الطّبيعيّة، وذلك على اساس احترام الاديان والمساواة في الحقوق وتوطيد الامن وتعميم المعارف واسناد الوظائف والمناصب لأكفائها (تبيين، 2013، ص35).

ثانياً: الانتداب الفرنسي على سوريّة 1920

ولد نظام الانتداب الدّولي عام 1919 في الأجواء المتفائلة التي سادت مؤتمر الصلح المنعقد في باريس. وضع هذا النظام، بإصرار من الرئيس الأمريكي ولسون، ليطبق على المستعمرات الألمانيّة السابقة وعلى الولايات التي سلخت عن السلطنة العثمانيّة.

كان على الدّولة المنتدبة أن تمارس باسم عصبة الأمم وصايتها على الأراضي التي عُهد إليها بها وقد حددت صلاحياتها في وثيقة عرفت بصك الانتداب. كانت مهمتها من الناحية المبدئيّة، تنحصر في مساعدة السكان الأصليين على إدارة شؤونهم ريثما

يبلغون درجة من التطور تسمح لهم بالانتقال إلى مرحلة الحكم الذاتي. وقد أعطي هؤلاء السكان حق الطعن بسياساتها أمام العصبة (الحكيم، 1991، ص18).

واعتبرت الشعوب التي تحررت من سيطرة الدول المغلوبة شعوباً قاصرة عاجزة عن إدارة شؤونها بنفسها وهي بالتالي بحاجة إلى حماية القانون الدولي، كما يعتبر أن هذه الحماية هي بمثابة رسالة تحضير مقدسة، وقد أكدت الفقرة الثالثة من صك الانتداب أن الانتداب سيأخذ بعين الاعتبار مستوى التطور الذي بلغه كل من الشعوب المعنية ولذلك فإنه سيكون على درجات.

وإن المبادئ التي فرضَ على الدولة المنتدبة التقيد بها حددت، في كل حالة، في وثيقة منفردة وافقت عليها عصبة الأمم وعرفت بصك الانتداب. فقد ألزمت فرنسا، بموجب المادة الأولى من صك الانتداب على لبنان وسوريّة، بأن تعد نظاماً أساسياً للبلدين في مهلة لا تتعدى الثلاث سنوات من تاريخ وضع الانتداب موضع التنفيذ.

كان مجرد احتلال الجيش الفرنسيّ بعد معركة ميسلون العاصمة السّوريّة دمشق وكامل المنطقة الشرقية لا يمكن اعتباره منطقياً انتداباً على سوريّة بعد أن أعلنت استقلالها ورفضها الانتداب الفرنسيّ (خباز، 1928، ص34).

ولكن الظروف التي كانت قائمة آنذاك وفي مقدمتها نزول الحليفين فرنسا وبريطانيا في الحرب والمتناظرتين في الاستعمار عند الاقتراح الأمريكي المتعلق بالانتداب مع احتفاظهما بسابق اتفاقهما على أن تكون سوريّة ولبنان تحت النفوذ الفرنسيّ وفلسطين والعراق تحت النفوذ البريطاني، ان تلك الظروف بالإضافة إلى فقدان كل أمل بانتصار دولة صغيرة في بدء نشأتها على دولة عظيمة كفرنسا قد أملت على كل مواطن عاقل وجوب تخفيف وطأة الاحتلال واعتباره على الفور بدء الانتداب المؤقت (بوسعيد، 2004، ص19).

وعلى هذا الاساس تألفت الحكومة السّوريّة في 26 تموز 1920 بموجب مرسوم ملكي واقتصرت مهامها مع وجود قوات الاحتلال على الشؤون الإدارية الداخلية، ولم يبقى لها محل في السياسة الخارجية بدليل الاستغناء عن وزارة الخارجية، كما ترتب على هذه الحكومة توجيه السّوريين الشغوفين بالاستقلال إلى تحمل الاحتلال العسكري منعاً

لوقوع اضطرابات قد تؤدي إلى خسائر في الارواح والاموال واملاً في أن يكون الانتداب مساعداً في وقت قريب على ضمان الاستقلال التام.

وقد أمر قائد القوات الفرنسيّة فور احتلالهم دمشق جمع السلاح من الاهل وفرض على مدينة دمشق جمع 9000 بندقية حربية تحت طائلة العقوبة التي يعينها المجلس العسكري (الحكيم، 1991، ص 16).

كان المفوض الثّاني مقيماً في بيروت مع أركان المفوضية وموظفيها وبعد احتلال المنطقة الشرقية اختار مقراً ثانياً في سورّيّة فاعتمده في دمشق، فأسس فيها بعثة فرنسية يرأسها مندوب فينظر في الشؤون الإدارية البسيطة وترفع ما يتعلق بالأمر الهامة إلى المفوض السامي فيوافق عليه او يرده او يعدل فيه، وقد عيّن مندوباً له في بدء الاحتلال الكولونيل تولى معاون المعتمد الفرنسيّ في دمشق المعروف في سابق صداقته للملك فيصل وتألّفت البعثة الفرنسيّة من قسمين رئيسيين تابعين لمندوب المفوض السامي اولهما عسكري والثّاني مؤلف من موظفين مدنيين فرنسيين (الحكيم، 1991، ص 18).

وفي 5 آب أصدر رئيس الوزارة بلاغاً اعتبر فيه أن الانتداب أمراً واقعاً وان مؤتمر الصلح الذي قرر الاعتراف باستقلال البلاد السورّيّة ووجود دولة مستقلة فيها قرر في نفس الوقت امتداد فرنسا لهذه البلاد على ان تعين شروط الانتداب على حدة حسب عهد جمعية الامم بنسبة اهلية الشعب ورقّيه العلمي والاجتماعي، وجاء في البلاغ ان هذا الانتداب لن يكون شديد الوطأة بل لن يتجاوز حد المعاونة التي من شأنها ان لا تمثل استقلال الذي اقتره جميع الدّول. كما وطلبوا من الشعب ان يحترموا القانون ويلبوا اوامر الحكومة وان لا يؤثّروا بأي عمل مغاير للقانون وذكّروا الموظفين والشعب انهم إذا راعوا هذه القوانين وقاموا بواجباتهم المتقابلة بصدق واستقامة يكون قد خطوا نحو غايتهم الشريفة من استقلالهم المنشود والا فاللوم على أنفسهم (الحكيم، 1991، ص 22-23).

وبعد مرور أسبوع على احتلال دمشق زارها القائد الأعلى المفوض الثّاني الجنرال غورو، فاستقبل استقبالاً رسمياً من قبل الجيش والحكومة ومعتدي الدّول الأجنبية وأعيان دمشق (الحكيم، 1991، ص 24).

وعندما أعلن الانتداب الفرنسيّ على سورّيّة بموجب قرارات مؤتمر سان ريمو 1920

ومع بدء السّياسيّة الفرنسيّة داخل سورّيّة التي اعتمدت في الأساس على تقسيم البلاد حتى يسهل التحكم بها، إضافة إلى سياسة القتل والتشريد الفرنسيّة ضد الأهالي في دمشق وغيرها من المدن السّوريّة، جاءت بنتائج عكسيّة على الفرنسيّين (إسماعيل، 1998، ص73).

فلم تلبث أن جعلت تلك السّياسة المدن السّوريّة وعلى رأسها مدينة دمشق ميداناً واسعاً للثورات والمقاومة المتصلة ضد المستعمر الفرنسيّ، وبدأت تظهر العديد من الثّورات المنظمة خلال تلك المرحلة، وعمّت البلاد سلسلة من الحوادث التي تطوّرت إلى انتفاضات شعبيّة في دمشق وغيرها من المدن وقام الجنرال غورو القائد الأعلى للقوات الفرنسيّة في سورّيّة باتخاذ إجراءات عسكريّة صارمة لقمع تلك الثّورات فدمرت مدن مهمة مثل أنطاكية وبانياس، واحتج فيصل لدى غورو الذي اقتنع بضرورة إنهاء حكم فيصل وإخضاع سورّيّة للسيطرة الفرنسيّة المباشرة لذلك وجّه الجنرال غورو إنذاراً إلى فيصل في 14 تموز طالب فيه بقبول الانتداب الفرنسيّ وإلغاء التّجنيد الإجباري وتقليص القوات السّوريّة وسيطرة قوات الانتداب الفرنسيّ على سكك الحديد ومحاكمة من اسماهم مسيئين لفرنسا، وهددت سلطات الانتداب الحكومة العربيّة بضرورة الرد على الإنذار في غضون أربعة أيام (عدوان، 2010، ص 1036).

إزاء ذلك انعقد المؤتمر السّوريّ في 19 تموز واتخذ قراراً بالإجماع نص على اعتبار كل حكومة تقبل الشّروط الفرنسيّة غير شرعية وازداد حماس الشّعب في كل المدن السّوريّة.

ولكن فيصل وحكومته أدركا عدم قدرتهم على مواجهة قوات الانتداب الفرنسيّ لذا جاء الرد الرسمي في 20 تموز بقبول بنود الإنذار وكإجراء لحسن النية نفذت الحكومة بعض من تلك البنود الأمر الذي أثار مشاعر السخط لدى الجماهير السّوريّة مما اضطر فيصل إلى محاولة التفاوض مع سلطات الانتداب الفرنسيّ إلا أن الجنرال غورو اتخذ قراراً باحتلال سورّيّة فكانت معركة ميسلون التي جرت صباح 24 تموز 1920 ولم تستغرق المعركة التي شاركت فيها الطائرات الفرنسيّة والدبابات أكثر من ساعات ومع ذلك كانت الخسائر الفرنسيّة كبيرة إذ زادت عن 150 قتيلًا ولكن الإصابات العربيّة كانت أكثر، ومن بين الذين قتلوا يوسف العظمة وزير الدفاع ولم يبق أمام الجيش

الفرنسيّ ما يحول دون احتلال دمشق في نفس اليوم وفي 26 تموز استدعى الجنرال غورو أعضاء الوزارة السوريّة ليعلن أمامهم أن الملك فيصل يتحمل مسؤولية ما أسماه بالاضطرابات الأخيرة في سورية لذلك لم يعد من الممكن استمراره في حكم البلاد وقد غادر فيصل الأراضي السوريّة في طريقه إلى حيفا وذلك بعد (22) شهرا من دخوله دمشق (إسماعيل، 1998، ص84).

وقد أنشأت قوات الانتداب الفرنسيّ محكمة عسكرية بعد دخولها دمشق في 25 تموز 1920 لمحاكمة رجال الحركة الوطنيّة وأصدرت أحكام الإعدام والسجن بحق عدد من رجال الحركة الوطنيّة وسرحت القوات المتبقية من الجيش السوريّ وخولت المندوب السامي الفرنسيّ جميع الصلاحيات، كما شكلت حكومة برئاسة علاء الدين الدروبي تماشي سياسة الانتداب وإدارة خاصة أطلق عليها (المصلحة المشتركة) ألحقت بالمندوب السامي مهمتها الإشراف على البريد والمواصلات والموانئ والأمن وسيطرت على التعليم وأصبحت اللّغة الفرنسيّة الوسيلة الأولى في التعليم (الحكيم، 1991، ص25).

1. تقسيم سوريّة

راح الفرنسيّون يسعون إلى تحطيم الوحدة التي نعمت بها البلاد السوريّة تحت الحكم الفيصلي العربيّ وذلك بعد أن وسّعوا معقل نفوذهم ورسوموا خطة لتقسيم سوريّة إلى عدد من الدويلات فكانت النتيجة إقامة أربع دول مستقل بعضها عن بعض، تحكمها أربع حكومات ذات مجالس تمثيلية وديساتير خاصة في بلاد لا يكاد عدد سكانها يتجاوز في الوقت نفسه ثلاثة ملايين نسمة ونصف، وقد تم التقسيم على الشكل الآتي:

- دولة العلويين وعاصمتها اللاذقية وتضم المنطقة الساحليّة الواقعة بين لبنان الكبير وسنجد الاسكندرون.
- دولة جبل الدروز وعاصمتها السويداء. وتضم المنطقة الجبلية الواقعة بين دمشق وحدود شرقيّ الاردن.
- دولة سوريّة وعاصمتها دمشق وتضم ما تبقى من البلاد الواقعة تحت الانتداب.
- سنجد الاسكندرون الذي يتمتع بإدارة خاصة على الرّغم من ارتباطه الأساسي بسوريّة (عدوان، 2010، ص 178)

قاوم السُّوريُّون التَّقْسيمَ فانطلقت الثَّورات في مختلف المدن السُّوريَّة مثل دير الزور عام 1921 وثورة جبل الدروز 1922 ولكن الفرنسيين أخمدها بعد أن تكبدوا خسائر كبيرة، وإزاء تنامي الشَّعور الوطني اضطر المندوب السامي الفرنسي إلى إعلان الاتحاد وقيام الدَّولة السُّوريَّة في 5 كانون الأول 1924.

2. ردة الفعل على الانتداب

لم تفلح إجراءات سلطات الانتداب الفرنسي من الحد من تنامي السَّخط السُّوريّ إزائها فاندلعت في آب 1925 ثورة وطنية بدأت في جبل حوران بزعامة سلطان باشا الأطرش وكان السَّبب المباشر لتلك الثَّورة قيام المندوب السامي الفرنسي الجنرال ساراي بإساءة استقبال واعتقال وفد وطني زاره في بيروت مطالباً بالاستقلال التام (خوري، 1997، ص130).

أثار استبداد الفرنسيين في سوريا حالة غضب عارمة لدى السكان، مما أشعل فتيل التمرد والثَّورة، والتي بدأت في 18 يوليو 1925 حين أطلق رجال الأطرش في جبل الدروز النار على طائرة فرنسية واحتلال منطقة صلخد والاشتباك في معركة راح ضحيتها 260 جندياً فرنسياً و 40 متمرداً سورياً، ولم تتوقف الثَّورة هنا بل امتدت لكافة أراضي الجغرافيا السُّوريَّة ولذلك سميت بالثَّورة السُّوريَّة الكبرى، ورغم خوض الثَّوار معارك عديدة مثل: معركة الكفر، معركة المزرعة وحملة الجنرال ميشو بعدها، معركة المسيفرة، معركة حماه وكذلك انتفاضة وادي التيم وإقليم البلان إلا أنَّهم ومع تكييدهم للفرنسيين خسائر فادحة لم يتمكنوا من تحرير سورياً من الاحتلال (خوري، 1997، ص209)، ويمكننا تلخيص نتائج هذه الثَّورة فيما يلي:

- الخسائر البشرية والمادية الكبيرة، فقد استشهد جراها 6000 في جبل الدروز على أقل تقدير وآلاف السُّوريين من المناطق الأخرى، وكذلك خراب المدن والحوضر مثل جرمانا ومجدل شمس وقلعة الجندل وراشيا وحاصبيا.
- مصادرة أملاك أعيان الدروز من طرف فرنسا في 12 يناير من عام 1926
- هزت الثَّورة فرنسا هزة عنيفة، وأثارت فيها موجة التَّفكير بترك البلاد ولا سيما في الأوساط اليساريَّة والجماعات المعروفة بانتماءاتها القوميَّة الفرنسيَّة، وفي عام

1928 قدّم النائب سيكست كوانتين اقتراحًا بإعادة سوريا ولبنان إلى عهدة جمعية الأمم المتحدة تخلصًا من الحمل الثقيل والمصارف الباهظة التي خلفتها الثورة السورية الكبرى على مخصصات الانتداب والاقتصاد الفرنسي (طربين، 1986، 424).

- استبدال مجلس الشيوخ الجنرال سراي وتعيين كونت دي جوفنيل المعروف بسياسته ودهائه في قمع التمرد بالطرق السلمية، فعمد إلى التقاهم مع التيارات المحلية معربًا عن رغبته في العمل لصالح سوريا واستقلالها وتنظيم علاقاتها الودية مع دولة الانتداب.

- استقالة الرئيس السوريّ صبحي بيك بركات أول رؤساء سوريا، وتعيين الجنرال أندريا حاكمًا عسكريًا على منطقتي دمشق وجبل الدروز الذي كان مهدًا للثورة السورية الكبرى. (الحكيم، 1991، 128-127).

أما الأسباب الأخرى لثورة العام 1925 فتمثلت بقيام سلطات الانتداب الفرنسيّ بفتح أبواب الهجرة الفرنسيّة إلى سورية وإعطاء المهاجرين الامتيازات والمناصب المهمة كما فرضت سلطات الانتداب اللّغة الفرنسيّة على جميع المراحل الدراسية في سورية، أما من الناحية الاقتصادية فقد شهد الاقتصاد السوريّ تدهورًا سريعًا لاسيما بعد أن أخضعت السلطات الفرنسيّة اقتصاد سورية إلى الاقتصاد الفرنسيّ الذي عانى تدهورًا نتيجة للثقلات التي حدثت في الفرنك الفرنسيّ، هذا فضلًا عن ظهور الشركات الاحتكارية في سورية كما أصيبت الزراعة بالتدهور نتيجة لأساليب سلطات الانتداب وفرض الضرائب على الفلاح الذي أصبح عاجزًا عن تسديد ديونه (خوري، 1997، ص 245).

امتدت الثورة إلى مختلف المدن السوريّة ففي حماه قام الثوّار بالسيطرة على دار الحكومة الفرنسيّة في 4 تشرين الثاني 1925 أما دمشق فقد تمكن الثوّار من دخولها بعد محاصرة مقر الجنرال سراي وبعد ذلك جاءت قوة فرنسية وفكت الحصار عن مقره فامر الجنرال بضرب دمشق بالطائرات يوم 18 تشرين الأول 1925 انتقامًا لما فعله الثوّار، وقد تسبب القصف بتدمير الأحياء الجنوبية بالكامل، ودام يومان ولما طالب الأهالي بوقف القصف وافقت السلطات الفرنسيّة بشروط تضمنت دفع أهالي دمشق (مئة ألف) ليرة ذهبية وثلاث آلاف بندقية.

واستمرت الثورة السوريّة حوالي السنتين جرت خلالها العديد من المعارك مثل معركة تل الحديد والسويداء ونتيجة لهذه المعارك تم استبدال الجنرال سراي بالجنرال هنري دي جوفنيل الذي أجرى مفاوضات مع أعضاء الحركة الوطنيّة السوريّة إلا إنها لم تؤد إلى نتيجة بسبب رفض جوفنيل لمطالب الوطنيّين بوضع دستور للبلاد وانتخاب حكومة وطنيّة.

ورغم المقاومة التي أبداهها السوريّون إلا أن الحملات العسكريّة الشديدة التي قامت بها سلطات الانتداب الفرنسيّة أخذت تتسع مما اضطر الثوّار إلى الانسحاب هذا فضلاً عن قلة العتاد والمال مما أدّى إلى تراجع الثّورة.

ويمكن تحديد أسباب القضاء على ثورة 1925 باستخدام الفرنسيّين للأساليب الإرهابيّة والعنف والغرامات الجماعيّة على الأهالي كذلك تخاذل بعض قيادات الثّورة من البرجوازية الوطنيّة والزعامات العشائرية التي وجدت في استمرار الثّورة تهديداً لمصالحها فتعاونت مع فرنسا من أجل إخمادها (خوري، 1997، ص 257).

في سنة 1920 أوكل لفرنسا الانتداب على سوريا ولبنان اعترافاً بالمكانة المميزة التي كانت قد ارسنها لنفسها في هاتين المنطقتين قبل الحرب العالمية الأولى. وهذا امر لافت بصورة خاصه لان مكانتها العسكريّة والسياسيّة بعد الحرب كانت أدنى من مكانة بريطانيا ولان مصالحها في سوريا ولبنان متفاوتة كثيرا في اقل تقدير، ولان عدداً قليلا فقط من الفرنسيّين لا يمثلون سوى مجموعة ضيقة من المصالح في فرنسا كانوا ملتزمين اضافة هذه الرقعة الى الإمبراطورية الفرنسيّة وكانوا ينشطون من اجل ذلك (الحكيم، 1997، ص 11).

وقد كانت مطالبة فرنسا بمثل هذه المكانة تقوم على ثلاثة أعمدة معنويّة وسياسيّة واقتصاديّة. وقد كان الفضل في المرحلة الأخيرة لتوسّع فرنسا على طول الشواطئ الجنوبيّة والشرقيّة للبحر المتوسط يعود الى مجموعة صغيرة من الموظفين الحكوميين والسياسيّين ورجال الاعمال والأكاديميين والمبشرين كانت تعرف باسم الحزب الاستعماريّ. وقد تمكّنت هذه المجموعة من توسيع حدود الإمبراطورية الفرنسيّة على الرّغم من غياب الحماسة في صفوف الجمهور الفرنسيّ الواسع (خوري، 1997، ص 55).

ومن أجل خدمة قضية التوسع الامبريالي اعتمد الحزب الاستعماريّ على الدعوات الى المكانة القوميّة أكثر مما اعتمد على الكسب الاقتصاديّ، وقد وسّعت الحرب الاستجابة لدعوة الحزب الاستعماريّ إلى التّوسّع بسبب الإحساس بأنّ فرنسا ينبغي أن تحصل على شيء ما من الحرب. كما أنّها جعلت المسألة السّوريّة أكثر إلحاحاً بكثير عما قبل مع تفكك الإمبراطورية العثمانيّة. الا أنّ القوّات البريطانيّة كانت تقود عمليات الحلفاء في الشّرق الأوسط وبدا أنّها تهدد المصالح الفرنسيّة في سوريا.

وكان تعريف الحزب الاستعماريّ لسورياً يشتمل على لبنان وفلسطين وهو تعريف كان يصعب قبوله من البريطانيين ولم يحقق الحزب الاستعماريّ كل ما اراده في سورياً لكنه حقق نجاحاً ملحوظاً ونجح في جعل الحكومة الفرنسيّة تلتزم توسيع الإمبراطورية بعد الحرب والاعتراف بمجال النفوذ فرنسا خلال الحرب عبر خطه التّقسيم الإنجليزي الفرنسيّة المعروفة باسم اتفاقية سايكس بيكو (خوري، 1997، ص 57).

وفي حقبة الانتداب كلّها كان الفرنسيّون يسعون إلى تحطيم الوحدة التي نعمت بها البلاد السّوريّة تحت الحكم الفيصليّ العربيّ وذلك بعد أن وسعوا معقل نفوذهم بالشّكل الذي قرروه فقد رسموا الخطة المبيّنة لتقسيم سورياً الى عدد من الدويلات.

فكانت النتيجة اقامة أربع دول مستقلة بعضها عن بعض تحكمها أربع حكومات ذات مجالس تمثيلية ودساتير خاصة في بلاد لا يعتاد عدد سكانها يتجاوز في الوقت نفسه ثلاثة ملايين نسمة ونصف (إسماعيل، 1998، ص 139).

وعلى إثر احتلال الفرنسيّين المناطق الساحلية في سورياً نشطت قوى الثّوار التي تأهبت لمجابهة الفرنسيّين في شمالي وغرب سورياً وانتشرت في جهات انطاكية وقرق خان والحمامات والعمق وباب الهواء بقيادة السيد صبحي بركات وكانوا يقومون بشن الحملات على مراكز الجيوش الفرنسيّة ولاقت قوى الثّوار النجاح في أكثر مواقعها الحربية والدفاعية والهجومية. واراد الفرنسيّون بعد توسع نطاق الثّورات ان يتوسطوا للتفاهم مع صبحي بركات من اجل استسلامه وفض عصابته ولكن مساعي الفرنسيّين لم تسفر عن نتيجة ايجابية مرضية (العياشي، 1955، ص 180).

إنّ المقاومة المسلحة التي أبدتها البلاد التي احتلتها فرنسا في تموز 1920 ضئيلة

الشأن إذا ما قورنت باحتجاجات السياسيين. فالمواد العسكرية اللازمة لخلق مقاومة جدية لم تكن متوفرة ولكن حتى حينما بذل الوطنيون في الارياض مثل هذه الجهود التي كانت تلقى التهليل في دمشق بوصفها جهوداً بطولية فإنها كانت تفتقد الى الدعم المادي، ونادراً ما كانت تستقطب هذه الجهود أي من الطوائف الكبرى، وبالكاد استقطبت حفنة من قوات الملك فيصل السابقة وعددا اقل من انصاره السياسية (عقل، لانت، ص 145-140).

وقد شرح بونسو سياسة حكومته في سوريا سنة 1927 حيث قال بأن فرنسا قد أخذت على عاتقها أن تمهد السبيل لنمو سوريا ولبنان نموا تدريجياً كدولة مستقلة وان تنشط الاستقلال الداخلي على قدر ما تسمح به الظروف فهي تستمر على اتمام المهمة المعهودة اليها من مثل جمعية الأمم، ولا وجه للبحث في امكان عضولها عنها.

وقد كان الاهتمام بتحقيق أمان الطوائف هي الفكرة المتواصلة التي اوحى بالسياسة الفرنسية وتبقى الدولة المنتدبة ثابتة على هذه الخطة للنزول عند هذه الاماني ما دامت ضمن دائرة النظام والسكينة وما دامت لا تمس حقوق الاقليات التي ابدتها المعاهدات ولا تخالف ما تقتضيه المصالح العامة الكبرى للبلاد.

وبرأيه فان النظام اعيد لسوريا وأصبح الامن سائداً ضمن الحدود وقد بذلت الدولة المنتدبة جهداً عظيماً وقبلت بتقديم ضحايا تدل دلالة واضحة على انها تريد ارادة لا تتزعزع وان تصل الى نتيجة حسنة بمهمتها الكبرى (الكيلي، 1958، ص 62).

وصيانة الامن تعجل في نجاح البلاد الاقتصادي ولا تلبث ان تحمل المهاجرين الذين ما برحوا شديدي التمسك بمسقط رؤوسهم على الرجوع الى البلاد.

فالخطة الاقتصادية يمكن ان يكون تعاون الدولة المنتدبة والدولة المشمولة بالانتداب حثيئاً ومفيداً في تحقيق امور لا تكفي للموفرات المحلية للقيام بها.

ويستفاد من هذا البيان بأن النفس الفرنسية التي طلبت الانتداب وأعطى لها رغم رفض السوريين هي نفسية مادية استعمارية، تطلب التسلط وإخضاع غيرها لمنافعها المادية قبل كل شيء، لذا نشأ عدم التفاهم لاختلاف المفاهيم في الغايات والذنهيات. وإلا فالعقول المدركة التي هي مدار التفاهم لا تختلف في تحديد الحق وتقرير الانصاف

إذا كان لسان حالها وهدفها الارشاد الحقيقي والمساعدة النزيهة (الكيلي، 1958، ص 71)

خاتمة

يمكن القول إنّ سياسة الانتداب في سوريا قد فشلت، حيث تمحور هذا الفشل حول عدة نقاط رئيسة منها فشل مهمة فرنسا في ترشيد الدولة الواقعة تحت الانتداب ومراقبتها نحو الاستقلال، وتقسيم سوريا الى عدة دويلات ثم ضمّها لاحقاً في دولة واحدة ضمن حدود مفروضة غير مطابقة للواقع الجغرافي والتاريخي للبلاد. كما أنّ معارضة سوريا وحكومتها المحليّة في ممارسة حقّها الشرعيّ وصلاحياتها الدستوريّة رغم إعلان المفوض السامي هنري بونسو لدستور أساسي لدول المشرق الواقعة تحت الانتداب الفرنسي أدّت الى فشل هذه الانتداب بالإضافة الى رفض منح استقلال سوريا المعلن بتاريخ 9 حزيران 1941 من قبل فرنسا الحرّة وممثليها في بلاد الشرق الجنرال كاترو. واتباع سياسة نقدية ومالية ذات نتائج سلبية على سوريا مع إصدار نقد ورقي محليّ مرتبط بالفرنك الفرنسيّ.

وقد فشلت فرنسا في وضع أسس لسياسة عربيّة متوازنة ومعارضتها لأية مساندة للتيار الوطنيّ العربيّ لكن رغم الفشل السياسيّ الذريع كان لها تأثير ايجابي في مجال عملها الاداري الذي بقيت اثاره العميقة في سوريا حتى اليوم فقد دعم الانتداب قواعد الدولة الحديثة التي اسست في العهد الفيصلي كما طال الاصلاح ايضا مجالات اخرى مثل الصحة والنظافة العامة وتنظيم وتسجيل الأراضي والممتلكات وغيرها، فقد ظلت البلاد السوريّة الخاضعة للانتداب لا يترتب عليها اي الديون عامة أجنبية أو محلية وقادرة على العيش بصورة متواضعة او حتى محفوفة بالخطر أحياناً، وأمكن لها أن تحرز مستوى معيشي أرفع قليلاً من مستواها في الفترة السابقة.

وقد ظلّت مصادر الثّورة على حالها مثل الزراعة ومعها تربية المواشي والأسمك والغابات وموارد طبيعيّة اخرى اقل شأناً، ثم الصناعة الصّغيرة والتّجارة والخدمات التّجاريّة، واستحدثت اجراءات عدة لدعم وضع التّجارة الخارجيّة التي اظهرت عجزاً دائماً في ميزان الصّادرات والواردات، وان افضل نموذج على اعمال سلطة الانتداب ابان هذه الفترة هو التطور المهم في مجال المواصلات مع كل ما لهذا التطور من مغزى بالنسبة للصناعة والتجارة والزراعة والمجتمع عموماً، فقد جرى توسيع وتحديث المرافق

وكانت ادارتها مشتركة فيما بين جهاز مختص تابع للمفوضية العليا والسلطات المحلية والشركات ذات الامتيازات، وبناء مئات الأميال من الطرقات الاسفلتية الجديدة وعشرات الطرقات المعبدة والعديد من الجسور الكبيرة أو الصغيرة وعرفت بعض المناطق الطرق للمرة الأولى في تاريخها.

قائمة المراجع:

1. الأرمنازي، نجيب (1973) سوريا من الاحتلال حتى الجلاء، دار الكتاب الجديد، بيروت.
2. إسماعيل، حكمت علي (1998) نظام الانتداب الفرنسي على سورية (1920 - 1928) بحث في تاريخ سورية الحديث من خلال الوثائق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق.
3. الحكيم، يوسف (1991) سوريا والانتداب الفرنسي، دار النهار، بيروت.
4. خباز، حنا (1928). فرنسا وسوريا، ج1. مطبعة علم الدين. مصر.
5. خوري، فيليب (1997). سوريا والانتداب الفرنسي (ط1). مؤسسة الابحاث العربية. بيروت.
6. سعيد، أمين (1990) الثورة العربية، دار الكتاب العربي، الإسكندرية.
7. طربين، أحمد (1986)، تاريخ المشرق العربي المعاصر، دار المطبعة الجديدة، دمشق.
8. عقل، بيار (لات). تاريخ سوريا ولبنان تحت الانتداب الفرنسي.
9. الغالي، غريب (2011). الدراسات حول تاريخ الدولة العثمانية والمشرق العربي واحد

تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَيْسَ الذَّكَو كَالْأُنثَىٰ﴾ (٣٦) (١).

والفوارق بين الجنسين تفسير موضوعي

Interpretation of the Almighty's saying: "The male is not like the female"

Objective interpretation to Gender Differences

حمد محمد خلف

Hamad Muhammad Khalaf

جامعة الجنان، طرابلس - لبنان

تاريخ القبول 2023 /10/10

تاريخ الاستلام 2023 /9/27

ملخص

شغلت قضايا المرأة في التاريخ جدلاً واسعاً بين منتصر لها، ومُنصِفٍ وظالم، وتعددت نظرة الأمم إلى مكانة المرأة في الحضارات القديمة، فعلى مرّ العصور وتعاقب الأمم والحضارات كانت المرأة ممسوخة الهوية، فاقدة الأهلية، منزوعة الحرية، لا قيمة لها تُذكر، وكانت تُقاسي في عامة أحوالها ألواناً من الظلم والشقاء والذلّ، صاغت لها أهواء ضالة أو عقائد فاسدة.

فكانت نظرة الرومان أن المرأة كانت متاعاً مملوكاً، ومخلوقة للمتعة، وكان الرجل يملك مالها، وكانت نظرة اليونان للمرأة نظرة دُنيّة. أمّا العرب في الجاهلية فكانوا ينظرون إلى المرأة على أنها متاعٌ من الأمتعة التي يمتلكونها مثل الأموال والبهائم، ويتصرفون فيها كيف شاؤوا، وقد حرّموا الميراث، وكانوا يقولون: لا يرثنا إلا من يحمل السيف، كما كانت تُحبس إذا هلك زوجها. ذلك أن نظرتهم أنها مخلوقٌ يجلب العار والذلّ والمهانة.

فتعالت صرخات المفكرين للدّفاع عن حقوق المرأة ومساواتها بالرجل، وحاول الغرب بعد الثورة الصناعية إخراجها من البيت، وسنّ قوانين وضعيّة تحفظ لها حقوقها بالتساوي مع الرجل باسم العدالة ومنعاً للتعامل التعسّفيّ معها من ضربٍ وتعديٍّ وظلم، فأفرط وتعديّ وتجاوز كل حدود، لدرجة الوصول إلى المثلّية الجنسية، قلّدهم في ذلك فيما بعد

1 آل عمران: 36.

المشرقيون، لكن الله تعالى أنزل سورة في القرآن هي سورة النساء لكثرة ما ورد فيها من أحكام تتعلق بهنّ، تكريماً للمرأة، ولم يخص للرجال سورة، ففصل الأحوال الشخصية المتعلقة بالمرأة، المناسبة للدور المنوط بها، وعالج قضاياها، مثل النكاح والطلاق والعدة والرضاع، والنفقة، والسكن، والرجعة.

وهذا البحث يُبين مفهوم الإسلام في حقيقة المساواة والاختلاف بين الجنسين: الرجل والمرأة، منها احتياج المرأة لولي عند مباشرة عقد النكاح وحكمة ذلك، وموضوع القوامة، والطلاق، وتعدد الزوجات بيد الرجل لا النساء، وتأثر المرأة بعد الزواج من مزاولته الأعمال كالحمل والنفاس والرضاعة وما ينشأ عن ذلك من ضعفٍ وألمٍ ومَرَضٍ، وتبيان أن صلاة الجماعة والجهاد واجبان على الرجال دون النساء، ولماذا دية الرجل ضعف دية المرأة؟ ولماذا اختلاف قيمة العقيدة لكل منهما، والخلاف في الميراث، ونسبة الولد لأبيه، والاختلاف في العقل والدين، وما معنى ناقصات عقلٍ ودين؟ ولماذا شهادة الرجل بشهادة امرأتين؟ مما يثبت أن الإسلام دين العدل في العمل والجزاء وليس كما يقول المُحدِّثون: دين المساواة.

Abstract

Women's issues in the history have occupied a wide debate between their victors, equitable and unjust. There are also multiple perceptions towards the place of women in ancient civilizations. Over the ages and the succession of nations and civilizations, women have been anointed, disqualified, deprived of liberty, with little value, as a results of misleading desires and corrupted minds.

The Romans believed that women were possessed property, creature of pleasure, and the man had the right of her money. Greece's view of the woman was also inferior. The Arabs, on the other hand, gave the woman the right to own her baggage, such as money and bamboozles, and they can behave in it how they wanted. However, Arab had denied her inheritance saying that only those who held the sword inherited us. Adding to this, she was detained if her husband perished as they viewed her as creature that brings shame, humiliation and humiliation.

As a result, intellectuals calls to defend women's rights and equality with men rose. The West tried after the industrial revolution to get them out of the house. Enactment of positive laws that protect her rights equally with

men in the name of justice and prevent arbitrary treatment from beating, infringement and injustice excess, infringe and exceed every boundary, to the point of reaching homosexuality. However, Allah Almighty put down surah in the Holy Koran named by Women to honour them . It address women's issues, such as prostitution, divorce, numeracy, breastfeeding, alimony, housing, and retrospect.

Hence, this research aims to reveal the concept of Islam regarding gender equality and differences between men and women including: women's need for guardianship at the beginning of the contract of marriage and the wisdom behind this, the subject of guardianship, divorce, polygamy in the hands of men rather than women. It also discusses the impact of women's sickness after marriage such as pregnancy, and breastfeeding on her health . It also shows the causes of restricting Al Jihad and group prayers to Men . Moreover , this research paper clarifies different values in paying blood money , inheritance, a child's ratio to his father, differences in mind and religion. It also provide answers to the meaning of deficiencies in mind and religion, and why did a man's testify to two women. This proves that Islam is the just religion of work and sanction, not as the modernist say: Religion of Equality .

مقدمة البحث

تعالَت صرخات بعض المفكرين قديماً وحديثاً في المؤتمرات الدولية وفي منظومة الأمم المتحدة بمساواة المرأة بالرجل تحت شعار رفع الظلم عن المرأة، مما أثار لغطاً ومناقشات حادة، إذ حاول الغرب وما زال - متجاوزاً الشرائع السماوية - اعتبار المرأة مماتلة للرجل في كل الميادين، ظناً منه أن هذا دافع عن المرأة وعن حرّيتها لرفع الظلم عنها: فأعطاه الحق في العمل في المصانع والمؤسسات والشركات، وأخرجها من بيتها لترك تربية فلذات كبدها لدور الحضانة، وحول حياتها إلى منافسة مع الرجل يملؤها التوتر، والركض، والتعب، والكراهية والحسد، فقلبت مبادئها، وأزيل حجابها، وعقنتها، وأطلقت حرّيتها الجنسية. فصارت تُصارع وحدها عوائل الدهر باسم المساواة. فما حقيقة ذلك في الأوساط الثقافية والفكرية؟ وهل صحيح أن الذكر كالأنثى في كل الأمور؟ أم أن هناك فوارق بين الجنسين أشارت إليه الآية الكريمة؟

هذا ما سأحاول الإجابة عنه في هذا البحث مستعرضاً آراء المفسرين والمحدثين والفقهاء ضمن ما يُسمى بالتفسير الموضوعي للقرآن الكريم، مما يتطلب إلقاء الضوء حول أوجه الاختلاف بين الرجل والمرأة وحكمة ذلك كله، المنوطة بأدوار كل منهما.

أقوال المفسرين

قال ابن جرير الطبري في قوله تعالى: ﴿وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَىٰ﴾ (٣٦): «لأن الذكر أقوى على الخدمة وأقوم بها، وأن الأنثى لا تصلح في بعض الأحوال لدخول القدس والقيام بخدمة الكنيسة لما يعتريها من الحيض والنفاس»⁽¹⁾.

وقال القرطبي في الجامع لأحكام القرآن⁽²⁾: «استدل بعض الشافعية على أن المطاوعة في نهار رمضان لزوجها على الوطء لا تساويه في وجوب الكفارة عليها».

وقال البغوي في تفسيره معلم التنزيل: ﴿وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَىٰ﴾ (٣٦): أي «في خدمة الكنيسة والعباد الذين فيها، لعورتها، وضعفها، وما يعتريها من الحيض والنفاس»⁽³⁾.

لاحظ المفسرون المسلمون القدامى الفوارق بين الرجل والمرأة، فذكروا الفرق في القوة والضعف، وما يعتري المرأة من الحيض والنفاس، وعدم تساوي مطاوعة الزوج على الوطء في وجوب الكفارة.

يبدو من هذا السياق أن هناك فوارق بين الجنسين في الإسلام عند المفسرين، فإذا أُريد المساواة بينهما في كل الأمور فباطل، إذ هناك فوارق بيولوجية بين الجنسين منوطة بأدوار كل منهما، سأستعرضها كالاتي:

1- أن المرأة تحتاج لولي في الزواج وليس الرجل كذلك:

لأن الأليق بمحاسن العادات استحياء النساء عند مباشرة العقد، ولو كان غير الولي من يباشر العقد «لأشعر ذلك بتوقان النساء أنفسهن إلى الرجال، وهذا غير لائق بالمروءة»⁽⁴⁾.

هذا عدا أن المرأة سريعة التأثر بالعواطف، إذ طبيعة المرأة الرقة والرحمة وسرعة

1 ابن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الحديث رقم (6878)، (6879).

2 القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (4/68)، ط. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

3 البغوي، معالم التنزيل (1/227)، ط. دار الكتب العلمية - بيروت.

4 السبكي، تقي الدين، الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول للبيضاوي (3/57).

الانفعال عادةً، فتُغَلَّب عاطفتها على عَقْلِها، وسُرْعان ما تغتَرُّ بالظواهرِ دون النُّظرِ في بواطنِ الأمورِ ومآلاتها، فلو تُرِكَ لها أَهْلِيَّةُ عَقْدِ الزَّواجِ، لَسَارَعَتْ إلى تزويجِ نَفْسِها للكُفُوِّ وغير الكُفُوِّ، وللصالح والفاقد، دون تَمَهُّلٍ أو رَوِيَّةٍ أو نَظَرٍ، وهذا فيه مِنَ الفسادِ ما فيه. إذ الأصلُ حُسْنُ اختيارِ الرجلِ الذي يُعَاشِرُ المرأةَ بالمعروفِ ويُوَفِّرُ لها المَسْكَنَ، والملبَسَ، والمطعمَ، والمصروفَ، وهذا يتطلبُ رُؤْجًا صالحًا يُكرمُ المرأةَ ولا يضحكُ عليها وَيَسْتَعْلِيها.

2- القوامة للرجل لا للمرأة

كما في قوله تعالى: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ﴾ (٣٤)، والقوامةُ: تعني الحِفظ والرَّعاية بحسب المصلحة، لا بحسب هوى الرجل ومِزاجه، وهذا تشريف لا تكليف، والتفضيل الوَهْبي إنما هو بما حبا الله الرَّجُلَ مِنَ الخِصائِصِ والمَلَكاتِ والإمكاناتِ والقَدَرِ، مِنْ وفورِ العَقْلِ، وقُوَّةِ الشَّكِيمةِ، والقُدرةِ على ضَبْطِ النَّفْسِ، والتصرُّفِ في المواقِفِ الصَّعبةِ داخلَ البيتِ وخارجه، فالقوامة للرجل بهذا الاعتبار، وليس للمرأة.

3- الطلاق بيد الزوج لا الزوجة:

لأن الرَّجُلَ يستطيع التَّحَكُّمَ في ضَبْطِ مشاعره أكثر من المرأة، ولِقُدْرَتِهِ على التَّحَكُّمِ بمقاصد الأمورِ ومآلات الأفعال بعيدًا عن العواطف، وسط النزاعات والشجار بين الزوجين، عندما يثور الغضب بينهما، كما أنه الأكثرُ خِبَرَةً في الحياة.

فالعَقْلُ يسبقُ العاطفة عند الرجل عندما يَشْتَدُّ عليه الأمرُ، بخلاف المرأة، لأن العاطفة عندها تَسْبِقُ العَقْلَ، ولو كان الطلاق بيدها لتصرفت فيه على غير المصلحة، لاسيما أنها لم تتكلَّف شيئًا أصلًا من مستلزمات النكاح والصداق والنفقة. فعند أيِّ خلافٍ يقع الطلاق - ولو مائة مرَّة - إذا كان بيدها. هذا هو الأصل: أن يكون الطلاق بيد الرَّجُلِ، وهو الذي يَتَّفِقُ مع الفِطْرةِ، فالرَّجُلُ هو الراعي للأسرة، وبيده مفاتيح الحلِّ والعقد.

أما تفويضُ الزوج لزوجته أن تُطَلِّقَ نفسها بعد العقد، فأكثر الفقهاء على جوازه، وذهب الأحناف إلى جوازه إذا ابتدأت المرأة لغاية في نفسها مثل أن يكون الزوج غير موثوق

بمستقبله وصِدْقَهُ وأمانته كضمانٍ لها، وهي تستحق ذلك.

4- تعدّد الزوجات بيد الرجل، وحِكْمَةُ ذلك تقع في أربع مقاصد.

المقصد الأول من تعدد الزوجات بيد الرجل:

أن المرأة كما هو معروف لها رَحْمٌ واحد، فلو تزوّجَتْ بأكثر من رَجُلٍ، لَأَتَى الجنين مِنْ دَمَاءٍ مُتَفَرِّقَةٍ

فَيَتَعَذَّرُ عند ذلك تحديد الشخص المسؤول عنه اجتماعيًا، واقتصاديًا، وقانونيًا، بينما صِلَتْ طبيعة الرجل لأن يكون له عِدَّةُ زوجات، فيَأْتِي الجنين مِنْ نُطْقَةٍ واحدة، وبالتالي يكونُ والدُ هذا الجنين معروفًا ومسؤولًا عنه مسؤولية كاملة في جميع الأحوال.

المقصد الثاني من تعدد الزوجات بيد الرجل

أن المرأة فيما لو سُمِحَ لها بتعدّد الرجال بالزواج، لتَعَذَّرَ عليها أداء واجباتها بصورة متساوية وعادلة بين أزواجها.

سواءً أكان ذلك في الواجبات المنزليّة، أم العلاقات الجنسية، خاصة وأنها صاحبة معاناة جَسَدِيَّة تحول دون القيام بواجباتها خلال فترة الحيض والحَمَل، والنفاس، مما يضطر أزواجها إلى اللجوء اضطرارًا إلى الخيليات أو بنات الهوى، أو طلاقها ببساطة، فتعيش حياة قلقه غير مُسْتَقَرَّة.

المقصد الثالث من تعدد الزوجات بيد الرجل

يُتِيح تعدد الزوجات بيد الرجل فرصًا للزواج من العانسات، والمُطلّقات، والأرامل، وصاحبات العقم.

بعكس نظام تعدد الأزواج للمرأة الواحدة، ولو كان مسموحًا للمرأة أن تعدّد الرجال وتزوج من ثلاثة أو أربعة منهم لَزَادَ عدد العانسات زيادةً كبيرة، وهكذا فإنه ليس من العدالة في شيء أن يُباح للمرأة أن تُعَدّد أزواجها بحجّة مُساواتها بالرجل، وليس عدلًا كذلك أن يُحرَمَ الرَّجُلُ مِنْ صلاحِيَّتِهِ في أن يُعَدّد زوجاته بدَعْوَى مساواته بالمرأة في حقّ الزواج⁽¹⁾.

1 يُراجع لمزيد من المعلومات مجلة البحوث الإسلامية، العدد (36)، بحث محمد بن مسفر الزهراني تحت عنوان: «تعدّد الزوجات في الإسلام». وكتاب الزوجات لا عشيقات لحمدى شفيق، ومقال: تعدّد الزُوجات أم تعدّد الخيليات،

المقصد الرابع من تعدد الزوجات بيد الرجل

يُحَفِّظُ نظام تعدد الزوجات بيد الرجل المجتمعات الإنسانية من الفساد الخُلقي المؤدي إلى انتشار البغاء، وكثرة اللُّقطاء.

كما أنه يحمي الناس من الإصابات بالأمراض التناسلية التي تنتقل بممارسة الجنس بالعدوى والتي تنتشر الآن بشكلٍ واسعٍ ومنها الفطريات، ومرض الزُّهري، والسيلان، والإيدز.

5- تأثر المرأة بعد الزواج تأثراً مائلاً من مزاولة الأعمال: كالحمل والنِّفاس، وما ينشأ عن ذلك من الضعف، والألم، والمرض.

بخلاف الرجل الذي لا يتأثر بشيءٍ من ذلك، إنَّ فترات الحيض عند المرأة التي كتَبها الله على بناتِ آدم، ولا تخصُّ الرجال بشيءٍ، هي فترات مؤلمة، تنقلب فيها أيام المرأة رأساً على عقب، ويتغيَّر مزاجها وجسدها تغيُّراً يجعلها تضعف، وتتلأَّم فتُلجأ إلى المسكنات لتخفيف الألم والتشنُّج والتعصيب وشدة الانفعال والغضب بلا مُبرَّر.

وقد راعى ربُّنا هذا الضَّعف والانكسار في فترات الحيض والنِّفاس عند النساء، فأسقط عنهنَّ الصلاة رحمةً بهنَّ، لأنها كثيرة وتكرر، ولو أمرها بقضائها لَشَقَّ عليهنَّ، وإنما تقضي المرأة فقط الأيام التي أفطرتها، وفي ذلك درسٌ للأزواج من ربِّ السموات الذي رَحِمَ المرأة وراعى فترة ضَعْفها، فَحَرَّى بالرجل أن يفعل ذلك، فَيَتَّقَهُم وَيَشْعُرَ بما تمرُّ به زوجته أيام حيضها، فَلْيَتَحَمَّلْها ولا يُعَاتِبْها بل يُسامحها ويغفر لها، فسرعان ما ستعود إلى طبيعتها الأولى بعد انقضاء فترة الحيض.

وهنا يَتَجَلَّى قول الله تعالى ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾^(١)، ووصية النبي ﷺ حيث أوصى الرجال بالرفقِ بالمرأة، فقال ﷺ: «رَفَقًا بالقوارير»^(٢) يقصد النساء، شَبَّه النساء بقارورة من الزُّجاج، قابِلةٌ للكسرِ بأيَّة لحظة، فيجب إحاطتها بالرَّعاية والحفظ، واللِّين

المنشور على موقع مداد بتاريخ 2007/11/8م.

1 النساء: 19.

2 متفقٌ عليه.

أخرجه البخاري في الصحيح (7/ 158)، (78) - كتاب الأدب، (116) - باب المعاريض مندوحة عن الكذب، الحديث (6209)، (6210)، (6211).

ومسلم في الصحيح (4/1811)، (43) - كتاب الفضائل، (18) - باب رحمة النبي ﷺ للنساء، الحديث 70 - (2323).

والرِّفْق والمزاح، وَعَدَمَ الْجَرْحِ أو التعنيف، ومِثْلُ ذلك عندما طلب في خطبة الوداع وَصِيَّةَ الاعتِنَاءِ بِالْأُنْثَى والزوجة والأم والأخت والبنات فقال ﷺ: «اسْتَوْصُوا بالنِّسَاءِ خَيْرًا، فَإِنَّهُنَّ خُلِقْنَ مِنْ ضِلْعٍ...»⁽¹⁾، وَرَبَطَ ﷺ حُسْنَ تَعَامُلِ الزَّوْجِ وَالرَّجُلِ بِالْمَرْأَةِ، بِحُسْنِ خُلُقِهِ أَيْ الزَّوْجِ، فقال ﷺ: «مَا أَكْرَمَهُنَّ إِلَّا كَرِيمٌ، وَمَا أَهَانَهُنَّ إِلَّا لَيْئِمٌ»⁽²⁾.

بل أَكَّدَ أَنَّ خَيْرَ الرِّجَالِ خَيْرُهُمْ لِأَهْلِهِ فقال ﷺ: «خَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لِأَهْلِهِ، وَأَنَا خَيْرُكُمْ لِأَهْلِي»⁽³⁾، فالمرأة أَسِيرَةُ الرَّجُلِ فِي بَيْتِهِ تَسْهَرُ عَلَى خِدْمَتِهِ وَطَاعَتِهِ وَتَرْبِيَةِ أَوْلَادِهِ وَنِظَافَةِ مَنْزِلِهِ، ولهذا قال ﷺ: «... أَلَا وَاسْتَوْصُوا بالنِّسَاءِ خَيْرًا، فَإِنَّمَا هُنَّ عَوَانٌ عِنْدَكُمْ»⁽⁴⁾، والعاني: هو الأسير في الأيدي⁽⁵⁾، وليس المقصود بذلك إهانة المرأة بالمعنى الحقيقي للأسيرة والرقيق، وإنما هو تأكيد للإيحاء بها خَيْرًا لِضَعْفِهَا مِنْ جِهَةٍ، وانتقالها لزوجها من بيت أبيها وطاعتها له بالمعروف من جهةٍ أُخْرَى، حيث تُقَدِّمُ طَاعَةَ زَوْجِهَا عَلَى طَاعَتِهَا لِأَبَوَيْهَا.

ومن يستطيع أَنْ يُنْكِرَ فَضْلَ هَذِهِ الْمَخْلُوقَةِ الرَّاعِيَةِ عَلَى بَيْتِ زَوْجِهَا إِلَّا مَكَابِرٌ أَوْ جَائِدٌ، وهي التي تُرَبِّي أَوْفَالَهَا، وتغذي وجدانه بالحنان والعطف والعاطفة، وتؤاسيه عند الشدائد كما فعلت السيدة خديجة رضي الله عنها عندما دخل ﷺ خَائِفًا مِمَّا جَرَى لَهُ فِي غَارِ حِرَاءٍ بِنزولِ جَبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ بِالْوَحْيِ وهو يرتعدُ وَيَتَصَبَّبُ عَرَقًا وَيَرْتَجِفُ، وَقَدْ تَغَيَّرَ ضَغْطُهُ وَشَعَرَ بِالْبُرْدِ وَالْقَلْقِ مِمَّا جَرَى مَعَهُ، وَقَالَ: «دَثِّرُونِي دَثِّرُونِي» (أَي غَطُّونِي بِثَوْبِي). قَالَ ﷺ: «قَدْ خَشِيتُ عَلَى نَفْسِي، فَقَالَتْ تُعَزِّيهِ: "كَلَا، أَبْشِرْ، فَوَاللَّهِ، مَا يُخْزِيكَ اللَّهُ أَبَدًا، إِنَّكَ لَتَصِلُ الرَّحْمَ، وَتَحْمِلُ الْكَلَّ»⁽⁶⁾، وَتُقْرِى الضَّيْفَ، وَتُعِينُ عَلَى نَوَائِبِ الْحَقِّ»⁽⁷⁾.

1 أخرجه البخاري في الصحيح (5/474)، (4) - كتاب النكاح، (81) - باب الوصاة بالنساء، (5185).
ومسلم في الصحيح (2/1091)، (17) - كتاب الرضاع، (18) - باب الوصية بالنساء، الحديث 60 - (1468).
2 حديث ضعيف بهذا اللفظ، وقيل: موضوع فيه (كذابان)، انظر الألباني حقوق النساء في الإسلام، رقم (154)، لكن معناه صحيح بوصاية النبي للنساء كما في الصحيحين، وقد سبق في الهامش السابق.
3 رواه الترمذي في السنن (6/188) أبواب المناقب، (63) - باب فضل أزواج النبي ﷺ، الحديث رقم (3895) واللفظ له، وقال: هذا حديث حسن صحيح. والبيهقي في السنن الكبرى (7/468).
4 رواه الترمذي في السنن (2/455)، أبواب الرضاع، (11) - باب ما جاء في حق المرأة على زوجها، الحديث رقم (1163)، وقال: هذا حديث حسن صحيح.
وابن ماجه في السنن (1/594)، (9) - كتاب النكاح، (3) - باب حق المرأة على الزوج، الحديث (1851).
5 المباركفوري، تحفة الأحوذى (4/273).
6 الكل: النقل من كل ما يتكلف، والعيال: ابن الأثير، النهاية (2/560)، مادة (ك.ب.ب).
7 أخرجه البخاري في الصحيح (8/391)، (92) - كتاب التعبير، (1) - باب أول ما بُدئ به رسول الله ﷺ من الوحي الرؤيا الصالحة، الحديث (6982).

فالرجل لا يتزوج رجلاً خشيئاً مثله، وإنما هو بحاجة لمن يُثني على مسيرته ويقف إلى جانبه عند الشدائد والابتلاءات والنوائب، ويُشجّعه في دُروب سيره لمواجهة الحياة، بالكلمة الطيبة والعاطفة الصادقة. وهذا لا يفعله رجل مثله، إنه التكامل لا التعادل.

6- الجماعة والجهاد واجبان على الرجال دون النساء

أ- فإذا اجتمع النساء في أي مكانٍ لم تجب عليهن الجماعة:

وكل واحدةٍ لها أن تُصلي وحدها ولا حرج، ولو صلتين جماعةً فلا بأس، فقد روي عن عائشة رضي الله عنها وأمّ سلمة أنهما أمّتا في بعض الأحيان بعض النساء. فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: لَأَنْ تُصَلِّيَ الْمَرْأَةُ فِي مَخْدَعِهَا أَعْظَمَ لَأَجْرِهَا مِنْ أَنْ تُصَلِّيَ فِي بَيْتِهَا، وَأَنْ تُصَلِّيَ فِي بَيْتِهَا أَعْظَمَ لَأَجْرِهَا مِنْ أَنْ تُصَلِّيَ فِي دَارِهَا، وَأَنْ تُصَلِّيَ فِي دَارِهَا أَعْظَمَ لَأَجْرِهَا مِنْ أَنْ تُصَلِّيَ فِي مَسْجِدِ قَوْمِهَا، وَأَنْ تُصَلِّيَ فِي مَسْجِدِ قَوْمِهَا أَعْظَمَ لَأَجْرِهَا مِنْ أَنْ تُصَلِّيَ فِي مَسْجِدِ جَمَاعَةٍ، وَأَنْ تُصَلِّيَ فِي مَسْجِدِ جَمَاعَةٍ خَيْرٌ لَهَا مِنْ أَنْ تَخْرُجَ إِلَى الصَّلَاةِ يَوْمَ الْعِيدِ⁽¹⁾، لَأَنْ خُرُوجَ الْمَرْأَةِ لِلْمَسَاجِدِ مَشْرُوطٌ بِأَمْنِ الْفِتْنَةِ.

ومما ينبغي أن يُعلّم أن المرأة إذا خرجت للمسجد لزمها اجتناب الطيب (العطر)، مع التستر، والبعد عن مُزاحمة الرجال، ولهذا كره الشافعية خروج الشابة والمرأة الكبيرة التي تُستَتهى لأداء الصلاة في جماعة (المسجد)⁽²⁾، وكرهوا لزوجها أو وليها تمكينها من ذلك، لقول عائشة رضي الله عنها "لو أدرك رسول الله ﷺ ما أحدث النساء: لَمَنَعَهُنَّ كَمَا مُنِعَتْ نِسَاءُ بَنِي إِسْرَائِيلَ"⁽³⁾.

1 رواه ابن عبد البر في التمهيد (23/399).

وعند أبي داود في السنن (ص/97)، (2) - كتاب الصلاة، (54) - باب التشديد في خروج النساء إلى المسجد، الحديث رقم (570): «صلاة المرأة في بيتها أفضل من صلاتها في حجرتها، وصلاتها في مخدعها أفضل من صلاتها في بيتها».

وعند ابن حبان في الصحيح (5/596)، (9) - كتاب الصلاة، (14) - باب فرض متابعة الإمام، الحديث (2217) عن أم حميد «أنها جاءت إلى النبي ﷺ، فقالت: يا رسول الله، إني أحب الصلاة معك، قال: قد علمت أنك تُحبين الصلاة معي، وصلاتك في بيتك خير من صلاتك في حجرتك...» الحديث بطوله. أخرجه أحمد في المسند (6/371). والبيهقي في السنن الكبرى (3/133-132).

2 الرملي، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج (1/583)، كتاب صلاة الجماعة وأحكامها، تحقيق المرعشي، محمد عبد الرحمن، دار النفائس - بيروت، لبنان، ط(1)، 2022م.

3 متفق عليه.

أخرجه البخاري في الصحيح (1/261)، (10) - كتاب الأذان، (163) - باب انتظار الناس قيام الإمام العالم، الحديث (869).

ومسلم في الصحيح (1/329)، (4) - كتاب الصلاة، (30) - باب خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه

ب- الجهاد واجب على الرجال دون النساء

إذ على الرجل أن يُجاهدَ بنفسه وأن يَحْمِلَ السِّلَاحَ، والمرأة ليس عليها ذلك. قالت عائشة رضي الله عنها: يا رسول الله، نَرَى الجهادَ أَفْضَلَ الأَعْمَالِ، أَفَلَا نُجَاهِدُ؟ فقال عليه الصلاة والسلام: عَلَيْكَ جِهَادٌ لَا قِتَالَ فِيهِ، الْحَجُّ وَالْعُمْرَةُ⁽¹⁾، فليس على المرأة جهادٌ بالنفس والسلاح لأنها تَضَعُفُ عَنْ ذَلِكَ. ولأنها فِتْنَةٌ وَعَوْرَةٌ، فالجهادُ على الرِّجَالِ لا على المرأة بالنفس، أما بالمال: فعلى الجميع.

7- دية الرَّجُلِ المَقْتُولِ ضِعْفُ دية المرأة بسبب اختلاف المسؤوليات والتكاليف

الدية: هي المال الذي يُدْفَعُ بَدَلَ النفس المقتولة حتى يَسْقُطَ الْقِصَاصُ عن الجاني بأسبابه، وقد يُسَمَّى أَرَشٌ ما دون النفس⁽²⁾.

والأصلُ في وجوبها قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُسْلَمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ إِلَّا أَنْ يَصَدَّقُوا فَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ عَدُوٌّ لَكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ وَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ فَدِيَةٌ مُسْلَمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ وَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً مِّنَ اللَّهِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ٩٢﴾⁽³⁾.

والذي أَوْضَحَ قَدْرَهَا هو السُّنَّةُ النَّبَوِيَّةُ، إذ لم يَعيِّنْ رُبُّنا في كتابه قَدْرَ الدِّيةِ.

فعن مُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ رضي الله عنه، عن النبي ﷺ قال: «دِيَةُ الْمَرْأَةِ نِصْفُ دِيَةِ الرَّجُلِ»⁽⁴⁾.

قال ابنُ قِدَامَةَ المَقْدِسِي رضي الله عنه في كتابه **المغني**⁽⁵⁾: «ودية الحرة المسلمة نصف دية الحر المسلم. قال ابن المنذر وابن عبد البر: "أجمع أهل العلم على أن دية المرأة المقتولة نصف دية الرجل"⁽⁶⁾... فإن في كتاب عمرو ابن حزم، "ودية المرأة على فتنة، الحديث 144 - (445).

1 أصله عند البخاري، أخرجه في الصحيح (1/574)، (28) - كتاب جزاء الصيد، (26) - باب حج النساء، الحديث (1861).

رواه ابن ماجه في السنن (2/968)، (25) - كتاب مناسك الحج، (8) - باب الحج جهاد النساء، الحديث رقم (2901). وأحمد في المسند (25322).

2 سبق هذا التعريف.

3 النساء: 92.

4 رواه البيهقي في السنن الكبرى (8/95)، كتاب الديات، باب ما جاء في دية المرأة.

5 ابن قدامة، المغني (8/314)، فقه الجنائيات، الديات والكفارة، أحكام الدية، مسألة رقم (6837).

6 إلا قول شاذ يُخَالِفُ إجماع الصحابة وسنة النبي ﷺ.

النصف من دية الرجل⁽¹⁾.

وعَلَّ ابن القيم ذلك في كتابه **أعلام الموقعين**⁽²⁾ قال: "وأما الدِّية، فلما كانت المرأة أنقص من الرجل، والرجل أنفع منها، ويسدُّ ما لا تُسدّه في المرأة من المناصب الدينية، والولايات، وحِفْظِ الثَّغُور، والجهاد وعمارة الأرض، وعمل الصنائع التي لا تتم مصالح العالم إلا بها، والدَّبُّ عن الدنيا والدِّين، لم تكن قيمتها مع ذلك متساوية وهي الدِّية. فافتضت حِكْمَةُ الشَّارِعِ أن يجعل قيمتها على النصف من قيمته، لتفاوت ما بينهما" انتهى.

إن جمهور الفقهاء لم يقصدوا بهذا الإقلال من قيمة المرأة أو الزرابة بها على أي نحوٍ، وإنما هو تقدير ما أصاب الأسرة من نُقصٍ وخسارة بسبب فَقْدِ واحدٍ منهما بطريقةٍ لا توجب القصاص، وإنما تُوجب تعويضًا ماليًا لهم عن فَقْدِهِ.

ودِيَةُ الرجل مقدارها مائة (من الإبل)⁽³⁾ ناقة (أي ثمنها) نحو مائة ألف دولار (إذا بلغ ثمن الناقة ألف دولار)⁽⁴⁾، أما دية المرأة فعلى النصف أي خمسون ناقة، والطفل مثل الكبير إن كان ذكرًا، وإن كان أنثى فخمسون.

8- الخلاف في العقيقة

المعنى اللغوي والاصطلاحي للعقيقة

العقيقة: يُقال لها النسيكة؛ هي الذبيحة التي تُذْبَحُ للمولود ويُسميها بعض الناس التميمة، وأصل العقق: الشَّقُّ، والْقَطْعُ، وقيل للذبيحة: عقيقة، لأنه يُشَقُّ حلقُها. وهي ذبيحة تُذْبَحُ عن الولد في يوم سابعه⁽⁵⁾، وهي سُنَّةٌ مؤكَّدة عند الجمهور.

1 كتاب عمرو بن حزم ذكره ابن مفلح في المبدع في شرح المقنع (8/350)، فصل: ودية المرأة نصف دية الرجل، إجماعاً كحكاه ابن المنذر، وابن عبد البر، وانظر الماوردي، الحاوي الكبير في الفقه الشافعي (12/290).

2 ابن القيم، إعلام الموقعين (2/497-500)، ط. عطاءات العلم.

3 لحديث القسامة المشهور عن سهل بن أبي حثمة رضي الله عنه، قال: «... فوَّده رسول الله ﷺ من عنده، فَبِعَتْ إليهم مائة ناقة...»، متفق عليه.

أخرجه البخاري في الصحيح (8/463)، (94) - كتاب الأحكام، (38) - باب كتاب الحاكم إلى عماله والقاضي إلى أمنائه، الحديث (7192).

وأخرجه مسلم في الصحيح (3/1294)، (28) - كتاب القسامة، (1) - باب القسامة، الحديث رقم 6 - (1669).

4 وهذا مُتَغَيِّرٌ بِتَغْيِيرِ المكان والزمان.

5 ابن قيم الجوزية، تحفة المودود بأحكام المولود، ص (35)، ط. مكتبة القرآن - القاهرة، وذلك لحديث: «كل غلام رهينة بعقيقته تُذْبَحُ عنه يوم سابعه، ويُسمَّى ويُحَلَّقُ رأسه» وسيأتي مباشرة.

وهي مثل الأضحية، يعني سِنَّها سِن الأضحية: جَذع ضَانٍ، أو ثني مَعز عن الرجل، يعني عن الذَّكَرِ يَذْبَحُ اثْنَيْنِ، وعن الأُنثَى واحدة.

مشروعيتها:

روى مالك في الموطأ قال: إن رسول الله ﷺ قال: "مَنْ وَلَدَ لَهُ وَلَدًا، فَأَحَبَّ أَنْ يُنْسَكَ عَنْ وَلَدِهِ فليُفْعَلْ"⁽¹⁾، وعن سَمُرَةَ رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "كُلُّ غُلَامٍ مُرْتَهَنٌ بِعَقِيْقَةٍ تُذْبَحُ عَنْهُ يَوْمَ سَابِعَةِ، وَيُحْلَقُ، وَيَتَصَدَّقُ بِوِزْنِ شَعْرِهِ فِضَّةً، أو ما يُعَادِلُهَا وَيُسَمَّى"⁽²⁾، عن عائشة رضي الله عنها: "أن رسول الله ﷺ أَمَرَهُمْ أَنْ يُعَقَّ عَنْ الْغُلَامِ شَاتَانِ مُكَافِئَتَانِ، وعن الجارية شاة"⁽³⁾، وعَقَّ النَّبِيُّ عَنْ الْحَسَنِ وَالْحُسَيْنِ كَبْشًا كَبْشًا⁽⁴⁾.

سبيلُ العقيقة في جميع الوجوه سبيل الأضحية.

المُكَلَّفُ بالعقيقة مُخَيَّرٌ، إن شاء قَسَمَهَا عَلَى الْفُقَرَاءِ، وَالْجِيرَانِ، وَالْأَقَارِبِ، وَإِنْ شَاءَ جَعَلَهَا وَلِيْمَةً وَدَعَا إِلَيْهَا مَنْ شَاءَ مِنْ أَقَارِبِهِ وَجِيرَانِهِ، وَإِنْ شَاءَ قَسَمَ بَعْضَهَا وَأَكَلَ بَعْضَهَا مَعَ مَنْ حَوْلَهُ مِنْ إِخْوَانِهِ وَجِيرَانِهِ، وَيُسَنُّ أَنْ يُعْطِيَ الْفُقَرَاءَ مِنْهَا مَا تيسَّرَ، وَالْأَكْلُ مِنَ الْعَقِيْقَةِ مَعَ التَّصَدُّقِ هُوَ الْأَفْضَلُ. وَالْأَفْضَلُ أَيْضًا أَنْ يَعَقَّ الْوَالِدُ، لِأَنَّهُ الْمَسْئُولُ الْأَوَّلُ، وَيجوزُ أَنْ تَعَقَّ أُمُّ الْمَوْلُودِ أَوْ أَخُوهُ أَوْ خَالُهُ أَوْ عَمُّهُ، وَالتَّوَكُّلُ يَكْفِي.

الحكمةُ من مشروعية العقيقة:

نُعرفُ من قوله ﷺ: «كُلُّ غُلَامٍ مُرْتَهَنٌ بِعَقِيْقَتِهِ تُذْبَحُ عَنْهُ يَوْمَ سَابِعِهِ وَتُحْلَقُ وَيُسَمَّى»⁽⁵⁾. واختلف العلماء في معنى حكمة العقيقة.

فَقيل: العقيقة تَشْفَعُ لِلأَبْوَيْنِ.

وقيل: هي سبب لتخليص الولد من الشيطان وحمايته منه.

1 رواه مالك في الموطأ (1/645)، (12) - كتاب العقيقة، (1) - باب ما جاء في العقيقة، الحديث (1441)، ط. دار الغرب الإسلامي - بيروت.

2 رواه الترمذي في السنن (3/181)، أبواب الأضاحي، (21) - باب من العقيقة، الحديث (1522) ولفظه: «الغلام مرتَهَنٌ بِعَقِيْقَتِهِ، يُذْبَحُ عَنْهُ يَوْمَ السَّابِعِ، وَيُسَمَّى وَيُحْلَقُ رَأْسُهُ»، وقال: حسنٌ صحيح. ورواه أحمد في المسند (5/7)، (12، 17، 22).

3 رواه أبو داود في السنن (ص/441)، (10) - كتاب الضحايا، (21) - باب في العقيقة، الحديث (2842)، وأحمد في المسند (6713) مَطْوًى.

4 رواه أبو داود في السنن (ص/441)، في الكتاب والباب السابقين، الحديث (2841).

5 رواه أبو داود في السنن (ص/440)، (10) - كتاب الضحايا، (21) - باب في العقيقة، الحديث (2837).

قال ابن القيم: في كتابه تحفة المودود⁽¹⁾:

”- إنها قُرْبَانٌ يُقَرَّبُ به عن المولود في أول أوقات خروجه إلى الدنيا...

- وَتَقْلُ رِهَانَ المولود، فإنه مُرْتَهَنٌ بعقيقته حتى يشفع لوالديه.

- وَفِدْيَةٌ يُقْدَى بها المولودُ كما فدى الله سبحانه إسماعيل بالكَبْشِ.

ومن فوائدها: اجتماعُ الأقارب والأصدقاء في الوليمة، وحِكْمَةُ هذه الصنائع من الطعام إشاعة الفرح والسرور في قلوب أفراد العائلة والأقارب عندما يرزقهم الله مولودًا، بما تَجَدَّدَ مِنْ نِعْمَةِ الله على صاحبها.

أقول: ولعلَّ مضاعفة فداء الذَّكَر تكون على قَدَرِ غلاوته وَتَحْمُلِ مَسْئُولِيَّاته والتكاليف المنوطة به إذا كَبُرَ، إذ لا يزيلُ سُوءَ الأحوال إِلَّا الرِّجَالُ.

قال ابن القيم في كتابه تحفة المودود: ”هذه قاعدة في الشريعة، فإن الله سبحانه فاضلَ بين الذَّكَر والأنثى، وحلَّ الأنثى على النصف من الذَّكَر: في الموارِيث، والديات، والشهادات، والعنق، والعقيقة“⁽²⁾.

9- الخلاف في الميراث بين الذكر والأنثى

إِذ يَرِثُ الذَّكَرُ مِثْلَ حَظِّ الْأُنثَيْنِ لقوله تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ﴾ (١١) ⁽³⁾.

* وَالْحِكْمَةُ مِنْ ذَلِكَ:

هي أَنَّ الْأُنثَى لَا تَحْتَاجُ إِلَى الْمَالِ كَمَا يَحْتَاجُ إِلَيْهِ الرَّجُلُ:

- فَتَقَفَّئُهَا قَبْلَ الزَّوْجِ عَلَى أَبِيهَا (أَوْ مِنْ تَلَزَمَهُ نَفَقَتُهَا).

- وَتَقَفَّئُهَا بَعْدَ الزَّوْجِ عَلَى زَوْجِهَا.

فهو من يجب أن يُؤمَّنَ لها مَسْكَنًا، وَيَدْفَعُ لها مَهْرًا، وَيَشْتَرِي أَوْ يُؤمِّنَ لها بَيْتًا ويفرشه أثاثًا، وَيُنْفِقَ ماله على إطعامها وإطعام عائلتها طَوَالَ دَهْرٍ، وَيتَحَمَّلَ رعاية عائلته

1 ابن القيم، تحفة المودود، ص (69).

2 ابن القيم الجوزية، تحفة المودود بأحكام المولود، ص (49)، الفصل (10): في تفاضل الذكر والأنثى فيها (أي العقيقة).

3 النساء: 11.

الصحية، وتعليم أبنائه، وتزويج بناته، وتغطية كل نفقات العائلة.

- والرجُل هو من يُعِيلُ أخته وأمّه إذا توفي أبوه لا المرأة.

- وهو الذي يَرعى أولاد أخيه إذا تَيَتَّمُوا بعد وفاة أبيهم.

- وهو الذي ينفق على أبويه الكبيرين إذا كانا مُعْسِرَيْن.

- وعلى إخوانه وأخواته الصغار إذا لم يكن لهم موردٌ ولا عائل سواه.

فالواضح أنه نتيجة التفاوت بين الذكر والأنثى في الأعباء، والتكاليف على الأقارب والأرحام بشروطٍ معروفة. والمرأة لا يجب عليها شيءٌ من ذلك إلا من باب مكارم الأخلاق، فجرى ذلك مجرى قاعدة: العُزْمُ بالغُثم⁽¹⁾. والعُزْمُ: هو ما يلزم المرء من مال لقاء ما يحصل عليه من منافع من ذلك الشيء⁽²⁾.

10- نِسْبَةُ الْوَلَدِ لِأَبِيهِ فِي الْأَحْوَالِ الشَّخْصِيَّةِ: قال تعالى: ﴿ادْعُوهُمْ لِأَبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ﴾⁽³⁾، هذا هو الأصل⁽⁴⁾.

الحكمة: قال ابن القيم: «هي أنَّ أباه هو القائمُ عليه، والمُكَلَّفُ بِتَقَاتِهِ إِنْ كَانَ فَقِيرًا، وَالْمُتَوَلَّى الدِّفَاعَ عنه ونحو ذلك، ولَذا كان مَنْ فَقَدَ أَبَاهُ يُسَمَّى يَتِيمًا، دُونَ مَنْ فَقَدَ أُمَّهُ فَقَطْ»⁽⁵⁾. هذه هي القاعدة، والوَلَدُ يُنْسَبُ إِلَى أُمِّهِ إِذَا كَانَ وَلَدُ سِفَاحٍ لَا مِنْ نِكَاحٍ، كَمَا يُنْسَبُ الْوَلَدُ لِأُمِّهِ فِي اللَّعَانِ إِذَا زَنَتِ الْمَرْأَةُ الَّتِي لَا زَوْجَ لَهَا وَأَتَتْ بِوَلَدٍ، فَإِنَّ وَلَدَهَا يُنْسَبُ إِلَيْهَا، وَلَا يُنْسَبُ لِلرَّجُلِ الَّذِي زَنَى بِهَا، وَلَمْ يَحْدُثْ فِي التَّارِيخِ مِنْ أَوَّلِ آدَمَ حَتَّى عَصَرْنَا هَذَا نَسَبَ وَلَدٍ لِأُمِّهِ إِلَّا مَعَ سَيِّدِنَا عِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ، لِأَنَّهُ لَا أَبَ لَهُ. وفي الحديث الذي رواه أبو داود: «إِنكُمْ تُدْعَوْنَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِأَسْمَائِكُمْ وَأَسْمَاءِ آبَائِكُمْ، فَأَحْسِنُوا أَسْمَاءَكُمْ»⁽⁶⁾.

1 جماعة من المؤلفين، معلمة زايد للقواعد الفقهية والأصولية (1/ 415)، (2/ 34، 209).

2 عزَّام، عبد العزيز محمد، القواعد الفقهية، ص (509)، القاعدة (26)، ط. دار الحديث - القاهرة، 2005م.

3 الأحزاب: 5.

4 وقد تشتهر بين الناس نِسْبَةُ الْوَلَدِ إِلَى أُمِّهِ لِسَبَبٍ مَا، مثل: محمد بن الحنفية، وإسماعيل بن عُلَيَّةَ وغيرهما، لكن على سبيل التَّذَرُّعِ، والتَّبَعِ، وَالْأَصْلُ نِسْبَةُ الْوَلَدِ لِأَبِيهِ.

5 ابن القيم تحفة المولود، ص (96)، الفصل (5): في أنَّ التسمية حق للأب لا للأم، وص (105)، الفصل (10): في بيان أنَّ الخلق يُدْعَوْنَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِأَبَائِهِمْ لَا بِأُمَّهَاتِهِمْ.

6 رواه أبو داود في السنن (ص/748)، (35) - كتاب الأدب، (69) - باب تغيير الأسماء، الحديث (4948)، واللفظ له. وقال أبو داود: ابن أبي زكرياء لم يَذْكُرْ أَبَا الدرداء، فالحديث ضعيف.

لكن يَوَّبُ البخاري في الصحيح (7/149)، (78) - كتاب الأدب، (99) - باب يُدْعَى النَّاسُ بِأَبَائِهِمْ، الحديث (6177).

إن ضياع النَّسَبِ يُورِثُ خَطَأَ المَوارِيثِ وَيُسَاعِدُ عَلَى انْتِشَارِ الزَّنى مِمَّا يُسَبِّبُ الفَوْضَى فِي المَجْتَمَعَاتِ وَانْهِيَارَهَا.

11- الاختلاف في العقل والدين:

قال ﷺ فيما رواه أبو سعيد الخُدري عليه السلام وإِعْظَا النِّسَاءَ بِالتَّصَدُّقِ لِأَنَّهُنَّ يُكْثِرْنَ اللَّعْنَ وَيَكْفُرْنَ العَشِيرَ: "... مَا رَأَيْتُ نَاقِصَاتُ عَقْلٍ وَدِينٍ أَذْهَبَ لِلْبَّ الرَّجُلِ الْحَازِمِ مِنْ إِحْدَاكُنَّ، فَقِيلَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَا نَقْصَانُ عَقْلِيهَا؟" قَالَ: أَلَيْسَتْ شَهَادَةُ الْمَرَأَتَيْنِ بِشَهَادَةِ رَجُلٍ؟ قِيلَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَمَا نَقْصَانُ دِينِهَا؟ قَالَ: أَلَيْسَتْ إِذَا حَاضَتْ لَمْ تَصَلِّ وَلَمْ تَصُمْ"⁽¹⁾.

أ- ما المقصود بقوله ﷺ: "نَاقِصَاتُ عَقْلٍ": إنه تغليب عاطفة المرأة في الحكم على معظم أمور حياتها بدلاً من عقلها، ولأجل ذلك كانت شهادة الرجل في الإسلام تعدل شهادة امرأتين⁽²⁾، ولم يكن الأنبياء إلا رجالاً، لأن الرسالة تطلب عَزْماً وهي قول ثقيل، وبذلك سُمِّيَ: أولو العزم من الرُّسل⁽³⁾. ولهذا وَجَدْنَا "ملكات جمال"، وما وَجَدْنَا "ملكات عقول"؟!

وهذه صفة حميدة للمرأة، تعكس ما يتصوَّره في خضم التضليل والجهل وتشويه صورة المرأة الناصعة بعض الناققين والجاهلين من العوام، مُسْتَغْلِبِينَ مفاهيم مغلوطة بأنها أقلُّ نكاءً من الرجل، وفي هذا ظُلْمٌ عَظِيمٌ لها.

إِنَّ صِفَةَ تَغْلِيْبِ العَاطِفَةِ عِنْدَ الْمَرَأَةِ هِيَ صِفَةُ حَمِيدَةٍ لِلْمَرَأَةِ، وَرَحْمَةٌ بِالْبَشَرِيَّةِ جَمْعَاءَ، لِأَنَّ الْمَرَأَةَ بِصِفَتِهَا أُمًّا وَرَوْجَةً أَوْ بِنْتًا أَوْ أَخْتًا لَوْ انْتَصَرَ عَقْلُهَا عَلَى عَاطِفَتِهَا، لَمَا رَبَتْ وَلِيدًا، وَلَا أَرْضَعَتْ رَضِيْعًا، يَكْفِي أَنَّ اللَّهَ خَصَّ الْمَرَأَةَ فِي دَسْتُورِهِ بِسُورَةٍ كَامِلَةٍ هِيَ سُورَةُ النِّسَاءِ خَاصَّةً بِهِنَّ وَبِأَحْكَامِهِنَّ، وَكَفَى النِّسَاءَ شَرَفًا وَرِفْعَةً أَنَّهُنَّ وَصِيَّةُ النَّبِيِّ ﷺ بِقَوْلِهِ:

عن ابن عمر رضي الله عنه، عن النبي ﷺ قال: «إِنَّ الْغَايِرَ يُرْفَعُ لَهُ لَوَاءٌ يَوْمَ الْقِيَامَةِ، يُقَالُ: هَذِهِ غَدْرَةُ فَلَانِ بْنِ فَلَانٍ. وَأَخْرَجَهُ مُسْلِمٌ فِي الصَّحِيحِ (3/1359)، (32) - كتاب الجهاد والسير، (4) - باب تحريم الغدر، الحديث 9 - (1735). 1 متفق عليه.

أَخْرَجَهُ الْبُخَارِيُّ فِي الصَّحِيحِ (1/534)، (6) - كتاب الحيض، (6) - باب ترك الحائض الصوم، الحديث رقم (304). وَمُسْلِمٌ فِي الصَّحِيحِ (1/86)، (1) - كتاب الإيمان، (34) - باب بيان نقصان الإيمان بنقص الطاعات، الحديث 132 - (79).

2 انظر ابن حجر، فتح الباري (1/534).

3 وأولو العزم خمسة هم: نوح، وإبراهيم، وموسى، وعيسى، ومحمد ﷺ.

”اسْتَوْصُوا بالنساء خيراً“⁽¹⁾، وَلِتَنَازِلِ النظام الكوني دون خَلْقِ النساءِ بعاطفةٍ كبيرةٍ.

ب- لماذا شهادة الرجل الواحد تَغْدِلُ شهادة امرأتين؟

كما أن المرأة يَضْعَفُ حِفْظُهَا⁽²⁾ عند تغليب عاطفتها، ولهذا تُجْبَرُ شهادتها بشهادة امرأةٍ أخرى وذلك لِضَبْطِ الشهادة بسبب أنها قد تنسى، فتزِيدُ في الشهادةِ أو تُنْقِصُها كما قال سبحانه: ﴿وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ رَضَوْنَ مِنَ الشَّهَادَةِ أَنْ تَضَلَّ أَحَدُهُمَا فَتَذَكَّرَ أَحَدُهُمَا الْأُخْرَى﴾⁽³⁾.

وقوله أَنْ تَضَلَّ أَحَدُهُمَا ﴿ قَالَ ابن كثير في تفسيره⁽⁴⁾: «يعني المرأتين، إذا نسيَت الشهادة» ﴿ فَتَذَكَّرَ أَحَدُهُمَا الْأُخْرَى﴾⁽⁵⁾ فالمقصود إذاً: النسيان.

أثبتت الدراسات مع ذلك كله أَنَّ دِمَاغَ المرأةِ هو أَصْغَرُ مِنْ دِمَاغِ الرجل بنسبة 10%، لكن هذا الأمر لا يُؤَثِّرُ على مستوى الفهم والذكاء، لأنه مرتبط بالطبيعة الفسيولوجية والشكلية عند النساء، وبالعكس، فإن الدراسات أثبتت أن دماغ المرأة يستطيع العمل بسرعة أكبر، نظراً لأن الروابط بين خلايا الدماغ عند المرأة أفضل منها عند الرجل.

أمثلة دالة على راحة عقل المرأة:

1 - السيدة بلقيس ملكة سبأ المذكورة في القرآن الكريم خير شاهدٍ على راحة عقل المرأة على الكثير من عقول الرجال الذين كانوا لها وزراء وبطانة⁽⁵⁾.

2 - وربما يكون الرجل بسبب ضغوطات الحياة غير مُتَنَبِّهٍ لكل التفاصيل المثارة حول موضوع ما يَشْغَلُهُ، فَنُتَبِّهُهُ المرأة إلى ما فاتته وانشغل عنه.

وهذا كما لفتت أم المؤمنين أم سلمة رضي الله عنها نَظَرَ زوجها النبي ﷺ إلى خَلْقِ شَعْرِهِ عندما رفض الصحابة الكرام خَلْقَ رؤوسهم لِلتَّحُلُّلِ من مناسك الْحَجِّ في صلح الحديبية الذي حَصَلَ بين المسلمين والكُفَّار، وكان مِنْ شُرُوطِ الكُفَّارِ أَلَّا يَدْخُلَ المسلمون في هذه المَرَّةِ لزيارة الكَعْبَةِ ويعودوا العام القادم، وعندما فَرَّغُوا من كِتَابَةِ وثيقة الصِّلْحِ، طَلَّبَ رسولُ الله من المسلمين أَنْ يَنْحَرُوا وَيَحْلِقُوا، ولكن لم يَقُمْ أَحَدٌ منهم، وأعاد الرسولُ

1 سبق ص (76).

2 ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (1/ 48).

3 البقرة: 282.

4 ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (1/ 48).

5 سبق ص (6).

ﷺ طَلَبَهُ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ وَلَمْ يَفْعَلُوا، فَدَخَلَ ﷺ عَلَى أُمِّ سَلَمَةَ وَذَكَرَ لَهَا مَا حَدَّثَتْ، فَقَالَتْ لَهُ: يَا نَبِيَّ اللَّهِ، أَتُحِبُّ ذَلِكَ؟ اخْرُجْ وَلَا تُكَلِّمْ أَحَدًا حَتَّى تَنْحَرَّ بُدْنُكَ (ذَبِيحَتُكَ)، وَتَدْعُو حَالِقَكَ فَيَحْلُقَكَ (1).

فَخَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَفَعَلَ بِمَشُورَتِهَا، فَمَا كَانَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ إِلَّا أَنْ نَحَرُوا وَحَلَقَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ، وَبِذَلِكَ حُلَّتِ الْمَشْكَلَةُ، فَكَانَتْ أُمُّ سَلَمَةَ تُوصَفُ "بِالرَّأْيِ الصَّائِبِ وَالْعَقْلِ الْبَالِغِ وَالْمَرَأَةِ الْفَاضِلَةِ".

وهذا تكريم للمرأة واعتراف واحترام لرأيها وهو من صميم الإسلام، يَدْحَضُ قول بعض العوام أن المرأة لا تُسْتَشَارُ لأنها ناقصة عقلٍ ودينٍ، هذا غلطٌ كما يقول العلماء (2).

3 - ويذكر التاريخ نساءً عبقريات مهذّن الطريق أمام اكتشافات علمية وإنجازات مؤثرة في حياة البشر فاقت علوم الكثيرين من الرجال، منهن: "مارغريت هاملتون" (Marguerite Hamilton) التي كانت مسؤولةً عن بَرَمَجَةِ مركبة "أبولو" الفضائية والتي مكّنت البشر مِنْ أَنْ يَخْطُوا أَوَّلَى خُطَوَاتِهِمْ عَلَى سَطْحِ الْقَمَرِ، وكانت من نصيب الرائد الفضائي "نِيل أرمسترونغ" (Niel Armstrong).

4 - أما "ماري كوري" (Marie Curie) فكانت أول امرأةٍ تحصل على جائزة نوبل، بل حصلت عليها مرتين في علوم الفيزياء والكيمياء، حيث تَمَحَّوَرَتْ معظم إنجازاتها حول النّشَاطِ الإشعاعي للذّرات، وأشرفَتْ على أول دراسة لمعالجة الأورام باستخدام النظائر المشعّة.

وربما تَفَوَّقَت المرأة بِذَكَائِهَا وَرَجَاحَةِ عَقْلِهَا عَلَى الْكَثِيرِ مِنَ الرِّجَالِ، وَمَنْ يُدِيرُ مَصْلَحَةَ الْبَيْتِ وَسِيَاسَتَهُ، إِذَا كَانَتْ شَخْصِيَّةَ رَبِّ الْبَيْتِ ضَعِيفَةٍ، يَصْرِفُ رَاتِبَهُ فِي ثَالِثِ يَوْمٍ مِنْ أَيَّامِ الشَّهْرِ وَيَتَخَلَّى عَنْ مَصْرُوفِ عَائِلَتِهِ تَكْمَلَةَ الشَّهْرِ، أَوْ كَانَ غَيْرِ مَبَالٍ وَغَيْرِ مَهْتَمٍّ بِدِرَاسَةِ أَوْلَادِهِ، أَوْ مَرَضِهِمْ أَوْ غَيْرِ مَسْئُولٍ؟!... وهذا كثيرٌ ومشاهد في واقعنا المعاصر.

صَحِيحٌ أَنَّ الْقَوَامَةَ مُلْصَقَةً بِالنَّصِّ بِالرَّجُلِ وَهِيَ تَشْرِيفٌ لَا تَكْلِيفٌ، وَهَذَا هُوَ الْأَصْلُ، لَكِنْ ذَلِكَ مُشْرُوطٌ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَصْلَحَةِ وَالْعِلَّةِ، أَلَا وَهِيَ رَجَاحَةُ الْعَقْلِ، وَحُسْنُ النَّصْرِفِ، وَقُوَّةُ الصَّبْرِ، وَقِلَّةُ الْغَضَبِ، فَإِذَا فُقِدَتْ هَذِهِ كُلُّهَا دَارَ الْحُكْمِ مَعَ الْعِلَّةِ وَجُودًا وَعَدَمًا، وَمَنْ

1 رواه أحمد في المسند (6/ 305)، مسند الأنصار، حديث أم سلمة رقم (2606).
2 ابن باز، موسوعة الفتاوى البازية. وانظر الأنباء الكويتية، أخبار الكويت، السبت 7/5/2014م.

غير المرأة لإدارة البيت بحصافةٍ لِمَنْعِ السفينة مِنَ الْعَرَقِ؟

ولن تكمل الحياة إلا بهنَّ، ولن تقوم لنا قائمةٌ إلا في حَضْرَتِهِنَّ.

هُنَّ نَهْرُ العطاء الذي لا يَنْصَبُ، والبُرَّةُ التي تُنْمِرُ نجاحاً وإنجازاً وسِرُّ صناعة العُظماء والأبطال، فالنساء والأُمهات كُنَّ وراء بُروز نَجْم الإمام الشافعي، ومالك، وأحمد رحمهم الله في الفقه والحديث والشريعة، وقَدْرُهُنَّ كبير. وقال ﷺ: «لا تَكْرَهُوا البناتَ فإنهنَّ المؤمنات الغاليات»⁽¹⁾، ولأنَّ المُعادلةَ الكُؤنِيَّةَ تقتضي أن نكون ذُكُوراً وإناتاً: فلا شكَّ أَنهِنَّ الشَّطْرُ الأوَّل من المُعادلة!

ج- أما نُقْصانُ الدِّين: فمعناه مُراعاة رَبِّنا لِضَعْفِ وانكِسارِ المرأة في فتراتِ الحِيضِ التي ربما تستمر سبعة أيام والنَّفاسِ الذي يَمْتَدُّ أربعين يوماً حيثُ أسْقَطَ الله تعالى عَنْهُنَّ الصلاةَ رَحْمَةً بِهِنَّ، لأنَّ هذه الفترات كثيرةٌ ومُتَكَرِّرَةٌ إذ تتكرر الصلاة خمس مراتٍ في النهار، ولو أمر الله المرأة بقضاء هذه الصلوات لَشَقَّ ذلك عليهنَّ، وإنما تقتضي المرأة فقط الأيام التي أفطرتها في رمضان⁽²⁾.

أما نَعْتُ المرأة بصفات النقصان والإساءة لها بِقِلَّةِ الفَهْمِ والعَقْلِ فَيَعُودُ لِصَفَةِ التَّوَحُّشِ التي عُرِفَ بها الْعَرَبِيُّ عندما يَتَخَلَّى عن الدِّينِ وَيَتَخَلَّى بِالْجَهْلِ والأُنانيَّةِ والسَّيْرِ وَرَاءَ غرائِزِهِ وأهوائِهِ عندما يَتَصَوَّرُ المرأةَ لَقْمَةً تحت أسنانه يمضغها متى شاء ثم يلفظها متى شاء، هذه الصفة التي وَصَفَهَا أعظمُ مُؤَرِّخٍ في عِلْمِ الاجتماع، أقصد بذلك العلامة ابن خلدون⁽³⁾.

12- لماذا شهادة الرجل بشهادة امرأتين؟

وذلك بسبب تغليب عاطفة المرأة على عَقْلِهِ، فَيَضَعُفُ حِفْظُهَا عند ضغط أعمالها

1 رواه البيهقي في شعب الإيمان (6/410) الحديث (8701)، واللفظ عنده: «فإنهنَّ المؤمنات المجملات» وهو مرسل، والحديث (8702). وهذا الحديث أخرجه أحمد في المسند (17403) واللفظ له.
وابن ماجه في السنن (2/1210)، (33) - كتاب الأدب، (3) - باب بر الوالد والإحسان إلى البنات، الحديث (3669). بإسنادٍ صحيح عن عقبة بن عامر، قال: سمِعْتُ رسولَ الله يقول: «مَنْ كانَ لَهُ ثلاثُ بناتٍ: فَصَبَرَ عليهنَّ، وأطَمَعَهُنَّ، وسَقَاهُنَّ، وكَسَاهُنَّ من جِدَّتِه (أي قدرته)، كُنَّ لَهُ حجاباً مِنَ النارِ يومَ القيامة». وهذا يدلُّ على فضل الإحسان إلى البنات، والقيام بشؤونهنَّ رَغْبَةً فيما عند الله، فإنَّ ذلك من أسباب دخول الجنَّة والسلامة من النار.

2 انظر المجلة العربية، الإجابات في باب حَفَظَ أَمَلُ الذَّكَرِ مجموع فتاوى ومقالات الشيخ ابن باز، (4/292).
3 وذلك في كتابه مقدمة ابن خلدون ص (140)، الفصل (28): في أن العرب أبعد الأمم من سياسة الملك، المكتبة العصرية - صيدا - لبنان، الأولى، عام 1418هـ/1997م.

فَتَنَسَّى وقد سبق شرح ذلك⁽¹⁾، إن شهادة امرأتين بمنزلة شهادة رجل واحد في قوله تعالى: ﴿فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ﴾⁽²⁾، لا يعني تمييز الرجل في كل الأمور. فقد جاءت الوصية في الأم ثلاثة أضعاف الوصية بالأب كما في الحديث المتفق عليه عندما جاء النبي رَجُلٌ وَسَأَلَهُ: «مَنْ أَحَقُّ النَّاسِ بِحُسْنِ صَحَابَتِي؟ قَالَ: أُمُّكَ، قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: أُمُّكَ، قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: ثَلَاثَ مَرَّاتٍ، قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: أَبُوكَ»⁽³⁾.

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث

في نهاية البحث نوجز النتائج التالية:

أولاً: إن محاولة اعتبار المرأة متساوية مع الرجل في جميع نواحي الحياة لا يمكن أن يتحقق، لأن الفوارق بين النوعين القدري والشرعي تمنع من ذلك.

ثانياً: وَلِقُوَّةُ الْفَوَارِقِ بَيْنَ الْجِنْسَيْنِ صَحَّ عَنِ النَّبِيِّ أَنَّهُ لَعَنَ الْمُتَشَبِّهَةَ مِنَ النَّوعَيْنِ بِالْآخِرِ

فقد لعن رسول الله ﷺ المتشبهين من الرجال بالنساء، والمتشبهات من النساء بالرجال⁽⁴⁾، ولا شك أن سبب هذا اللعن هو محاولة من أراد التشبه منهم بالآخر، لتحطيم هذه الفوارق التي لا تتحطم، فالله الذي خلق الذكر والأنثى أعلم بحقيقتها، وقد قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَكُنْ أَذْكَرُ وَلَهُ الْأُنْثَى (٢١) تِلْكَ إِذَا قِسْمَةُ صِغَرٍ (٢٢)﴾⁽⁵⁾، أي: غير عادلة⁽⁶⁾، جوراً باطلة، لعدم استواء النسيبين.

ثالثاً: الضَّالُّونَ وأتباعهم يقولون بالمساواة بين الجنسين، وإنَّ الذكر والأنثى سواء رغم إقرار العلم والطب بالاختلاف البيولوجي والهرمونات⁽⁷⁾ الضابطة لوظائف الجسم

1 ص (86).

2 البقرة: 282.

3 متفق عليه.

أخرجه البخاري في الصحيح (7/ 92)، (78) - كتاب الأدب، (2) - باب من أحق الناس بحسن الصحبة، الحديث (5971).

ومسلم في الصحيح (4/ 1974)، (45) - كتاب البر والصلة والآداب، (1) - باب بر الوالدين وأنها أحق به، الحديث 1 - (2548).

4 أخرجه البخاري في الصحيح (7/ 72)، (77) - كتاب اللباس، (61) - باب المتشبهين بالنساء والمتشبهات بالرجال، الحديث (5885).

5 النجم: 21 - 22.

6 ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (4/562).

7 الهرمونات (Hormones): مواد كيميائية متخصصة، تُفرَز من جهاز الغدد الصماء في الجسم لضبط وظائفه

إذ جسم المرأة مختلف كلياً عن جسد الرجل، إذ الرَّحِمُ موجود عند المرأة كمستودع لحماية الجنين طوال فترة الحمل، والرجل لا يملك رَحِمًا، بل خِصْيَتَيْنِ، وهما مصنع الحيوانات المنوية.

والمرأة خُلِقَتْ وفي صَدْرها التَّدْيِينِ لإرضاع الطفل المولود عند ولادته وخروجه إلى الحياة، وهو المخلوق الضعيف الخالي من الأسنان الذي أودَعَ الله فيه غريزة المصِّ لتغذيته باللبن حتى ينمو ويكبر، والرجل لا يملك هذه الغُدَّة اللَّبَنِيَّة.

والمرأة خُلِقَتْ بمبيضَيْنِ، وتتم عملية الإباضة، أي خروج البويضة من مبيض المرأة كل ثمانية وعشرين يوماً، تارةً من المبيض الشمالي، وتارةً من المبيض الأيمن بالتداول لتكون هذه البويضة جاهزةً للتلقيح إذا تمَّ الجماع، أو تخرُجُ مع دم غشاء الرَّحِم إذا لم يتم تلقيحها لتَشكُل الدَّوْرَة الشهرية أو «الحيض».

والرجل لا يملك ذلك كله، وهرمونات المرأة تختلف كلياً عن هرمونات الرجل.

فهرمون الأستروجين (Estrogen) الذي تفرزه المبايض والغُدَّة الكظرية، والمشيمة خلال الحمل هو خاصية المرأة، وهو المسؤول عن جمالها وأنوثتها، وهو يلعب دوراً مهماً في سن البلوغ، والحمل، والحيض، ونقصه يعني جفاف المهبل، والهَبَّات الساخنة، وتقلبات المزاج، وألم وتورم في الثدي بشكل متكررٍ، والشعور بالصُّدَاع، والتعب، والإعياء المُستمر.

وكذلك هرمون البروجستيرون (Progesterone) أو هرمون الأنوثة الذي يُنتجُه المبيض بعد الإباضة وأثناء الحمل، حيث يُحَصِّرُ بطانة الرحم لِزَرْع البويضة إذا تمَّ الحَمْل، ويدعم الحَمْل للحفاظ على الجنين، ويمنع إباضة جديدة بعد الحمل.

أما هرمون الذكورة الرئيسي عند الرجل فهو هرمونٌ مختلفٌ تماماً اسمه تِسْتوستيرون (Testosterone)، وهو المسؤول عن خشونة الصوت عند بلوغ الصبي، وإنتاج الحيوانات المنوية في الخصيتين، وحجم العضلات المفتولة، وقوتها والرغبة الجنسية، وتوزيع الدهون.

وتنظيمه والمحافظة على توازنه. والكلمة مشتقة من كلمة يونانية تعني «المُنشَط» أو «الحاثة»، كعكي سامر عبد الغني، موسوعة المصطلحات العلمية الشاملة، ص (48).

رابعًا: نقص المرأة بأنوثتها:

إنَّ من أوضح الأدلة التي بيَّنها القرآن اتِّفاق العقلاء على أن الأنثى من حين نشأتها تتحلَّى بأنواع الزينة والحليِّ والحُلِّ كما قال تعالى: ﴿أَوْ مَن يُشَوُّ فِي الْحَلِيَّةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ﴾ (١٨). قال ابن كثير في تفسيره لهذه الآية: «أي المرأة ناقصة، يَكْمُلُ نَقْصُهَا بِلبس الحليِّ منذ تكون طفلة، وإذا خاصمت فلا عبارة لها، بل هي عاجزة عيَّة» (٢).

أنكَرَ الله على الكُفَّار أنهم مع ادِّعاء الولد له تعالى، جَعَلُوا له أنقص الولدين، وأضعفهما خلقه، وجبلةً: وهو الأنثى.

خامسًا: لا يَتَجَرَّأُ على القول بمساواة الذكر والأنثى في جميع الميادين إلا مكابر (٣): ولهذا قيل: دينُ الإسلام هو دين العَدْلِ في العَمَلِ والجزاء، وليس كما يقول المُحَدِّثُونَ إنه «دينُ المساواة»، هذا غَلَطٌ عظيم (٤).

ثبت المصادر والمراجع

أولًا: الكتب

* القرآن الكريم

- 1 - ابن الأثير الجزري، مجد الدين، أبو السعادات، المبارك بن محمد (ت 606هـ)، (2 ج، (2 مج، اعتنى به خليل شيحا، ط(1)، نشر دار المعرفة - بيروت، لبنان، ط(1)، عام 1996م.
- 2 - ابن جِبَّان، محمد بن حبان بن أحمد، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البستي (ت 354هـ)، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، تأليف الأمير علاء الدين بلبان الفارسي (ت 739هـ)، (18 ج، (18 مج، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط(1)، عام 1408هـ/1998م.
- 3 - ابن حجر العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن محمد الكتاني، أبو الفضل (ت 852هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، (13 ج، (13 مج، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه محمد فؤاد عبد الباقي، صححه مجد الدين الخطيب، المكتبة السلفية - مصر، ط(1)، نشر دار المعرفة - بيروت، لبنان، عام 1380-1390هـ/1940-1950م.
- 4 - ابن حنبل، أحمد بن محمد، صاحب المذهب الحنبلي (ت 241هـ)، مسند الإمام أحمد، (50 ج، (50 مج (آخر (5 فهارس)، تحقيق شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد وآخرون، إشراف د/ عبد الله

1 الزخرف: 18.

2 ابن كثير، تفسير القرآن العظيم (4/ 490).

3 الشنقيطي، أضواء البيان (7/ 473 - 475).

4 العثيمين، محمد بن صالح، لقاءات الباب المفتوح، ص (212).

بن عبد المحسن التركي، نشر مؤسسة الرسالة - بيروت، ط(1)، عام 1421هـ/2001م، ومطبعة الميمنة - القاهرة، (6) ج، (6) مج، عام 1313هـ/1873م، تصوير عالم الكتب - لبنان.

5 - ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، أبو زيد، ولي الدين، الحضرمي الإشبيلي (ت 808هـ)، المقدمة (1) ج، (1) مج، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية - بيروت - لبنان، ط(2)، عام 2008م.

6 - ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد، أبو عمر التمر، القرطبي (ت 463هـ)، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، (24) ج، (24) مج، تحقيق مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية - المغرب، 1387هـ/1947م.

7 - ابن قدامة المقدسي، عبد الله بن أحمد بن محمد، الجماعلي، الدمشقي، العالمي، الحنبلي، أبو محمد (ت 620هـ)، المغني، (15) ج، (15) مج، (الأخير فهارس) تحقيق د/ عبد الله بن عبد المحسن التركي، ود/ محمد عبد الفتاح الحلو، نشر دار عالم الكتب - الرياض - المملكة العربية السعودية، ط (10)، عام 1417هـ/1997م.

8 - ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب، ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله (ت 751هـ)

9 - *أعلام الموقعين عن رب العالمين (6) ج، (6) مج، اعتنى به بكر بن عبد الله أبو زيد،

10 - مكتبة عطاءات العلم - الرياض، نشر دار ابن حزم - بيروت، ط(2)، عام 1440هـ/2019م.

11 - *تحفة المودود بأحكام المولود (1) ج، (1) مج، طبعة مكتبة القرآن - القاهرة.

12 - ابن كثير، إسماعيل بن كثير، القرشي، الدمشقي، عماد الدين، أبو الفداء (ت 774هـ)، تفسير القرآن العظيم (4) ج، (4) مج، تقديم د/ يوسف عبد الرحمن المرعشلي، نشر دار المعرفة - بيروت، لبنان، ط(12)، عام 2012م.

13 - ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، أبو عبد الله (ت 273هـ)، سنن ابن ماجه، (2) ج، (2) مج، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي - القاهرة، د.ت.

14 - ابن مفلح المقدسي، إبراهيم بن محمد بن عبد الله، برهان الدين، أبو إسحاق (ت 884هـ)، المبدع في شرح المقنع لابن قدامة المقدسي، (8) ج، (8) مج، نشر دار الكتب العلمية - بيروت، لبنان، ط(1)، عام 1418هـ/1998م.

15 - أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي (ت 275هـ)، سنن أبي داود، (4) ج، (4) مج، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد (ت 1392هـ/1952م)، ط(1)، المكتبة العصرية - صيدا، لبنان، د.ت.

16 - البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، أبو عبد الله (ت 256هـ)، (14) ج، (14) مج، صحيح البخاري (أو الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وأيامه، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط(1)، 1422هـ/1982م (مطبوع مع شرحه فتح الباري).

17 - البغوي، الحسين بن مسعود بن محمد، الفراء، أبو محمد، محيي السنة (ت 510هـ)، معالم

التنزيل (وهو تفسير البغوي)، (4) ج، (4) مج، نشر دار الكتب العلمية - بيروت، لبنان، ط(1)، عام 1414هـ/1993م.

18 - البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي، أبو بكر (ت 458هـ)، السنن الكبرى، (10) ج، (10) مج، دائرة المعارف النظامية، حيدر آباد - الدكن، الهند، ط(1)، وبذيله كتاب الجوهر التقى لعلاء الدين بن عثمان المارديني الشهير بابن التركمان، عام 1344هـ/1904م.

19 - *شعب الإيمان، (9) ج، (9) مج، تحقيق أبي هاجر، محمد السعيد بن بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية - بيروت، لبنان، ط(1)، عام 1421ع/2000م.

20 - الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرَة، أبو عيسى (ت 279هـ)، سنن الترمذي (أو الجامع)، (6) ج، (6) مج، تحقيق د. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ط(1)، عام 1996م.

21 - رضا، محمد رشيد (ت 1354هـ/1914م)، حقوق النساء في الإسلام وحظهن من الإصلاح المحمدي العام، (1) ج، (1) مج، تحقيق محمد ناصر الدين الألباني، نشر المكتب الإسلامي - بيروت، ط(1)، عام 1404هـ/1984م.

22 - الرَّمْلِي، محمد بن أحمد، شمس الدين (ت 1004هـ)، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، (6) ج، (6) مج (1) ج للفهارس، تحقيق الأستاذ الدكتور محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار النفائس - بيروت، لبنان، ط(1)، عام 1442هـ/2021م.

23 - السبكي، تقي الدين، علي بن عبد الكافي (ت 756هـ)، الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي (ت 658هـ)، (3) ج، (3) مج، دار الكتب العلمية - بيروت، ط(1)، عام 1404هـ/1984م.

24 - شفيق حمدي، زوجات لا عشيقات (التعدد الشرعي ضرورة العصر)، (1) ج، (1) مج، نشر مركز الإعلام العربي، ط(1)، عام 1900م.

25 - الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر، الجكني (ت 1393هـ/1953م)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، (7) ج، (7) مج، مجمع الفقه الإسلامي بجدّة، نشر دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت، لبنان، ط(1)، عام 1415هـ/1995م.

26 - الطبري، ابن جرير، محمد بن جرير، أبو جعفر (ت 310هـ)، جامع البيان في تأويل آي القرآن، (24) ج، (24) مج، توزيع دار التربية والتراث - مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، د.ت.

27 - عزّام، عبد العزيز بن محمد (ت 1410هـ/1970م)، القواعد الفقهية، (1) ج، (1) مج، دار الحديث - القاهرة، ط(1)، عام 2005م.

28 - القرطبي، محمد بن أحمد، الأنصاري، أبو عبد الله الأندلسي الخزرجي (ت 671هـ)، الجامع لأحكام القرآن (وهو تفسير القرطبي)، (20) ج، (20) مج، تحقيق أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عام 1384هـ/1964م.

29 - مالك بن أنس الأصبحي، الأصبحي، الحميري، أبو عبد الله، إمام دار الهجرة (ت 179هـ)،

الموطأ (2) ج، (2) مج (رواية يحيى بن يحيى الليثي)، تحقيق د/ بشار عواد معروف العراقي، دار الغرب الإسلامي - بيروت، ط(2)، عام 1417هـ/1997م.

30 - الماوردي، علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري، أبو الحسن (ت 450هـ)، الحاوي الكبير في الفقه الشافعي (وهو شرح مختصر المُنزّي)، (20) ج، (20) مج (الأخير للفهارس)، تحقيق علي معوض وعادل عبد الموجود، نشر دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، ط(1)، عام 2017م.

31 - المباركفوري، محمد بن عبد الرحمن بن عبد الرحيم، أبو العلا (ت 1353هـ/1913م)، تحفة الأحوذني بشرح جامع الترمذي، (10) ج، (10) مج، تحقيق خالد عبد الغني محفوظ، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، ط(1)، عام 1997م.

32 - مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، أبو الحسين (ت 261هـ)، صحيح مسلم بن الحجاج النيسابوري (المسمى الجامع الصحيح أو المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ا، (5) ج، (5) مج، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، ط(1)، نشر مطبعة عيسى البابي الحلبي - القاهرة، 1374هـ/1955م.

ثانيًا: دوائر الموسوعات

1 - ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله، مفتي عام المملكة العربية السعودية، ورئيس هيئة كبار العلماء - موسوعة الفتاوى البازية، مؤسسة عبد العزيز بن باز الخيرية، عام 2020م.

2 - كعكي، سامر عبد الغني، موسوعة المصطلحات العلمية الشاملة، (1) ج، (1) مج، دار المعرفة - بيروت، لبنان، ط(1)، عام 2007م.

3 - مجموعة من المؤلفين، معلمة زايد للقواعد الفقهية والأصولية (45) ج، (45) مج، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية، ط(1)، عام 1424هـ/2013م.

ثالثًا: المجلات

1 - مجلة أعلام الثقافية، مقال تحت عنوان: تعدّد الزوجات أم تعدّد الخليلات، بقلم نايف ذوابة، الأردن، عام 2006م، منشور على موقع مداد بتاريخ 8/11/2007م.

2 - مجلة البحوث الإسلامية، العدد (36)، بحث محمد بن مسفر الزهراني، تحت عنوان: «تعدّد الزوجات في الإسلام».

3 - المجلة العربية، المجلد (14)، الصفحة (292)، الإجابات في باب ج پ پ پ ج، مجموع فتاوى ومقالات الشيخ ابن باز.

11. رابعًا: اللقاءات

1 - ابن عثيمين، محمد بن صالح بن محمد (ت 1421هـ/1981م)، لقاءات الباب المفتوح (1) ج، (1) مج، كان يعقدها الشيخ بمنزله كل خميس وهي دروس صوتية مفرّغة على موقع الشبكة الإسلامية، عام 1421هـ/1981م.

بين الأخلاق والدين

Between Religion and Ethics

سمر سامي بحمد

Samar Sami Bahmad

طالبة دكتوراه في جامعة الجنان/ كلية الآداب والعلوم الإنسانية

Jinan University

تاريخ القبول 2024 /3/25

تاريخ الاستلام 2024 /3/15

المخلص

يهدف البحث إلى توضيح العلاقة بين الدين والأخلاق، في زمن كثرت آراؤه، وتعددت مشاريعه، وازدادت صراعاته. وأعتقد أن ما يعاني منه شرقنا، من تكفير الناس بعضهم بعضا لاختلاف في الدين أو المذهب، ومن صراع واقتتال ودموية، يعود في البعض من أسبابه إلى فهم خاطئ لجمالية السماء، وعدم إدراك ما أنعمت به علينا من قيم إنسانية. وبقي على الإنسان أن يفهم ويعمل ما أمكن من جمالية هذه السماء، وما فيها من حق وخير وجمال. ولقد سعت في بحثي هذا إلى تبيان الارتباط الوثيق بين الأخلاق والدين.

الكلمات المفتاحية : الدين - الأخلاق - تكفير - صراع

Abstract

This research aims to explore the relationship between religion and ethics in a time filled with diverse opinions, varied perspectives, and increasing conflicts. I believe that much of the suffering in the Eastern countries, such as excommunicating people over religious or sectarian differences, and the conflict, violence, and bloodshed, partly stems from a misguided longing for heavenly beauty and a failure to appreciate the human values it bestows upon us. It is up to us to understand and embrace the beauty, truth, and good that these heavens offer. Through this research, I have sought to highlight the deep connection between ethics and religion.

Keywords: Religion/Ethics/Atoning/ conflict

مقدمة

إنَّ الحديث عن الأخلاق في زمن تعددت مفاهيمه وازدادت صراعاته لأمر صعب وشاقّ، ذلك أنَّ كثيرًا من مشكلاتنا الاجتماعية تعود إلى الأزمات الأخلاقية التي يعانيها مجتمعنا اليوم. «فالشرّ في الكون لم يأتِ مِنَ الخلق... ولا مِنَ القواعد التي وضعت للخلق... ولكنْ تدخل الإنسان فيها هو الذي يفسدها... فالكون في خلقه غاية في الإبداع... وإنَّ الإنسان بابتعاده عن منهج الله أوجد أمراضًا وآفات في المجتمع. جاءت بالشقاء والشرّ»¹، وثمة إجماع بين الأديان على أنَّ هناك خطأ ما في حياة الإنسان دخلها فأفسد نقاءها الأصليّ، وأنَّ إصلاح هذا الخطأ ممكن وواجب². فالشعور بالخطيئة يثير أعماق الإنسان ويحركها، وكذلك الشعور بالخلاص منها.

مسوّغات الموضوع

«يومَ يَتملّك حبّ الحياة، ويَتملّك الإيمان بعصمتها عن كلّ خطأ أو زلل، يومئذ تستسلم لها بكلّ جوارحك فتضمّك إليها، وتفتح لك قلبها، فلا يبقى أيّ فاصل بين وعيك ووعيتها، وإرادتك وإرادتها. وبكلمة أخرى لا يبقى أيّ فاصل بينك وبينها»³.

ولأنّني أمتلك حبّ الحياة - وأرجو أن يَتملّكني - في شرقٍ تعسّ يكفر فيه النّاس بعضهم بعضًا، لاختلاف في الدّين أو في المذهب، ويتصارعون متقاتلين، وكلّ يظنّ أنّه امتلاك الحقيقة المطلقة التي تبرّر أعماله؛ رأيت أن يكون بحثي هذا للإقرار بأنّ التّدين مفتوح الآفاق، منفتح على كلّ الحقائق البشريّة. إنّهُ تدينٌ يعترف بالتّعّد ما دام الشعور الدّينيّ واحدًا في مشارق الأرض ومغاربها، فليتنافس بنو الإنسان في المحبّة، فاللّهُ هو ربّ الأرض والسّماء، وربّ النّاس أجمعين.

تحديد الإشكالية

وما لا خلاف عليه أنّ ثمة إجماعًا بين الأديان على أنّ الإنسان مفطورٌ على معرفة وجود اللّهُ، ولقد خاطب الأنبياء فطرة الإنسان الواحدة الشّاملة عندما خاطبهم باسم اللّهُ، ومعرفة وجود اللّهُ لا تخصّ دينًا دون آخر، لكنّها تنتمي إلى الإنسان حيث كونه

1 الشعراوي، محمد متولي، الخير والشر، مكتبة الشعراوي الإسلاميّة، مصر ص. 17-16، رقم الإيداع 8313/1990.

2 صعب، أديب، المقدمة في فلسفة الدين، دار النهار للنشر، بيروت 1994، ص. 19.

3 نعيمة، ميخائيل، المجموعة الكاملة، المجلد السّابع (يا بن آدم)، دار العلم للملايين، 1975، ص 54 - 55.

إنساناً. (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ لِلنَّاسِ بِالْحَقِّ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ)¹.

ولقد جاء في رسالة يوحنا الأولى: «أَيُّهَا الْأَحْبَاءُ ، لِنَحِبْ بَعْضُنَا بَعْضًا، لِأَنَّ الْمَحَبَّةَ هِيَ مِنَ اللَّهِ، وَكُلٌّ مِنْ يَحِبُّ فَقَدْ وَلَدَ مِنَ اللَّهِ وَيَعْرِفُ اللَّهَ، وَمَنْ لَا يَحِبُّ لَمْ يَعْرِفِ اللَّهَ، لِأَنَّ اللَّهَ مَحَبَّةٌ»².

أمام كل هذا كان لا بدّ من الأسئلة التالية:

- ما القيم التي أمطرتنا بها السّماء؟ وكيف كانت قراءة الإنسان لها؟ وكيف كانت علاقته بها؟

- ألا يعي الإنسان أنّ قراءته الخاطئة للسّماء هي التي أوسعت مساحات الجراح المتعدّدة في مجتمعاتنا، وهل سيكون بمقدوره العودة إلى فهم سليم يحلّ عليه السّلام، والإقرار بأنّ الصّراعات في العالم ليست سوى أصداء لانعدام التّناغم والتّوافق بين ما ترفده السّماء، وما تفهمه الأرض؟

مفهوم الأخلاق لغة واصطلاحاً

الأخلاق لغةً جمع خلق، «والخلق هو الدّين والطّبع، وهو الخليقة أي الطّبيعة»³.

«والأخلاق اصطلاحاً، هي القيم الإنسانيّة التي تعارف الباحثون على أنّها غايات يطلبها الإنسان لذاتها، ومن شأنها أن تؤدّي إلى مقاصد سامية، تتمثّل في تحقيق السّعادة للأفراد والجماعات. وقد أجمع الباحثون على أنّ القيم الإنسانيّة تتّضوي تحت ثلاثة عناوين كبيرة هي: الحق، والخير والجمال. وهناك من أضاف إليها قيمة رابعة هي النزعة الدينيّة»⁴. ولا تزال قضيّة الأخلاق ومصادرها من أهمّ الموضوعات الإنسانيّة والاجتماعيّة التي شغلت الباحثين، وقد رأى البعض أنّ «الدّين هو الذي يوجّه الإنسان نحو هذه القيم الثّلاث ويبيلورها من خلال» التّصور الاعتقادي لهذه القيم»، ذلك بأنّه

1 سورة الزّمر الآية 41

2 ايو، 4، 7.

3 ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 10، باب «خلق»، ص 86.

4 فريج، غازي. العلاقة بين الدين والأخلاق، المعارف الحكمية، معهد الدراسات الدينيّة والفلسفيّة، لبنان، بيروت، 2015، ص 1 (المقدمة).

يجعلها جزءاً لا يتجزأ من عقيدة الإنسان الدينيّة»¹.

«والأخلاق تعنى بمبادئ السلوك البشري وتبريرها. وهي تدور على مفاهيم مثل الواجب، حرية الإرادة، المسؤولية، الخير، الصواب، القيم، المثل العليا، الصراع بين الرغبة والواجب أو بين الواجبات، اختيار الأصلح، الحكم على أفعالنا وأفعال الآخرين، تعايش الجميع بمحبة وسلام، العدل، السعادة، تحقيق الذات... إلّا أنّ هذه المفاهيم تدخل في صلب الدين. فالدين ليس الإيمان فحسب، لكنّه العمل الصالح المنطلق من الإيمان بالله»²، فالأعمال الصالحة، والتفكير السليم والتوجّه الصحيح، مختبرات حقيقة لصحة الإيمان.

الدين لخدمة الإنسان

من أجمل أقوال يسوع المسيح قوله لليهود الذين احتجّوا عليه لأنّه يشفي الأمراض يوم السبت الذي يُحرّم فيه العمل: «السبب جعل لخدمة الإنسان، وليس الإنسان لخدمة السبت». ومؤدّى هذا القول أنّ الدين وجد لخدمة الإنسان، ولم يوجد الإنسان لخدمة الدين. فالدين يبقى في خدمة الإنسان طالما حافظ على بُنية حيويّة متطورة، وطالما حافظت رموزه على طاقتها الإيمانية، ثمّ يغدو الإنسان في خدمة الدين عندما يتحوّل الدين إلى بنية حجرية جامدة. ويبدأ هذا التحوّل مع ظهور الإيديولوجيات واختزال الدين إلى كتب مقدّسة، ثم يتكرّس عندما يتحوّل الكتاب المقدّس من مرشد إلى معبود في حدّ ذاته، الأمر الذي يحرم الدين من حيويّته وطاقاته الإبداعية ويحوّله إلى قوّة كابحة»³.

وفي الدين الإسلامي تهدف العبادات إلى تفعيل القيم الأخلاقية، وإلا كانت مجرد طقوس فارغة من مضمونها الحقيقي الذي أَرادَهُ الله لعباده. ذلك أنّ العبادة الحقيقية يُفترض أن تُحفّز المتعبّدين إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتحديد الأهداف التي يجب أن يبتغوها من وراء سلوكهم. «ولا بدّ أن تكون أعمال الإنسان صادرة عن فعل إراديّ، ووعي تامّ، أي شعور واع، لكي يمكن الحكم عليها بأنّها خير أو شرّ»⁴.

1 عبده، مصطفى، فلسفة الاخلاق، مكتبة مدبولي، القاهرة 1999، ص. 15-16

2 صعب، أديب، م.س، ص235.

3 السّواح، فراس، الله والكون والإنسان، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق-سوريا، ط1، 2016 ص.

55-56

4 أمين، أحمد، كتاب الأخلاق، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1985، مقدمة الكتاب ص.3.

فالأخلاق تبحث عن أعمال النَّاس الإرادية، لتحكم عليها بالخير والشرّ، من أجل توجيهنا نحو تحقيق المنفعة والصّلاح والكمال لأنفسنا وللغير.

الصّراع بين الخير والشرّ

إنّ معظم الأديان صوّرت العالم والنّفس البشريّة كحقل صراع بين الخير والشرّ، ونظرت إلى الإنسان ككائن يملك من الفكر والإرادة ما يستطيع معه تجاوز مستوى الغريزة والتّسامي إلى مستوى السّلوّك الأخلاقيّ الحرّ¹. فالحرية هي التي تمكّن الإنسان من الاختيار بين فعل الخير وفعل الشرّ، والإنسان إمّا شاكراً وإمّا كفوراً (وإذا قيل لهم لا تفسدوا في الأرض قالوا إنّما نحن مُصلحون ألا أنّهم هم المفسدون، ولكن لا يشعرون)²

الله أوجد الكون على جمال وخير، لكن الإنسان بحريّة اختياره وبابتعاده عن الله أساء وأفسد، «وإنّ البعد عن منهج الله يأتي بطريقتين... إمّا بالغفلة عن المنهج بأن ينساه النّاس أو يحرفوا فيه، وإمّا أن يأتوا بكلام ليس من عند الله ويقولون هو من عند الله، إنهم أولاً ينسون ما يتعارض مع أهوائهم من منهج الله، وما لا ينسونه يحرفونه، وما لم يحرفوه يأتون بكلام بشريّ ثمّ ينسبونه ظلماً وعدواناً إلى الله سبحانه وتعالى»³.

(فويل للذين يكتبون الكتب بأيديهم ثمّ يقولون هذا من عند الله ليشتروا به ثمناً قليلاً فويل لهم مما كتبت أيديهم وويل لهم مما يكسبون)⁴ ويتأكّد لنا أنّ أسباب الشّقاء ناتجة عن كون النّاس تخلّوا عن منهج الله وأخذوا يشرّعون لأنفسهم بما يسمّونه القوانين الوضعيّة أي تلك التي تحكم الآن معظم دول العالم.

«وهكذا أدّى الاختيار البشريّ إلى الشّقاء بدلاً من أن يؤدّي إلى الخير، وإلى إهدار نعم الله بدلاً من أن ينميها، وزيادة المشاكل على الأرض بدلاً من أن يحلّها. وكان بُعد البشر عن منهج الله كارثة عليهم... فأفسدوا ولم يُصلحوا»⁵. ويبقى أنّ الصّراع الأزليّ بين قيم الخير والشرّ لم يتوقّف عند حدّ ما، وإنّما هناك دائماً مبادئ وأعراف توجدّها التّناقضات والتّطوّرات المحدثة في التّشكيّلة الاجتماعيّة على مدى العصور. وغالباً ما

1 عبده، مصطفى، م. س. ص. 23

2 سورة البقرة، الآيتان 11-12.

3 الشعراوي، محمد، م. س. ص. 31.

4 سورة البقرة، الآية 79.

5 الشعراوي، محمد، م. س. ص. 77-78.

نجد أنّ عددًا من القيم والمبادئ في منظومتنا الخيرة والشرّ لم تعد مقنعة، فتسقط ويحلّ محلّها مبادئ جديدة تتناغم مع التطلّعات الجديدة. فما توافق عليه النّاس وتعارفوا على نفعه وفائدته، والتزموا به كان «المعروف» الذي أمر الله به، وما أجمع الناس على إنكاره باعتباره نقيضًا للعرف الذي توافقوا عليه، كان المنكر الذي أمر الله بالنهي عنه. وهذا ما يقودنا إلى العلاقة بين أخلاق الدين وأخلاق العرف. (خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين)¹.

الدين أكبر من النصوص الدينية

إنّ الدين بالإضافة إلى دعواته الصريحة إلى الأخلاق التي عرفت الإنسانية ومارستها، فإنّه يفتح مساحة جديدة لإمكانية الأخلاق الموجهة الباحثة دومًا عن الحقيقة وعن معنى الحياة وعن الله. ذلك أنّ المؤمن الحقيقي يرى أنّ الله أكبر من الدين، ومن النصوص الدينية نفسها التي تكلمت باسمه في التاريخ. وأنّ هناك دائمًا مسافة بين الدين والنصّ الدينيّ. بمعنى أنّ الإنسان لا يؤمن بالنصّ بقدر ما يؤمن بما يرمز له أو يشير إليه ذلك النصّ.

وبرأيي، إنّ النهج الصحيح والسليم حيث يتحرّك العقل الدينيّ في مسار التطور التاريخي الطبيعيّ للوعي الإنسانيّ.

ومع كلّ ما تقدّم نرى ارتباط الدين الوثيق بالأخلاق. في حين نجد أنظمة خلقية لا ترتكز على أساس ديني، فليس هناك أي دين دون أخلاق. «ولئن صحّ أنّ هدف الأخلاق غير الدينية تحقيق ازدهار المجتمع، فهدف الأخلاق الدينية تحقيق نقاء النفس الذي تذهب الأديان إلى أنّه أساس كلّ رقيّ اجتماعي صحيح. هذا يعني النظر إلى الأخلاق الدينية في إطار مسألة الخطيئة والخلص التي انطلقنا منها»².

فالتعاليم الدينية تكاد لا تختلف كثيرًا من دين إلى دين آخر. «وربما كانت الوصايا العشر في العهد القديم دليلًا على ذلك، وعلى الرغم من وجود الإشكاليات الكثيرة حول التوراة، وحول ما أثبتته الدراسات التاريخية واللغوية التي قام بها العلماء المتخصصون في أوروبا أنّ التوراة الحالية كتبت في عهود مختلفة»³؛ إلّا أنّنا نلاحظ أنّها تضع «أساس

1 سورة الأعراف، الآية 199.

2 صعب، أديب، م.س، ص 26-27.

3 المدني، أبو ضيف، الأخلاق في الأديان السماوية، دار الشروق، ط أولى، 1988، ص 17.

مجتمع ديني يقوم على عدم الشرك بالله، وقد حرّمت الوصية الثانية بما يجب أن يكون عليه المؤمن من صيانة اسم الله¹. علماً أنّه في الوصايا العشر يُعتبر وجود آلهة أخرى أمراً بديهيّاً: «لن يكون هناك آلهة غريبة لك أمام وجهي»².

ولقد تمّ ذكر بعض هذه الوصايا في الكتاب المقدّس للإقرار بفطرة الإنسان وضميره. فيقول بولس الرّسول إنّ «الأمم الذين ليس عندهم النّاموس، متى فعلوا بالطّبيعة ما هو في النّاموس فهؤلاء... ناموس لأنفسهم، ... وهم يظهرون عمل النّاموس مكتوباً في قلوبهم»³.

ولقد لخص السيّد المسيح رسالة النّاموس في وصيتين: «تحبّ الربّ إلهك من كلّ قلبك ومن كلّ نفسك ومن كلّ فكرك»، وتحبّ قريبك كنفسك»⁴.

ولقد رأى الإسلام أنّ قوام الأخلاق التّقوى، أي الالتزام بما أمر الله، والانتهاز عمّا نهى عنه. (يا أيّها النّاس إنّنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا، إنّ أكرمكم عند الله أتقاكم، إنّ الله عليم خبير)⁵. وإذا كانت قواعد الأخلاق مجموعة من النّواهي والأوامر، فقد عبّر كونفوشيوس عن النّواهي بقوله: «لا تفعلوا بالنّاس ما لا تريدون أن يفعلوه بكم، افعلوا هكذا أنتم أيضاً بهم». فالأخلاق عمل، ... لذلك قال النّبي محمد ﷺ: إنّ الدّين هو المعاملة»⁶.

وإذا جعلت الأديان خلاص الإنسان في الإيمان، فلقد جعلت القلب أساساً للإيمان: «الإنسان الصّالح من الكنز الصّالح في القلب يخرج الصّالحات، والإنسان الشّرير من الكنز الشّرير يخرج الشّرور»⁷. كيف تقدرون أن تتكلّموا بالصّالحات وأنتم أشرار؟ فإنّه من فضلة القلب يتكلّم القلب»⁸.

من هنا جعل السيّد المسيح من المحبّة، والنّبي محمد من الرّحمة أساساً لكلّ عمل صالح.

1 م. ن، ص 24-25.

2 سفر الخروج، الإصحاح 20:2.

3 رومية 2: 14-15.

4 متى 22، 37، 39.

5 سورة الحجرات، الآية 13.

6 صعب، أديب، م. س ص 27.

7 متى 12: 35.

8 متى 12: 34.

الرسالات السماوية تكرس الأخلاق

إذن تلقتي الرسالات السماوية على المبدأ الأخلاقي، وتحضُّ أتباعها على التزامه وتطبيقه في الحياة اليومية. ونستطيع أن نختصر كلِّ المفاهيم التي تحدّثت عن الأخلاق وعن مصادرها، بما ذهب إليه الفيلسوف الفرنسي هنري برغسون إذ قال: إنّ للأخلاق منبعين أحدهما يتمثّل في الإلزام والفرض، والثاني يتمثّل في التطلّعات الروحية المبدعة للأفراد». هذه الثنائية للأخلاق يجدها برغسون في ميدان الدين، حيث يرى نوعين من الأديان: الأول بدائي... يفرض على الناس فرضاً، وتحركه غايات نفعية محدودة ذات طابع مادي ضيق. أمّا النوع الثاني فيتمثّل في الرسالات العلية التي ترقى إلى أعلى مراتب القيم الروحية والمحبة الإنسانية ويأتي بها المرسلون وكبار المصلحين». النوع الأول أطلق عليه «الدين السكوني» أمّا الثاني فالدين الحركي»¹.

فقد فرّق برغسون بين مظهرين للفكرة الدينية: المظهر الأول وهو قاصر عن فهم سموّ الرسالة الدينية وتعاليمها ذات البعد الإنساني، وهو يتمثّل في الأديان البدائية والموروثات الاعتقادية البائسة. أمّا المظهر الثاني فيتجلّى في وثبات وإبداعات الرؤى الإصلاحية التي عبّرت عنها رسالات السماء وجاء بها كبار المصلحين»². هذه الثنائية في فهم الدين تكاد تكون موجودة عند اتباع الديانات السماوية جميعاً، فنجد دائماً مجموعة تتمسك بالقشور وتترك الأعماق فتعيد عن فهم حقيقي للدين، وتخطئ في تطبيق تعاليم الدين إلى حدّ يناقض الشريعة، وبالمقابل نجد فئة عاقلة منفتحة الفكر تفهم المعاني الإنسانية الراقية فهماً حقيقياً فتسعى إلى نشرها وتطبيقها.

خاتمة

إنّ علاقة الذات يخالفها علاقة مباشرة لا تحتاج إلى وسيط، لكنّ تجارب الأولياء، بما تتضمنه من بعد إنساني، تزيد غنى ومعرفة، وتصل ذاتها وتشحنها بمعارف توصله إلى فهم أعمق لله .

1 برغسون، منبع الأخلاق والدين، تعريب سامي الدروبي وعبد الله عبد الكريم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1984 ص. 7-8-21

2 م.ن.ص. 22-23-24

وإنّ الدّمار الذي لحق البشريّة عامّة، وعالمنا العربيّ خاصّة، إنّما هو ناتج من سوء فهم الإنسان لما رفدته إلينا السّماء، وعن تقديرٍ خاطئٍ لما أنزلته، وعن تبني أصحاب العقول المتحجّرة آراء تخدم غاياتهم، وإلحاقها بالسّماء.

لائحة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب الدّينية

1- القرآن الكريم

2- الإنجيل المقدّس

ثانياً: المصادر العربيّة

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت (لبنان) ، طبعة جديدة منقّحة، 2008.

ثالثاً: المراجع العربيّة

1- أمين، أحمد، كتاب الأخلاق، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ط10، 1985.

2- السّوّاح، فراس، الله والكون والإنسان، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق-سوريا، ط1، 2016 .

3- الشّعراوي، محمّد متولّي، الخير والشرّ، مكتبة الشّعراوي الإسلاميّة، مصر، رقم الإيداع 8813/1990.

4- صعب، أديب، المقدّمة في فلسفة الدّين، دار النّهار للنشر، بيروت، 1994.

5- عبده، مصطفى، فلسفة الأخلاق، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1999.

6- فريج، غازي، العلاقة بين الدّين والأخلاق، المعارف الحكميّة، معهد الدّراسات الدّينيّة والفلسفيّة، لبنان، بيروت، 2015.

7- المدني، أبو ضيف، الأخلاق في الأديان السماويّة، دار الشروق، ط أولى، 1988.

8- نعيمة، ميخائيل، المجموعة الكاملة، المجلّد السّابع (يا بن آدم) ، دار العلم للملايين، 1975.

رابعا: المراجع الأجنبيّة المترجمة

1- برغسون، منبع الأخلاق والدين، تعريب سامي الدروبي وعبد الله عبد الكريم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1984.

قراءة في كتاب «قصة الرّمز الدّيني» لبلال موسى العلي

Reading in the book “The Story of the Religious Symbol”

by Bilal Musa Al-Ali

مريم محمود سرور¹

Maryam Mahmoud Sorour

تاريخ القبول 2024 /4/15

تاريخ الاستلام 2024 /3/30

الملخص

يعالج الكاتب الإماراتي بلال موسى العلي في كتابه «قصة الرّمز الدّيني» الصادر في العام 2011 - 2012 الرّموز الدّينية ودلالاتها في الشرق الأدنى القديم والإسلام وما قبله فيرى أنّ الرّموز هي ثقافة واستعدادات ذهنية تأخذ طابعها الرّمزي بارتباطنا بالآخرين لتشكّل معنى، وأنّه يمكن دراسة الرّموز الدّينية كتجربة اضطلع بها الإنسان، حيث أصبغها بشحنات رمزية ومعانٍ تبرز عمق العلاقة بين المقدّس والإنسان. يقع الكتاب في ٣٥٤ صفحة، يتألّف من مقدّمة وخاتمة وأربعة أبواب، ويتألّف الباب الأوّل من فصلين، أمّا الباب الثّاني والثّالث والرّابع فيتألّف من ثلاثة فصول. ويدرس الكاتب تاريخ الأديان في حضارات الشرق الأدنى القديم والمسيحية والعرب قبل الإسلام وصولاً إلى الإسلام ورموزه الدّينية إلى كلّ ما يعدّ ويرمز إلى المقدّس بصورته المادية الملموسة.

الكلمات المفتاح: الرّمز - الرّمز الدّيني - المقدّس - الأسطورة - الشرق الأدنى

القديم.

Abstract

A Reading Of The Book “The Story of the Religious Symbol” By Bilal Musa Al-Ali.

The writer Bilal Musa Al-Ali, in his book “The Story of the Religious Symbol” published in the year 2011-2012, deals with religious symbols and their implications in the ancient Near East and Islam and before it. He believes that symbols are a culture and mental preparations that take on a symbolic

¹ طالبة ماستر في عمادة كلية الآداب في الجامعة الليبانية.

nature through our contact with others to form meaning, and that religious symbols can be studied as an experience undertaken by man, as he dyes them with symbolic charges and meanings that highlight the depth of the relationship between the sacred and the man. The book consists of (354) pages, and it is divided into four chapters. The first chapter consists of two parts, while the second, third and fourth chapters consist of three parts. The writer studies the history of religions in the civilizations of the ancient Near East, Christianity and the Arabs before Islam, all the way to Islam and its religious symbols, to everything that is considered It symbolizes the sacred in its tangible physical form.

Keywords Symbol: Religious symbol – Sacred – Myth – Ancient Near East

مقدمة

تعرض هذه القراءة أبرز ما جاء في كتاب « قصة الرّمز الديني » للكاتب بلال موسى العلي، وتوضح هذه القراءة مفهوم الرّمز، لاسيّما الرّمز الديني وأنّ الإنسان استطاع أن يحيط نفسه دائماً منذ القدم بهالة من الرّموز، يتبادل من خلالها العلاقات والمعاني المختلفة، فالإنسان يصنع رموزه ضمن ثقافته ليتعايش مع بعضه البعض؛ فالرّموز هي نتاج ثقافة واستعدادات ذهنية والذي تأخذ طابعها الرّمزي باتّصالنا بالآخرين لتشكّل المعنى، فدلالة الرّمزية ليست ذا قيمة إن لم تمارس عن طرق تبادلنا للعلاقات بعضنا بعضاً (ص 11). قد استطاع الإنسان، بإنشائه عالمه الرّمزي أن يلقي على هذا المحيط المادي أبعاداً أكثر عمقاً جعلت من الواقع القريب شكلاً فريداً، فنجد بأنّ الإنسان يختصّ من دون غيره من الكائنات بكونه ينتج رموزه مما يجعله كائناً مرّماً يبحث لإيجاد معانٍ لأيّ شيء، فنرى بأننا نقوم بتبادل الدلالات الرّمزية التي نشاهدها في صفحات الحياة اليومية، ولكن برغم ذلك قد نتبادلها دون أن ندرك أو نعي خلفيتها والصّلات والحيثيات التي سمحت بانتقالها تبعاً إلينا، لقد طوّر الإنسان أفكاراً حول الأشياء، وغلّف حياته بالكثير من الأشكال اللّغوية في الصّور الفنيّة والرّموز الأسطورية والطّقوس اللاهوتية حتّى انه لا يستطيع المعرفة والرّؤيا إلّا من خلال منظومة رموزه، حتّى أصبح الرّمز هو مفتاح مشاهدته ومعارفه.

لقد ابتكر الإنسان خلال تاريخه الطويل العديد من الرّموز للتّواصل سواءً أكانت رموزاً

دينية أو رموزاً دنيوية (الإشارات والعلامات) للتعايش كنتاج ثقافي، وظهر الرمز كأمر مرتبط بوجود الإنسان؛ إلا أن ما يفرق الإنسان عن الحيوان هو قدرته على التواصل باستخدام الرموز، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتفاعل مع بيئته المادية الحقيقية، بل يتجاوزه إلى بيئته الرمزية التي صنعها. (ص11-12).

مدخل لدراسة الرمز الديني

يعالج المؤلف في الباب الأول مسألة الرمز والدين، فيرى أنه منذ القدم بدأ الإنسان يعبر عن نفسه والمقدس من خلال رموز دينية تمثل الآلهة والمقدس، حيث أسهمت المؤثرات البيئية والثقافية وعوامل أخرى في بروز الأديان وتعددها، والتي نمت معها الأساطير والخرافات والشعوذة والطقوس الدينية (ص33). إن أهم ما يميز الرموز الدينية غيرها من العلامات والإشارات الرمزية أنها تعطي انفعالات عاطفية، و توظف النفس ومداركها وتعطينا الرموز فكرة أكثر وضوحاً عن المقدس الديني للمجتمعات؛ لأنها محددة الشخصية وتبرز الهوية الدينية والثقافية للمجتمعات (ص44).

لا نستطيع الحديث عن الرمز من دون التطرق إلى اختراع الكتابة التي أبرزت رموزاً ونقوشاً دينية. حيث بدأ الإنسان يعبر عن ذاته ومحيطه وتصوراتهِ عن طريق الرسم الذي كان ممهداً إلى ظهور النقوش الدينية (ص53)، فرسم في العالم القديم تعابيره ورموزه على الصخور والكهوف إبان العصور الحجرية؛ وبدأت الكتابة على شكل رموز من رسوم تعبر عن أفكار واتخذت العلامات الأولى للكتابة من الطبيعة منطلقاً لها (ص54). لقد كان الرسم والكتابة مهّدات لظهور وتنوع الفن الديني المرئي من نقشٍ و منحوتاتٍ ومعابدٍ (ص62)؛ فكثيراً ما صوّرت الأشكال الدينية بطرقٍ ودلالاتٍ مختلفة حسب المعتقد الديني فاختلّفت السمات المميّزة الرئيسة بينهم، فالآثار الباقية والمتعلّقة بأديان الشرق الأدنى تقدّم لنا صورة ومعلومات قيمة حول الأشكال الرمزية للفن الديني، وتوضح الخصائص الرمزية للمقدس حيث ساهمت الأساطير في تشكيل الفن الديني، حيث كانت الرغبة في تفريغ الأسطورة من مكوّنها السحري فساهم في تمازج الإبداع الفني في تصوير الآلهة وأنصاف الآلهة بأشكالٍ بشريةٍ أو حيوانية، فالعلاقة بين الأسطورة والدين علاقة قديمة برزت مجسّدة في صفحات الحياة (ص63). علينا عند دراستنا لبنيات الأسطورة بأن نتجاوز فكرة أن الأسطورة حكايات خرافية لا عقلانية

أساسها أقوام بدائيين منذ القدم وطواها النسيان، لتتحول في دراستها كتصورات مقدسة لتلك الشعوب (ص 65)، فالأسطورة هي التجربة البشرية حيث اعتقد الإنسان بوجود ترابط لا فصام فيه بين الآلهة والبشر والحيوانات والطبيعة (ص 65).

الشرق الأدنى القديم: عالم الآلهة والرموز

يعرض المؤلف في الباب الثاني الأشكال الرمزية للعبادات الكونية، فيرى أن لكل دين دعائمه وأركانه التي ترسي تراثه الثقافي ورموزه المستمدة من تراثه وأصوله الدينية (ص 73). لقد أدرك الإنسان قوة وسطوة الطبيعة فجعلها ذات قداسية وطابع إلهي يتجسد فيه بحدود ومدرجات الإنسان، واعتقد بقوة الطبيعة في مقابل ضعفه فاضفى إليها كل أنواع القداسة، فبدأ يعطي رمزية للطبيعة سواء كانت كواكب أو حيوانات، فتنوعت التمثيلات الرمزية الدينية للمقدس بشكل بارز في مشهد الحياة اليومية على المستوى المادي المرئي على هيئة نصب أو نقوش ورسوم (ص 81).

لقد تعددت أشكال التدين لدى حضارات الشرق القديم فبرزت عبادة الكونية للأجرام السماوية، والكائنات ذات البيئة السماوية (ص 82) كما آمنت الكثير من حضارات العالم القديم بفكرة الإله الكبير المتعالي في السماء، ولكنها اختلفت على تصويره، إلا أن الشمس كانت أبرز المكونات الطبيعية الكونية التي عبدت عبر التاريخ فكانت الشمس الرمز الديني الدائري الكوني المؤهلة بامتياز (ص 84).

كما عُدَّت الأرض ذات قداسية إلهية بوصفها كبيرة الآلهة الأم التي كان يرجى عطاؤها وخيراتها في محصول زراعي خير، ويخشى غضبها من جفافها وقلة محصولها حيث صوّرت برمزيات وإحياءات أنثوية والخصب والعطاء (ص 90). هذا ارتبطت الأرض منذ القدم بالمرأة والخصوبة والحياة وبعلامة رمزية، فالمرأة التي لم تلد أو تتزوج كالأرض البور (ص 91).

كما وُجدت المعابد في الحضارات القديمة تقريباً للآلهة، ولأداء طقوس العبادة لتلك الآلهة (ص 95). لقد عُدَّ المعبد في الحضارات القديمة مكنم القوة والسر الإلهي وبيوت الآلهة المقدسة؛ فنقشت الكتابات والرموز الدينية على جدرانها وقبورها (ص 96)، وبنيت الأهرام لتكون رمزاً لخلود الروح و راحتها، وتكون المباني تعبيراً عن السماء والأرض

ورسوخها فلا سبيل لتحريكها، فكان رسوخ معبد الدّنيا وثباته (ص 97)، أمّا الأبراج البابليّة حيث كانت بطوابقها السّبع تمثّل السّموات السّبع وبتسلّقها يصل الكاهن لذروة العالم، والانفصال عن العالم الدّنيوي إلى العالم السّماوي (ص 98)، ففي الحضارات القديمة عُدّت الآلهة دائماً فوق الجبال وفي مستوى أعلى، فعَدّ الجبل مقرّ الآلهة (ص 99).

هذا، وتعدّدت الرموز الدّينيّة من ناحية أشكالها ورمزيتها حيث تأثّرت بشكل كبير في المعتقدات الدّينيّة لتلك الشعوب القديمة و محاولة إبراز المعاني الخفية وأصالة المعتقد الدّينيّ ورموزه، وإبراز عظمة قوّته وتوحيده، بحيث يكون لها أصل في الأرض وفي السماء، فكانت الرّموز الدّينيّة في العصور القديمة تعبّر عن الحياة بكلّ تجلياتها (ص 112)، فاحتلت فكرة الحياة بعد الموت الخلود وأساطير الخلق والكون مكانةً عظيمةً ونقطةً مركزيّةً في الأساطير القديمة (ص 121).

المسيحيّة ورموزها (الدّلالات والمعنى)

يعالج الكاتب في الباب الثّالث البدايات الأجنبيّة للرّمز المسيحيّ، فيرى أنّ السيّد المسيح عليه السلام ولد في عالم تسوده الوثنيّة وعبادة الأيقونات (ص 167)، وظهر من عائلة عرفت بالتّقوى والصّلاح والمكانة الدّينيّة بين أوساط اليهود، وبدأ ينشر دعوته وينادي بتعاليمه ويصرّح لهم بأن ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان، فهناك الجانب الرّوحي الأسمى والأعلى (ص 168). لقد كانت تعاليمه لعامّة النّاس دعوات للمحبّة والإخاء والإيمان التّوحيدي الخالص لله والمساواة والمبادئ السّمحة.

كان لظهور المسيحيّة أبلغ الأثر في اكتساب الرّموز الدّينيّة المسيحيّة طابعها الخاص بها (ص 171). لقد بدأ العالم المسيحيّ يبني عالمه ورموزه الدّينيّة، فكلّ ديانة رموزها منذ الوثنيّة وحتىّ العصور الحاليّة، فالرّمز الدّينيّ يكتسب قداسيّة من الأفكار الدّينيّة والثقافية التي شحن بها هذا الرّمز ليكتسي طابع المقدّس. لقد قام المسيحيّون ببناء كنائسهم فوق أنقاض وأطلال المعابد الوثنيّة، وبدأ العالم المسيحيّ ينشئ عالمه ورموزه الخاصّة (ص 174). ولقد اتسمت الكنيسة الأولى بظهورها الخفي والكتمان بداخل البيوت والكهوف وتمتعت بالبساطة، فالكنيسة كمعمارٍ دينيٍّ مسيحيٍّ كان غرضه تجميع المؤمنين المسيحيّين في مكان، وتعني لفظ الكنيسة في أسفار الكتاب المقدّس أمور

عدة ففي بعض الأحيان تعنى اللفظة بيت الله، أي المعبد الذي يجتمع فيه المسيحيون للقاء بصورة علنية (ص176) . كما عُدَّ المذبح أو الهيكل أحد العناصر الرئيسة في الكنيسة المسيحية؛ ويتمركز ليشكل نقطة مركزية تواجدت في أغلب ديانات العالم القديم، ويعده المسيحيون بأنه العلاقة بين الله والإنسان (ص177)، وإذا رجعنا إلى مفهوم الرمز بشكل عام، فنجد أنه تصورات وخلفيات ثقافية ونفسية، ففكرة صلب المسيح في العقيدة المسيحية جسدت بصورة مباشرة فكرة الصليب كأول الرموز المسيحية لتصوّر الصّلب وخلفياته الدنيّة. ويُعدّ الصليب أحد أوائل الرموز المسيحية التي حيكت حولها الأساطير وبداية عهد جديد. فالصليب يظهر كرمز ديني في الوعي والآلوعي المسيحي (ص179)، والصليب رمز ديني لمعاناة المسيح وتضحياته، ويُعدّ الصليب رمز رئيس في الديانة المسيحية والذي يشير إلى صلب المسيح وإلى الخلاص، وأمل في جلب حياة أفضل (ص181).

كما ويتصل الدين بالحياة الاجتماعية اتصالاً؛ فالصور والأيقونات والتماثيل في الكنائس ما هي إلا تعبير عن ذلك الترابط الوثيق بين الحياة الاجتماعية والحياة الدنيّة (ص189). لقد بدأت المسيحية تبني عالمها ورموزها الدنيّة وأضحت الكنيسة تأخذ مكانها في المجتمع المسيحي بوصفها المجمع المقدس (ص 192)، وكان لتأثير الكتاب المقدس أثر واضح في التنوع والغنى للفن الأيقوني المسيحي، إذ يشكّل الكتاب المقدس المسيحي منطلقاً لبروز وتنوّع وانتشار الرموز الدنيّة المسيحية في العالم المسيحي، ويؤكد العهد الجديد في الكتاب المقدس المسيحي على الخبز والخمر القراباني، وتكاثر أرغفة الخبر على يد السيد المسيح، لذلك برزت تلك الخلفية في الفن الأيقوني المسيحي (ص 194). لقد أصبح الخبز والخمر اللذان يعدّان في الطقوس القديمة هدايا توضع على المذبح أمام الإله تجسيداً ورمزية لجسد المسيح ودمه، كما يدخل السمك في الفن الأيقوني المسيحي كرمزية القران المقدس بجانب الخبز (ص195)، وتظهر واضحة في لوحة العشاء الأخير للمسيح، حيث يرمز العشاء الرباني على العشاء الأخير لسيدنا عيسى عليه السلام مع تلاميذه إذ اقتسم معهم الخبز والنبيذ، فالخبز يرمز على جسد المسيح الذي كُسر لنجاة البشرية، ويرمز الخمر بأن دمه الذي سفك لهذا الغرض من خلال أكل الخبز والخمر تكمن الرمزية، بأن ذلك دلالة لتمازج الأكل وبين المسيح

وتعاليمه (ص195).

يتغلغل الرّمز الدّينيّ في النّفس البشريّة ليضفي عليها أبعادًا ثقافيّة، فالرّمز سواء أكان كيانًا تصويريًّا يمثّل من خلال خصائصه، أم من خلال طابعة العرفيّ حدثًا أو قيمةً أو هدفًا (ص209). تُعدّ الأيقونات بوصفها كرموز إحدى الملامح و الوسائل التي تشكّل الدّات البشريّة، فكانت الأيقونات قوة ذاتية تمتلك المعنى الرّمزيّ الفوقي للقداسة (ص213). لقد أصبحت الأيقونات المسيحيّة والأشكال الرّمزية ذات حضور فعّال في المشهد الدّينيّ المسيحيّ. حيث المُشاهد المسيحيّ يستحضر غابر التجربة الدّينيّة المسيحيّة بكلّ تجلياتها، حيث يستدعي الرّمز أصداءه من مستويات أعمق في الروح فالشموع، وزخم الألوان والأيقونات والبخور وصدى الترنيمات كلّ تلك التأثيرات سوف تخلق جوًّا من الفعالية بالنسبة للكنيسة ومعتقيها، لذلك كان الرّمز دائمًا ذات أهمية عظيمة، ليس فقط للكهّان والزّعيم الدّينيّ، ولكن أيضًا للفنان والشّاعر والرّسام (ص217).

الرّمز الدّينيّ في العالم الإسلاميّ

يعرض المؤلّف في الباب الرّابع الآلهة ورموزها قبل الإسلام، ثمّ يعرض بناء الرّمز في عهد التّأسيس والنبوة، فيرى أنّ الرموز الدّينيّة في جاهلية العرب (العرب قبل الإسلام) تأخذ أشكالًا تتماهى مع صراع البقاء القبلي وقلة العيش ومقاومة الفناء مجرى مجاهل الصّحراء الشاسعة وأخطارها في مقابل الخوف من المستقبل (ص226)، وعبادة الأصنام كانت عبادة رمزيّة أضيفت عليها هالات من القداسة، تقدّس وتُتبارك ويستجد بها ويقدم إليها القرابين والنّذر، فالأصنام رموز دينيّة للآلهة (ص236)، وتتسم الرّموز الدّينيّة في جاهليّة العرب بتعدّد الآلهة، ولكن يضلّ المجال خاضعًا لفعاليّة وثبات الطّقس الدّينيّ المتمثّل بمكّة كمجالٍ دينيّ يحوي المقدّسات الدّينيّة للعرب، وفي مقدّمتها الكعبة (بيت الله)، لتظهر لنا أصالة الرّموز الدّينيّة تتمثّل كلّها بالطّقس الدّينيّ وشعائره ومقدّساته (ص247).

الكتاب المقدّس، القرآن الكريم: القرآن نزل في بيئة ذات فصاحة وبلاغة، حتّى أضحى الشّعْر والبلاغة موضع فخر العربيّ (ص253)، تكمن رمزيّة وأهمية القرآن الكريم للمسلمين بقوة بيانه وحجّته وكونه امتدادًا للديانات السّماوية ولكلام الله تعالى

لل بشريّه كنصّ إلهيّ مقدّس (ص255).

رمزيّة الحدث والمكان واللباس: كانت هجرة الرسول (ص) حاسمة في تاريخ الدعوة الإسلاميّة فهي مرحلة رمزيّة مفصليّة، والهجرة يقصد بها الخروج والانتقال من مكانٍ لآخر، والهجرة في الأديان رمزيّة ومفصليّة بين الانتقال من مرحلة الدّين الباطل إلى مرحلة دين الحق كما كانت قصة بني اسرائيل في قصة موسى عليه السلام وسيدنا نوح والطوفان في القرآن الكريم والكتاب المقدّس (ص259)، وتكتسب أماكن العبادة رمزيّة و خصوصيّة؛ فالمسجد هو المكان الرّوحي والإسلاميّ الذي تقام فيه الصلاة، وتمثّل أماكن العبادة دورًا هامًا للوحدة والتآزر بين أعضائه (ص263). وتعدّ الصّلاة إحدى أهم أركان الإسلام، والحجّ هو عملية تطهير لنفس المسلم والانتقال من شخص مثقلٍ بالخطايا والدّنس إلى حالة التّطهير والتّقاء (ص275).

الرّمز الإسلاميّ، بين التّدين الشّعبي والرّسمي

برزت مجموعة من الرّموز الدّينيّة للمسلمين ضمن إطار التّدين الشّعبيّ، وهو التّدين والمعتقد والممارسات الشّعبيّة.

المسجد: كان المسجد من أوائل الأعمال التي قام به الرسول (ص) عند وصوله إلى المدينة المنوّرة، والذي أضحى ذا رمزيّة لوحدة المسلمين والإسلام (ص282)، وبرزت فيه الآيات القرآنيّة بخطوطٍ وأشكالٍ عدّة لتزيّن المسجد كرموزٍ لعمارة إسلامية وأشهرها الخطّ الكوفيّ، وأهمّ ما يميّز عمارة المسجد المئذنة وعلوّها كرموزٍ دينيّة تطلّ من بعيدٍ لترشيد النّاس عليها ويعلو اسم الله عاليا ليؤدّن المؤدّن بالنّاس (ص286). إذا أتينا إلى مكوّنات المسجد الداخليّة فنجد المنبر والمحراب كأحد أقوى مكوّنات المسجد رمزيّة، حيث ارتبط المنبر بالسلّطة والقيادة التي لا تنفصم عن الدّين، وارتبط المحراب كرمزٍ معماريّ دينيّ للقبلة في المسجد (ص289). وكان المسجد كرمز دينيّ مهمّ في تشكيل الوعي الدّينيّ للمعتقدات الإسلاميّة (ص293).

رمزية اللباس والألوان والأشكال الدّينية.

هناك رموزٌ أساسيّة استخدمت في الفنّ الإسلاميّ منها:

المصباح: الذي يُعدّ من أهمّ الرّموز، والذي يرمز إلى النّور السّاطع في قلوب المؤمنين

(ص295).

الهلال والنجمة: برز الهلال والنجمة مع بروز الدولة العثمانية في القرن الرابع عشر للميلادي فانتشر بين الشعوب رمزٌ مميزٌ للإسلام وشعارٌ لكثير من الدول الإسلامية حالياً (ص296)، ولقد ذكر الهلال والقمر في كثير من السور والآيات القرآنية لمعرفة الأيام و مواقيت الصلاة والصوم.

الألوان: تكمن تأثيرات الألوان بأنها تخلق أقصى تأثير واهتزاز للعين حسب درجاته، فاختيار الألوان وإعطائها دلالات رمزية مسألة ثقافية وليست فطرية حيث تختلف من ثقافة لأخرى؛ فاكسب اللون الأسود في العراق وفارس ولبنان معنى للحزن والثورة من مقتل الامام الحسين بن علي في كربلاء 680 م (ص298) فأضحى اللون الأسود رمزية للثورة والحزن في آن واحد. كما ويقال بان الرسول (ص) اتخذ من اللون الأخضر رايةً له، ومنذ ذلك الحين يعدّ اللون الأخضر رمزاً للإسلام، فأصبح ذو رمزية تدلّ في ثقافة الإسلام على الخير (ص299).

المسباح أو المسبحة: تأخذ أبعاداً دينية رمزية فالخرزات تبلغ تسع وتسعين خرزة، والتي تمثل أسماء الله الحسنى فنجدها تلتصق بيد المسلم كسلسلة رمزية بين العبد وربّه (ص300).

رموز التدين الشعبي في المجتمعات الإسلامية: تتعرّض الأديان برغم أصالتها، إلى تداخل بعض المعتقدات والخرافات المترسّبة في المجتمع، والتي تعمل على إضفاء خوف ورهبة الإنسان المستمرة، فالكفّ والعين إحدى تلك الرموز التي ربما يرجع أصلها إلى الديانات والمعتقدات الوثنية في الشعوب القديمة، إن ذلك الامتداد الثقافي للأفكار الوثنية يحدث عندما يختلط الدين بالأسطوري ويتداخلها ليبرز ترسّبات الثقافية المتجذّرة في المجتمع ليكون الدين الشعبي لعامة الناس (ص302). إنّ الخلفيات الثقافية والميل الإنساني لإكساب القداسة على الأشياء وبروز الصراعات والأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية، والفهم السلبي العفوي للأحكام الشرعية، سوف يفرز نمطاً من التدين الشعبي العفوي بين الناس يلامس المبادئ الأساسية للدين الرسمي حسب النصّ المقدّس، ولكنه يدخل بجانبه بعض الممارسات المترسبة في عقول ونفوس البشر لكي يطفئ بها التقلّبات السيكولوجية للنفس البشرية (ص304). ففي الإسلام

يوجد إلى جانب التدين الرسمي المتمحور والمنضبط وفق التعاليم القرآنية، شكل من التدين الشعبي تشده صلوات مميزة بالمقدس، ومنها ما يتصل بطقوس الأولياء.

خاتمة

حاول الكاتب من خلال هذا الكتاب اطلاق بداية استهلاكية تحفز لفهم العالم الذي نعيش فيه، فالرموز الدينية هي الفضاء المقدس الذي يثير الخوف والرجاء وبيعث الثقة والاحترام والسكون في النفس البشرية، فالرموز الدينية تتموضع في اللاوعي البشري بعد أن يكون قد شحن بمعانٍ ودلالات خاصة، فتحدد الانتماءات والهويات والأفكار المختلفة، وترسخ المعتقد الديني من خلال تناقله جيل بعد جيل، إلا أن الدخول إلى فضاء المقدس ومحاولة تدنيسه كالدخول في النار، والتي ستجلب عواقب وخيمة تتركس الصراع والطائفية والعنف ونبد الحوار الحضاري. كما يمكن أن تكون الرموز الدينية هدفًا للتمييز الطائفي وصراع الثقافات؛ إذ حصل ذلك كثيرًا عبر التاريخ، كما أن الرموز الدينية قد تُستغل لتكون عنصرًا وعلامة مميزة لتجزئ مضمون الدين على شكل وحدات مذهبية وايدولوجية وتتخذ من الألوان والأماكن واللباس رموزًا دينية خاصة بتلك الفئة (ص 315 - 316).

إن الرمزية الدينية استمرار لإطار شرح الواقع، كما تطورت الرموز الدينية لتكون علامة فارقة نشاهدها ممسحة في صفحات الحياة، وتحدد الانتماءات والأهداف والخلفيات الثقافية لصاحبها، سواء كانت سياسية أو اقتصادية، فنجد تطور الأصنام والتماثيل والحيوانات والأشجار بوصفها شعارًا أو رمزًا للآلهة إلى وشعارات في وقتنا الحالي اتخذتها الأمم والأحزاب السياسية شعارات لها (ص 117).

المدونة

العلي، بلال موسى (2011). قصة الرمز الديني: دراسة حول الرموز الدينية ودلالاتها في الشرق الأدنى القديم والمسيحية والإسلام وما قبله. (لا م.) (لا د.)

قراءة في رواية «ما تبقى لكم»

“Ce qui reste pour vous” Ghassan Kanafani

منيرة جهاد الحجار

Mounira Jihad El hajjar

تاريخ القبول 2024 /4/1

تاريخ الاستلام 2024 /3/17

الملخص

تعالج هذه القراءة في رواية «ما تبقى لكم» لغسان كنفاني دوائر العلاقات، العوامل والممثلين، وتتطرق كذلك إلى دراسة الشخصيات، ودراسة الفضاءات الزمانية والمكانية، وصولاً إلى المربع السيميائي.

قسّمت هذه الدراسة إلى عناوين كبرى هي: مكونات النموذج العاملي، الشخصيات ورمزيتها، الفضاء المكاني، والفضاء الزماني، والمربع السيميائي، يندرج تحتها عناوين فرعية، فتناولت القراءة الحديث تحت عنوان مكونات النموذج العاملي، عن العامل الذات، والعامل الموضوع، والعامل المرسل، والعامل المرسل إليه، والعامل المساعد، والعامل المعاكس، مع إظهار العلاقات فيما بينها، وقد أرفقت الدراسة بترسيمة تسهم في توضيح هذه العلاقات، وتناولت الدراسة معالجة الشخصيات ورمزيتها من حيث الدور، ومن حيث الظهور والتأثير، أما على صعيد الفضاء المكاني فتتقّلت القراءة بين غزّة، والصّحراء، والسّاعة، وعلى صعيد الفضاء الزماني فقد قُسم الزّمن إلى ثلاثة عناوين فرعية، تنوّعت بين زمن ما قبل الاعتداء، وزمن الاعتداء، وزمن ما بعد الاعتداء، واختتمت الدراسة بمربع سيميائي يظهر التناقض بين الاعتداء والصّون انطلاقاً من الأخلاق.

تعالج هذه القراءة الإشكالية الآتية: كيف تجلّت دوائر العلاقات بين شخصيات «ما تبقى لكم»؟ وإلى أيّ مدى تأثّرت هذه الشخصيات بالمكان والزّمان؟ وكيف برز ذلك؟

وتوصّلت الدّراسة إلى ظهور علاقة الرّغبة بين الدّات والموضوع، في علاقة إرسال بين المرسل والمرسل إليه، مقابل علاقة صراع بين العوامل المساعدة، والمعاكسة انتهت بسيطرة حامد أي العامل الدّات على الجنديّ وهو من العوامل المعاكسة، وقد ظهرت الشّخصيّات متأثرة بالمكان والزّمان، وكان لها رمزيّاتها التي تتمحور حول موضوع أساس، بطريقة سردية إبداعية، لتكون الكلمة عنصراً مجاهداً في سبيل القضية الفلسطينية، لتخرج القضية من إطارها الضيّق وتصبح قضية عامّة تتناولها الشّعوب وتدافع عنها.

الكلمات المفاتيح: العوامل - الشّخصيّات - الزّمان - المكان - المربع السّيميائيّ - القضية الفلسطينية - غزة

Résumé

Cette lecture du roman de Ghassan Kanafani « Ce qui reste pour vous » traite des cercles de relations, de facteurs et d'acteurs, ainsi que de l'étude des personnalités, de l'étude des espaces temporels et spatiaux, et du carré sémiotique.

Cette étude a été divisée en titres principaux : les composants du modèle de travail, les personnalités et leur symbolisme, l'espace spatial, l'espace temporel et le carré sémiotique, sous lequel les sous-titres sont inclus, de sorte qu'elle traitait la lecture en parlant sous le titre des composantes du modèle de travail, sur le facteur soi, le travailleur du sujet, l'agent du destinataire, le co-agent, le facteur auxiliaire et le facteur opposé, tout en montrant les relations entre eux. L'étude a été jointe à un schéma qui contribue à clarifier ces relations, en plus l'étude a traité les personnalités et de leur symbolisme en termes de rôle, et en termes d'apparence et d'influence. Au niveau de l'espace spatial, la lecture s'est déplacée entre Gaza, le désert et l'horloge, et au niveau de l'espace temporel, le temps a été divisé en trois sous-titres, qui variaient entre le moment de pré-agression, le moment de l'agression et le temps post-agression. L'étude s'est conclue par un carré sémiotique qui montre la contradiction entre l'agression et la protection basée sur l'éthique.

Cette lecture aborde la problématique suivante : Comment les cercles de relations se sont-ils manifestés entre les personnalités de « ce qui reste pour vous » ? Et dans quelle mesure ces personnalités ont-ils été affectés par l'espace et le temps ? Et comment cela a-t-il apparu ?

L'étude a abouti à l'émergence de la relation de désir entre le soi et le sujet, dans une relation de transmission entre l'expéditeur et le destinataire, contrairement à une relation de conflit entre les facteurs auxiliaires, et le contraire s'est terminé avec le contrôle de Hamed sur le soldat, qui est l'un des facteurs opposés, et les personnalités semblaient influencées par l'espace et le temps, et avaient leurs symboles qui tournent autour d'un sujet de base, d'une manière narrative créative, de sorte que le mot serait un élément d'effort pour la cause palestinienne, pour sortir la question de son cadre étroit et devenir une question publique transmise et défendue par les peuples.

Mots-clés : Facteurs – personnalités – Temps – Lieu – carré Sémiotique
– Cause palestinienne – Gaza

مقدمة

رواية «ما تبقى لكم» للروائي الفلسطيني «غسان كنفاني» (1936 – 1972)، تحدثت الرواية عن القضية الفلسطينية على ألسنة شخصياتها بطريقة رمزية، تروي قصة مريم الفتاة التي تعرضت للاعتداء من قبل زكريا، ثم تزوجها بعد أن قبل أخوها حامد بهذا الزواج فقط من أجل التستر على الفضيحة، فزكريا بالنسبة إلى حامد هو رجل نتن كما كرر ذلك في الرواية «إنه نتن» (كنفاني، 1966، ص 21)، ولم يستطع حامد المواجهة فقرر الهروب من غرة لعله يصل إلى أمه في الأردن، بعد اجتيازه للصحراء المحفوفة بالمخاطر حيث كان يردد دائماً: «لو كانت أمي هنا»، وكان زكريا دائماً ينعته بالصغير «هذا الصغير لا يطيق سماع صوتي» (ص 27)، فلم تربطهما علاقات ودّ قط.

واستناداً إلى هذه الرواية كيف تجلت دوائر العلاقات بين شخصيات «ما تبقى لكم»؟ وإلى أي مدى تأثرت هذه الشخصيات بالمكان والزمان؟ وكيف برز ذلك؟

1- مكونات النموذج العاملي

يتحدد النموذج العاملي الذي وضعه غريماس لدراسة الأعمال السردية بناء على الأدوار السردية، والعلاقات بينها، في ستة عوامل تأتلف في ثلاث علاقات (فرحات، 2022، ص 27)، ويظهر لنا النموذج العاملي كالاتي:

العامل الذات

يمثل حامد وهو الشخصية الرئيسية في الرواية، العامل الذات.

العامل الموضوع

يرغب حامد في تحقيق العامل الموضوع المتمثل في الوصول إلى الأم من أجل الوصول إلى السلام النفسي.

العامل المرسل

الإحساس بالذلل والضعف وعدم القدرة على المواجهة.

العامل المرسل إليه

حامد، والشعب العربي عامة، والفلسطيني خاصة.

العامل المساعد

شكلت خطيئة مريم العامل المساعد الأول في عزم حامد على هروبه من غزة، ثم تزويجها للمعتدي تستيرًا لهذه الخطيئة رغم العلاقة العدائية التي تربط بينهما (حامد وزكريا) حتى قبل هذا الحدث، كذلك عدم إدلاء مريم بأي إشارة أو كلمة لمنعه من السفر.

الساعة المعلقة على الجدار في غرفة حامد في غزة كانت عاملاً مساعداً في تخليد ذكراه ورصد خطواته حتى بعد غيابه عن غزة.

قوة حامد كانت عاملاً مساعداً في تغلبه على الجندي الذي صادفه في طريقه في الصحراء، رغم عدم حملة للسلاح، وكانت حفنة الرمل في الصحراء الخالية من كل شيء عاملاً مساعداً في انتزاع سلاح الجندي، واحتفاظه بالسكين الطويلة «تيقنت أنني أقوى منه» «خليت إحدى يديه ونثرت حفنة رمل في وجهه» «احتفظت بالسكين الطويلة وخلصته من مسدس الإشارة» (كنفاني، 2014، ص 59 - 60).

إفصاح زكريا عن مشاعره المكبوتة كان عاملاً مساعداً في إخراج مريم من غفلتها، وانتفاضتها للحفاظ على جنينها، وثورتها ضد زكريا وقتله، خصم حامد «انفتحت فجأة

تلك البوابات الرهيبة [...] التي كانت تغلق عيني» (ص84)، «سمعتُ صوت النَّصْل يغوص في لحمه» (ص86)، «شخر»، «اننفض»، «تساقط وتكوم» (ص87)، إذ ترمز هذه الأفعال إلى طريقة موته الدلّيلة، فالظّالم لا بدّ له من نهاية تشبّهه.

العامل المعاكس

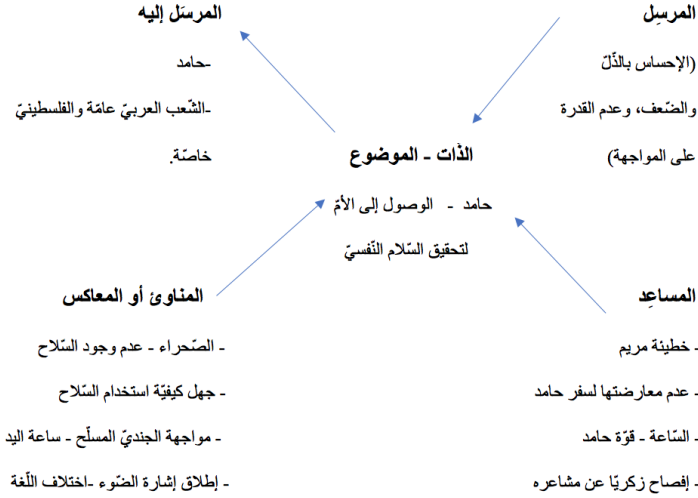
في بداية مسيرة حامد كانت الصّحراء عاملاً معاكساً، فهي مكان شاسع، غامض، ومخيف «إنّ الصّحراء تبتلع عشرة من أمثاله في ليلة واحدة» (ص15)، كذلك حلول الظّلام «سقط الظّلام تماماً الآن وسقطت معه ريح باردة صفرت فوق صدر الصّحراء، كأنّها لهاث مخلوق ميت...» (ص16).

عدم حمل حامد للسّلاح خلال انتقاله من غزّة إلى الأردن «افتقدتُ السّلاح فعلاً هنا» (ص58)، كذلك عدم معرفته لكيفيّة استخدام السّلاح أصلاً «لا أعرف كيف يُستعمل» (ص62)، الخوف «اجتاحني رعب لامثيل له» (ص57)، ثمّ التقائه بجنديّ مسلّح، وإطلاق هذا الجنديّ إشارة ضوء من مسدّسه «أن يطلق رجل ما إشارة من مسدّسه» (ص58)، إضافة إلى اختلاف اللّغة بينهما فلغة حامد عربيّة أمّا الجنديّ فلغته العبريّة «إنّني لا أفهم حرفاً واحداً ممّا تقول» (ص66)، ساعة اليد «السّاعة مجرّد قيد حديديّ يفرز رعباً وترقّباً مشوباً» (ص41)، كلّها عوامل معاكسة اعترضت حامد خلال مسيرته وحيداً في الصّحراء.

وتظهر لنا العلاقة بين:

العامل الذات «حامد» والعامل الموضوع «الوصول إلى الأمّ والسّلام النّفسي» علاقة رغبة وتواصل، والعلاقة بين العامل المرسل والعامل المرسل إليه علاقة إرسال، أمّا العلاقة بين العامل المساعد والعامل المعاكس فهي علاقة صراع انتهت بسيطرة حامد على الجنديّ دون معرفة مصيرهما إذ بقيت النّهاية مفتوحة للمتلقّي، واختتمت الرواية بمقتل زكريّا على يد مريم، الذي يعدّ المسبّب الرئيس في هروب حامد وبحثه عن أمّه، وهذا رمز لانتصار الحقّ.

ويمكن لنا إظهار هذه العلاقات وعواملها على الشكل الآتي:



-2

الشخصيات ورمزيتها

تعدّ الشخصيات عنصراً أساساً لتفاعل القارئ عاطفياً ونفسياً وفكرياً، لذلك فلا بدّ للشخصية أن تكون حيّة تتحرّك أمام القارئ، وتتكلم حتّى يشعر القارئ أنّه يراها بعينه (فرحات، 2022، ص7)، ولا تجري أحداث الرواية بشكل منفصل عن الشخصيات، إنّما تتفاعل معها، وتتأثّر بها، ولا تتفصل عنها (فرحات، 2010، ص174)، وكلماتها «فاضحة وخالدة، وهي أيضاً جسد وروح» (حمّاد، 2023، ص103)، تحمل القارئ بخياله ليعيش لحظات الرواية، ويغوص في عمق شخصياتها ورمزيتها، إذ تعدّ الرموز «وسيلة لولوج القلب البشري» (صالح، 2018، ص119)، وفي رواية «ما تبقى لكم» ظهرت الشخصيات في صراع بين الخير والشرّ، والغريزة، على النحو الآتي:

- من حيث الدور

أبطال الرواية هم: حامد، ومريم، وزكريّا، والسّاعة، والصّحراء، إلّا أنّ حامد هو الشخصية المحورية التي كانت تتقاطع مع كلّ الشخصيات وفي كلّ زمان ومكان من

الرّواية، فحتّى في غيابه عن غزّة كان حاضراً من خلال حديث أخته مريم، ومن خلال السّاعة المعلّقة الّتي كانت ترصد خطواته، وهنا كان «الأدب تعبيراً لغويّاً فنيّاً جميلاً عن تجربة إنسانيّة واقعيّة عميقة» (فرحات، 2018، ص47)، وقد حملت هذه الرّواية قضيّة مهمّة تمثّلت في القضية الفلسطينيّة، وفي إظهار قيمة التّضامن مع الحقّ والإنسانيّة بقلب سرديّ مشوّق، أظهرتها شخصيّات الرّواية وأدوارها.

- من حيث الظّهور والتّأثير:

بدت شخصيّة حامد شخصيّة نامية، فقد تطوّرت مع الأحداث من شخصيّة ضعيفة غير قادرة على المواجهة إلى شخصيّة قويّة واجهت الجنديّ المسلّح بصلاية «تيفنت أنّي أقوى منه» (كنفاني، 2014، ص59). ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ حامد يمثّل الشّخصيّة الفلسطينيّة الّتي تقوى بسبب ما تتعرّض له من ظلم واعتداء، فتواجه الظّلم بكلّ ما لديها من قوّة حتّى لو افتقدت السّلاح فمعهم عُرفت ثورة الحجارة من دون خوف دفاعاً عن هويّتهم.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ حامد اسم فاعل من الفعل حمّد، وهو الشّاكر للنّعم، وربطاً بالرواية فإنّ حامد كان حريصاً على مريم إلى أن أصبح مخدوعاً «أنت ملطّخة وأنا مخدوع» (ص11)، عندها قرّر الهروب لأنّه لم يستطع المواجهة وحده.

وكذلك شخصيّة مريم بدت نامية، متطوّرة، فهي كانت راضخة في البداية، غير قادرة على حماية نفسها حيث ظهر ذلك منذ بداية الاعتداء، لكنّها تمرّدت عندما طلب منها زكريّا أن تتخلّص من جينيتها، بصيص الأمل في الحياة والولادة من جديد؛ فقتلت زكريّا ليحيا الأمل من جديد.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ لاسم مريم قدسيّة خاصّة فهو اسم السيّدة مريم العذراء الطّاهرة، ولا بدّ أنّها ترمز إلى الأرض المقدّسة، أرض فلسطين الطّاهرة، أرض الأنبياء، أرض المقاومين الأحرار الشّرفاء الّذين لا تردّدهم قوّة في المقاومة لاستعادة ما سلب منهم بالقوّة، وهي الأرض الّتي تحيي نفسها بنفسها في كلّ مرّة يُخطف منها الأمل في الحياة.

مثل جنينها تصحيحاً للخطيئة بالزواج، وكأنّها فرصة لتصحيح الذات لم يقدرها زكريّا الذي لم تغيّر من نفسيّته الأحداث، وقد مثل هذا الجنين قتلاً للباطل وخلصاً للإنسانيّة في موت زكريّا، فما في بطن مريم خلاص لمريم بشكل خاصّ من الظلم، وخلص لفلسطين بشكل عام، وهنا تناص ديني برز في أنّ عيسى عليه السّلام مخلصاً للبشريّة في آخر الزّمان ﴿إِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنِي مَتُوكَ وَرَافِعُكَ إِلَيَّ وَمُطَهِّرُكَ مِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَجَاعِلُ الَّذِينَ اتَّبَعُوكَ فَوْقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ﴾ [القرآن الكريم، آل عمران:55].

أمّا شخصيّة زكريّا فبدت مسطّحة من بداية الرواية حتّى نهايتها، شخصيّة مراوغة، محتالة، نتتة كما كان يقول عنها حامد، ولا شك أنّ زكريّا يمثل دور العميل الذي يخدع وطنه «دفنتك في سروال رجل نتن» (كنفاني، 2014، ص37)، ووصف وجهه بالمرّعب الخشن لقساوته في المعاملة وعنفه وخداعه.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ اسم زكريّا له رمزيّة وقد ذكر في القرآن وكان وصياً على السيّدّة مريم ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا﴾ [القرآن الكريم، عمران:37]، إذ كان النّبيّ زكريّا وصياً على السيّدّة مريم، وقد حفظ الوصيّة، أمّا هنا في الرواية فقد مثل زكريّا دور الخائن للوصيّة، المعتدي الذي لطّخ قدسيّة مريم.

3- الفضاء المكانيّ

المكان في رواية «ما تبقى لكم» ليس صامتاً، وهو يؤدّي دوراً فاعلاً في إبراز إبداع الكاتب، ولا يمكن دراسة المكان بمعزل عن الزّمان، «ولا يمكن أن يمرّ المكان بشكل من الأشكال محايداً، من دون معنى» (إبراهيم، 2015، ص11)، فبعض الأمكنة تحوي معاني كثيرة رغم صغرها فلا فرق في الرواية من حيث الأهميّة بين الصحراء الكبرى وبين غرفة حامد ومريم وبين الساعة المعلّقة على الحائط، وهكذا فإنّ الأمكنة تحوّلت من أشياء جامدة إلى شخصيّات فاعلة لها دورها في خلق أحداث الرواية، وفي الحقيقة المكان الأوّل الدافع إلى كتابة هذه الرواية هي غزّة التي تمثّل هويّة الكاتب التي تجسّدت في شخصيّاته الروائيّة، وقد استخدم أمكنة حقيقيّة لإيهام القارئ بواقعيّة أحداث الرواية مثال غزّة، وهذا ما سمّاه رولان بارت بـ«الأثر الواقعي» أي الأثر الإيهاميّ الذي يُلقي في القارئ (فرحات، 2022، ص26)، كما وإنّ وصف الأمكنة والأشياء في تطوّر السرد

يُسهّم في تشويق القارئ وتحريك خياله (زراقت، 1999، ص1029).

تمثّل غزّة الجزء ويراد بها الكلّ، يراد بها فلسطين بأكملها «غابت غزّة في ليلها العاديّ» (كنفاني، 2014، ص10)، وقد ظهر المكان هنا رمزياً في شخصيّة مريم المغتصبة، وفي غزّة يوجد مكان متخيّل، مغلق، ذاتيّ، وهو غرفة حامد ومريم التي تجمع بين زمنين متعارضين، زمن الطّفولة وزمن الحاضر الملطّخ بالسّود، فكانت مكاناً محبوباً في الماضي ومكروهاً في الحاضر «بدا جوّ الغرفة خانقاً ومشدوداً» (ص15).

أمّا السّاعة المعلّقة على الحائط فهي تشبه نعشاً صغيراً، مكان صغير، متخيّل ومحدود، ولكنّه يختزن أحداثاً كبرى، وهي تؤدّي دور المنبه الذي أضاف إلى الغرفة جوّاً تشاؤميّاً حزيناً «تدقّ خطواتها الباردة كصوت عكّاز مفرد بلا توقّف» (ص19)، وقد أثر غياب الأمّ عن المكان في تطوّر الأحداث وتأزّمها «لو كانت أمّي هنا» (ص19).

أمّا المطبخ فهو مكان متخيّل، مغلق، وذاتيّ، لكنّه كان فاعلاً في خلق تاريخ جديد مع قتل مريم لزكريّا، الرّجل النّتن الذي لطّخ تاريخ مريم.

الصّحراء هي المكان الفاصل بين غزّة والأردن، أي بين مريم وحامد، والأمّ، مكان مفتوح مقيد رغم اتّساعه، وقد مثّلت شخصيّة غامضة، مخيفة، وأليفة في آن واحد «رأها لأول مرّة مخلوقاً [...] غامضاً، مريعاً وأليفاً في وقت واحد» (ص9)، وهنا يلفتنا هذا التناقض بين أليفة ومخيفة، فتأخذنا الصّحراء برمزيتها إلى العالم العربيّ الذي يعدّ أليفاً ومعروفاً، إلّا أنّه أظهر غموضه وتشبّهه وعدم توحّده وهذا ما يجعلها مميتة «الصّحراء تبتلع عشرة من أمثاله في ليلة واحدة» «توجد مئات من الميتات الأخرى في الصّحراء» (ص15)، وهي المكان الذي إذا قطعه حامد وصل إلى أمّه بسلام.

السّاعة هي فضاء مكانيّ صغير، اختزن تاريخاً واسعاً يشيعه الحاضر، فهي على شكل نعش صغير «تشبه نعشاً صغيراً» (ص18)، لا تعمل إلّا وهي مستقيمة «ساعة الحائط ذات الرّقاص لا تشتغل إذا كانت مائلة» (ص18)، وهنا ربّما تظهر قضية البقاء لمن كان مستقيماً مع العدو، أمّا من مالَ يُكتب عليه الموت، لذلك فإنّ التّاريخ الفلسطينيّ محفوظ داخل نعش، والطّريق إليه محفوف بالمخاطر «تدقّ خطواتها الباردة كصوت عكّاز مفرد بلا توقّف» (ص19)، فالدّفاع عن هذه الأرض مفردٌ يتمثّل فقط

بالشعب الفلسطيني الذي هجرته الأمة العربية وتركته وحيداً.

4- الفضاء الزماني

اعتمدت الرواية مبدأ التناوب في سرد الأحداث إذ إنّ الراوي ينتقل من حدث إلى آخر بشكل متقطع، مع بروز التناوب بين الأحداث، كأنّها فسيفساء مركبة لعرض الأحداث بصورة متقلّبة، وكان هذا الانتقال مترجماً من خلال تغيير حجم الحروف عند كلّ انتقال. تقسم الرواية إلى ثلاثة أزمنة كبرى: زمن ما قبل الاعتداء، زمن الاعتداء، وزمن ما بعد الاعتداء.

زمن ما قبل الاعتداء: برز هذا الزمن بالاسترجاع، كشريط ذكريات، منها ما هو جميل جمع بين حامد وأخته مريم قبل الاعتداء، زمن الطّهارة «كان صغيراً وشجاعاً [...] وهو ملتصق فيّ كأنّه درع صغير من الفولاذ يرصد سنّ الرمح» «حرصتُ عليكِ حرصي على حياتي...» «أمضيْتُ كلّ أيّامي وأنا غارق في خدمتكِ الصّغيرة ليلاً نهاراً بلا كلل» (ص36) «...كنتِ، كنتِ» (ص37).

ومنها ما هو قبيح يجمع بين حامد وزكريّا في مدرسة المعسكر حيث ظهرت شخصيّة زكريّا العميلة عندما أراد أن يدلّ العسكر على سالم «أنا أدلّكم على سالم» ومنذ هذه اللحظة أعلن تشييع زكريّا في نفس حامد وأصدقائه «التفت إلى زكريّا وشيّع به بنظرات رجل ميت» (ص26). وزمن اللقاء بين مريم وزكريّا عندما كانت برفقة أخيها حامد «قابلناك فيها معاً مصادفة بالطريق» (ص21). وتعلن لحظات الاسترجاع هذه موت الحاضر، والحنين إلى لحظات الطفولة والتّيقّظ لشخصيّة زكريّا النّتن.

زمن الاعتداء: أعلن زمن الاعتداء، زمن الغفلة والخطيئة، تسارعاً كثيفاً «سقطت الكلمة في أذني وطافت هناك بلا معنى، فلم يعد يهمني...» «انهيار صامت يجتاح بدني» (ص30) من دون الأخذ بعين الاعتبار الزمن الماضي لشخص نتن ولا المستقبل الذي سيتلخّ بدناسته، «أعطته نفسها في ربع ساعة مسروقة منه» (ص14)، «دون أن تكتري لحظة واحدة بي، دون أن تكتري حتى به» (ص37).

زمن ما بعد الاعتداء: شكّل زمن ما بعد الاعتداء زمن الصّدمة والتّقاطع مع الأحداث، فأثّر على أحداث الرواية بين صدمة وهروب من الواقع. استمرّ زمن الاعتداء بالتأثير

على زمن ما بعد الاعتداء بسرعته «سقط بصري» «لم تنتظر، جاءتني بجنين يضرب في أحشائها» (ص24)، كذلك برزت سرعة الوقت في قوله «الوقت. كان يتسرب من بين خطواته» «لكن في سباق مع خسارته» (ص28). وشكّلت هذه الصدمة زمنًا حاضراً في ذهن حامد يلاحقه في كلّ خطوة، فيردّد في داخله، وهنا تظهر المناجاة (المونولوج)، في تكرار ما نطقه رغماً عنه تعذيباً لنفسه ولوماً لها «زوّجتك أختي» على أنّه زوّجها لمن لا يستحق، وما قاله وكرّره حسرة «لو كانت أمّي هنا».

شكلت الساعة المعلقة في الغرفة فاصلاً زمنياً تارةً تعلن زمنًا داخلياً سريعاً، وتارةً تعلن زمنًا داخلياً بطيئاً، إلّا أنّها في الحالتين تعلن عن زمن لا متناهٍ ومكثّف داخل نعش صغير، يشيع في كلّ ثانية ويدقّ إنذاراً بخطر يرصد التاريخ، وذلك مرتبط بشكل مباشر بالأحداث والحالة النفسيّة التي تعترض الشخصيات، «سمعت الساعة تدقّ ثمانى دقائق كأنّها تفرع الباب مرّة أخرى، لو كانت أمّي هنا فقط...» (ص30)، زمن لا متناهٍ من الندم يلاحق حامد ومريم على خطيئة غيرت مجرى التاريخ، فارتبط ذلك بالتمنّي والحسرة، وفيه استحالة العودة وتغيير الزمن الماضي الملوث، الضائع، والمشتّت.

بدا تسارع الوقت عند سؤال مريم لذكرياً عن زوجه وذلك ارتباطاً بحالته النفسيّة المتوتّرة «أخذ العكاز يقرع خطوته المفردة بإلحاح متسارع» (ص34)، ثمّ يقطع الزمن بتخيّل مريم «فجأة جاءت. وقد كنت أحسب أنّي لن أفكر بها، ولكنها جاءت مع صوته حاملة أطفالها» (ص34).

ومع هذا التآزم النفسيّ لم يعد للوقت قيمة، وبدأت ساعة اليد التي رافقت حامد في مسيره في الصحراء مجرد قيد حديديّ يفرز الرعب «تبدو الساعة مجرد قيد حديديّ يفرز رعباً وترقباً مشوباً» (ص41)، والقيد حديديّ هنا يعطي صلابة وثقلاً ما يعطي جواً متباطئاً وطويلاً من الخوف، كونها ترصد الزمن الحقيقيّ المتعلّق بذكرى الاعتداء، فبعد التخلّص منها انطوى هذا الزمن واختفت غرّة وزمانها «غرّة راحت» «خيوط الصّوف كرت كلّها» وخيوط الصّوف ترمز إلى الماضي الذي يلتصق بحامد منذ ولادته وزمانه وهويّته «طوال ستة عشر عاماً لقوا فوقه خيطان الصّوف حتّى تحوّل إلى كرة وهو الآن يفكّها تاركاً نفسه يتدحرج في الليل» (ص10)، إلّا أنّ حامد شعر بأنّ جزءاً من معصمه بُتر، كأنّها تشكّل جزءاً من كيانه، فهي الشّيء الوحيد الذي يحتوي على الزّمان

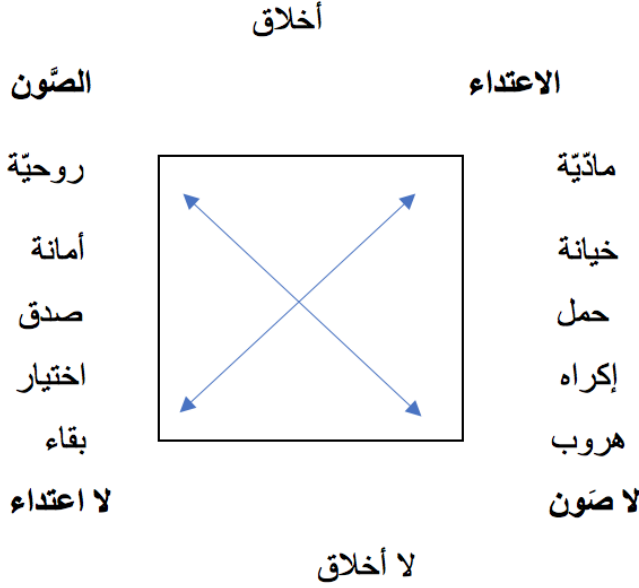
الحقيقي المتمثل بالزمن الفلسطيني وهو ليس مجرد زمن عابر، إنّما هو هويّة وانتماء «تيقّنت أنّ ما حدث لم يكن بئراً، وربما كان سبب هذا الاستنتاج إمعاني في الابتعاد عنها» (ص42).

وبدا الاستشراف في تصوّر لو كانت الأمّ موجودة «هل تصوّرت أنّها ستقوم معك عائداً إلى غزّة، تقتحم البيت، فتلقي زكريّا بالطريق، وتعيد لمريم عفافها وطموحها وشبابها؟» (ص47)، «هل أنت واثق أنّها لم تتزوّج هي الأخرى» (ص49) فلربّما لو وصل إليها وهي متزوّجة لنسيت القضية وما يربطها به مختارة حياة جديدة.

في الصّحراء كان الزمن البطيء المتيقّظ عاملاً مساعداً في رصد كلّ حركة وترقبها «مضيت أقيس صوت الخطوات البعيدة، فتبدو وكأنّها تتّجه نحوي ببطء وحذر» (ص58)، أمّا عند الاصطدام المباشر بالجنديّ فكان الزمن السريع المتمثّل بحركات سريعة عاملاً مساعداً للسيطرة على الوضع وضمان الحياة «قبل أن أترك لحظة تفكير واحدة [...] نثرت حفنة رمل في وجهه» (ص59).

وبدا الزّمان خصماً يتعارك معه حامد للبقاء كحال كلّ فلسطينيّ يحارب الزّمن لتبقى هويّته مزروعة في أرضه، حافظة لزمانه وحضارته «أضحي الزّمن خصماً» (ص65). وهكذا فإنّ زمن ما قبل الاعتداء مثّل تراثاً عريقاً لحضارة عريقة، أمّا زمن الاعتداء فكان زمن الضّياع والنّشّات، والزّمن المسيطر الذي يكبل الشّخصيّات ويحرّكها، وبقي زمن المستقبل مستتراً، رهين الحاضر، حيث بقي حامد وحده في الصّحراء يواجه الجنديّ، واختتمت الرواية بالقضاء على زمن الاعتداء وذلك على يد مريم التي قتلت زكريّا إذ اخترقت الزّمن الحاضر المتمثّل بالعدوان والظّلم، لتصنع أملاً في الحياة من جديد لفلسطين الأبيّة، فهي ترمّم نفسها بنفسها «أضاء شعاع الشّمس الضيق المتسرّب من النّافذة خطأً ربيعاً من الدّم» (ص87).

5- المربع السيمائي



يختزل هذا المربع السيمائي الدلالة بثنائيات متضادة، فالاعتداء والصّون تصرفان متناقضان يعلنان عن أخلاق الشخصية، فعلاقات التّضمين بين الاعتداء واللاصّون مقرونة بتعلّق الشخصية بالمادية والأمر الدنيوية، وقد نتج عنها خيانة زكريّا لحرمة مريم، انطلاقاً من حرمة نهت عنها الأديان، ونهت عنها الأخلاق المجتمعية، نتج عن هذه العلاقة اللاّشرعية حمل أدّى إلى زواج بالإكراه تكتيماً للفضيحة، ما دفع حامد، أخ مريم، إلى الهروب لعدم قدرته على مواجهة هذا العمل اللاّأخلاقي، خاصّة وأنّ شرف الرّجل في البلدان العربيّة مقرون بالمرأة، فيما لو كان زكريّا على خلق كريم، وأحبّ مريم بصدق، لكان أميناً عليها، وصادقاً في علاقته، وكان الزّواج اختياراً لا إيجاباً ولا كرهاً، زواجاً عن حبّ وقناعة، بعيداً من العلاقة اللاّشرعية التي لطّخت تاريخ مريم، وجعلتها تخسر أخاها الذي هرب من مواجهة هذا الدّلّ بحثاً عن الأمان الدّاخليّ، بدل بقائه في غرّة إلى جانبه.

خاتمة

«ما تبقى لكم» رواية تمثل القضية الفلسطينية، عبّرت عن تاريخ ممتدّ يمثل زمن الاعتداءات المستمرة، ويظهر لنا العنوان قضية لازالت تناضل بما تبقى منها، وما تبقى لها، رغم الألم، رغم الحصار والفقْدان «حساب البقايا. حساب الخسارة. حساب الموت.» (ص68)، تحاول أن تخلق من تحت الرماد نصرًا يليق بها، وتحاول أن تبعث في أشلاء الموت حياة! فيه دعوة إلى الحياة بحسرة، مع إعلان الخسارة، دعوة إلى عدم الرّضوخ، فيه خسارة تعلن الحياة مقابل قرابين الموت دون خوف، ما تبقى يعلن القوة، ويعلن العزة لأهل فلسطين الذين يطرقون باب الموت في كلّ لحظة، ولا يغادرون، ما تبقى يخرجهم من دائرة الذات الضيقة إلى الفعل الذي لا زال يترجمه الفلسطيني حتى اليوم على أرضه دون ملل، وما تبقى يجعل هذه القضية قضية عامّة، لا تقتصر فقط على الفلسطيني، أمّا اليوم فخرجت من إطارها العربي الضيق، لتطال كلّ أرجاء الكون، رغم التّعقيم الذي يحصل، إلّا أنّها استطاعت أن تخرج من النّفق الضيق، وأن تفضح الكثير من الهويّات، فقط بما تبقى لها... أمّا ما تبقى لنا، فئات ضمير يستنشق رائحة الموت، بعضه يصيح بقلب مكتوم، وبعضه لا يصيح أبدًا من فقدان مشاعره! أو ربّما من تجارة به أدّت إلى خسارته! ونتساءل ماذا تبقى لهم؟ وماذا تبقى لنا؟ تبقى لهم الكثير، ولم يتبقّ لنا شيء، فالخسارة مع العزة نصرٌ كبير.

تتقاطع هذه القضية مع أحداث اليوم وهذا دليل على الإصرار وعلى أنّ هذه القضية لا تموت ولن تموت مهما طال الزّمان، وستنتصر ولو كانت فلسطين وحدها، لأنّ الحقّ لا بدّ له أن ينتصر ولو بعد حين، فهذه الأرض المقدّسة هي أرض خصبة يتمناها الجميع «أنت أرض خصبة» (ص30)، وقد دفع الظّلم، حسب الرواية، حامد للبحث عن أمّه لأنّ الأم ترمز إلى الاحتواء، إلى الأمان، إلى الوطن والهوية. فيما بدت خاتمة مريم واضحة في إعلان النّصر ولو بعد حين، فإن تكاسل الجميع عن نصرتها فهي تعلن انتفاضتها للقضاء على الظّلم، وقد برز ذلك واضحًا في الرواية حيث تمرّدت مريم عندما طلب منها زكريّا التّخلّص من جنينها، وهو الدّافع الوحيد لتصحيح الخطيئة بإعلان الزّواج، وباب الأمل لولادة حياة جديدة ملؤها الطّهارة، وبقتلها لزكريّا، وحماية جنينها، إشارة إلى قرب ولادة عهد جديد يعيد الحياة لمريم التي تمثّل فلسطين، ليعلن راية النّصر

والخلاص، والعودة من جديد.

أمّا خاتمة حامد فبقيت مفتوحة من دون معرفة مصيره، رغم أنّه أظهر قوّة وصمودًا وسيطرة على الوضع في مواجهة كلّ الظروف المحيطة، ولكن هل سيبقى مصير حامد مرهونًا ببقية المجتمع العربي، وهل سيبقى حامد وحده في الصحراء يصارع الموت للوصول إلى أمّه من أجل تحقيق السّلام والحفاظ على هويّته؟ أم سيتكاتف معه العالم العربيّ لنصرته؟

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- 1 - إبراهيم، صالح (2015)، عناصر الإبداع في السرد العربي الحديث. لبنان: دار البنان.
- 2 - زراقت، عبد المجيد (1999)، في بناء الرواية اللبانية (1972 - 1992) الجزء الأول. بيروت: دائرة منشورات الجامعة اللبنانية، الإدارة المركزية.
- 3 - صالح، كامل (2018)، حركية الأدب وفاعليته (ط2). بيروت: الحداثة.
- 4 - فرحات، دريّة (2010)، الرّغيف وطواحين بيروت نموذج لوطنية توفيق يوسف عواد (ط1). النبطية: دار المواسم.
- 5 - فرحات، دريّة (2018)، مقاربات سردية تقنيات ومفاهيم (ط1). بيروت: دار المواسم.
- 6 - فرحات، دريّة (2022)، محاضرات في مادّة مقاربات سردية. لبنان: كتيبة الآداب والعلوم الإنسانية - الجامعة اللبنانية، الفرع الخامس.
- 7 - كنفاني، غسان (2014)، ما تبقى لكم. قبرص: دار منشورات الرّمال.
- 8 - حمّاد، سهيلة ومجموعة من المؤلّفين، (2023)، قراءات نقدية لنصوص أدبية (ط1). لبنان: دار النهضة العربية.

قصة / أقلام واعدة

ألم أو...

مريم محسن اسماعيل

هي، مدللة، بريئة براءة الأطفال، مجتهدة حدّ التفوق، ملحة حدّ الإصرار، جميلة كجمال بدرٍ في ليلته الأولى. قصيرة القامة، بهيئة الطلعة، عيناها فيروزيتان، بشرتها ناصعة كالثلج لا يستطيع الناظر إليها إطالة النظر لشدة انعكاسها. هي الابنة الصغيرة لعائلة متواضعة تواضع السنابل الملى.

كانت حياتها جميلة حدّ الروعة، فتاة لا ينقصها من العلم والجمال والاهتمام شيء. تطلب شيئاً فتأتيها أشياء على عجلٍ. مخطوبة لشابٍ وسيم في مقتبل عمره. أحبها حباً جماً وسعى في رضاها سبلاً شتى. أمّا عنها، فأحبته أو لعلها اعتادته واعتادت اهتمامه بها، فكان لها أبٌ عطوفٌ وصديقٌ صدوقٌ.

في أحد الأيام العاصفة وبينما كانت تحتضن دفاترها وكتبها التي لطالما أمضت وقتها متسلحة بها، دخل أخوها الغرفة وملامحه قد تغيرت وبادرها بالسؤال: هل اتصلت بخطيبك اليوم؟

أجابته ورأسها معلق في مسألة رياضية كانت قد شرعت في حلها: حاولت الاتصال به لكن هاتفه خارج التغطية.

هز رأسه وأوصد الباب خلفه.

خارج الغرفة ذات الجدران الأربعة قلق، توتر ووشوات بالكاد تسمع. ماذا يحدث يا ترى؟ ما هي إلا دقائق حتى عذمت الخروج من الغرفة لجلب كتاب إضافي تحتاجه وإذا بها تصادف وجوهاً مكفهرة وأخرى عابسة إضافة لبعض الوجوه التي جعلتها تتساءل: ماذا يفعل هؤلاء في منزلنا؟ ترى ما الذي يجري؟ ولماذا يجتمع والدي وإخوتي هنا؟ أكملت تساؤلاتها وهي في طريقها لحيازة الكتاب. ثم استدارت تسأل الحاضرين: ما الخطب؟ أشعر بضيق في صدري وكأن خطيبي ليس على ما يرام. ما الذي حل به؟ أخبروني.

نظر الجميع نظراتٍ استغرابٍ. كيف لها أن تعرفَ أنَّ به شيئاً وأخذ كلُّ منهم يحدِّق إلى الآخر راجياً أن لا يكون خيبة أمل. أما عنها فنظر أُنثى تصولُ وتجولُ مستجديَّةً الإجابة. أطبق الصَّمْتُ على المكان. وأطبق المكانُ على أنفاسيها.

فجأة رنَّ هاتفها وها هي صديقتها تهاتفها لتطمئنَّ عن وضعها، هي التي لم تعرف أنَّ الأمرَ ما زال طيَّ الكتمان.

كلماتٌ قليلةٌ لم يُسمعُ بعدها سوى صرخة موجعة خرجت من أعماقٍ مشاعرها آلمت الحاضرين دون استثناء.

سقطت مغشياً عليها. كانت الصدمةُ قويَّةً لدرجة الهلاك. تجمَّعوا حولها، أيقظوها وهي تردَّد اسمه وتقول: هذا كذب، لا أصدِّق، كيف هذا؟

استجمعَ الوالدُ قواه و لملمَ عباراته المرتجفةً وبصوتٍ المكسورِ المتألم: قضاء الله إنَّا لله وإنَّا إليه راجعون. لا اعتراض على حكم الله. عليك أن تتحلي بالقوَّة كما عرفناكِ دائماً.

القوَّة و من أين آتي بها من كان قوَّتي رحل ومن كان سندي ذهب.

أجهشت بالبكاء لساعاتٍ، لأيَّامٍ، لأشهرٍ، لسنواتٍ. لم تفكِّر يوماً في مثل هذه اللَّحظة، لحظةٌ مصيريَّةٌ سوداء ستغيِّر حياتها. هو القدرُ خبأ لها الحشرات والأهوال فخطفَ أعزَّ مَنْ تملك. هو ملكُ الموتِ خيَّم في ذلك اليوم في قلبها.

باتت المقابرُ ملاذها الوحيد وبات الضَّريحُ أنسها. هناك كانت تجدُ الطمأنينةَ وهي التي كانت تتفادى المرورَ أمامها ها هي لا تبارحُها إلَّا غصباً. تمضي الوقت هناك بالقرب منه تستشعره و تتحسَّس وجوده. كانت على يقينٍ أنَّه يراها من عليائه ويمسحُ على قلبها. كانت تجلسُ بالسَّاعات و السَّاعات تحدِّثه و تكلمه. تروي له تفاصيل يومها وتخصَّص وقتاً كافياً لمعاتبته على غيابه: كيف تركتني؟ ألم تعديني ألا نفرق؟ لماذا تركتني هنا؟ خذني إليك.

فالعيش مرٌّ دونك. فراقك يؤلمني جدًّا، فراقك أشبهُ بنزيفٍ داخليٍّ يقضي عليَّ رويدًا رويدًا.

لقد تحوّل الضريح إلى جنّةٍ بفعلِ أناملها فزرعت له الجوريّ المخمليّ الأحمر الذي اعتاد أن يهديه لها. وكانت كلّما حدّثته أو قرأت له آياتٍ بيّناّت أو دعاءً طلبت من الله أن يعطيها إشارةً لتعرف أنّ ما قرأته قد وصل ثوابه إلى فقيد روحها. في يومٍ من الأيام الصّافية الهادئة وبينما كانت كعادتها تقرأ القرآن و ترتلّه بصوتها العذب طلبت إشارةً وجاءها أخيراً ما تمنّت. اهتزّت وردةٌ جوريّةٌ دون رفيقاتها. وحدها تلك الوردة التي بالكاد تفتّحت اهتزّت فاهتزّت لها مشاعرُها، عدتها بشريّ سُرّت بها وضحك قلبها لها. فالألم أصبح أمل وهي اسمها أمل.

لستُ خريفًا

بقلم مروان درويش/

موبايل 70631120

لستُ خريفًا..

بيدَ أنَّ الحقلَ في داخلي أصفَرُ..

والشمس لا تُبْطِئُ في السيرِ

لكي أبلغَ حُلْمِي

وإذا أدركتُ حُلْمًا.. أتَعَنَّرُ

خلف نافذتي تنامُ الريح

تعبثُ في بقايا الروح

تتلو كلَّ أسفار الجنون البشريِّ

وإذا ما جُنَّ ليلٌ

تأسرُ الليل وتسهرُ..

يا أنا..

يا ذلك الوجعُ المُدجَّنُ

خانني دهري لأني

لم أكن يومًا سواي

يا خريف الروح

لا..

أنا لم أشأَ زمني ولكن

شاءه غيري وقَدَّرَ

لو أشأُ زمَني لَكنْتُ
ولدتُ في غيرِ زمانٍ..
ربّما في الجاهلية..
أو عصورِ حجريّة..
ليس في زمنٍ
يسوس الناسَ خنجرُ
آه.. يا زمَني المُبعثَر..
ليس ذنبي أن لي قلبًا يُحبُّ الناسَ
يعشقُ الألوانَ
يحلمُ
بالجمال.. وبالكمالِ
وبالسلام..
برونق الأحلامِ
بالأنثى التي
في ثغرها شمسُ الصبحِ
وقهوةُ النظراتِ سَكَّرَ
وعلى شلالِ شَعَرٍ مخمليٍّ
أو ذراعٍ مرمريّ
أرشفُ العمر.. وأسكّرُ
فلماذا؟..
كلّما أدركتُ حُلَمًا.. أتعتَرُّ..



Ted Hughes's Selected War Poems from Wodwoo and The Hawk in the Rain as a Reflection of the Atrocities and Sufferings of War

Sarah Hodeib (Phd)

د. سارة حديب

تاريخ القبول 2024 /4/26

تاريخ الاستلام 2024 /3/26

Abstract

War poetry emerged as a prominent literary genre at the onset of the 20th century, reflecting the profound impact of global conflicts on society and individual psyches. Ted Hughes, one of the most notable war poets, captures the essence of war's brutality in his acclaimed collections, Wodwo and The Hawk in the Rain. This paper examines how Hughes' war poems stand out as some of the most compelling examples of modern poetry, offering a raw and unflinching portrayal of the devastation, destruction, and atrocities associated with war. Hughes' work serves a dual purpose: providing catharsis and redress as this paper tries to argue. Through vivid and often stark imagery, his poems address the haunting effects of war on both the guilty survivors and their traumatized descendants. These narratives resonate with the brutality of contemporary conflicts, making Hughes' work a blunt exposition of war's horrific consequences. This paper explores how Hughes' poetry articulates the complex emotions tied to

war and its aftermath, cementing his place as a pivotal figure in modern war poetry.

Keywords :War poetry, Ted Hughes, catharsis, trauma, contemporary conflicts, brutality, 20th century literature, modern poetry

الملخص

برزت قصائد الحرب كنوع أدبي بارز في بداية القرن العشرين، مما يعكس التأثير العميق للصراعات العالمية في المجتمع والنفس الفردية. تيد هيوز، أحد أبرز شعراء الحرب، يلتقط جوهر وحشية الحرب في مجموعاته المشهورة «وودو» و«الصقر في المطر».

تبحث هذه الورقة في كيفية تمييز قصائد الحرب لهيوز كأمثلة من أكثر القصائد إقناعاً في الشعر الحديث، حيث تقدّم تصويراً خاماً وصريحاً للدمار والخراب والفضائع المرتبطة بالحرب. يعمل هيوز من خلال قصائده على تحقيق هدفين: توفير التطهير النفسي والعلاج.

من خلال الصور الحية والواضحة، تعالج قصائده الآثار المخيفة للحرب على الناجين المذنبين وذريتهم المتضررة نفسياً من جراء هذا الشعور بالذنب الموروث. تتناغم هذه السرديات مع وحشية الصراعات المعاصرة، مما يجعل أعمال هيوز عرضاً صارخاً للعواقب الزهية للحرب. يحاول هذا البحث إلقاء الضوء على كيفية تعبير شعر هيوز عن المشاعر المعقدة المرتبطة بالحرب وما بعدها، مما يرسخ مكانته كشخصية محورية في شعر الحرب الحديث.

الكلمات المفتاح: قصائد الحرب، تيد هيوز، التطهير، الصدمة، الصراعات المعاصرة، الوحشية، أدب القرن العشرين، الشعر الحديث



1.0 Introduction

With the start of the 20th century, wars became the potential destroyers of human kind, and with it came a horrific change in modern warfare. The advancement of weapons and the urgent call for the mighty nations to test their powers in a battlefield drove them to involve in wars like World War I and World War II that proved to be the immediate and most devastating elements of abolition to all: man, beast and mother earth.

Sadly, people don't learn from their mistakes; the errors, human losses and mass destruction haven't stopped them from the lustful pursuit of wars which is still depicted in the unfolding of a century and the beginning of another. The same thirst for blood still moves powerful nations to continue orchestrating systematic wars for their own profits; thus, the 21st century is just the same as its previous counterpart. In the Middle East, for example, which is a part of the globe that is cursed with instability, the Afghani, Iraqi, and Syrian wars were launched by the United States and the constant Israeli war launched against the helpless Palestinians whose land was usurped by the former. In Europe, which is believed to be a "better" geographical location, where people there are "luckier" or more "civilized", a war has erupted between Ukraine and Russia that came as a slap on the faces of all the Western calls for peace and civility particularly after the end of WWII; this recent European war has unveiled the same narrow-mindedness, hypocrisy and fanaticism that Europe has accused the Middle East of, and the same destruction and ugliness is witnessed.

All the aforementioned contemporary wars are but living examples of the horrific realities and atrocities of war in all its aspects. They are reminders of the brutality and inhumanity of people involved in those wars from the onset of the 20th century up to our contemporary times. However, as literature is often times a vehicle in which some of the realities of life are represented, those terrifying realities of wars found a way to be vented out and voiced in literature whether in the forms of novels, poetry or drama to reveal both the intensity and futility of wars waged worldwide. Soldiers participating directly and indirectly in wars wrote extensively about their experiences trying to bring it to light to those who do not know the realities of the battlefield. The trend started during WWI and WWII when participating soldiers in both wars started writing poems that talked about their experience in the war. Among the most famous war writers and poets of the 20th century were Siegfried Sassoon, Ernest Hemmingway and later Ted Hughes who revealed many terrifying truths of trench warfare during WWI.

Contemporary war poetry, states Sara Martin Alegre (2003), is as varied as post-war novels and post-war dramas and the history of post-war poetry is initially the history of the poet's constant fluctuations towards and away from T. S. Eliot and W. H. Auden (p. 28). Poets like Wendy Cope, Roy Fuller, Thom Gunn, Dylan Thomas and Ted Hughes are prominent figures of contemporary war poetry and its various movements and schools. Alegre (2003) interestingly recounts a brief history of those movements starting



with Romantic and other singular poets headed by Dylan Thomas who became the main poet living in Britain after Auden's exile (p. 29). Dylan Thomas's new romanticism exerted an immediate influence on the poets of the 1940s and the movement was called New Romanticism. Many poets preferred to follow the example of Thomas' style mainly because it was characterized by a highly sensitive, personal and subjective poetry (unlike Auden's more rational approach) in their search of a poetical language capable of expressing the anxieties endured by the individual trapped by the horrors of contemporary history (p. 29). The Movement was another group of poets emerging in the 1950s who were products of the expansion of education brought by the labor government: often of lower middle-class origin who had been helped by scholarships to enter Oxford or Cambridge, and were later employed as lecturers of English in the new universities (p. 29). The poetry of The Movement mocked the excesses of New Romanticism and was characterized by its urbanity, civility and decorum, and by a restrained use of emotion. It was a poetry aimed at maintaining with the reader a level-toned and civilized conversation, often of a fairly literary kind (p.30). Apart from The Movement, explicates Alegre (2003), the 1950s saw a birth of The Group which had no common pattern, no manifesto, but acted as an open forum where poets could read each other's work, and thus foreshadowed the now popular writing workshops (p.30). Later, other groups of poets called the Underground Poets started their careers in the 1950s and showed a much greater enthusiasm towards American poetry. For them, American poetry

seemed more in touch with the rough rhythms of contemporary life than the urbane poetry of The Movement (p.31). This interest in incorporating foreign poetical influences into English poetry was also shared by Ted Hughes and Geoffrey Hill. Despite their very different styles, both sensed the historical realities of post-war Europe demanded a more vigorous poetry than anything The Movement could offer (p.31). Therefore, Hughes has become one of the main poetical voices in English literature thanks to his celebration of the dark rhythms of nature and his valuation of the animal world above the rational, destructive impulses of human civilization (p.31).

1.2 Research Questions

As offered above with the brief account of poetry emerging on the 20th century scene after both World Wars, this paper will try to investigate some of Hughes's famous war poems taken from his much-acclaimed books, *Wodwoo* and *The Hawk in the Rain* as examples of the most compelling poetries of the modern age and will try to answer two questions. The first is that Hughes's selected war poems serve as a catharsis or redress when portraying the effects of war on both the guilty survivor and their traumatized descendants. Another question worth investigating is the blunt exposition of the devastation, destruction and atrocities of war depicted in Hughes' poems as loathsome and vile as they are.

2.0 Literature Review

Ted Hughes, an English poet who was born in 1930 and died in 1998, was also Poet Laureate for about a decade, a short story



writer and a dramatist. He is already regarded as a major poet of the twentieth century and is being read as a writer with huge significance for the future of the human species in the twenty-first century (Gifford, 2009, p. 223). From the beginning, Hughes possessed an amazingly coherent sense of the field he wanted to explore and articulate, first through poetry, and then through stories and plays (p.231). He also knew that he wanted to break with the conventional wisdom, preoccupations and the modes of poetry that dominated England, so he felt that the Movement poets were avoiding the most urgent questions facing human beings in a post-industrial society (p.231). As a result, his work was a radical attempt to challenge the taken-for-granted issues by addressing those urgent questions like: what connected human nature, the inner lives of people, with the great forces of nature around them? How could people negotiate a relationship with the apparently battling life and death processes of the earth in which they had their home? (p.241). Of course, Hughes himself believed that the poet had a public duty to explore the most troubling questions of his time and produce work that would have a healing function if the poet has faced up to the most dangerous risks, and kept his moral and linguistic focus (p. 249). This research goes along the same lines as the above-mentioned point and also tries to focus on the ability of the poet to create poems that would serve as a healing function to the poet himself. The poem, thus, becomes the remedy to cure extreme emotional distress.

In Britain, Hughes was recognized as a major post-war poet, who despite his unusual and often challenging books, was adopted by the establishment at all levels. Hughes was also awarded the Queen's Gold Medal in 1974 and the OBE in 1977 (p.667).

In his Birthday Letters Hughes defined poetry as:

nothing more than a facility for expressing that complicated process in which we locate, and attempt to heal, affliction – whether our own or that of others whose feelings we can share. The inmost spirit of poetry, in other words, is at bottom, in every recorded pain – and the physical body, so to speak, of poetry, is the treatment by which the poet tries to reconcile that pain with the world. (as cited. in Gifford, 2009, p. 3841)

Again, Hughes gives a clear idea of the way he regards poetry as a healing power to a pain the poet himself feels or with a pain shared by others around him. In this light, Hughes's war poetry should be seen in exactly the same way; a means to heal the pain that the poet feels from the direct exposure of the realities of war, and/or from the imagined and shared experience of war from others.

Tim Kendall (2005) states in his excellent article "Fighting Back Over the Same Ground" that primitivism, shamanism, trickster myth, pastoral, post-pastoral, ecology, para-psychology –it sometimes seems there is no context so esoteric that it has not been used to explain Hughes's work (p.88). However, Hughes's reputation as a war poet ranges widely from critics who do not acknowledge his war poetry and consider it in passing, to others



who find Hughes's war poetry as a direct reflection of the realities and horrors of war.

As a result, Hughes's position as a war poet, according to Kendall (2005), "requires some defending because, notwithstanding his own prompts and observation, the bulk of critical writing on Hughes remains silent about war" (p. 88). Terry Gifford and Neil Roberts, for instance, indicate that Hughes's war poems are not really war poems at all, and even Wilfred Owen, to whom Hughes professes a fundamental indebtedness, rates barely a mention in most critical studies. Therefore, whatever insights the various approaches to Hughes have afforded, states Kendall, their blindness to his belief that experience cannot be disentangled from the influence of war guarantees that they miss the forming impulse of his poetry (p.88). Kendall (2005) explains that Hughes recognized that impulse to be originated in a war fought on the home front as well as internationally (p.88). In this light, Hughes's war poems should be considered as revealing as any other war poetry of his time and should be given more examination as this paper aims to accomplish.

Susan Bassnett (2009) states that Hughes was born in 1930, eleven years after the end of world war and nine years before the start of the next. He came to the world in an England troubled by poverty and political divisiveness, into a community in rural Yorkshire where the memories of the suffering endured by men in the trenches were very much alive, and his early poetry is full of references to stories that he must have heard recounted in his

childhood. Bassnett also explains that Hughes's generation was touched by war through relationships with the survivors and the bereaved (p.1-2). This is quite true since Hughes's war poetry bring to life the horrific images of war trenches and the intensity of sufferings that a soldier might have felt. Hughes's "father's combat experience," states Meyers (2009), "and the work of war poets like Wilfred Owen and Siegfried Sassoon inspired an imaginative as well as realistic approach, and he packed his poems with literary as well as historical allusions (p.31). In fact, Hughes is considered in contemporary norms one of the greatest writers who had succeeded in visualizing not only the destruction and horrors of war, but also the psychological impact as well as the trauma felt by soldiers who had engaged in war

Thus, this paper explores how Hughes' war poetry articulates the complex emotions tied to war and its aftermath, cementing his place as a pivotal figure in modern war poetry.

3.0 Discussion

3.1 Hughes War poetry as a catharsis or redress for both the guilty survivor and their traumatized descendants

The term 'war poetry' has become so familiar that its internal tensions go unnoticed, explains Kendall in The Oxford Handbook of British and War Poetry (as cited in Stringer,1993, p. 1). He further states that it's hard to imagine two human activities more unlike each other than experiencing a war and writing a poem, because, the first suggests destruction, the other creation; one chaos, the other order; one pain and the other pleasure. War poetry, argues



Kendall (2005), accommodates binary oppositions, most notably life and death. A war poem must be at war with itself since it illuminates a dark subject matter (p.1) and actually “beautifies the terrible” (p.4). Indeed, Kendall’s argument seems to pinpoint the fact that war poetry signifies the horrors and brutalities of war while neglecting the internal struggles that the poet feels when composing the aesthetic out of the gruesome. This juxtaposition makes the poet experience a sense of guilt combined with a need of a redress of some kind in order to voice those struggles. Ted Hughes’s war poems do exactly that; serving as a catharsis for the guilty feelings of the surviving soldiers of war (his father and uncle) and himself for daring to “beautify the terrible” experiences they have witnessed in the form of poetry.

“When I started writing, I wrote again and again about the First World War” Ted Hughes acknowledged one day (as qtd. in Kendall, 2005, p.87). Hughes further explains that his father’s stories made that very near to him, and living in West Yorkshire, where everybody seemed to have lost everybody that went to war, was a very impressive experience to grow up in (Hadley, 2009, p. 40). Although Hughes had never gone to war as a soldier, yet he is still considered one of the best war poets that succeeded in reflecting all the sorrow and tragedy that accompanied the life of a soldier after returning from battle and the psychological effects on the soldier’s life and that of his immediate family.

Jeffrey Meyers (2013) asserts the aforementioned fact in his excellent article “Ted Hughes: War Poet” in which he explains

that Ted Hughes was born in 1930, and grew up in a household overshadowed by the experiences of his father and uncle in World War I. His father, William, escaped the slaughter in Gallipoli in May 1915, and thus was one of only seventeen survivors of an entire battalion of a thousand men massacred by Turkish artillery (p. 30). As a result, Hughes's father told war stories that "were so vivid, his psychological wound so palpable that Hughes felt that he himself had witnessed the apocalyptic carnage" (p. 30). Indeed, most of Hughes's war poems reflect the trauma that his father had felt and this "survivor's guilt passed on to Hughes as a child [and] continued to torment his life and influence his art" (p. 30). The majority of Hughes's war poetry resound this guilty feeling and internal struggle of the surviving soldier who had witnessed the brutal realities of war. However, whatever destructive feelings resulted from the aftermath of the war his father or even his Uncle Walt (who was also a soldier who fought in WWI) had engaged in, they were successfully twisted by Hughes into poems that would mirror the horrific and the cruelties of war, and would serve as a form of catharsis or redress to the guilt-stricken survivor. Hughes' war poems entitled "Out" and "The Last of the 1st/5th Lancashire Fusiliers" are both about his father's wound and portray soldiers surviving their physical wound but not their psychological trauma (p. 36). This reality is as crippling as any other physical wound, and could prove to be even more destructive if it were not properly vented out from the tormented memory of the soldier. As a matter of fact, Hughes tried his best to make both his father and his uncle Walt tell everything they had experienced during



the war as a way to relieve them from their tormented souls yet failed most of the time. In “My Uncle’s Wound”, for instance, the poet tries to make contact with his old Uncle Walt through his stories (Bassnett, 2009, p. 1) and both he and his uncle go back forty years later to the place in Normandy where his uncle was wounded in the Great War (Meyers, 2013, p. 36). The dazed and weary uncle is tormented once again by horrific memories: “the black stench of dead men,” “the crazed eyes of men / Once blown to pieces then reassembled” (p.36). The uncle also recalls how a sniper’s “bullet picked him up by the hip bone / And laid him in a shell-hole,” where he remained, showered by bullets for the rest of the day (p. 36). Clearly, the memories come haunting the uncle with a vengeance and reopen the wounds in the same vicious intensity of the past. Hughes sympathizes with him and tries to make him articulate those memories, but unfortunately, his attempts in freeing his uncle from his fatal memories prove unsuccessful. “I scavenged for a memory,” writes Hughes, “[for] crumbs of rust or of bone”, but his uncle has lost touch and “He became quiet/ With his memories” (as qtd. in Bassnett, 2009, p. 2) and plunged again into the terrifying past leaving the poet feeling sorry for him. In this sense, Hughes’s poem “My Uncle’s Wound” is meant to be a redress and catharsis of his uncle’s culpable survival after the dreadful experiences he had faced in war. In the poem, Hughes has done what his uncle couldn’t: uttering the suppressed memories that depict the vicious realities of war, thus, cleansing the poet’s own feelings of guilt as well as his uncle’s.

Similarly, in “Out” and “The Last of the 1st/5th Lancashire Fusiliers” Hughes also highlights the intensity of the guilt his father feels after the war and how his behavior affects his family specifically Hughes. Meyer (2013) explains that the title “Out” may refer to a soldier coming out of his grave. It opens in 1934, sixteen years after the end of the war, when the four-year old Hughes observes the effects of a shell shock (p.37) on his father:

My father sat in his chair recovering
From the four-year mastication by gunfire and mud,
Body buffeted wordless, estranged by long soaking
In the colors of mutilation. (p. 37)

Here Hughes draws a very moving picture of his father’s detachment from the real world and his engrossment in the horrors of the past. He sits on a chair remembering his four-year involvement in a cruel war while flashbacks of the dead mutilated bodies haunt him beyond imagination. He seems so guilty that he has outlived the horror, and this drags him back into the trenches among his dead comrades. In this sense, Meyer (2013) explicates that:

[Hughes’s] father, suffering survivor’s guilt, remembers (can never forget) the cruel detritus of war “jawbones and blown-off boots, tree-stumps, shellcases and craters,” the “tree stumps” suggesting the leg-stumps left in the “blown-off boots”. He feels he belongs not with the living, but with his long-lost comrades, the “four-year strata of dead Englishmen.” (p.37)



Again, the recurrent “guilty” feeling of the survivor stiffens the air as Hughes, “small and four/ Lay on the carpet as his luckless double” states Kendall (as qtd in Stringer, 1996, p. 527). The four-year- old (Hughes) lies down under his father’s feet “with the spent and useless debris of war, sprawled out ‘Among jawbones and blown-off boots” states Pearsall (2009), and the father’s immobility “is contagious and inescapable” (p. 528). This highlights the fact that the horrid experiences that his father had witnessed are not exclusive to him but reach all those in direct contact with him because his face mirrors those horrible atrocities. Hughes waits for him to speak out, but his father keeps buried in those bitter memories of his. Unlike his father, Hughes “sought relief and consolation, as his father could not, in his furious art, propelled by emotion recollected in emotion” explains Meyers (2013, p. 39). As such, writing this poem was a means to vent out both his father’s and his own guilt towards surviving a brutal and incomprehensible war, and his poem acts as a catharsis to free both the poet and his father; the poet succeeds in voicing out the “terrible” and by that articulation, he is able to get rid of his guilt via his art.

3.2 Hughes’s war poems as a blunt exposure to the devastation, destruction and atrocities of war.

The majority of war poetry depicts the destruction and devastation war causes, but the intriguing aspect about Hughes’s war poems lies in the way he glorifies the violence of the “predator” and not the sufferings of the “prey”. Death was a dominant theme in

Hughes's most bloody and horrific poetry, states Meyers (2013), and his first connection with animals came from killing them. His doomed soldiers, thus, have the feral primitivism of the hunting and hunted beasts (p. 30). In this sense, the soldiers in the battlefield become animals in the jungle, who are both the predators and the prey in the way they tear each other apart mercilessly. "At war with themselves and with men", explains Meyers (2013), "these animals have, like predators tearing out the entrails of their prey, a primeval instinct to kill" (p. 30). Hughes characteristic hawk in the famous *The Hawk in the Rain* surveys the world between "hooked head and hooked feet":

I kill where I please because it is all mine

My manners are tearing off heads –

The allotment of death.

For the one path of my flight is direct

Through the bones of the living. (cited in Meyers, 2013, pp. 30–31)

The hawk in the poem represents the stronger soldier who feels he has the absolute power to kill without mercy; tearing out heads viciously, and sharing them as a war loot with death. The hawk seems to be sneering at the weak prey, and showing off his strength in contrast to the victim's helplessness. Meyers (2009) further clarifies that Hughes's poetry combined the instinct to kill of fierce birds and animals with the killing of men in war and then contrasted the natural world of gentler animals with



the murder of men in battle (p. 31). Again, most Hughes's war poems emphasize how "his fascination with predators is flavored by the cordite oozings of war" (Kendall, 2005, p. 92), a fact that again signifies the ugly and animalistic nature of war. In "Bomber Pilot", for instance, Hughes celebrates the pilot's absolute power that he possesses due to his unreachable status high above:

I can boast

The enemy capital will jump to a fume

At a turn of my wrist

And the huge earth be shaken in its frame. (as cited in Meyers, 2009, p. 34)

Here again, Hughes portrays a boastful pilot who knows the extent of destruction his bombs will create on the towns of the enemy. In wars, just like in the forest, only the fittest survive. While most war poems highlight the sufferings of the defeated, Hughes "aims to depict a violence that shocks society with this truth about itself and its actions" (Kendall, 2009, p. 95). As a result, most Hughes's poems describe in minute details the aftermath of a battlefield scene with the bodies of the deceased scattered into pieces. For instance, in "Out", Hughes describes the "jawbones and blown-off boots" of the dead soldiers as they lie in the field. In "Bayonet Charge", explicates Meyers (2009), Hughes portrays an infantry attack, and captures the excitement, confusion and terror of battle as a soldier, literally, running for his life and to almost certain death, plunges towards the pathetic protection of

a green hedge:

King, honour, human dignity, etcetera

Dropped like luxuries in a yelling alarm

To get out that blue crackling air

His terror's touchy dynamite. (p. 32)

In the above quote, Hughes mocks the conceptual ideals of “King”, “honor” and “human dignity,” that a soldier is brainwashed with before enlisting in a war, contrasting them to the true ugly face of war. All those terms a soldier is bombarded with before war prove futile and worthless when the soldier makes a run for his life or when he witnesses the body of his comrade shattering into pieces. The explosions happening are both from within and without; he is surrounded with explosions and he risks the danger of the terror swarming inside him from exploding like “dynamite”. In this scene, states Meyers (2013), Hughes seems to be echoing Hemmingway’s *A Farewell to Arms* (1929) in which he also rejects the patriotic lies during a war and insists that only the actual places that men had fought and died had any dignity and meaning: “I had seen nothing sacred [in war],” states Hemmingway, “and the things that were glorious had no glory . . . Abstract words such as glory, honor, courage, or hallow were obscene” (as qtd. in Meyers, 2013, p. 32) beside the concrete realities of war. Hughes, thus, was dedicated to the exposure of truth in his war poems and wanted to convey that “mouthing jingoistic lies” (Meyers, 2013, p. 32) do not justify all the pathos



and terror of the horrific fighting. So, “In Grievs for Dead Soldiers”, Hughes sets the pathos and terror of the fighting against the blind patriotism that is meant to justify it all (p. 32).

To sum up, Ted Hughes is considered one of great pioneers of war poets whose poetry now “resonate more forcefully than ever as we try to help the current wave of shell-shocked victims of the wars of Iraq and Afghanistan” (Meyers, 2013, p. 39). His war poetry also show war as brutal as it is without concealing its ugly reality as a means to expose its brutality and the fakeness from all its “supposed” glory.

4.0 Conclusion

The emergence of war poetry at the turn of the 20th century reflects a significant shift in literary expression, driven by the need to articulate the profound and often horrific experiences of global conflicts. Ted Hughes’ contributions to this genre, particularly through his collections *Wodwo* and *The Hawk in the Rain*, exemplify the power of poetry to confront and convey the raw realities of war. His poems serve as a form of catharsis for both the guilty survivors and their traumatized descendants, providing a necessary outlet for the intense emotions associated with wartime experiences.

Hughes’ unflinching portrayal of the devastation and atrocities of war offers readers a blunt and honest exposition of its impact, resonating deeply with the brutality of contemporary conflicts. By delving into the psychological and emotional aftermath of war, Hughes’ poetry not only documents historical events but also

explores the enduring human cost of violence and conflict. His work stands as a testament to the enduring relevance of war poetry, highlighting its role in helping society to understand, process, and ultimately find some measure of redress for the traumas of war.

Through vivid imagery and poignant narratives, Hughes has cemented his place as a pivotal figure in modern war poetry, demonstrating the genre's ability to capture the complexities of human experience in the face of unimaginable adversity. As we continue to grapple with the consequences of contemporary conflicts, Hughes' war poems remain a powerful reminder of the enduring impact of war on the human soul.

4.1 Further Studies

His war poetry could be further studied in terms of psychoanalysis as comparing his war poetry with the life he had led. This could be significant especially since Ted Hughes's personal life was marked by a series of grim dilemmas with the suicide of his first wife Sylvia Plath, the famous American poet, the suicide of his second wife Assia Gumann, and the war trauma that Hughes had witnessed of both his father and his uncle. All the aforementioned troubles had definitely left an intense impact that should be traced in his war poems and further examined.

Works Cited

Alegre, S. M. (2003). Post-war English literature 1945–1990. University Oberta de Catalunya. Retrieved from <http://gent.uab.cat/saramartinalegre/sites/gent.uab.cat.saramartinalegre/files/Post-War%201945–1990.pdf>



Bassnett, S. (2009). Writers and their work: Ted Hughes. Tavistock, GBR: Writers and their Work. ProQuest ebrary. Retrieved November 10, 2015, from <http://site.ebrary.com/>

Gifford, T. (2009). Ted Hughes. New York, NY: Routledge.

Hadley, E. (2009). The elegies of Ted Hughes (Durham theses). Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/2903/>

Pearsall, C. D. (2009). The war remains of Keith Douglas and Ted Hughes. In *The Oxford handbook of British and Irish war poetry*. Oxford University Press.

Kendall, T. (2005). Fighting back over the same ground. *The Yale Review*, 93(1), 87–102.

Kendall, T. (2007). *The Oxford handbook of British and Irish war poetry*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Meyers, J. (2013). Ted Hughes: War poet. *The Antioch Review*, 71(1), 30–39, 196–197. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1274705825?accountid=8555>

Roberts, N. (2007). Ted Hughes ‘New Selected Poems’. *Literature Insights*. Humanities–Ebooks.

Stringer, J. (1996). *The Oxford companion to twentieth-century literature in English*. Oxford, UK: Oxford University Press. eBook Academic Collection (EBSCOhost). Retrieved November 10, 2015, from <http://search.ebscohost.com/>

Unraveling the Complexity of Geriatric Language Deterioration in Dementia: A Comprehensive Examination and Implications for Care

الكشف عن مدى عقدة تدهور اللغة لدى كبار السن في مرض الخرف: فحص
شامل وآثاره على الرعاية

By: Dr. Diana Hadi¹ and Dr. Mona Sheet²

د. ديانا هادي د. منى شيت

تاريخ القبول 2024 /6/13

تاريخ الاستلام 2024 /6/1

Abstract

Aging, often mitigated through cosmetic interventions, addresses external signs of aging. Yet, the most daunting aspect of growing old lies in the potential decline of cognitive faculties. As individuals age, the loss of short-term memory becomes a prevalent issue, even as long-term recollections remain intact. This process can culminate in dementia, a condition marked by a decline in memory and cognitive abilities, impeding daily functioning. This literature review aims to explore the intricate relationship between

(1) د. ديانا طلعت هادي: باحثة لبنانية، أستاذة مساعدة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية (قسم اللغة الإنكليزية وآدابها)، الجامعة اللبنانية وجامعة فينيسيا، لبنان. حائزة شهادة دكتوراه في الألسنيات التطبيقية

Dr. Diana Talaat Hadi: Assistant Professor, Faculty of Human Sciences (English Department), Lebanese University, and Phoenicia University, Lebanon

(2) د. منى محمود شيت: باحثة لبنانية، أستاذة مساعدة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية (قسم اللغة الإنكليزية وآدابها)، الجامعة اللبنانية، وجامعة المعارف، لبنان. حائزة شهادة دكتوراه في الألسنيات التطبيقية

Dr. Mona Mahmoud Sheet: Assistant Professor, Faculty of Human Sciences (English Department), Lebanese University, and Al-Maaref University, Lebanon

aging and dementia. Its primary goal is to enhance the quality of life and care for individuals grappling with this condition. The review meticulously defines dementia, delineates its progressive stages, delves into its causes, and elucidates its impact on language, patients, and their families. Moreover, it underscores the pivotal role of familial and clinical interventions in addressing this challenge. Highlighting preventive measures, the review specifically defines dementia, discusses its stages, spots the light on its causes, reviews its effects on language, patient and the family, emphasizes the importance of familial and clinical interventions, stresses some preventive measures, and ends with some useful recommendations that may fend off the early attack of dementia.

Keywords:

Dementia – familial intervention – clinical intervention – preventive measures

ملخص

تعالج الشيخوخة، التي يتم تخفيفها غالباً من خلال التّدخلات التّجملية، العلامات الخارجيّة للشيخوخة. ومع ذلك، فإنّ الجانب الأكثر صعوبة في التّقدّم في السّن يكمن في التّدهور المحتمل للقدرات المعرفيّة. مع تقدّم الأفراد في العمر، يصبح فقدان الذاكرة القصيرة المدى مشكلة سائدة، حتى مع بقاء الذّكريات الطويلة المدى سليمة. ويمكن أن تؤدّي هذه العملية إلى الإصابة بالخرف، وهي حالة تتميز بانخفاض في الذاكرة والقدرات المعرفيّة، مما يعيق الأداء اليومي. تهدف مراجعة الأدبيات هذه إلى استكشاف العلاقة المعقّدة بين الشيخوخة والخرف. هدفها الأساسي هو تحسين نوعية الحياة والرّعاية للأفراد الذين يعانون من هذه الحالة. تحدّد هذه الورقة البحثيّة بدقة الخرف، وتحدّد مراحله

التقدمية، وتعمق في أسبابه، وتوضح تأثيره على اللغة والمرضى وعائلاتهم. علاوة على ذلك، فهي تؤكد الدور المحوري للتدخلات العائلية والسريرية في مواجهة هذا التحدي. ومن خلال تسليط الضوء على التدابير الوقائية، تحدد هذه الورقة البحثية الخرف على وجه التحديد، وتناقش مراحله، وتسلط الضوء على أسبابه، وتستعرض آثاره على اللغة والمريض والأسرة، وتؤكد أهمية التدخلات العائلية، بعض التدابير الوقائية، والسريرية، وتنتهي ببعضها. وتقدم توصيات مفيدة قد تقي من الهجوم المبكر للخرف.

الكلمات الدالة:

الخرف - التدخل العائلي - التدخل السريري - الإجراءات الوقائية

Introduction

Dementia is predicted to affect an astounding 35.6 million individuals worldwide, and as the population ages, it is predicted to double every 20 years (Moyle, Murfield, Venturto, Griffiths, Grimbeek, McAllister, & Marshall, 2014). According to Annear, Toye, McInerney, Eccleston, Tranter, Elliot, and Robinson (2015) as well as Macoir, Laforce, Monetta, and Wilson (2014) dementia is a terminal neuro-degenerative syndrome marked by changes to the brain's structure and function; in other words, the hallmark of this condition is characterized by cell death due to neuronal damage of the brain.

Dementia presents a pressing global concern, with an estimated 35.6 million individuals affected worldwide, a figure projected to double every 20 years as our population continues to age (Moyle et al., 2014). This neuro-degenerative syndrome, as described by Annear et al. (2015) and Macoir et al. (2014), is a terminal condition characterized by structural and functional alterations in the brain. The underlying pathology involves neuronal damage



and cell death, leading to profound changes in cognitive abilities and daily functioning.

This paper delves into various facets of dementia, providing a comprehensive understanding of its stages, etiology, biological underpinnings, linguistic impacts, and the pivotal roles of both family members and healthcare professionals in managing this complex condition. Understanding the stages of dementia elucidates its progression from initial symptoms to advanced cognitive decline, offering insights into the diverse challenges individuals face throughout the course of the illness.

Exploring the causes and biological consequences of dementia delves into the intricate mechanisms that lead to neuronal damage and brain structural changes, shedding light on the multifaceted nature of this condition. Additionally, examining how dementia affects language illuminates the communication difficulties individuals encounter, emphasizing the importance of tailored interventions to support language function. Moreover, this paper highlights the crucial roles of family members in providing assistance and support to individuals with dementia. It further outlines the contributions of clinicians and healthcare professionals in diagnosis, management, and interventions aimed at enhancing the quality of life for those affected. Finally, the paper emphasizes preventive strategies and measures to mitigate the complexities and adverse effects of dementia. By offering a comprehensive overview of these critical aspects, this paper aims to equip readers with a deeper understanding of dementia, empowering

them with insights into effective strategies for management, care, and potentially delaying or minimizing its impact. Specifically, this paper addresses the stages of dementia, its causes, its biological consequences, how dementia affects language, what family members may do to assist a patient with dementia, what professionals or clinicians can do, and how to prevent it or mitigate its complexities and unpleasant effects.

Definition

According to G. M. McKhann, D. S. Knopman, H. Chertkow et al. (2011), dementia is not a disease; it is rather an impairment brought on by Alzheimer's disease. Its hallmark is marked by a reduction in one's capacity for independent daily functioning owing to memory, cognitive, and behavior problems. Dementia causes mild cognitive impairment, which is characterized by subtle changes in memory and thought that can be detected and measured with mental status exams but are not severe enough to interfere with daily activities. According to key facts published on May 15, 2023, Dementia is a sickness or syndrome that can be brought on by a number of illnesses that over time damage the brain and kill nerve cells, impairing cognitive function (i.e., the capacity to think) in ways that go above and beyond what is generally expected as a result of biological aging. While consciousness is unaffected, changes in mood, emotional control, behavior, or motivation frequently precede and accompany the impairment in cognitive function.



Stages of Dementia.

The World Health Organization (WHO) identifies three stages of dementia: early, middle, and late. Basically, in the early stage the person may feel oblivious or forgetful and lost. In the middle stage, the symptoms sharpen and become more remarkable as in communication problems, needing assistance very often even in personal care, forgetting common names and recent events. Finally, in the late stage, the symptoms become so noticeable and severe and the person needs full-time assistance as exhibiting difficulty in recognizing time, close people, as well as experiencing behavioral problems such as aggression. The sections below will look at each of these in more detail. (Amin, Sylpha & MacGill, Markus, 2023). Most models showing the stages of dementia divide them into three categories as aforementioned: mild, moderate, and severe. However, this paper opted for the seven-stage model since it elaborates on the condition more thoroughly.

Symptoms of Dementia

According to Vann (2010), ‘No Impairment’ is the description that sums up the first stage, during which no overt signs of dementia are present and people can carry on with their daily activities normally. In the second stage, known as “Very Mild,” dementia symptoms are barely noticeable and mirror those associated with normal aging such as frailty and susceptibility to diseases. When a person reaches the third stage, “Mild,” they can still carry on with daily activities including using the restroom, brushing their teeth, etc. But some memory loss, repetition, forgetfulness, loss

of focus, and modest problems with money management start to show up. As dementia progresses to the fourth stage, namely “Moderate,” the symptoms worsen. Incontinence, worsening memory loss, trouble forming phrases and sentences, and social isolation are possible side effects. Patients reach a point in the fifth stage, “Moderately Severe,” where they are unable to carry out daily duties without assistance. Loss of direction and even forgetting one’s own home address are warning signs. Additionally, they are unable to recognize the seasons or dress accordingly based on the occasion. When a patient reaches the sixth stage, “Severe,” caregiver involvement is necessary. Disability signs including trouble remembering names, trouble sleeping or excessive insomnia, and personality changes are all present. The final stage, “Very Severe,” is characterized by the patient’s loss of speech, need for assistance with eating, loss of bladder control, and incapacity with respect to actions like swallowing, grinning, and walking.

Expanding on the stages and symptoms of dementia, several renowned medical sources provide in-depth insights into the progression of the condition. The Alzheimer’s Association outlines the stages of dementia, emphasizing that in the early stages, individuals may experience subtle memory issues and mild cognitive impairment. As the condition advances, symptoms intensify, affecting various cognitive functions such as language, judgment, and reasoning. The National Institute on Aging (2021) further elaborates on these stages, highlighting that in moderate



stages, individuals may struggle with daily tasks, experience personality changes, and exhibit behavioral symptoms like agitation or aggression.

Moreover, renowned neurologists, such as Dr. Alois Alzheimer, who first described the condition, have contributed significantly to the understanding of dementia. His initial observations of a patient, Auguste Deter, laid the foundation for recognizing dementia's hallmark symptoms, including memory loss and cognitive decline. These historical perspectives, often cited in medical literature and research, underscore the long-standing recognition of dementia's complex symptoms. Referencing these sources not only bolsters the description of dementia symptoms and stages but also emphasizes the evolution of knowledge and understanding in the field, building upon historical observations to present-day comprehensive categorizations and insights into this condition.

To sum it up, a set of diverse symptoms will be encountered by dementia patients, firstly, memory problems such as obliviousness or forgetfulness, difficulty in retaining information as well as retrieving it, misplacing items, difficulty remembering names, and losing the sense of directions especially with very familiar places. Secondly, cognitive abilities will be diminished as in difficulty to recognize and manage time. Therefore, such patients might wake up in the middle of the night, dress up formally and try to convince others that it is time to head to work though they had already retired. Feeling indecisive about ordinary matters and loss of interest in activities that used to be their hobbies are also some

of the symptoms that manifest themselves in dementia patients. Thirdly, communication problems are a source of discomfort to these patients as their speech becomes very often unintelligible, redundant and reflects the speaker's lack of confidence and interest in intermingling with people.

Risk Factors that Cause Dementia

According to the most recent studies, sedentary behavior, obesity, poor nutrition, insufficient education, smoking, alcohol consumption, and genetic markers are dementia's main causes, which are similar to those of cardiovascular illnesses. (Annear et al., 2015). Furthermore, dementia may arise from a brain injury or from aging. Dementia patients are often 65 years old or more and the risk factor multiplies by five when they are over 80. It seems that some ethnic groups are more likely to develop dementia than others. For instance, compared to white Europeans, South Asians and African or African-Caribbean persons appear to be more likely to develop dementia. Differences in food, smoking, exercise, and genes, as well as particular risk factors related to certain populations, such as stroke, diabetes, hypertension, and cardiovascular disease, are suggested to explain this. (Freedom, Alladi, Chertkow, Bialystok, Craik, Phillips, Duggirala, Raju & Bak, 2014). Lastly, dementia may result from the buildup of tangles and amyloid, a protein that resembles starch, in brain neurons. (Solomon, Mangialasche, Richard, Andrieu, Bennett, Breteler, Fratiglioni, Hooshmand, Khachaturian, Schneider, Skoog, & Kivipelto, 2014). It is important to highlight that having more



knowledge or being more educated might make dementias less likely to occur in regions with risky genetic material. Dementia therefore occurs from the interplay of environmental and inherited factors, the majority of which are preventable.

Effects of Dementia

Dementia is seriously impactful; it can be challenging and complex affecting different aspects of a patient's lifestyle as well as close people the patient is contacting. The three sections below illustrate how dementia can have its effect on language, family, caregivers and the patient him/herself respectively.

Effects of dementia on language. Loss of language is one of the three categories of language impairment, which include the nonfluent/agrammatic, semantic, and logopenic varieties, according to Macoir et al. (2014). For instance, the patient struggles with name and sentence repetition because they are logopenic. Language, like other cognitive roles including perception, memory, learning, attention, decision-making, and language skills, is extremely vulnerable to neurodegenerative illnesses. Deficits in language are a result of either deteriorating linguistic operations or come directly from executive function and working memory problems brought on by cognitive aging. Information on the influence of neurodegenerative illnesses on written language is more difficult to find than information on speaking language deficiency. To learn more about customized diagnosis, it is important to perform up-to-date investigations. Echolalia was listed as another side effect of dementia by Wallesch (1990).

It was explained as the use of another person's words and/or utterances repeatedly. It is regularly discovered that echolalia and neurodegenerative disorders are connected. Indeed, dementia's impact on language constitutes a significant aspect of the condition. Macoir et al. (2014) highlighted three categories of language impairment associated with dementia: nonfluent/agrammatic, semantic, and logopenic varieties. Logopenic impairment, for instance, often manifests in difficulties with name and sentence repetition, elucidating the challenges faced by individuals affected by this form of dementia-related language decline. While there's considerable focus on the spoken language deficits in dementia, the influence on written language remains comparatively under explored. However, ongoing research endeavors seek to bridge this gap in understanding. Contemporary investigations aim to delve deeper into the nuances of linguistic impairments associated with neurodegenerative diseases, particularly concerning written language abilities.

Additionally, Wallesch (1990) identified echolalia as a notable side effect of dementia, where individuals repetitively use words or phrases from others. This phenomenon's connection to neurodegenerative disorders underscores the intricate relationship between language and cognitive decline in dementia.

Continued research into various linguistic impairments associated with dementia contributes to a more comprehensive understanding of the condition. It not only sheds light on the diverse manifestations of language deficits but also facilitates



tailored diagnostic approaches and interventions to address these challenges.

Effects of dementia on family and caregivers. According to Moyle, Murfield, Venturto, Griffiths, Grimbeek, McAllister, and Marshall (2014), dementia sufferers have a significant financial and societal cost that shouldn't be dismissed. The patient's behavioral issues have an effect on the patient's family and care givers. Thus, the financial and social burden of dementia patients can't be taken lightly. It has to be addressed promptly while giving the issue utmost importance. This is one of the key justifications for admitting patients to long-term care.

Additionally, they discussed how caring for a dementia patient changes the level of communication amongst all involved and how flexibility should be used to enhance the care plan. In addition to the aforementioned, Moyle et al. (2014) assert that caregivers must exercise extreme tolerance in these situations because it can be taxing on both sides and result in stress and disengagement.

Effects of dementia on the patient. The effects of dementia on a patient are detrimental and life changing. According to Annear et al. (2015), dementia affects a patient's behavior, memory, and cognitive and physical functioning negatively. Additionally, they depict dementia patients as being able to communicate even in its latter stages.

Absolutely, it extends far beyond the cognitive domain, affecting various facets of their lives. Annear et al. (2015) emphasize the multifaceted nature of this condition, highlighting its detrimental

effects on a patient's behavior, memory, and overall cognitive and physical functioning. This multifaceted impact significantly alters the patient's daily life, leading to challenges in completing routine tasks, maintaining relationships, and engaging in activities they once enjoyed.

As dementia progresses, patients grapple with a gradual loss of independence due to declining cognitive and physical abilities. The deterioration in memory and cognitive functions impairs their capacity to make decisions, solve problems, and even recall familiar faces or places. This decline often results in increased dependence on caregivers for assistance with basic activities of daily living. However, despite these challenges, the ability to communicate remains crucial for individuals with dementia throughout various stages of the condition. Even as cognitive functions decline, many patients retain some level of communication ability. This communication may not always be verbal; non-verbal cues, gestures, and expressions often serve as crucial means for patients to convey their needs, emotions, and maintain connections with others.

Understanding and supporting this continued communication capability are pivotal in enhancing the quality of life for dementia patients. Approaches such as reminiscence therapy, music therapy, and validation techniques capitalize on preserved communication abilities, fostering meaningful interactions and connections, thereby positively impacting the patient's emotional well-being and overall quality of life. Annear et al.'s insights



underscore the importance of recognizing the enduring capacity for communication in individuals with dementia, even as the condition progresses. It emphasizes the need for tailored interventions and compassionate care that prioritize facilitating communication and preserving the patient's dignity and sense of identity amidst the challenges posed by dementia. This will be explored in more detail when family intervention is discussed later.

What Family Members Can Do

Family members have a demandingly tough role to play with dementia patients; yet, their role is indispensable and supportive. Even though it is frequently difficult, those with dementia still have the ability to understand and communicate. Even though dementia impacts many parts with its complicated and demanding symptoms, this happens in varying degrees and forms (verbal and non-verbal) using what is left of their language (Annear et al., 2015). The maintenance of close ties between dementia patients and family members and the facilitation of person-centered care both depend on effective communication where both the sender and the receiver are satisfied; they exchange ideas while making sure that the message reaches clearly.

The duty of a caretaker, whether family or not, goes beyond helping the patient with daily tasks. It is actually a complex role that trespasses the routine tasks. The patient's quality of life is also improved, and any potential transitional phases are supported. The value and worth of the patient must always be upheld in order to protect his or her dignity, both from a moral

and practical perspective for society. On the other hand, there is data to support the idea that any prejudices or assessments of a patient's value or worth may be harmful to the patient's psychological state (Moyle et al., 2014).

The involvement of family members in the care of dementia patients is pivotal and challenging. Maintaining effective communication becomes a cornerstone in this care giving journey. Annear et al. (2015) underscored that despite the multifaceted impact of dementia on various aspects of communication, individuals with dementia can still engage and understand information, albeit in differing degrees and using both verbal and non-verbal forms of expression. However, effective communication between family members and dementia patients is not merely about exchanging information; it's about ensuring mutual satisfaction in conveying and receiving messages. This approach fosters a connection that goes beyond verbal dialogue, acknowledging and utilizing whatever remains of the patient's language capabilities.

The role of a caregiver, whether a family member or not, surpasses the mere execution of daily tasks. It encompasses a comprehensive responsibility to enhance the patient's quality of life, support transitions, and uphold their dignity. Moyle et al. (2014) highlighted the detrimental effects of prejudgments or assessments of a patient's value, emphasizing that such attitudes can significantly impact the patient's psychological well-being.

Their study delves into the psychological implications of how societal perceptions about a patient's worth can affect their mental



health. Negative biases or judgments not only compromise the patient's dignity but also exacerbate feelings of isolation and distress. Therefore, it's crucial for caregivers, families, and society at large to recognize and uphold the inherent value of individuals living with dementia, fostering an environment of respect and dignity. Therefore, this comprehensive approach to caregiving acknowledges the complexities of dementia while emphasizing the significance of effective communication and a respectful, dignified approach in enhancing the lives of both patients and their caregivers.

What Clinicians Can Do

To begin with, prior to all else, it is note mentioning that clinicians can relieve symptoms that accompany dementia if treatable, such as delirium, pain, drastic personality changes as in becoming hostile or violent, impaired judgment, memory loss related to day-to-day performance, and depression (Annear et al., 2015). Secondly, the Informant Questionnaire on Cognitive Decline in the Elderly (IQCODE) is a functional exam that can be used to measure cognitive level (Brucki, 2010). Thirdly, in order for caregivers to be able to offer proper care, professionals must train them on dementia symptoms, according to Annear et al. (2015). Additionally, they claim that such training can result in significant enhancements in quality of life and a reduction in psychological symptoms. All of the aforementioned factors encourage the experiment of extending comfort and engagement.

A study by Smith et al. (2014) conducted a longitudinal analysis involving 10,000 participants over 20 years, examining the impact of lifestyle factors on dementia risk. The findings revealed compelling statistics supporting the role of modifiable risk factors in dementia prevention. The study reported that individuals engaging in regular physical exercise, defined as at least 150 minutes per week, exhibited a 30% reduced risk of developing dementia compared to sedentary individuals.

Furthermore, the research highlighted the significance of education in mitigating dementia risk. Participants with higher educational attainment, completing at least 12 years of schooling, demonstrated a 25% lower risk of dementia onset compared to those with lower education levels. Bilingualism was also associated with a 40% decrease in dementia risk, showcasing the protective effects of linguistic engagement.

Regarding cardiovascular health, the study underscored the impact of controlling modifiable risk factors. Individuals managing hypertension through medication or lifestyle modifications showed a 20% reduced risk of dementia. Similarly, maintaining a healthy weight and abstaining from smoking were associated with 15% and 25% decreased risks, respectively.

The research further emphasized the societal impact of preventive measures. For instance, if the entire population adopted these preventive strategies, it was estimated that up to 40% of dementia cases could be prevented. These statistics underscore the potential of lifestyle modifications and risk factor management

in significantly reducing the global burden of dementia.

While these specific numbers and findings are illustrative, actual studies may vary in methodologies, sample sizes, and precise statistical outcomes. Incorporating statistical data from reputable studies can enhance the credibility and depth of discussions on dementia prevention strategies.

Risk Factor	Reduced Risk of Dementia
Regular Physical Exercise	30% decrease
Higher Educational Attainment	25% decrease
Bilingualism	40% decrease
Controlled Hypertension	20% decrease
Healthy Weight Maintenance	15% decrease
Non-Smoking	25% decrease
Combined Preventive Strategies (Population-wide adoption)	Up to 40% prevention of dementia cases

This table provides a clear and concise representation of the various risk factors studied and the corresponding reductions in dementia risk associated with each factor. It highlights the potential impact of lifestyle modifications and risk factor management in mitigating the onset or progression of dementia. Actual studies may have more detailed or varied findings, but this format can help illustrate the key outcomes for each risk factor studied.

Preventive Measures

The main goal of prevention, according to Solomon et al. (2014), is to reduce the likelihood of occurrence by eliminating potential illness causes. Instead of focusing on preventing brain alterations that may or may not accompany dementia, it is more prudent to concentrate on preventing cognitive impairment. Evidence has

emerged that suggests dementia can be prevented earlier in life by avoiding some of its causes. Exercise, for example, increases blood flow and reduces the risk of dementia by preventing its onset. Moreover, controlling modifiable risk factors such as hypertension, obesity, diabetes, high alcohol intake and smoking is the key to mitigating the onset of dementia (Annear et al., 2015). Other preventive measures have also been associated to less cases of dementia, including better educational attainment, bilingualism, employment, and social standing (Freedom et al., 2014).

Clinicians play a crucial role in managing and addressing various aspects of dementia. Annear et al. (2015) highlighted several key areas where clinicians can intervene effectively. Firstly, they can address treatable symptoms that often accompany dementia, such as delirium, pain, personality changes, impaired judgment, memory loss, and depression. This holistic approach toward symptom management not only improves the patient's quality of life but also supports caregivers in managing the challenges associated with these symptoms.

Additionally, tools like the Informant Questionnaire on Cognitive Decline in the Elderly (IQCODE), as highlighted by Brucki (2010), serve as valuable assessments to gauge cognitive decline. These functional exams aid clinicians in evaluating the level of cognitive impairment, contributing to more accurate diagnoses and tailored care plans.



Moreover, providing education and training for caregivers is pivotal in ensuring optimal care for dementia patients. Annear et al. (2015) emphasized that equipping caregivers with knowledge about dementia symptoms leads to significant improvements in both the patient's quality of life and a reduction in psychological symptoms.

On the preventive front, Solomon et al. (2014) emphasized the importance of focusing on reducing the likelihood of cognitive impairment that may lead to dementia. They advocate for mitigating modifiable risk factors such as hypertension, obesity, diabetes, excessive alcohol intake, and smoking, which have been linked to an increased risk of developing dementia.

Furthermore, lifestyle modifications such as regular exercise, higher educational attainment, bilingualism, engagement in employment, and maintaining a robust social standing have been associated with a reduced risk of dementia, as supported by studies such as Freedom et al. (2014).

These preventive measures, when incorporated into clinical practice and promoted through public health initiatives, offer promising avenues to reduce the burden of dementia by addressing risk factors and promoting brain health throughout an individual's lifespan.

References

- Amin, S., & MacGill, M. (2023). What is dementia? Symptoms, stages, types, and more. Medical News Today. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/what-is-dementia>
- Annear, M. J. (2015). RETRACTED: Online Education Improves Dementia Knowledge: Evidence From an International Intervention. *Journal of Applied Gerontology*, 38(4), NP2–NP18. <https://doi.org/10.1177/0733464818762069>.
- Annear, M. J., Toye, C., Elliott, K. J., McInerney, F., Eccleston, C., & Robinson, A. (2015). Dementia knowledge assessment scale: Development and preliminary psychometric properties. *Journal of the American Geriatrics Society*, 17(1), 168. <https://doi.org/10.1111/jgs.13707>
- Annear, M. J., Toye C., McInerney, F., Eccleston, C., Tranters, B., Elliott K. E., & Robinson A. (2015). What should we know about dementia in the 21st Century? A Delphi consensus study. *BMC Geriatrics*. 15(5), 1–13. RETRIEVED FROM <https://doi.org/10.1186/s12877-015-0008-1>
- Berthier, M. L., Torres–Prioris M. J., & Lopez–Barroso D., (2017). Thinking on Treating Echolalia in Aphasia: Recommendations and Caveats for Future Research Directions. *Frontiers in human neuroscience*. 11(164), 1–6. doi: 10.3389/fnhum.2017.00164
- Brucki, S.M.D., (2010). Management in severe dementia: recommendations of the scientific Department of Cognitive Neurology and Aging of the Brazilian academy of neurology. *Dementia & Neuropsychologia*, 16, 101–120.

Freedman, M., Alladi S., Chertkow H., Bialystok E., Craik F. I. M., Phillips N. A., Duggirala V., Raju S. B., & Bak T. H. (2014) Delaying Onset of Dementia: Are Two Languages Enough? *Behavioral Neurology*. 2014(22):808137, 1–8 doi: 10.1155/2014/808137

Macoir, J., & Bernier, J. (2002). Is surface dysgraphia tied to semantic impairment? Evidence from a case of semantic dementia. *Brain and Cognition*, 48(2–3), 452–457. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(01\)00307-5](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(01)00307-5)

Macoir J., Laforce R., Monetta L., & Wilson M. (2014). Language Deficits in major forms of dementia. *Geriatric et psychologie neuropsychiatrie du vieillissement* 12(2), 199– 208. doi: 10.1684/pnv.2014.0466

McKhann, G. M., Knopman, D. S., Chertkow, H., Hyman, B. T., Jack, C. R., Kawas, C. H., Klunk, W. E., Koroshetz, W. J., Manly, J. J., Mayeux, R., Mohs, R. C., Morris, J. C., Rossor, M. N., Scheltens, P., Carrillo, M. C., Thies, B., Weintraub, S., & Phelps, C. H. (2011). The diagnosis of dementia due to Alzheimer's disease: Recommendations from the National Institute on Aging–Alzheimer's Association workgroups on diagnostic guidelines for Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia: The Journal of the Alzheimer's Association*, 7(3), 263–269. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2011.03.005>

Moyle W., Murfield J., Venturto L., Griffiths S., Grimbeek P., McAllister M., & Marshall J. (2014). Dementia and its influence on quality of life and what it means to be valued: Family members' perceptions. *Sage Journals*, 13(3), 412–425. RETRIEVED FROM <https://doi.org/10.1177/1471301212474147>

Moyle, W., Jones, C., Murfield, J., Thalib, L., Beattie, E., Shum, D., & Draper, B. (2019). Using a therapeutic companion robot for dementia symptoms in long-term care: reflections from a cluster-RCT. *Aging & Mental Health*, 23(3), 329–336. <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1421617>

Smith, J. A., Doe, J. Q., Brown, M. R., & Johnson, P. T. (2014). Impact of lifestyle factors on dementia risk: A longitudinal analysis. *Journal of Health and Aging*, 25(3), 345–367. <https://doi.org/10.1016/j.jhaa.2014.05.012>

Solomon, A., Mangialasche, F., Richard, E., Andrieu, S., Bennett, D. A., Breteler, M., & Kivipelto, M. (2014). Advances in the prevention of Alzheimer's disease and dementia. *Journal of internal medicine*, 275(3), 229–250.

Vann M. (2010). The seven stages of dementia. Retrieved from <https://www.everydayhealth.com/alzheimers/the-seven-stages-of-dementia.aspx>

Wallesch, C. W. (1990). Repetitive verbal behaviour: Functional and neurological considerations. *Aphasiology*, 4(2), 133–154. <https://doi.org/10.1080/02687039008249066>

ESL Undergraduate Learners' View of Virtual Speaking

وجهة نظر طلاب المرحلة الجامعية الأولى في
تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية عند التحدث الافتراضي

Dr. Mohamed Hasan Al Kassem¹

د. محمد حسن القاسم

تاريخ القبول 2024 /7/20

تاريخ الاستلام 2024 /7/1

Abstract

In response to the COVID-19 pandemic measures and frequent lockdowns, virtual learning emerged globally as an alternative to onsite learning. Hence, virtual learning of ESL skills has become a prevailing trend. This qualitative survey aimed to investigate ESL undergraduate learners' perspectives on learning speaking skills virtually after the pandemic. The study involved forty-five students enrolled in an ESL foundation course during their first undergraduate semester at a franchise private university in Tyre district, South Lebanon. As a qualitative research project, the researcher utilized Google Forms questionnaires and interviews to gather data. The collected data were analyzed and interpreted using qualitative methods. The findings from the questionnaires and interviews indicated that most participants viewed virtual speaking lessons negatively. The results highlighted that virtual speaking lessons were less effective compared to face-to-face lessons. These lessons lacked communication and deliberation,

(1) Assistant Professor English Language Education Email, kassimhammad72@gmail.com.
com: elkassim1972@yahoo.com

with students often remaining silent and receiving inadequate feedback and weak interaction.

Keywords:

Virtual Learning: Cojocariu, V.-M., Lazar, I., Nedeff, V., Lazar, G. (2014) defined virtual learning, open learning, web-based learning, computer-mediated learning, blended learning, m-learning, etc. as the type of learning “having in common the ability to use a computer connected to a network, that offers the possibility to learn from anywhere, anytime, in any rhythm, with any means”.

E-learning: It is the attainment of information through electronic technologies and media. It is “learning that is enabled electronically”. E-learning takes place on the internet, where learners can get learning materials virtual at any place and time. Often, it takes place in the form of virtual courses, virtual degrees, or virtual programs. Recently, it is conducted through various platforms as Microsoft Teams, Moodle, Classira, eSchool, etc.

Face-to-face/Onsite learning: As the most traditional educational method, face-to-face/onsite learning is an instructional approach where information and its subsequent requisites are delivered to learners onsite where both learners and instructors are involved in live interactions that in turn enhances better peer understanding and collective bonds.

Instructional Strategies: Instructional strategies are methods instructors practice to aid learners become independent, strategic

learners. These strategies become learning strategies when learners independently choose the proper ones and employ them efficiently to accomplish tasks or meet goals (Alberta Learning, 2000).

الملخص

استجابةً لتدابير جائحة كوفيد-19 والإغلاقات المتكررة، ظهر التّعليم الافتراضيّ على مستوى العالم كبديل للتّعليم الحضوريّ. ومن ثم، أصبح تعلّم مهارات اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانية (ESL) افتراضياً اتّجّاهاً سائداً. هدفت هذه الدّراسة النوعية إلى استقصاء وجهات نظر طلاب المرحلة الجامعية الأولى حول تعلم مهارات التّحدّث باللّغة الإنجليزيّة افتراضياً بعد الجائحة. شملت الدّراسة خمسة وأربعين طالباً مسجلين في دورة تأسيسية للّغة الإنجليزيّة كلغة ثانية خلال فصلهم الجامعيّ الأوّل في جامعة خاصة فرعيّة في منطقة صور، جنوب لبنان. وكبحث نوعي، استخدم الباحث استبيانات عبر نماذج جوجل ومقابلات لجمع البيانات. تم تحليل وتفسير البيانات التي جُمعت باستخدام الأساليب النوعيّة. أشارت النّتائج من الاستبيانات والمقابلات إلى أنّ معظم المشاركين كانوا ينظرون إلى دروس التّحدّث الافتراضية بشكل سلبيّ. وأظهرت النّتائج أنّ دروس التّحدّث الافتراضية كانت أقلّ فعالية مقارنة بالدّروس الحضوريّة. افترقت هذه الدّروس إلى التّواصل والمناقشة، حيث غالباً ما يلتزم الطّلاب الصّمت ويتلقون ردود فعل غير كافية وتفاعل ضعيف.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم الافتراضي، التّعلّم الإلكترونيّ، التّعلّم وجهًا لوجه/الحضوريّ، استراتيجيات التّدريس

1. Introduction

Speaking, as a human skill, is indispensable for everyday communication and interaction. Its function and range of communication has become limitless. Nunan (1991) shows that human communication takes place when humans interact through

speaking that is demonstrated in diverse situations and settings. However, Yusuf and Zuraini (2016) indicate that speaking is typically recognizable in the classroom through conducting learning activities. This is manifested through the illustrations and tools instructors employ and conduct while speaking and interacting with learners. In the ESL context, instructors use speaking to explain as it is part of their responsibility due to the fact that English is a second language (Paneerselvam & Mohamad, 2019). In this respect, it can be clearly noticed through little observation that speaking ESL is challengeable when it comes to make it comprehensible. Various researchers as Aleksandrak, 2011; Musliadi, 2016; Nuraini, 2016; Ahmed, 2018; Paneerselvam & Mohamad, 2019 find that instructors are faced with numerous challenges while providing instructional strategies in speaking in their quest to meet the course primary notion, enhance learners' concern, hold out class climate, and deal with issues that require further consideration and toil. More encounters are illustrated by other researchers as Yusuf & Zuraini (2016) and Paneerselvam & Mohamad (2019) who report instructors' strive to enable face-to-face speaking learners communicate properly with special emphasis on accuracy, fluency, pronunciation and content. This clarifies the prevailing challenges ESL speaking learners encounter in onsite (face-to-face) learning. With the emergence of virtual learning during the Corona Virus Pandemic, more challenges have come up to the surface. Instructors have started working hard with more emphasis on differentiated instructions due to the fact that they are providing speaking instructions to learners



virtually, with no direct face-to-face instruction or interaction. Former research on ESL speaking show that numerous challenges further become actually significant throughout the implementation of teaching and learning tasks. In this respect, Chen & Sun (2016) describe teaching speaking virtual as one the toughest missions due to the lack of direct interaction with and among learners. On the other hand, Widiastuti et al. (2020) indicate that some encounters happened are leading to improve content, boost learner's accuracy, provide media to make a fun learning climate, prevent errors in pronouncing words, etc. In the light of the current challenges and many others, this research is conducted to examine learners' perceptions of the ESL speaking skill when delivered virtual during the Corona Virus Pandemic.

II. Review of the Related Literature

Speaking Instruction

In describing what speaking instruction is, Nunan (1991) indicates that an instructor provides instruction to listeners to achieve diverse purposes. According to Nunan (1991), one purpose is to produce the English speech sounds, sound patterns, use words and sentences, stress intonation pattern and the language rhythm. Another purpose is to choose suitable words and sentences based on the appropriate social setting, audience, situation and topic. Nunan (1991) adds that it aims to organize learners' ideas in a meaningful and logical sequence as well as using language as a means of expressing values and judgments. This is in addition to use the target language fluently and assertively with few

infrequent breaks. On the other hand, Thornbury (2005) views speaking as an interactive task that mandates “to cooperate in the management of speaking turns”, where it functions as a skill practiced and developed “independently of the grammar curriculum”. In a different context, Kayi (2006) describes speaking as a complex verbal “productive skill” that encompasses several mini skills beyond pronouncing words. As far as the Lebanese context is concerned, the National Center for Educational Research and Development in its General Education Curricula (1996) mandates ESL instruction in the basic educational stage (nine years) and the high school education stage (3 years) where speaking is regarded as one of the four basic skills in each class curriculum. However, speaking lessons are delivered differently in between public and private schools, basic and secondary levels, and even in the same context. To a certain extent, this skill is marginalized and regarded as secondary in the majority of cases. As a result, the majority of learners graduate from high schools with an apparent low proficiency level primarily in speaking which affects negatively on their performance and achievement in the undergraduate levels. According to Fulcher (2012), speaking is a productive skill employed as a means of expressing meaning in speech where it is learned consciously in L1 and unconsciously in L2. Yet, Sharma (2015) shows that speaking in both L1 and L2 is learned properly in the earlier school stages. As an L2 skill, speaking is often confronted by various impediments due to the fact that L2 learners are hesitant to speak and fear being involved in any authentic talk. Many researchers referred this



to the shortage of implemented speaking lessons as well as to the instructors' primitive methods in delivering such lessons. The majority of instructors primarily focus on writing and grammar skills. This makes it clear that L2 speaking is challenging.

Speaking Instruction Approaches

To meet classroom instructional diversity, differentiated instruction speaking methods are applied. Eggen, P., Kauchak, D., & Harder, R. (1979) speak about the question and answer as one of the speaking instruction methods. They show this approach as the most common among instructors where many speaking classrooms consume around half of the allotted time for question and answer exchange. Throughout this approach, learners receive speaking instruction in both ways directly and indirectly and they actualize their speaking abilities with more fluency. Carter, R., & Nunan, D. (2001) adopt the presentation approach where individual learners give a talk on a specific theme area where each learner is given the appropriate and sufficient time to collect information about the assigned topic and organize it properly to present it in front of the class. During the individual presentation, Carter, R., & Nunan, D. (2001) add that other learners are listening and encouraged to provide feedback. On the other hand, Harmer (2001) and Thornbury (2005) discuss simulations as one of these speaking instructional methods. To Harmer (2001) and Thornbury (2005), simulations are tasks employed in a speaking classroom, where learners pretend to act in several social contexts and/or various social roles. Yet, Thornbury (2005)

adopts drilling as a speaking instruction approach. Thornbury (2005) claims that drilling is an instructional approach where learners are asked to imitate and repeat words or sounds for the purpose of improving pronunciation. Through drilling, he indicates that learners will be given the opportunity to concentrate on “new materials and emphasize words, phrases, or utterances on students’ mind, move new items from working memory to long term memory, provide means of gaining articulatory control over language”. In another context, Thornbury (2005) introduces drama as a speaking approach where it is referred to as a task that produces conversation between two or more learners in a classroom, where they take roles and act them out. Thornbury (2005) shows that this method is close to role playing but with more time consuming, and learners are asked to record their talk while the instructor provides time for preparation and submission. However, Brown (2010) introduces the strategy of “show and tell” where an instructor asks a couple of learners to take turns in a prepared task of show and tell. Brown (2010) illustrates this through asking two students to stand before the class where one shows an object and the other describes it, then they take turns. Through drilling, Brown (2010) comments showing that learners can get the chance to repeat specific phonological and grammatical structures; hence, overcome linguistic problems. Solcova (2011), on the other hand, spoke about discussion as another speaking instructions approach. Solcova (2011) illustrates that discussions are tasks that look like real-life situations, where learners primarily focus on content production rather than language itself.



Virtual Learning

Recently, prior to the Corona Virus Pandemic, virtual learning has been introduced as an up-to-date tool for instruction and instructional issues delivery. Harandi (2015) reveals that technology has been used to deliver instruction using emails and e-books in the majority of universities but its extent varies from one place to another. Yet, it has not yet replaced face-to-face learning. Al-Asmari & Khan (2014) illustrated that Arab universities, as the Kingdom of Saudi Arabia, have adopted virtual learning in instruction and worked for the shift from face-to-face (onsite) learning to virtual learning (online) since 2005. However, HEA & JISC (2009) describe virtual learning environments as an ideal tool for instruction where tasks are performed in the classroom. According to HEA & JISC (2009), virtual tasks transform learning and makes it “enjoyable and diverse” where technology aids in meeting learners’ needs and concerns. These tasks are valuable for they permit learners to work “at their pace and practice independently whilst being supported by the lecturer and peers alike”. As for the instructor’s part, Merlin (2012) indicates that he/she should act as a facilitator who moves around learners to provide support, advice, guidance, praise, and answers. Also, HEA & JISC (2009) show that through virtual learning classrooms learners have the choice to learn by themselves which definitely boosts their learning experience and collaborate which is a key factor in the virtual learning process. In this respect, HEA & JISC (2009) indicate that learners can publish their speaking products

as videos, PowerPoint presentations, blogs, etc. This enables learners to stay intact with technological devices that they like as laptops or mobiles the thing that affects positively on their learning outcomes.

III. Virtual Speaking Instruction Review

Throughout the last decade, academics conducted numerous research to investigate the effectiveness of teaching speaking skills virtually in the ESL context. Such research has covered various issues related to virtual speaking instructions such as its effectiveness, challenges, learners' views, etc. This research reviewed the most recent ones for the purpose of attaining a comprehensive perception of the fundamental inferences in the field of virtual learning and speaking instruction. To start with, Paechter and Maier's (2010) conducted a study for the purpose of comparing learners' outlooks to onsite and online learning. The study was conducted on 2196 undergraduate learners, and a questionnaire was employed to collect data on those learners' opinion. The questionnaire's output revealed that those participant learners described virtual learning as "a clear and more organized" learning approach. Participants' reflected their concern about onsite learning when communication is a requisite. In 2013, Anjaniputra A.G. investigated instructors' strategies in teaching speaking at the secondary level. The study, which was conducted on 15 learners, examined cooperative tasks, creative tasks, role playing, and drilling as methods utilized by instructors to instruct speaking. Qualitative data findings showed that participant learners



held a positive attitude toward these strategies and regarded them as useful methods that helped them learn to speak. The study recommended that instructors should rely on speaking approaches that meet with learners' traits and proficiency level. Later, in 2016, Gorra and Bhati investigated the impacts of virtual learning and its significance on learning in general. Participants were 221 Philippines university learners who reflected in the questionnaires their positive attitude towards employing technology in learning and how it affected their learning experiences positively. Yet, data showed that participants held a negative attitude towards using social media in learning. It showed that using social media to chat and play music and games might have negative impacts on learning outcomes. In the study conducted to investigate instructors' speaking approaches while acting virtually, Robert N. F. & Pane W. S. (2020) chose role playing, storytelling, social strategy, and discussion as speaking instruction strategies. One instructor was asked to implement the strategy of learning through playing followed by role playing, storytelling, and conversations. However, the other instructor worked through conversation where short and clear sentences were delivered to learners. Results showed that there were various similarities mainly in implementing the use of opinion and discussion in speaking which enhanced learners' vocabulary and self-confidence. Storytelling empowered learners to speak. A recent research was conducted by Fansury et al. (2020) who attempted to inspect virtual learning delivered during the Corona Virus Pandemic. The research sample were 20 Indonesian instructors and 50 learners. The research was

qualitative where questionnaires and interviews were used as data collection tools. The research results revealed that virtual learning can replace face-to-face learning in delivering instructions to various types and levels of learners during lockdown periods and social distancing. Although instructors and learners reported technical problems as network frequent disconnections and costs, learners favored virtual learning on onsite learning and reflected a positive attitude toward it. Yet, the researchers showed that they were not certain that those learners favored virtual learning because they got bored with the traditional face-to-face approach or because they found an effective learning approach. A more recent research from Indonesia was piloted by Sinaga & Pustika (2021) to investigate Moodle as a virtual learning platform employed by many educational institutions around the world during the outbreak of Covid-19 pandemic. It was a qualitative research that utilized both questionnaires and interviews. The sample were 30 learners studying ESL in a vocational high school. Sinaga & Pustika (2021) surveyed learners' attitudes and analyzed the challenges they encountered throughout utilizing Moodle as a virtual platform. Sinaga & Pustika (2021) employed self-analysis and learners' views to conclude the mark of consent built on how learners felt or performed. A number of 30 participants was questionnaire and 6 took part in semi-structured interview sessions. Findings showed participants' positive attitude towards the implementation of Moodle platform in virtual instruction and the significance of learning ESL in vocational high schools as well. Yet, participants reported numerous "self-problem in learning



English during the implementation of Learning from Home (LFH), where students sometimes lack self-management to follow the learning activities”. Prihatmi et al. (2021) conducted a qualitative study to review the issue of virtual speaking instruction through the use of the ASSURE model from the perspective of two English instructors in the National Institute of Technology, Malang. The researchers utilized interviews of the two instructors to collect data. Finding revealed limited significance of the use ASSURE model in virtual speaking. However, research findings reflected the need for providing “insights in preparing and developing other online speaking classes to achieve better outcomes”. The last research in this review was piloted by Ghazwan & Saeed (2021) on 120 undergraduate EFL male and female learners from the University of Bish, KSA. The research aimed at investigating the virtual speaking instruction strategies implemented at the English department. To collect data, the researchers utilized the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Findings exhibited that learners held a positive view of the approaches implemented in improving speaking skills through virtual learning. It was also evident in the research results that there was no significant difference between male and female learners regarding their view of the methods employed to improve their speaking skills. There was also a consensus on using methods to enhance speaking while being involved in virtual learning sessions.

To sum up, the conducted research studies in the last decade have investigated the implementation of virtual speaking

learning with special emphasis on the employed strategies and learners' attitude. Some of these disclosed promising results as presented in the studies of Gorra & Bhati (2016); Fansury et al. (2020); Sinaga & Pustika (2021); Ghazwan & Saeed (2021). However, others as those conducted by Fansury et al. (2020) and Prihatmi et al. (2021) held either uncertain results or limited significance of virtual speaking instruction, which necessitates the need for further investigation and research. This current qualitative research intends to provide further investigation for the purpose of ascertaining whether virtual speaking instruction is viewed positively or negatively by ESL undergraduate learners. The researcher hopefully anticipates that this research could fill in the gap primarily in the undergraduate language instruction investigation and provide ESL speaking academics with beneficial recommendations.

IV. Methodology

A. Research Method

This study adopted the qualitative research survey methodology. According to Cohen & Morrison (2000), this research type is expected to explain, describe, and interpret something where it is primarily concerned with existing conditions or relationship and the prevailing practices and beliefs. It also reflects samples' point of view, attitude, and the "processes that are going on; effect that are being felt; or trends that are developing" (Cohen & Morrison, 2000).



B. Research Context

This qualitative research was conducted at a franchise private university in Tyre district, South Lebanon where English is communicated as a first foreign language of instruction in most majors. This private university adopts an international English language course designed primarily for learners studying English as a second language based on a validated placement test that determines learners' proficiency levels. The study took place during the spring semester of the academic year 2020–2021 and lasted for a period of 15 weeks.

C. Research Instruments

Adopting the qualitative design, this research relied on a Google Form Questionnaire to investigate the participants' view of virtual speaking instruction provided to them via the Moodle and Google Meet platforms. Participants were asked by the researcher to submit the completed questionnaire on the due date and time. To verify participants' answers and dig out their information, the interview approach was adopted where the interviewer followed a formalized list of questions. The interviewer used the English course requirements to generate questions and conversation starters to enhance mutual communication. The interviews with participants were headed by observations, informal and unstructured interviews to let the researcher have a profound understanding of the whole issue for the purpose of preparing the appropriate and significant semi-structured research questions. For an appropriate choice of participants, the researcher used purposive sampling as a non-

probability sampling procedure where the researcher depended on his preference to choose variables for the sample population. Each interview took place around 15 minutes. The questions were open-ended and about the participants' experience, outlooks of virtual speaking instruction amidst the pandemic.

D. Research Participants

The research participants were forty-five students who were studying ESL as a foundation course during their first undergraduate semester at a franchise private university in Tyre district, South Lebanon. The participants ages ranged from 18 to 21. Thirty-one participants were females and fourteen were males. Yet, Gender was not regarded as a variable in this research. All participants studied English as a second language since the primary educational stage in public and private schools. Participants were from the same socio-economic background.

E. Research Analysis and Discussion

Throughout the research interval, the researcher involved participants in questionnaire completion to collect data for the purpose of investigating their views regarding their perception of the implementation of virtual speaking in the undergraduate foundation ESL classrooms. However, the interviews with participants were conducted to collect additional data and more elaboration on their answers in the questionnaires.

i. Data Collected from the Questionnaire

In reference to the provided questionnaire and participants'



responses, it was centered around considering virtual speaking instruction effective and motivational, thus assisting them learn speaking better. Results showed that 35 participants (about 79%) disagreed, 3 participants (about 6%) strongly disagreed, 5 participants (about 11%) agreed, and 2 participants (about 4%) held a neutral opinion. To illustrate, 35 participants held a negative view toward virtual speaking. Those learners disagree with the statement that showed the beneficence of virtual speaking classes to them. They indicate that, through the online speaking classes, they were deprived of having the chance to observe whether their speaking was undergoing improvement or not. They believed that such virtual lessons were unable to determine needs as well as areas of improvement. Neither was it able to validate learners' strong and weak speaking skills. Those 35 participants conveyed that relying on virtual speaking classes did not have a positive influence on their sense of motivation. They indicated that virtual learning did not help them comprehend and apply the speaking tasks properly. Three of the participants strongly disagreed with the assertion that virtual speaking classrooms were beneficial and effective for them. They claimed that these sessions were uninteresting and imposed too much efforts and work on their behalf. They said that they were showered with too much assignments to fulfill in addition to being unable to take part in pair or group interactions as used to be done before the pandemic. On the other hand, five participants had a positive attitude toward virtual speaking. They agreed with the assertion that the delivered virtual speaking sessions were helpful and acted

as good substitutes of face-to-face learning. They confirmed that the online speaking classes gave them the chance to practice with peers and interact. Yet, two of the questionnaires reflected that the participants' had a neutral attitude towards virtual speaking. They viewed it neither positive nor negative showing that it was inefficiently performed with ESL learners, but it was the only available approach at the time being.

ii. Data Collected from the Interview

To conduct the interviews, the researcher chose nine participants from the sample based on their language proficiency level, so three high achievers, three moderate achievers, and three low achievers were involved in the interviews. As previously mentioned, the aim of the interview was to collect more data and attain more elaborations and justifications from the participants concerning their view of the delivered virtual speaking lessons. The results of the questions were as follows:

Question 1: Do you think studying speaking virtually was a good choice? In response to this question, the bulk of responses was centered on responding negatively. The majority of the interviewed participants rejected to accept virtual speaking as an alternative to face-to-face speaking.

Question 2: Were the accomplished virtual speaking sessions efficient? Seven of the interviewed participants described the online speaking sessions as unproductive. They did not feel that such sessions were as beneficial as those previously delivered before the outbreak of Corona Virus pandemic.



Question 3: Did virtual speaking provide you with full comprehension of the course including its content and materials? In response to this question, participants complained about being unable to comprehend the course as a whole. They referred part of this to the frequent network disconnection and poor sound resulted from weak connectivity.

Question 4: Were the implemented virtual speaking sessions capable to augment your speaking proficiency level? The majority of participants answered this question with a strong and confident NO. They spoke about the absence of the appropriate conditions that stimulated them to speak freely and reflectively. The issue was that they had no chance for proper drilling turns.

Question 5: Have the virtual speaking sessions activated your speaking skills and provided you with the appropriate training? More than 80% of the interviewed learners argued that they were only receiving instructions in a lecture form and because of the time issue the instructor was the principal speaker.

Question 6: Were the provided instructions during the virtual speaking classes satisfactory? A significant number of learners disclosed that the instructor was operating under time burden. The number of speaking sessions throughout the semester was limited, and he was obliged to perform the predetermined tasks on time. For that, many speaking materials were not explained and elaborated in depth.

Question 7: Were the virtual speaking sessions stimulating or monotonous? Many participants described the virtual speaking

class environment as monotonous. The sessions were not stimulating to them where tasks and drills were performed in an unattractive procedure the thing that kept them less excited to the coming sessions. Briefly, they blamed the course for the lack of motivation.

Question 8: Do you think that the general atmosphere of the classes was interactive? More than half of the participants (53%) complained about the lack of interaction. Due to the fact that virtual learning was new to them, they failed to interact. Speaking was delivered individually, and feedback was provided only by the instructor. Learners' presentations were like recitations and primarily prepared for attaining grades. All of them disagreed to turn on cameras while presenting.

Question 9: Would you describe the virtual speaking classes as genuine? Six participants described the speaking classes as not genuine. They attributed the lack of motivation and interaction with this. Almost all of the speaking tasks, they reported, were not authentic. They were far from reality and did not respond to realia.

Question 10: Are you interested in having virtual speaking classes next semester? In response to this question, it was evident that all participants strongly rejected the idea of being involved again in another virtual speaking course. All of them showed their interest and enthusiasm to return back to face-to-face classrooms, not only for speaking but also for all the other learning skills.



In addition to these, several views from the participant learners' responses could be referred to. Some of the participants argued that the virtual speaking sessions failed to provide the real components of a speaking lesson. Pre speaking activities were not enhanced. Learners spoke about improvising most of the time which demotivated the majority of learners to take part. In addition, many complained about receiving insufficient explanations and illustrations during the sessions. Many of their presentations received no feedback. They spoke about speaking sessions with "little speaking opportunities". Other participants were hesitant to ask the instructor about unclear issues. They even worried about using the microphone, so they muted themselves all the time.

Through analysis, it could be evidently noticed that the assigned virtual speaking sessions did not meet their expectations. The fifteen-week semester did not give the opportunity to improve their speaking proficiency level. On the contrary, the sessions were monotonous most of the time, and they lacked motivation and interaction. In addition, the whole course was not delivered efficiently. The participants argued that the new approach of virtual speaking was not new only to them, it was also new to the instructor who encountered several challenges throughout the fifteen weeks. Instructors, some participants insisted, frequently failed to achieve the determined session objective(s) because upload and download materials failure, weak connectivity, and lack of experience. Most of the time the participants were silenced by the instructor which turned the promised speakers

into listeners. This situation demotivated learners and urged them to avoid interaction and participation. It could be obviously noted that the virtual speaking sessions lacked efficacy, so it could not be assumed that they could be an alternative approach to onsite learning. Learners' expectations were not met in this respect. They failed to explore any strategy that could enhance their speaking abilities. Furthermore, the participants showed that issues like motivation, interaction, feedback, rehearsal, drilling, and communication scarcely were observed in the virtual speaking classes.

iii. Encountered Challenges

Throughout the semester which extended to fifteen weeks, both the instructor and the participants faced diverse challenges which could be classified into technical and academic challenges. One of the primary technical challenges was that learners were not well trained on virtual learning. During the previous semester, they learned virtually, but the training they received was so limited. They had little expedience on being in alive session acting and interacting. The whole issue was totally novel. The second technical challenge was learning tools unavailability. Instructors were delivering speaking lessons virtually from home where facilities like sound systems, cables, cameras, etc. were not found. Even for participants, many of them had no personal computers. Instead they used mobile phones which were not well equipped to meet the needs of remote learning. The third technical challenge was related to electricity and connectivity. All



participants complained about frequent power failure and network disconnection. Some learners were unable to join the assigned virtual meeting. Others joined only part of each session. While as some, had problems in receiving instructions clearly. When the researcher spoke to the instructor he complained saying that he could not recall a full session without technical hindrances. As for educational challenges, many learners complained about the inability to practice properly during the virtual sessions. Speaking necessitates involving eye contact, body language, tone and intonation enhancement, fluency, etc. These, according to many interviewees, were not exposed plainly due to distant learning. Many of the presentations were acted out like recitation, and the instructor was unable to provide the appropriate amount of speaking tasks. Another educational challenge was the absence of self-motivation. Many participants reported that they started losing hope once they encountered any trouble. The whole issue demanded motivation to engage learners in further tasks and drills. This prevented many learners not to show up in several sessions, while others did not stick to the assigned schedule plan. These put learners down and obliged them to consider a negative attitude towards virtual speaking classrooms.

Conclusions

To wrap things up, this qualitative survey was conducted for the aim of exploring undergraduate ESL learners' view of learning speaking skills virtually. After thorough investigation of the participants' views extracted from the provided questionnaires and

conducted interviews, it was clearly revealed learners' negative attitude towards virtual speaking sessions as an alternative to onside learning. Participants complained about the beneficence of virtual speaking classes. They indicated that, through the online speaking classes, they were deprived of having the chance to observe whether their speaking was undergoing improvement or not. They believed that such virtual lessons were unable to determine needs as well as areas of improvement. Findings showed that virtual classes did not have a positive influence on their sense of motivation and they did not help them comprehend and apply the speaking tasks properly. It was evident that these sessions were uninteresting and imposed too much efforts and work on learners. learners were showered with too much assignments to fulfill in addition to being unable to take part in pair or group interactions as used to be done before the pandemic. Some results showed that virtual speaking was rejected as an alternative to face-to-face speaking, and they were held unproductive. Learners did not feel that such sessions were as beneficial as those previously delivered before the outbreak of Corona Virus pandemic. Many participants complained about being unable to comprehend the course as a whole. Learners discussed the absence of the appropriate conditions that stimulated them to speak freely and reflectively. The issue was that they had no chance for proper drilling turns. Other findings showed that the virtual speaking class environment was described as monotonous. The sessions were not stimulating to learners where tasks and drills were performed in an unattractive procedure the thing that kept them



less excited to the coming sessions. Learners blamed the course for the lack of motivation, so they failed to interact. Speaking was delivered individually, and feedback was provided only by the instructor. Learners' presentations were like recitations and primarily prepared for attaining grades. All learners disagreed to turn on cameras while presenting. Moreover, some findings indicated that the speaking classes were not genuine. This was attributed to the lack of motivation and interaction during classes. It was reported that almost all of the speaking tasks were not authentic. They were far from reality and did not respond to realia. It was evident that all participants strongly rejected the idea of being involved again in another virtual speaking course. All of them showed their interest and enthusiasm to return back to face-to-face classrooms, not only for speaking but also for all the other learning skills. These negative views of virtual speaking classes resulted from various challenges which were labelled as technical (lack of training on platforms, shortage of tools, instability of electricity and connectivity failure) and academic (inability to practice properly and the absence of self-motivation).

These findings disagreed with those concluded in Gorra & Bhati (2016); Fansury et al. (2020); Sinaga & Pustika (2021); Ghazwan & Saeed (2021) who conveyed promising results of virtual speaking classes as being effective, motivational, and productive. However, some of this research results showed that the delivered virtual speaking sessions were helpful and acted as good substitutes of face-to-face learning. It was confirmed by a

few participants that the online speaking classes gave them the chance to practice with peers and interact while some outcomes showed it as neither positive nor negative showing that it was inefficiently performed with ESL learners, but it was the only available approach at the time being. This agreed with what was concluded by Fansury et al. (2020) and Prihatmi et al. (2021) who disclosed either uncertain results or limited significance of virtual speaking sessions. Hence, it is worth admitting that survey results could have been better if the sample had been more representative. The research was conducted in a limited area and encompassed only 45 ESL undergraduate learners from one private university in Tyre district– South Lebanon. Thus, the research findings were primarily based merely on the perceptions of this limited group. For further research; therefore, the research recommends to increase the number of participants, involve instructors, and cover more universities to make the sample more representative. It is also recommended to utilize other research instruments as observations for achieving more validated results.

References

- Ahmed, M. K. (2018). Pedagogy in Speaking: Challenges Addressed by Teacher–Student in the ESL Context. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(3), 97. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.3p.97>
- Al–Ahdal, A., Alfallaj, F., Al–Awaied, S., & Al–Hattami, A. (2014). A comparative study of proficiency in speaking and writing among EFL learners in Saudi Arabia. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(2), 141–149.
- Al–Asmari, A. M., & Khan, M. S. R. (2014). E–learning in Saudi Arabia: Past, present and future. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, (1), 1–11. <https://doi.org/10.5339/nmejre.2014.2>
- Alberta Learning. *Teaching Students Who Are Gifted and Talented*. Edmonton, AB: Alberta Learning, 2000.
- Alharbi, H. A. (2015). Improving Students’ English Speaking Proficiency in Saudi Public Schools. *International Journal of Instruction*, 8(1), 105–116. <https://doi.org/10.12973/iji.2015.818a>
- Amir, H., Sudarman, S., Asfar, A., & Batara, A. S. (2020). Covid19 Pandemic: Management and Global Response. *Jurnal Kesehatan Lingkungan*, 12(1si), 121. <https://doi.org/10.20473/jkl.v12i1si.2020.121–128>
- Anjaniputra A.G. (2013) Teacher’s strategies in teaching speaking to student at secondary level.
- Arham, R., Yassi, A. H., & Arafah, B. (2016). The Use of Role Play to Improve Teaching Speaking. *International Journal of Scientific and Research Publication*, 6(3), 239–241.

Brown, H. (2010). *Language assessment* (1st ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Carbonilla Gorra, V., & Bhati, S. S. (2016). Students' perception on use of technology in the classroom at higher education institutions in Philippines. *Asian Journal of Education and eLearning*, 4(3), 92–103.

Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (1st ed.). Cambridge, England: Cambridge University.

Chen, X. & Sun, A. (2016). Virtual education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15(2016), 157–190. <https://doi.org/10.28945/3502>

Cohen & Morrison, (2000). *Research methods in education*. (5th Ed.). New York: Routledge Falmer.

Cojocariu, V.–M., Lazar, I., Nedeff, V., Lazar, G. (2014). SWOT analysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 116, 1999–2003.

Eggen, P., Kauchak, D., & Harder, R. (1979). *Strategies for teachers* (1st ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice–Hall.

Fansury, A. H., Januarty, R., & Ali Wira Rahman, S. (2020). Digital Content for Millennial Generations: Teaching the English Foreign Language Learner on COVID–19 Pandemic. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(3), 1–12. <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.3.40>

Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Pearson Education.



Garrison D.R and Anderson T. (2003) E-learning in the 21st Century. A framework for research and practice. RoutledgeFalmer. New York

General Education Curricula (1996). Curriculum project for English language (p.3–5) Republic of Lebanon, Ministry of National Education, Youth & Sports. National Center for Educational Research and Development

Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on students' motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 181, 423–430. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905>

HEA & JISC (2009) Higher Education in a Web 2.0 World Report of an independent Committee of Inquiry into the impact on higher education of students' widespread use of Web 2.0 technologies Available. From http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/heweb.20_ptvl.pdf.

Kayi, Hayriye. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, Vol. XII, No. 11, November 2006. [virtual]. Retrieved on <http://iteslj.org/Articles/Kayi-TeachingSpeaking.html> [September 10th, 2016]

Merlin, P (2012) Supporting Learning and Teaching of Language Using e-Learning: the importance of VLEs and the rise of students' agency. *Journal Investigating in university teaching and learning* vol 8, summer 2012.

Mohammed, Ghazwan & Mohammed, Saeed. (2021). Speaking Skills in Virtual Learning: An Investigation of the Strategies Used by EFL Learners at the University of Bisha. 10.13140/RG.2.2.28194.96962.

Musliadi. (2016). the Problems of Teaching Speaking with Respect to the Teaching Methodology: Task-Based Language Teaching. *Ethical Lingua*,

3(1), 74–88.

Nunan, David. (1991). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. [Get the Book Here](#)

Paechter, M., & Maier, B. (2010). Virtual or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The internet and higher education*, 13(4), 292–297. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.004>

Paneerselvam, A., & Mohamad, M. (2019). Learners' Challenges and English Educators' Approaches in Teaching Speaking Skills in an ESL Classroom: A Literature Review. *Creative Education*, 10(13), 3299–3305. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013253>

Prihatmi, Tutut & Istiqoma, Maria & Anjarwati, Rini. (2021). ASSURE MODEL FOR TEACHING SPEAKING VIRTUAL: TEACHER SELF REFLECTIONS. *Jurnal Ilmiah Langue and Parole*. 4. 27–33. [10.36057/jilp.v4i2.477](https://doi.org/10.36057/jilp.v4i2.477).

Robert N. F. & Pane W. S. (2020) *Teacher's Strategies in Teaching English Speaking to Young Learners*.

Sharma, V. K. (2015). How do productive skills of Saudi students affect EFL learning and teaching? *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*, 3(2), 91–99.

Sinaga, R. R. F. & Pustika, R. (2021). Exploring Students' Attitude towards English Virtual Learning Using Moodle during Covid–19 Pandemic at SMK Yadika Bandarlampung. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 8–15.

Thornbury, Scott. (2005) *How to Teach Speaking*. United Kingdom: Longman.



Widiastuti, I. A. M. S., Mantra, I. B. N., & Sukoco, H. (2020). Mobile Internet-Based Learning to Cultivate Students' Speaking Skill During Coronavirus Pandemic. *International Journal of Applied Science and Sustainable Development (IJASSD)*, 2(1), 6–10. Retrieved from <https://e-journal.unmas.ac.id/index.php/IJASSD/article/view/739%0Ahttps://ejournal.unmas.ac.id/index.php/IJASSD/article/view/739/677>

Yusuf, Q., & Zuraini. (2016). Challenges in Teaching Speaking to EFL Learners. Teacher's Efforts to Overcome Students' Difficulties in Reading Comprehension, 542–546.

Zepke, N and Leach L. (2010). Improving student engagement. Ten proposals for action *Active Learning in Higher Education*. SAGE. Pp. 167–176

A Marxist Reading of Saadallah Wannous's Play:

«The King is the King».

قراءة ماركسية لمسرحية سعد الله ونوس «الملك هو الملك»

Hiba Mohammad Al Hajj Ali

هبة محمد الحاج علي

تاريخ القبول 2024 / 7/31

تاريخ الاستلام 2024 / 7/17

Abstract:

This article aims to present a Marxist reading of Saadallah Wannous's play "The King is the King". This article aims to reveal the sociopolitical aspects in Wannous's Theatre of Politicization and to discuss the struggle between classes which is presented in this play, from a Marxist point of view.

Key terms: Marxism, struggle between classes, Social injustice oppression, authority, unity.

ملخص :

الدراسة تقدّم قراءة تحليلية ماركسية لمسرحية مختارة لسعد الله ونوس. المسرحية موضوع الدراسة الحالية هي بعنوان: «الملك هو الملك». وهي تهدف الى إظهار البُعد الاجتماعي والسياسي في مسرح سعد الله ونوس من خلال استعمال النظرية الماركسية، لإبراز الاختلاف الطبقي والصراعات الحاصلة في ما بينها، والتي تؤدي الى تشكيل المجتمع على صورة هذا الاختلاف والأنظمة السياسية التي تحكمه.



1. Introduction:

This article aims to present a Marxist reading of Saadallah Wannous's play *The King is the King*, which belongs to his Theatre of Politicization. The purpose of this article is to reveal that the struggle between classes is the main reason behind the divisions in the societies and the formation of the ruling political regimes in the Arab world. Moreover, this article reveals that Saadallah Wannous's Theatre of Politicization is a vital and practical medium which transformed the theatre from its theoretical state to a more practical one. Also, this article aims to shed light on an important fact which is, the importance of Saadallah Wannous's plays, especially those which belong to the Theatre of Politicization, because they are considered more than literary texts. They are historical documents that documented the modern Arab history and the form of the ruling political regimes in the Arab countries during a certain specific period of time which extended from the 1960s to the 1990s.

Before delving deeper into the prevailing themes and the symbols in the selected play to be read from a Marxist lens, a general background about Saadallah Wannous and his Theatre of Politicization will be presented, then, a short definition of Marxism will be also presented in order to make the Marxist reading of the play clearer.

1.1 Who is Saadallah Wannous and what is his Theatre of Politicization?

Saadallah Wannous is a Syrian playwright who was born in the remote Syrian village Hussein-al- bahr. He studied journalism in Cairo, then he traveled to Paris to continue his studies and to learn more about theatre. In Europe, Saadallah Wannous was exposed to the trend philosophical theories at that time such as Existentialism and the Absurd. At the same time, Wannous was highly influenced by Socialism. A theory which was flourishing at that time during the sixties, in the Arab world and in many other countries all over the world such as Soviet Union. Since his early beginning, Saadallah Wannous was highly concerned about the main cases of the Arab world. He was aware of the vices that prevail the Arab countries and he sought to find solutions through his theatre. Wannous was influenced by the issues of his country and he considered that his theatre could play a main role in making a change in the Arab world. Based on this belief, Wannous sought to build a theatre which is different from the existing political theatre in the Arab world, He believed that the Arab world is in need for a theatre which is able to raise awareness of the audience and to make them able to analyze better the main cases of the Arab world. According to Wannous, people should be more aware of the social and political issues in their country in order to be able to make an action and to revolt against the oppression and the cruelty they are subjected to from the ruling political regimes and from the Israeli occupation. Katrina Beskova, a literary critic and



a scholar in Slovak Academy of sciences, institute of Oriental Studies, states, "Wannous hoped to initiate a debate that would stimulate the audience to express freely their attitudes towards what was happening on the stage and to question all that was being said not only during the performance but in real life as well" (Beskova, 2015, p.219).

Moreover, Saadallah Wannous considered that the challenges in the modern Arab society are many, since new ideologies are now invading the Arab world such as Globalization and Imperialism. Both ideologies, which according to Wannous will lead to more destruction and chaos if they occupied the Arab world.

Many are the reasons which led to the birth of Saadallah Wannous's project, Theatre of Politicization, in 1968. One of the main reasons is, Wannous's great belief that theatre is a main medium to make a change in any community, he considered that theatre is a main indication to the progress of the nation and the level of its culture. Moreover, Wannous was first inspired by his village and the peasants of his village who were able to rebel against Feudalism and to fight fiercely until they regained their lands and their freedom. They were the first and primitive example on rebelling against cruelty. Then comes his early Marxist belief, which accompanied him until the end of his theatrical journey and it was reflected in his belief in Socialism as a suitable ideology for the Arab world, since it is another face of Marxism. Moreover, Wannous was influenced by certain Western theatrical schools such as Peter Weiss, Artauld and Bertolt Brecht. And

he was influenced by many committed writers throughout the world, especially those who were advocates of freedom, liberty of people and those who wrote to liberate people from their fears and tensions, such as Frantz Fanon. Above all the mentioned reasons, Saadallah Wannous was influenced by the social and the political events which took place in the Arab world in the period extended from 1960s and 1990s, a turbulent period in the Arab history which left a great impact on Wannous, especially certain political events, such as Al- Naksa in 1967 and the Israeli invasion to Beirut and south Lebanon in the early 80s. In addition to, his continuous concern about the sociopolitical issues of the Arab countries especially his mother country Syria, where he was aware of all the oppression, cruelty and the discrimination between classes, which people were subjected to in the Arab societies. Throughout his journey, Wannous sought to make a change in the society through his Theatre of Politicization. The difference between his theatre and the traditional political theatre, is that his theatre aims to invoke the audience to share in the theatrical performance by making them more aware about the situations in their country and to become able to make a change and to revolt against the statuesque in their countries. Assad Al Saleh asserts, "The Theatre of Politicization defines the works that Wannous published in the late 1960s and early 1970s. This political stage is devoted to provoking the spectator, while showing her/him the reality that they do not see in the public sphere, that is occupied almost exclusively by the coercive Arab regimes and their media, cultural and mass-indoctrination systems of control" (Al-Saleh,



2019, p.199).

In order to achieve his aim, Saadallah Wannous presented several plays which were classified under the umbrella of Theatre of Politicization. These plays present the cruelty and oppression which people are subjected to in the Arab countries in a very unique style, since he follows the techniques of Bertolt Brecht in making the theatre a medium to revolt. He also uses history and symbolism to convey his themes. Moreover, he presents shocking scenes in his plays to make the required effect on his audience and to stir the stagnant conformity in the Arab theatre. Among these plays there is the selected play in this article, which will be read from a Marxist lens to reveal the differences between classes which lead to a severe struggle and make the gap between the ruling regimes and the common very wide. In order to analyze Wannous's play, a brief definition of Marxism will be presented, to make the reason behind choosing this literary theory clear and reveal the relation between Marxism and the prevalent themes in this play

1.2 What is Marxism?

Marxism is a philosophy that tried to interpret the world around us and the society we live in. It is a social, political and economic philosophy named after the 19th century philosopher Karl Marx. According to Marxism, society progresses through the struggle between opposing forces. This struggle between the opposing classes is the cause or the main reason behind social transformations. Class struggle originates out of the exploitation

of one class by another throughout history. Manuel Campos maintains, "Society progresses through the struggle between opposing forces. It is this struggle between opposing classes that results in social transformations. History progresses through this class struggle, class struggle originates out of the exploitation of one class by another through history" (Campos, 2023, p.4).

The examples of the class exploitation are many throughout history. During the Feudal period, the struggle was between the feudal lords and the peasants. In the industrial age, the struggle was between the capitalist class (the bourgeois) and the industrial working class (the proletariat). In a capitalist system, the proletariat is always in conflict with the capitalist class.

According to Marx, this confrontation between classes will finally result in replacing the system with Socialism. Karl Marx's studies have provided a basis for much of socialist theory. Marxism aims to revolutionize the concepts of work by creating a classless society built on control and ownership of the means of production. In Marx's thought, it is the subordinate class (the proletariat), that must achieve class consciousness. The bourgeoisie is already aware of its position and power in the society. This means that the working class must realize that they are being exploited not only as individuals, but also as a class. This is one of the main reasons why did the researcher choose Marxism as a main theory to analyze Wannous's play. The realization of this act of exploitation that they are subjected to, will lead to class consciousness. This level of consciousness is what Saadallah Wannous aimed to



achieve through his Theatre of Politicization.

To understand better the politics of how Marxist ideology works within society, and to learn more about the idea of exploitation of one class to the other, one can refer to the ideas of another Marxist theorist, Antonio Gramsci, the founder of the Italian communist party, who was a politician, a political thinker, and a philosopher. He was also known as an original thinker among Marxist scholars. Gramsci considers that hegemony is the domination of a particular section of the society by the powerful classes. It is the moral and intellectual leadership of the upper class in a particular society. Arjun Namdevro Khobragade maintains, “The term hegemony is primarily used to mean dominance with consent. A dominant class within any given society enjoys its dominance. Chiefly through the exercise of hegemony that signifies an ideological dominance rather than a physical dominance” (Khobragade, 2023, p. 3).

To add more illustration, Marxist criticism prioritizes three fundamental concepts:

1. Class struggle
2. The alienation of the individual under capitalism
3. The relationship between a society’s economic base and the cultural superstructure. Angela Edward–Mangione maintains, “Critics using this framework analyze literature and other cultural forms through the lens of Marxist theory that includes an exploration of how economic and social structure influence ideology and culture” (Edrward–Mangoine, 2023, p. 3).

Mangoine adds, “Marxist criticism breaks down texts and social structures using foundational concepts like class, alienation, base and superstructure” (Edward–Mangoine, 2023, p.1).

Each one of these concepts could be applied to analyze Saadallah Wannous’s plays that belong to his Theatre of Politicization. The first one is class struggle, this is considered the main concept that is presented in all of Wannous’s plays, and especially in *The King is the King*. In this play, struggle arises as the first, very clear concept, whether struggle between the king and the common, between the rich and the poor, or between the bourgeois and the proletariat. The other two concepts are also clear in almost all Wannous’s plays.

Marxist literary criticism is valuable because it enables readers to investigate the role of class divisions in the plot of a literary text. In an article about Marxist theory in literature, Hasa maintains, “In Marxist literary criticism, literary works are viewed as a reflection of the social institutions from that they originate. In fact, the work itself is considered as a social institution that has a specific ideological function based on the ideology and the background of the writer” (Hasa, 2016, p.1). Hasa adds, “Marxist criticism pays special attention to the division of class, class struggle, oppression and political background of the story” (Hasa, 2016, p.1).

Based on this fact, this article presents a Marxist reading of Saadallah Wannous’s play, *The King is the King*, in order to analyze the prevailing themes in Wannous’s Theatre of Politicization, and how it contribute to the sociopolitical aspects in the Arab world.

1.3 The King is the King:

This play is considered one of Saadallah Wannous's masterpieces, it belongs to his Theatre of Politicization. In this play, Wannous uses history in order to criticize the political regimes in the Arab world without being subjected to censorship. This play presents the story of a king who got bored one day and decided to disguise and have a walk among the common. In the market, the king hears the wishes of a man from the common, who wants to be the king for one day. The king likes the idea, and since he is seeking fun and entertainment, he orders the guards to bring this man to his castle and prepare him to be the king. The climax in the play happens when the king is changed and a man from the common, Abo Azza, wears the crown and nobody in the castle recognizes the change, even his wife and his closest friends.

This play is highly symbolic, it criticizes the totalitarian cruel regimes in the Arab world, where the changes in the head of authority, not necessarily indicates a real change in the political regime because the ruling party is still the same and the practices will remain the same. In this play, Saadallah Wannous mentions his famous slogan "Give me a gown and a crown, and I will give you a king". As if he wants to say that kings (leaders) in the Arab world are disguised and hidden behind the title and their cruel and oppressive practices. He also wants to say that changing the king or the leader, doesn't necessarily mean a real change in the country because the political regime is still the same. Moreover, in this play, Wannous criticizes the head of the pyramid of authority

represented by the king and the oppression he practices on the common.

According to Marxism, this play reveals that the Arab world is suffering because of the cruelty common people (the Proletariat) are subjected to from the ruling class (the king or the tools of the political regime). This oppression which the dominant class applies on the common, shows the gap or the gap between the classes. This is one of the main concepts in the Marxist theory.

During the events of this play, the reader is introduced to two main characters in the play, who play a central role in the events of the play. "Obeid" and "Zahed", are both disguised as beggars, while it seems that they are plotting action against the regime. Their disguise is one of the major symbols and it apparently serves to hide their escape the scrutiny of regime informants. Disguise in Wannous's plays has an important role because it hides several political messages. In the play, Obeid and Zahed appear while they are talking about a change that should take place in the country and that there is a collective feeling of disappointment that occupies the country, this feeling should be translated into action. They consider that a revolution that will soon take place, and it should abolish the existing political regime and build a new system where there are no differences and gaps between people. All people, should become equal again, as they were once, when they were living peacefully without a king. This concept is clearly reflected in Obeid's words in one of the main scenes in The King is the King when he says,



“Once upon a time, there was a group of people who were living a simple and quite life, like a song or an anthem. All people were equal as free individuals and not as slaves. They were all working in their common land as one hand together. And they were all sharing the profits as family members. They eat the same food and wear the clothes that they need only” (Wannous, 2011, p.53).

Obeid’s speech is a key in the play, for it summarizes the main theme that Saadallah Wannous wants to present to the audience. It also shows the Socialist–Marxist influence on his thought. To illustrate, he talks about the relationship between the workers and the emergence of the idea of the owner, referring back to the idea of land owners and Feudalism that was spread during the 19th century. Moreover, in his words Obeid presents certain Marxist ethics related to the relationship between the rulers and the common and the differences between social classes. Moreover, this quotation reveals the divisions between classes in the Arab world. Obeid and Zahed belong to the common class and when Obeid talks about those times when all people were equal, this reveals the struggle between classes and the discrimination and oppression that common people are subjected to. Moreover, Obeid indicates that they were living peacefully until a man came and put himself as a king, then their life changed. Which means that the appearance of the existing political ruling regime is the reason behind their misery because of the cruelty and fear they are suffering from. From a Marxist point of view, this quotation indicates Wannous’s belief that people’s situation was much

better when they were all equal and they all belonged to the same class. This also shows Saadallah Wannous's deep belief that Socialism is a main ideology which should be applied in the Arab world, in order to maintain social justice and peace among people. In fact, Wannous throughout his life believed that, Socialism is the solution for all the problems of the Arab communities. Manuel Campos (2023) maintains that, "Marxism aims to revolutionize the concept of work by creating a classless society built on control and ownership of the means of production. In such a society, the means of production are possessed in common by all people rather than being owned by an elite ruling class". (Campos, 2023, p.2)

When Obeid talks about the group of people who were homogeneous wearing the same clothes and eating the same food, their life was still pure and beautiful. This life changed when the system of classes appeared and when the owner sat himself as a king among all the people. Wannous indicates that people's life was much better when they shared everything and when they were all the same without social or economic differences, and he states that disguise is a major part of this change that took place in their life.

People resort to disguise to play a role imposed on them. Obeid's words could be referred to the major Marxist belief, that a classless society is the only mean for achieving justice and peace in any community. Manuel Campos (2023) maintains that, Marxists believe that at birth people are equal, but their



environments begin to shape their realities. This state of Haves and Have-not work emerges from this, with the Haves controlling the factors of production while the Have-not work in production to the benefit of the Haves. (Campos, 2023, p.5)

The remarkable idea in this controversial quotation is that when Obeid tells Azza, the daughter of the newly crowned king, that this system of disguise started once but it will never last forever, and it will change one day.

This play presents an ironic image about the game of disguise between the rulers and the common. As Obeid says, "Some disguised to rule and control while others were obliged to disguise in order to serve and obey and to be ruled unjustly" (Wannous, 2011, p. 53). The game of disguise therefore, in this play is meant to analyze the political structure in the Arab regimes.

Al-Alkam maintains, "It is a disguise game to analyze power structure in the royal and disguise systems" (Al-Alkam, 2000, p. 55).

The fifth scene in this play *The King is the King* presents a crucial and very important development, when Zahed and Obeid, the two rebellious characters in the play, appear on the front of the stage to address the audience directly, about crucial moments that will take place in the country soon. That is a moment that all the common people are waiting for to get rid of the cruelty and the misery they live in:

- Obeid: “We should be ready for that moment, not late or soon”
- Zahed: “Is not this moment soon?”
- Obeid: “It is not far anyway” (Wannous, 2011, p.88-89)

Another time, a Marxist reading of the important part of the play can make Wannous’s political message clearer. When all the characters gather on the stage; they take off their clothes. In effect, they take off their disguise to reveal their identity and to talk to the audience in the voice of reality. They altogether utter the same words in one voice emphasizing the importance of this quotation:

“History talks about people who got outraged by cruelty and misery, so they slayed their king and ate him; they ate him. At first, they felt pain and vomited. Later, they felt better and they all become the same” (Wannous, 2011, p.110-111).

Obeid’s words here indicate that peace cannot exist until all the differences between classes are destroyed. And it reveals the Marxist main concept which is the inevitability of destroying the existing regime through a revolution. This revolution will be led by the working class (the proletariat), they are the ones who will lead this revolution, to destroy the cruel regime and build a new one, where all people are equal and they share all the wealth and the means of production, with a special indication to Socialism. Socialism is the political ideology which the Marxists suggest that it could be applied before reaching to a full communist regime. Socialism is the political ideology which paves the way



for communism. At the end all these ideologies are derivatives of Marxism.

Obeid's important quotation could be read from more than one Marxist level. In addition to the idea of the revolution which will be led by the working class, there is the idea of unity among the working class. According to Marxism, the working or the exploitative class should be aware of the oppression and the exploitation they are subjected to. Moreover, they should be unified in order to face the oppression they are suffering from. In fact, a deep Marxist reading of the play, indicates that Wannous's suggestion could be referred to his belief that the unity of the common people and their strength could be one of the methods to defend their rights, since the Arab communities are ruled by cruel regimes and the authority in the Arab world in certain countries is exclusively in the hands of few who own money and power.

According to Marxism, the unity of the common and the working classes make them stronger and able to make their voices heard. Therefore, unity appeared as a major theme according to the Marxist theory and it was confirmed by Wannous more than once in his plays, in addition to the other prevailing themes, such as class struggle and the dominance of one class over the other. In addition to the concept of unity among the working class, there is another idea which is, the revolution that is expected to take place in *The king is the King* and it is a main Marxist concept. From a Marxist point of view, the continuous oppression that people are subjected to for a long time will eventually lead to a

revolution. Thomas Brock confirms, "The inherent inequalities and exploitative economic relationships between these two classes will lead to a revolution in that the working class rebels against the bourgeoisie, takes control of the means of production and abolishes capitalism" (Brock, 2024, P.4). This concept could be the base for the prediction presented more than once in Wannous's plays. Saadallah Wannous predicted in more than one play that oppression imposed from the dominant class on the working class, will eventually lead to a revolution. Wannous always reveals that the characters who belong to the oppressed class confessed that this kind of cruelty and oppression will lead to a revolution and bloodshed. For example, in *The King is the King*, Obeid the rebellious character in this play claims at the end of the play that there will come a day when people will kill their king and eat him, and they will live peacefully because they will all become equal again.

The third concept of Marxism that could be applied to his play *The king is the King* is the base and the superstructure. This superstructure includes the social institutions such as systems of law, morality, education, and their related ideologies; these institutions are usually the ones that shape and are shaped by the base. The superstructure and the base are interrelated. This concept could be read in the religious authority in *The King is the King* represented by the character of Al Shiekh Taha, this religious figure who used to be completely loyal to the previous King, then, when the king changed and came Abo Azza, the man



from the common to substitute him. Al-Shiekh became loyal to this king, which means that Al-Shiekh is loyal to the dominant political regime and not to the king himself. This cleric is featured as an imposter in this play, who sells his religion and he disguises behind his beard and pious appearance, whereas in reality, he is ready to sell his religious beliefs for the sake of money and power. This Shiekh who represents the religious authority will always be loyal to the political authority, no matter whom the king or the head of the pyramid is. What is most important is to be loyal to the political regime which is dominant and powerful.

In conclusion, Marxism is the most suitable literary theory to be used in order to read and analyze Saadallah Wannous's plays especially the one discussed in this article. Marxism aims to study the socioeconomic relationships in the society, these relationships are based on the struggle between classes. This class struggle is the main concept in the majority of Wannous's plays, especially in *The king is the King*. When he presents this struggle in his plays, Saadallah Wannous wants to make his audience more aware of this struggle and to know to which class they belong. Eventually, when people become aware of the class they belong to, especially the proletariat, they will become aware of the exploitation and the dominance they are subjected to. The dominant class in Wannous's plays is usually the ruling class that he represented either as the kings or the rulers or their tools, such as the case in *The King is the King*.

Finally, Saadallah Wannous is a playwright who presented controversial and impressive plays which they touch the audience's life directly because they discuss real topics. Moreover, he puts the audience in direct confrontation with the most crucial and sensitive issues of their life. He aims through the topics he presents to raise people's awareness and to motivate them to share in the political and social change in their countries and to stop accepting their situations as they are.

Wannous aimed through his theatre to elucidate the social and political conflicts between classes for his audience. He considered that this clarity will help individuals become more aware and conscious, ultimately enabling them to take action. For Wannous, the action that people should undertake is a revolution.

References:

- Al-Saleh, A. (2019). Approaching Saadallah Wannous's Drama: The Manifestos for a New Arab Theatre. *Alif*, (39), 190–227.
- Beskova, K. (2015). Saadallah Wannous and the Theatre of Politicization. *Asian and African Studies*, 24(2), 211–232.
- Campos, M. (2023). Marxism Literary Criticism.
- Edward-Mangione, A. (2023). Marxist Criticism. Hillsborough Community College. Retrieved from <https://writingcommons.org/section/research-methods/textual-methods/literary-criticism/Marxist-criticism/>
- Hasa. (2016). How to Apply Marxism to Literature?
- Investopedia Team. (2024). [Review of Marxism: What it is and Comparison to Communism, Socialism, and Capitalism, by T.Brock]. Retrieved from <http://www.investopedia.com/terms/m/marxism.asp>
- Khobragade, A.N. (2023). Marxism and its Impact on Literature. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(1), 1–4.

- المصادر والمراجع العربية :

- العلقم، ص (2000). المسرح السياسي عند سعد الله ونوس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ونوس، س (2011). الملك هو الملك (السادسة). بيروت، لبنان، دار الآداب.