الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
أ. د. علي وتد

العدد 13 | 2023

الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
العدد 13 | 2023

رئيس التحرير: **أ. د. علي وتد**

אלחצאד (=הקציר)
עורך: פרופ׳ עלי ותד
כרך 13 | תשפ״ג

כתב-עת אקדמי שפיט, שנתון היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי הערבי לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל

Al-Hasad (*The Harvest***)**
Editor*: Prof.* **Ali Watad**
Issue 13 , 2023

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl
WWW. Beitberl.ac.il

Issn: 2305-0179

تدقيق لغوي:
د. مراد موسى (العربية)
السيدة راحيل لپ-هار (العبرية)
ميخائيل چوچنهييمر (الإنجليزية)

עריכה לשונית:
ד״ר מוראד מוסא (ערבית),
גב׳ רחל לב-הר (עברית),
מיכאל גוגנהיימר (אנגלית)

تصميم: «**مجد**» للتصميم والفنون، حيفا
עיצוב: ״**מג׳ד**״ אמנות ועיצוב, חיפה

shorbaji.z@gmail.com

الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
ا. د. علي وتد

هيئة التحرير:

د. ايمان يونس
د. مهند محاجنة (مصطفى)
د. ورود جيوسي

هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه
أ. د. محمد أماره
أ. د. مئير بار اشير
أ. د. قصي حاج يحيى
أ. د. محمود خليل
أ. د. حسيب شحادة
د. عامر دهامشي
أ. د. دانيل سيڤفان
د. مروة صرصور
أ. د. غالب عنابسة
د. سامي محاجنة
د. يونتن مندل
د. رامه منور
د. إياس ناصر

העורך
פרופ' **עלי ותד**

חברי המערכת:

ד"ר אימאן יונס
ד"ר מוהנד מחאג'נה (מוסטפא)
ד"ר ורוד ג'יוסי

מועצת המערכת

פרופ' י' אופלטקה
פרופ' מ' אמארה
פרופ' מ' בר-אשר
פרופ' ק' חאג' יחיא
פרופ' מ' ח'ליל
פרופ' ח' שחאדה
ד"ר ע' דהאמשה
פרופ' ד' סיון
ד"ר מ' סרסור
פרופ' ע' ענאבסה
ד"ר ס' מחאג'נה
ד"ר י' מנדל
ד"ר ר' מנור
ד"ר א' נאסר

المشاركون والمشاركات في هذا العدد
הכותבים/הכותבות בגרך זה

- **د. أثار حاج يحيى | ד"ר את'אר חאג' יחיא** | Dr. Athar Haj Ihia
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية – كلية بيت بيرل | המכון האקדמי הערבי לחינוך- בית ברל
  ת"ד 2309, טייבה המשולש, 40400
  athar.haj_ihia@beitberl.ac.il

- **د. بديع القشاعله | ד"ר בדיע אלקשאעלה** | Dr. Badeea Alkashalla
  الكلية الاكاديمية للتربية على اسم كيي – بير السبع | המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
  באר שבע | רהט שכונת אלירמוק רחוב אלקודס 47
  badeea75@gmail.com

- **د. تامي يائير | ד"ר תמי יאיר** | Dr. Tami Yair
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية – كلية بيت بيرل ومدرسة التربية | الجامعة العبرية
  (המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל ובית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית
  רחוב רקפת 14 מתן
  tami.yair@beitberl.ac.il

- **ا.د. حسيب شحادة | פרופ' חסיב שחאדה** | Prof. Haseeb Shehadeh
  جامعة هلسينكي فينلند | אוניברסיטת הילסנקי, פינלנד
  Haseeb.shehadeh@helsinki.fi

- **د. رامه منور | ד"ר רמה מנור** | Dr. Rama Manor
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية – كلية بيت بيرل ومدرسة التربية، الجامعة العبرية
  המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל ובית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית
  סשה ארגוב 2 תל-אביב
  Rama.manor@beitberl.ac.il

- **د. سليم أبو جابر | ד"ר סלים אבו ג'אבר** | Dr. Saleem Abu Jaber
  الكليّة الأكاديميّة أحفا | המכללה האקדמית אחוה
  רח' אל- אקצא 00, ת"ד: 1597,כפר קאסם, 4881000
  saleemabujaber@gmail.com

- **طارق بصول | טארק מחמוד בסול** | Tarek Mahmoud Bsoul
  طالب دكتوراة، قسم الدراسات الإسرائيلية – جامعة حيفا (דוקטורנט (תלמיד מחקר) בחוג
  ללימודי ישראל באוניברסיטת חיפה); כפר רינה, ת"ד 17, מיקוד: 16940
  Tarekbsoul07@gmail.com

- **ا. د. علي وتد | פרופ׳ עלי ותד |** Prof. Ali Watad

  الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل – المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכללה האקדמית בית ברל, המכון האקדמי הערבי לחינוך

  כפר ג׳ת המשולש, ת״ד 895, רח׳ בלקיס; מיקוד: 3009100

  aliwated@beitberl.ac.il

- **د. كرميت فُقس - ابربنئل | ד״ר כרמית פוקס-אברבנאל |** Dr. Carmit Fuchs-Abarbanel

  كلية التربية – الكلية الاكاديمية بيت بيرل | הפקולטה לחינוך - המכללה האקדמית בית ברל;

  רחוב קורנית 5 רחובות

  carmit68@gmail.com

- **د. هاني موسى | ד״ר האני מוסא |** Dr. Hani Mosa

  السكرتارية البدچوچية – وزارة التربية والكلية الاكاديمية العربية في حيفا | המזכירות הפדגוגית - משרד החינוך והמכללה האקדמית הערבית בחיפה

  ג׳דידה-מכר

  hanimu@education.gov.il

- **د. هشام جبران | ד״ר הישאם ג׳ובראן |** Dr. Hisham Jubran

  المعهد الاكاديمي العربي للتربية – كلية بيت بيرل | המכון האקדמי הערבי לחינוך - המכללה האקדמית בית ברל | **רחוב מור 3 דירה 4 חיפה**

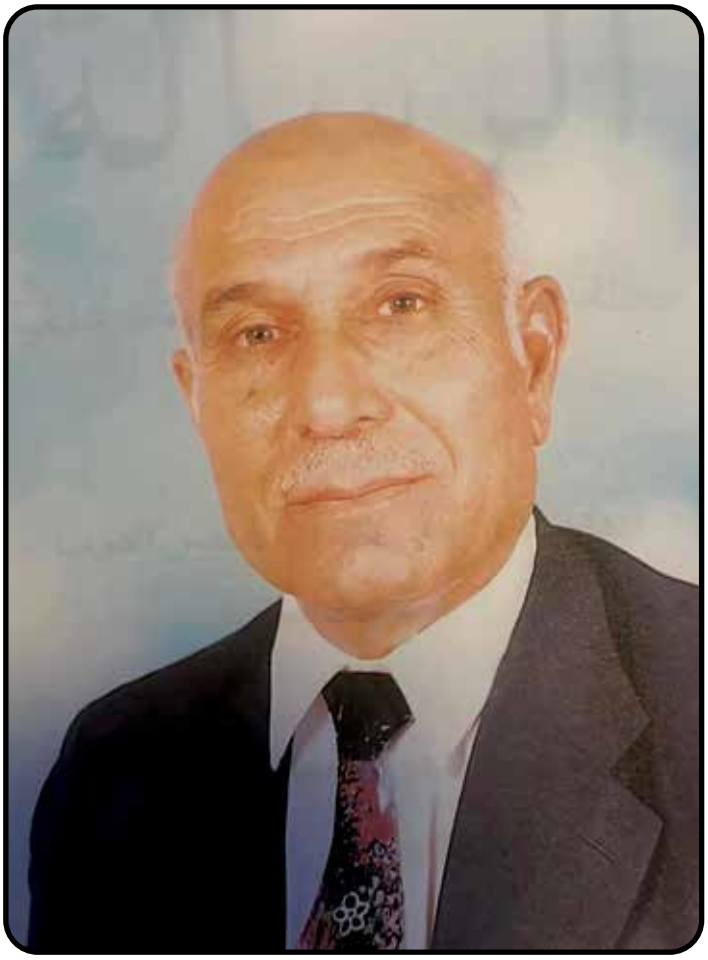
  afkar2005@gmail.com

- **يوسف يوڤال طوبي | פרופ׳ (אמיריטוס) יוסף יובל טובי |** Prof. Yosef Yuval Tobi

  جامعة حيفا واكاديمية القاسمي | אוניברסיטת חיפה ואקדמיית אלקאסמי

  רח׳ אורי צבי גרינברג 24ב, רחובות

  yoseftobi@gmail.com



المرحوم **عبد الكريم ظاهر | עבד אלכרים ט׳אהר** ז״ל
2023-1933

مجلد
ذكرى للأستاذ المرحوم **عبد الكريم ظاهر**
כרך זה
זיכרון למר **עבד אלכרים ט׳אהר** ז״ל

المحتويات - תוכן עניינים

كلمة رئيس التحرير

علي وتد

المقالات - המאמרים

التربية - חינוך

15 **بديع القشاعلة - בדיע אלקשאעלה**
العلاج التقليديّ والعلاج النفسيّ – (حالة في المجتمع العربيّ: البدويّ، الشّيخ المعالِج والأخصائيّ النفسيّ)

35 **تامي يائير، كرميت فوكس-أفربانيل، هشام جبران - תמי יאיר, כרמית פוקס-אברבנאל והישאם ג'ובראן**
"כשמשחקים כדורגל אין יהודים וערבים" – רגשות, תחושות ובירור זהות במפגשי כדורגל

لغة وأدب - לשון וספרות

59 **علي وتد، رامה منור، هاني موسى - עלי ותד, רמה מנור, האני מוסא**
אתגרים בהוראת העברית לדוברי ערבית: בין מחקר ליישום בעשייה החינוכית של המורה

85 **يوسف يوڤال طوبي - יוסף יובל טובי**
שרידי שירה ערבית בתעתיק עברי מן הגניזה

ثقافة وتاريخ - מורשת והיסטוריה

103 **سليم أبو جابر - סלים אבו ג'אבר**
عُقود الجُمان في إثباتِ نَسَبِ الخَضر، عليه السّلام، وإثبات نُبُوَّتِه وحياتِه إلى الآن للإمام الصّوفيّ والمؤرّخ المِصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البَكريّ الصدّيقيّ (998-1071 هـ/ 1589-1661 م)

144 **طارق بصول – טארק בסול**
الرّينة: إحدى قرى مُحيط الناصرة التي بَقيَت عام 1948

171 **حسيب شحادة – חסיב שחאדה**
إطْلالة على أبي الحَسَن الصّوريّ وطبّاخِه

مراجعة كتب - סקירת ספרים

183 **اثار حاج يحيى – את'אר חאג' יחיא**
حبر مكتوب على ورق ممحيّ: التّربية في إسرائيل والصّراع العربيّ–اليهوديّ تحرير: أمنون يوڤال ودفنة يتسحاكي

203 **مُلَخَّصَات باللإنجليزية - תקצירים באנגלית**

كلمة رئيس التّحرير
أ. د.علي وتد

في السّادس والعشرين من مارس 2023، يوم الأحد، رحل عن عالَمنا السيِّد عبد الكريم الظّاهر (حاج يحيى) المؤسِّس وأوّل مدير للمعهد الأكاديميّ العربيّ للتربية (دار المعلّمين العرب سابقا).

ولد السيِّد عبد الكريم في 21 سبتمبر 1933، أنهى دراسته الابتدائيّة في بلده الطيّبة في المثلّث، وأنهى دراسته الثّانويّة في قلقيلية القريبة جغرافيًّا من بلده.

اكتسبَ ثقافته العُليا في مؤسّسات الدّولة: لقب أوّل في علم النّفس من الجامعة العبريّة في القدس، ولقب ثانٍ في علم الإجرام من جامعة تل أبيب. أدرَ عبدَ الكريم المعهد الأكاديميّ العربيّ للتربية ما يقارب 25 سنةَ وقاده عبر ثلاث محطّات: الأولى- سنة تأسيسه 1971 في مدينة يافا؛ الثّانية – في مستوطنة هدار-عام سنة 1974؛ والثّالثة- في مكان وجوده الثّابت، في الكليّة الأكاديميّة العربيّة بيت بيرل منذ سنة 1081. في سنة 1998 تقاعد عبد الكريم للمعاش. مع مرور السّنوات هذه مرّ المعهد الأكاديميّ العربيّ للتّربية بطريق طويل في تطوّره الأكاديميّ: دار معلّمين يمنح شهادة «معلِّم مؤهَّل»، دار معلّمين يمنح شهادة «معلِّم مؤهَّل كبير» ومعهد أكاديميّ يمنح لقب أكاديميّ أوّل B.Ed.

بالإضافة إلى وظيفته كمدير لدار المعلِّمين-المعهد، كان عبد الكريم رجلا عامّا ناشطا في عدّة لجان «صُلحة» في المجتمع العربيّ، وبادر إلى إنشاء جمعيّة لتطوير التّحصيليّة في التّعليم وحتّى تمكّن من تأليف الكتب التّالية (بالعربيّة): «مسيرة التعليم في المجتمع العربيّ في إسرائيل» (2009)؛ «فصول مختارة في علم النّفس، وفلسفة التّربية» (2011)؛ «الانثروبولوجيا – علم الإنسان» (2013)؛ «الانحراف والجريمة» (2019).

إدارة المعهد الأكاديميّ العربيّ للتّربية وأعضاء طاقم مجلّة «الحصاد» يكرّسون العدد الـ13 لمجلّة «الحصاد» لذكرى السيِّد عبد الكريم ظاهر، أوّل مدير لهذه المؤسّسة.

ثمانية المقالات المضمومة في العدد الّذي بين أيديكم تتدرج في ثلاثة أبواب:

التّربية: في هذا الباب مقالان نتاج أقلام الباحثين: د. بديع القشاعلة، وكذلك د. تمي (تمار) يئير، د. كرميت فوكس-أفربانيل و د. هشام جبران.

لغة وأدب: في هذا الباب مقالان نتاج أقلام الباحثين: بروفيسور علي وتد، د. راما منور و د. هاني موسى، وكذلك برفيسور يوسف يوڤال طوبي.

تراث وتاريخ: في هذا الباب ثلاثة مقالات من نتاج أقلام الباحثين: د. سليم أبو جار، السيِّد طارق بصّول وبروفيسور حسيب شحادة.

كما إنّ العدد يشمل بابًا يتناول مسح كتُب وفيه عرض لمسح من قبل د. آثار حاج يحيى لكتاب «حِبر مكتوب على ورق ممحيّ» بتحرير أمنون يوڤال ودفنة يتسحاقي.

كلّ الأبحاث تقف على قضايا مختلفة في هذه المجالات المهمّة للمجتمع العربيّ في إسرائيل.

דבר העורך

פרופ׳ עלי ותד

ביום ראשון, 26 במרס 2023, הלך לעולמו מר עבד אלכרים ט׳אהר (חאג׳ יחיא) המייסד והמנהל הראשון של המכון האקדמי הערבי לחינוך (לשעבר הסמינר למורים ערבים). מר עבד אלכרים נולד ב-21 בספטמבר 1933. הוא סיים את לימודי בית הספר היסודי ביישוב שלו טייבה במשולש, ואת לימודי התיכון סיים בעיר קלקיליה הקרובה גאוגרפית ליישובו. את ההשכלה הגבוהה רכש לעצמו במוסדות המדינה: תואר ראשון בפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים ותואר שני בקרימינולוגיה באוניברסיטת תל-אביב. עבד אלכרים ניהל את המכון האקדמי הערבי לחינוך כ-25 שנים וליווה אותו בשלוש תחנותיו: הראשונה – בשנת היווסדו, ב-1971 בעיר יפו; השנייה – במושב הדר-עם בשנת 1974; והשלישית – במשכנו הקבוע, במכללה האקדמית בית ברל משנת 1981. בשנת 1998 פרש עבד אלכרים לגמלאות. במרוצת שנים אלו המכון האקדמי הערבי לחינוך עבר כברת דרך בהתפתחות האקדמית שלו: סמינר למורים המעניק תעודת ״מורה מוסמך״, סמינר למורים המעניק תעודת ״מורה מוסמך בכיר״ ומכון אקדמי המעניק תואר אקדמי ראשון B.Ed.

נוסף לתפקידו כמנהל הסמינר-המכון מר עבד אלכרים היה איש ציבור פעיל בהרבה ועדות ״סולחה״ בחברה הערבית, יזם הקמת עמותה לפיתוח הישגיות בלימודים ואף הספיק לחבר את הספרים (בערבית) שלהלן: ״מהלך התקדמות החינוך בחברה הערבית בישראל״ (2009); ״פרקים נבחרים בפסיכולוגיה ובפילוסופיה של החינוך״ (2011); ״אנתרופולוגיה״ (2013); ״הסטייה והפשיעה״ (2019).

הנהלת המכון האקדמי הערבי לחינוך וחברי מערכת כתב העת ׳אלחצאד׳ מבקשים **להקדיש את הכרך 13 של כתב העת ׳אלחצאד׳** לזכרו של מר עבד אלכרים ט׳אהר, המנהל הראשון במוסד זה.

שמונת המאמרים המכונסים בכרך שלפניכם דנים בשלושה שערים:

חינוך: בשער זה שני מאמרים פרי עטם של החוקרים: ד״ר בדיע אלקשאעלה, וכן ד״ר תמי יאיר, ד״ר כרמית פוקס־אברבנאל וד״ר הישאם ג׳ובראן.

לשון וספרות: בשער זה שני מאמרים פרי עטם של החוקרים: פרופ׳ עלי ותד, ד״ר רמה מנור וד״ר האני מוסא, וכן פרופ׳ יוסף יובל טובי.

מורשת והיסטוריה: בשער זה שלושה מאמרים פרי עטם של החוקרים: ד״ר סלים אבו ג׳אבר, מר טארק בסול ופרופ׳ חסיב שחאדה.

כמו כן הכרך כולל שער העוסק בסקירת ספרים ובו מוצגת סקירתה של ד״ר את׳אר חאג׳ יחיא לספר ״דיו כתובה על נייר מחוק״ בעריכתם של אמנון יובל ודפנה יצחקי.

כל המחקרים מבררים סוגיות שונות בתחומים אלה החשובים לחברה הערבית בישראל.

الأستاذ عبد الكريم الظاهر[1] رحمه الله

أدار الأستاذ عبد الكريم الظاهر المعهد الأكاديميّ العربيّ للتّربية في بيت بيرل مدّة تجاوزت ربع قرن، ساهم من خلالها في إحداث نقلة نوعيّة بارزة في التعليم العربيّ. لقد تم اختيار الأستاذ عبد الكريم الظاهر مديرًا للمعهد الذي كان دارًا للمعلّمين في يافا سنة 1971 في ظروف قاسية من ناحية المكان والبناء الذي لم يصلح للتعليم، وافتقار المعهد إلى المكتبة والمختبرات، وكذلك صعوبة السّفر والتنقُّل للوصول إليه. استطاع الأستاذ عبد الكريم مجابهة هذه الظّروف حيث نظَّم سفريّات يوميّا وتدريبا عمليّا، وكان يعمل جاهدا على إقامة معهد في المثلّث إلّا أنّ ذلك لم يتحقّق لأسباب سياسيّة؛ فاضطُر إلى قبول عرض وزارة المعارف بنقل المعهد بعد أن ضاق المكان وكان مهدّدا بالإغلاق إلى قرية هدار عام في وسط الشارون في مدرسة كانت متروكة، عملت الوزارة على إعدادها لتصبح معهدا لإعداد المعلِّمين والمعلّمات العرب، وتمّ ذلك في خريف سنة 1974.

لقد قادَ الأستاذ عبد الكريم الظّاهر دار المعلِّمين ودفع بها إلى التقدُّم والتطوُّر في جوّ تعليميّ مناسب زاد من خلاله مواضيع الدراسة، وفتح تخصُّصات جديدة مثل: الدين الإسلامي، ورياض الأطفال، واللّغة العربيّة للمدارس العبريّة، والموسيقى، والفنون، وغيرها. قام كذلك بإنشاء مكتبة وافرة وزاخرة بمئات الكتب والمجلّات في جميع التّخصُّصات والثّقافة، كما وزوّد المعهد بالوسائل التعليميّة الحديثة، بالإضافة إلى أنّه كان يتمّ تصوير دروس كثيرة في المدارس، ويعمل المرشدون مع الطلاب على تحليلها، وتمخّض عن ذلك إنشاء مكتبة كاملة من الأشرطة.

في سنة 1977 أصبح التّعليم في المعهد ممتدًّا على ثلاث سنوات بدلا من سنتين، وأصبح يمنح شهادة «معلِّم مؤهَّل كبير»، وكانت تلك الفترة اللّبِنة الأولى في أكدمة المعهد وفي دفع التعليم العربيّ إلى الرّقيّ والارتقاء. فأقيمت في المعهد الحلقات الدراسيّة والأبحاث والسمينار التّعليميّ (الديداكتي) فارتفعت مكانة المعهد أكثر من ذي قبل. بعد سبع سنوات، توجّهت الوزارة بضغط من مجلس هدار عام بطلب استرجاع البناية، فأصبح المعهد مهدّدا بالإغلاق أو الانضمام إلى دار المعلّمين في حيفا. لم يبذل رؤساء السُّلطات المحليّة العرب في ذلك الوقت أيّ جهد في إدراك

1 استنادا على مقالة بروفيسور لطفي منصور، «جهود الأستاذ عبد الكريم الظاهر وخدماته التعليميّة للمعهد الأكاديمي لإعداد المُلّمين العرب بمناسبة خروجه للتقاعد». مجلة الرسالة، العدد الثامن، 1999. ص. ا–ط.

المعهد وانتشاله من هذا المأزق، ليكون الأستاذ عبد الكريم الظّاهر هو من يسعى بنفسه لفعل ذلك، وفي نهاية المطاف وبعد مداولات مع وزارة المعارف وكليّة بيت بيرل، تقرّر نقل المعهد إلى كليّة بيت بيرل كجزء لا يتجزّأ من الكليّة مع استقلال ذاتيّ، وكان ذلك سنة 1981. كان الأستاذ عبد الكريم الظّاهر يشجّع المعلّمين على استغلال الظروف الجديدة واستثمارها وعملَ بالتنسيق مع إدارة الكليّة لوضع إمكانيّات تعليميّة أمام الطلاب العرب والمعلّمين، ونجم عن ذلك أن أصبح مركز علوم الطبيعة ومركز تخطيط التّعليم مشتركا للعرب واليهود. كذلك قام الأستاذ عبد الكريم بفتح مركز الرياضيّات والحاسوب، ونظّم مسارات التّعليم وأدخلَ تخصُّصات جديدة، وإذا المعهد يتّجه نحو الأكدمة.

عندما حصلت الكليّة على الإذن بمنح شهادة اللقب الأوّل B.Ed لخرّيجيها من قِبَل مجلس التّعليم العالي في بداية الثمانينات – أخذ الأستاذ عبد الكريم الظّاهر يطالب بهذا الاستحقاق للمعهد العربيّ أيضا، وتكلّلت جهوده بالنجاح، فحصل المعهد على الاعتراف بمنح هذا اللّقب سنة 1996.

تمتّع الأستاذ عبد الكريم الظّاهر بكلّ مواهب ممارسة الإدارة التربويّة مثل التواضع، واستشارة الزملاء في العمل. كما تمتّع بشخصية تربوية ذات عمق في التجربة الإنسانية وحثّ الزّملاء على إحراز ديمومة التقدُّم والنّجاحات. بالرّغم من مشاغل الأستاذ عبد الكريم، إلّا أنّه نال اللّقب الثاني في التربية من جامعة تل أبيب في أواسط السبعينات.

وننوّه بأنّه قد خرّج المعهد تحت إدارته أكثر من خمسة آلاف معلِّم ومعلِّمة؛ ممّا يضعه في المصافّ الأوّل في الفخر بهذا الإنجاز العظيم للمجتمع العربيّ. لقد تواصلت خدمته للمعهد وامتدّت ربع قرن، وقد شكّلت بالعزيمة القويّة والشّكيمة السويّة سجِّلا زاخرا بالإنجازات تتلوها الإنجازات، ما يكون حقًّا داخلا للتأريخ لمسيرة التّعليم العربيّ منذ قيام الدّولة.

د. ورود جيوسي
رئيسة المعهد

تربية - חינוך

بديع القشاعلة
العلاج التقليديّ والعلاج النفسيّ
(حالة في المجتمع العربيّ: البدويّ، الشّيخ المعالِج والأخصائيّ النفسيّ)

תמי יאיר, כרמית פוקס־אברבנאל והישאם ג'ובראן

"כשמשחקים כדורגל אין יהודים וערבים" – רגשות, תחושות ובירור זהות במפגשי כדורגל

بديع القشاعلة

العلاج التقليديّ والعلاج النفسيّ

(حالة في المجتمع العربيّ البدويّ، الشّيخ المعالِج والأخصائيّ النفسيّ)

ملخّص

يشير البحث إلى قضية مهمّة للغاية في المجتمع العربيّ البدويّ-التقليديّ- وهي إمكانية توفير الرعاية الصحيّة النفسيّة، بما جرى في المعتاد حيث يكون تلقّي العلاج من الشيخ المعالج التقليديّ، وليس من أخصائيّ (طبيب نفسانيّ). لذا ارتأت هذه الدراسة تناول العوامل التي تؤثّر على اختيار المعالِج - العوامل المنسوبة في المجتمع البدويّ إلى الأمراض النفسية والعوامل الأخرى التي تؤثّر على اختيار طريقة العلاج نفسية كانت أو تقليدية. تم إجراء البحث في المجتمع البدويّ في جنوب فلسطين. استخدم الباحث نوعين من أدوات البحث: الاستبيانات والمقابلات. أمّا بالنسبة إلى الاستبيانات فقد تمّ توزيعها ضمن مسارَين: في أحدهما تم التّوزيع على 84 شخصًا (تم تحديد أجيالهم بما هو فوق الـ 18 عاما، وهي فئة عشوائية من المجتمع تضمّ مثقّفين وغير مثقفين، ولم يتمّ تحديد جنسهم أو مدى تعليمهم)، وتم فحص التصوُّر السائد لدى هذه الفئة من السكان فيما يتعلق بالعلاج النفسي. وفي الآخر تمّ التّوزيع على 204 أشخاص (تم تحديد أجيالهم بما هو فوق الـ 18 عام، وهي فئة عشوائية من المجتمع تضمّ مثقفين وغير مثقفين ولم يتم تحديد جنسهم أو مدى تعليمهم)، وتمّ فحص التصوُّر السائد بشأن العلاج من قِبَل المعالجين التقليديّين- الشيخ والمعالِج التقليديّ. أما بالنسبة إلى المقابلات المفتوحة فقد شملت خمسين طالبًا بدويًّا من كلية التربية للتحقُق من كيفيّة إدراك المتعلّمين لدَوْر الأخصائي النفسي.

تُظهر نتائج الدراسة الحاليّة أنّه ثمّة أربعة عوائق تمنع الفرد في المجتمع العربيّ- البدويّ من الحصول على العلاج النفسيّ:

1. قلة الوعي بدَوْر عالِم النفس.
2. الضغط الاجتماعيّ.
3. نظرة تقليديّة إلى العالم.
4. التفسير الذاتيّ للدين.

الكلمات المفتاحيّة: المجتمع التقليديّ، التقاليد، الثقافة، العلاج النفسيّ، عالم النفس.

الفصل الأوّل: المَدخَل

المقدِّمة

إنّ البُنى النفسيّة تتّخذ معنى مختلفًا في الثقافات المختلفة؛ ممّا يجعل العلاج النفسي في المجتمع التقليديّ يولي اهتماما خاصًّا للعوامل الإثنية والنفسية، ومن ثَمَّ وتطوير أدوات علاجيّة خاصّة تتكيّف مع تلك الثقافة (אלקשאעלה,2007).

مروان الدويري (2006) كتب في مقالته «قضايا في التقييم النفسيّ للمرضى من المجتمعات الجماعية: الحالة العربية» عن الفرق بين الثقافة الفردية (الثقافة الغربية) والثقافة الجماعية (الثقافة العربية) في سياق التقييم النفسي:

«يتمّ تفسير سلوك أولئك الذين لديهم شخصية جماعية من خلال القواعد والقِيَم والتقاليد التي لا تقل أهمية عن مبنى الشخصية الداخليّ، وفهم النزاعات داخل الأسرة لا يقلّ أهمية عن فهم النزاعات النفسية الداخلية، وفهم مصدر التهديد الخارجي (الرفض والعقاب) لا يقلّ أهمية عن فهم التهديد الداخلي (اللوم)، وفهم الطرق التي يتّسم بها التأقلم والتكيُّف الاجتماعي وتقييم فاعليّتهما هو بنفس أهمية تقييم آليات الدفاعات الداخلية وفاعليّتها».

إذا كان الأمر كذلك، فقد يعطي الشخص العربي لمعنى نفسي ما تفسيرا مختلفًا عن الشخص الغربيّ (אלקשאעלה,2007). من الصعوبات الأخرى التي قد يواجهها عالم النفس عند معالجة الأفراد في المجتمع العربي- البدوي التقليديّ هي المقاومة وانعدام الثقة، وعدم توافق أساليب العلاج النفسيّ المبتكَرة في الغرب مع القِيَم والأعراف الاجتماعية المعمول بها في هذا المجتمع. لذا، من أجل بناء علاقة علاجية، يجب أن يتعرّف المرء على الثقافة، والمجتمع، وقِيَمه، ورموزه. فبدون فهم ثقافة الشخص، لا يمكن للمرء أن يفهم ذلك الشخص وسلوكه وعالمه العقليّ (Dwairy, 2006).

في هذه الدراسة يتمّ فحص تصوُّر المجتمع البدويّ للعلاج النفسي والعلاج التقليدي (الذي يقدّمه الشيخ أو المعالِج)، ويتمّ تحديد العوامل التي تؤثِّر على عملية طلب الرعاية الصحية النفسية وكذلك اختيار المعالِج.

بناء عليه، يهدف هذا البحث إلى فهم مدى تأثير التقاليد على الصورة الذهنية لدى المعالِج النفسي ولدى المعالِج التقليديّ، وماهيّة العوامل التي تؤثِّر على اختيار الفرد لنوع العلاج.

الدراسات السابقة

تُظهر الدراسات أنّ الخوف من وصمة العار في سياق العلاج يؤثّر على الأفراد والعائلات ويكون بمثابة عقَبة أمام المعالِج. إنّ المجتمع العربيّ لهُوَ مجتمع جماعيّ وتقليديّ، ومسؤولية الجماعة فيه تكون أكبر من مسؤولية الأفراد (Dwairy,1997 ؛Kandel,2004). ينظر الفرد إلى نفسه على أنّه جزء من جماعة ويرى نفسه من خلال منظور المجموعة التي ينتمي إليها (Al-Krenawi, 2002). فهو يعتمد على الأسرة الموسَّعة حتى بعد تكوين أسرته الصغيرة (K. Al-Haj, 1989) ويحتاج دائما إلى دعم من عائلته (Dwairy, 2006) وعائلته الموسَّعة. كما أنّ تأثير الرموز الاجتماعية على سلوكه أكبر ممّا هو عليه في المجتمعات الحديثة, (2004) Kan-del, et all. كذلك فإنّ القِيَم والمواقف الاجتماعية تحدِّد سلوكه، وتترُك له مساحة محدودة لاتخاذ القرارات بصورة مستقلة. لذلك، فإنّ مركز السيطرة في المجتمع الدينيّ التقليديّ يُعَدّ خارجيًا وقويًا (Al-Haj, 1989)، مع ذلك، بمرور السنين ومع تغلغل عملية الحداثة في هذا المجتمع، بدأت تتضاءل أهمية الأسرة في المجتمع العربي (Azaiza, 2008). ووفقًا للدويري (1997، 1998)، أدت هذه السّيرورة إلى وجود ثلاث مجموعات فرعيّة في هذا المجتمع: الجماعة التقليدية المؤمنة بالعادات والتّقاليد، المجموعة ثنائية الثقافة: وهي مجموعة تأثّرت بقيم المجتمع الغربي لكنّها لا تزال تتمسَّك بقِيَم تقليديّة متجذِّرة فيها، والمجموعة الغربيّة: مجموعة تعتنق القِيَم والأعراف الغربية وترفض التقاليد.

معضلات تقديم العلاج النفسيّ في المجتمع التقليديّ

في هذا البحث، تمّ التطرُّق إلى عيِّنة من المجتمع البدويّ في جنوب البلاد، والذي يعتبر من المجتمعات التقليدية التي ما زالت تحافظ على تقاليدها وقوانينها التي اكتسبتها وتناقلتها من الأسلاف.

تقابَل إمكانية اللجوء إلى المعالجين النفسيين باعتراضات كثيرة في المجتمع التقليدي. فالمشاكل النفسية تأخذ صبغة سلبية للغاية (Al-Adawi, 2002) وتنطوي على إحساس بالخزي والإضرار بكرامة المريض وكرامة أفراد أسرته.

علاوة على ذلك، فإنّه في المجتمع التقليدي من غير المقبول التعبير عن المشاعر أمام الآخرين، بشكل عام، وأمام العاملين في مجال الرعاية النفسية بشكل خاص. وبطبيعة الحال، فإنّ هذا يجعل من الصعب على أولئك الذين يعانون من ضيق نفسي التعبير عن محنتهم (Diab and Sandler-Leff, 2011). كذلك ونظرًا لأنّ المريض يعبِّر عن نفسه وعالمه العاطفي وفقًا لأصوله العرقية، فقد يختل الاتصال بينه وبين

المعالِج (אלקרינאוי, 1999).

لا يعارض الدين الإسلامي أيّ علاج قد يثبت فاعليّته، باستثناء العلاج بالسحر (עיסוי, 1983). ومع ذلك، يعتقد الكثير من أفراد المجتمع التقليديّ أنّ الحل والعلاج والخلاص بيد الله فقط دون اللجوء إلى أسباب العلاج. ينظر الفرد في المجتمع التقليديّ إلى الأمراض بشكل عام والأمراض العقلية بشكل خاص على أنّها ابتلاء يسوقه الله إمّا للاختبار أو للعقاب (Al-Krenawi, 2005)، لذلك يساعده الإيمان في التعامل مع المرض أو الضيق (Al-Krenawi, 2002)، وبهذا يجوز للفرد المسلم أن يتّخذ الرُّقية بالآيات القرآنية والصلوات، والاعتماد على رجال الدين أو المشايِخ في الاستشفاء أو انفراج الضّيق.

وفقا لمجموعة متنوِّعة من الدراسات الخمس في هذا السّياق، تبرز اختلافات بين الجنسين. فالنساء تتلقّى تفسيرات دينية وروحية أكثر من الرجال؛ ومن المرجَّح أنّ الرجال يسعَون إلى الحصول على رعاية صحية نفسية طبية أكثر من العلاجات التقليدية (Bener, 2011). قد يكون هذا مرتبطًا بحقيقة أنّ المشكلة النفسية بين النساء المتزوِّجات يمكن أن تؤدّي إلى الطلاق، وبالنسبة للمرأة العازبة يمكن أن تجعل زواجها صعبًا.

في المجتمع العربي – البدويّ التقليديّ، يكون للعلاج أربع خصائص رئيسيّة (אלקרינאוי, 1999): (أ) تقديم تفسيرات دينية للمشكلة النفسية؛ (ب) أفراد الأسرة هم شركاء في عملية العلاج؛ (ج) المعالِج هو أكبر هيمنة من المريض؛ (د) ينظر المريض إلى المعالِج على أنّه شخصية الأب الدّاعم-المؤيِّد. هذه الخصائص تجعل العلاج النفسي في المجتمع التقليدي مختلفًا عن العلاج النفسي في الغرب في عدة جوانب: (أ) يعتمد العلاج التقليدي على الشرح والتعليم، بينما يعتمد العلاج الغربي على اكتشاف الذات؛ (ب) في العلاج التقليدي فإنَّ الشيخ يوجِّه ويوجِّه، بينما في العلاج الغربي لا يوجد توجيه؛ (ج) يقدم المعالِج التقليدي المشورة والحلول، بينما في العلاج الغربي توجد الحلول بطرق غير مباشرة؛ (د) العلاقة بين المعالِج والمريض في العلاج التقليدي مماثلة للعلاقة بين المعلم والطالب، بينما في العلاج الغربي تكون العلاقة متساوية؛ (هـ) يعطي المعالِج التقليدي الأوامر والتعليمات للمريض، بينما يقترح المعالِج الغربي ويرشد؛ (و) في العلاج التقليدي يكون المعالِج نشطًا والمريض سلبيًّا، بينما في العلاج الغربي تنعكس العلاقة.

عندما يبدأ المعالج النفسيّ العمل وهو في بداية طريقه المهني، تكون لدية خبرة

قليلة ممّا يؤثِّر على أدائه إذ إنّ تعليمه الجامعي يعتمد على نظريات غربية، وعندما يواجه حالة من المجتمع التقليدي سيجد صعوبة في فهمها والتعامل معها ويواجه صراعًا على المستوى الشخصي وعلى المستوى المهني بين المعرفة التي اكتسبها والقيم والتقاليد لدى المريض، ويترتّب على ذلك وسوء الفهم الذي قد يؤخِّر عملية العلاج (ג'ראיסי, 2013).

المجتمع العربيّ- البدويّ

في السنوات الأخيرة، خضع العرب-البدو لتغييرات بعيدة المدى في جميع مجالات الحياة، في ظلّ الحداثة والتحضُّر وعصر التكنولوجيا. مع ذلك، يواصل المجتمع العربي-البدوي الحفاظ على الأعراف والقِيَم القديمة، وهويّته البدوية لا تتلاشى. وهكذا فإنّ المجتمع العربي-البدوي في بداية القرن العشرين يجمع بين التراث التقليدي وأسلوب الحياة الحديث والمعاصر (בן-דוד, י' ושוחט, 2000). تعيش الأسرة العربية -البدوية في النقب حياة بسيطة، متواضعة، وتعاني من ظروف معيشيّة صعبة. البيئة المعيشية للأسرة سيِّئة للغاية ولا توفِّر سوى القليل من الاحتياجات الأساسية للفرد (אלקשאעלה, ואבו ג'אבר, 2014). تتكوّن الأسرة بأكملها من الأب والأم والجد والجدة، وغالبًا ما تضمّ الزوجة الثانية والثالثة والرابعة والعديد من الأطفال.

عادة ما تكون شخصية البدويّ النموذجية متواضعة ومتسامحة، ويولي أهمية قصوى لقيمة الاحترام. "في المجتمع العربيّ-البدويّ، هناك بالفعل تأثير على الحالة المادية للإنسان، لكن الوضع الاجتماعي يتحدَّد بموقع الفرد ومكانته بين أفراد المجتمع، ومدى حصوله على الاحترام والعزّة" (בן-דוד, י' ושוחט, 2000). الشرف هو نتاج القوة والسيطرة، لذلك تكتسب هذه القيمة أهمية أيضًا في المجتمع العربيّ-البدويّ. وينعكس هذا التصور في دَوْر الرجل في الأسرة البدوية: فالرجل هو ربّ الأسرة والمسؤول المباشر عنها (אלקשאעלה, ב' ואבו ג'אבר, 2014)، وقد تدفع هذه الخصائص الشخص إلى تجنُّب التعبير عن المشاعر في العلاج النفسي.

المعالِج التقليديّ في المجتمع البدويّ

تناولت دراسات قليلة العلاج التقليدي في المجتمع العربي-البدوي في جنوب فلسطين ودول الإسلام. وفقا لهذه الدّراسات، يوجد في المجتمع التقليديّ نوعان من المعالِجين التقليديّين: "الشّيخ" وهو رجل متديِّن يعمل على معالجة الناس بالرُّقية معتمدا على تلاوة آيات من القرآن الكريم وقراءة أحاديث متّصلة تتمحور حول العقل البشري

والنفس. والمعالج التقليديّ: يعتمد هذا المعالِج السحر، ولكنّه يدّعي أيضًا أنه يعتمِد آيات من القرآن. والسبب في ذلك أنّ العلاج بالآيات القرآنية يعتبر مشروعًا في الدّين، بينما العلاج بالسحر محرَّم.

لا يعتبر العلاج التقليدي المشكلة النفسية تعبيرًا عن أزمة عقلية أو جسدية داخلية للفرد، ولكنه يعتبره صراعا اجتماعيًّا خارجيًّا (Kleinman & Good, 1985) ينشأ من أحد المصادر الثلاثة التّالية:

العين الشريرة – يقوم شخص آخر بإيذاء المريض أو ممتلكاته بالنّظرة العينيّة المصيبة بالسّوء (פופר גבעון, 2006)؛

السِّحر– قوى سرية، خارج الطبيعة، تم استخدامها لإيذاء الشخص. يمارَس السِّحر من قِبَل شخص آخر، عادة لأنّه كان يشعر بالغيرة من الضحية أو بغية الانتقام منه (פופר גבעון, 2006)؛

الجن – الضرر الذي يُلحقه الشيطان بالشخص المصاب. تغلغل الإيمان بالشياطين في المجتمع العربي في فترة ما قبل الإسلام (الجاهلية) وتمّ استيعابها في القرآن الكريم والحديث النبويّ. يؤمن المسلمون بوجود الشياطين، ويعتقد عدد كبير منهم أنّ الشيطان يمكن أن يؤذي الإنسان. غالبًا ما يُعتبر المسلمون الذين لا يؤمنون بالجن كفّارًا (פופר גבעון, 2006). يعتقد الكثير أنَّ الجن يدخل الروح البشرية عندما يبتعد الإنسان عن الدين (דיאב וסנדלר-לוף, 2011).

تجدر الإشارة إلى أنّ القرويّين وغير المتعلمين ليسوا وحدهم مَن يؤمنون بقوة السحر والجن. لطالما انتشرت هذه المعتقدات حتى في المدن الكبيرة وبين المتعلمين (סלים, 1988). في الواقع، هذه المعتقدات شائعة جدًا. في دراسة مسار (1983) وجد أنّ 70% من السكّان الجرية عليهم الدراسة يؤمنون بالعين والحسد والسحر (نسبة النساء أعلى من نسبة الرجال). 30% ممن شملهم الاستطلاع يعتقدون أنّ التمائم يمكن أن تحمي الإنسان، و 41.5% يعتقدون أن التمائم تحمي الأطفال الصغار؛ 30.8% يعتقدون أنّ السِّحر يمكن أن يعالج الأمراض العقلية. 40% يعتقدون أنّ الجن يستطيع أن يدخل جسم الإنسان ويستحوذ على عقله ويؤثِّر على سلوكه.

يقوم المعالِج التقليدي بتحديد مصدر المشكلة، ويعمل على إعادة الانسجام بين المعالَج وعالم الروح من أجل إعادة دمجه في النسيج الاجتماعي الذي ينتمي إليه (Hajal ,1987). وعليه، فإنّ الرجال والنساء الذين ينسبون المشكلة النفسية إلى العَين

الشريرة أو السحر يلجؤون إلى المعالِج التقليدي (אלכולי,1982).

فرضية البحث في هذه الدراسة أنّ الاعتقاد السائد في المجتمع العربي-البدويّ التقليدي بالسِّحر والعَين الشريرة والجن يقف أمام مَن يحتاجون إلى علاج نفسي مهني. تستند هذه الفرضية إلى ما تمخّض عن تجربتي كمعالِج نفسي في عيادة خاصة وخبرة المهنيّين الآخرين المشاركين في رعاية الصحة النفسية: علماء النفس والأخصائيين الاجتماعيين والمعالجين العاملين في المجتمع العربيّ-البدويّ. في مواجهة إحجام الكثيرين في المجتمع البدوي عن اللجوء إلى العلاج النفسي المهني، فإنّ ذلك يجعل عدد الإحالات إلى المعالجين التقليديّين أكثر.
تشكِّل هذه الدراسة انطلاقة نوعيّة لمزيد من الدراسات المتعمقة حول الموضوع. وتقدِّم مساهمة مهمة في تمكين أبحاث مستقبلية من التطرُّق إلى الموضوع بشكل أوسع وأعمق.

منهجيّة البحث

أهداف البحث

مبحث الاعتقاد السائد في سحر والجن والعين، وإذا كان ذلك يؤثِّر سلبا على طلب العلاج النفسي المهني.

مبحث مستوى الوعي لدى المجتمع التقليديّ بدور المعالج النفسي.

أداة البحث

1. تمَّ تصميم الاستبيان (أ) خصّيصًا لغرض الدراسة -لاختبار مفهوم العلاج النفسي وكيف يُنظر إلى الأخصائيّ النفسيّ في هذا المجتمع. هذا استبيان كميّ يُطلب فيه من المجيبين تقييم مدى اتفاقهم مع كلٍّ من العبارات الـ 18 على مقياس من 1-5 (1 – ليس صحيحًا على الإطلاق؛ 5 – صحيح جدًّا). يشير الاستبيان إلى عدة جوانب: معرفة دَوْر الأخصائيّ النفسيّ، وتأثير المجتمع والتقاليد في البحث عن العلاج النفسي، والإيمان بقدرة المعالج النفسي؛
2. تمّ تصميم الاستبيان «ب» خصّيصًا لغرض الدراسة -للتحقُّق من كيفية فهم الرعاية التقليدية والمعالِج التقليديّ (شيخ، معالِج) في هذا المجتمع. هذا استبيان كميّ يُطلب فيه من المجيبين تقييم مدى اتفاقهم مع كلٍّ من العبارات العشرين على مقياس من 1-5 (1 – ليس صحيحًا على الإطلاق؛ 5 – صحيح جدًّا). يشير الاستبيان إلى عدة جوانب: الإيمان بقوة المعالِج التقليديّ (المعالِج الشيخ)،

والإيمان بوجود الجن (الشياطين) وقدرتها على التأثير في الإنسان، والإيمان بوجود السِّحر وفاعليّته في التأثير على سلوك الإنسان والروح والاعتقاد بأنّ «البُعد عن الله» يسبِّب مشاكل نفسيّة.

تمّ التحقُّق من صحة الاستبيانات، ووجدنا أنّها ذات محتوى عالي الصلاحية، وذلك باعتماد مراجعة الاستبيان من قِبَل ثلاثة محكَّمين خبراء في مجال علم النفس المتعلِّق بعالم المحتوى بهدف إشارتهم إلى التفسير والمعنى والمحتوى والصياغة والوضوح وغير ذلك، بحيث أنّ الاستبيان شملَ الصياغة الأصلية في العمود الأوّل وتعليقاتهم وتعديلاتهم في العمود الثّاني وشرح التعديلات المقترحة في العمود الثّالث. لم تكن تعليقات المحكّمين جوهرية بشكل خاص، ولكنها ركّزت بشكل أساسي على الصياغة النصيّة لا حول المحتوى أو سوء الفهم والالتباس. يلاحظ أنّ فحص الخبراء لم يحتوي على تعليقات جوهرية تستدعي التدخل. في نهاية هذه السّيرورة، وجدنا نسخة من الاستبيان خضعت للتحقُّق من صحة المحتوى.

تم اختبار مصداقية الاستبيانات من خلال اختبار الثبات الداخلي بواسطة معامل ألفا كرونباخ، حيث وُجد أنّ قيمة معامل ألفا تساوي (0.88).

المشاركون في الدراسة

شارك في الدراسة 338 شخصًا من المجتمع العربي في جنوب البلاد (تمّ تحديد أجيالهم فوق سنّ الـ 18، وهي فئة عشوائية من المجتمع تضمّ مثقّفين وغير مثقفين، ولم يتمّ تحديد جنسهم أو مدى تعليمهم). أجاب 204 على الاستبيان الذي يشير إلى المعاملة التقليدية في المجتمع؛ 84 أجابوا على الاستبيان الخاص بالعلاج النفسي المهنيّ. تراوَحَ عمر الأشخاص بين 18 و 50 عامًا في فترة إجراء الدراسة.

تمّ إجراء مقابلات مفتوحة مع 50 مدرِّسًا وطالبًا جامعيًّا (بالعربيّة)، وقد صُمِّمت هذه المقابلات للكشف عن كيفية فهم شخصية عالِم النفس.

تم استخدام المقابلات المتعمِّقة شبه المنظَّمة في هذه الدراسة. ركَّزت الأسئلة الأساسية في المقابلة على مجالَين للمحتوى:

أ. ما هو دَوْر الأخصائيّ النفسي؟

ب. تصوُّرهم للعلاج النفسي والعلاج التقليدي. تدور الأسئلة 7-5 حول المحتوى الأوّل، والأسئلة 4-1 تدور حول المحتوى الثاني. السؤال 8 كان سؤالا محايدا و «مفتوحا».

في الدراسة الحاليّة، كانت المقابلة شبه المنظَّمة بمثابة إطار للحوار حول معاني

السلوكيات والمشاعر والمعتقدات ووجهات النظر، وهي مصمَّمة لبلورة صورة شاملة للمواقف التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، مثل الجانب العاطفيّ الانفعاليّ للناس ومواقفهم.

أعطِي ضمان بعدم الكشف عن هويّات الأشخاص الذين تمّت مقابلتهم. استندت معالَجة الإجابات الصّادرة عن المقابلات إلى تحليلها. تمَّ تحليل المقابلات باستخدام تحليل المحتوى النوعي، ويشير تحليل المحتوى إلى التوصيفات المختلفة للأشخاص الذين تمّت مقابلتهم والتي تعكس أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم ومواقفهم تُجاهه بعد رصد معدَّل العناصر البارزة والمهمة والمثيرة للاهتمام والمتكرِّرة في البيانات التي تمّ جمعها، وفقًا لسؤال البحث والأهداف التي تتعلّق بجوهر الموضوع.

عملية البحث

تمّ توزيع الاستبيانات على المجتمع البدويّ في جنوب البلاد، بالإرسال إلى أفراد عيّنة البحث بصيغة إلكترونيّة عبر شبكات التواصل الاجتماعي ووسائل الاتصال الإلكترونية. تمّ تحديد موقع البحث من خلال الروابط الاجتماعية والشبكات الاجتماعية والمرضى. وننوّه بأنّه تم التّوضيح لأفراد عيّنة البحث أنهم ليسوا مجبورين على الإجابة عن الأسئلة.

نتائج البحث

أظهرت نتائج الدراسة الحالية ما يلي:

توعية المجتمع البدويّ بإمكانيّة تلقّي العلاج النفسيّ

فقد تبيّن من تحليل الاستبيان ثلاثة عوامل تؤثِّر على تصوُّر العلاج النفسيّ في المجتمع البدويّ:

(1). درجة الإيمان بقدرة الطبيب النفسي أو المعالِج النفسي على العلاج؛

(2). تأثير التقاليد والمجتمع على النظرة الشعبية للعلاج النفسي؛ (3). الوعي بمهنة الاخصائيّ النفسي.

درجة الإيمان بقدرة المعالِج النفسيّ على العلاج

تم العثور على العديد من النتائج التي تُظهر أنّ الفرد في المجتمع العربي-البدويّ يؤمن بقدرة المعالِج النفسي على علاج المشاكل النفسية:

بلغت نسبة المجيبين الذين تلقَّوا العلاج النفسيّ 76.3%؛

بلغت نسبة الذين لم يوافقوا إطلاقًا على هذا البند 1.3%؛

بين أرفاد عيّنة البحث كانت نسبة من سبق لهم زيارة معالج نفسيّ 28.4%. وبلغت نسبة الذين لم يسبق لهم زيارة المعالج النفسيّ 71.6%؛

بلغت نسبة أفراد عيّنة البحث الذين استشاروا طبيبًا نفسيًّا 35.1%. بلغت نسبة المجيبين الذين أجابوا بتردُّد (3 على مقياس من 5-1) 17.5%. بلغت نسبة المجيبين الذين لم يسبق لهم استشارة طبيب نفسانيّ 47.5%؛

بلغت نسبة أفراد عيّنة البحث الذين يعتقدون أنّ كل شخص يحتاج إلى علاج نفسيّ 26.6%. وبلغت نسبة المجيبين الذين أجابوا بأنّهم موافقون على هذا البند إلى حد ما 27.8%. لم يوافق 45.6% من أفراد العيّنة على هذا البند على الإطلاق.

إذا كان الأمر كذلك، يعتقد الكثير في المجتمع العربيّ-البدويّ أنّ العلاج النفسي واستشارة طبيب نفساني يمكن أن يساعدهم في حلّ مشاكلهم. مع ذلك، فإنَّ معدل الأشخاص الذين يلجأون بالفعل إلى معالج نفسي منخفض للغاية. قد تُظهر هذه الفجوة أنَّ بعض العوامل تمنع الفرد في المجتمع التقليديّ من التوجُّه للحصول على العلاج النفسيّ المهنيّ. وتجدر الإشارة إلى أنَّ معظم أفراد عيّنة البحث لا يعتقدون أنَّ كل شخص يحتاج إلى طبيب نفسيّ.

1.2 تأثير التقاليد والمجتمع على إمكانية التوجُّه للعلاج النفسيّ المهنيّ

تُظهر النتائج أنَّ التقاليد والثقافة يؤثّران بشكل كبير على اتّخاذ قرار الفرد في المجتمع التقليدي بشأن طلب العلاج النفسيّ:

بلغت نسبة الذين وافقوا على القول بأنّ المعالِج النفسيّ غير مناسب لهذا المجتمع 14.8%. وبلغت نسبة مَن يوافقون على هذا القول بمستوى معيّن 24.7%. وبلغت نسبة الذين لم يوافقوا على هذا القول 71.5%.

بلغت نسبة الذين وافقوا على أنّ الشّعور بالعار يمنعهم من العلاج النفسيّ 71.6%. وبلغت نسبة الذين يتّفقون مع هذا البند إلى حد ما 17.3%. وكانت نسبة الذين لم يوافقوا إطلاقا على هذا البند 11.1%؛

بيَّنت النتائج أنَّ 38.8% من أفراد عيّنة البحث يفضِّلون العلاج النفسيّ خارج مكان إقامتهم. وبلغت نسبة من يتّفقون مع هذا البند إلى حد ما 22.5%. وبلغت نسبة الذين يفضِّلون عدم الإجابة 38.8%؛

وافق 30.1% من أفراد عيّنة البحث على رغبتهم في الحصول على علاج نفسيّ لكن المجتمع جعل من الصعب عليهم القيام بذلك. وافق 12.5% على هذا البند إلى حد ما. 57.6% اختلفوا معه؛

وافق 47.5% من أفراد العيّنة على أنّهم يفضِّلون الاستعانة بقراءة آيات من القرآن عند معاناتهم من اضطرابات نفسيّة على طلب الرعاية الصِّحيّة النفسيّة. وافق 35% من المجيبين على هذا البند إلى حد ما. قال 17.5% إنّهم لا يتصرّفون بهذه الطريقة؛

وافق 48.1% من أفراد العيِّنة على أنّ السِّحر يسبِّب ضائقة نفسية وأنّ المعالِج النفسيّ لا يستطيع المساعدة في ذلك. وافق 34.2% على هذا البند. إلى حد ما عارضه 17.8%.

كما وُجد في الدراسة أنَّ نسبة عالية ممَّن شملهم الاستطلاع يعتقدون أنّ العلاج النفسي مناسب لأفراد المجتمع البدويّ. يعزو الكثير منهم إلى أنّ الشعور بالخزي يمثِّل حاجزًا يمنعهم من طلب المساعدة النفسية. مع ذلك، أظهر عدد غير قليل منهم (61.3%) استعدادًا لتلقّي المساعدة والعلاج النفسيّ في مكان آخر غير مكان إقامتهم. أفاد بعض أفراد عيّنة (42.6%) أنَّ المجتمع يجعل من الصعب عليهم تلقّي العلاج النفسي. (47.5%) الكثير ممَّن شملهم الاستطلاع يفضِّلون الاستعانة بالأدوات التقليديّة عندما يشعرون بضيق نفسيّ، على سبيل المثال قراءة آيات من القرآن على أنفسهم، وعدم اللجوء إلى معالِج نفسيّ. كما وُجد أنّ العديد من الذين شملهم الاستطلاع (48.1%) يعتقدون أنّ الضائقة النفسية ناتجة عن إعمال السِّحر وأنّ المعالِج النفسيّ غير قادر على علاج هذه المشكلة.

1.3 الوعي بمهنة الاخصائيّ النفسيّ

فحص البحث مدى الوعي بمهنة الاخصائيّ النفسيّ في المجتمع التقليدي، وإدراك شخصية الأخصائيّ النفسيّ. فيما يلي النتائج:

لم يوافق معظم أفراد عيّنة البحث (88.8%) إطلاقا على عبارة «أنا حقًّا لا أعرف ما هو دَوْر الأخصائي النفسي».

وافق 71.7% على أنّ الأشخاص الذين يلجؤون إلى أخصائيّ نفسي هم مرضى عقليًّا، و 20.3% وافقوا على العبارة بمستوى متوسِّط، وكانت نسبة الاختلاف معها 8%.

وافق 21.6% على أنّ الأخصائيّ النفسي والطبيب النفسي هما نفس الشيء، و 17.6% وافقوا على العبارة إلى حد ما، و 60.8% لم يوافقوا عليها إطلاقًا. 28.8% يعتقدون أنَّ الأخصائي النفسي يستطيع قراءة أفكارهم، 27.5% وافقوا إلى حد ما، 43.7% لم يوافقوا عليها إطلاقًا.

وافق 30.9% على القول بأنّ الاخصائي النفسي يعطي الدواء، و 24.7% وافقوا إلى حد ما، و 44.4% لم يتفقوا معه على الإطلاق.

إذا كان الأمر كذلك، فعلى الرغم من أنّ غالبية الذين تم استجوابهم زعموا أنّهم يفهمون طبيعة عمل الاخصائيّ النفس، إلّا أنّه وُجد أنَّ الكثيرين أظهروا نقصًا في المعرفة بشأنه. الآن سنشرح قليلًا عن كلٍّ المغالطات المفاهيميّة ونقدِّم أمثلة على كلمات الأشخاص الذين تمت مقابلتهم.

1.3.1. مَن هو الأخصائيّ النفسيّ؟

اتّضح في الدراسة أنّ بعض أفراد عيّنة البحث لا يميِّزون بين الأخصائيّ النفسي وغيره من المهنيّين، بما في ذلك الأطباء النفسيّين والأخصائيّين الاجتماعيّين. جاء ذلك بكلماتهم: «محترف [...] شخص [...] يعمل في مدرسة مع أطفال ذوي احتياجات خاصة»؛ «يعمل في المجلس [...] في المدارس [...] يشخِّص الطلاب أكاديميًّا»؛ «هو أخصائي اجتماعي [...] يعالج المشاكل العقلية والسلوكية»؛ «إنّه عامل نفسيّ [...] فقط يوقِّع على المستندات ويسارع إلى اتّخاذ القرار»؛ «المعالِج النفسيّ [...] يعالج حالات الاضطرابات العقلية والاجتماعية».

1.3.2. أولئك الذين يلجأون إلى أخصائيّ نفسانيّ هم أشخاص مرضى عقليًا

عزا العديد من المجيبين الأمراض العقلية إلى أولئك الذين يسعَون للعلاج النفسيّ: «يجب أن نذهب إلى أخصائي نفسي عندما نشكّ في أنّنا نعاني من اضطراب عقليّ»؛ «المعالج النفسيّ طبيب متخصِّص في الأمراض العقلية»؛ «أولئك الذين يلجأون إلى أخصائي نفسي هم أشخاص يعانون من أمراض عقليّة ومشاكل عقليّة ويشعرون أنّهم مختلفون عن الآخرين»؛ «المعالِج النفسي يعالج الاكتئاب الشديد والأمراض العقليّة».

1.3.3. الأخصائيّ النفسيّ يعطي أدوية

ذكر بعض أفراد عيّنة البحث أنَّ ألأخصائيّ النفسي يعطي المرضى الأدوية: «طريقة العلاج تكون من خلال الأدوية». «العلاج النفسي يكون من خلال المحادثات أو الطب».

2. العلاج التقليديّ والمعالِج التقليديّ «الشيخ»

هناك أربعة عوامل تؤثِّر على اختيار المريض إذا كان سيتوجّه إلى معالج تقليديّ أو

شيخ أو معالِج نفسي: درجة الإيمان بوجود الجن، ودرجة الاعتقاد بوجود السَّحرة، ودرجة الاعتقاد بأنَّ «البعد عن الله» يسبِّب المشاكل النفسية، ودرجة الإيمان بالعلاج التقليديّ.

2.1. درجة الإيمان بالمعالِج التقليديّ

اعتقد 39.2% من الذين شملهم الاستطلاع بضرورة تلقّي العلاج النفسي من الشيخ، واتفق 28.1% مع هذا البند إلى حد ما. وبلغت نسبة معارضيها 32.7%.

أعرب 37.2% من الذين شملهم الاستطلاع عن اتّفاقهم على تلقّي العلاج من الشيخ عندما يعانون من اضطرابات نفسية، و 24.6% أعربوا عن موافقتهم على ذلك، و 28.3% لم يوافقوا على تلقّي العلاج من الشيخ؛

30.6% ممَّن شملهم الاستطلاع قد جرَّبوا علاج «الشيخ»، أجاب 11.2% أنّهم جربوا إلى حدّ ما، و 58.2% لم يخضعوا للعلاج التقليدي؛

لم توافق معظم الإجابات (75.4%) على مقولة «من يلتمس العلاج من الشيخ هم أغبياء»، و 9.5% عبّروا عن موافقتهم على هذا القول، و 15.1 منهم وافقوا على ذلك.

وافق 10% ممَّن شملهم الاستطلاع على أنّ العلاج من قِبَل الشيخ يمكن أن يضرّ بالمريض، واتّفق 18.6% مع هذا البيان إلى حدّ ما. إلّا أنّ معظم أفراد عيّنة البحث (71.4%) لم يوافقوا على أنّ هذه المعاملة يمكن أن تكون ضارّة.

وُجد في الدراسة أنّ نسبة الذين يعتقدون أنّه بإمكان «الشيخ» أن يعالج المشاكل النفسية كانت 23.2%، و 27.1% وافقوا على العبارة إلى حد ما. وبلغت نسبة الذين لا يعتقدون أنّه بإمكان «الشيخ» يداوي المشاكل النفسية 49.8%.

إذا كان الأمر كذلك، يعتقد الكثير من الأفراد في المجتمع العربي–البدويّ أنّه من المفيد تلقّي العلاج النفسيّ من «الشيخ». لقد جرب هؤلاء العلاجَ التقليديّ أو يعرفون الأشخاص الذين جرّبوه، ويعتقدون أنّه لا يمكن أن يكون ضارًا. حتى أنّ بعضهم اعتقد أنّ هذا العلاج يمكن أن يفيد أولئك الذين يعانون من مشاكل نفسية.

2.2. درجة الإيمان بوجود الجن

85% من أفراد عيّنة يعتقدون بوجود الجن، و 6.5% يؤمنون به إلى حد ما، و 8.5% لا يؤمنون بوجوده.

يعتقد 74.4% من أفراد عيّنة أنّ الجن يمكن أن يدخل جسم الإنسان وروحه، و 8% يعتقد ذلك إلى حد ما، و 17.5% لا يصدِّقون ذلك.

كانت نسبة الذين يعتقدون أنَّ سبب المشاكل النفسية والقلق والاكتئاب هو الجن 31.7، 29.1% يعتقدون ذلك إلى حد ما، ونسبة الذين لم يؤمنوا بالعلاقة بين الجن والمشكلات النفسية كانت 39.3%.

يعتقد غالبية الذين شملتهم هذه الدراسة بوجود الجن وقدرته على التأثير على النفس البشرية والتسبُّب في مشاكل النفسية.

2.3 درجة الإيمان بوجود السَّحرة

بلغت نسبة من يؤمنون بالسِّحر بين أفراد عيّنة البحث 87%، ونسبة من يؤمنون بها إلى حد ما 9%، وأجاب 4% منهم أنّهم لا يؤمنون بالسِّحر.

كانت نسبة الذين يعتقدون أنَّ السِّحر يمكن أن يؤذي الإنسان 57.8%، و 25.1% يعتقدون ذلك إلى حد ما، ونسبة من مَن لم يصدِّقوا ذلك على الإطلاق كانت 17.1%.

يعتقد 77.4% من أفراد عيّنة البحث أنَّ سبب القلق والاكتئاب هو السِّحر. 11.6% يعتقدون إلى حد ما. 11% فقط من أفراد عيّنة البحث لم يكن لديهم هذا الرأي.

بلغت نسبة المؤمنين الذين أفادوا بأنّهم يعتقدون أنَّ المعالِج التقليديّ (الشيخ) يمكن أن يعالج ظاهرة السِّحر 53.7%، و 24.1% يعتقدون إلى حد ما. 22.1% لم يصدِّقوا ذلك.

وافق 31.6% من أفراد عيّنة البحث على مقولة «ليس سيِّئًا الاتصال بشخص يمارس السِّحر». واتفق معه 17.3% إلى حد ما، فيما عارضه 51%.

إذا كان الأمر كذلك، فإنَّ معظم أفراد عيّنة البحث يؤمنون بوجود السَّحرة وقدرتهم على التأثير في النفس البشرية والتسبُّب له بمشاكل نفسيّة. لذلك، اتّفق الكثيرون على أنَّ هذه المشاكل يجب أن تعالَج بمساعدة معالِج تقليدي أو شيخ معالِج.

2.4 البعد عن الدين كسبب لمشاكل عقليّة

يعتقد 90.9% ممَّن شملهم الاستطلاع أنّ «البعد عن الله» يسبِّب القلق والاكتئاب. فقط 4.5% وافقوا على البند إلى حد ما، و 4.5% لم يتّفقوا مع ذلك.

3. معوِّقات التوجُّه إلى علاج نفسي مهنيّ

تُظهر الدراسة عدّة عوائق رئيسيّة تواجه الشخص الذي يحتاج إلى علاج نفسي مهنيّ:

3.1. الاعتقاد بأنّ المختل عقليًا يذهب إلى المعالِج النفسيّ

لقد وُجد أنَّ الكثير من الأفراد في المجتمع العربي-البدويّ يعتقدون أنَّ الأشخاص المصابين بأمراض عقليَّة فقط هم مَن يلجأون إلى المعالِج النفسيّ. يصعب هذا الاعتقاد بالاتصال بالاخصائيّ النفسيّ على الشّخص بسبب التصنيف المتضمِّن صورة ذهنية سلبيّة.

3.2 الاعتقاد بأنَّ المعالِج النفسي يصف الدواء

يعتقد بعض المجيبين أنَّ الأخصائي النفسيّ يعالج المشكلات النفسية بالعقاقير- فهم لا يميِّزون بين طبيب نفسي وأخصائي نفسيّ، وبالتّالي فإنّ الامتناع عن تناول الأدوية يثنيهم عن الذهاب إلى معالج نفسي.

3.3 الاعتقاد بأنَّ الأخصائي النفسيّ يمكنه معرفة ما يفكِّر فيه الشخص

اتفق العديد من الذين شملهم البحث مع العبارة القائلة بأنّ الاخصائيّ النفسيّ يقرأ العقول. هذا التصوُّر لا يشجعهم على الذهاب إلى الاخصائي النفسيّ لأنّهم يخشون الكشف عن عالمهم وأفكارهم لـ «شخص غريب».

3.4 الخجل والخوف من النَّقد في البيئة المباشرة

أفاد الذين شملهم الاستطلاع أنَّ طلب العلاج النفسي سيحرجهم أمام بيئتهم المباشرة؛ لذلك ذكرَ الكثير منهم أنّهم يفضِّلون تلقّي العلاج النفسي خارج أماكن إقامتهم.

المناقشة والاستنتاجات

يهدف البحث إلى فحص الحواجز التي تقف في طريق الفرد في المجتمع البدويّ لطلب العلاج النفسيّ، وكيف يؤثِّر الدين والتقاليد عليه عندما يختار بين العلاج النفسي المهنيّ والعلاج التقليديّ (مع شيخ معالِج أو معالِج تقليدي).

تشير الدراسات إلى أنّه في المجتمع التقليديّ، يؤثِّر المجتمع في سلوك الفرد أكثر ممّا يؤثِّر في المجتمع المتحرِّر (Kandel ,2004). يحتاج الفرد إلى دعم أسرته ومطلوب منه أن يكون راضيًا عن مساحة محدودة من الاستقلال (Dwairy, 2006).

لذلك حدّدت في هذا البحث أربعة عوائق تقف في طريق الشخص البدويّ لاختيار العلاج النفسي المهنيّ:

(أ) عدم الإلمام بدَوْر عالِم النفس.

يعتقد الباحثون أنَّ الطبيب النفسي يعالج فقط المرضى النفسيّين ويصف الدواء لهم. ظهرت هذه المعتقدات في المقابلات مع أفراد عيّنة البحث، وفيما يلي اقتباسات من المقابلات:

«طبيب معالِج [...] شخص [...] يقدِّم العلاج الطبي»؛ «يعالج المرض العقلي [...] [...] المرض العقليّ»؛ «المعالِج النفسي [...] يعالج حالات الاضطرابات العقلية والاجتماعية».

يعتقد جزء كبير من الذين شملهم البحث أنَّ العلاج النفسي واستشارة طبيب نفساني يمكن أن يساعدهم. مع ذلك، فإنَّ معدل الأشخاص الذين يلجأون بالفعل إلى طبيب نفسانيّ هو منخفض للغاية. قد تُظهر هذه الفجوة أنَّ بعض العوامل تمنع الفرد في المجتمع التقليديّ من العمل لتحقيق معتقده في هذا الخصوص.

(ب) الشّعور بالعار والخوف من أنَّ البيئة المباشرة ستعلَم بتلقّي العلاج؛

يعزو العديد ممَّن شملهم البحث العائق أمام طلب المساعدة النفسيّة إلى الشعور بالخزي. انعكسَ هذا الرأي أيضًا في المقابلات:

«إنَّه لأمر مخزٍ أن أذهب إلى طبيب نفسانيّ [...] ماذا سيقول الناس عني»؛ «يلجأ المجنونون إلى عالِم نفسي [...] [...] ينظر المجتمع إليّ بشكل مختلف إذا ذهبت إلى طبيب نفساني»؛ «تخجل [...] خائفة .. ماذا سيقول الأصدقاء».

أظهر بعض الذين شملهم البحث استعدادهم لتلقّي المساعدة والعلاج النفسي في مكان آخر غير مكان إقامتهم. فقد أفاد الذين شملهم الاستطلاع أنَّ طلب العلاج النفسي سيحرجهم أمام بيئتهم المباشرة، ولذلك ذكرَ الكثير منهم أنَّهم يفضِّلون تلقّي العلاج النفسي خارج أماكن إقامتهم.

(ج) الاعتقاد بأنَّ المعالِج التقليديّ يمكن أن يضرّ بالعوامل التي ينسبون إليها المشاكل العقلية –السِّحر والجن، والاعتقاد بأنَّ الطبيب النفسي لا يستطيع معالجتها؛

يعتقد الكثير من أفراد المجتمع البدويّ أنّه من المفيد تلقّي العلاج النفسي من الشيخ المعالِج، إذ يرَون يعتقدون أنّه لا يوجد ضرر في ذلك. كما أنّهم يعتقدون أنَّ هذا العلاج يمكن أن يفيد أولئك الذين يعانون من مشاكل نفسية. يؤمن أفراد

المجتمع البدوي بوجود الجن وقدرتهم على التأثير في النفس البشرية والتسبُّب في مشاكل عقليّة.

وُجد في البحث أنَّ الناس يعتقدون أنَّ السِّحر يمكن أن يسبِّب مشاكل عقليّة، ولا يرَون الطبيب النفسي كمعالِج مناسب للسِّحر أو الجن.

(د) الاعتقاد بأنَّ المشاكل العقلية سببها «البُعد عن الله».

يقود هذا الاعتقاد المستجوَبين إلى الاعتقاد بأنَّ حل المشكلات العقلية لا يكون لدى طبيب نفسيّ بل يتمثّل في الاقتراب من الله بقراءة آيات من القرآن وبمساعدة شخص متدين.

ذكرَ أولئك الذين تم فحص إجاباتهم في هذه الدراسة أنّ الابتعاد عن الله هو سبب المشاكل النفسية، وأنسب علاج هو التقرب إلى الله.

في المقابلات، تمّ طرح هذا الموضوع، وفيما يلي اقتباسات من المقابلات:

«كل شيء من عند الله [...] في رأيي، أولئك الذين يؤمنون جيِّدًا لا يصلون إلى مثل هذه المواقف ...»؛ «أعتقد أنَّ المرض العقليّ هو مجرد نقص في الإيمان بالله».

توصيات

أقترح إزالة هذه الحواجز بعدة وسائل: زيادة الوعي بدَور الأخصائي النفسي في المجتمع البدويّ كوسيلة لتقليل الضغط الاجتماعي، وخلق علاقة بين المعالِجين التقليديّين وعلماء النفس وبناء الثقة بينهم من خلال التدريب لتشجيع المعالِجين التقليديّين على إحالة أولئك الذين يعانون من مشاكل الصحة العقليّة إلى النفسيّين المحترفين. والتّعاليم الدينيّة في المساجد والأماكن المقدسة الإسلامي لا تستبعد أبدا اللجوء إلى العلاج المهنيّ وتنصّ على أنّه من الممكن الاقتراب من الله حتى دون اللجوء إلى شيخ معالِج. تشكّل هذه الدراسة نوعا رياديًّا لإجراء مزيد من الدراسات المتعمِّقة في الموضوع.

القيود المفروضة على الدراسة

لم يكن من السَّهل الحصول على جميع المعلومات المتعلقة بالعلاج التقليدي، وكان من الصعب إقناع الأشخاص الذين زاروا معالجًا تقليديًّا أو معالجًا نفسيًّا للتعاون مع الدّراسة. فالموضوع حسّاس بالنسبة إليهم عندما يتمّ تطرّقهم إلى قضية تتعلق

بالصحة العقليّة. لهذا السبب اقتصر البحث على جمع البيانات المتاحة له، ولو قليلًا، وتسليط الضوء على الموضوع يبقى قيد المناقشة، علما بأنّه كان من الصعب العثور على مرضى لديهم تجارب في علاج الشيخ متافل.

المصادر

אלכולי, ח' (1982). קהילות כפריות ועירוניות בעולם השלישי. קהיר: דאר אל-מעריף.

אלקרינאוי, ע' (1999). טיפול נפשי רגיש-תרבות בחברה הערבית. בתוך ק' רבין (עורכת), להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל. רמות: תל-אביב, עמ' 65 - 81.

אלקשאעלה, ב' (2007). פיתוח מבחנים פסיכולוגים אוניברסליים. גרסה אלקטרונית. מאתר פסיכולוגיה עברית. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1349

אלקשאעלה, ב' ואבו ג'אבר, ס' (2014). הגורמים התרבותיים-אתניים והשפעתם על ההערכה העצמית אצל ילדים מעוכבי התפתחות מנטלית. ג'אמעה, כרך 18: 153 – 162.

בן-דוד, י' ושוחט, מ' (2000). המורשת התרבותית של הבדואים בנגב. ירושלים: רשות החינוך לבדואים בנגב.

ג'ראיסי, ע' (2013). טיפול פסיכוסוציאלי בחברה הערבית. בתוך מ' חובב, א' לוונטל וי' קטן (עורכים): עבודה סוציאלית בישראל. הקיבוץ המאוחד: תל אביב, עמ' 506 - 526.

דיאב, ס', וסנדלר־לף, א' (2011). בריאות הנפש ונפגעי נפש בחברה הערבית בישראל - תמונת מצב על אזור המשולש. "מסירה" - התוכנית לקידום מעמדם של אנשים עם נכויות בחברה הערבית בישראל. ירושלים: ג'וינט ישראל.

עיסוי, ע' (1983). פסיכולוגית האגדות והחשיבה המדעית: מחקר אמפירי, השוואת הנוער המצרי לבין הנוער הערבי. דאר אלנהדה הערבית, קהיר.

סלים, ס' (1988). הכישוף והדת: מחקר ניתוח תכנים. ספריית ווהבה. קהיר.

פופר גבעון, א' (2006). מאפייני המרפאות הערביות המסורתיות בישראל ודרכי העצמתן בחברה בהן הן פועלות (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור). אוניברסיטת בן גוריון בנגב, באר שבע.

שטרוך, נ', שרשבסקי, י', בידני-אורבך, א', לכמן, מ', זהבי, ט' ושגיב, ה' (2007) סטיגמה: עמדות, התנסויות ודרכי התמודדות של אנשים המטופלים במרפאות לבריאות הנפש. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, משרד הבריאות שירותי בריאות הנפש. (דוח מחקר).

Al-Adawi, S., Dorvlo, A. S., Al-Ismaily, S. S., Al-Ghafry, D. A., Al-Noobi, B. Z., Al-Salmi, A., Burke, D. T.… & Chand, S. P. (2002). Perception of and attitude towards mental illness in Oman. **International Journal of Social Psychiatry**, 48, 305-317.

Al-Haj, M. (1989). Social research on family life styles among Arabs in Israel. **Journal of Comparative Family Studies**, 20, 175-195.

Aloud, N. (2004). **Factors affecting attitudes toward seeking and using formal mental health and psychological services among Arab-Muslims population** (Phd dissertation). The Ohio State University, Ohio.

Al-Krenawi, A. (2002). **Mental health service utilization among the Arabs in**

Israel. Social Work in Health Care, 35(1/2), 577-589.

Al-Krenawi, A. (2005). Socio-political aspects of mental health practice with Arabs in the Israeli context. **The Israeli Journal of Psychiatry and Related Science**, 42(2), 126-136.

Azaiza, F. (2008). The perception and utilization of social support in times of cultural change: The case of Arabs in Israel. **International Journal of Social Welfare**, 17(3), 198-203.

Barakat, H. (1993). **The Arab family and the challenge of change**. The Arab World: Society,

Culture, and State. University of California Press, pp. 97-118.

Bener, A., & Gholoum, S. (2011). **Ethnic differences in the knowledge, attitudes and beliefs towards mental illness in a traditional fast developing country**. Psychiatria Danoubina, 23(2), 157-164.

Dwairy, M. (1997). A biopsychosocial model of metaphor therapy with holistic cultures. **Clinical Psychology Review**, 17 (7), 719-732.

Dwairy, M. (1998). **Cross cultural psychotherapy: The Arab Palestinian case**. New York:

Haworth Press.

Dwairy, M. (2006). **Counselling and psychotherapy with Arabs and Muslims: A culturally sensitive approach**. New York, NY: Teachers College Press.

El-Adl, M., & Balhaj, T. (2008). Stigma of mental illness (SMI): Views of the public in an Arabic culture: Do we need an Arabic anti-stigma programme? **Arab Journal of Psychiatr,** 19 (2), 57-65.

Essawi, A. R. M. (2001). **Islam and mental health**. Alexandria University: Faculty of Arts.

Hajal, F. (1987). Antecedent of family therapy: The family approach in traditional healing. **The American Journal of Social Psychiatry**, 7, 42-46.

Kandel, I., Moad, M., Vardi, G., Press, J., & Merrick, J. (2004). The Arab community in Israel coping with intellectual and developmental disability. **The Scientific World Journal**, 4, 324-332.

Kleinman, A., & Good, B. (1985). **Culture and depression**. Berkeley, CA: University of California Press.

תמי יאיר, כרמית פוקס־אברבנאל והישאם ג'ובראן

"כשמשחקים כדורגל אין יהודים וערבים"
– רגשות, תחושות ובירור זהות במפגשי כדורגל[1]

תקציר

מחקר זה בחן את התייחסות המדריכים לרגשותיהם ולתחושותיהם במסגרת מיזם רב־תרבותי של משחקי כדורגל משותפים בין תלמידים יהודים וערבים בישראל לשם חינוך לחיים משותפים. המחקר נבדק במסגרת תאוריית המגע שהגה הסוציולוג החברתי גורדון אלפורט (Allport), המדגישה את חשיבותם של מפגשים ישירים בין קבוצות בקונפליקט, משום שהם תורמים להבנה של תרבות האחר ולהפחתת העוינות כלפיה. מטרת המחקר הייתה לברר מה הם תהליכי הזהות המתרחשים בקרב חברי הקבוצות, לצד המשחק החווייתי בכדורגל. מחקר זה התבסס על ראיונות עומק חצי־מובנים שנערכו בתום המיזם עם שמונה מדריכים (ארבעה ערבים וארבעה יהודים). ממצאי המחקר מראים שהמציאות החברתית המורכבת במדינת ישראל משפיעה על הלך הרוח במפגשים בין ערבים ליהודים. אומנם קדם לתהליך רצון רב להתקרב לאחר, וכדברי אחד המדריכים: "**כשמשחקים כדורגל אין יהודים וערבים**", אולם שבירת המחיצות בין משתתפי המיזם הייתה אישית בלבד, והייתה בולטת בקרב במדריכים ופחות בתלמידים. נראה שהאירועים הביטחוניים שהתרחשו באותה עת מנעו מהמפגשים להיות מיטביים ופגמו בתנאים האידיאליים למגע על פי אלפורט, ולכן צפו ועלו מורכבויות ביחסים בין הקבוצות, ואלו התבטאו בחידוד זהויות תרבותיות ולאומיות, בהבלטתן ובהצפת חשדנות כלפי האחר.

מילות מפתח: כדורגל, רב־תרבותיות, יהודים, ערבים, זהות, חינוך לחיים משותפים

1. המחקר בוצע במסגרת מעבדת המחקר במרכז לקידום חיים משותפים במכללה האקדמית בית ברל, במימון קרן פלדמן.

מבוא

מחקר זה מבקש לטעון שההקשר המורכב של היחסים בין יהודים לערבים יכול להשפיע על התוצאה של מפגש מתוכנן בין חברי קבוצות אלה. אומנם מעצבי תוכניות החינוך לשלום סבורים כי משחקי ספורט יכולים לפתוח צוהר לבנייה של אסטרטגיות שלום, משום שהם עשויים להסיר מחיצות בין קבוצות באוכלוסייה, להביא להכרת השונה, לניתוץ סטריאוטיפים ולשינויים חיוביים בעמדות כלפי האחר (Lidor & Blumenstein, 2012; Litvak-Hirsch et al. 2016); אולם ההקשר החברתי שחיים בו הערבים והיהודים בישראל הוליד מערכת יחסים מורכבת המלווה לא אחת בעוינות, בחשדנות ובמתיחות (סמוחה, 2013). מעטות המסגרות שבהן יש לחברי שתי הקבוצות אפשרות להכיר אלו את אלו ולשתף פעולה (לידור וארנון, 2021), במיוחד כאשר מדובר בילדים ובבני נוער.

הרמן ואחרים (2019) מצאו כי רוב בני הנוער היהודים (63%) והערבים (92%) תומכים במפגשים מאורגנים בין שתי הקבוצות. כמו כן, כאשר ערבים ויהודים באים במגע זה עם זה במסגרת עבודתם, היחסים האישיים ביניהם טובים ואף טובים מאוד. ממצא זה מלמד שהיכרות ושיתופי פעולה בין קבוצות מפחיתים את הניכור בין החברים בהן. יתר על כן, הם מצאו כי החיכוך בין הערבים למדינת ישראל חריף הרבה יותר מאשר החיכוך בין הערבים ליהודים כיחידים במישור החברתי ובחיי היום־יום. דוח יוזמות אברהם וקרן רוטשילד (2020) מעלה ממצאים דומים, המראים שלא תמיד היכרות אישית ויחסים טובים בין יחידים מקבוצות שונות מלווים בשינוי תפיסתי ברמה הקבוצתית.

תאוריית המגע

יש כמה תאוריות העוסקות במפגשים של קבוצות שונות זו מזו, ובתרומתם של מפגשים אלו להבנה של תרבות האחר ואף להפחתת רגשות שליליים כלפיהם וכלפי תרבותם. התאוריה הבולטת בתחום זה היא "תאוריית המגע" (Contact hypothesis), שהגה ב־1954 הפסיכולוג החברתי גורדון אלפורט (Allport). תאורייה זו מבוססת על תאוריות פסיכולוגיות־חברתיות, ועומדת בבסיסם של מפגשים רבים בין יהודים לערבים (Maoz, 2004). על פי תאוריה זו, מפגשים ישירים ובלתי אמצעיים בין קבוצות יריבות מפחיתים קונפליקטים ומתחים ביניהן ומשפרים את יחסיהן זו לזו (Allport, 1979). התאוריה מבוססת על ההנחה כי היכרות בלתי אמצעית עם ה"אחר" תקדם את ההבנה בין קבוצות, תוביל לשינוי עמדות ותפחית דעות קדומות. אלפורט טען כי הדרך הטובה ביותר להפחית עוינות בין קבוצות היא להפגיש אותן זו עם זו, משום שלדבריו המגע הישיר יכול

לתרום להפחתת סטריאוטיפים, דעות קדומות ואפליה. בספרות המחקר זוהו חמישה תנאים עיקריים שצריכים להתקיים כדי שהמגע בין הקבוצות יביא לשינוי עמדות, להפחתת רגשות שליליים, להמרתם בחיוביים יותר ולצמצום עימותים (אמיר, 1977; בן ארי ואמיר, 1988; סבירסקי, 2005; שגיא, Gaertner & 2002 Dovidio, 2000;).

א. **פוטנציאל גבוה להיכרות אישית והצעת זהות משותפת ומגשרת** – יש להגיע ליחסי גומלין לא־רשמיים על בסיס אישי ואינטימי. יש ליצור מרחב משותף על בסיס היכרות ולהדגיש ממדים של זהות משותפת, שמטרתה לגשר על הזהויות הנפרדות של הקבוצות הנמצאות בעימות זו עם זו.

ב. **מגע בין בעלי סטטוס שווה** – יחסי הגומלין בין חברי שתי הקבוצות צריכים להיערך במסגרת מעמד דומה ככל האפשר של המשתתפים (למשל, מעמד חברתי, השכלה, ערכים, שאיפות).

ג. **משימה משותפת ומערכת תגמולים** – המשתתפים צריכים להיות מעורבים בפעילויות חשובות המכוונות להשגת מטרות משותפות לשם יצירת אקלים שיתופי נעים ומתגמל, משום שיצירת מרחב משותף, המתמקד בנושאים רחבים, מאפשרת להם ליצור מערכת קשרים, ערכים ודעות משותפות.

ד. **תכונות המשתתפים** – המשתתפים במגע הבין־קבוצתי ייבחרו על סמך התאמתם למפגש המשותף כפרטים, יהיו בעלי מיומנות בין־אישית ברמה בינונית עד גבוהה ובעלי דעות קדומות במידה בינונית עד מועטה.

ה. **תמיכה חברתית־ממסדית** – יש לדאוג לקיומה של מסגרת חברתית ומוסדית התומכת באופן ברור בצעדים שננקטים למען הגברת המגע בין הקבוצות. כמו כן יש לדאוג להבעת תמיכה ברורה וחד־משמעית מצד הגורמים האחראים על הפעילות. תמיכה כזו יכולה ליצור נורמות חברתיות תואמות שיעודדו מגע, פתיחות וסובלנות.

עם זאת, אם התנאים אינם מתקיימים, מגע כשלעצמו אינו יעיל בהכרח ואף עלול להיות מזיק, משום שקיימים גורמים פסיכולוגיים, חברתיים ומבניים המעכבים לעיתים את קידום היחסים החיוביים ואת שיפור העמדות כלפי הקבוצה האחרת (גולן, 2018). כאשר המפגש בין הקבוצות אינו מיטבי ואינו מספק את צורכיהם הפסיכולוגיים של המשתתפים בו, הוא עלול להעמיק את חילוקי הדעות בין הקבוצות ולהפריד ביניהן (Saguy et al., 2009; Wright & Lubensky, 2009).

זהות

תאוריות מן הפסיכולוגיה החברתית יכולות לשפוך אור על צדדים חשובים מאוד בזהותו של האדם. אחת התאוריות הדומיננטיות בהבנת זהויות היא תאוריית הזהות החברתית (social identity theory = SIT) של טג'פל וטרנר (Tajfel & Turner, 1979). על פי תאוריה זו, זהויות חברתיות מוגדרות כהיבטים בעצמי של האדם הנגזרים מהיותו מודע להשתייכות הקבוצתית שלו, למשל זהותה האתנית, החברתית, הלאומית או הדתית של הקבוצה. תאוריה זו הבהירה באופן ברור את חשיבות הזהות החברתית בתהליכים בין קבוצות, באמצעות הטענה שחברות בקבוצה איננה רק כלי מבדיל בין האדם לזולתו; השתייכות זו גם מספקת מרכיב הזדהותי חשוב בתוך העצמי (self) של האדם. נוסף על כך, תאוריה זו גורסת כי שניים מן הצרכים האנושיים הבסיסיים הם תפיסת הערך העצמי של היחיד ותחושת הערכה מצד אחרים. ההשתייכות הקבוצתית יכולה לספק צרכים אלו אם האדם משתייך לקבוצה חברתית בעלת ערך חיובי.

בהמשך התפתחה תאוריית הקטגוריזציה העצמית (Turner et al., 1987), שהיא הרחבה מושגית של תאוריית הזהות החברתית. תאוריה זו טוענת כי לא זו בלבד שאנשים עוסקים בקטלוג האנשים האחרים בתוך קבוצות חברתיות, אלא הם עסוקים גם בקטלוג עצמם בתוך קבוצות חברתיות שונות. עצם ההכרזה של אדם על השתייכות לקבוצה מסוימת גורמת לו לתפוס עצמו כדומה לשאר חברי קבוצתו וכשונה מחברי קבוצות חברתיות אחרות. תאוריה זו מדגישה את הרכיב הקוגניטיבי שנמצא בקטגוריזציה החברתית ובתהליכים השוואתיים בין הקבוצות. תאוריה הקטגוריזציה העצמית מדגישה במיוחד את הקשר התאורטי בין זהות בין־אישית לזהות בין־קבוצתית (טור כספא ואחרים, 2004). הזהות הבין־אישית היא החלק הקשור בתפיסת יחסי הגומלין של הפרט עם החברה הסובבת אותו; הקשרים היום־יומיים בינו לבין משפחתו, חבריו הקרובים ופרטים שהוא בא איתם במגע קרוב ואישי; ואילו הזהות הבין־קבוצתית היא החלק המתייחס להשתייכות לקבוצות גדולות, שבהן ליחיד אין קשר אישי עם רוב החברים בקבוצה והוא אינו מכיר אותם כלל. התפתחותה של זהות בין־קבוצתית משתקפת בהזדהות רגשית עם הקולקטיב, במידת מחויבותו של הפרט לזהותו הקולקטיבית, המתבטאת בהיבטים מהותיים של הזהות: דת, שפה ערכים, סמלים, מנהגים וזיקה טריטוריאלית.

זהותו של האדם מתעצבת ומתפתחת לאורך חייו. גיל ההתבגרות הוא פרק זמן חשוב בהתפתחות זהות האדם, ולאורכו המתבגרים מעריכים את תכונותיהם ואת כישוריהם. לקבוצה יש השפעה חזקה על הפרט במשוב שהיא מעניקה לו,

ולאינטראקציות החברתיות המתרחשות במסגרתה יש חשיבות רבה. השיוך החברתי בגיל ההתבגרות חשוב ותורם להגדרת הזהות המתעצבת (אריקסון, 1987).

השיוך החברתי המתעצב עם השנים קובע ומגדיר את מיקומו של האדם במערכת החברתית, וגם משפיע על התנהגויותיו, על תפיסותיו ועל רגשותיו. נראה שהצורך בהשתייכות הוא מאפיין חשוב בטבע האדם (Abrams et al., 1990; Baumeister & leary 1995). צורך זה תופס משנה חשיבות בהקשר של יחסי רוב–מיעוט במיוחד כאשר מדובר בקבוצות בעלות ערך שלילי או נמוכות סטטוס, על פי הגדרתו של טג׳פל. מובן שחברי קבוצות עם סטטוס גבוה ייהנו מרווח פסיכולוגי מעצם השתייכותם לקבוצה, אולם בקבוצת מיעוט התמונה מורכבת יותר, במיוחד כאשר מתקיים מפגש בין קבוצות בעלות סטטוס גבוה לבין קבוצות בעלות סטטוס נמוך. לעיתים קרובות המשתייכים לקבוצה נמוכת סטטוס נוטים לראות את הקבוצה האחרת, בעלת הסטטוס הגבוה, כטובה יותר מקבוצתם. מפגש כזה עלול לפגוע בדימוי העצמי של היחיד בקבוצת המיעוט ואף של הקבוצה כולה. לפיכך החברים בקבוצה בעלת סטטוס נמוך נוטים לחפש פתרונות למצב הלא נעים שהם נמצאים בו. הם עשויים לנקוט כמה אסטרטגיות כדי לצאת ממצב המאיים על זהותם הקבוצתית והאישית, כמו ניידות חברתית, יצירתיות חברתית ותחרות חברתית (Tajfel, 1975).

חלבי (2002) עקב אחר מפגשי ערבים ויהודים בקורס להכשרת מנחים בכפר נוה שלום. הקורס עסק בקונפליקט בין שתי הקבוצות בישראל, ומטרת המפגשים הייתה לפתח את מודעות המשתתפים לקונפליקט ולתפקידם בתוכו, ולחקור את זהותם תוך אינטראקציה עם האחר. לטענתו, בשל המציאות הא־סימטרית במדינה כל אחת מהקבוצות מתמודדת באופן אחר עם תהליכי בניית זהותה. לדבריו, המפגש בקורס לא קירב בין המשתתפים, אלא הרחיק אותם זה מזה וגרם להקצנת העמדות, אך הוא ראה בחידוד הזהויות ועיצובן את תחילת הפתרון דווקא, כי לטענתו **"רק מפגש בין זהויות ברורות ובטוחות בעצמן יכול להוביל למפגש אמיתי, בגובה העיניים, כאופציה לבניית חברה הומאנית וצודקת יותר"** (חלבי, 2002, עמ' 13). לדבריו, הערבים הם המתפשרים בדרך כלל, והשפה היא אחד הביטויים לפשרה, משום שהשפה השלטת בכפר נוה שלום, שבו נערכו המפגשים, היא השפה העברית.

לעניין השפה התייחסו גם טננבאום ואחרים (2019), שחקרו עמדות ותפיסות של מורים ותלמידים ערבים ויהודים בנוגע לרב־לשוניות במערכת החינוך בישראל. הם מצאו כי לשפה יש זיקה הדוקה לתרבות וכי יש לה תפקיד חשוב בזהותם של הערבים והיהודים בישראל. לדבריהם, משתתפי המחקר מהחברה הערבית הגדירו את השפה כסממן של זהות קבוצתית לאומית.

מקומו של הספורט בחינוך לרב־תרבותיות

במציאות הרב־תרבותית שאנו חיים בה בולטים לא אחת היעדר דיאלוג לצד שיח משסה, ניכור ואי־שוויון (הרמן ואחרים, 2022; Poynting & Mason, 2016). עם זאת, השונות יכולה להיחשב למשאב שאפשר לטפחו ולשמרו, בעיקר באמצעות חינוך לרב־תרבותיות המעודד יצירת מרחב מכיל ומכבד לכלל התרבויות בחברה (Ho-Kyung et al., 2015).

החינוך לרב־תרבותיות צמח בשנות השישים של המאה ה־20, ובבסיסו רעיונות של צדק, הוגנות, שוויון וחופש (Grant, 1994), ועל פיו חשוב לפתח כבר בגיל צעיר את היכולת לראות במגוון התרבויות ברכה ולהנחיל ערכים של קבלה, כבוד והערכה בין בני תרבויות שונות (Banks & Banks, 2010).

לשילוב של משחקי ספורט בין קבוצות ותרבויות שונות תפקיד חשוב בחינוך לרב־תרבותיות, משום שספורט לא רק תורם לאדם ולסביבה שהוא נמצא בה (Schinke et al., 2016), אלא חוצה חברות ותרבויות ויכול לספק סביבה ניטרלית המאפשרת למשתתפים בו יצירת כבוד, ביטחון ושיתופי פעולה בתנאים של שוויון.

מראיונות עם מאמני כדורגל יהודים וערבים, שאימנו בתוכנית של עמותת "מפעלות חינוך וחברה", עולה כי בימי ההשתלמות של המאמנים נוצרו ביניהם קשרים מקצועיים ואישיים, ושהייתם אלו במחיצת אלו אפשרה להם לשתף פעולה ולשבור מחיצות (Litvak-Hirsch et al., 2016). גם במחקר שבדק באמצעות שאלונים עמדות של שחקני כדורסל וכדורגל ערבים ויהודים, שהשתתפו יחד בתוכנית ספורט מקדמת שלום בישראל, עלה שגדלה הפתיחות של השחקנים כלפי השחקנים מהמגזר האחר והתפתח אמון הדדי ביניהם (Lidor & Blumenstein, 2012).

לידור וזך (2020) מדגישות שלא התחרותיות והרצון לנצח הם המקדמים את ההבנה ואת קירוב הלבבות בין קבוצות המשתתפות בתוכניות מעין אלו, אלא ערכים של שיתוף פעולה, של הוגנות המשחק ושל כבוד הדדי. הן ערכו מחקר שליווה קורס המתמקד בגישור בין תרבויות באמצעות ספורט, במסגרת תוכנית להכשרת מורים לחינוך גופני, והתבססו על ניתוחי תוכן של יומני הסטודנטים בקורס. בקורס ליוו הסטודנטים מיזם "מיני־מונדיאל" שהפגיש ילדים יהודים וערבים למשחקי כדורגל. ממצאי המחקר הראו שהמגע הישיר בין שתי הקבוצות הקטין את עוצמת התחושות השליליות ופתח ערוצי תקשורת ביניהן.

ממחקרים אלו אפשר ללמוד שחשוב ליצור מפגשים נושאי משמעות ולהבליט

את ערך שיתוף הפעולה, אולם הם מתרחשים בדרך כלל בסביבה סטרילית למדיי שרחוקה מהמציאות היום־יומית של המשתתפים. נוסף על כך, על פי לידור וארנון (2021), שבחנו את התוקף הסביבתי של תוכניות ספורט המחנכות לשלום בישראל, המידע הדרוש כדי להעריך את תרומת התוכניות הללו לוקה בחסר ואף נדיר. לדבריהן, אי אפשר לדלות מהתוכניות מידע רב על יעילותן ועל תרומתן לחינוך לחיים משותפים, מכיוון שלא נערכו די מחקרים בתחום, ורוב המחקרים שנעשו התבססו בעיקר על משתנים כמותיים ופחות על גישה מחקרית איכותנית.

המחקר הנוכחי מאמץ את הגישה המחקרית האיכותנית והוא בוחן את המיזם "מְשַחקים הוגן, מובילים לשלום" אשר פועל ברוח תאוריית המגע (Allport, 1979), שעל פיה מפגשים ישירים בין קבוצות משפרים את יחסיהן. במסגרת המיזם נפגשו תלמידים מכיתות ד–ו משמונה בתי ספר ערביים ומשמונה בתי ספר יהודיים ברחבי הארץ למשחקי כדורגל. המפגשים נערכו אחת לחודשיים במהלך החודשים אוקטובר 2021 עד יולי 2022, וייתכן שלולא משחק הכדורגל לא היו המשתתפים נפגשים. במוקד מפגשי המיזם עסקו הילדים הערבים והיהודים בעיקר בספורט, והמטרה שעמדה בבסיסם הייתה להביא את הילדים לבלות יחדיו במסגרות חינוכיות־חברתיות לשם היכרות הדדית טובה יותר. המיזם יצר מעטפת שמטרתה הייתה ליצור תשתית הכוללת אחריות לחיים משותפים, לקיחת יוזמה ומעורבות חברתית.

במיזם התאפשרו התנאים לשינוי עמדות:

א. פוטנציאל גבוה להיכרות אישית של תלמידים יהודים וערבים, שמדריכיהם ניסו ליצור ביניהם זהות משותפת ומגשרת.

ב. מגע בין קבוצות תלמידים בעלי סטטוס שווה: תלמידים צעירים בשנים ולכן קל לעצב בהם עמדות חיוביות כלפי הצד האחר.

ג. מפגשים בעלי משימה משותפת של משחקי כדורגל ותגמולים במשחק

ד. המשתתפים במיזם הם תלמידים של בתי ספר שנבחרו להשתתף במיזם.

ה. תמיכה של מוסד חברתי (מרכז פרס לשלום, שיזם את המיזם)

עם זאת, וכפי שעלה במחקרו של סולימאן (2002), ההקשר הקונפליקטואלי במציאות בישראל חודר לתוך מפגשים כאלה ומפר את האיזונים השוויוניים בין הקבוצות. לפיכך המחקר הנוכחי טוען שנוסף לשינויים החיוביים המצופים ממפגשים כאלה, קיימים היבטים עמוקים של תהליכי זהות אשר יכולים להביא לחיכוך ואף לחוסר הזדהות עם חברי הקבוצה האחרת. נושא זה כמעט לא נבדק

במפגשים בין ילדים ערבים ליהודים בישראל.

כדי לבדוק את הטיעון הזה ערכנו ראיונות עומק עם סטודנטים שהיו המדריכים במיזם הכדורגל הנדון. בחרנו לראיין את המדריכים דווקא ולא את התלמידים, משום שביכולתם להתבונן הן על התהליכים המתרחשים אצל חניכיהם הן על התהליכים המתרחשים אצלם. יתר על כן, גילם של המדריכים מקנה להם יכולת מילולית ורפלקטיבית גבוהה יותר מאשר לחניכיהם, וביכולתם לפרט באופן מעמיק יותר את דבריהם, תפיסותיהם ורגשותיהם בנוגע למיזם.

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו שמונה מדריכים: ארבעה ערבים וארבעה יהודים. הם נבחרו מתוך קבוצה של 21 מדריכים: 13 יהודים ו־8 ערבים שעברו הכשרה ב"מרכז פרס לשלום" כדי להדריך בפעילויות המרכז. כל המדריכים הם סטודנטים, והם השתתפו במיזם לצורך קבלת מלגה.

מתוך 21 המדריכים – קבוצת המדריכים היהודים מנתה עשרה סטודנטים ושלוש סטודנטיות, וממוצע גילם 24.8 שנים (סטיית תקן: 2.19 שנים); וקבוצת המדריכים הערבים מנתה ארבעה סטודנטים וארבעה סטודנטיות, וממוצע גילם 22.27 שנים (סטיית תקן: 2.00 שנים). 11 מהמדריכים היהודים דיווחו בעת המיזם שהם לומדים לתואר ראשון, ושניים דיווחו שהם לומדים לתואר שני. שבעה מהמדריכים הערבים דיווחו בעת המיזם שהם לומדים לתואר ראשון ואחד דיווח שהוא לומד לתואר שני. חמישה מדריכים יהודים ושלושה מדריכים ערבים ציינו שהם גרים בעיר מעורבת כל שמונת המדריכים שנבחרו להשתתף במחקר הסכימו להשתתף בו מרצונם החופשי.

את המחקר ערכו שלושה חוקרים מטעם "המרכז לקידום חיים משותפים" במכללה אקדמית במרכז הארץ, שהם מרצים בפקולטה לחינוך: מרצה ערבי ושתי מרצות יהודיות. החוקרים שמרו על הכללים האתיים הנוגעים למשתתפי המחקר.

כלי המחקר

זהו מחקר איכותני המבוסס על ראיון חצי־מובנה. הממצאים נבדקו ונותחו ניתוח נושאי (Thematic analysis), המאפשר להתמקד במילים ובתיאורים של המשתתפים, המשקפים את המחשבות, את הרגשות ואת עולמם הפנימי (שקדי, 2003).

הליך המחקר

הפנייה למשתתפים נעשתה באמצעות צוות "מרכז פרס לשלום". לאחר שהובהר למשתתפים מהי מטרת המחקר, ניתנה להם האפשרות לבחור אם להשתתף בו. הובהר להם כי אי־הסכמתם להשתתף במחקר לא תפגע בהשתתפותם במיזם. צוות "מרכז פרס לשלום" נתן לחוקרים מספרי טלפון של 12 מדריכים שהסכימו להתראיין. כדי שיהיה מספר שווה של ערבים ויהודים בחרו החוקרים באקראי שמונה מתוך 12 המדריכים: ארבעה ערבים וארבעה יהודים. החוקר הערבי יצר קשר טלפוני ראשוני עם ארבעה מהמדריכים הערבים, והחוקרות היהודיות יצרו קשר עם ארבעה מהמדריכים היהודים, ובהם נקבעו מועדים לראיונות בזום לאחר תום המיזם הרב־תרבותי. הראיונות שהתקיימו בסוף המיזם היו ראיונות עומק חצי־מובנים, וכל סטודנט רואיין בשפת אימו דרך אפליקציית זום במשך כ־40 דקות.

הבחירה בראיונות עומק מבוססת על הציפייה שהמרואיינים יוכלו לדבר בחופשיות, וכך יתאפשר לפתח דיאלוג פתוח, להבין תהליכים, להפיק נתונים נוספים וזוויות ראייה נוספות, ויהיה אפשר לגלות מידע שהמראיינים לא חשבו עליו מראש (שלנסקי ואלפרט 2007; שקדי, 2003).

ממצאים ודיון

בחלק זה נתמקד בהתייחסות המדריכים לתחושות ולרגשות שלהם ושל חניכיהם ונברר תהליכי זהות שהתרחשו אצלם לאורך המיזם הרב־תרבותי של משחקי כדורגל. דברי המדריכים שהתראיינו נותחו ניתוח נושאי, המאפשר לחלץ את התמות שעלו בראיונות אשר חשפו את מחשבותיהם, את רגשותיהם ואת עולמם הפנימי. לאחר מיפוי הראיונות וניתוח עומק שלהם נמצאו ארבע התמות העיקריות: חששות בצל ההקשר הקונפליקטואלי והבלטת זהות, השפה כסממן תרבות וזהות, שינוי תפיסתי ברמה האישית והשתייכות קבוצתית מנקודת המבט של התלמידים. וממצאיהן יפורטו להלן:

חששות בצל ההקשר הקונפליקטואלי והבלטת זהות

האירועים הביטחוניים שהתרחשו בתקופת המיזם הציפו בקרב התלמידים והוריהם חששות, פחדים ומתיחות כלפי האחר, ואף עוררו אצלם סממנים של הבלטת זהות לצד חשש מהגעה למפגשים. אחד המדריכים היהודים אמר: **"מאוד פחדו. גם ההורים חששו ודיברו עם המנהלת שאולי ישכרו מאבטח. לקחו את זה בצורה מאוד רצינית"**. המדריכים ניסו להרגיע את התלמידים ואת ההורים:

הסברנו להם שכל מה שקורה בחוץ, מחוץ לארגון שאנו נמצאים בו, זה משהו אחד, וכאן אנו רוצים לתת להם ולשחק עימם. כן, היה להם קשה בהתחלה. הם מאוד פחדו. בהתחלה לא רצו להגיע. והרי צריך לעשות ביחד מפגש רב־תרבותי. אחרי שיחות ארוכות [...] בסופו של דבר הם הגיעו.

מדריך אחר ציין שעקב המצב הביטחוני אחד המפגשים המשותפים היה טעון ועורר תגובות רגשיות עזות. הוא נזכר: **"אני זוכר שהיו ילדים שממש זרקו הערות לא במקום"**. אותו מדריך המשיך ואמר: **"זה לא הפתיע כי הנחתי שזה יקרה בהסתברות מסוימת. זה משפיע חד־משמעית, ללא ספק"**. אחת המדריכות הביעה את אכזבתה מחוסר יכולתה להנכיח את השינוי המצופה בקרב התלמידים. היא טענה שההורים המושפעים מההקשר הקונפליקטואלי משפיעים על ילדיהם:

יש אירועים בעייתיים מסביבנו, אבל הציפיות שלי היו שנוכל לממש את רעיון הדו־קיום בין תלמידים ערבים לתלמידים יהודים, אבל לצערי זה לא התממש וזה אכזב אותי, כי אני כמדריכה ראיתי שההורים משפיעים יותר על הילדים שלהם וראיתי כיצד הם חושבים. זה חינוך ההורים, וכבר הילדים הפנימו את הרעיונות של הוריהם. זה לא משנה כמה אני מנסה לדבר על זה, כי בסופו של דבר הילדים נשארים עם העמדות של ההורים שלהם ועם החינוך שלהם.

באותו עניין ציין מדריך אחר: **"הילדים באים מדוקלמים"**. מדריך אחר אמר שהוא מצר על כך שבשל המצב הביטחוני לא היו עוד מפגשים: **"במפגש המשותף כן הרגשתי שהייתה התקדמות. אבל זה לא מספיק, כי היו צריכים להיות עוד שניים לפחות"**.

ייתכן כי האירועים הביטחוניים הם אחת הסיבות שלא מוצה פוטנציאל המפגשים, מכיוון שאירועים מעין אלה הם טריגר להצפת הקונפליקט בין ערבים ליהודים ולחידוד זהויותיהם (חלבי, 2002). סביר להניח שהאירועים הציפו את זהותם המושרשת של ההורים ושל התלמידים והעלו את חששותיהם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המחקר של יוזמות אברהם וקרן רוטשילד (2020), המציין כי יש גורמים העלולים לעכב את מיצוי הפוטנציאל במפגשי יהודים וערבים, שכן מערכת היחסים בין הערבים ובין היהודים בישראל טעונה ומורכבת, והיא מתאפיינת במתיחות, בחשדנות ובעוינות (לידור וארנון, 2021; סמוחה, 2013).

לכן על אף ניסיונותיהם של המדריכים להתמודד עם החששות של התלמידים ושל הוריהם, להבליט את ההפרדה בין המצב במדינה למצב במפגשים ולשמר את המפגשים כאיים של יציבות וביטחון ביחסים, לא תמיד עלה בידם לשכנע את ההורים ואת התלמידים, והיו תלמידים שאצלם בלט חידוד הזהות דווקא, והם הביעו תחושות של פירוד ולא של קרבה, גם כאשר המדריכים ניסו לטפח את תחושת השייכות.

זאת ועוד, המדריכים הערבים העלו בראיונות סיטואציות בעלות אופי לאומי שעלו במהלך המיזם, המשקפות התבצרות בזהות הקיימת – הבלטת הזהות של הצד הערבי לעומת הזהות של הצד היהודי – ומנכיחות את המורכבות ביחסים. לדוגמה, ברקע האירועים הביטחוניים, כאשר ניתנה לתלמידים משימה לכתוב מכתבים לתלמידים מבית הספר המקביל, שאיתם הם משחקים כדורגל, היו תלמידים שבחרו להבליט את דגל פלסטין כסממן הזהות שלהם: **"בכנות, פעם באחד המפגשים היינו צריכים להכין מכתבים ל[תלמידי בית ספר ב]הרצליה, יש ילד שצייר את דגל ישראל ושם עליו איקס, וצייר לידו דגל פלסטין. ויש עוד ילדה שאמרה שהמכתב שלה יהיה דגל פלסטין"**. מדריכה אחרת סיפרה שבמפגש שהתקיים סמוך לאירוע ביטחוני צפו ועלו רגשות שליליים כלפי האחר, כגון שנאה הן מצד היהודים הן מצד הערבים. ייתכן שרגשות אלו לא היו עולים באותה תדירות ועומק, אם האווירה במדינה הייתה רגועה באותה עת:

> **האמת מה שמעודד שהרוב בא עם ציפייה שאנחנו אמורים לחיות יחד. אבל אני שמעתי כמה ילדים שאומרים "אנחנו שונאים את הצד האחר, שונאים את השלום". יש יהודים שאמרו "אנחנו שונאים ערבים", ויש ערבים שאמרו "אנחנו שונאים יהודים ורוצים את דגל פלסטין".**

אומנם **"כשמשחקים כדורגל, אין יהודים וערבים"**, כדברי אחד המדריכים, אולם בהקשר רחב מעבר למשחק עצמו מתרחשים תהליכי זהות עמוקים. ביטוי לכך הוא סירובם של כמה מההורים לשלוח את ילדיהם למפגש, מכיוון שהאירועים הביטחוניים היו עבורם המציאות הקשה והמוכרת, והם לא יכלו לראות במיזם את מה שהוא נועד להיות – כעין חממה או אי המנותק מהתהליך הרחב המתרחש במדינה. ביטוי נוסף הוא אמירות התלמידים המבטאות עוינות כלפי הקבוצה השונה מהם וכן ציור דגלי פלסטין בידי התלמידים הערבים. ביטויים אלה מלמדים על מודעות לזהות החברתית, המבטאת לדברי טג׳פל וטרנר (Tajfel & Turner, 1979) את ההשתייכות הקבוצתית. מודעות זו עולה על פני השטח במצב של מתיחות במדינה לנוכח היחסים הטעונים בין ערבים

ליהודים, והיא מחדדת אצל כל צד את זהותו.

אם כן, בניגוד לממצאי לידור וזך (2020), שהראו שהמגע הישיר בין קבוצת התלמידים היהודים וקבוצת התלמידים הערבים הקטין את עוצמת התחושות השליליות ופתח ערוצי תקשורת ביניהן, ובניגוד לטענת גרטנר ודובידיו (Gaertner & Dovidio, 2000), שמפגשים המשלבים ספורט עשויים להדגיש ממדים של זהות משותפת, האמירות והציורים במחקרנו ביטאו שכאשר התרחשו אירועים ביטחוניים במדינה, התעצמו תחושות שליליות בקרב שתי קבוצות התלמידים ולא התגבשה זהות מגשרת משותפת. ערוצי התקשורת שהחלו להיפתח לפרקים, נסגרו בעקבות אותם אירועים והתחדדה הזהות הלאומית, בעיקר בקרב התלמידים הערבים.

השפה כסממן תרבות וזהות

מכיוון ששפה היא חלק מזהותו של אדם (טור כספא ואחרים, 2004), על מרחב משותף להיות מכיל ולאפשר ביטוי של המשתתפים בשפתם. כך יתאפשר לקדם ערכים של סובלנות ושל כבוד הדדי. עם זאת, אם שפת האחד אינה ידועה לאחר או שהוא אינו שולט בה, נוצר מצב של חשש ממחסום השפה.

במפגשים בין התלמידים הערבים ליהודים אכן צף הנושא של מחסום השפה. לדברי אחד המדריכים היהודים, היו תלמידים שחששו בתחילה ממחסום זה: **"ההתחלה הייתה טיפה קשה. היהודים שאלו: 'איך נתקשר עם הערבים? הם יודעים עברית?' כמובן הסברנו שהם יודעים עברית ואפשר לדבר איתם בצורה רגילה, אבל היה להם קשה לגשת". המדריכים התערבו, הסבירו שהם יוכלו לתקשר גם אם אינם שולטים בשפת האחר, ותיווכו בין שתי קבוצות התלמידים כדי לקרב ביניהן: "אחרי שדיברנו איתם, שילבנו אותם יותר".**

במפגשים היה ניסיון להנכיח את השפה של כל קבוצה ולשלב אותה במפגשים בתוך משחקים קטנים שנערכו כחימום לפני משחק הכדורגל, כפי שאמרה אחת המדריכות: **"יש כמה משחקים קטנים של משחקי שפה"**. השפה הערבית היא מרכיב תרבותי וזהותי שהמדריכים היהודים נחשפו אליו מעט, אם בכלל, כפי שציין אחד המדריכים: **"אני בא מאפס רקע בשפה הערבית"**.

להנכחת השפה יש תפקיד חשוב של קידום סובלנות, של כבוד לזהות האחר ושל ביטוי זהות כמאפיין תרבותי (טננבאום ואחרים, 2019), וכפי שטען אחד המדריכים הערבים, שמיעת השפה של האחר היא חשובה במפגשים מעין אלה: **"כדאי שהתלמידים יתרגלו לשמוע עוד שפה, ושמישהו לא ייבהל אם הוא ישמע את השפה של האחר. לכן חשוב שהתלמיד הערבי ישמע את השפה**

העברית וגם התלמיד היהודי ישמע את השפה הערבית". דבריו יכולים להעיד לא רק על רצונו לשמוע את שפת האחר אלא בעיקר להנכיח אותה לשם הבלטת הזהות של הדובר, כחלק ממאפיין תרבותו; הרי רצונו של אדם להנכיח את השפה שלו יכול לבטא את רצונו להנכיח את זהותו. כמו כן, שימושו במילה "ייבהל" מדגישה שאם שפת האחר אינה נשמעת באופן טבעי במרחב, היא עלולה להבהיל את השומע. דברים אלה של הסטודנט הערבי מנוגדים לדברי המדריך היהודי, שהתייחס למחסום השפה בהיבט פונקציונלי המתמקד ביכולות תקשורתיות בלבד.

סוגיית השפה משקפת שתי תפיסות עולם שונות שמקורן בהשתייכות הזהותית. בעוד היהודי, השייך לקבוצת הרוב במדינת ישראל, רואה את השפה כנושאת אופי תקשורתי, הערבי רואה בהנכחת השפה הערבית אקט אקספריסיבי הבא להביע עמדה של זהות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הטענה שהשפה מבטאת לא רק פן הזהות האישית של האדם אלא גם את הזהות הקבוצתית (Amara, 2018). כמו כן, הממצא במחקרנו תואם את ממצאם של טננבאום ואחרים (2019), שבמחקרם רק המשתתפים מהחברה הערבית הגדירו את השפה כסממן זהות ובעיקר זהות לאומית. כך הודגש הקשר העמוק של השפה עם זהותו הקבוצתית של האדם.

שינוי תפיסתי ברמה האישית

כאשר אדם משנה את תפיסותיו, את אמונותיו ואת דפוסי התנהגותו, זהותו משתנה בהתאם (אברהמי וצור, 2006). ניכר כי השיח והאינטראקציות במיזם הביאו לשינויים בתחושות המדריכים לאורך המפגשים, הגבירו את ההסתכלות הפנימית בתוך עצמם ויצרו התבוננות פנימית בזהותם ברמה האישית.

אחת המדריכות היהודיות התייחסה להיכרות האישית עם המדריכים הערבים, שנולדה במהלך המיזם. היכרות זו הפכה לחברות ושינתה את זהותה העצמית, כאדם שפתוח יותר לאחר:

> **בהתחלה לא ידעתי לאן הגעתי. אמרתי: לא יודעת, ספורט ושטויות. לא באמת האמנתי שיכול להיות דבר כזה. כי אני אגיד לך מה, גדלתי במקום שיש בו כל הזמן עימותים, באמת, כל יום. גם החברות שלי מאוד כועסות עליי, חלק אפילו רצו לנתק קשר, אבל, אמרתי, או־קי, הכול טוב, אני אעשה מה שנראה לי לנכון בסופו של דבר, כי באמת ראיתי שם אנשים, והם חברים שלי לכל דבר ועניין. ואני יוצאת**

איתם גם מחוץ למלגה, ואלה חברים לחלוטין, מדברים כל יום, ווטסאפים ומסעדות וברים וכל מיני כאלה.

השינוי חל במדריכה ברמה האישית, אולם הוא אינו מעיד בהכרח על שינוי תפיסתי כלפי החברה הערבית בכללותה, משום שהיכרות אישית ויחסים טובים שנוצרים עם חברי קבוצה אחרת אינם מלמדים בהכרח על שינוי תפיסתי ברמה הקבוצתית (דוח יוזמות אברהם וקרן רוטשילד, 2020; הרמן ואחרים, 2019).

מדריך אחר מבין היהודים התייחס גם הוא לשינוי התפיסתי הפנימי שלו לאורך התהליך: **"באמת נתתי לעצמי את היכולת להתמסר. זה באמת גם אני, לפתוח את הראש, שאני בא מתרבות שונה, מבית שונה, מאידאולוגיות שונות, באמת לבוא ולהיפתח בעצם לתרבות השנייה, לצד השני. וגיליתי אנשים מדהימים".** שינוי ניכר גם בדבריו של מדריך אחר: **"זו פעם ראשונה שאני נפגש עם ערבים, אבל לקחתי זאת בדרך של למידה. ההתחלה הייתה קשה [...] התחושה השתנתה לטובה מאוד. פשוט אפשרי אם רוצים"**. דבריהם, המלמדים על שינוי שחל אצלם ברמה האישית כלפי הצד האחר, יכולים ללמד על נטייה מתונה לעבר מחשבה ששינוי בחברה הכללית הוא אפשרי.

תחושות המדריכים הערבים היו דומות, כפי שניכר מדברי אחת המדריכות שהתייחסה לשינוי האישי שלה בנוגע לנושא השלום:

כולם דיברו על הרעיון שיהיה שלום וכך הייתה מטרת הפרויקט. אני בהתחלה התנגדתי ואמרתי שרעיון השלום לא הגיוני, והמטרה שלי היא לשנות עמדות לפחות של תלמיד אחד או שניים וזה מספק. בהתחלה הייתי פסימית אבל לקראת הסוף קרה ההפך. הפכתי להיות אדם אופטימי ושיניתי את דעתי.

אופטימיות ניכרה בדבריה של מדריכה אחרת: **"הפקתי הרבה תועלת, והגעתי לתובנה שניתן לעשות שיתוף פעולה בין יהודים לערבים, ואני מקווה שהפרויקט הזה ימשיך ונתמוך בזה ואני אישית מוכנה להמשיך"**. עם זאת, מדריך אחר הביע ספקנות. הוא הציג זווית ראייה המתייחסת גם לזהותו הלאומית:

לא היה שינוי ב־100%, העמדות שלי נשארו אותו דבר, אני בא למלגה יודע שאני ערבי ממדינת ישראל, ובטוח יש גזענות בכל מקום. העמדות שלי לא השתנו, אבל הבנתי שיש כאן יהודים שמוכנים לקבל אותך, זה לא כמו שהיינו שומעים בחדשות.

אף שסוף דבריו מעידים על מגמה קלה של שינוי, דברי המדריך אינם מלמדים על שינוי בעמדותיו. הכרזה של אדם על השתייכותו לקבוצה מסוימת מאפשרת לו לראות את עצמו כשונה מחברי קבוצה אחרת (Turner et al., 1987), וכשהמדריך מציין את השתייכותו לקבוצת הערבים, הוא מוסיף מייד שיש גזענות בכל מקום, ובכך הוא מפריד עצמו מהקבוצה האחרת, שלדבריו גזענית כלפי קבוצתו, ונאחז בזהותו הקבוצתית. דבריו נאמרו על רקע המצב הקונפליקטואלי, החודר למפגשים מעין אלו ומפר את האיזון בין הקבוצות במדינה (סולימאן, 2002), ולכן היה לו חשוב, כנראה, להתייחס לזהותו הלאומית.

השתייכות קבוצתית מנקודת המבט של התלמידים

תמה זו אומנם מתארת את תפיסות התלמידים ולא הסטודנטים־המדריכים, אולם אפשר ללמוד ממנה בעקיפין על תפיסותיהם של המדריכים. השתדלותם לקרב בין התלמידים ולעורר בהם השתייכות קבוצתית מעידה על עמדותיהם של המדריכים ומאפשרת בירור של תהליכי זהות. יצירת קשרי חברות במפגשים המשלבים ספורט עשויה להדגיש ממדים של זהות משותפת המגשרת על זהות של קבוצות הנמצאות בעימות (Gaertner & Dovidio, 2000), ולכן ככל שהתקדם המיזם ניסו המדריכים לקרב בין התלמידים משתי הקבוצות באמצעות שיח ושיתוף פעולה לשם התפתחות ביחסיהם ויצירת זהות מגשרת משותפת.

אחד המדריכים היהודים התייחס לשינוי בשלבים שהתחיל ברתיעה והמשיך בשיתוף פעולה, וזה הלך וגבר: **"רואים שינוי אפילו קטן. רואים שינוי קטן אצל הילדים. בהתחלה הייתה רתיעה, במפגש הראשון. כן ניתן לראות שככל שהשיעורים עברו, הם יותר נפתחו, יותר שיתפו פעולה"**.

לשיתוף הפעולה במשחקי הכדורגל, להנאה מהם ולתרומה שלהם התייחס מדריך נוסף:

> **אני חושב שזה שעשו ספורט יחדיו זה רגע מרגש. אני אתן דוגמה. לראות אותם נותנים כיף או חיבוק אחרי גול. זה הדבר הכי יפה בתוכנית. הספורט מוכיח שזה כזה פשוט. לשנייה אחת שוכחים הכול. מזיעים, מתחבקים. כאילו אין כלום, אין בעיה. אני חושב שהמשחק הוא הכי בולט לטובה. משחקים משחק משותף. אם רוצים לזקק את מטרת הפרויקט רואים את המטרה נראית לעין.**

וכאמור, לדברי אחד המדריכים: **"כשמשחקים כדורגל, אין יהודים וערבים"**. כפי שצוין, ההתקרבות לצד האחר והתחלתה של השתייכות קבוצתית לא הייתה

פשוטה, כפי שטענה אחת המדריכות: **"הם די מתחלקים לקבוצות שלהם ואנחנו מאוד מנסים לדחוף אותם שהם יתערבבו"**, אולם לדבריה התחושה הייתה שונה מעט באחת ההפסקות: **"בזמן ארוחת הצוהריים שלהם, כשילדים הערבים הביאו כנאפה, אז הם כיבדו את הילדים היהודים. זה ואו [...] לטעום מהאוכל שלהם, זה היה מאוד מרגש לצפות מהצד. היינו ממש בחשיבה שזה יכול לקרות"**. האוכל המסורתי הוא סממן תרבותי שעזר לקרבה ולתחושה של השתייכות קבוצתית.

אחד המדריכים סיפר שבמפגשים בלט שיח חינוכי על ערכים של חיים משותפים דרך מגוון נושאים כדי לפתח את היחסים בין התלמידים משתי הקבוצות וכדי לגרום להם לחוש השתייכות קבוצתית משותפת שתביא ליצירת זהות מגשרת משותפת. לדבריו הם עבדו על למידה שיש בה **"יותר הבנה והכלה של השני. אם זה מפגש שעסק בנושא של שלום, או־קי, שאלנו את הילדים מה זה שלום. הבאנו להם דוגמאות מעולם הכדורגל. סובלנות אחד כלפי השני"**. כמו כן, אותו סטודנט התייחס לתהליך כלמידה איטית, אך הוא ציפה שההתקדמות תהיה בולטת יותר: **"זה תהליכים שנבנים לאט־לאט. וגם הצלחנו, הצלחנו להעביר מסרים, אני חושב, בצורה טובה, פשוט ציפיתי לקצת יותר"**.

גם דברי המדריכים הערבים מלמדים על נטייה מסוימת של תהליכים חיוביים שנבנו בהדרגה ועל התפתחות ביחסי התלמידים ובתחושתם בנוגע להשתייכות הקבוצתית המשותפת. אחד המדריכים הדגיש תהליך אישי שחל אצל אחד התלמידים הן מבחינה התנהגותית הן מבחינת יחסו לאחר: **"היה אצלי ילד מאוד בעייתי ועושה בלגן מבחינה התנהגותית, ושנא כל דבר שקשור ליהודים. הילד הזה השתנה לטובה ממפגש למפגש ונהיה הרבה יותר טוב כלפי היהודים, וגם השתפר מבחינת ההתנהגות שלו. זה מקרה שאני לא אשכח"**.

המדריכים הדגישו את שיתופי הפעולה, גם כשהם הסתכלו בספקנות על התהליכים שעברו התלמידים: **"אני לא יכולה להגיד לך שהיה חיבור מושלם. אבל הם החליפו מספרי טלפון ובמשחקים היה שיתוף פעולה"**.

דברי המדריכים מלמדים על קרבה שהתפתחה לאיטה בין התלמידים משתי הקבוצות. לדברי טג׳פל וטרנר (Tajfel & Turner, 1979), חברות בקבוצה מספקת מרכיב הזדהותי חשוב בתוך העצמי (self) של האדם, ואחד הצרכים האנושיים הבסיסיים הוא תפיסת הערך העצמי של הפרט ותחושת הערכה מצד אחרים. ההשתייכות הקבוצתית יכולה לספק הרגשה זו של ערך עצמי של האדם, אולם בשל המצב העדין במדינה, הקרבה שהתפתחה בין התלמידים משתי הקבוצות הייתה איטית ולא נוצרה זהות מגשרת משותפת. משאירע אירוע ביטחוני, חלה נסיגה בהתקרבות בין הקבוצות, והייתה תחושת החמצה, כפי שניכר בדברי

המדריך שאמר שהוא ציפה **"לקצת יותר"**. הוחמצה הזדמנות ליצירת מרכיב של זהות משותפת לשתי הקבוצות יחד.

סיכום ומסקנות

במחקר זה נבחנה התייחסות המדריכים לרגשות ולתחושות שלהם ושל חניכיהם לשם בירור תהליכי זהות המתרחשים במיזם של מפגשי כדורגל בין ילדים ערבים ליהודים, שמטרתו קירוב לבבות וחינוך לחיים משותפים. הנושא נבדק במסגרת תאוריית המגע, העוסקת במפגשים התורמים להבנה של תרבות האחר ולהפחתת עוינות כלפי האחר ותרבותו. לשם כך רואיינו בתום המיזם שמונה מדריכים, יהודים וערבים, המשתתפים במיזם, ונבדקו ארבע תמות שעלו מדבריהם: חששות בצל ההקשר הקונפליקטואלי, השפה כסממן תרבות וזהות, שינוי זהות ברמה האישית והשתייכות קבוצתית.

הממצאים מלמדים שאירועים ביטחוניים בין ערבים ליהודים המתרחשים במדינה מעכבים התקרבות בין הקבוצות, וגורמים להחמצת הזדמנויות ליצירת מרכיב של זהות מגשרת משותפת. כמו כן, בתקופה של אירועים ביטחוניים מתחדדת הזהות הלאומית של כל קבוצה, במיוחד זו של הערבים, בשל היותם קבוצת המיעוט במדינה. זאת ועוד, נמצא הבדל בין קבוצות המדריכים לקבוצות התלמידים: בקרב המדריכים חלה קרבה בין שתי הקבוצות, גם אם ברמה האישית בלבד, והתעוררה גם נטייה לפייסנות ברמה הלאומית, ואילו בקרב התלמידים חלה התחדדות של הזהות הלאומית על חשבון הרצון להתקרב לאחר. הבדל זה קשור לקיום התנאים של תאוריית המגע בקרב המדריכים: נוצרו ביניהם יחסי גומלין לא־רשמיים מתוקף תפקידם המשותף, היו להם מטרה ומשימה משותפות (חינוך לחיים משותפים) והם נבחרו למיזם על סמך מיומנויותיהם הבין־אישיות. לעומת זאת, בקרב התלמידים לא התקיימו כל התנאים הללו. לא נוצרו ביניהם יחסי גומלין שיכלו לשמש בסיס ליצירת זהות מגשרת משותפת, גם אם היו להם משימות משותפות במפגשים והייתה תמיכה של יוזמי המיזם. מטבע הדברים, בשל גילם הצעיר, התלמידים הושפעו מאוד מהוריהם, שחלקם כנראה לא עודדו את קיום המפגשים, וייתכן שההורים הושפעו מהמצב הביטחוני במדינה בתקופת המיזם וחששותיהם זלגו לילדיהם.

ברקע כל מפגש של יהודים וערבים בישראל, ניטרלי ככל שיהיה, עומד עניין הזהויות, והוא צף ועולה כאשר מתרחשים אירועים ביטחוניים. כל צד מביא את ייחודיותו, את הרקע שלו ואת שפתו כדי להנכיח את זהותו הקבוצתית,

התרבותית והלאומית. במחקר זה מצאנו שהתרחש תהליך של בירור זהות קבוצתי, תהליך שהוצף בשל רצף האירועים הביטחוניים במדינה במהלך המיזם. שיח הזהויות בקרב המדריכים והתלמידים צף ועלה הן בעת העלאת החששות והפחדים בצל ההקשר הקונפליקטואלי הן כשדיברו על הנכחת השפה הערבית.

תאוריית המגע שעמדה ברקע מחקר זה, מפרשת את הממצאים באופן חלקי בלבד, מכיוון שאחד התנאים שצריכים להתקיים כדי שהמגע בין הקבוצות יביא לשינוי עמדות ולהפחתת תחושות שליליות הוא ששתי הקבוצות הנפגשות יהיו בעלות סטטוס שווה. תנאי זה מופר בעת המפגש בין הערבים ליהודים בישראל בשל הא־סימטריה בסטטוס של כל קבוצה מעצם השייכות לקבוצת רוב מול קבוצת מיעוט. כמו כן, רקע האירועים הביטחוניים הדגיש את התחושות השליליות של משתתפי המיזם. בשל כך לא נוצרה בין הקבוצות זהות מגשרת משותפת ואף התחדדה הזהות האישית והקבוצתית של הילדים הערבים.

אומנם למיזם רב־תרבותי המשלב מפגשי כדורגל יש פוטנציאל לשבירת מחיצות ולהפחתת עוינות כלפי הקבוצה האחרת, אולם כאשר ברקע יש אירועים ביטחוניים צפות המורכבויות המהותיות בין הקבוצות, מתבלטת הא־סימטרייה ביניהן ומתחדדות זהויות לאומיות. עם זאת, לעיתים נשברות מחיצות ברמה האישית, כפי שנמצא במחקרנו.

כדי ששבירת המחיצות תהיה מכריעה יותר ולא רק אישית וכדי שיחול שינוי תפיסתי גם ברמה הקבוצתית, חשוב במפגשים מעין אלה ללמד את המדריכים ואת התלמידים כיצד להתמודד עם אתגרים קונפליקטואליים בין הקבוצות.

בתנאים מתאימים מיזמים של מגע בין קבוצות, המבוססים על פעילויות ספורט שמשולבים בהן מאפיינים תרבותיים, יכולים להצמיח דור חדש שאינו נגוע בחשיבה סטריאוטיפית, אך חשוב לחנך להכלת אירועים קונפליקטואלים חברתיים, להתמודד איתם ולפתוח צוהר לקידום חינוך המאפשר רב־תרבותיות ובניית אסטרטגיות חדשניות לחיים משותפים. יתר על כן, נדרשת התייחסות מעמיקה יותר למאפייני זהות ולשילוב פעילויות חווייתיות לא־פורמליות, שיש בהן מאפיינים תרבותיים, כמו הנכחת השפה של הקבוצה האחרת במפגשים, הכלת האחר והבנת החששות והפחדים שלו. כמו כן, לשם יעילות מיטבית במפגשים מעין אלה, יש ליצור רצף והמשכיות לאורך זמן של מפגשים חוזרים לאותם תלמידים, ומומלץ שהם ייערכו מגיל בית הספר היסודי עד תיכון. בדרך זו יתאפשר להטמיע תפיסות חדשות ובהמשך אף זהויות מגשרות, חדשות ומשותפות.

רשימת המקורות

אברהמי, א' וצור א' (2006). שיחה עם עוז אלמוג: זהות ישראלית - הערות שוליים של סוציולוג. **מפנה, 51**, עמ' 12-15.

אמיר י' (1977). המפגש האתני והשלכותיו על עמדות ויחסים בין עדתיים: סיכומים והערכות מחודשות. **מגמות, כ"ג** (4), עמ' 41-76.

אריקסון, א' (1987). זהות: נעורים ומשבר. ספרית פועלים.

בן ארי, ר' ואמיר, י' (1988). עימותים בין קבוצתיים בישראל: הערכת מצב ונתיבי שינוי. **פסיכולוגיה, א**, 49-57.

גולן, ד' (2018). **תקווה בשולי הקמפוס**. רסלינג.

הרמן, ת', ענבי, א' הלר, א' עומר, פ' וקביסון, ו' (2019). **שותפות בעירבון מוגבל - יהודים וערבים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הרמן, ת', ענבי א', קפלן י' וספוז'ניקוב א.א' (2022). **מדד הדמוקרטיה הישראלית, דו"ח 20**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חלבי, ר' (2002). **דיאלוג בין זהויות - מפגשי ערבים ויהודים בנוה שלום**. הקיבוץ המאוחד.

טור כספא, מ', פרג, ד' ומיקולינסר, מ' (2004). **היבטים פסיכולוגיים של גיבוש זהות ותרומתם להבנת מושג הזהות היהודית**. אוניברסיטת בר־אילן.

טננבאום, מ', מיכלוביץ' א' ושוהמי, א' (2019). **עמדות ותפיסות של מורים ותלמידים לגבי רב לשוניות במערכת החינוך בישראל**. מחקר מוביל מדיניות: ביסוס אמפירי למדיניות רב לשונית חינוכית. לשכת המדען הראשי.

יוזמות אברהם וקרן רוטשילד (2020). **מיצוי פוטנציאל המפגש היהודי ערבי באקדמיה**.

לידור, ר' וזך, ס' (2020). ילדים יהודים וערבים משחקים כדורגל - ספורט ככלי מגשר בין תרבויות. בתוך א' שץ־אופנהיימר וז' מברך (עורכות), **לפתוח דלת: יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים** (עמ' 153-172). מכון מופ"ת.

לידור, ר' וארנון, מ' (2021). "כולם מדברים על שלום" - בחינת התוקף הסביבתי של תוכניות ספורט מחנכות לשלום בישראל. **מגמות**, נ"ו (1), עמ' 6-25.

סבירסקי, מ' (2005). בין רב־תרבותיות לבין־תרבותיות: מפוליטיקה של הכרה לפוליטיקה של היכרות. חיבור לשם קבלת תואר "ד"ר לפילוסופיה". אוניברסיטת חיפה.

סולימאן, ר' (2002) המפגש המתוכנן כמיקרוקוסמוס, היבטים פסיכולוגיים־חברתיים. בתוך: ר' חלבי (עורך), **דיאלוג בין זהויות - מפגשי ערבים ויהודים בנוה שלום**. הוצאת קו אדום.

סמוחה, ס' (2013). **לא שוברים את הכלים - מדד יחסי ערבים־יהודים בישראל 2012**. אוניברסיטת חיפה והמכון הישראלי לדמוקרטיה.

שגיא, א' (2002). **ביקורת שיח הזהות היהודית**. אוניברסיטת בר־אילן.

שלנסקי, ש' ואלפרט ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**. רמות.

Abrams, D., Wetherell, M., Cochrane, S., Hogg, M. A., & Turner, J. C. (1990). Knowing what to think by knowing who you are: Self-categorization and the nature of norm formation, conformity and group polarization. *British Journal of Social Psychology, 29*(2), 97–119.

Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Perseus Books.

Amara, M. (2018). *Language, identity and conflict: Arabic in Israel*. Routledge

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.

Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Psychology Press.

Grant, C. A. (1994). Toward a common definition of multicultural education. *Insights on diversity, 31*.

Ho-Kyung, H., Seong Woo, C., & JuSung, J. (2015). Relationships among multicultural sensitivity, multicultural education awareness, and level of multicultural educations practice of South Korean teachers. *KEDI Journal of Educational Policy, 12*(1), 107–126.

Lidor, R., & Blumenstein, B. (2012). Soccer as a mediator for fostering relationships and building peace among Jewish and Arab players. In R. J. Schinke & S. J. Hanrahan (Eds.), *Sport for development, peace, and social justice* (pp. 39–55). Fitness Information Technology.

Litvak-Hirsch, T., Galily, Y., & Leitner, M. (2016). Evaluating conflict mitigation and health improvement through soccer: A two-year study of Mifalot's "United Soccer for Peace" program. *Soccer & Society, 17*, 209–224.

Maoz, I. (2004). Coexistence is in the eye of the beholder: Evaluating intergroup encounter interventions between Jews and Arabs in Israel. *Journal of Social Issues, 60*(2), 437–452.

Poynting, S. & Mason, V. (2016). The resistible rise of Islamophobia: Anti-Muslim racism in the UK AND Australia before 11 September 2001. *Journal of Sociology, 43*(1), 61–86.

Saguy, T., Tausch, N., Dovidio, J. F., & Pratto, F. (2009). The irony of harmony: Intergroup contact can produce false expectations for equality. *Psychological Science, 20*(1), 114–121.

Schinke, R. J., Stambulova, N. R., Lidor, R., Papaioannou, A., & Ryba, T. V. (2016).

ISSP position stand: Social missions through sport and exercise psychology. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 14*(1), 4–22.

Tajfel, H. (1975). The exit of social mobility and the voice of social change: Notes on the social psychology of intergroup relations. *Social Science Information/sur les sciences sociales, 14*(2), 101–118.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–37). Brooks/Cole.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.

Wright, S. C., & Lubensky, M. (2009). The struggle for social equality: Collective action vs. prejudice reduction. In S. Demoulin, J. P. Leyens, & J. F. Dovidio (Eds.), *Intergroup misunderstandings: Impact of divergent social realities* (pp. 291–310). Psychology Press.

لغة وأدب - לשון וספרות

علي وتد، رامه منور، هاني موسى - עלי ותד, רמה מנור, האני מוסא

אתגרים בהוראת העברית לדוברי ערבית: בין מחקר ליישום בעשייה החינוכית של המורה

يوسف يوڤال طوبي - יוסף יובל טובי

שרידי שירה ערבית בתעתיק עברי מן הגניזה

עלי ותד, רמה מנור והאני מוסא

אתגרים בהוראת העברית לדוברי ערבית: בין מחקר ליישום בעשייה החינוכית של המורה

תקציר

המאמר מציג סוגיה גאופוליטית וחברתית־לשונית הקשורה בקבוצת המיעוט הגדולה בישראל – הערבים – הנדרשת ללמוד את השפה העברית ולשלוט בה לצורך השתלבות בחיי היום־יום. כיום, יותר מאשר בעבר, חשיבות השליטה של התלמידים הערבים בשפה העברית מוסכמת על מוסדות ממלכתיים וממשלתיים המתווים מדיניות, ועדיין הוראת השפה העברית ניצבת בפני אתגרים כבדי משקל. האתגר האחד הוא הגדרת מעמדה של השפה העברית, הנלמדת באופן רשמי כמקצוע חובה בבתי הספר הערביים, כשפה זרה או שפה שנייה. לדידנו, במקרה דנן העברית אינה "שפה שנייה" או "שפה זרה" – שני מונחים המשמשים לתיאור שפות הנלמדות נוסף על שפת האם – אלא ייחודה כ"שפת כלאיים" שיש לה מאפיינים של שפה שנייה ושל שפה זרה גם יחד.

כמה משתנים יוצרים בקרב הלומדים חוסר אחידות בשליטה בעברית ושונות בידע בעברית: (1) פיזור גאוגרפי מגוון של יישובים ערביים בישראל, החל מיישובים מעורבים שחיים בהם יהודים וערבים והשפה העברית נחשבת לשפה שנייה, דרך יישובים ערביים במרכז הארץ הקרובים ליישובים יהודיים או יישובים פריפריאליים ועד יישובי סְפר או יישובים שאינם מוכרים, שבהם העברית היא שפה זרה במהותה; (2) חיי היום־יום של תלמיד דובר ערבית במציאות הישראלית הנתקל באירועים ובמצבים שבהם נדרשות עברית וערבית; (3) מידת החשיפה של התלמידים הערבים לשפה העברית מחוץ לבית הספר ותדירות השימוש בה.

האתגר השני נעוץ בדיגלוסיה הפנים־ערבית המשפיעה על הוראת הערבית הספרותית, כלומר התלמידים הערבים מתחילים ללמוד עברית בשלב שבו הם עדיין לומדים את שפת הלאום שלהם, השפה הספרותית, ונתונים בדיגלוסיה פנימית של הערבית. האתגר השלישי קשור במאפיינים של המורים הערבים

המלמדים עברית ובאופן הכשרתם ושיבוצם בבתי הספר. על אתגרים אלה נעמוד באמצעות שילוב שתי גישות – העיונית־ההיסטורית והעיונית־הפילוסופית. נציג ניתוח תוכן של ממצאי מחקרים קודמים שבחנו את כתיבתם בעברית של סטודנטים ערבים המתכשרים להוראת העברית, ואת מסמכי המדיניות העוסקים במאפייני הכשרתם של המורים ובנתונים הנוגעים לשיבוצם של המורים לעברית בבתי ספר ערבים בכל שכבות הגיל.

מחקרנו מציג פער עמוק בין תהליך ההכשרה האקדמית־הפדגוגית של המורים לעברית בבתי הספר בחברה הערבית לבין הדרך שבה המורים מיישמים את הכשרתם. כדי לצמצם את הפער אנו ממליצים: (1) להכין תוכנית לימודים ללימודי העברית בבתי הספר הערביים שתתחשב במצב החברתי־לשוני, הגאופוליטי והגאוגרפי של החברה הערבית בישראל; (2) להכין חומרי למידה מותאמים לתוכנית הלימודים; (3) לשנות את תהליך השיבוץ הקיים, כך שהמפמ"ר על הוראת העברית בבתי הספר הערביים יהיה שותף בבחינת איכות המועמדים; (4) לקבוע חובת היבחנות בכתב ובעל פה; (5) אנו ממליצים שמוסדות ההכשרה ומשרד החינוך יבחנו מחדש את תוכניות ההכשרה ויתאימו אותן למצב החברתי־לשוני של החברה הערבית; (6) בתחום הכשרת אקדמאים להוראת העברית יש לבחון את הלומדים בתום ההשלמה הדיסציפלינרית שלהם בבחינה אינטגרטיבית; (7) להתחיל את לימודי העברית בכיתה ג, כדי לאפשר לתלמידים הערבים לרכוש את השפה הערבית הספרותית (שפת הלאום) ולהתחזק בה.

מילות מפתח: עברית לערבים, מאפיינים חברתיים־לשוניים, מרחב גאופוליטי, הכשרת המורה לעברית, מאפייני המורה לעברית, בין תאוריה ליישום.

מבוא

מאמר זה עוסק באתגרים העומדים בפני המורים הערבים[1] המלמדים עברית בבתי ספר ערביים, והוא משלב שתי גישות – העיונית ההיסטורית והעיונית הפילוסופית – כדי לתאר את המורכבות של הוראת השפה העברית. מורכבות זו מתבטאת בשלושה היבטים המסורגים אלה באלה: בלשנות, הכשרה ומדיניות. מבחינה בלשנית נבחן את המונח "עברית שפה שנייה לדוברי ערבית", נעמוד על הדיגלוסיה הפנים־ערבית ונראה כיצד היא משפיעה על רכישת העברית

1. מחקרנו אינו כולל את הדרוזים.

כשפה זרה או כשפה שנייה; מבחינת ההכשרה והמדיניות נבחן את מאפייני תהליך ההכשרה של המורה לעברית ואת השפעותיו על תהליך השיבוץ, ונתאר את הכישורים הנדרשים ממורה לעברית בבתי הספר הערביים. לצורך תיאור המורכבות ניעזר בממצאי מחקרים ובמסמכי מדיניות. מחקרנו מתבסס על סקירת החומר הספרותי על אודות כישורי הכתיבה של סטודנטים ערבים המתכשרים להוראה לעברית באחת מן המכללות במרכז הארץ, והוא מתמקד בעיקר במאמרה של מנור (2016): "סטודנטים ערבים בישראל כותבים בשפה שנייה – בעברית"; נוסף על כך, הוא מסתייע בעוד מחקרים ובמסמכי מדיניות הנוגעים לתחום, כגון (1) מרגולין ועזר (תשע"ד): "איכות הכתיבה הטיעונית של סטודנטים יהודים (L1) ושל סטודנטים ערבים (L2) במכללות לחינוך בישראל"; (2) "שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך" (וורגן, 2007); (3) "ההבדלים בשיטת הניקוד לשיבוץ להוראה בין המורים הערבים לבין המורים היהודים" (ועדת החינוך, 2016); (4) נוהלי "העברות, שיבוצים והשלמות משרה בבתי הספר הערביים" שהפיק משרד החינוך משנה"ל תשע"ה עד תשפ"ג (להלן: משרד החינוך, 2015–2023)[2]; (5) "נתוני המפמ"ר על אודות המורים לעברית בבתי הספר הערבים" (מוסא, 2023); (6) מסמך פנימי "סטנדרטים פרופסיונליים למורים בעברית" הנוגע למאפייני המורה לעברית בבית הספר הערבי (מוסא, 2018).

לכל אלה נוספו מסמכים העוסקים בתהליכי ההכשרה והשיבוץ של בוגרי ההכשרה להוראת העברית בבתי הספר הערבים (כחלק מכלל בוגרי ההכשרה להוראה בחברה הערבית), ולכל אלה תורם הניסיון הרב בהוראה, בהכשרה ובמחקר של שלושת כותבי המאמר.

1. מעמד השפה העברית בחברה הערבית ובבית הספר

שתי שפות רשמיות נוהגות במדינת ישראל: עברית וערבית, הראשונה שפת לאום והשנייה שפה בעלת מעמד מיוחד. בעוד העברית היא שפת הרוב ונהנית מהגמוניה ומהעדפה ברורה, הערבית נחשבת לשפת מיעוט – שפתם של הערבים המהווים 21.1% מכלל האוכלוסייה במדינה, כולל הערבים במזרח ירושלים, ובלעדיהם מונה האוכלוסייה הערבית במדינת ישראל 17.2%. התפלגות האוכלוסייה הערבית בישראל היא כדלהלן: צפון הארץ 51.6%, המשולש 19.7%, הנגב 17.5%, הערים המעורבות 8.3%, פרוזדור ירושלים (כולל

2. מסמך זה מתפרסם אחת לשנה (ומתעדכן בהתאם), ועד לשנת 2022 נודע בשם "הנחיות עבדאללה ח'טיב", מי שעמד בראש אגף בכיר א החינוך הערבי בישראל; בשנתיים האחרונות המסמך המשיך להתפרסם כשהוא משויך למשרד החינוך.

מערב העיר) 1.1%, שאר חלקי הארץ 1.8%. ההתפלגות לפי דת היא כדלהלן: מוסלמים 85.4%, נוצרים 7.1%, דרוזים 7.5% (חאג׳ יחיא ואח׳, 2021 עמ׳ 20, 34–35).

הערבית כלשון הלאום (=ערבית ספרותית, ערבית סטנדרטית, العربية الفصحى/ المعيارية) נלמדת בבתי הספר הערביים במדינת ישראל כשפה ראשונה באופן רשמי מכיתה א ועד כיתה י״ב וגם בכמה מכללות להכשרת מורים בחוג לערבית. השפה העברית נלמדת באופן רשמי כמקצוע חובה בבתי הספר מאז שנת 1948, וגם נרכשת במסגרות לא־פורמליות בחיי היום־יום, למשל במקומות עבודה ובמוסדות ציבור, וכן מחשיפה לאמצעי התקשורת.

השפה העברית הנלמדת בבתי הספר הערביים היא בעלת מאפיינים של **שפה שנייה** מחד גיסא, ושל **שפה זרה** מאידך גיסא. מקובל לראות בשני המונחים: שפה שנייה ושפה זרה מונחים המשמשים לתיאור שפות הנלמדות נוסף לשפת האם של התלמיד, אך הם אינם מושגים מקבילים.
המונח שפה שנייה מתייחס לשפה נרכשת, שאינה שפת האם של הלומדים, אך היא מדוברת בסביבתם ונלמדת לצד שפת האם במסגרת פורמלית בדרך כלל. למשל היא נלמדת בבית הספר כחלק מתוכנית שמטרתה לקדם מיומנויות תקשורת ושטף דיבור מרמת בסיס ועד שליטה מלאה וכדי להכיר את התרבות של קהילת הדוברים בסביבת הלומדים. שפה שנייה נלמדת בדרך כלל לשם מטרות מעשיות בהקשרים מגוונים של חיי היום־יום. בישראל העברית נחשבת לשפה שנייה עבור עוד קבוצות, למשל עולים מחבר העמים ומאתיופיה (סטבנס וגולדצויג, 2009) המבקשים להיטמע בחברה הישראלית.

המונח שפה זרה מתייחס לשפה שאינה מדוברת בסביבתו של התלמיד, אלא במרחב גאוגרפי אחר: באזור אחר, בארץ אחרת, והיא נלמדת לעיתים גם באופן לא־פורמלי, באמצעות תקשורת עם דוברי השפה הזרה שהיא שפת אימם. המוטיבציה ללמוד שפה שנייה או זרה, שלא במסגרת תוכנית לימודים מחייבת בבית הספר, קשורה ברצון אישי של הלומדים להעשיר את ידיעותיהם בשפה ובתרבות. ההבדל העיקרי בין שני המונחים נעוץ בהקשר שבו נרכשות השפות.

השפה העברית בקרב הערבים בישראל מתאפיינת, לדעתנו, כ**שפת כלאיים** בין שפה שנייה לשפה זרה, הואיל והיא תלויה בכמה משתנים המשפיעים על אי־ אחידות בשליטה ובידע בעברית בקרב הדוברים הערבים.

משתנה עיקרי קשור במרחב הגאוגרפי בישראל – כוונתנו ליישובים שבהם גרים הערבים בישראל. מרחב זה ניתן לחלק לשלושה אזורים עיקריים:

(א) יישובים מעורבים שחיים בהם יהודים וערבים, כגון חיפה, לוד, ומכאן שהשפה העברית נוכחת בהם לצד הערבית ונחשבת לשפה שנייה; (ב) יישובים ערביים פריפריאליים, כגון רהט; (ג) יישובים ערביים במרכז הארץ הקרובים ליישובים יהודים, כגון אום אל־פחם. בשני האזורים האחרונים השפה הנוכחת היא ערבית, והעברית נותרת כשפה זרה בעיקרה. עוד נציין יישובים נידחים, כגון יישובי ספר בנגב או יישובים שאינם מוכרים, וכן יישובים במרכז, כגון הכפר מרג׳ה[3] שדינו אינו כדין היישוב טירה השוכן ליד העיר כפר סבא. המשותף לאלו הוא שהעברית נתפסת בהם כשפה זרה בעיקרה.

משתנה בולט אחר הוא החשיפה של התלמידים הערבים לשפה העברית – והוא קשור בהתנהלות חיי היום־יום של הפרט ובכלל זה התלמידים הערבים. במציאות היום־יום תלמידים בבית ספר ערבי נפגשים בנסיבות של דיבור בעברית, כגון כשהם נוסעים מהיישוב שלהם ליישוב יהודי, כשהם לומדים בכיתה את מקצוע העברית, אך כשהם יוצאים מכותלי בית הספר הם שבים לדבר ערבית מדוברת. בהגיעם לביתם הם שוב עשויים להיות חשופים במידת מה לשפה העברית, למשל, בטלוויזיה.

משתנה חשוב נוסף הוא תדירות השימוש בשפה העברית. דוח ראמ״ה (2022, עמ׳ 48) שבחן הן את החשיפה לעברית והן את תדירות השימוש בה בקרב תלמידים ערבים מכיתה ט מצא כי הן נמוכות יחסית: רק כמחצית מהתלמידים (46%) מדווחים על חשיפה במידה רבה או רבה מאוד לשפה העברית מחוץ לבית הספר, והדיבור שלהם בעברית מחוץ לבית הספר נמוך אף יותר – רק כשליש מהתלמידים (37%) מדווחים כך. כמו כן נרשמו הבדלים ניכרים בשיעורי הדיווח על הפעילויות שבהן התלמידים עוסקים מחוץ לבית הספר: כמעט שלושה רבעים מהתלמידים (71%) מבקרים באזורים שמדברים בהם עברית, אך רק כרבע מהם (27%) מדווחים שהם שומעים עברית בשכונת מגוריהם. כמו כן, רק כמחצית מהתלמידים (52%) מדווחים כי הם מאזינים במידה רבה או רבה מאוד לשירים בעברית או מנהלים שיחה בעברית מחוץ לבית (50%); קריאת סיפורים בעברית אינה נפוצה, רק 15% מהם מדווחים על קריאת ספרים בעברית במידה רבה או רבה מאוד. נתונים אלה מתחזקים גם לאור שיחה עם מפמ״ר העברית המציין כי ״התלמיד הערבי לא נחשף מספיק לדוברי עברית בחיי היום־יום״ (שיחה עם המפמ״ר מיום 12 במאי 2023).

3. כפר קטן, שהוא אחד מבין ארבעה יישובים במועצה אזורית זמר בצפון מחוז מרכז. יישובים אלה נמצאים על קו התפר הקו-הירוק.

עוד עולה מדוח זה כי כשליש מהתלמידים מדווחים על חשיפה מועטה (30%) ועל שימוש מועט עד אפסי (36%) בעברית מחוץ לבית. אומנם שיעורי הדיווח על חשיפה לעברית מחוץ לבית הספר בקרב תלמידי כיתות ט בתש״ף דומים לרוב לשיעורי הדיווח בקרב תלמידי כיתות ח בתשע״ח, אך שיעורי הדיווח על שימוש בשפה העברית מחוץ לבית הספר בתש״ף נמוכים יותר מאלו שבתשע״ח (ראמ״ה, 2022, עמ׳ 73). לפי שיחה עם המפמ״ה, ״קיים חסם אידאולוגי בלמידת עברית ומודעות נמוכה לעובדה כי ידיעת השפה העברית מגדילה הזדמנויות לעבודה עם סיכויי השתכרות טובים. הקבלה לאקדמיה אינה מציבה את בחינת הבגרות בעברית כתנאי לקבלה, אלא בחינת יע״ל[4] המתקיימת לאחר בחינת הבגרות, ואינה קשורה לה״ (שיחה עם המפמ״ר 12.5.2023).

אשר לחסמים בהקניית השפה הדבורה בשיעורים בבתי הספר מציין המפמ״ר (מוסא, 2023) את החסם הפדגוגי ומפרט את רכיביו: מספר השעות המוקצות לכיתה עבור שיעור עברית דבורה אינו תואם כיתות עמוסות המונות כ־40 תלמידים, ולכן לא מתאפשרים מצבי תרגול אותנטיים, עבודה בזוגות ובקבוצות קטנות, משוב שוטף לתלמידים, ויש מחסור בסביבה טכנולוגית.

נתונים אלה שהוצגו לעיל מלמדים על שינוי הדרגתי לרעה במעמדה של השפה העברית בקרב בני הנוער הערבים בישראל, מעמד ההולך ומחמיר. נתונים עכשוויים אלו שונים מממצאי מחקרים קודמים שלימדו על מניעים חיוביים שהנחו את הערבים ללמוד עברית, כגון מניע אינסטרומנטלי – ידיעת העברית נתפסה כאמצעי להשגת רמות כלכליות, חינוכיות וחברתיות (עזר, 2004, עמ׳ 38); מניע טכנולוגי – לשפה העברית יוחס תפקיד מהותי בחיבורו של הערבים לעולם המודרני, והדבר בלט במיוחד בקרב ערבים צעירים שתפסו את מדינת ישראל כמדינה מודרנית שיש בה טכנולוגיה מתקדמת (אמארה, תשס״ב, עמ׳ 100); מניע חברתי־מעמדי – הסטודנטים הצעירים ראו את רכישת השפה העברית כחשובה וחיונית בהיותה כלי להשתלבות חברתית ולקידום מקצועי ואקדמי, ולפיכך תפסו את ידיעת השפה כמאפיין של יוקרה (עזר וסיוון, 2000; קלקין־פישמן, 1996), ואף הביעו עמדות חיוביות כלפיה (מנור ואח׳, 2020).

4. על פי נתוני שנה״ל תש״פ (2019–2020), ניגשו לבחינת יע״ל 21,436 נבחנים דוברי ערבית. מתוכם 5,637 (26.3%) נבחנים קיבלו ציון מעל 110, שהוא הציון הנדרש במוסדות שבהם שפת ההוראה היא עברית. 6,496 (30.3%) נבחנים השיגו ציון בין 90 ל-110, הנדרש במוסדות ששפת ההוראה בהם אינה עברית. סה״כ 56.6% עברו את בחינת יע״ל הנדרשת בכל המוסדות. כלומר 43.4% מכלל הנבחנים לא עברו את הבחינה. מדובר אפוא בנתון גבוה.

ברי לכול כי שליטה נמוכה בשפה העברית היא חסם מרכזי בהשתלבותם של אזרחי ישראל הערבים בתעסוקה (מרום, 2014), באקדמיה ובחברה (מכון אהרן, 2018; מל״ג, 2013; קריל ועמרייה, 2019), ומחקרים רבים בעולם הראו קשר חיובי בין שליטה בשפת הרוב לבין הגעה להישגים אקדמיים, כלכליים, מקצועיים ולרווחה נפשית (טננבאום, 2014).

נאסר־אבו אלהיג׳א ומשה ישראלאשוילי (2021, עמ׳ 5–6) מציינים כי החברה הערבית בישראל נמצאת בעיצומו של תהליך שינוי, והגורם העיקרי לכך הוא החשיפה האינטנסיבית הגוברת של הצעירים בחברה הזו לחברה היהודית בישראל ולעולם המערבי; לפיכך הם מציעים כי ראשי החברה הערבית בישראל, מבוגרים ובייחוד ילדים ובני נוער, ינסחו מחדש את הקוד התרבותי, הקוד החברתי והקוד האישי במִגוון נושאים, למשל יגדירו את ציפיותיהם העתידיות ואת המוטיבציה ללמוד עוד שפה. לדבריהם, הניסיון לשמר את הערכים הישנים ובד בבד לשלב בתוכם ערכים ואופני התנהגות חדשים מעורר דילמות התנהגות מורכבות. הם מביאים כדוגמה את המורים במערכת החינוך הערבי בישראל המחויבים למצוא דרכים מושכלות לעיצוב תוכנית הלימודים ולהעברת מסרים חינוכיים להתפתחותם הנפשית של התלמידים ולקידום זהותם.

2. שפת מיעוט ושפת רוב – שפות במגע

במדינות שבהן יש יותר משפה רשמית אחת, חברי קבוצות המיעוט לומדים בבית הספר את השפה המקומית הדומיננטית כשפה שנייה, גם אם הם ילידי המקום. בקנדה למשל הצרפתית והאנגלית הן שתי שפות רשמיות; מערכות פדרליות באזורים שונים מתנהלות באחת משתי השפות, והשפה השנייה נלמדת במקביל (Ricento, 2013). האבוריג׳ינים באוסטרליה ודוברי ברטונית בצרפת, כורדים בטורקיה ואחרים, גם הם לומדים במקביל לשפת האם שלהם את השפה המקומית כשפה שנייה. בלגיה, למשל, היא תלת־לשונית. השפות המדוברות בה הן הולנדית, צרפתית וגרמנית, וליחסים בין השפות ולמעמדן יש הקשר פוליטי מובהק. בריסל לדוגמה, היא אזור שבו דוברים הולנדית מבחינה היסטורית; אולם בעקבות עלייה מסיבית במספר דוברי הצרפתית והגעתם של מהגרים שהעדיפו לדבר צרפתית על פני הולנדית, היא הפכה לעיר שבה הרוב כיום דובר צרפתית. בעיני רבים מהם שוררת התפיסה שהצרפתית נחשבת לשפת עילית (Leclerc, 2008). כלל השילובים במדינות השונות, היינו כמה שפות מדוברות בעת ובעונה אחת במדינה, כוללים השלכות גם בהקשר התרבותי־חברתי (Bollen & Batan, 2010; Murchadha & Migge, 2017; Valdes, 2005).

קפריסין היא עוד דוגמה לקונפליקט פוליטי־תרבותי הקשור בשפה. יש בה שתי שפות

רשמיות: יוונית וטורקית, והן שוות מעמד. בעקבות חלוקת האי בשנת 1974 הפכו שתי השפות לשפות הוראה במערכות חינוך נפרדות עבור אוכלוסיות נפרדות: אוכלוסייה קפריסאית־יוונית ואוכלוסייה קפריסאית־טורקית. בשנים האחרונות נעשים מאמצים לקרב בין שתי האוכלוסיות כך שדוברי היוונית ילמדו טורקית וההיפך.

עוד נציין את הקהילות ההיספאניות בעולם, שהן מרובות הדיאלקטים אך בעלות מורשת, תרבות או קשר לשוני משותף לספרדית. חבריהן ממשיכים לחיות בארצות מוצאם, כגון ספרד ואמריקה הלטינית, אך בעקבות הגירה הם חיים גם במדינות כמו ארצות הברית, קנדה וחלקים אחרים של אירופה. ססרגו וגונזלס־ריברה (Sessarego & González-Rivera, 2015) התמקדו בשפה "ההיספאנית" הספרדית ובמגעיה עם שפות אחרות, כמו שפות הגירה ושפת ילידים ביבשת אמריקה ובאיים הקריבים, ובחנו גורמים חברתיים־לשוניים הקשורים לשימוש בצורות בשפה מקומיות ובתופעות דקדוקיות רחבות.

על הקשר בין שפות מיעוטים לחינוך רב־לשוני, למדיניות שפה ולאסטרטגיות לקידום שפות מיעוטים בבתי ספר ניתן ללמוד מהגיליון המיוחד שערכו סנוס וגרוטר (Cenoze & Gorter, 2008) הדן בחמישה אזורים באירופה: חבל הבאסקים, קטלוניה, פריזלנד, אירלנד ווילס. במקומות אלה שפות המיעוטים נמצאות במגע עם שפת הרוב, כגון ספרדית בחבל הבאסקים ובקטלוניה, הולנדית בפריזלנד ואנגלית באירלנד ובווילס. שפות המיעוט בכל האזורים שנבדקו הן אחת משפות ההוראה. סיוויסו (Civico, 2019) בחן את דוברי הרומאנית של תלמידים בקנטון גריסון שבשוויץ, שהיא שפת מיעוט, ומצא כי מגע בין השפות ועם שפת הרוב במדינה מאפשר לשמר את שפות המיעוטים לשנים רבות. לדבריו, לתפיסה החברתית תפקיד חשוב בדינמיקה של שפות מיעוטים, וכל דרך לתמוך בשפות אלו עשוי להיכשל אם לא יתקבל בברכה; כפי שנעשה באזורים דוברי קטלאנית בספרד, שבהם הממשלה קידמה יוזמות עבור אנשים שהתביישו לדבר קטלאנית במרחב הציבורי. אך כאמור אין הדבר דומה בנוגע למצב השפות עברית וערבית בישראל.

3.קשרי גומלין בין שפה ראשונה לשפה שנייה וזרה

כאשר מדובר, למשל, על קשרי הגומלין שבין שפה ראשונה לשפה שנייה נחוצה כשירות אקדמית הכוללת בעיקר שלושה רכיבי ידע: (א) ידע אורייני – קריאה וכתיבה והמיומנות הקשורות בהן; (ב) ידע לשוני – פונטיקה ופונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון; (ג) ידע מטא־לשוני – חשיבה רפלקטיבית על השפה וכן כישורים ומיומנויות קוגניטיביים ואקדמיים (Białystok, 2001). קמינס (Cummins, 1986, 2008) סבור שמיומנויות קוגניטיביות וידע, בעיקר

ידע לשוני, שנרכשו בשפה הראשונה ניתנים להעברה לשפה שנייה בשלושה תנאים: יש חשיפה מספקת לשפה השנייה, יש מוטיבציה ללמוד שפה זו וכן ללומדים רמת סף של ידע בסיסי בשפת היעד. חיים (2014, עמ׳ 140) מצאה במחקרה שהכשירות האקדמית בשפת האם חשובה לניבוי רמת הביצוע בשפה שנייה ובשפה זרה. גרייב וקפלן (1989, מצוטטים אצל: מרגולין ועזר, תשע״ד) מציינים שמוסכמות לשוניות ורטוריות של שפת האם משפיעות על כתיבתו של הסטודנט המפיק טקסט בשפה שנייה. לומדי שפה שנייה מתקשים להפנים קטגוריות לשוניות שלא חוו ישירות בשפה ראשונה, משום שקטגוריות אלו מתקבעות בינקותם של הדוברים.

כשחלק מבוגרי התיכון הערבים בישראל פונה לאוניברסיטאות ולמכללות בארץ, ששפת ההוראה בהן היא עברית, הם נתקלים בבעיות הנובעות משליטה חלקית בשפה העברית, וזאת חרף העובדה שחלק מהבוגרים נבחנים בבחינת הבגרות במקצוע עברית בהיקף של חמש יחידות לימוד;[5] כלומר אף שהעברית היא מקצוע חובה בבתי הספר הערביים מגיל צעיר, נדרשות לדוברי הערבית שנים רבות כדי להגיע לרמות גבוהות של שליטה בה.[6] באוניברסיטה ובמכללה מצופה מהם להוכיח בקיאות בעברית ברמה דומה לסטודנטים ששפת אימם עברית: להבין הרצאות, להיבחן בעברית, להציג עבודות אקדמיות בעל פה, וכמובן להגיש עבודות אקדמיות כתובות. מרצים מביעים חדשות לבקרים את אי־שביעות רצונם מרמת העברית של רוב הסטודנטים הערבים, והדבר בולט במיוחד כשהם נדרשים להראות כשירות אקדמית טובה ולהגיש מטלה כתובה בשפה העברית. לפי מרגולין ועזר (תשע״ד), סטודנטים ערבים כותבים בעברית לפי סכמות לשוניות ותרבותיות המצויות בערבית אך לא בעברית. החוקרות מתארות את השיח בין סכמות אלו כקווים מקבילים, שהחיבור ביניהם גמיש מאוד, ועל כן הטקסט אינו ברור. ממצאיהן מוצאים להם אחיזה בתפיסתו של סלובין (Slobin, 1996) בנוגע לדפוס החשיבה הייחודי הקיים אצל דוברים ילידים בעת הפקה לשונית. מתפיסתם עולה שסוג מסוים של המחשבה שלנו מונע לשם תקשורת, וביצירת שיח הדוברים מתאימים עצמם לתוך מסגרות לשוניות שהן הקטגוריות הלשוניות של השפה הראשונה והעיקרית שלהם. התוצאה

5. לדוגמה: על פי נתוני משרד החינוך נרשמו לבחינת הבגרות בעברית 24,156 תלמידים בשנת 2021. מתוכם 7,376 תלמידים ניגשו לבחינת הבגרות בהיקף 5 יחידות לימוד שהם 30.5% מכלל התלמידים.

6. מחקרים בעולם מדגישים שכשירות אקדמית זו, הנחוצה ללמידה אקדמית בקרב לומדי שפה שנייה, נמשכת כשבע שנים ויותר, ואילו כשירות לשונית חברתית-תרבותית, זו הנרכשת לצרכים תקשורתיים יום-יומיים, נרכשת במשך שנה עד שנה וחצי (שלייפר, 2014, עמ׳ 186).

היא שדוברים ילידים רוכשים את דפוסי השפה מוקדם מאוד, וקשה להם לפתח רגישויות לשוניות בשלב מאוחר יותר כאשר הן נדרשות לצורך רכישת שפה שנייה.[7]

מנור (2016) חקרה טקסטים בעברית של סטודנטים ערבים שכתבו טקסט טיעון, והתמקדה בדרגת המורכבות התחבירית בפסוקיות משועבדות שהפיקו באופן ספונטני. המורכבות התחבירית נבדקה באמצעות היחסים בין המשפט העיקרי לסוגי הפסוקיות; באמצעות מיון סוגי הקשרים הלוגיים שהפסוקיות מקודדות; ובאמצעות עמידה על מורכבות הפסוקית המשועבדת לגופא. תוצאות המחקר מראות שהסטודנטים השתמשו בשלושה סוגי פסוקיות משועבדות: (א) **פסוקיות תוכן** – המציינות דרגת מורכבות נמוכה בשל תפקידן התחבירי המסתכם במסירת השלמות מחייבות; (ב) **פסוקיות תיאור** –המציינות דרגת מורכבות גבוהה; (ג) **פסוקיות זיקה ולוואי** – היוצרות דחיסות רבה, ובכך תורמות לדרגת מורכבות גבוהה מאוד. עוד עולה מן המאמר שסוגי הקשרים הלוגיים שהפסוקיות מקודדות הם מעטים, לא־מגוונים, לעיתים שגויים מבחינה מילונית או נעדרים השפעה של שפת המוצא או חוזרים על עצמם כדי לתקף עמדת מוען. נוסף על כך, לפסוקית המשועבדת היו יחידות תוכן רבות שהן התחלות של קטעי מחשבה בלתי־מפותחים, מעין סיעור מוחות שהכותבים מנהלים עם עצמם.

לנוכח ממצאים אלו וכדי להתמודד עם העובדה שדפוסי שפה נרכשים מוקדם מאוד על ידי דוברים ילידים, מנור מציעה לחשוף את הסטודנטים ככל האפשר לשפה העברית, לטפח את המודעות להרגלי הקריאה, ההאזנה והדיבור בשפה העברית; לקיים שיעורים מטא־לשוניים העוסקים במורכבות התחבירית של מבנים משועבדים בעברית ובהבדלי השימוש בהם באמצעות דקדוק מעמת: עברית–ערבית. בעניין זה התלות ההדדית הקיימת בין השפות יכולה להיות לעזר, כלומר מדובר בכישורים אקדמיים בשפה ראשונה הניתנים להעברה לשפה שנייה.

אבו־רביעה וקיתאני (Abu-Rabia & Kitany, 2022) בחנו תלמידים יהודים בכיתות ג, ה, ו בבית ספר יהודי (חד־לשוני) ותלמידים יהודים וערבים בכיתות ג, ה, ו בבית ספר דו־לשוני (עברית–ערבית) הלומדים את השפה העברית המשמשת כשפת אם ליהודים וכשפה שנייה לערבים. תוצאות המחקר מראות

7. וראו גם שחאדה (תשנ"ח, עמ' 170) המציין את השפעתה הגלויה והסמויה של הלשון הערבית הן הספרותית הן המדוברת על הכתיבה בעברית בקרב תלמידים, ואת מאמרה של הנקין (תשנ"ז, עמ' 366) המציינת את השפעתה של הערבית על העברית כשמדובר בהגבהת הסגנון.

כי ברוב הכישורים שנבדקו, בקרב תלמידים בכיתה ג אין הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין הציונים של התלמידים היהודים הלומדים עברית בבית ספר דו־לשוני לתלמידים יהודים הלומדים עברית בבית ספר חד־לשוני, וכן אין הבדלים ברמת כישורי העברית בין יהודים לערבים בבית ספר דו־לשוני למעט בנושא האיות. כמו כן, הממצאים מראים כי לא נמצאו הבדלים ברמת כישורי העברית בין תלמידים ערבים בבית ספר דו־לשוני לתלמידים יהודים בבית ספר חד־לשוני, פרט למיומנויות בפונולוגיה. התוצאות מראות שרמת המודעות הפונולוגית, הניתוח, הסינתזה וההשמטה גבוהות יותר בקרב תלמידים ערבים.

אשר לתלמידי כיתה ה, גם אצלם לא נמצאו הבדלים ברמת המיומנויות מלבד בזיהוי מילים ללא סימני ניקוד ומילות פסבדו. הישגי תלמידים יהודים בבית ספר חד־לשוני בזיהוי מילים ללא ניקוד נמוכים מהישגי תלמידים יהודים בבית ספר דו־לשוני ואף מהישגי תלמידים ערבים בבית ספר דו־לשוני. כמו כן לא נמצאו הבדלים בין תלמידים יהודים לערבים בבית ספר דו־לשוני במילים ללא סימני ניקוד. מיומנות פסבדו של מילים גבוהה יותר בקרב תלמידים יהודים הלומדים בבית ספר דו־לשוני בהשוואה לערבים בבית ספר זה או לתלמידים יהודים הלומדים בבית ספר חד־לשוני. בכיתה ו הישגי התלמידים היהודים בבית ספר חד־לשוני בכל המיומנויות (למעט מילים ללא ניקוד וזיכרון עבודה) נמוכים באופן מובהק מאלו של התלמידים הערבים והיהודים בבית הספר הדו־לשוני.

החוקרים מסכמים ואומרים כי תלמידים ערבים הלומדים בבית ספר דו־לשוני ייעשו מאמצים כבירים לרכוש את השפה העברית כשפה השנייה, ובשום פנים ואופן אין הדבר בא על חשבון שפת האם ערבית. התלמידים הערבים הרוויחו מודעות מטא־לשונית. התרחשה העברה בין לשונות באמצעות המיומנויות, העברה שהיא תוצאה של עלייה ברמת המודעות המטא־לשונית, וקלה יותר מהעיסוק בשפות שמיות החולקות קווי דמיון רבים. העברת מיומנויות כתיבה משפה אחת לאחרת מחזקת את הקשר בין השפות ומעלה את המודעות בקרב דוברים דו־לשוניים. לדו־לשוניות השפעה חיובית מוכחת על היכולות הקוגניטיביות של הלומדים. לימוד שתי שפות מחזק מיומנויות ספציפיות בתהליך הלמידה ומגביר את השליטה ביכולת הקשב בביצוע משימות.

4. הדיגלוסיה הפנימית בערבית והשפעותיה על לימודי העברית

אחד האתגרים החשובים ביותר הניצבים בפני המורים הערבים המלמדים עברית בבתי הספר הערביים הוא הרקע הלשוני של התלמידים הערבים המתמודדים עם דיגלוסיה פנימית של השפה הערבית. דיגלוסיה זו מורכבת משתי לשונות: האחת

– ערבית שפת האם, שהיא להג (דיאלקט) הנרכש בשנות חייו הראשונות של האדם בבית הוריו ובחברה הקרובה שבה הוא חי, והיא נעשית מכשיר הטבעי למחשבה ולתקשורת. שפת האם נטועה עמוק בכל רמ״ח איבריו ושס״ה גידיו של הדובר הילידי. הדיבור בשפת האם הוא תכונה מורשת, מעשה אינטואיטיבי שאינו דורש נימוקים שכליים או הגיוניים מופשטים. השנייה – ערבית לשון הלאום, שהיא הערבית הספרותית, התקנית, המשותפת לכל דוברי השפה הערבית[8] (שחאדה, 2019, עמ׳ 46) ונרכשת באופן פורמלי בבית הספר. אף על פי שיש אוצר מילים משותף בין שתי הלשונות הפער עמוק (שחאדה, 2019, עמ׳ 46). מדובר בשתי לשונות שונות זו מזו, לכל אחת מערכת לשון אחרת[9] לרבות מערכות שונות של ערכים רגשיים וסמליים (אמארה, 2013, עמ׳ 19).

פער והבדל זה מקשים מאוד לרכוש את הערבית הספרותית (לשון הלאום); קושי זה נובע בעיקר מהניקוד הסופי (אעראב, أَلإِعْرَاب) המצוי בערבית התקנית (הערבית הספרותית) ואינו מצוי בערבית הדִבּורה ומהבדלים רבים באוצר המילים (הדבר תלוי ברובד של הערבית הספרותית).[10] מדובר בתהליך למידה של שפה נוספת לשפת האם (הדיאלקטית), שביניהן יש רכיבים משותפים, כגון הגאים, תנועות, אוצר מילים ועוד, אך בו בזמן גם הבדלים ההולכים ומתרחבים ככל שמעמיקים ברבדיה של הערבית הספרותית כדוגמת הערבית הקלאסית. נציג כאן ארבע דוגמות להמחשת דברינו: **בתחום הפונטי־פונולוגי** – בערבית הספרותית מצויה הפונמה /ق/ שההיגוי שלה הוא [q]. בערבית המדוברת פונמה זו הגויה באלופונים (ביצועים) שונים: [k] או [g] או [ɔ] ועוד, תלוי בדיאלקט של הדוברים; ההיגוי של הפונמה /ك/ הוא [k]. במדוברת היא הגויה בשני אלופונים: האחד [k] והשני [č] (לעיתים היגוי זה של פונמה זו מתקיים באותו דיאלקט בנסיבות פונטיות שונות במילה, למשל שם עצם הנוטה עם כינוי השייכות לנוכח [k] ואילו לנוכחת [č] כך למשל המילה ׳בית׳ לנוכח: [bētak] ואילו לנוכחת [bētič] כלומר לפני תנועת e/i, הוגים אותו [č]); **בתחום אוצר המילים** – לפועל ׳רָאָה׳ יש בערבית הספרותית לפחות שלוש מילים (رَأَى، نَظَرَ، شَاهَدَ) – ואילו במדוברת הדבר שונה מדיאלקט אחד למשנהו ואף ההבדל בא לידי ביטוי

8. על רבדיה השונים של הערבית ראו סקירתו של שחאדה (שחאדה, 2019, עמ׳ 55, והערות 37–38).
9. בקרב הערבים רווחת הדעה שלערבית המדוברת, הנחשבת נחותה בהשוואה לפוצחא היוקרתית, אין דקדוק. זוהי דעה לא נכונה, ראייה לכך הוא חיבורו של א׳ לוין ״דקדוק הלהג הערבי של ירושלים״ (לוין, 1994). ייתכן שזו הסיבה למיעוט חוקריה הערבים של הערבית המדוברת (שחאדה, 2019, הערה 16).
10. אין לי כל ספק שקיים אוצר מילים משותף בין הלהג (שפת האם) לבין הערבית התקנית של הדוברים. חרף זאת הפער באוצר המילים מעמיד קושי.

בין יישוב אחד ליישוב שכן. למשל ביישוב טירה במשולש הפועל המציין ראייה הוא [قَشَع], ואילו ביישובים שכנים משתמשים בפועל [شَاف].

יתרה מזו, תיתכן סיטואציה שהמורה דובר ערבית בדיאלקט השונה מהדיאלקט של תלמידי הכיתה. למעשה, כבר מהיום הראשון בבית הספר התלמידים הערבים מתמודדים עם דיגלוסיה זו. בשיעורי הערבית הם נדרשים ללמוד את הערבית התקנית/הספרותית, אך ביתר השיעורים במקצועות האחרים, בין כותלי בית הספר ומחוצה לו, הם משתמשים בערבית המדוברת של הלהג שלהם. מצב זה מעמיד אפוא את הערבית התקנית בכיוון של לימוד שפה זרה, והקושי מתעצם כאשר נכנס שחקן חדש לזירה – השפה העברית.

בבוא התלמידים הערבים ללמוד עברית הם מעתיקים דפוסים של הערבית הדבורה (של הדיאלקט שלהם) אל העברית. דפוסים אלה בפונולוגיה, במורפולוגיה ובתחביר אינם מתאימים כאמור לשפה העברית, ולכן כתיבתם ודיבורם אינם מניחים את הדעת (דורון, תש"ל; שחאדה, 1996; Dana, 1983). מכאן שבטרם מתחילים ללמד עברית יש לבסס את הערבית התקנית/הספרותית (=לשון הלאום), וזאת באמצעות חשיפה לערבית התקנית בעשר שנות חייהם הראשונות של התלמידים, שהן התקופה האידיאלית לרכישת מבנה השפה ודקדוקה הטבעי. זאת ועוד, מורכבות הוראת השפה העברית בבתי ספר ערביים קשורה גם בהיבטים של הכשרה ומדיניות, ובכך נעסוק בסעיף הבא.

5. תהליך ההכשרה והשיבוץ של מורים לעברית בבית הספר

תהליך ההכשרה של פרח ההוראה

הכשרה במוסד אקדמי של פרחי הוראה במקצוע "עברית" שילמדו בבית ספר ערבי היא ייחודית משום שמקצוע העברית בבתי הספר בחברה הערבית הוא ייחודי. מדובר במקצוע אחד הנקרא "עברית", הכולל לימודי לשון עברית, ספרות עברית ותרבות עברית (מקרא, משנה ואגדה) (תוכנית הלימודים, 2011), בשונה מהוראת העברית בבתי הספר בחברה היהודית.[11] המורים לעברית בבית הספר הערבי נדרשים להורות את שלושת הרכיבים של מקצוע העברית, והכשרתם כוללת שני נדבכים: ידע דיסציפלינרי וידע פדגוגי דידקטי (תעודת הוראה). שני נדבכים אלה נקנים כשהנדבך השני משלים את הראשון (כנהוג באוניברסיטה)[12] או נקנים כאשר

11. כך הוא הדבר בבית הספר היהודי, לפחות בחטיבה העליונה ובחטיבת הביניים, ואילו בבית הספר היסודי תוכנית הלימודים של העברית היא "חינוך לשוני".

12. על פי המתווים החדשים (ודמני ועינבר, 2021), באוניברסיטה יכולים להתחיל את לימודי תעודת ההוראה כבר בשנה השנייה ללימודי התואר הראשון.

הנדבך השני משולב מלכתחילה עם הנדבך הראשון (כנהוג במכללות לחינוך).

הנדבך הראשון – ההשכלה הדיסציפלינרית

בוגרי תיכון ערבים המתעתדים להיות מורים לעברית בבית ספר ערבי עומדים בפניו שלושה סוגי מוסדות: אוניברסיטה, מכללה לחינוך ומכללה כללית. להלן נפרט את שלושת הסוגים האלה בהקשר הנדון.

אוניברסיטה – האוניברסיטה בישראל מציעה ללומדים את האפשרויות שלהלן: חוג לשון עברית (במתכונת דו־חוגית);[13] חוג ספרות עברית (במתכונת דו־חוגית); חוג לשון עברית וחוג ספרות עברית (במתכונת דו־חוגית). האוניברסיטה העברית היא המוסד היחיד שמציע חוג "צירוף לשון וספרות עברית" (במתכונת דו־חוגית).

מכללה לחינוך – יש שני סוגי מכללות לחינוך: האחד מכללה ערבית לחינוך שבה שפת ההוראה היא ערבית: המכללות האלה מציעות אפשרות אחת והיא חוג אחד המורכב מלימודי לשון עברית ומלימודי ספרות עברית ("לשון וספרות עברית");[14] האחר מכללה עברית לחינוך: מכללות אלה מציעות מתכונה דומה לזה שבאוניברסיטה (להוציא אפשרות של "צירוף לשון עברית וספרות עברית"). מכללה כללית – המכללה הכללית לרוב אינה מציעה לימודי דיסציפלינה בעברית לא בתחום הלשון ולא בתחום הספרות.[15] על בוגרי מכללות אלה ראו בהמשך דברינו.

הנדבך השני – ההשכלה הפדגוגית

כל המתכשרים להוראה נדרשים, נוסף על השכלתם הדיסציפלינרית, לרכוש גם השכלה פדגוגיות דידקטית. השכלה זו מתאפשרת בשלושה מודלים עיקריים:

האחד, מודל הנדבך על נדבך – בוגרי אוניברסיטה בעלי תואר ראשון בהתמחות "לשון עברית" או "ספרות עברית" יכולים להוסיף לנדבך זה לימודי "תעודת הוראה": לימודי השכלה פדגוגית דידקטית. לימודים אלה מכשירים אותם להורות את המקצוע "לשון עברית" או "ספרות עברית" בהתאם לתחום

13. לימודי החוג "לשון עברית" אינם כוללים את לימודי ה"יומנה" (= פיתוח מיומנויות השפה בכתיבה ובדיבור) לא באוניברסיטה ולא במכללה. לעומת זאת בחלק מהמכללות הערביות הן כוללות זאת בהיקף זה או אחר.

14. לימודים במתכונת זו מצויים במכללה האקדמית הערבית בחיפה (לבית הספר היסודי ולעל-יסודי), במכון האקדמי הערבי לחינוך במכללה האקדמית בית ברל (לבית הספר היסודי ולעל-יסודי וכמו כן במתכונת חד-חוגי רב-גילי), במכללת אלקאסמי (לבית הספר העל-יסודי), במכללת דוד ילין (למסלול היסודי) במכללת קיי (למסלול היסודי).

15. יש מכללות אחדות המציעות לימודי חוג "ספרות עברית", כגון מכללת צפת.

הדיסציפלינה שלהם. לימודי ההכשרה כוללים: לימודים עיוניים בחינוך ולימודים מעשיים הכוללים פרקטיקה של יום אחד בשבוע בבית הספר (אריאב, 2006). החל משנה"ל תשפ"ג, לפי המתווים החדשים, הפרקטיקום כולל התנסות קלינית של יומיים בשבוע (ודמני וענבר, 2021). לימודים אלה יכולים להתקיים באוניברסיטה (למורים המיועדים ללמד בבית הספר העל־יסודי), במכללה לחינוך (למורים המתכשרים ללמד בכול שכבות הגיל: יסודי ועל־יסודי) ובמסגרת מסלול "הכשרת אקדמאים" (ראו בהמשך).

השני, מודל הנדבכים המשולבים – מודל זה, שהוא שילוב של לימודי הדיסציפלינה עם לימודי "תעודת ההוראה" כבר מהשנה הראשונה של לימודי התואר הראשון, מתאפשר במכללות עבריות לחינוך, והוא אפשרי בשתי דרכים: האחת – לימודי התמחות "לשון עברית" ולימודי "תעודת הוראה" בהתמחות "לשון עברית", והשני – לימודי התמחות "ספרות עברית" ולימודי "תעודת הוראה" בהתמחות "ספרות עברית".[16] במודל שקיים במכללות הערביות אין לסטודנטים אפשרות בחירה ללמוד לשון עברית או ספרות עברית. הם חייבים ללמוד חוג אחד שהוא צירוף של לשון וספרות עברית.

לעומת מודל זה, במכללה לחינוך ערבית או במכון/מסלול ערבי במכללה יהודית ההכשרה היא מהשנה הראשונה לתואר לימודי חוג "לשון וספרות עברית" ולימודי "תעודת הוראה" בהתמחות "לשון וספרות עברית". גם במודל זה לימודי תעודת ההוראה כוללים לימודי חינוך עיוניים ופרקטיקה. לימודי ההתנסות המעשית (הפרקטיקה) הם יום אחד ללומדים במתכונת דו־חוגית[17] ויומיים ללומדים במתכונת חד־חוגי רב־גילי. לימודי ההתנסות המעשית מתחילים בדרך כלל בשנה השנייה.

נוסף לשני מודלים אלה קיים עוד מודל שהוא מודל "הסבת אקדמאים" – מודל זה יכול להתחלק לשני מסלולים: האחד – בוגרי תואר ראשון הלומדים הכשרה להוראה (לימודי תעודת הוראה) בהתמחות בתחום

16. מצויים מקרים נדירים שבהם הסטודנטים לומדים בדיסציפלינה במתכונת דו-חוגית את החוגים: "לשון עברית" ו"ספרות עברית". במקרה זה גם לימודי תעודת ההוראה יהיו בהתמחות "לשון עברית וספרות עברית". אפשרות זו יכולה להתקיים גם באוניברסיטה, אך לימודי "תעודת ההוראה" יהיו או בהתמחות "לשון עברית" או בהתמחות "ספרות עברית" לפי בחירת הלומד.

17. כעיקרון ההתנסות המעשית במכללות לחינוך על פי מתווה אריאב (אריאב, 2006) היא יום אחד בשבוע במהלך השנים ב–ג, ובכל אחת מהשנים מתכשרים לאחד משתי הדיסציפלינות; ואילו אם הם לומדים דיסציפלינה אחת במתכונת חד-חוגית הם מתכשרים שנתיים באותה דיסציפלינה, אך בכל שנה בשכבת גיל אחרת: בשנה ב' ביסודי ובשנה ג' בעל-יסודי.

הדעת של התואר הראשון שלו. הם יכולים להצטרף למסלול זה מיד בתום לימודי התואר הראשון או לאחר פרק זמן מסוים; השני – בוגרי תואר ראשון באוניברסיטה או במכללה כללית, הלומדים הכשרה להוראה (לימודי תעודת הוראה) בדיסציפלינה אחרת מזו שלמדו בתואר הראשון שלהם. במסלול זה נוסף על לימודי "תעודת ההוראה" על הלומדים להשלים קורסים בתחום הדיסציפלינה החדשה. למשל אם בוגרי תואר ראשון שאינם מתחום העברית (לשון או ספרות) ירצו להתכשר להוראה במכללה עברית הם יידרשו להשלים לימודי חוג "לשון" (אם בחרו במקצוע "הלשון") או לימודי חוג "ספרות" (אם בחרו במקצוע "הספרות"),[18] וכמובן הפרקטיקה בבית הספר תהיה בהתאם. לעומת זאת בוגרי תואר ראשון שאינו מתחום העברית (לשון או ספרות) יבחרו להתכשר להוראה במכללה ערבית או במכון/במסלול ערבי במכללה יהודית יידרשו להשלים לימודי חוג שהוא משולב "לשון וספרות עברית" (ראו לעיל)[19] וכמובן הפרקטיקה בבית הספר הערבי היא בהתאם.

תהליך השיבוץ של המורה לעברית

שיבוץ בוגרי ההכשרה להוראה בבתי הספר הערביים הוא לבתי ספר בפיקוח משרד החינוך (קדם יסודי, יסודי וחטיבת הביניים) (משרד החינוך, 2015–2023) או לבתי ספר שאינם בבעלות משרד החינוך (בתי ספר תיכוניים, בתי ספר פרטיים, גנים פרטיים).[20] מכיוון שאנו מתמקדים כאן במורה לעברית נתייחס רק לשיבוץ של המורה לעברית.

מורים המתכננים להשתבץ באחד מבתי הספר בפיקוח משרד החינוך ממלאים טופס שיבוץ באמצע חודש פברואר עד סוף חודש מרץ של השנה הקודמת לשנת השיבוץ. השיבוץ מתקיים על פי חישוב של צבירת ניקוד (ותד, 2021). המועמדים אינם נדרשים לריאיון של ועדה כלשהי, של המפמ"ר לעברית, של מפקח כולל או של מנהל בית הספר. הם יכולים לבחור להיבחן בבחינת בקיאות בעברית שתסייע להם לצבור נקודות נוספות לטובת קידום הסיכויים שלהם בשיבוץ (משרד החינוך, 2015–2023).[21]

18. אף על פי שהיקף ההשלמות לפי הנוהל אמור להיות אחיד (אריאב, 2006; ודמני וענבר, 2021), במציאות אין הדבר כך והוא יכול להיות שונה בין המוסדות מטעמים שונים.

19. ראו הערה קודמת.

20. המושגים המקובלים הם: שיבוץ "רשמי" – הוא שיבוץ במסגרת משרד החינוך; שיבוץ "מוכר לא רשמי" הוא שיבוץ בבתי ספר שאינם בבעלות משרד החינוך.

21. לאחרונה נוסף מבחן הערכה, שהוא בחירה ולא חובה. הצלחה במבחן זה יכולה להוסיף צבירת נקודות בסולם הסיכויים של המועמדים לשיבוץ.

בוגרים המתכננים להשתבץ באחד מבתי הספר שאינם בבעלות משרד החינוך (החינוך המוכר שאינו רשמי), פונים אישית למוסד שבית הספר בבעלותו (עירייה, גוף ציבורי וכדומה). גם במקרה זה המועמדים אינם נדרשים לבחינת בקיאות בעברית ואף לא לריאיון או לאישור מפמ״ר עברית בבתי הספר הערביים.

בשתי הדרכים המורים לעברית, שנקלטו במערכת בעיקר על סמך גיליון ציונים, אינם נבדקים מבחינת מאפייני האישיות שלהם או כישוריהם היישומיים בכיתה, ואף אינם מקבלים את חוות דעתו של המפמ״ר האחראי עליהם. למעשה, סמכויותיו המקצועיות של המפמ״ר, שהוא המומחה הבלעדי בתחום הדעת, אינן באות לידי ביטוי בקבלת החלטות בנושא שיבוץ מורים לעברית, אלא רק בתהליך ההעברה של המורה לעברית מבית ספר אחד לבית ספר אחר או ממחוז מסוים למחוז אחר; כל זה עשוי להשפיע בסופו של דבר על התלמידים הלומדים עברית בכיתה.

פיתוח מקצועי ועבודת המורים לעברית

בנוסף לנתוני ההכשרה מציעה המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך באמצעות המפמ״ר לעברית כשלושים השתלמויות בתחום הדעת עברית מדי שנה, ובהן משתתפים מדי שנה כ־1,200 מורים, שהם כחמישית מכלל המורים לעברית במערכת. בשיחה עם מפמ״ר העברית (מיום 12.5.2023) נמצא שלרשות המורים לעברית עומדים חומרי הוראה והערכה במגוון פלטפורמות, כגון ספרי לימוד, יחידות הוראה מתוקשבות, שיעורים מוקלטים, דגמי הוראה מרחוק וכלים דיגיטליים ואפליקציות שונות, כגון ״בַּגרוף״, ״קאפיש״. נוסף על כך המפמ״ר מקדם הערכות חיצוניות, כגון מבחן בגרות, מבחן ממ״ן, מבחן ארצי (יסודי–חט״ב) ומבחן עברית דבורה (חט״ע). עם זאת המפמ״ר מציין כי קיים מחסור בתכנים איכותיים (חומרי לימוד, ספרי לימוד) רלוונטיים ללימוד העברית בחברה הערבית.[22]

להשלמת התמונה אנו מבקשים להציג נתונים על אוכלוסיית המורים המלמדים עברית בבתי ספר בחברה הערבית כיום ועל נתוני ההשכלה שלהם.

נתוני השכלה של המורים לעברית

בחברה הערבית מלמדים כיום 5,160 מורים ומורות לעברית בכל שכבות הגיל. מתוכם 4,043 מורות שהן 78%, ו־1,117 מורים שהם 22%. 5,145 הם מורים ומורות ערבים (99.7%) ו־15 יהודים (0.3%) (מוסא, 2023).

22. וראו גם פרוטוקול ישיבת ועדת מקצוע (2021) מיום 25 באוגוסט 2021.

טבלה 1 מראה שמרבית המורים המלמדים עברית הם בעלי תואר אקדמי: 94% מהמורים הם בעלי תואר אקדמי ו־6% מכלל המורים ללא תואר אקדמי או שהשכלתם אינה ידועה.

טבלה 1. התפלגות השכלת המורים לפי תואר אקדמי (בלא קשר למקצוע ההכשרה עברית)

תואר אקדמי[23]	מספר המורים	אחוז המורים
תואר ראשון B.A	2,464	47.75%
תואר שני M.A	2,394	46.4%
תואר שלישי PhD	23	0.45%
מורה בכיר (ללא תואר אקדמי)	42	0.81%
מורים שהשכלתם אינה ידועה	237	4.59%

טבלה 2 להלן מציגה את החלוקה לתארים לפי מאפייני מוסד ההכשרה, וממנה עולה כי יותר מורים שהם בעלי תואר שני העדיפו ללמוד באוניברסיטה או במכללה כללית ופחות במכללה לחינוך המעניקה תואר שני לבוגריה. (הסיבה לכך היא כנראה מכיוון שבמכללות לחינוך אין תואר שני בתחום הדעת עברית [לשון או ספרות], אלא יש בחלק מהמכללות לחינוך תואר שני כללי "חינוך לשוני" או "הוראת שפות". תיתכן סיבה נוספת והיא שהתואר השני אינו בתחום העברית אלא בתחום אחר שיכול לקדם את המורה בתוך בית הספר או מחוצה לו); אך כשמדובר בתואר ראשון ההתפלגות בין הבחירה באוניברסיטה או במכללה כללית לבין מכללה לחינוך דומה.

טבלה 2. החלוקה לתארים לפי מאפייני מוסד ההכשרה

תואר אקדמי	תואר אוניברסיטאי + מכללה כללית	תואר מכללה לחינוך
תואר ראשון	(25.52%) 1,317 = B.A	(22.23%) 1,147 = B.Ed
תואר שני	(41.01%) 2,116 = M.A	(5.39%) 278 = M.Ed

טבלה 3 להלן מציגה את התפלגות המורים לפי מקצוע ההכשרה וממנה עולה תמונה עגומה, כשליש מסך כול המורים (36%) המלמדים עברית הם בעלי

23. הערה: לא הצלחנו לפענח את המידע לגבי תחום הדעת של התואר הראשון, התואר השני והתואר השלישי ותעודת ההוראה. בשלב הבא של מחקרנו ננסה להגיע לנתונים אלה כדי לקבל תמונה מדויקת יותר. ייתכן שמדובר בתארים בתחומים אחרים שאינם לשון עברית, ספרות עברית, למשל: מקרא, מדעי החברה ועוד.

תעודת הוראה שלא במקצוע עברית או חסרי תעודת הוראה.

טבלה 3. התפלגות המורים לפי מקצוע ההכשרה, בעלי תעודת הוראה

תחום דעת בתעודת הוראה	מספר המורים	אחוז המורים
לשון עברית	859	17%
ספרות עברית	461	9%
לשון וספרות עברית	45	1%
לשון וספרות עברית (B.Ed)	1,928	37%
תעודת הוראה במקצוע כלשהו או חסרי תעודת הוראה	1,876	36%

טבלה 4 להלן מציגה את שנות ותק בהוראה של המורים המלמדים עברית, וממנה עולה כי כמחצית (49%) מסך כל המורים הם בעלי ותק של 15 שנה ויותר וכ־17% מהמורים בעלי ותק של חמש שנים.

טבלה 4. שנות ותק בהוראה של המורים המלמדים עברית

שנות ותק	מספר המורים	אחוז המורים
שנה ראשונה בהוראה	35	1%
5–1	820	16%
10–6	866	17%
5–11	873	17%
20–16	936	18%
מעל 20	1,630	31%

מתוך ארבע הטבלאות עולה כי 96% מן המורים הם בעלי תואר אקדמי. מספרם של המורים בעלי תואר שני קרוב למספרם של המורים בעלי תואר ראשון, וממצא זה עשוי להעיד על איכות טובה של הוראת השפה העברית. עם זאת כמות לא מבוטלת של מורים (כשליש מהמורים) לא הוכשרה ללמד את מקצוע העברית, והנתון מציב תמונה עגומה מאוד. נוסף לכך כשליש מהמורים הם מורים ותיקים במערכת החינוך המלמדים מעל 20 שנה, וגם נתון זה עשוי להעיב על התמונה הכללית שכן בצד הניסיון העשיר שיש למורים אלה ייתכן שחלקם שחוקים ממקצוע ההוראה. בהמשך לכך בדקנו גם את הפיתוח המקצועי של המורים המלמדים עברית.

פיתוח מקצועי של מורים

במסמך פנימי של המפמ"ר "סטנדרטים פרופסיונליים למורים לעברית" (מוסא, 2018), הוא מסרטט פרופיל מקצועי של מורה לעברית בבתי ספר ערביים, ומפרט את הסטנדרטים הרצויים בהוראת העברית בחמישה תחומים: תוכן, למידה ולומדים, ההוראה והמורה, הערכה וסביבת הכיתה. למשל, סטנדרט רצוי בתחום יומנות לשוניות ומודעות לשונית הוא שהמורים יודעים כיצד השפה העברית בנויה: כתיב נכון, פונטיקה, פונולוגיה, אוצר מילים, סמנטיקה ודקדוק; כיצד השפה מתפקדת בהקשרים חברתיים וכיצד שפות נבדלות זו מזו. עוד מציין המסמך כי מורים שיעמדו בסטנדרטים הם מורים אשר:

- תופסים את הלמידה היעילה של תלמידיהם כמטרת פעילותם המקצועית;
- תופסים את תפקידם לא רק כמורים לעברית, אלא גם כמחנכים, שמטרתם לקדם ולטפח ערכים חיוביים, חשיבה ביקורתית וידע עולם אצל לומדיהם;
- מסוגלים לבטא את שיקולי הדעת שעליהם מתבססים מעשיהם בכיתה;
- עוסקים ברפלקציה במהלך ההוראה וברפלקציה על ההוראה לשם שיפור ההוראה שלהם;
- אוטונומיים בחשיבתם;
- תרים אחר אפשרויות להתפתחות מקצועית באמצעות קריאה בספרות מקצועית, השתתפות בהשתלמויות ובכנסים, מרחיבים את השכלתם המקצועית ומשתפים פעולה עם עמיתים.

המסמך שלעיל מבוסס על עקרונות של הוראה ולמידה כפי שהם באים לידי ביטוי בתוכנית הלימודים הארצית של משרד החינוך ועל תיאוריות וגישות עדכניות להוראת העברית כשפה שנייה, כפי שהן נלמדות בחוגים הרלוונטיים במוסדות האקדמיים המכשירים סטודנטים להוראה.

מסקנות

מעמדם של הערבים כקבוצת המיעוט הגדולה בישראל שונה ממעמדן של קבוצות מיעוט בעולם. מדובר בקבוצת מיעוט הלומדת את שפתה במצב של דיגלוסיה פנימית. זוהי קבוצת מיעוט המעורה באוכלוסיית הרוב, ושפתה (הערבית) אינה במעמד רשמי כמו זה של שפת הרוב אלא ב"מעמד מיוחד". מדובר במקרה

ייחודי, ונדמה כי אין כמותו בעולם.[24]

תוצאות המחקר של מנור ומחקרים אחרים התומכים בממצאיה מראים שקיים פער עמוק בין ההכשרה האקדמית, הפדגוגית והפיתוח המקצועי של המורה לעברית לבין תהליך ההוראה בבית הספר. פער זה הוא ככל הנראה תוצאה של תוכניות הכשרה אקדמית ופדגוגית שונות ומגוונות בהכשרת המורה לעברית בבתי הספר הערביים: **בהיבט האקדמי יש מגוון תארים** – לשון עברית; ספרות עברית; לשון וספרות עברית; לעיתים מקצוע אחר; **וכך גם בהיבט הפדגוגי** – הכשרה להוראת לשון כשפת אם; הכשרה להוראת הספרות; הכשרה לעברית שפה שנייה; הכשרה מתחום דעת לא עברית להוראת העברית – הכשרה שלרוב אינה עולה בקנה אחד עם הרקע החברתי־לשוני של התלמידים הערבים המתמודדים עם דיגלוסיה פנים־ערבית.

נוסף על כך, במרבית התוכניות האקדמיות ותוכניות ההכשרה אין קורסים העוסקים **במיומנויות השפה**: קריאה והבעה; חלק ממיומנויות אלה הם רוכשים במסגרת הפיתוח המקצועי. **תהליך השיבוץ** של המורים לעברית בבתי הספר הערביים בכל שכבות הגיל תורם לא מעט להעמקת הפער בין הכשרתם האקדמית והפדגוגית לבין תהליך יישום ההוראה בבית הספר. כפי שהראינו לעיל, תהליך השיבוץ הקיים אינו מאפשר בחירה איכותית של מורים, בהתאמה לדרישות פרופיל המורה לעברית שקבע המפמ״ר לעברית בבית הספר הערביים.

נתוני ההשכלה של המורים, כפי שהם עולים ממה שהצלחנו להשיג, הם מרשימים וטובים ומלמדים על מהפך מגדרי חשוב, אך הם מחייבים בדיקת עומק באמצעות קבלת מידע ממשרד החינוך שיאפשר לנו לפענח את תחום הדעת של סוגי התואר המתקדמים ותחומי ההכשרה המדויקים. דבר זה ננסה להגיע אליו במחקר ההמשך שלנו.

24. ראו דבריו של שחאדה בעניין זה שנכתבו לפני כשלושים שנה: ״המושג **דובר עברית** אינו מחוור דיו, ומן הדין להגדירו ביתר דייקנות. לא הרי העברית שבפי תופיק טובי, חבר כנסת לשעבר, כהרי העברית שבפיו של ילד ערבי המוכר תאנים בעונת הקיץ באזור הקריות שעל יד העיר חיפה. אינני יודע אם יש אח ורע לתופעה זו בקרב עמי העולם. כוונתי לכך שחלק ניכר, כמעט שליש מכלל דוברי שפה מסוימת במדינה נתונה, לא זו בלבד שאינו משתייך מבחינה דתית או לאומית לרוב הדובר אותה שפה, אלא שאותו שליש משתייך לאומה השרויה עדיין במצב של היעדר שלום אמתי עם אותה מדינה״ (שחאדה, 1996, עמ׳ 46–47. ההדגשה במקור)

המלצות

מחקרנו לימד אותנו שקיים פער עמוק בין תהליך ההכשרה האקדמית־פדגוגית של המורים לעברית בבתי הספר בחברה הערבית לבין תהליך היישום בפועל של הידע שהמורים רכשו במהלך הכשרתם. כדי לצמצם את הפער אנו ממליצים: (1) להכין תוכנית לימודים ללימודי העברית בבתי הספר הערביים שתתחשב במצב החברתי־לשוני, הגאופוליטי והגאוגרפי של החברה הערבית; (2). להכין חומרי למידה מותאמים לתוכנית הלימודים; (3) לשנות את תהליך השיבוץ הקיים, כך שלמפמ״ר על הוראת העברית בבתי הספר הערביים יהיה חלק בבחינת איכות המועמדים לתפקיד מורה לעברית בבתי הספר הערביים ולא להסתפק בתפקידו בעת הפסקת העבודה של המורה; (4) על כל המועמדים לתפקיד מורה בבתי הספר הערבים להיבחן בבחינת עברית בכתב וגם בעל פה; (5) על מוסדות ההכשרה המכשירים מורים לעברית לחברה הערבית לשתף פעולה עם משרד החינוך כדי לבחון יחדיו מחדש את תוכניות ההכשרה (האקדמית והפדגוגית) שלהן ולהתאים אותן למצב החברתי־לשוני של החברה הערבית; (6) בתחום הסבת אקדמאים להוראת העברית יש לבחון את הלומדים בתום ההשלמה הדיסציפלינרית שלהם בבחינה אינטגרטיבית, ואם לא יעמדו בה לא יהיו זכאים לתעודת הוראה בעברית אלא בתואר בעברית (כפל תואר); (7) יש להכין תוכנית הכשרה בתחום הפדגוגיה לכל המועמדים ללמד עברית בבתי הספר הערבים, אשר הוכשרו בתחום הפדגוגיה להוראת העברית כשפת אם או הוכשרו בספרות בלבד או בלשון בלבד; (8) חובה להתחיל את לימודי העברית בכיתה ג ומעלה.

רשימת המקורות

אמארה מ׳ (תשס״ב). העברית בקרב הערבים בישראל: היבטים סוציולינגוויסטיים. **תעודה, יח** (גיליון נושא): מדברים עברית, עמ׳ 85–105.

אמארה, מ׳ (2013). نحو بناء تربية لغوية عربية شمولية [**לקראת בניית חינוך לשוני מקיף בשפה הערבית**]. الكلية الأكاديمية بيت بيرل، المعهد الأكاديمي العربي للتربية [המכללה האקדמית בית ברל, המכון האקדמי הערבי לחינוך].

אריאב, ת׳ (2006). **דוח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.

דורון, ד׳ (תש״ל). **לשונם העברית של דוברי ערבית בישראל: עיון בהשפעת הערבית ובהשפעות אחרות על לשונם הכתובה** חיבור לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר־אילן.

הנקין, ר׳ (תשנ״ז). בין ערבית לעברית ברהט שבנגב – סקירה ראשונית על הלשון המשרדית המעורבת. **מסורות: מחקרים במסורות הלשון ובלשונות היהודים, ט–יא**, עמ׳ 363–381.

ודמני, ר׳ וענבר, ע׳ (2021). **דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.

וורגן, י׳ (2007). **שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

ועדת החינוך. (2016) **ההבדלים בשיטת הניקוד לשיבוץ להוראה בין המורים הערבים לבין המורים היהודים**. פרוטוקול 128 מישיבת ועדת החינוך, התרבות והספורט, מיום 20/1/2016. אתר כנסת פתוחה https://oknesset.org/meetings/5/7/574385.html

ותד, ע׳ (2021). תהליך קליטתו של המורה הערבי בהשוואה למורה היהודי במערכת החינוך, **רב־גוונים: מחקר ושיח, 20**, עמ׳ 289–307.

חאג׳ יחיא, נ׳, ח׳ליאלה, מ׳ ורודניצקי א׳ (2021). **שנתון החברה הערבית בישראל 2021**; الكتاب السنوي للمجتمع العربي في اسرائيل. הרשות לפיתוח כלכלי במגזר המיעוטים, המשרד לשוויון חברתי והמכון הישראלי לדמוקרטיה.

חיים, א׳ (2014). העברת רכיבי ידע של כשירות אקדמית בשלוש שפות בקרב תלמידים עולים דוברי רוסית. בתוך: דוניצה־שמידט, ס׳ וענבר־לוריא, ס׳ (עורכות) (2014). **כליל א: סוגיות בהוראת שפות בישראל** (עמ׳ 125–149). מופ״ת.

טננבאום, מ׳ (2014). שימור שפות בחברה רב לשונית. בתוך: דוניצה־שמידט ס׳ וענבר־לוריא, ע׳(עורכות) (2014). **סוגיות בהוראת שפות בישראל, כליל: א** (עמ׳ 43–63). מופ״ת.

לוין, א׳ (1994). **דקדוק הלהג הערבי של ירושלים**. מאגנס.

מוסא, ה׳ (2018). **סטנדרטים פרופסיונליים למורים לעברית**. מסמך פנימי. משרד החינוך המזכירות

הפדגוגית, אגף א שפות, הפיקוח על הוראת העברית בבתי ספר ערביים.

מוסא, ה׳ (2023). **התפלגויות מורים שנה״ל תשפ״ג**. מסמך פנימי, משרד החינוך המזכירות הפדגוגית, אגף א שפות, הפיקוח על הוראת העברית בבתי ספר ערביים.

מכון אהרן (2018). **סיכום דיון בנושא: ״פערים במערכת החינוך וחסם השפה העברית״**. מכון אהרן למדיניות כלכלית ע״ש אהרן דוברת ז"ל, אוניברסיטת רייכמן.

מל״ג (2013). **פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה, הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצ׳רקסים בישראל**. דו״ח הצוות המקצועי של ות״ת. המועצה להשכלה גבוהה.

מנור, ר׳ (2016). סטודנטים ערבים בישראל כותבים בשפה שנייה – בעברית. בתוך: קליימן ש׳ (עורך), **עברית בקוונה תחילה** (80–96). מופ״ת.

מנור, ר׳, יאיר, ת׳ ומרעי ע׳ (2020). שינויים בתפיסת התפתחותם המקצועית של סטודנטים ערבים המתמחים בהוראת עברית במהלך ההתנסות המעשית. **אלחצאד, 10**, עמ׳ 143–117.

מרגולין, ב׳ ועזר ח׳ (תשע״ד), איכות הכתיבה הטיעונית של סטודנטים יהודים (L1) ושל סטודנטים ערבים (L2) במכללות לחינוך בישראל, **חלקת לשון, 46**, עמ׳ 157–178.

מרום, ש׳ (2014). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה. **גדיש, 14**, עמ׳ 120–146.

משרד החינוך (2015–2023). **העברות, שיבוצים והשלמות משרה בבתי הספר הערביים**. משרד החינוך. [מסמך הנחיות זה מתפרסם אחת לשנה לקראת פתיחת תהליך השיבות של המורים בחברה הערבית. במאמרנו התבססנו על ההנחיות משנה"ל תשע"ה עד תשפ"ג].

נאסר־אבו אלהיג׳א, פ׳ וישראלאשוילי, מ׳ (2021). חינוך בחברה הערבית בישראל: רקע, הערות ונושאים לדיון. בתוך: נאסר־אבו אלהיג'א, פ׳ וישראלאשוילי, מ׳ (עורכים). **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ׳ 5–20). מופ״ת.

סטבנס, ע׳ וגולדצויג ג׳ (2009). קליטת העלייה: היבטי חברה ותרבות – מעוניינים או צריכים?: עברית כשפה שנייה בעיני עולים מאתיופיה ומברית המועצות, **הד־האולפן החדש, 95**, עמ׳ 37–49.

עזה, ח (2004). **רב תרבותיות בחברה ובבית הספר**. האוניברסיטה הפתוחה.

עזה, ח׳ וסיון, ת׳ (2000). כתיבה אקדמית ׳טובה׳ בעברית: תפיסת הכתיבה האקדמית בקרב סטודנטים להוראה דוברי עברית כשפה שנייה, ובקרב עמיתיהם ומוריהם דוברי עברית כשפת אם. דו״ח **מחקר, הוגש לוועדת המחקרים הבינמכללתית**. מכון מופ״ת.

פרוטוקול ישיבת ועדת מקצוע (2021). **פרוטוקול 25 (פנימי) של ועדת מקצוע מיום 25 באוגוסט 2021**. המזכירות הפדגוגית, **אגף א שפות**: הפיקוח על הוראת העברית בבתי ספר ערביים. נדלה מתוך אתר אצטבא: https://drive.google.com/file/d/1CinSLNVb2mAQWNSolAzAPJ59VL6IIFjH/view

קלקין־פישמן, ד׳ (1996). השפה המשותפת: גורם מלכד?. בתוך: י׳ קשתי ור׳ איזיקוביץ (עורכים),

פנים המשתקפות במראה: תרבויות בישראל בשנות התשעים (37–68). רמות.

קריל, ז ועמרייה, נ׳ (2019). **חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה**. אגף הכלכלנית הראשית, משרד האוצר.

ראמ״ה (2022). **עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית בכיתה ט**. ראמ״ה: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

שחאדה, ח׳ (תשנ״ח). העברית של הערבים בישראל. **לשוננו לעם, מט**(ד), עמ׳ 168–180.

שחאדה, ח׳ (1996). העברית של הערבים בישראל (לאור שתי בחינות בגרות בשנים 1970, 1972), **מחקרים בלשון העברית ובספרותה: כנס שטרסבורג** (יולי 1996) (עמ׳ 45 –62), האקדמיה ללשון העברית. [מאמר זה התפרסם גם בכתב העת, לשוננו לעם [״העברית״ כיום], מט, ד (תשנ״ח) עמ׳ 168–180; כמו כן בספר: Shehadeh, H. (1997). The Hebrew of the Arabs in Israel (in the Light of two Matriculation Examinations, 1970, 1972). In M'hammed Sabour & Kunt S. VikØr (eds.), *Nordic Research on the Middle East 3: Ethnic Encounter and Culture Change*, Papers from the Third Nordic Conference on Middle Eastern Studies, Joensuu 1995, Bergen 1997, pp. 49–71.

שחאדה, ח׳ (2019). הרהורים על הערבית כשפת אֵם וכלשון לאום בישראל, **אלחצאד [הקציר]**, 9, עמ׳ 45–86.

שלייפר, מ׳ (2014). היבטים לשוניים וחברתיים־תרבותיים בהפקת שיח כתוב ושיח דבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך: דוניצה־שמידט, ס׳ וענבר־לוריא, ס׳ (עורכות) (2014). **כליל א: סוגיות בהוראת שפות בישראל**, עמ׳ 185–200. מופ״ת.

תוכנית לימודים (2011). **עברית כשפה שנייה תכנית לימודים בבתי הספר הערביים לכיתות ג׳–י״ב**. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

Abu-Rabia, S., & Kitany, S. (2022). The development of the Hebrew language amongst Arabs and Jews in Bilingual-Binational schools in Israel. *Creative Education*, 13, 1226–1246. https://doi.org/10.4236/ce.2022.134076

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.

Bollen, K. & Batan, K. (2010) *Bilingual education in Flanders: Policy and press debate (1999–2006) The Modern Language Journal, 94*, pp: 413–433. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01089.x

Cenoze, J., & Gorter, D (Eds.) (2008). Multilingualism and minority languages: Achievements and challenges in education. *AILA Review, 21*, 5–12. https://doi.org/10.1075/aila.21.02cen

Civico, M. (2019). The dynamics of language minorities: Evidence from an agent-based

model of language contact. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 22(4), 3. http://jasss.soc.surrey.ac.uk/22/4/3.html

Cummins, J. (1986). Empowering minority student: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18–36.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.) vol. 2: Literacy, 71–83. Springer.

Dana, J. (1983). Some spelling mistakes in Hebrew composition by Arabic speaking non-Jews in Israel Today. *Jewish Language Review, 3*, pp. 47– 49.

Leclerc, J. (2008). *Histoire de la Belgique et ses conséquences linguistiques* [History of Belgium and its linguistic consequences]. Tech. rep., Université Laval.

Murchadha, N. P. Ó., & Migge, B. (2017). Support, transmission, education and target varieties in the Celtic languages: An overview. *Language, Culture and Curriculum, 30*(1). 1–12. http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2016.1230621

Sessarego, S. & González-Rivera, M. (2015). *New perspectives on Hispanic contact Linguistics in the Americas*. Vervuert Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.31819/9783954878314

Slobin, D. I. (1996). From thought and language to thinking for speaking. In J. Gumperz, & S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity: Studies in the social and cultural foundation of language, 17*, 70–96. Cambridge University Press.

Ricento, T. (2013). The consequences of official bilingualism on the status and perception of non-official languages in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural, 34*, 475–489. http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2013.783034

Valdes, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners and SLA research. *The Modern Language Journal, 89*, 410–427. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x

יוסף טובי

שרידי שירה ערבית בתעתיק עברי מן הגניזה*

תקציר

השפעת השירה הערבית על השירה העברית למן המאה העשירית ידועה היטב. המשוררים, המדקדקים והפילוסופים היהודים שפעלו במרחב התרבות הערבית־היהודית, אשר חיו במרחב התרבות הערבי־המוסלמי בימי הביניים, קראו את השירה הערבית במקורה, הושפעו ממנה ושיבצו ממנה בחיבוריהם. יש שהמשוררים היהודים בנו שיריהם על יסוד שירים ערביים, כגון יהודה הלוי בשירו "מאז מעון האהבה" שאינו אלא תרגום שיר של המשורר אבו אלשיץ אלכ'זאעי (أبو شيص الخزاعي), ולא הוסיף בו אלא בית אחד בסופו, ובכך הפך את שיר האהבה הערבי לשיר יהודי לאומי.[1] המשוררים היהודים אף כתבו שירה ערבית (באותיות ערביות) במסגרת קשריהם עם החברה המוסלמית, ובעיקר חיברו שירי שבח לכבוד שליטים ונכבדים מוסלמים. מסוף המאה התשיעית, או אף לפני כן, וקודם לכתיבת שירים עבריים, יהודים כתבו שירים בערבית בהשפעת השירה הערבית. גם שנים רבות קודם לכן, בתקופה הג'אהלית, היו משוררים יהודים, והנודע בהם הוא שמואל בן עדיה (السَموأل بن عادياء). בתקופה זו ניכרת השפעה גם בכיוון ההפוך - הקהילות היהודיות השפיעו על המשוררים הערבים, ובראשם אמרו אלקיס (امرؤ القيس).

כתיבה ספרותית ועיונית בערבית הייתה מצרך תרבותי־ספרותי מקובל בקרב היהודים, לא רק בחוגי משוררים אלא גם בחוגי משכילים בכלל. על תפוצתה בקרב חוגים רחבים יותר בחברה היהודית יעידו העתקות של מגוון טקסטים באותיות עבריות שנמצאו בגניזה, כולל ספרי פואטיקה ערביים.

המאמר דן בכמה שירים ערביים שהעתיקו יהודים באותיות עבריות ושנשתמרו בגניזה.

מילות מפתח: שירה ערבית־יהודית, שירה עברית בימי הביניים, גניזה.

* תודתי נתונה לעורך כתב העת פרופ׳ עלי ותד, לד״ר עבד אלרחמן מרעי ולפרופ׳ עלי חוסיין על סיועם בכתיבת מאמר זה, ולקוראים האנונימיים על הערותיהם החשובות ששולבו במאמר. התעתיק שנקטתי במאמר זה הוא התעתיק המקובל בערבית היהודית.

מבוא

השפעת השירה הערבית על השירה העברית למן המאה העשירית ואילך היא מן המפורסמות שכבר אינן צריכות ראיה. אין ספק בדבר שכל המשוררים היהודים, וכמוהם כל המדקדקים והפילוסופים היהודים במרחב התרבות הערבית־היהודית בימי הביניים, קראו את השירה הערבית במקורה, זו שהייתה בת זמנם וזו שקדמה להם, ושיבצו בחיבוריהם בתים משירה זו (טובי, תשע"ט; מרעי, תשע"ה). יש שהמשוררים היהודים כתבו את שיריהם על יסוד שירים ערביים, כגון יהודה הלוי בשירו הידוע "מֵאָז מְעוֹן הָאַהֲבָה" שהוא תרגום שירו בן ארבעת הבתים של המשורר הערבי המיסטיקן אַבּוּ אלשִׁיץ אלְכֻּזַ'אעִי (أبو الشيص الخزاعي, 747-811) (עבד אלרחמן, 2000, עמ' 235), ולא הוסיף בו אלא את הבית החמישי, "עַד יַעֲבָר־זַעַם וְתִשְׁלַח עוֹד פְּדוּת / אֶל־נַחֲלָתְךָ זֹאת אֲשֶׁר פָּדִיתָ", ובכך הפך את שיר האהבה הערבי לשיר יהודי לאומי על יחסי האל ועמו ישראל (טובי, תשע"ו).

המשוררים היהודים אף כתבו לאורך הדורות שירה ערבית באותיות ערביות במ־סגרת קשריהם עם החברה הערבית המוסלמית, ובעיקר שירי שבח לכבוד שליטים ונכבדים מוסלמים, כפי שהראו כמה חוקרים, כגון פרופ' יהודה רצהבי ז"ל (רצהבי, תשנ"ה) ופרופ' יוסף סדן ייבדל"א (סדן, תשנ"ו). בכלל משוררים אלו הייתה אישה יהודייה ושמה קסמונה בת אסמאעיל (قسمونة بنت إسماعيل) בת המאה הי"ב, שלפי כמה מקורות הייתה בתו של שמואל הנגיד. שלושה משיריה נשמרו דווקא באנתולוגיה של מחברים מוסלמים מספרד (בלאמי, 1983; גאליגו, 1999; גויטיין, 1988, עמ' 468-469; ניקולס, 1981; רצהבי, תשנ"ה, עמ' 340-341). שירה בער־בית־יהודית בימי הביניים נכתבה גם בארצות המזרח, כגון השיר המופיע בכתב יד אדלר 329, ככל הנראה כתב יד קראי מן המאה הי"א. וזו לשון החרוזה הראשונה של השיר שנכתב במשקל הסטרופי: "אַחַב אל שַׁרַב פִּי אלְ אַסְחַאר / פִּי בּוּסתַאן בְּמַא אַזְהַאר / וַמַעַ הַוְלַאְ אַפּוּן אַכְתַאר / חֻבִּי בַּעְץ' נַדַמַאנִי" (= אני אוהב את שתיית היין עם שחר / עלי גינה במי ורדים / ועל אלה רוב אהבתי לאחד מרעַי). הרי זה שיר הנמנה עם סוגת שירי היין, שתחילתה אינה בספרד בשירו של דונש בן לברט, 'וְאוֹמֵר אַל תִּישָׁן / שְׁתֵה יַיִן יָשָׁן', אלא כבר במזרח שנים רבות לפני כן, כפי שלימ־דנו פרופ' דן פגיס במאמרו 'שירי יין מלפני תקופת ספרד' (פגיס, תשל"ז).

לאחר שהמוסלמים כבשו את ארצות המזרח בעשור הרביעי למאה השביעית כתבו משוררים יהודים שירה עברית בהשפעות השירה הערבית, והראשון שבהם היה דונש בן לברט (920-990). אך כבר קודם לכן, לפחות מסוף המאה השמינית, כתבו משוררים יהודים שירה ערבית דווקא באותיות ערביות. משוררים אלו חיו בחברה

המוסלמית בארצות המזרח והושפעו ממנה. למשל משורר ששמו לא צוין במקור הערבי, בן לאחד מראשי הגולה שנמנה עם חבורת משוררים ובלשנים שנהגו להתכנס דרך קבע לעסוק בענייני שירה ולשון, ואף מר עוקבא, ראש הגולה בבגדד (900-915), שהיה מקורב לכ'ליף העבאסי אלמֻקתַדִר ושהה מדי פעם בחצרו, כתב לו בשנת 772 ברכות ושירי שבח בערבית. זאת ועוד, כמה מן המשוררים המוסלמים היו ממוצא יהודי, בדומה ליוצרים מוסלמים אחרים (לפירוט ראו טובי, תש"ס, עמ' 36-38).[1]

אף קודם לכן, בתקופה הג'אהלית הקדם־אסלאמית, היו לא מעט משוררים יהודים בכלל המשוררים בארצות ערב, והנודע בהם הוא שמואל בן עדיה (السَموأل بن عادياء, אלסמואל בן עאדיא, בן המאה השישית, חי ופעל בחג'אז), ובכללם גם משוררת יהודייה ושמה שרה אלקריט'יה (سارة القريظية، נפטרה בשנת 627). שירתם כונסה על ידי מאספים מימי הביניים, כגון אבו אלפרג' אלאצפהאני (أبو الفرج الإصفهاني) בחיבורו המקיף 'כתאב אלאגאני' (كتاب الأغاني =ספר השירים); אף החוקר הקראי תושב מצרים מראד פרג' (مراد فرج, 1867-1956) דן בהרחבה במשוררים היהודים בערב שלפני האסלאם (פרג', 1929, עמ' 7-8). בתקופת הג'אהליה ניכרת השפעת הקהילות היהודיות על המשוררים הערבים, ובראש כולם אמרו אלקיס (امرؤ القيس) בן המחצית הראשונה של המאה השישית (בערך 497-545), כפי שהראיתי במאמרי עליו (טובי, תשע"ב).

שירה ערבית הייתה מצרך תרבותי־ספרותי מקובל לא רק בחוגי משוררים יהודים, אלא גם בחוגי משכילים יהודים אחרים, בוודאי בעבור מי שנתקשה במידה זו או אחרת לקרוא כתב ערבי. על תפוצתה של שירה זו בקרב חוגים רחבים יותר בחברה היהודית יעידו העתקות באותיות עבריות שנמצאו באוספי הגניזה. ולא רק שירה ערבית תועתקה באותיות עבריות, אלא אף ספרי פואטיקה ערביים, כפי שמוכיח קטע בן שני דפים מן הגניזה (כ"י קיימברידג' 45.2), שריד מהעתקה עברית של 'רסאלת אלחאתמי' (=איגרת אלחתאמי), הוא אַבּוּ עלי מחמד אלחאתִמי (أبو علي محمد الحاتمي, 922-998), מבקר השירה הערבית המפורסם בן המאה העשירית, שנודע בספרות ישראל מספרו של משה אבן עזרא 'כִּתאבּ אלמֻחאצַ'רה ואלמֻד'אכַּרה' (=ספר השיחות והזיכרונות), המזכירו במבוא לספרו זה לצד פואטיקנים חשובים של השירה הערבית בימי הביניים. עניינה של 'רסאלת אלחאתמי' הוא השוואה בין אמרות של אריסטו לבין בתי שיר של אלמתנבי (المتنبّي, 915-965) שחי פועל בעירק (טובי, 2010).[2]

1. כל הידיעות על יהודים שכתבו שירה ערבית הגיעו אלינו ממקורות ערביים ולא־יהודיים.
2. בנספח למאמר זה נרשמו למעלה משלושים בתי שיר של אלמתנבי, שהובאו על ידי חכמי ישראל בימי הביניים בחיבוריהם או שעובדו בשיריהם של משוררי ספרד היהודים; עוד ראו טובי תשע"ג.

העתקות של שירה ערבית באותיות עבריות הן נושא למחקר מקיף ושמו Arabic Poetry in the Cairo Genizah (=פיוט ערבי בגניזת קהיר),[3] שהחל לפני קרוב לשש שנים באוניברסיטת דבלין בסיוע מועצת המחקר האירופית ERC (European Reaserch Council) (ראו, למשל, אחמד, 2018). במחקר זה יש כדי להוסיף פרק חשוב למסכת הרב־תרבותיות של קהילות ישראל במרחב התרבות הערבי־המוסלמי. מכל מקום, הנושא של הספרות העממית הכתובה בערבית־יהודית, כפי שנשתמרה בגניזה, עלה בספרות המחקר כבר קודם לכן בכתבי כמה חוקרים, ואף פורסמו טקסטים מועטים השייכים לעניין זה.

להלן יידונו כמה מן השירים הערביים של מחברים לא־יהודים שנשמרו בגניזה בתעתיק עברי, לעיתים בשינויים קלים מן המקור. אלו שירים שנושאיהם היו מחוץ למגוון הנושאים שנקלטו בשירה העברית המושפעת מן השירה הערבית. לשון אחר, השירים הללו משקפים פתיחות נועזת יותר אל התרבות הסובבת מזו שהפגינה השירה העברית. שלושת השירים שינותחו להלן הם מכתב יד פירקוביץ 426.

שלושה שירים מתוך כתב יד פירקוביץ׳ 426

יש לשער כי כתב היד - שד״ר רחל חסון (2017/8, עמ׳ 113) כבר דנה בהקשרו העממי - הוא חלק מקונטרס הכולל ליקוטים עממיים של קטעי אַדַב וטקסטים עממיים אחרים, ליקוטים המאפיינים את כתבי היד המאוחרים באוסף פירקוביץ׳. כתב היד, המתואר ב׳כתיב׳, הקטלוג הממוחשב של הספריה הלאומית בירושלים, מתוארך למאה הט״ו (חסון, תשע״ז, עמ׳ 72, 73, 87, 352). בדפים הנדונים להלן מועתקים שירים ערביים באותיות עבריות ומנוקדים בסימני ניקוד ערביים, ולעיתים הוסיף המעתיק סימני ניקוד עבריים. הכול בכתיבה אחת אם כי הדף השלישי והדף הרביעי נכתבו בזמן מאוחר יותר באותיות גדולות יותר ובדיו אחר.

התעתיק אינו תואם את המקור הערבי במדויק, ונראה שלעיתים הוא נובע מחוסר הבנה של המקור הערבי. למשל, האות ׳א׳ במלה ׳אמרי׳ [=גבר] בבית השני מנוקדת בפתחה במקום בצ׳מה. האות ׳א׳ בסוף המילה ׳ארג׳וא׳ [=אצפה] בבית השני מיותרת, ונוספה על דרך האַלְף בסוף בצורת הפועל בגוף שלישי רבים. וכן לאחר האות ׳ר׳ במילה ׳אלערב׳ נוספה האות ׳א׳, כציון לתנועת הפתחה (השוו בלאו, תש״ם, עמ׳ 23). אשר לסימני הניקוד הערביים, יש למעתיק שיטה מיוחדת הנובעת בדרך כלל משיטת הניקוד הערבית, אך יש בה לעיתים כדי ללמד על מבטאו של המעתיק, כגון סימון ׳אמאלה׳ תחת ה־ל במילה הערבית على, כפי שמעיד סימן הצירה מתחתיה. יצוין כי ה׳אמאלה׳ הייתה תופעה שכיחה בכתבים הערביים־היהודיים הקדומים

3. ראו באתר השירה הערבית בגניזה: https://apcairogenizah.com

(טובי, תשפ"ב, על פי המפתח, עמ' 551-552, ערך 'אמאלה'). בדומה לכך, הגיית האות 'ת' העברית הרפויה כהגיית האות העברית 'ת' הדגושה בדגש קל, כפי שעולה משוויון הניקוד של האותיות הערביות ت ו־ث.

להלן מפתח התעתיק והניקוד בשיטת המעתיק:

ت האות 'ת' ובדרך כלל שתי נקודות (מעין צירה) מעליה (בשירים להלן ת)

ث האות 'ת' ובדרך כלל שתי נקודות (מעין צירה) מעליה, ללא הבחנה בינה לבין ت (להלן ת')

ج האות 'ג' ונקודה מתחתיה (להלן ג')

خ האות 'כ' ונקודה מעליה (להלן כ')

د האות 'ד' ולעִיתים נקודה מעליה (בשירים שנותחו להלן לא מופיע)

ذ האות 'ד' ונקודה מעליה (להלן ד')

ض האות 'צ' ונקודה מעליה (להלן צ')

ط האות 'ט' ונקודה מעליה (להלן ט')

غ האות 'ג' ונקודה מעליה (להלן ג)

ك האות 'ך' ובתוכה נקודה (להלן ך)

ل במילה على בלבד, מעין צירי מתחת ליוד - עלֵי (בשירים להלן לא מופיע)

א אם קריאה, בדרך כלל א ועליה סימן המַדַּה הערבי, ולעיתים נוסף על האות שלפניה סימן הפתח. אם היא באה לפני האות למד והיא מחוברת אליה, כגון 'קאלת', נשמט סימן המַדַּה (להלן צוין בפתח באות שלפניה)

תנוין | בפתחה - גרשיים משמאל לאות למעלה (כגון בַּנַי כַּנַאי") תנוין | בכסרה - שתי נקודות מתחת לאות (וכן להלן) פתחה | קו אלכסוני מעל לאות יורד מימין לשמאל בזווית כמעט ישרה (להלן פתח) כסרה | כנ"ל מתחת לאות (להלן חיריק) צ'מה | כמו בערבית מעל לאות (להלן שורוק) דגש | קו מעל לאות יורד מימין לשמאל בזוית משופעת ונקודה או סימן השדַּה הערבי (X.) דבוקים אליו מלמטה (להלן דגש עברי).

א. השיר 'אלא יזג'ר אלדהר עלי מנונא' למשורר והסופר מחמד בן עֻבַּיְד אללה אלעתבי (محمد بن عبيد الله العتبي, נפטר בבצרה שבעיראק בשנת 843)

1. נוסח השיר בתעתיק העברי (דף 1א-ב)

[1א] פִיה [...]ל קאל נעַם אלקול

אַלא יַזג'ר אלדהר עַלי מנונא ואַברַי אלבַנאת [ויפני][4] אלב[ני]נא

וכֶנת אַבַא סתה כאלבדֶוַרַא אפקי בהם אעינו אלחַאסְדינא

פַמַרו עַלי סַאלפַאת אלזמַאן כַמה אלדראהם פִי יַדי אלנאקְדינא

4. השלמת המילה בסוגריים על פי נוסח השיר הערבי.

	פַּקד כַּאן הד׳א אלַא צַאר[ך׳]	וקַד צַאר הד׳א אלא כנַא חדינא[5]
5.	רַאית בַּני כַּנַא״ עלי צַ׳[הרה]א	פַּעאדֶו אלי בַּטנַהא יַנקלונא
	פחַסבַך מִן חַאדת באַמרי	תַרי[6] חַאסדיה לֹהֶ ראחמינא
	ומַא יֹהֶון וג׳די (וַיחדִי)[7] בהם	בְאַן אלמנון סַתַלקַי אלמנונא

2. תרגום השיר בתעתיק העברי מן הגניזה

בו [...]ל שר, מה יפה השיר:

	האם מונע הגורל את המוות	מזכה את הבנות [וממית] את הבנים
	הייתי אב לשישה כלבנה	נסתמאו בהם עיני המקנאים
	חלפו על פניי מאורעות הזמן כחלוף	[מטבעות] הדרהמים על פני בוררי המטבעות[8]
	וכבר היה זה לזועק	והיה האחר למי שהיה בעקבותינו
5.	ראיתי את בניי שלווים על גביה[9]	ושבו אל בטנה, מעתיקים מקומם
	די לך במי שמדבר באיש	תראה את מקנאיו כאוהבים
	ואשר ישכך תוגתי עליהם	שהמוות יפגוש את המוות

3. המקור הערבי של השיר (אבן עבד אלבר, 1981, עמ׳ 252):

ومن أحسن ما قيل في رثاء البنين قول العُتبيّ:

	ألا يَزجُرُ الدَهرُ عَنَّا المَنُونا	يُبَقِّي البَنات ويُفني البَنينا
	وأنحى عليَّ بلا رَحمَة	فَلِم يُبق لي في جُفُوني جُفُونا
	وَكُنتُ أبا سَبعَة كالبُدورِ	أُفَقِّي بهم أعينَ الحاسدينا
	فمرُّوا على حادثاتِ الزَمانَ	كَمَرِّ الدَراهم بالناقَدينا
5	فأفنتهم واحداً واحداً	الى أن أبادَتهُمُ أجمَعينا
	وألقينَ ذاك الى ضارِح	وألقينَ هذا الى دافنينا
	وما زال ذلك دَأبَ الزَمانَ	يُفني الأوائلَ فالأوّلينا
	وحتَّى بَكى لي حُسَّادُهُم فقَدَ	أقرَحُوا بالدُموعِ الجُفُونا

5. דומה שבית השיר הזה מבוסס על בית השיר הערבי «فألقين ذاك إلى صارخ / وألقين ذاك إلى ملحدينا» (=[הימים] השליכו [אחד מבניי] למי שיזעק [מרוב כאב על מותו]; ואת האחר הותירו לקוברים), כלומר מאורעות הזמן הנזכרים בבית הקודם הפקידו בן אחד בידי מתאבל והפקידו בן אחר בידי הקוברים. בית השיר הערבי מובא בנוסחו הכלול באנתולוגיה "אלתעאזי" (מברד, 2009, עמ׳ 191).
6. בכתב היד: ירי; והתיקון על פי נוסח השיר הערבי.
7. המילה שבסוגריים מיותרת ונראה שהמעתיק כפל את המילה הקודמת בנוסח זה לפי שלא היה בטוח בכתיבה הנכון.
8. הדימוי נפוץ בסוגת הקינה הקדומה: המשורר מדמה את הזמן לבודק מטבעות המבחין בין מטבע אמיתי למטבע מזויף. הזמן בורר את האנשים הטובים ומביא לידי מותם.
9. של התבל, האדמה.

وَحَسبُكَ مِن حادث بِامرِئٍ تَرى حاسديه لَهُ راحِمينا
وكانوا علىَ ظَهرهَـا أنجُمَا فأضحَوا اِلَى بَطنها يُنقَلُونا
فَمَن كانَ يُسليهِ مَرُّ السنينَ فَحُزني يُجدِّدُهُ لِيَ السُنونا
ومِمَّا يُسكِّنُ وَجـدِي بِهِم بِأَنَّ المَنونَ سَتلقَى المَنونا

4. תרגום השיר המקורי בערבית

ומן המיטב שנאמר בהספד הבנים שירו של אלעֶתבי:

האם מונע הגורל את המוות מותיר את הבנות וממית את הבנים
והרע לי ללא רחם ולא נותרו לי על הריס ריסים
הייתי אב לשבעה[10] כלבנה ניתנו בהם עיני צרי העין
הלכו לעולמם כחלוף הזמן כהלוך המטבעות ב(ידי) החלפנים
וכילום אחד אחד עד אשר הכחידום כולם
והיטלנו זאת על הקברן והיטלנו זאת על קברנינו
ולא פסק נוהג זה של הזמן עד אשר המיתם כולם
ואפילו בכו לי מקנאיהם וכבר נחבלו בדמעות העיניים
די לך באירוע [שאירע] לאדם עת תראה מקנאיו כמרחמים
והיו על גביה כוכבים ושבו אל בטנה, מעתיקים מקומם
ואשר היה מנחמו חלוף הזמן הרי עצבוני יחדשוהו לי השנים
ואשר ישכך תוגתי עליהם שהמוות יפגוש את המוות

מכוח השינויים הרבים בין השיר הערבי־היהודי שבגניזה לבין השיר הערבי המקורי של אלעתבי יש אולי להניח שאין לפנינו תעתיק עברי גרידא של שיר הכתוב באותיות ערביות, אלא שיר קינה שכתב משורר יהודי על מות ששת בניו, על סמך השיר הערבי שאותו כנראה הכיר. סוגה זו של שירי קינה שכתבו משוררים יהודים וערבים על מות בניהם או בנותיהם הייתה מקובלת (טובי, 2017; נוסח עברי: טובי, תשע"ט־א).

ב. השיר 'קלת להא הל לך פי וצל מן יהואד' למשורר או למסרן בשם אבו אלגראף (חי בתקופת הג'אהליה)

1. נוסח השיר בתעתיק העברי (דף 1א-ב) מן הגניזה

[1א] פקאל אלאצמעי: פמא סמעת אביאתַא" אַערַב מנהא [1ב] אנשדונא אלעראב מִן בנִי חַנט'לה ומן בני ת'מִים יַבנִי

10. בתעתיק הערבי־היהודי כתוב שהיה אב לשישה.

באב אלגראם

קֻלת להא הַל לךְ פִּי וצל מִן יַהואךְ חַתי ינפד׳ אלדַהר
קאלת ומא אַרגֻ׳וא בוַצל אַמרי ליס לַהֻ נהי ולא אַמר
פקֻלת אנ׳ שאעֻר מטלקא ולי באיאם אלאוּלי כ׳בַ[ר]
קאלת אד׳א אַחתאג׳ אלפַתי סַעא לַם יגניה עִלמֻ ולא שִער
5 פליערץ׳ אלשאעֻר אַשעארהֻ פִי אלסֻוק הַל יֻעטַי בהא נזר
או יוכ׳ד׳ אלשאעֻר עַלי׳ תמרה פִי אלסוק אמַא רֻכ׳ץ אלתמר
לו נאל באלשִער פַתי תרוה לכאן ביתי סקפה אלתבר

2. נוסח השיר במקורו הערבי (אבן אבי אלדניא, 1990, עמ׳ 194, שיר 195)
أَنْشَدَنِي أَبُو الْغَرَّاف، أَعْرَابِيٌّ مِنْ بَنِي حَنْظَلَةَ مِنْ بَنِي تَمِيم:

قُلْتُ لَهَا هَلْ لَك فِي وَصْلِ مَنْ يَهْوَاكِ حَتَّى يَنْفَدَ الدَّهْرُ
قَالَتْ وَمَا أَرْجُو بِوَصْلِ امْرِئٍ لَيْسَ لَهُ نَهْيٌ وَلَا أَمْرٌ
فَقُلْتُ إِنِّي شَاعِرٌ مُفْلَّقٌ وَلِي بِأَيَّامِ الْأَلَى خُبْرُ
قَالَتْ إِذَا احْتَاجَ الْفَتَى سَاعَةً لَمْ يُغْنِهِ عِلْمٌ وَلَا شِعْرُ
5 فَلْيَعْرِضِ الشَّاعِرُ أَشْعَارَهُ فِي السُّوقِ هَلْ يُعْطَى بِهَا نَزْرُ
أَوْ يُؤْخَذُ الشِّعْرُ عَلَى تَمْرَةٍ فِي السُّوقِ إِمَّا رُخِّصَ التَّمْرُ
لَوْ نَالَ بِالشِّعْرِ فَتًى ثَرْوَةً لَكَانَ بَيْتِي سَقْفُهُ التِّبْرُ

בשני מקומות שינה המעתיק את הכתיב על פי ההגייה שהיה מורגל בה: סאעה > סעא (בית 4); יגנה > יגניה (בית 4). והתעלם בכך מהשמטת האות הערבית ي המתחייבת משלילת צורן העתיד על ידי המילה לם.

3. תרגום השיר בשני נוסחיו

מאחר שהתעתיק העברי־היהודי אינו שונה מן המקור הערבי אלא בכתיב בלבד בשני מקומות, הבאתי כאן תרגום אחד לשני השירים.

אמר אלאצמעי: לא שמעתי בתי [שיר] נאים מהם, שוררו לנו הבדווים מבני חנט׳לה מבני תמים, יבני [?][11]

שער האהבה

אמרתי לה: האם את חפצה בקשר אהבה עם מי שיאהבך לנצח
אמרה: ומה אצפה להגעת גבר אשר אין לו [יכולת] למנוע ולצוות
או אז אמרתי: אני משורר בחסד עליון ולי בימי קדם ידע
אמרה: אם יום אחד נזקק האדם לא יועיל לו לא חכמה ולא שירה
5 ואילו יציג המשורר את שיריו בשוק - האם יינתן תמורתם קורטוב?
או יתקבל השיר תמורת תמרה בשוק? אכן הוזל [מחיר] התמרים
לו השיג העלם בשיר עושר הרי הייתה תקרת ביתי זהב וכסף

11. מילה זו, המצויה במקור הערבי־היהודי, אינה מצויה במקור הערבי, ומשמעותה כאן אינה ברורה.

השיר כלול בספרו של ה'חאפט" (=זכרן, היודע את הקוראן בעל פה) תושב בגדאד, הידוע בשם אבן אבי אלדניא (ابن ابي الدنيا, 823-894), 'אלאִשראף עלי מנאזל[12] אלאשראף' (=התצפית על מעלות האצילים), שבו תועדו בכתב מאות שירים מפי מסרנים שונים, שירים אשר שיננו אותם מאז תקופת הג'אהליה (אבן אבי אלדניא, 1990). אבן אבי אלדניא מקדים לשיר את המשפט: "אנשדני אבו אלגראף, אעראבי מן בני חנט'לה מן בני תמים" (=שורר לי אבו אלגראף, בדווי מבני חנט'לה מן בני תמים). משפט מקדים זה דומה למשפט המקדים שבכתב יד פירקוביץ' מפי עבד אל־מלך אלאצמעי (عبد الملك الاصمعي, 740-828), בלשן מוסלמי ידוע, תושב בצרה, אך לא עלה בידי לאתר את המקור של כתב יד זה. מכל מקום, אין זה ברור אם אבו אלגראף, שכנראה חי בתקופת הג'אהליה, היה מחבר השיר או רק מדקלמו.[13]

תוכן השיר מפתיע כלשהו, שכן יש בו מבע ברור של זלזול בשירה על שהיא חסרת ערך מעשי, הן מבחינת האהבה הן מבחינת הממון. אך יש לזכור כי בחוגי אנשי הדת והפילוסופיה נתקבע היחס השלילי כלפי שירת החול. כך עולה גם מ"חובות הלבבות" של בחיי אבן פקודה, מן הביקורת שהביע יהודה הלוי על שירת החול בסוף ימיו (טובי, תשע"ו), וכמובן מיחסו של הרמב"ם לשירה בכלל, כולל השירה הליטורגית (טובי, תשע"ד).

אבן אבי אלדניא היה יוצר רב־פעלים, ומיוחסים לו לא פחות ממאתיים ושבעה עשר חיבורים, כפי שמנה חוקר הספרות ד"ר נג'ם עבד אלרחמן כ'לף (نجم عبد الرحمن خلف) (אבן אבי אלדניא, 1986, עמ' 83-110). הוא נודע - אולי בעיקר - על התנ־גדותו העקרונית מבחינה דתית־מוסרית למוסיקה, כפי שהביעה בספרו "ד'ם אלמ־לאהי" (=גינוי כלי הנגינה) (אבן אבי אלדניא, 1995/6; השוו טובי, תשס"ט; שילוח, 1997), אך גם על השקפותיו המחמירות בעניינים חברתיים והתנהגות הפרט, כפי שהביעו, דרך משל, בספרו "כתאב אלצמת ואאדאב אללסאן" (=ספר השתיקה ונימוסי הלשון) (אבן אבי אלדניא 1986).

ג. השיר 'ומן יכן המה אלדניא ליג'מעהא למחמד אבן רג'אא[14]

1. נוסח השיר בתעתיק העברי מן הגניזה

קאל בעצ'הם מא אַפלס אַחד אלא צַא[ח]בהֶ תַ'לאת' נַקצַא" פִי עַקלֶה וקלֶה" פִי דִינֶה ודהַאב מֶתותֶר ושיֶ אַצעַב מַן אלת'לאת' אִסתכ'פַאף אלנַאס לה" בֶה.

למחמד בן רג'אא

ומַן יַכן הַמה אלדניא ליג'מעהא פעַן קליל עַלי רֶגמה יַכ'ליהא

12. ויש הגורסים מנאקב ולא מנאזל שהן מילים נרדפות.
13. לא עלה בידי למצוא פרטים עליו.
14. מופיע בדף 2א.

ללמֶר לא דַאר בַעד אלמות יסכנהא אלא אלתי כַאן קבל אלמַות יבניהא
ואן בנאהא בכ'יר כַאן מֶגתבטַא ואן בנאהא בשר כ'אב באניהא
ואלנַפס תַרגֶ'וא אמורַא" ליס תדרכהא ואלמות דון אלדי תַרג'וא סיַאתיהא
5 לא יַשבַע אלמר מַן דניא יתמרהאובַלגה מן קוַאם אלעיש תַכפיהא
פאגרס אצול אלתקי מא עשת מֶג'תהדַא ואעלַם באנך בַעד אלמות גַ'אניהא

2. נוסח השיר במקורו הערבי (אבן אבי אלדניא, 1990, עמ' 171, שיר 144)

وَمَنْ يَكُنْ هَمُّهُ الدُّنْيَا لِيَجْمَعَهَا فَسَوْفَ يَوْمًا عَلَى رَغْمٍ يُخَلِّيهَا
لَا دَارَ لِلْمَرْءِ بَعْدَ الْمَوْتِ يَسْكُنُهَا إِلَّا الَّتِي كَانَ قَبْلَ الْمَوْتِ يَبْنِيهَا
فَإِنْ بَنَاهَا بِخَيْرٍ كَانَ مُغْتَبِطًا وَإِنْ بَنَاهَا بِشَرٍّ خَابَ بَانِيهَا
وَالنَّفْسُ تَرْجُو أُمُورًا لَيْسَ تُدْرِكُهَا وَالْمَوْتُ دُونَ الَّذِي تَرْجُو يُوَاتِيهَا
5 لَا تَشْبَعُ النَّفْسُ مِنْ دُنْيَا تُثَمِّرُهَا وَبُلْغَةٌ مِنْ قِوَامِ الْعَيْشِ يَكْفِيهَا
فَاغْرِسْ أُصُولَ التُّقَى مَا شِئْتَ مُجْتَهِدًا وَاعْلَمْ بِأَنَّكَ بَعْدَ الْمَوْتِ جَانِيهَا

בשני מקומות שינה המעתיק את הכתיב על פי ההגייה או שינה את סדר המילים: פסוף > פען (בית 1); לא דאר ללמרא > ללמר לא דאר (בית 2); יואתיהא > סיאתיהא (בית 4); יכפיהא > תכפיהא (בית 5) שאת > עשת.

3. תרגום השיר מן הגניזה ומן המקור

אמר אחד מהם: לא יפשוט רגל אף אדם אלא אם דבקו בו שלושה [דברים] - חסרון בשכלו ודלות בדתו והלוך ושוב ללא הפסקה. והדבר הקשה מן השלושה הוא זלזול האנשים בו.

למחמד בן רג'א

אשר מחשבתו על תבל לכָּנְסָהּ במהרה על כרחו יפנה אותה
אין לאדם מעון לאחר המוות לשכון בו אלא זה אשר לפני המוות בנהו
ואם בנהו בטובה - יהא שמח בחלקו ואם בנהו ברעה - יִשָּׁמֵם ביתו
והנפש שואפת לדברים שלא תשיגם והמוות - זולת אשר תשאף יְבוֹאָנָּה
5 לא תשבע הנפש מתבל אשר תשיא לו פרי ומזון במשורה לקיום החיים יספיק לה
וּנְטַע את שורשי היראה כל חייך בנחרצות ודע כי אתה לאחר המוות תקטוף פריה

נוסח השיר בכתב היד שונה בכמה מקומות מן הגרסה המוכרת של השיר. אפשר שהשינויים המצוינים לעיל אינם שגיאות בהעברת השיר מן האותיות הערביות אל האותיות העבריות, אלא מציגים גרסה אחרת שלו. לפני השיר המופיע בגניזה באה

הקדמה קצרה המשמשת רקע רעיוני לשיר.

מבחינת תוכנו משתייך השיר לשירי ההגות השוללים את ערך החיים בעולם הזה ומעלים על נס את החיים בעולם הבא. לא ייפלא אפוא שלאחר השיר הביא המעתיק את הדברים המיוחסים לכ'ליף השני עמר בן אלכ'טאב (عمر بن الخطاب, 634-644) לבנו עבדאללה, בדבר הצורך לבטוח באל, לפתח את התכונות המוסריות של החמלה האנושית ולהתכונן לחיי העולם הבא. במקורות המודפסים הנוסח שונה במקצת.[15]

נוסח ההקדמה

קאל וכתב עמר בן כ'טַאב אַלֵי עבדאללה ולדה: אנּהֶ מִן [2ב] אתקי אללה וַקאה ומן תוַכּל עַליה כפַאה ומן שכרה זַאדה ומִן צַדּק ללה לַקַאה ומִן כַסַא אלפקיר ואליתים פיכון כ'לַאצה מִן נאר אלג'חים. אסמע יא מסכין פלתַכֶן אלתַקוי עִמַאדֶ עַינַיךְ וג'לא קַלבַךְ וַאעלַם יא אִנסַאן אִנּהֶ לא עמַל לִמן לא ניה להֶ ולא אַג'ר לִמן לא כ'שיַה להֶ ולא מאל לִמן לה רִפק להֶ ולא ג'דִיד לִמן לא כֶ'לק להֶ.

תרגום

אמר וכתב עמר בן כ'טאב אל עבדאללה בנו: [2ב] הבוטח באל - יגן עליו, ואשר יבטח בו - יגמול לו, ואשר יודה לו - יוסיף לו, ואשר יאמין באל - ימצאנו, ואשר יכסה את העני והיתום - יינצל מאש הגיהינום. הטה אזנך, הוי מסכן, ותהיה יראת שמיים פאר עיניך ויקר לבך. ודע, בן אדם, כי אין גמול למי שאין לו כוונה, ולא שכר למי שאין לו יראה, ולא הון למי שאין לו חמלה, ולא [דבר] חדש למי שאין לו [דבר] בלוי.[16]

לא עלה בידי למצוא את ההקדמה המקורית לשיר,ששימשה יסוד להקדמה בערבית־יהודית המובא לעיל, אלא נוסח יותר קצר בחיבור "אלעקד אלפריד" [=הענק היחיד במינו] לאחמד אבן עבד רבה (احمد بن عبد ربه, 860-940), יליד קורדובה שבספרד.[17]

كتب عمر بن الخطاب إلى ابنه عبد الله في غيبة غابها: أمّا بعد فإن من اتقى الله وقاه، ومن اتكل عليه كفاه، ومن شكر له زاده، ومن أقرضه جزاه. فاجعل التقوى عمارة قلبك، وجلاء بصرك. فإنه لا عمل لمن لا نية له، ولا خير لمن لا خشية له، ولا جديد لمن لا خلق له.

15. ראו, למשל, אבן עבד רבּהֶ, 1983, עמ' 99-100, כמובא להלן.
16. השילוב בין שתי המילים 'جديد' ו־'خَلَق' רווח מאוד בספרות הערבית הקלאסית, הן בשירה הן בפרוזה. משמעות הביטוי "צ جديد لمن لا خلق له" היא שעל אדם לחוות את הקדום ולהתנסות בו כדי שיוכל לזכות בדבר חדש.
17. ראו לעיל, הערה 16.

תרגום ההקדמה במקור הערבי

כתב עמר בן אלכ׳טאב אל בנו עבדאללה במקום מסתור שהסתתר בו: ועתה, הבוטח באל - יגן עליו, ואשר יבטח בו - יגמול לו, ואשר יודה לו - יוסיף לו, ואשר יתן לו - יפצהו. עשה את יראת [האל] יקר לבבך ואור עיניך. כי אין גמול למי שאין לו כוונה, ולא שכר למי שאין לו יראה, ולא מזל למי שאין לו מוסר.

אומנם בהעתקה באותיות עבריות מיוחס השיר למשורר מחמד בן רג׳א, ככל הנ־ראה הוא אבו בכר מֻחמד בן מֻחמד בן רג׳אא אלניסאבורי (أبو بكر محمد بن رجاء النيسابوري, מת בשנת 286 להג׳ [899]. הוא היה ידוע כאחד ממסרני החדית׳ הסונים.[18] נג׳ם עבד אלרחמן כ׳לף, מהדיר ״אלאִשראף פי מנאזל אלאשראף״ מייחס את השיר למחמד בן אבי רג׳אא אלקרשי אלאעראבי (محمد بن ابي رجاء القرشي الاعرابي، נפטר בשנת 231 להג׳ [845/6]), איש ישר דרך וירא שמיים שהקדיש עצמו לעבודת הבורא, זוכר שירים בעל פה ״חאפט״, שלא זכרו אחרים זולתו (אבן אבי אלדניא, 1990, עמ׳ 170, הערות 4, 5, ועמ׳ 171). אולם נראה שהשיר המיוחס למחמד אבן רג׳אא בכמה מקורות ערביים, שעל פי אחד מהם נעשתה ההעתקה לערבית־יהודית, אינו אלא גניבה ספרותית הבנויה על הקצידה של אבראהים אבן עבאס אלצולי (ابراهيم بن عباس لصولي, 792-857), משורר וסופר ממוצא תו־רכי שמילא תפקיד בכיר במערכת השלטון של הכ׳ליפות העבאסית.[19] לשון הבית הראשון בקצידה ארוכה זו, שבה 48 בתים, המובאת בשלמותה או בחלקה בכמה מקורות ערביים הוא ״لا تأسفن على الدنيا وما فيها / فالموت لا شك يفنينا ويفنيها״ (=אל תצטער על תבל ואשר בה / שכן המוות - ללא ספק - יכלה אותנו ויכלה אותה) (ראו, למשל, רפיק 1971, עמ׳ 178-180). השיר של אבן רג׳אא אינו אלא שישה בתים הנטולים מן הקצידה של אלצולי ומסודרים בסדר אחר. בדיואן של אלצולי, שכלל מימני באסופתו, לא הביא אלא שני בתים בלבד (20, 21) (מימני 1971, שיר 182, עמ׳ 180). יש לא מעט שינויי נוסח בין המקורות השונים. למשל, הבית הרביעי בשירו של אבן רג׳אא, ״والنفس ترجو أمورا ليس تذركها / والموت دون الذي ترجو يواتيها״ (=והנפש מייחלת לדברים שאין היא מזכירה אותם / והמ־וות בלא שתייחל אליו יבוא עליה), לא נמצא בגרסאות השיר שעלה בידי לאתר במקורות המודפסים או באינטרנט.

18. אלד׳הבי, 2004, עמ׳ 823.

19. ראו עליו, מימני 1971, עמ׳ 118-125; הדיואן שלו מובא שם, עמ׳ 126-194. עוד ראו עליו, רפיק 1971, עמ׳ 178, הערה 1, ושם הפניה למקורות נוספים לתולדות חייו.

סיכום

לא הבאתי לעיל כל מה שנמצא בכ"י פירקוביץ מן השירה הערבית בתעתיק עברי, כולל תעתיק עברי של קטעי פרוזה חרוזה ערביים (סג'ע, سجع). שירים מעין אלו נמצאו גם בכתב יד שבספרייה הבריטית, ואין ספק בידי כי רבים אחרים נמצאים באוספי הגניזה. לא היה בכוונתי להוכיח את הדבר הידוע אשר להשפעת השירה הערבית על השירה העברית, אלא להפנות את תשומת הלב לכך ששירה, פרוזה ופרוזה חרוזה ערבית נעתקו על ידי יהודים לכתב עברי, בוודאי למי שלא היה בקי בכתב הערבי (ראו, למשל, ברינר, 1997; גויטיין, 1972; גולדשטיין, 2010; הרי 1992; חסון, 2010; סדן ובסל 2006). אך יש לזכור כי העתקות אלו כללו לא רק את סוגות הספרות היפה, אלא למעשה את כל סוגות הספרות הערבית, כולל חי־בורים מוסלמיים דתיים מובהקים. יש אפוא להניח שכינוס כל ההעתקות העבריות של הטקסטים הערביים מימי הביניים באוספי הגניזה ומחקרן ישמש ערוץ נוסף להערכת השפעתה של התרבות הערבית־המוסלמית על המרחב הגדול של התרבות הערבית־היהודית שבו חיו רוב הקהילות היהודיות בימי הביניים.

ביבליוגרפיה

מקורות ראשוניים

כ"י אדלר = NY JTS ENA 329

כ"י קיימברידג' = T-S. NS 45.2

כ"י פירקוביץ' = RNL Yevr.-Arab. II:462

מקורות משניים

אלד'הבי, 2003 = ع. الذهبي، **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام** [=תולדות האסלאם וביוגרפיות של הנודעים בשם והמפורסמים]. تحقيق: بشار بن عواد. ج. 6. تونس 2003.

אבן אבי אלדניא, 1986 = ابن ابي النياء، **كتاب الصمت وآداب اللسان** [=ספר השתיקה ומוסרי הלשון], تحقيق نجم عبد الرحمن خلف، بيروت 1986.

אבן אבי אלדניא, 1990 = ابن ابي النياء، **الاشراف في منازل الاشراف** [=התצפית על מעלות האצילים], تحقيق نجم عبد الرحمن خلف، الرياض 1990.

אבן אבי אלדניא, 1995/6 = ابن ابي النياء، **ذم الملاهي** [=גינוי כלי הנגינה]. تحقيق عمرو عبد المنعم، القاهرة 1416 هخ، 6/1995.

אבן כ'לף, 2009 = وائل بن حافظ بن خلف، **كتاب المنتخب من وصايا الآباء للأبناء**، الإسكندرية، 2009.

אבן עבד אלבר, 1981 = ابن عبد البر، **بهجة المجالس وانس المجالس وشحذ الذاهن والهاجن**، تحقيق احمد مرسي الخولي، بيروت 1981.

אבן עבד רבּה, 1983 = ابن عبد ربه، **العقد الفريد** [=הענק היחיד במינו]، مجلد 3. تحقيق مفيد محمد قميحة، بيروت 1983.

אחמד, 2018 = Mohamed A. H. Ahmed, "An Initial Survey of Arabic Poetry in the Cairo Genizah", Al-Masaq: Islam and the Medieval Mediterranean 30(2) (2018), pp. 1–22.

בלאו, י', תש"ם = **י' בלאו, דקדוק הערבית־היהודית של ימי הביניים**, ירושלים תש"ם.

בלאמי, 1983 = J. Bellamy "Qasmuna the Poetess: Who Was She?" Journal of the American Oriental Society 103 (1983), pp. 423–424.

ברינר, 1997 = W. M. Brinner, "Popular Literature in Medieval Jewish Arabic", In, N. Golb (ed.), Judaeo-Arabic Studies (1997), pp. 59–71.

גאליגו, 1999 = M. Á. Gallego, "Approaches to the Study of Muslim and Jewish Women in Medieval Iberian Peninsula: The Poetess Qasmuna Bat Isma'îl", MEAH (sección Hebreo) 48 (1999), pp. 63–75.

גויטיין, 1972 = S. D. Goitein, "Townsman and Fellah: A Geniza Text from the Seventeenth Century", Asian and African Studies 8 (1972), pp. 257–261.

גויטיין, 1988 = S. D. Goitein, A Mediterranean Society, V: The Individual, Berkeley 1998.

גולדשטיין, 2010 = M. Goldstein, "Judeo-Arabic Versions of Toldot Yeshu", Ginzei Qedem 6 (2010), pp. 9–42.

הרי, 1992 = B. Hary, Multiglossia in Judeo-Arabic, With an Edition, Translation and Grammatical Study of the Cairene Purim Scroll, Leiden 1992.

חסון, 2010 = **ר' חסון, "קצת זיד וכחלא" - סיפור עממי בערבית־יהודית, מאוסף פירקוביץ, גנזי קדם ו (2010),** עמ' 23-87.

חסון, תשע"ז = ר' חסון, **כתבי יד חדשים בערבית יהודית מאוחרת** - תיאור מיון וטקסטים מאוסף פירקוביץ בית לדוגמה, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשע"ז.

חסון, 2017/8 = ר' חסון, "כתבי יד ערביים־יהודיים מאוחרים של ספרות עממית מאוסף פירקוביץ", **גנזי קדם** 15(2017/8), עמ' 55-124.

טובי, תש"ס = י' טובי, **קירוב ודחייה: יחסי השירה העברית והשירה הערבית בימי הביניים**, חיפה תש"ס.

טובי, תשס"ט = י' טובי,"נגינה וכלי נגינה בשירת החול העברית בספרד: שיר השבח של יוסף אבן צדיק לכבוד יצחק אבן ברון", **דפים למחקר בספרות** 17/16 (תשס"ט), עמ' 101-.

טובי, 2010 = י' טובי,"העתקה עברית של רִסאלת אלחאתִמי: השוואה בין אמרות המיוחסות לאריסטו לבין בתי שיר למְתַנַבִּי (קמברידג', ט"ש, ערבית, 45.2)". בתוך, Tzemah Yoreh, Aubrey Glazer, Justin Jaron Lewis & Miryam Segal (eds.), Vixens Disturbing Vineyards: Embarrassment and Embracement of Scriptures: A Festschrift Honoring Harry Fox (leBeit Yoreh) (Judaism and Jewish Life), pp. 594–625, Boston 2010.

טובי, תשע"ב = י' טובי, "קשרים והקשרים יהודיים בשירת אמרו אלקיס (בערך 497-545)", **בין עבר לערב** ה, עמ' 9-66 (תשע"ב).

טובי, תשע"ג = י' טובי, "עיונים ראשונים ב'חליה אלמחאצ'רה' לאבו עלי אלחאתמי: המקור 'האבוד' של משה אבן עזרא ב'כתאב אלמחאצ'רה ואלמד'אכרה", בתוך, אפרים חזן ושמואל רפאל (עורכים), **מחברות ליהודית**: קובץ מחקרים מוגש לפרופ' יהודית דישון, עמ' 131-145, רמת גן תשע"ג.

טובי, תשע"ד = י' טובי, "יחס הרמב"ם לשירת החול, לספרות החול הערבית והעברית, לפיוט ולסביבתם החברתית", **בין עבר לערב** ז (תשע"ד), עמ' 53-92.

טובי, תשע"ו = י"י טובי, "יחסו של יהודה הלוי לשירת החול ולספרות החול הערבית והעברית על פי ספר הכוזרי", בתוך, אפרים חזן ודב שוורץ (עורכים): **שירת ההגות: עיונים ביצירתו של ר' יהודה הלוי**, עמ' 81-118, רמת גן תשע"ו.

טובי, 2017 = Yosef Yuval Tobi, "Elegiac Poetry over the Death of Children – The Impact of Arabic Lamentation over Hebrew Lamentation", al-Karmil 37/38 (Albert Arazi Jubilee Volume), English Section (2017), pp. 101–146.

טובי, תשע"ט = י"י טובי, "בתי שיר ערביים בשירות הבלשנות העברית והפילוסופיה היהודית בימי הביניים", **מסורות** (=מחקרים במסורות הלשון ובלשונות היהודים) יט-כ (תשע"ט), עמ' 151-174.

טובי, תשע"ט־א = י"י טובי, "קינות משוררים על מות בניהם: השפעת הקינה הערבית על הקינה העברית", **בין עבר לערב** י/יא (תשע"ו), עמ' 132-157.

טובי, תשפ"ב = י"י טובי, יהדות תימן, כרך רביעי: **לשונות היהודים בתימן ובחצי האי ערב**, אסופת מאמרים, ירושלים תשפ"ב.

מברד, 2009 = م. مبرد، **التعازي والمراثي والمواعظ والوصايا** [=ההספדים והקינות והדרשות והצוואות], تحقيق إبراهيم جمل 2009.

מימני, 1971 = ع. الميمني، **الطرائف الأدبية**، [=המליצות הספרותיות], مجلد 1، بيرت 1971.

מרעי, תשע"ה = ע' מרעי, "שירת אבו תמאם בספרות ישראל בימי הביניים", **בין עבר לערב** ח (תשע"ה), עמ' 91-111.

ניקולס, 1981 = J. M. Nichols, "The Arabic Verses of Qasmu¯na bint Ismā'il ibn Bagdālah", International Journal of Middle East Studies 13 (1981), pp. 155–158.

סדן, תשנ"ו = י' סדן, "רבי יהודה אלחריזי כצומת תרבותי: ביוגראפיה ערבית של יוצר יהודי בעיני מזרחן", **פעמים** 68 (תשנ"ו), עמ' 16-66, ירושלים.

סדן ובסל, 2006 = J. Sadan and N. Basal, "Some Fragments of Judaeo-Arabic Poetry (Munājāt Mûsā?)", Jerusalem Studies in Arabic and Islam 32 (2006), pp. 213–246.

סלמאן, 2004 = ع. سلمان، **موارد الظمآن لدروس الزمان** [=מקורות הַכָּמֵהַ לעיוני הזמן]، מجلد 3، 2004.

עבד אלרחמן, 2000 = ع. عبد الرحمن، **معجم الشعراء العباسيين** [=לקסיקון המשוררים העבאסים]، מجلد 1، بيروت 2008.

פגיס, תשל"ז = ד' פגיס, "שירי יין מלפני תקופת ספרד", בתוך, שמואל ורסס, נתן רוטנשטרייך וחנא שמרוק (עורכים), **ספר דב סדן**: קובץ מחקרים מוגשים במלאת לו שבעים וחמש שנה, עמ' 245-255, תל אביב (=דן פגיס, השיר דבור על אופניו: מחקרים ומסות בשירה העברית של ימי הביניים, ערך והתקין לדפוס: עזרא פליישר, עמ' 18-28, ירושלים תשנ"ג) תשל"ז.

פרג', 1929 = מ' פרג', **אלשעראא אליהוד אלערב** [=המשוררים היהודים הערבים], קהיר 1929

רפיק, 1971 = م. رفيق، **الرضا بالقضاء والقدر: حكم وعبر** [=קבלת הגזירה הקדומה והגורל: פתגמים ודברי מוסר], بيروت 1971.

רצהבי, תשנ"ה = י' רצהבי, "שירה ערבית בפי יהודים באנדלוסיה", בתוך: ראובן צור וטובה רוזן, **ספר ישראל לוין**, א, עמ' 329-350, תל אביב תשנ"ה.

שילוח, 1997 = Amnon Shiloah, "Music and religion in Islam", Acta Musicologica, 69,2 (1997), pp. 143–155.

ثقافة وتاريخ – מורשת והיסטוריה

سليم أبو جابر – סלים אבו ג'אבר

عُقود الجُمان في إثباتِ نَسَبِ الخَضر، عليه السّلام، وإثباتِ نُبُوَّته وحياته إلى الآن للإمام الصّوفيّ والمؤرّخ المِصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البَكريّ الصدّيقيّ (998–1071هـ/1589–1661م)

طارق بصول – טארק בסול

الرّينة: إحدى قرى مُحيط الناصرة التي بَقيَت عام ١٩٤٨

حسيب شحادة – חסיב שחאדה

إطْلالة على أبي الحَسَن الصّوريّ وطبّاخِه

سليم أبو جابر

عُقود الجُمان في إثبات نَسَب الخَضر، عليه السّلام، وإثبات نُبُوَّته وحياته إلى الآن

للإمام الصّوفيّ والمؤرّخ المِصريّ الشّيخ محمّد بن أَبي السُّرور البَكريّ الصدّيقيّ

(998–1071 هـ/1589–1661 م)

مُلَخَّص

مع نهاية القرن المُنْصرم، وخاصّة في عقودِه الأخيرة، كَثُرَ الاهتمام وتزايدت وتيرة البحث العلميّ ودراسات التحقيق عن العلاّمة محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ ومؤَلّفاته التاريخيّة والعلميّة الكثيرة، التي رصدت ودوّنت وسردت لنا أحداث وأخبار الدولة العثمانيّة وسلاطينها، وأخبار البلاد العربيّة والإسلاميّة وفتوحاتها، مثل بلاد الشّام وأرض الكِنانة مِصر والعراق.

استمرارًا لهذه الجهود العلميّة، فقد جئتُ بهذا العمل، لأقدّم للباحثين والمختصّين في تاريخ الدّولة العثمانيّة والعلوم الشرعيّة والفِقْهيّة، نِتاجا آخر مِن نتاجات هذا العالِم الجليل، الذي ترك لنا إرثًا عظيمًا في علوم التّفسير والحديث والتّصوّف والتّاريخ.

يتناول هذا البحثُ العقْدَيْن: الثاني والثالث مِن مجموعة «عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضر ووجوده إلى آخِر الزّمان»، للإمام العلاّمة المصريّ الشّيخ محمّد بن أَبي السُّرور البكري الصدّيقيّ (998–1971 هـ/ 1589–1661 م)، تحقيقًا وتعليقًا وتقديمًا.

وقد سَمَّاهُما المُفَسِّر: «الباب الثاني في نَسَب الخَضر، عليه السّلام، واسمه وإثبات نُبُوَّته؛ والباب الثّالث في إثبات حياة الخَضر، عليه السّلام، إلى الآن». ومجموعة العُقود هذه، جاءت في أربعة أبواب تحدّث فيها المُفَسِّر عن الخَضر وقِصّته مع موسى، عليهما السّلام. يشمل البحث الذي بين أيدينا، ثلاثة أبواب رئيسيّة:

الباب الأوّل، تناول ترجمة للعلاّمة محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ، والمحيط العائلي وأثره على نَهْجِه العِلميّ. كما ناقش البيئة الاجتماعيّة والثقافيّة التي نشأَ فيها.

أمّا الباب الثّاني، فقد تناول التّعريف بالمخطوطة، وأَهميّتها وموضوعها، ونِسْبتها إلى المُفَسِّر. كما تناول مَنْهَجِيَّة المُفَسِّر. كذلك تناول مَنْهَجُ التَّحقيق للمخطوطة

وبعض من نماذجها المُصَوَّرة.

وفي الباب الثّالث، تناولتُ التّحقيق والتّعليق للعِقْدَيْنِ الثاني والثالث من مخطوطة، مع حواشٍ مُوَضِّحة عند اللزوم لبعض المعاني والمُصطلحات التي جاءت فيها. يلي ذلك كلّه ثَبَتٌ للمصادر وللمراجع التي استندتُ إليها في هذا العمل.

الباب الأوّل

مُقدّمة

لقد شهد المشرق العربيّ الإسلاميّ في بداية القرن السادس عشر للميلاد تغيُّرًا أساسيًّا، حيث ضُمّت مِصر والشّام والعراق إلى أملاك الدولة العثمانيّة، وأصبحت القسطنطينيّة (إسطنبول) بعد انتقال الخلافة الإسلاميّة إليها مركز الثّقل ومحور الارتكاز في العالم الإسلامي. وبذلك، انتقل النشاط العِلميّ في الدّولة العثمانيّة إلى القسطنطينيّة مقرّ السلطان والخليفة وعاصمة الدولة الإسلاميّة.

نتيجة لهذا التغيُّر ضعفت حركة التأليف والكتابة باللّغة العربيّة بسبب انتقال هذه الحركة إلى أوساط علماء الأتراك وباللغة التركيّة. وعلى الرغم من ذلك، فقد بُذل جُهد رائع، حيث برز خلال العصر العثماني في مِصر عدد من المؤلِّفين الّذين كتبوا في التاريخ والعلوم الإسلاميّة والشّرعيّة والفِقهيّة، وخاصّة في التاريخ المِصريّ، حيث سجّلوا ودوّنوا الأحداث التي عاصروها.[1]

من بين هؤلاء المؤرِّخين، أنجبت مِصر في القرن الحادي عشر للهجرة عالمًا جليلًا ومؤرِّخًا لامعًا، خَلّفَ للأجيال من بعده تراثًا علميًّا خَلّدَ ذكره عبر التاريخ ومرّ السّنين. وكان صاحب باع طويل في شتّى فروع العلم والمعرفة، إذ اختار من الموضوعات لدراسته وتتبّعه ما كان يهمُّ عصره وزمنه، وما يشرح للأجيال التي أتت من بعده، ذلك العصر وروابطه بما قبله. هذا المؤرِّخ والمُفَسِّر المُتصوّف الجليل هو محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ صاحب هذا المخطوط الذي بين أيدينا، وموضوع هذا البحث، الذي يُحَقِّقُ ويبحثُ في: «في نَسَبِ الخَضر، عليه السّلام، واسمه وإثبات نُبُوَّته، وفي إثبات حياة الخَضر، عليه السّلام، إلى الآن»، وهُما عقدانِ من أربعة عُقُود للعلاّمة البكري والتي أسماها «عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضر ووجوده إلى آخِر الزّمان».

لقد اختلف العُلماء والمؤرِّخون في اسم الخَضر، عليه السّلام، ونَسَبِه على أقوال كثيرة. أشهر ما جاء في ذِكر أسمائه هو «بليَان ملكان» وكُنيتهُ «أبو العبّاس»، وقد عُرِف بلقب «الخَضر». وتذكر مصادر التفسير في القرآن الكريم، ومصادر الحديث النّبويّ الشّريف،

1. يُنظَر يسري عبد الغني عبد الله: معجم المؤرِّخين المسلمين حتى القرن الثاني عشر الهجري، ص، 175–177.

وكذلك مصادر التأريخ أنَّ هناك سببَين لتسميته بـ «الخَضر»:
الأوّل، وهو ما وردَ في كُتب الحديث النّبويّ؛ خاصّة ما رواهُ البُخاريّ وأحمد والتّرمذيّ، من حديث أبي هُريرة- رضيَ اللّه عنه- عن النّبيّ ﷺ، أنّه قال: (إنّما سُمِّيَ الخَضر؛ لأنّهُ جلسَ على فَرْوَةٍ بيضاء؛ فإذا هي تهتزّ من خَلْفِه خضراء).[2]
أمّا السّبب الثاني فهو ما وردَ في صحيح مُسلم للنّوويّ: (إنّما سُمِّيَ الخَضر خَضرًا، لحُسنه وإشراقه).[3] ويقول ابن كثير في ذلك: «هذا لا يُنافي ما ثبت في الصّحيح، فإنْ كان ولا بُدَّ من التعليل بأحدهما؛ فما ثبت في الصّحيح أولى وأقوى، بل لا يُلتَفتُ إلى ما عداهُ».[4]
كما وردَ بعض الخلاف بين المؤرِّخين في الخَضر، عليه السّلام، هل صاحبه هو موسى بن عمران، عليه السّلام، أم هو غيره؟! ومَنشأُ هذا الخلاف هو ما جاء في بعض الروايات الإسرائيليّة والتاريخيّة التي ذكرت أنَّ موسى بن ميشا بن يوسف بن يعقوب، هو نبيّ قبل موسى بن عمران، عليه السّلام، وأنّه هو طلبَ الخَضر بن ملكان.[5] والرّاجح في معظم النّصوص التاريخيّة ونصوص الحديث النّبويّ الصّحيحة، هو أنَّ موسى بن عمران، عليه السّلام، هو صاحب الخَضر، عليه السّلام. ويؤكّد صحّة ذلك ما ذكرهُ اللّه، تعالى، في سورة الكَهف[6] في القرآن الكريم. كما يؤكّد ذلك ما رواهُ البُخاريّ ومُسلم في صحيحَيْهما، من طريق سعيد بن جُبَيْر حيث قال: (قلتُ لابن عبّاس: أنَّ نَوفًا البكاليّ يزعمُ أنَّ الخَضر ليس بصاحب موسى. فقال: كذبَ عدوّ اللّه)[7]. وقد جاء ردُّ ابن عبّاس بهذه الحِدَّة لمخالفة ابن جُبَيْر ما ثبتَ عن النّبيّ، عليه السّلام، بأنَّ الخَضر هو فِعلًا صاحب موسى بن عمران، عليه السّلام.
يتّضحُ من القصّة وما جاء في سورة الكَهف، أنَّ الخَضر كان نبيًّا ورسولًا مرسلًا من اللّه. وهذا ما أشار إليه الرّاجحيّ بقوله: «إنّه نبيّ يُوحَى إليه؛ لما في الآية الكريمة: ﴿وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي﴾،[8] إنما فعله بوحي من اللّه، ولأنَّ هذه الأعمال لا يُمكن أن يفعلها الإنسان بالإلهام، وإنما يفعلها بوحيٍ من اللّه...»،[9] حيثُ قدّم الخَضر لموسى،

2. يُنظَر صحيح البُخاريّ (3402)؛ التّرمذيّ (3151).
3. يُنظر صحيح مُسلم للنّووي 15/ 136.
4. يُنظر ابن كثير1/327؛ الشّحريّ، ص، 15-22.
5. يُنظر المسعوديّ: مروج الذّهب 1/60.
6. يُنظر سورة الكهف18/ 60-82.
7. يُنظر صحيح مُسلم مع شرح النّووي 15/ 135-137.
8. الآية كاملة: ﴿وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَن يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَٰلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْرًا﴾ [الكَهْف18:82].
9. يُنظَر الرّاجحيّ: شرح تفسير ابن كثير، باب دلائل نُبوّة الخَضر عليه السّلام.

عليه السّلام علمًا خاصًّا بالأمور الروحيّة والحكمة الإلهيّة التي لم يتوصّل إليها موسى بنفسه. فالأحداث التي جرت بين موسى والخَضر في القصّة تُبرز أفكارًا صوفيّة مثل الاستسلام لإرادة الله والتواضع أمام الحكمة الإلهيّة والانسلاخ من الذات. إنَّ هذه النّفحات الصّوفيّة نلمسُها في طيّات ما جاء به البكري الصدّيقي المُتصوّف، حيث تُركّز الصوفيّة في هذه القصّة على العواطف الروحيّة والتحوّل الداخليّ، وتحقيق الاتّحاد مع الله. وفي قِصّة الخَضر وموسى، عليهما السّلام، يُفَسَّرُ دَوْر الخَضر كمرشد روحيّ لموسى، عليه السّلام، في رحلته نحو الإدراك الأعمق للحقيقة الروحيّة. وهُنا يُؤكد الفكر الصوفيّ على أهمية الاستسلام لإرادة الله والانسلاخ من الذات، والتواضع والحقيقة الداخليّة. إنَّ الهدف الأسمى في ذلك هو تحقيق الوحدة الروحيّة مع الله والدخول في حالة من الإدراك الروحي والانصهار الروحيّ.

ترجمة العلاّمة محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ:[10]

نشأ المؤرِّخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ نشأة دينية وعلمية، فهو ينتسب بحسب ما ورد في مؤلَّفاته، وخاصة في مؤلَّفه «الروضة الزهيّة في ذكر ولاة مصر والقاهرة المعزية»،[11] وبحسب ما جاء في كلّ كُتب التاريخ والأدب التي ترجمت لأسرته- إلى «آل البكري»، أي أسرة البكري الشهيرة في مصر. وهي أسرة يتّصل نسبُها من جهة الأب إلى الخليفة الإسلامي الأوّل أبي بكر الصدّيق، رضي الله عنه. كما يتّصل نسبُهُ من جهة الأم إلى الحسين بن علي بن أبي طالب، الخليفة الإسلامي الرابع. وبيت البكري كان بيتًا للرئاسة والعلم في مصر في العصر العثمانيّ، حيث لعب في حياة مصر الدينية والسياسية أدوارًا لا تُحصى، فكان لا يُبرَم أمرًا من الأمور الهامّة في مصر إلّا بموافقة زعيم البكرية والوفائيّة وعلماء الجامع الأزهر.[12]

فالمؤرِّخ هو «محمّد بن أبي السُّرور، بن محمّد أبي المكارم زين العابدين، بن محمّد أبي الحسن تاج العارفين، بن محمّد أبي البقاء جلال الدين، بن عبد الرحمن، بن أحمد، بن محمّد، بن أحمد، بن عوض، بن عبد الخالق، بن عبد المنعم، بن يحيى، بن الحسن، بن موسى، بن يحيى، بن يعقوب، بن نجم، بن عيسى، بن شعبان، بن عوض،

10. يُنظَر أبو جابر سليم: البكري الصدّيقيّ وأثره في تأريخ مصر العثمانيّة، ص، 83-111.
11. تم تحقيق ونشر هذه المخطوطة على يد عبد الرازق عيسى عام 1998، وتوجد نسخة منها في المكتبة المركزية في جامعة تل-أبيب. كما قامت عفاف مسعد السيّد عبد بتحقيق نفس المخطوطة كرسالة دكتوراه في جامعة الإسكندرية عام 1992، وهي غير منشورة حتى الآن.
12. يُنظَر حسين الروزنامجيّ: ترتيب الدِّيار المصرية في عهد الدولة العثمانيّة، ص، 24. يُنظَر أيضًا: دائرة المعارف الإسلاميّة، مج، 51/4؛ ليلى عبد اللطيف، «ابن أبي السُّرور البكري: عصره ومؤلَّفاته»، نشر في كتاب: بحوث في التاريخ الحديث، القاهرة، 1976، ص، 128-147.

بن داود، بن محمّد ابن نوح، بن طلحة، بن عبد الله، بن عبد الرحمن، بن أبي بكر الصديق رضي الله عنه».[13] كما أنّ أحد أجداده كان قد تزوّج من السيّدة الشريفة فاطمة بنت ولي الله تعالى، السيّد تاج الدين محمّد القرشي، بن السيّد محمّد، بن عبد الملك، بن السيّد يَرحُم، السيّد الشريف حسان، بن السيّد الشريف سليمان، بن السيّد الشريف محمّد، بن السيّد علي، بن السيّد محمّد، بن السيّد عبد الملك، بن الحسين المكفوف، بن السيّد علي، بن الحسن المثلَث، بن الحسن المثنى، بن أمير المؤمنين أبي عبد الله الحسن والسبط، ابن فاطمة الزهراء وعلى المُرتضى».[14] لقد جمعت أسرة المؤرِّخ البكري الصدّيقيّ إلى جانب عراقة النسب وشرفه، شرف العِلم وثروة المال وفصاحة اللسان وثقة الناس بها.

يؤكِّد الباحث المصري عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم من خلال تقديمه لمؤلَّف المؤرخ محمّد بن أبي السُّرور البكري وهو «كشف الكربة في رفع الطلبة»، أنّ تاريخ وفاة المؤرِّخ باتّفاق المصادر كان في ليلة الجمعة الثاني عشر من شهر ربيع الأوّل 1087هـ/25 أيار (مايو) 1676م.[15] وقد استند عبد الرحيم عبد الرحيم إلى ما أوضحه محمّد توفيق البكري[16] في كتابه «بيت الصدّيق»،[17] نقلًا عن محمّد أمين المُحبيّ في كتابه الشهير «خلاصة الأثر»، وكذلك على ما جاء به علي مبارك في كتابه «الخطط التوفيقية» ويبدو أنّ هؤلاء جميعًا يرون- ومنهم خير الدين الزِّرِكْلِيّ في كتابه «الأعلام»- بأنّ محمّدا بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ، هو الشخصية ذاتها التي ترجمها المُحبيّ في كتابه «خلاصة الأثر» تحت اسم «محمّد بن زين العابدين بن محمّد بن علي أبو الحسن».

ممّا سبق ذِكره، يمكن القول أنّ المؤرِّخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ نشأ نشأة دينيّة وعِلمية؛ فهو سليل أسرة البكري الشهيرة في مِصر، والتي يتّصل نسبها

13. يُنظَر محمّد بن أبي السرور البكري الصدّيقيّ: المنح الرحمانيّة في الدولة العثمانية، ويليه ذيل: اللطائف الربانيّة على المنح الرحمانيّة، ص، 39-84؛ محمّد بن أبي السرور البكري الصدّيقيّ: «تفريج (كشف) الكربة في رفع الطلبة»، تحقيق: عبد الرحيم عبد الرحيم، في المجلة التاريخية المصرية، مج، (23)، 1976، ص، 304-305؛ محمّد توفيق البكري: بيت الصدّيق، ص، 73-81؛ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ: التّحفة البهيّة في تملُّك آل عثمان الدّيار المصريّة، ص، 26-29؛ محمّد المُحبّي: خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر 3/ 465-468؛ علي مبارك: الخطط التوفيقيّة الجديدة، لمِصر القاهرة ومدِنها وبلادها القديمة والشهيرة 3/ 422.

14. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: المنح الرحمانيّة، مكتبة الجزائر الوطنية، رقم: 1651، لوحة: 47أ.

15. يُنظَر البكري الصدّيقيّ، «تفريج (كشف) الكربة في رفع الطلبة»، تحقيق: عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم، في: المجلة التاريخية المصرية، مجلد (23)، 1976، ص، 291-384.

16. هو محمّد توفيق بن علي بن محمّد البكري الصدّيقيّ من آل البكري المِصريّين، عاش بين الأعوام (1287-1351 هـ/ 1870-1932 م).

17. يُنظَر محمّد توفيق البكري: بيت الصدّيق، ص، 73-81.

من جهة الأب إلى الخليفة الأوّل أبي بكر الصدّيق، ومن جهة الأم إلى الحسين بن علي بن أبي طالب رضي الله عنهم. حيث قد اشتغل بعلوم الحديث والتفسير وعلوم القول وأصول التصوّف والتاريخ، واشتغل بالتدريس في الجامع الأزهر، وله العديد من المؤلَّفات التي عالجت تاريخ مِصر منذ الحكم العثماني وحتى الفترة التي عاصرها. ولما تقدَّمت به السِّنُ اعتزل التدريس في الأزهر، واشتغل بالإفادة في منزله، وآلت إليه رئاسة البيت البكري، وأدى فريضة الحجّ عام 1071هـ/1660م، وكان نافذ الكلمة عند العامّة والخاصّة، وشفاعته مقبولة عند الكبراء والوزراء.[18] وبيت الصدّيق في مِصر كان بيتًا للرئاسة والعلم في العصر العثماني، ولعب في حياة مِصر الدينية والسياسية أدوارًا مهمّة لا تُحصى، فكان لا يُبْرَمُ أمرٌ خطيرٌ من أمور مِصر إلا بموافقة زعيم البكرية والوفائية وعلماء الأزهر.

هذا بالإضافة إلى الثراء والجاه، حيث كان المؤرِّخ من أسرة ثرية وغنية واسعة الثراء، وهذا ما تشير إليه بعض المصادر التي عالجت هذا الجانب من حياة المؤرِّخ. فلا غرابة في ذلك، فابن أبي السُّرور من أسرة لها مكانتها الدينيّة المرموقة في المجتمع المِصري، ممّا كان سببًا في ثراء هذه الأسرة، ورخاء حالتها الاقتصادية، حيث سجّلت دفاتر الالتزام ووثائق المحكمة الشرعية في ذلك الوقت أسماء الكثير من هذه الأسرة كملتزمين منذ بدأ تطبيق النظام العثمانيّ في مِصر.[19] ومن خلال ما ذكره المؤرِّخ في مؤلَّفاته يمكن القول إنّه كان يعيش عيشة عِلية القوم، فقد ذكر أنّ والده كان يملك بيتًا على بركة الرّطلي،[20] حيث كانت تقام بيوت الأثرياء وكبار موظفي الإدارة في مِصر.

ويمكن القول أيضًا إنّ محمّدا بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ توفي باتّفاق المصادر في سنة 1087هـ/1676م، وقد اشتغل بعلوم الحديث والتفسير وعلوم القول وأصول التصوُّف والتاريخ. أمّا عائلته فهي ذات منصب مرموق في التصوّف إبّان الفترة العثمانية في مِصر، حيث أصبحت البكرية عائلة صوفية في القرن السادس عشر للميلاد.

إنّ مكانة هذا العلاّمة الرفيعة في المجتمع المِصري، يسّرت له سبيل الاطّلاع على أسرار ودقائق الأمور التي كانت تحصل في مِصر العثمانية، الأمر الذي أثَّر على نهجه العام للتأريخ، والذي جعل تأريخه لمِصر إبّان القرن الحادي عشر للهجرة/ السابع عشر للميلاد بمثابة شهادة صادقة تعبّر عن واقع مِصر والمجتمع المِصريّ أصدق تعبير.

18. يُنظَر البكري الصدّيقيّ، «كشف الكربة في رفع الطلبة» تحقيق: عبد الرحيم عبد الرحيم، في: المجلة التاريخية المصرية، مجلّد (23)، 1976، ص، 304-305.
19. يُنظر عبد الرحيم عبد الرحيم: الريف المصريّ في القرن الثامن عشر، ص، 74.
20. بركة الرّطليّ تُنسب إلى الشيخ خليل الرّطليّ، وكانت من متنزّهات القاهرة الهامّة، ويسكنها العلماء والقضاة، ثم تلاشى أمرها بعد ذلك.

البيئة التي نشأَ فيها البكري الصدّيقيّ:

نال المؤرِّخ البكري الصدّيقيّ تعليمه الأوّل على يد والده العالِم، مثل حفظ القرآن وتفسيره وتعلّم الكتابة ورواية الحديث، فقد كانت هذه هي العادة المألوفة عند أولاد العلماء.[21] ويبدو أنّه، وهو لا يزال في السادسة من عمره أو دون ذلك، كان يحضر دروس الشيخ محمّد الرملي،[22] فقد ذكر أنّه سمع أوّل (صحيح البخاري) عليه، ويؤكّد أنّه (أجازه بروايته).[23] وقد كان من المألوف عند العلماء آنذاك أن تُمنح الإجازة من كبار الشيوخ لأولاد العلماء وهم في سن صغيرة جدًّا، إذ كان آباؤهم يسعَون لدى كبار المشايخ لمنحها لهم.[24] ولا يُعرف شيء كثير عن حياة محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ عند عمّه تاج العارفين، ولا مدى رعايته له، أو قدر اهتمامه بتعليمه، أو ما يمكن أن يكون قد زوّده به من معرفة.[25]

هذه البيئة العلميّة والاقتصاديّة والمعنويّة، كان لها أثرها على المؤرِّخ والمُفَسِّر، حيث بدأ منذ طفولته بأخذ العِلم عن والده وبحضور دروس محمّد الرملي وهو ما زال في السادسة من عمره. وبذلك أصبح من المؤكَّد أنّه بتوجيه من أعمامه بعد وفاة والده وبدفع من البيئة العلمية الأدبية التي عاشها، تابع ثقافته الذاتية، سواء كان من خلال احتكاكه المباشر بالعديد من علماء عصره، أو عن طريق قراءة المؤلَّفات المتنوعة القديمة والمعاصرة له والتي يعدّها ضرورية لثقافته آنذاك، أو بحضوره دروس كبار مشايخ زمنه. فمثلًا من الكتب التي عاصرها وصرّح بأنه اطّلع عليها وقرأها، كتاب عبد الوهاب الشعراني،[26] والتي قال عنها بأنّها «تزيد عن سبعين مؤلَّفًا اطلعت على غالبها، ونقلت أسماء ما بقي».[27] فلا غرابة أنّهُ صَنّفَ العديد مِن الكُتب والتي نذكر منها هنا:

1. التّحفة البهيّة في تملُّك آل عثمان الديار المصريّة.
2. الروضة الزهيّة في ولاة مصر والقاهرة المُعزيّة.
3. قطف الأزهار، وهو خلاصة لخطط المقريزي.

21. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: المنح الرحمانية، ص، 72.
22. محمّد الرملي: هو من أئمّة الفقه والعلم الديني المصريّين في القرن العاشر للهجرة السادس للميلاد (919–1004 هـ/1513–1596 م)، كان مولده ووفاته في القاهرة. له العديد من المصنَّفات منها: فتاوى شمس الدين الرملي. يُنظَر نجم الدين الغزيّ: لطف السمر 1/ 77–85؛ الزِّرِكلِيّ: الأعلام 6/ 374–376؛ عمر كحّالة: معجم المؤلفين 8/ 255–256.
23. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهية، ص، 77.
24. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: المنح الرحمانية، ص، 72–73.
25. يُنظَر المصدر السابق، ص، 73.
26. عاش الشعراني في مصر بين الأعوام (898–973 هـ/ 1493–1565 م)، وهو من كبار المتصوِّفة في مصر، له العديد من المؤلفات، أشهرها: لواقح الأنوار في طبقات الأخيار. لمزيد من المعلومات يُنظَر علي مبَارك: الخطط التوقيفيّة 14/ 109؛ الزِّركليّ: الأعلام 4/ 331–332.
27. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهيّة، ص، 58.

4. دُرر المعالي الجليّة، وهو مصنَّف في التصوُّف.

5. الكواكب السائرة في أخبار مصر والقاهرة.

إنَّ المشايخ الذين أخذَ عنهم المؤرِّخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ، هُم كُثر، إلّا أنّه لم يذكر منهم إلّا خمسة في مؤلَّفاته وهم:

الشيخ أبو حفص سراج الدين عمر الحانوتي الحنفي المتوفى عام 1013هـ/1604م، وهو من كبار علماء الحنفية. وقد سمع عليه (الأربعين النووية).[28] والشيخ أبو محمّد عبد الله زين الدين الدّنوثريّ[29] وكان عارفًا باللّغة والنحو وكذلك قاضيًا، ويقول عنه المؤرِّخ: «وهو من مشايخي الذين أخذت منهم، ومن تلامذة والدي الذين أخذوا عنه»،[30] وقد توفي عام 1025هـ/1616م. والشيخ أبو عُيَيْنَه عامر بن العزيزي الشافعي،[31] المتوفى عام 1034هـ/1625م. ومن المشايخ الذين أخذ عنهم المؤرِّخ ودرس عليهم، الشيخ أبو الفدا إسماعيل بن السجيدي الشافعي، والذي كان من أكابر الشافعية.[32] كما تتلمذ –المؤرِّخ البكري الصدّيقيّ– على نور الدين أبي الحسن الأجهوريّ المالكي، المتوفى عام 1066هـ/1656م. وقد وصفه المُحبّي في خلاصة الأثر بقوله عنه أنَّه «شيخ المالكية في عصره بالقاهرة، إمام الأئمّة... ».[33] هذا بالإضافة إلى أنّه ترجم في مُؤَلَّفَة "الروضة الزهية" عددًا منتقى من العلماء والأدباء والمتصوّفة المعاصرين له، ومنهم أقرباؤه وبخاصة أولاد عمومه وهذا دليل على صلته واحتكاكه بهم ومعرفته لهم.

من خلال هذا السَّرد المُختصر للعلماء والأدباء والمتصوّفة الذين ترجم لهم محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ في كتابه «الروضة الزهية»[34]، نرى أنّه لم يفرّق بين العالم الشافعيّ الذي ينتسب إليه، وبين العالم الحنفيّ أو المالكيّ أو الحنبليّ، وإنما ترجم بموضوعية، واقتصر في ذلك على علماء القاهرة وأدبائها ومتصوّفتها.[35]

ويمكن أن نستنتج من خلال ما تقدّم أن محمّدا بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ الشّافعيّ، كانت له علاقة وثيقة بالنُّخبة الفكرية المتنوِّعة في عصره وبالذات في القاهرة، وأنّه كان يعيش في كنف هذا الجو الفكريّ السائد في تلك المدينة خلال

28. هذا الكتاب يشمل أربعين حديثًا نبويًا اختارها يحيى بن شرف الحوراني النووي الشافعي، وهو من أئمّة الشافعية عاش بين الأعوام (631–676 هـ/ 1233–1277 م).

29. يُنظر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهيّة، ص، 109؛ المُحبّي: خلاصة الأثر 3/ 53–56.

30. يُنظر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهيّة، ص، 109.

31. يُنظر المصدر السابق، ص، 122.

32. يُنظر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهيّة، ص، 195.

33. يُنظر حاجي خليفة: كشف الظنون 2/ 1628.

34. يُنظر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهيّة، ص، 91.

35. يُنظر البكري الصدّيقيّ: المِنح الرحمانيّة، ص، 85–102.

العقود السبعة من القرن الحادي عشر للهجرة/السابع عشر للميلاد. وبذلك فقد كان المؤرِّخ على اتّصال وتفاعل واسعَيْن وعميقَيْن بثقافة مِصره وعصره، حيث ساعده في ذلك، البيئة العلمية الصوفيّة، والتي تقترن بالثراء العريض والرِّفعة الاجتماعيّة، وتحظى بالنفوذ لدى الحُكّام في مِصر وسلاطين الدولة العثمانيّة، والاحترام الاجتماعي والدينيّ من طبقة المُثقفين المِصريّين، وما يشبه الولاء لدى الطبقات العامة، وقد ورث المؤرِّخ الكثير من كل هذا.

إنَّ هذا النّفوذ وهذه المكانة العِلميّة والاجتماعيّة التي تمتّعَت بها أُسرة البكري، أوصلتها إلى أعلى سُلطة دينيّة في مصر بتأييد السلطات العثمانيّة وهي «مفتي السلطنة الشريفة بالديار المصريّة»؛ فقد ذكر المؤرِّخون أنّ الدولة العثمانية عندما سيطرت على مقاليد الأمور في مصر وأصبحت إمارة عُثمانيّة، لم تهتم حينها بإحداث تغييرات في مناصب الإفتاء أو السيطرة عليها. ثمّ حدث تحوّل مُهمّ في نظرة الدولة إلى الإفتاء في مصر، مطلع القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي. حيث حاولت إيجادَ مناصب رسميّة للفتوى يتمّ تعيين شاغليها من إسطنبول، بعد أن كان يشغلُ منصب الإفتاء تطوّعًا، الإمام الشّافعيّ شمس الدين الرمليّ (919–1004 هـ/1513–1596 م)،[36] والذي كان مُتمسِّكًا بهذا المنصب الرّفيع ويرفضُ مِثل هذه المحاولات. وقد كان علماء مصر–خاصة الشافعيّة منهم– يهابونه ويجِلّونه، ويخشون تولّي مناصب للإفتاء مِن قِبَل الدولة في وجوده بسبب مكانته العلميّة والدينيّة والاجتماعيّة.

وبما أنَّ الدولة العثمانيّة هي دولة مُسلمة سُنيّة تعتمد المذهب الشّافعيّ، وآل البكري هم أيضًا يعتمدوم المذهب ذاته، وبحُكم مكانة هذه الأُسرة؛ فإنَّ ذلك قد سَهّلَ على محمّد أبي السّرور البكري، والد مُفسّرنا (790–1007 هـ/1562–1598 م)،[37] التواصل مع السلطان العثماني والسلطات العثمانيّة، حيث تجرّأ على أن يطلب رسميًّا من الدولة تولّي منصب إفتاء الشافعيّة بالديار المصريّة، الأمر الذي أغضبَ الإمام الرمليّ، حيث اعتبر ذلك تعدّيًا عليه وطعنة في الظّهر لمُفتي الديار المصريّة. فاضطر البكري للتراجع عن طلبه والاعتذار للرمليّ. لذلك لم تجرؤ الدولة العثمانية على تعيين آخر في ظلّ وجود الرمليّ في هذا المنصب، واضطرّت إلى إرجاء إشغال هذا المنصب والانتظار حتى وفاته لتُجري بعض الإصلاحات على نظام الإفتاء.

بعد وفاة الإمام الرمليّ، أوجدت الدولة العثمانية منصب «مفتي السلطنة الشريفة بالديار

36. هو محمَّد بن أحمد بن حمزة، شمس الدين الرمليّ. فقيه الديار المصرية في عصره، ومرجعها في الفتوى. اشتهر «بالشافعيّ الصغير». ويُعتبَر من علماء القرن العاشر الهجري حيث لُقِّبَ بمجدِّد القرن العاشر. كان مولده ووفاته في القاهرة. انظرَ: الغزّيّ: لُطف السَّمَر1/ 77–85؛ كحّالة: مُعجَم المؤلفين 8/ 255–256.

37. يُنظر أبو جابر، سليم: تفسير سورة الكَهف، ص، 11–16.

المصريّة». حيث سعت للسيطرة على الإفتاء بتعيين مُفْتٍ شافعيّ يحمل هذا اللقب، وهو مُفَسِّرنا محمّد أبو السرور البكري، الذي كان أوّل مَنْ لُقِّبَ «مفتي السلطنة الشريفة بالديار المصرية»، و«شيخ الإسلام». بعد وفاته، انتقل منصب «مفتي السلطنة الشريفة» إلى أخيه الأكبر أبي الوفاء تاج العارفين، الذي لم يمكثْ في المنصب إلّا عامًا واحدًا، ثم سافر لأداء فريضة الحجّ في نهاية سنة 1007هـ/1598م، حيث وافتهُ المَنيّة في طريق عودته إلى مصر في العام ذاته. ثمّ توارثت أسرة البكري هذا المنصب من بعده بدعم وتأييد السلطة العثمانيّة حتى عام 1086هـ/1676م، وهو العام الذي تُوُفِّيَ فيه الشيخ محمّد بن زين العابدين البكريّ وهو آخر مَن حمل لقب «مفتي السلطنة الشريفة بالديار المصرية». ومهما يكُن من أمر، فإنَّ منصب المفتي في ذلك الوقت لم يكن له دَوْر في الحياة القضائيّة أو الفقهيّة، أو حتى الإداريّة، بل كان بالنسبة لآل البكري، نوعًا من الوجاهة الاجتماعيّة التي اكتسبتها هذه الأسرة في المجتمع المصريّ.[38]

الباب الثاني

التّعريف بالمخطوطة:

يتناول هذا البحث العقد الثاني والثالث من مجموعة «عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضر ووجوده إلى آخر الزّمان»، للإمام العلّامة المصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ(998–1071 هـ/1589–1661 م)، تحقيقًا وتعليقًا وتقديمًا. وقد سَمَّاهُما المُفَسِّر: «باب في نَسَب الخَضر، عليه السّلام، واسمه وإثبات نُبُوَّته؛ وباب في إثبات حياة الخَضر، عليه السّلام، إلى الآن». ومجموعة العُقود هذه، جاءت في أربعة أبواب ليجيب من خلالها المُفَسِّر على سؤال بخصوص الخَضر، عليه السّلام، وهي:

الباب الأوَّل في تفسير قوله، تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ الآيات [الكَهْف 18:60].

الباب الثاني في نَسَب الخَضر، عليه السّلام، واسمه وإثبات نُبُوَّته.

الباب الثالث في إثبات حياة الخَضر، عليه السّلام، إلى الآن.

الباب الرّابع في سَرْد قِصّة الخَضر، عليه السّلام، مع موسى، عليه السّلام.

وقد تلا هذه الأبواب الأربعة مُلحَقان: الأوّل، وهو فائدة بشأن الخَضر، منقولة من الخبر

38. انظر: البُوريني: تراجم الأعيان1/ 256–257؛ المُحبّي: خُلاصة الأثر 3/ 342–348؛ الغزّيّ 1/ 117؛ لُطف السَّمَر1/ 266–265؛ ليلى الصبّاغ، ص62–64. كذلك انظر:
Sabra, A. (2021). Narrating a lineage's transition crisis between biography and hagiography: A case from Ottoman Egypt. In C. U. Werner, M. Szuppe, N. Michel, & A. Fuess (eds.), Families, authority, and the transmission of knowledge in the early modern Middle East (pp. 42–44). Turnhout, Belgium: Brepols.

عن البَشَر لِتَقيّ الدّين أحمد بن علي المقريزيّ (ت845هـ/1442م)، وهي بخطّ المؤلف. أمّا الثاني؛ فهو رسالة في ذكر أخبار عساكر العِصيان الواردين مِن جِهة الأقطار اليمانيّة الداخلين على حَرَم مكّة المُشَرَّفَة عام 1041هـ/ 1631م.

وقد ذَكَر إفرايم ويست (Efraim Wust) في كتالوج اللغة العربيّة والفرسيّة والتركيّة للمكتبة الوطنيّة في القدس، مُجلّد1، 2016: إنَّ نسخة بخطّ محمّد بن عمر الأحدب[39] تابع آل الصدّيق (1043هـ/1633م) بالقاهرة غالبًا، ومُلحقات رقم2 (رسالة في ذِكر أخبار عساكر العِصيان) بخطّ عليّ البوتيجيّ الرّفاعيّ الشافعيّ (ت1074هـ/1664م)، 45 ورقة غربيّة، 153:210 ملم؛ مُسطّرة الصدّيقيّ 15 سطرًا، ومُسطّرة البوتيجيّ 31–27 سطرًا.

إنَّ مجموعة هذه العُقود في نسختها الأصليّة موجودة في المكتبة الوطنيّة في القدس تحت اسم مجموعة يهودا، رقم: Yha.Ms.Ar.313 (A S.y116). حيث يتوسّط رأس ورقة [1 أ] بخط اليدّ واللون الأحمر الرّقم 219، وفي أسفل الورقة ذاتها مِن جهة اليسار، وباللون الأسود كُتِبَ بخطّ مائل إلى الأعلى ما يلي: [مُلك محمّد حفني المهدي، 28 جمادى الثاني 1326هـ/1908م]، شراء مِن محمّد بن صالح الكُتُبيّ]. وفي هذه الورقة جاء: كتاب عُقود الجُمَان في إثْبات نُبُوَّة الخَضِر ووجُودِه إلى آخِر الزّمان

تأليف شيخ الإسلام والمسلمين خاتمة المُفَسِّرين مولانا الشيخ محمّد شمس الدين ابن شيخ الإسلام والمسلمين الشيخ أبو السُّرور محمّد بن شيخ الإسلام والمسلمين الشيخ شمس الدين محمّد ابن شيخ الإسلام والمسلمين الشيخ محمّد أبو الحسن البكري الصدّيقيّ سِبط آل الحسن فسح الله في مُدَّتِه وأعاد عليَّ وعلى المسلمين مِن بركته، آمين.

وأشير هنا إلى أنّني لم أجد أيّ نسخة أخرى في أي مكتبة أو معهد آخر للمخطوطات في العالم؛ فهي نسخة الأصل.

أَهميّة المخطوطة وموضوعها:

تأْتي أَهميّة هذه مخطوطة، في إطار الأَعمال والمؤلّفات العلميّة التي قام بها هذا العالِم المُفَسِّر والمؤرخ الجليل، والتي أَضافت للمكتبة الإسلاميّة والعربيّة أَبعادًا هامّة في علوم التّفسير والحديث النّبويّ الشّريف، والتّصوّف، واللغة، والجغرافيا، والتاريخ. كما كشفت للباحثين والمعنيّين بتلك الحقبة التّاريخيّة مدى غزارة العِلم والبحث العِلميّ في مجال العلوم القرآنيّة وعلوم الحديث والفِقه واللغة والتأْريخ،

39. هو محمّد بن عمر نور الدّين بن عبد القادر الشّهير بابن الأحدب [وليس الأحرب كما ذَكَر إفرايم ويست (Efraim Wust) في كتالو- اللغة العربيّة والفرسيّة والتركيّة للمكتبة الوطنيّة في القدس]. وقد ورد ذكرهُ في نسخة المكتبة الوطنيّة بالجزائر لمخطوطة المَنَح الرّحمانيّة تحت رقم (1651) تاريخ، لمؤرّخنا البكَريّ الصدّيقيّ أنّهُ هو ناسخ هذه المخطوطة التي بِيَن أيدينا. وقد جاء في صفحة العنوان في زاوية صغيرة لها أنَّ مالكهُ كان "محمّد الأحدب". للمزيد يُنظر البكري الصدّيقيّ: المِنح الرحمانية، ص، 152–153.

والاهتمام بهذه العلوم من قِبَل العُلماء وسلاطين الخلافة العثمانيّة الذين سَعَوا دومًا لدَعم العِلم والعُلماء والتّقرّب منهم وإليهم.

لقد أثرى محمّد بن أبي السُّرور الصِّدّيقيّ بالعديد من مؤلَّفاته ومُصَنَّفاته التاريخيّة والعلوم الشّرعيّة والتّصوّف والشِّعر، إضافة إلى ما قدّمهُ لنا في علوم تفسير القرآن الكريم وآياته، كما جاء في العقد الأوَّل من هذه المخطوطة في تفسير قَوْلِه تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ [الكَهْف 60:18]، والذي يُعْتَبَر واحدًا من أربعة عُقُود والتي أسماها "عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضر ووجوده إلى آخر الزّمان". إنَّ هذا الكَمّ الهائل من النّتاج العلميّ لمُفسّرنا لَيَدُلُّ على مستواه العلميّ الرّفيع والغنيّ بعلوم اللغة العربيّة وعلوم التفسير والفقْه والتّصوّف والتاريخ، كما يدُلُّ على طابَع البيت والأُسرة التي تربّى فيهما؛ حيث العِلم والمعرفة والتّصوّف وثقافة العطاء والنِّتاج العلميّ النّافع.

كما تكمنُ أهميّة هذه المخطوطة بأبوابها الأربعة، في أنّها جاءت لتُضيف اجتهادًا آخر على ما قاله المُفسّرون الذين سبقوا محمّدا بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ في هذا الجانب، وهو قصّة موسى والخَضر، عليهما السّلام، وخاصّة ما جاء به والدُهُ، محمّد أبو السُّرور البكري الصدّيقيّ، في تفسيره لسورة الكَهْف. وهي بذلك، في رأيي، ذَيْلٌ على تفسير والده لهذه السُّورة. كما أنّها جاءت لتُجيب على سؤال هامّ عن الخَضر، عليه السّلام، وقِصّته، لمْ يُسأل من قبل أو لم يُجَبْ عليه؛ وهو، كما جاء في المخطوطة: «هل الخَضر، عليه السّلام، حيٌّ أمْ لا؟ وإذا قُلنا بأنّهُ حيٌّ، فما أَكْلُهُ؟». وهُنا تبدو لنا أهميّة باب الاجتهاد والعمل به وضرورة عدم إغلاقه. كما تبدو لنا الأمانة العلميّة العالية عند المُفَسِّر في هذا المقام حين قال قبل الإجابة على السؤال المطروح: "فأجبتُ بما قالَهُ جُلّ الأفاضل العُلماء الجهابذة، وجعلتُ ذلك في هذه الأوراق الفائقة، الحائزة لكلّ معانٍ رائقة، تشتمل على أربعة أبواب، مُستعينًا بعَوْن المَلِك الوهّاب". وفي ذلك درسٌ وعِبرة لطلاّب العِلم للحفاظ على مكانة العِلم والعُلماء.

نسْبةُ المخطوطة إلى المُفَسِّر:

تُنْسَبُ مخطوطة "عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضر ووجوده إلى آخر الزّمان"، إلى الإمام العلاّمة المُفَسِّر المصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ (998–1071 هـ/1589–1661 م) بأبوابها الأربعة. فهو ابن لمحمّد أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ، وحفيد لمحمّد بن أبي الحسن البكري الصدّيقيّ المعروف بمحمّد

أبيض الوجه. ويؤكّدُ قولنا هذا ما جاء في بداية المخطوطة، في ورقة [**1** أ]: «كتاب عُقود الجُمَان في إثْبات نُبُوَّة الخَضر ووجُودِه إلى آخِر الزّمان تأليف شيخ الإسلام والمسلمين خاتمة المُفَسِّرين مولانا الشيخ محمّد شمس الدين ابن شيخ الإسلام والمسلمين الشيخ أبو السُّرور محمّد بن شيخ الإسلام والمسلمين الشيخ شمس الدين محمّد ابن شيخ الإسلام والمسلمين الشيخ محمّد أبو الحسن البكري الصدّيقيّ سبط آل الحسن...». كما يؤكِّدُ ذلك ما جاء في ورقة [3ب] و [4أ] حين قال: «قال الأستاذ الجَدّ، العارف بالله، تعالى، الشّيخ محمّد الصدّيقيّ، نَفَعَنَا الله ببركاته، آمين». وما جاء به في ذِكر جَدِّه عندما كان يستشهد بتفسيره، كما جاء في ورقة [**7 ب**] وورقة [**8 ب**].

هذا إلى جانب ما جاء به في ورقة [25ب] حين ذكر جَدَّهُ في «رسالة في ذكر أخبار عساكر العصيان الواردين من جهة الأقطار اليمانيّة الدّاخلين على حَرَم مكّة المُشَرَّفَة في 25 شعبان 1041هـ/1631م»، بقوله: «وقال الأُستاذ الجَدّ الحَاجّ أبو الحَسن الصِّدّيقيّ، رضي اللّهُ عنه...» وجَدُّهُ هذا هو محمّد بن محمّد أبي الحسن بن محمّد بن عبد الرّحمن البكري الصّديقيّ، أبو المكارم شمس الدِّين، المُلقّب بمحمد أبيض الوجه. وُلِدَ بمصر عام 930هـ/994م، وتُوفّي فيها عام 1524هـ/1586م[40]. كلُّ هذا يُثبت بما لا يدعُ مجالًا للشّكّ في أنَّ هذه المخطوطة هي للعلامة محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ.

مَنْهَجيَّة المُفسِّر:

إنَّ الدَّولة العثمانيّة بالنسبة لآل البكري عامّة وللعلاّمة محمّد بن أَبي السُّرور البكري الصّدّيقيّ على وجه الخصوص، هي بمثابة هِبات ربّانيّة حباها بها الله، تعالى، لتستمرّ في الحِفاظ على كيان الخلافة الإسلاميّة وبقاء الشّرع ونَشْر الإسلام في ربوع المعمورة، وإرساء العَدْل، والأمن والأمان. من هذا المُنطَلَق، سعى مُفسّرنا من خلال كل مُؤلَّفاته ومُصَنَّفاته التاريخيّة، أن يخدم هذه الدّولة وسلاطينها، بل والبشريّة كُلّها، وهذا ما جاء في بداية مؤلَّفه الذي بين أيدينا. لقد افتتحَ المُفسّر مؤَلَّفَهُ هذا كما هو معهود عند عُلماء عصره، بعد أَنْ حَمَدَ الله وأَثنى عليه وعلى رسوله الكريم، ﷺ، بالمديح والثّناء لآل البكري، ثمّ الدّولة العثمانيّة وسلطانها الذي يمثّل رمز الخلافة الإسلاميّة واستمراريّتها؛ فقال في ورقة [2ب] التي افتتحَ بها

40. يُنظَر الزِّرِكْليّ: الأعلام 7/ 60؛ الحنبليّ: شذرات الذّهب 9/ 431-433؛ الخفاجيّ: ريحانة الألبَّا وزهرة الحياة الدّنيا 2 /220-221؛ مُبارك، علي: الخطط التّوفيقيّة 3/ 422؛ الصبّاغ، ليلى: المِنح الرّحمانيّة، 54-62. كما سنأتي على ذِكرِه لاحقًا في هذا البحث.

الباب من مجموعته هذه: «الحمدُ للّٰه الذي جعلَ روض العلوم والمعارف خضرًا مُزهرًا، بفرائد الفوائد[41] نضرًا، تميلُ أغصانُهُ بأنفاس نسيم الصِّبا، ولها كلّ فؤاد[42] متى الوجدُ مال وصبا، جلّ جلالهُ وسما كمالهُ فأبا أنْ يتّخذ صاحبةً وولدًا وأبًا.[43] ومنح علم الأوَّلينَ والآخرين لسيّدنا محمّد، الذي شَرَّفَ به الخَضر[44] والأنبياء[45] والمُرسَلين وبعداد الخلائق[46] عجمًا وعربًا. فلا خَضر يصل إلى[47] علمه ولا كليم وصلَ إلى عزمه. فمَن رآهُ[48] ولو حال الصِّبا، يقول: إنَّ لهذا النَّبيّ الكريم لَبناءً. وأشهد أنْ لا إله إلاّ اللّٰه وحدهُ لا شريك له، ولا ضِدَّ له، [ولا][49] نِدَّ [لهُ][50]، شهادة[51] لم تزل للفوز والنّجاة سببًا. وأشهدُ أنَّ سيّدنا ومولانا محمّدا عبدُهُ ورسولهُ وحبيبهُ وخليلهُ، شهادة تبلغ قائلها في الدّارَيْن أَرَبًا، وتُحقّق له كلبًا، صلَّى اللّٰه وسّلَّمَ عليه وعلى[52] آله وأصحابه السّادة النُّجَباء، صلاةً وسلامًا دائمَيْن مُتلازمَيْن دهورًا وحُقَبًا، ما نظرَ مُستفيدٌ فاستفاد من سُنَّته أدَبًا، وسَلِّمْ [2 أ] تسليمًا كثيرًا، آمين».

بعد هذه المُقدّمة التي لا بُدَّ منها، عرَّجَ المُفسّر على سبب قدومه على هذا العمل الذي جاء ردًّا على سؤال بخصوص الخَضر، عليه السّلام، فقال: «وبعد، فقد ورد عليَّ سؤال[53] كَدُرِّ اللآلئ من واحد الدَّهر، ومُفرد العَصر، مَن حاز فضل السّيف والقَلَم؛ فأصبحَ بين أقرانه كالعَلَم، زُبْدَةُ الكُبراء، عينُ السّادة الأُمراء، مَسَّ زين العابدين بعلمه ومنحَ الوافدين بكرمه، إنْ تَرجمَ أخجلَ بفصاحته، قَسٌّ في زمانه، أو سَكَتَ هَابَةُ جُلّ أقرانه. لا زال محفوظًا إلى الأبد، ملحوظًا يُفَسِّر ﴿قُلۡ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص112:1]. يتضمّن، هل الخَضر، عليه

41. الأصل [بفرايد الفوايد]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
42. الأصل [فواد]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
43. الأصل [وولدا وابا]، والصّوابَ ما أُثْبِتَ أعلاه مع تنوين الفتح. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
44. للمزيد عن الخَضر عليه السّلام، يُنظَر ابن حَجرٍ العسقلانيّ: الإصابة في تمييز الصّحابة2/ 246–282.
45. الأصل [الانبيا]، حيث أسقطَ المُفسِّر الهمزة المتطرِّفة. وقد قمتُ بإثباتها، وكذا فعلتُ في كلّ أشباهها التي وردت في كلّ المخطوطة.
46. الأصل [الخلايق]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
47. الأصل [إلي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
48. الأصل [راه]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
49. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لسلامة اللغة والمعنى.
50. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لسلامة اللغة والمعنى.
51. الأصل [شهاده]، مُنتهية بحرف الهاء بدل التاء المغلقة. وقد قمتُ بتصويبها وأشباهها التي وردت في كل المخطوطة.
52. الأصل [وعلي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
53. الأصل [سوال]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

السّلام، حيٌّ أمْ لا؟ وإذا قُلنا بأنّهُ حيٌّ، فما أَكْلُهُ؟ فأجبتُ بما قالهُ جُلّ الأفاضل العلماء الجهابذة[54]، وجعلتُ ذلك في هذه الأوراق الفائقة، الحائزة لكلّ معانٍ رائقة، تشتمل على أربعة[55] أبواب، مُستعينًا بِعَوْنِ المَلِك الوهّاب». لقد جاءت اعتمادات محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ في مخطوطته التي نبحثُ فيها كما يلي:

استعمال الحِبْر باللون الأَسود؛ أَمّا الآيات القرآنيّة، وكذلك والآيات الأُخرى التي استشهد بها من سُور أُخرى-فقد كتبها باللون الأَحمر الدّاكن، وذلك لكي يميّز بين الآيات القرآنيّة وما يكتبه هو من تفسير لها. وهذا ما جاء في الباب الأوّل من المخطوطة.

استعمال الحِبْر باللون الأَحمر الدّاكن في كتابة العنوان الرئيسيّ والعناوين الأخرى، مثل: الأبواب، الحمد لله، وكلمة «أشهدُ» عندما يذكر الشّهادَتَيْن، وكذلك كلمة «وبعد» بعد الافتتاحيّة أو المُقدّمة التي جاء بها في بداية المخطوطة.

كما استعمل اللون الأحمر الدّاكن عندما يضعُ نقطة في نهاية كلّ جُملة أو فِقْرة. كذلك كان يضعُ -في كثير من الأحيان- خطًّا بهذا اللون فوق بداية جُملة جديدة، أو فِقرة جديدة.

اعتمد في تفسيره على بعض المُفسّرين الذين عاصروه وأولئك الذين سبقوه، خاصّة الذين ينتمون إلى آل البكري والمُتصوّفة الذين يتفاخر ويتشرّف بهم وبأَجداده (وخاصّة جَدّه المعروف بمحمّد أبيض الوجه) وبأنّه واحد من هؤلاء العِظام.

نَهَجَ المُفسّر أَن يشطب كلمة أَو عبارة أَو جُملة في حالة تكرارها، أَو إذا حسمَ بعدم لزومها أَو في حالة وقوع خطأ في الكتابة.

نَهَجَ البكري الصدّيقيّ أَن يُضيف كلمة لم يكتبها سهوًا فوق السّطر الذي كان يكتب فيه، مع إشارة بسَهْم إلى موقعها الأَصليّ في الجُملة. وهذا ما قام به أيضًا والدهُ وجَدّه.

أَمّا إذا استساغ إضافة عبارة أَو جُملة أَو جُزء من آية، فقد كان يُضيفها في الهامش الأَيمن أَو الأَيسر من الصّفحة بشكل أُفقيّ أَو عاموديّ أَو على شكل مُثلّث لضرورة استغلال مساحات الهوامش، مع إشارة بسَهْم إلى موقعها الأَصليّ في الجُملة.

على الرّغم من أنَّ ما جاء به البكري الصدّيقيّ في هذه المخطوطة غنيٌّ بالمعلومات في مجالات كثيرة ومُتنوّعة، ولا سيّما في مجال علوم التّفسير والعلوم الشّرعيّة والتّصوّف وعلم القراءات وعلوم اللّغة والتّاريخ، إلّا أَنّ المؤلّف في واقع الأَمر يفتقرُ إلى المنهجيّة العلميّة المطلوبة، كما لاحظتُ ذلك في تفسير والده لسورة الكَهْف والفَتح؛ فالبكري الصدّيقيّ في مخطوطته هُنا، لم يُفصِح في كثير من الأَحيان عن المصادر بشكل واضح

54. الجهابذة جَمْعُ جَهْبَذُ وجهْبذ وجِهْبَاذ. وهي لدى ابن منظور تعني الشّخص الخبير ببواطن الأمور والغامض منها، والقادر عَلَى التّمييز بين الصالح والفاسد. والمقصود بالجهابذة هُنا الأعلام والعلماء المشهورون البارزون. يُنظر ابن منظور: لسان العرب، مادّة [ج هـ ب ذ].

55. الأصل [راه]، والصّواب ما أثبتَ أعلاه لسلامة اللغة.

وكامل، تلك التي استعملها واستقى منها معلوماته، ولم يُبيّنها في مخطوطته بحيث يُسهّل على القارئ أَو المُحقّق الوصول أَو الرّجوع إليها. فنجدهُ في بعض الأَحيان يذكر اسم الكِتاب أَو المرجع دون ذِكر اسم مؤَلِّفه، وأَحيانًا أُخرى يذكر اسم المؤلِّف دون ذِكر اسم كتابه. وهذا في حدِّ ذاته يُشكّل صعوبة في تحديد المصدر الذي استعمله المُفسّر، خاصّة إذا كان هناك تشابه بين أَسماء المصادر والمراجع أَو أَسماء المؤلِّفين والمُفَسِّرين أَنفسهم. مِن جهة أُخرى، ما يظهر بوضوح هو قضيّة اللا موضوعيّة، خاصّة عندما يُغدِق في صفات المديح والثّناء على الدّولة العثمانيّة وسلاطينها، وبالذات لسلطان عصره، ويدعو له بالنّصر على الأَعداء وبدوام البقاء. وقد يرى بعض النّاقدين أَنَّ ما قام به المُفسّر، وكذلك والدُهُ وجَدّهُ، هو من باب «التّقرّب» للسلطة والسّلطان، ولكن قد يكون هذا الشّعور أَيضًا مُنبعثًا من الشّعور الصّادق لدى المُفسّر، بأَنَّ الدولة العثمانيّة كانت تُمثّل في عصره الرّفعة والعلياء للإسلام السُّنيّ، وهي بذلك "حامية حِمَى الإِسلام" والمدافعة عنه في وجه الأَعداء والمارقين والكَفَرة.

وخُلاصة القول؛ فإنَّ الدّارس لهذه المخطوطة يشعر بأَنَّ البكري الصدّيقيّ، كان يتوخّى ويسعى إلى دِقّة الكِتابة والتّدوين في مخطوطته هذه. كما أَنّه يُسلّم مُقتنعًا بأَنّه قد عمل جاهدًا في تركيب مؤَلَّفه هذا تركيبًا سليمًا ومنطقيًّا؛ فقد قدّم للقارئ مُؤَلَّفًا يتّسِمُ بالوضوح والسلاسة، وتبدو المعلومات فيه مُتعلّقة بعضها ببعض بإحكام ومنطق دونما ثغرات. حيث عرضَ ذلك كلّه بأُسلوب لا تكلّف فيه، سهل ممتنع ومُمْتِع، وإِنْ لم يخلُ من بعض المُبالغات، والصياغات اللفظيّة المُنمّقة عند حديثه عن آل البكري وكراماتهم، وخاصّة جدّه؛ فهي بالنّسبة للبكري الصدّيقيّ فِكرة واقعيّة؛ لأَنّها تُعتَبَرُ جزءًا أَصيلًا من الحالة الفِكريّة الصّوفيّة للأُسرة التي نشأَ وتربّى فيها، ومن تفكير مجتمع ذلك العصر الذي كان يعيشُ فيهِ.

مَنْهَجُ التَّحقيق للمخطوطة:

أَوّلًا: لقد اعتمدتُ في الأَساس في قراءة ومراجعة وتحقيق مخطوطة «عُقود الجُمَان في إِثْبات نُبُوَّة الخَضر ووجُودهِ إلى آخِر الزّمان» بأبوابها الأربعة على النُّسخة الأَصليّة الوحيدة والتي تُوجد في قِسم المخطوطات العربيّة والفارسيّة والتُركيّة، في المكتبة الوطنيّة في القدس، تحت اسم مجموعة يهودا، رقم (A S.y116 Yha.Ms.Ar.313) وهي النّسخة الوحيدة التي عثرتُ عليها.

ثانيًا: تمَّ الرجوع والاعتماد على عديد من كُتُب التّفسير والحديث النّبويّ الشّريف، والمراجع التاريخيّة والجغرافيّة، وكُتُب التّراجم والأعلام، وكُتُب القبائل والأنساب،

والتي زوّدتني في هذا البحث بمعلومات عن الدّولة العثمانيّة وسلاطين بني عثمان، وأعلام ومُفسّرين ومُحدّثين، ومواقع تاريخيّة وجغرافيّة، وَرَدَ ذِكْرُها في المخطوطة. من كُتُب التاريخ والتّراجم هذه، نذكرُ على سبيل المثال لا الحَصْر: كتاب «تراجم الأعيان من أبناء الزّمان» للبُوريني (ت1024هـ/1615م)؛ كتاب «خلاصة الأثر في أعيان القَرن الحادي عشر» للمُحبّي (ت1111هـ/1699م)؛ كتاب «الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة» للغزّيّ، أبو المكارم نجم الدين (ت1061هـ/1651م)؛ كتاب «أوضح الإشارات فيمَن تولّى مصر القاهرة من الوزراء والباشات المُلَقّب بالتّاريخ العَيْنيّ» لأحمد عبد الغنيّ شلبيّ (ت 1150هـ/1737م)؛ كتاب «أخبار الدّول وآثار الأُوَل في التّاريخ» للقرمانيّ (ت 1019هـ/1561م)؛ كتاب «شذرات الذّهب في أخبار مَن ذهب» للحنبليّ (ت1089هـ/1678م) وكتاب «غاية النّهاية في طبقات القُرّاء» لابن الجَزَريّ (ت833هـ/1430). هذا بالإضافة إلى مصادر ومراجع أُخرى تظهر في هوامش البحث وقائمة ثَبْت المراجع في نهايته.

ثالثًا: كتبتُ وضبطتُ بالشكل كلّ آية قرآنيّة وردتْ في المخطوطة بالرّسم العثمانيّ، وحصرتها بين قَوْسَيْن منجومَتَيْن على هذا النّحو ﴿ ﴾، ثمّ خَرَّجْتُهَا بالإشارة إلى اسم السّورة ورقمها ورقم الآية مع الفصل بينهما بنقطتَيْن رأسيّتَيْن. كلّ ذلك في معقوفَتَيْن [ ]، تليانِ الآية القُرآنيّة مباشرة.

رابعًا: ضَبَطتُ الأحاديث النّبويّة الشّريفة التي وردت في المخطوطة، ثُمَّ حصرتها بين قَوْسَيْن على هذا النّحو ( )، مع إبقاء مَتْن الحديث كما أوردهُ المُفسّر مُتَجَنِّبًا التّعليق على درجة صحّته.

خامسًا: اتَّبَعْتُ كتابة صيغة مُوحّدة في كل المخطوطة لعبارة "صَلَى اللّهُ عليه وسَلَّمَ"، على هذا النّحو ﷺ، والتي أوردها المُفسّر بعد ذِكر اسم الحبيب المُصطفى، عليه السّلام، في نصّ المخطوطة.

سادسًا: لقد حرصتُ على تقديم هذه المخطوطة للقارئ والباحث والمُختصّ بعلوم التفسير بالهيئة المُثْلَى المُمْكِنة، خالية من الأخطاء الكتابيّة والإملائيّة أو النّحويّة أو التّحريف في رَسْم حروف بعض الكلمات الواردة فيها. وعلى هذا الأساس، فقد اتّبعتُ الخُطوات التّاليةَ مُشيرًا إلى ذلك في الهوامش وإبقاء الأصل وتثبيته بين معقوفتَيْن، ليكون ذلك نموذجًا لأخطاء ذلك العَصر الذي عاش فيه مُفسِّرُنا:

تثبيت الألفاظ السّليمة للكلمات التي وقع فيها خطأ كتابيّ أو جرى عليها في بعض الأحيان تحريف في رَسْم الحروف. وقد أشرتُ إلى ذلك في الهوامش.

تثبيتُ الكلمات التي حُذِفَت همزتُها أو خُفِّفَت إلى (الياء)، كما كان مُتّبَعًا في عَصر

المُفسّر، بحسب قواعد الإملاء المُتّبَعَة في عصرنا الحديث.

إضافة أَو حَذْف بعض الحُروف أَو الكلمات تماشيًا مع السّياق وسلامة اللغة والمعنى والنّص، مع تثبيت الإضافة بين معقوفتَيْن في النّص المُحَقَّق، وتثبيت المحذوف بين معقوفتَيْن مع الإشارة إلى ذلك في الهوامش.

تصويب الأَخطاء النّحويّة التي وقعت في بعض كلمات المخطوطة، مع الإشارة إلى ذلك في الهوامش.

تصويب بعض جُمَل المخطوطة التي وقع فيها خطأ في تركيب مبناها، وذلك ليجري مجرى مقتضى السّياق والمعنى، مع الإشارة إلى ذلك في الهوامش وتثبيت الأَصل بين معقوفتَيْن.

سابعًا: مُقابلة التّواريخ الهجريّة بالميلاديّة وضَبْطُها في النَّصّ المُحَقَّق والهوامش للتّسهيل على القارئ والباحث إدراك عمليّة الموازنة بين التّقويمَيْن، وكذلك للتأكيد على أهميّة استعمال التأريخ الهجريّ في عصرنا هذا.

ثامنًا: أُشيرَ في مَتْن المخطوطة، بين معقوفتَيْن، إلى بداية كلّ صفحة جديدة ورقمها، نحو [**2** أ]، حيثُ يُشير الرّقم إلى رقم الورقة، بينما يُشير حرف (أ) الذي يليه إلى الوجه الأَوّل من هذه الورقة. أَمّا حرف (ب) في ورقة [2 ب]، فإنّه يُشير بدَوْره إلى الوجه الثّاني منها. وهكذا في سائر مواقع ترقيم أَوراق المخطوطة.

صُوَرة عن الورقة رقم 1 من المخطوطة

تاسعًا: ضُبِطَتْ أَسماء الأَعلام والشّخصيّات والقبائل والكُتُب والأَماكن والبِحار والمواقع والقُرى والمُدُن والحوادث التّاريخيّة. حيثُ قُمْتُ بتعريفها وتقديم الشّرح المُختَصَر عنها مُعتمدًا في ذلك على المراجع والمصادر التّاريخيّة والمعاجم المُختصّة مع تثبيت ذلك في الهوامش.

صُوَرة عن الورقة رقم 9 مِن المخطوطة

صُوَرة عن الورقة رقم 13 مِن المخطوطة

[1 ب] بسم الله الرّحمن الرّحيم [ربِّ يَسِّرْ يا كريم]

الحمدُ للّه الذي جَعَلَ روض العلوم والمعارف خضرًا مُزهرًا، بفرائد الفوائد[56] نضرًا، تميلُ أغصانُهُ بأنفاس نسيم الصِّبا، ولها كلّ فؤاد[57] متى الوجدُ مال وصبا، جلّ جلالهُ، وسما كمالهُ؛ فأبا أنْ يتّخذَ صاحبةً وولدًا وأبًا.[58] ومنح علم الأوَّلين والآخرين لسيّدنا محمّد، الذي شَرَّفَ به الخَضِر[59] والأنبياء[60] والمُرسَلين وبعداد الخلائق[61] عجمًا وعربًا. فلا خَضر يصل إلى[62] علمه ولا كليم وصلَ إلى عزمه. فمَن رآهُ[63] ولو حال الصِّبا، يقول: إنَّ لهذا النَّبيّ الكريم لَبناءً. وأشهد أنْ لا إله إلاّ اللّه وحدهُ لا شريك له، ولا ضِدَّ له، [ولا][64] ندَّ [لهُ]،[65] شهادة[66] لم تزل للفوز والنّجاة سببًا. وأشهدُ أنَّ سيّدنا ومولانا محمّدًا عبدهُ ورسولهُ، وحبيبهُ وخليلهُ، شهادة تبلغ قائلها في الدّارَيْن أَرَبًا، وتُحقّق له طَلَبًا، صلَّى اللّه وسلَّمَ عليه وعلى[67] آله وأصحابه السّادة النُّجَباء، صلاةً وسلامًا دائمَيْن مُتلازمَيْن دهورًا وحُقَبًا، ما نظرَ مُستفيدٌ فاستفاد من سُنَّته أدَبًا، وسَلَّمَ [2 أ] تسليمًا كثيرًا، آمين.

وبعـد، فقد ورد عليَّ سؤال[68] كَدُرِّ اللآلئ من واحد الدَّهر، ومُفرد العَصر، مَن حاز فضل السّيف والقَلَم؛ فأصبحَ بين أقرانه كالعَلَم، زُبْدَةُ الكُبَراء، عينُ السّادة الأُمَراء، مَسَّ زين العابدين بعلمه ومنحَ الوافدين بكرمه، إنْ تَرجمَ أخجلَ بفصاحته، قَسٌّ في زمانه، أو سَكَتَ هَابَةُ جُلّ أقرانه.

56. الأصل [بفرايد الفوايد]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
57. الأصل [فواد]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
58. الأصل [وولدا وابا]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه مع تنوين الفتح. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
59. للمزيد عن الخَضر عليه السّلام، يُنظَر ابن حَجر العسقلانيّ: الإصابة في تمييز الصّحابة 2/ 264–282.
60. الأصل [الانبيا]، حيث أسقطَ المُفَسِّر الهمزة المُتطرِّفة. وقد قُمتُ بإثباتها، وكذا فعلتُ في كلّ أشباهها التي وردت في كلّ المخطوطة.
61. الأصل [الخلايق]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
62. الأصل [إلي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
63. الأصل [راه]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
64. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لسلامة اللغة والمعنى.
65. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لسلامة اللغة والمعنى.
66. الأصل [شهاده]، مُنتهية بحرف الهاء بدل التاء المغلقة. وقد قمتُ بتصويبها وأشباهها التي وردت في كلّ المخطوطة.
67. الأصل [وعلي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كلّ أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
68. الأصل [سوال]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

لا زال محفوظًا إلى الأبد، ملحوظًا يُفَسِّر﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص112:1]. يتضمّن، هل الخَضر، عليه السّلام، حيٌّ أمْ لا؟ وإذا قُلنا بأنّهُ حيٌّ، فما أَكْلُهُ؟ فأجبتُ بما قالهُ جُلّ الأفاضل العلماء الجهابذة،[69] وجعلتُ ذلك في هذه الأوراق الفائقة، الحائزة لكلّ معانٍ رائقة، تشتمل على أربعة[70] أبواب، مُستعينًا بعَوْنِ المَلِك الوهّاب:

الباب الأوَّل، في تفسير قوله، تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ الآيات [الكَهْف 18:60].

الباب الثاني، [2 ب] في نَسَب الخَضر، عليه السّلام، واسمه وإثبات نُبُوَّته

الباب الثالث، في إثبات حياة الخَضر، عليه السّلام، إلى الآن

الباب الرّابع، في سَرْدِ قصّة الخَضر، عليه السّلام، مع موسى، عليه السّلام

وَسَمَّيْتُها: عُقود الجُمَان في إثْباتِ نُبُوَّةِ الخَضر ووجُودِهِ إلى آخِر الزّمان

فأقولُ ومِن اللّهِ القبول:[71]

[8 ب] الباب الثاني

في اسم الخَضر، ونَسَبه وإثبات نُبُوَّته

قالَ في المُهَذَّب:[72] الخَضِر، بفَتْح الخاء وَكَسْر الضّاد، ويجوز إسكان الضّاد مع فَتْح الخاء وكسرها كما في نظائره. واسمُهُ بَلْيَا بِمُوَحَّدَة، ثمّ لام ساكنة، ثمّ مُثَنَّاهُ تَحْتُ. وقيل: اسمهُ عامر، حكاهُ [ابنُ][73] دِحْية.[74] وقال وَهْبُ بنُ مُنَبِّه:[75] إنَّ اسمهُ أَروسيا بن حليفيا، وكان في سِبْطِ هارون. قال: وهو الذي مَرَّ على قريةٍ وهي خاويةٌ على

69. الجهابذة جَمْعُ جَهْبَذٍ وجهْبِذ وجهْبَاذ. وهي لدى ابن منظور كلمة عربيّة قديمة ترمز إلى الشّخص الخبير ببواطن الأمور والغامضَ منها، والقادر على التّمييز بين الصالح والفاسد. والمقصود بالجهابذة هُنا الأعلام والعلماء المشهورين إلبارزين. يُنظر ابن منظور: لسان العرب، مادّة [ج هـ ب ذ].

70. الأصل [راه]، والصّواب ما أثبتَ أعلاه لسلامة اللغة.

71. جاء بعدها: الباب الأوَّل، في تفسير قوله، تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ الآيات [الكَهْف 18:60]. وقد تمّ نَشرُ ذلك في مَقال خاصّ.

72. هو كتاب «المُهَذَّب في فقه الإمام الشافعيّ»، للمؤلف: أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشّيرازي [383–476 هـ/ 1003–1083 م].

73. الأصل [بن]، والصّواب ما أثبتَ أعلاه.

74. هو عمر بن الحسن بن علي بن محمّد، أبو الخطّاب، ابن دحْيّة الكَلْبيّ [544–633 هـ/1150–1236م]. أديب ومؤرِّخ وحافظ للحديث الشّريف. من أهل سبْتة بالأندلس. رحل إلى مرّاكش والشّام والعراق وخراسان، واستقرّ في القاهرة ومات فيها. من مؤلفاته: المطرب من أشعار أهل المغرب (ط)، النبراس في تاريخ بني عبّاس (ط)، الآيات البيّنات، التّنوير في مولد السّراج المُنير. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 5/ 44.

75. هو وَهْبُ بنُ مُنَبِّه الأبناويّ الصّنعانيّ الذّماريّ، أبو عبد الله [34–114 هـ/654–732م]. تابعيّ، ومؤرِّخ كبير وعالم بأساطير الأوّلين وخاصّة بالإسرائيليّات. وُلدَ ومات بصنعاء التي كان قاضيًا فيها بأمر من الخليفة عُمر بن عبد العزيز. له بعض المؤلفات: قصص الأنبياء، قصص الأخبار، ذكرُ الملوك المُتَوَّجَة من حِمْيَر وأخبارهم وقصصهم وقبورهم وأشعارهم. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام8/ 125–126.

عُروشها.[76] وقد روى عبد الله بن شوذب،[77] قال: الخَضر من وَلَد فارس. وكان أهلُ التَّوْرَاة يزعمونَ أنَّ موسى الذي لَقِيَ الخَضر هو موسى بن يشا بن يوسف. وكان نبيًّا قبل موسى ابن عمران. ويردُّ ذلك، الأحاديثُ الواردةُ عنه، ﷺ. قال ذلك بنُ زُولاق[78] في تاريخه. وقال ابن إسحاق:[79] إنَّ الخَضرَ بعثهُ الله، تعالى، نبيًّا إلى بني إسرائيل [9أ] بعد شعيا، على عهد ناشه بن أموص. وقيل: بن آدم لِصُلْبِه. وقال السُّهَيْلِيّ[80] في كتاب التّعريف والإعلام: نَسَبُ الخَضر مُخْتَلَفٌ فيه؛ فهو بن هابيل بن عاميل بن سماطين بن أريا ابن عليا بن عيصور بن إسحاق. وإنَّ أباهُ كان مَلِكًا، وإنَّ أُمَّهُ فارسيّة اسمهُا أَلْهَا، وإنّها وَلَدَتْهُ في مغارة. وإنّهُ وُجِدَ هناك، وشاةٌ تُرْضِعُهُ في كلّ يوم من غَنَم رجلٍ من تلك القرية؛ فأخذهُ الرجلُ وربَّاهُ. فلمّا شَبَّ طلب المَلِكُ كاتبًا يكتبُ له الصُّحُفَ التي أُنْزِلَتْ على سيّدنا إبراهيم؛ فجمعَ أهل المعرفة والنّباله. فكان ممَّن أقدمَ عليه ابنهُ الخَضر وهو لا يعرفُهُ. فلمّا استحسنَ خَطَّهُ ومعرفته، بحث على جَلِيّةِ أمْرِه حتى عرف أنّهُ ابنهُ؛ فَضَمَّهُ إلى نفسه وَوَلاَّهُ أمْرَ الناس.

ثمّ إنَّ الخَضر فَرَّ من المَلِك لأسباب يطولُ ذِكْرُها. كذا نقلهُ [ابنُ][81] الجَوْزيّ[82] في

76. وردَ ذكر هذه القرية في قوله تعالى: ﴿أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْيِي هَٰذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة 2:259].

77. هو عبدُ الله بن شوذب أبو عبد الرحمن الخِراسانيّ البَلخيّ، ثمّ البَصْريّ. وهو الإمام، العالم، أبو عبد الرحمن [86–156 هـ/705–772 م]. حَدَّث عن الحسنَ البَصريّ، وابن سيرين، ومكحول، ومطر الورّاق، وأبي التيَّاح. سكن البصرة، وانتقل إلى الشام، وسكن بيت المقدس، وقدمَ دمشق وسمع بها. يُنظر الحنبليّ: شذرات الذّهب 1/ 240؛ ابن حجر العسقلاني: تهذيب التهذيب 5/ 255–256.

78. هو الحسن بن إبراهيم بن الحسين بن الحسن، من وُلْد سليمان بن زُولاق اللّيْثيّ بالولاء، أبو محمّد [306–387 هـ/919–997 م]. مؤرِّخ مصريّ، ومن مُؤيِّديَ الفاطميّين بمصر. من أهمّ كُتُبه: أخبار قُضاة مصر(ط)، مُخْتَصَر تاريخ مصر. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 2/ 178؛ ابن كثير: البداية والنّهاية 11/ 321.

79. هو محمّد بن إسحاق بن يَسَّار المدنيّ [80–151 هـ/699–768 م]. حافظ، مُحدّث، إخباريّ، نسّابة، ومن قدماء مؤرّخي العرب، ومن أبرز علماء وحُفّاظ الحديث. من أهل المدينة. له كتاب السّيرة النبويّة (ط) هذّبها عبد الملك بن هشام. سكن بغداد وتُوفّي فيها. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام6/ 28.

80. هو عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد الخَثْعَميّ السُّهَيْلِيّ. حافظ، وعالم باللغة والسِّيَر. فقدَ بصرهُ وعمره 17 عامًا. وُلِدَ في مَالَقَة [Málaga– مدينة قديمة بَناها الفينيقيّون في جنوب إسبانيا، وتُطِلُ على البحر الأبيض المتوسّط] عام 507هـ/1114م. ذاع صيتُهُ؛ فطلبه صاحب مرّاكش وأكرمه، وبقي هناك إلى أن تُوفّي عام 581هـ/1185م. من أهمّ كُتُبه: الرّوض الأُنُف (ط)، التّعريف والإعلام في ما أبْهِمَ في القرآن من الأسماء والأعلام، تفسير سورة يوسف. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 3/ 313.

81. الأصل [بن]، والصّواب ما أثبتَ أعلاه.

82. هو عبد الرّحمن بن عليّ بن محمّد بن الجَوْزيّ، جمال الدّين القُرَشيّ البغداديّ، أبو الفَرَج [508–597هـ/1114–1201م]. مولدهُ ووفاتُه في بغداد. علاّمة عصره في التاريخ والحديث الشّريف، له نحو ثلاث مائة مُصَنَّف، منها: زاد المسير في علم التّفسير (ط)، مناقب عمر بن الخطّاب (ط)، تقويم اللسان (ط)، الحَمْقَى والمُغَفَّلون (ط)، مناقب عمَر بن عبد العزيز (ط)، صَيْدُ الخاطر (ط)، تلبيس أبليس (ط). يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 3/ 316–317.

كتابه المؤَلَّف في شَأْنِ الخَضر. وقيل: كان وزير القبائل. وقيل: هو بن فرعون لِصُلْبِه، وآمنَ لموسى، عليه السّلام.

وقال الحافظ [**9 ب**] الشِّهاب بن حجر العسقلانيّ[83] في شَأْنِ الخَضر: إنَّهُ ابنُ بِنْت[84] فرعون على أحدِ الأقوال. وقال أيضًا: على أحد الأقوال أنّهُ اليَسَع. وقال أيضًا في مُؤَلَّفه، راويًا عن محمّد بن زياد،[85] عن أُمامة الباهليّ[86] أنَّ رسول الله، ﷺ، قال: (أَلا أُحدِّثكم عن الخَضر؟ قالوا: بَلى يا رسول الله! قال: بينما هو ذات يومٍ يمشي في سوق بني إسرائيل، إذ أَبْصَرَهُ رجلٌ مُكَاتِبٌ؛ فقال: تَصَدّقْ عليّ، بارك الله فيك؟! فقال الخَضرُ: آمنتُ بالله، ما شاءَ الله من أَمْرٍ يكون! ما عندي من شيءٍ أُعْطيكَهُ؛[87] فقال المسكينُ: أسألُكَ بوجْه الله لَمّا تصدَّقتَ عليّ؛ فإنّي نظرتُ السماحةَ في وَجْهكَ، وَرَجَوْتُ البركةَ عندكَ. فقالَ الخَضرُ: آمنتُ بالله! ما عندي شيء أُعْطيكَهُ،[88] إلاَّ أنْ تَأْخُذَني؛ فَتَبيعَني. فقال المسكينُ: وهل يستقيمُ هذا؟! قال: نعم. أَقولُ: لقد سألني بأمْرٍ عظيم. أَمَا أنَّني لا أُخَيِّبَك بوَجْه ربّي. قال: فقدّمهُ إلى السّوق؛ فباعهُ بأربعمائة درْهَم. فمكثَ عند المُشتري زمانًا لا يستعملهُ في شيء. فقال له الخَضرُ: إنّما [**10 أ**] اشْتَرَيْتَني التماس خير عندي؛ فأوْصِني بعمل. قال: أكْرَهُ أنْ أشُقَّ عليك لأنّكَ شيخٌ كبيرٌ ضعيفٌ. قال: ليس يَشُقُّ عليّ. قال: فانْقُلْ هذه الحجارة. وكان لا ينقُلُها دون ستة نَفَر في يوم. فخرجَ الرّجلُ لبعض حاجته وعاد وقد نقلَ الحجارة في ساعة؛ فقال: أحسنتَ وأجملتَ. أطَقْتَ ما لمْ أَرَكَ تُطِقْهُ.[89]

---

83. هو أحمد بن عليّ بن محمّد الكنانيّ العسقلانيّ، أبو الفضل، شهاب الدّين، ابن حجر. من أئمّة العلْم والتاريخ. أصلهُ من مدينة عسقلان في فلسطين، ومولدهُ ووفاتهُ في القاهرة [773–852هـ/1372–1449مَ]. له باع طويل في الأدب والشعر، والحديث الشّريف. سافر إلى اليمن والحجاز وغيرهما طلبًا لسماع الحديث الشّريف. تولّى القضاء في مصر عدّة مرّات. لهُ مُصَنَّفات كثيرة، نذكُرُ منها: لسان الميزان (ط)، تخريج أحاديث الكشّاف (ط)، الإصابة في تمييز الصّحابة (ط)، تهذيب التّهذيب (طَ)، فتحُ الباري في شرح صحيح البُخاريّ (ط). يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 1/ 178–179.

84. هيَ ماشطة بنت فرعون أو بالعبريّة [בַּתְיָה– باتيه]. وهي امرأة صالحة عاشت في ظلّ مُلك فرعون، وسُميت بذلك لأنّها كانت تمشّط بنات فرعون وتخدمهنّ. وكان يعيش معها زوجها الذي كان مُقرّبًا من فرعون، إلى أنْ قتله عندما عرف بإسلامه. أمّا ماشطة فقد اضطرّتْ إلى إخفاء إسلامها لكي تُنفق على أبنائها الخمسة.

85. هو محمّد بن زياد القُرَشيَ الجُمَحيّ البَصْريّ، مولى عثمان بن مظعون. وهو مدنيّ، نزل البَصْرَة. حدّث عن أمّ المؤمنين عائشة، رَضيَ الله عَنها، وعنْ وأبي هريرة، وعبد الله بن عمر، وابن الزُّبَيْر. لم تُعْرَف سنة ميلاده، وتُوفي نحو عام 120هـ/ 738م. يُنظر ابن حجر العسقلانيّ: تهذيب التّهذيب 9/ 169.

86. هو صُدَيّ بن عَجْلان بن وَهْب الباهليّ، أبو أمامة. صحابيٌّ جليل، روى 250 حديثًا نَبَويًا. شارك في معركة صفّين إلى جانب الإمام عليّ بن أبي طالب. سكنَ الشّام ومات فيها عام 82هـ/700م، حيثُ يُعْتَبَر آخر صَحابيّ يُتَوفّى فيها. لمْ تُعْرَف سنة ميلاده. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 3/ 203.

87. الأصل [اعطيك هو]، والصّواب ما أُثبِتَ أعلاه.

88. انظر الهامش السّابق.

89. الأصل [يطقه]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

ثمّ إنَّ الرجلَ عرضَ له سَفَرٌ. فقال: إنّي أحسبُك أمينًا؛ فاخْلُفْني في أهلي خلافة حَسَنة. قال: نعم، وأوْصني بعمل. قال: إنّي أكرهُ أنْ أشُقَّ عليك. قال: ليس يشُقُّ عليّ. قال: فاضْربْ من اللَّبن إلى حين أعود إليك. قال: وَمَرّ الرجلُ لِسَفَرِه ثمّ رجعَ، وقد اسْتَدْنَاهُ فقال: أسألُكَ بوَجْهِ اللّٰه ما سبيلُكَ وما أمْرُكَ؟ قال: سألتني بِوَجْهِ اللّٰه، وَوَجْهُ اللّٰه أوقعني في العبوديّة.

ثمّ قال الخَضرُ: سأُخبرُكَ مَنْ أنا. أنا الخَضرُ الذي سمعتَ به. سألني مسكينٌ صَدَقَةً؛ فلمْ يَكُنْ عندي شيء أُعطيه. فسألني بوَجْه اللّٰه، ومَنْ سُئِلَ بوَجْه اللّٰه فَرَدَّ سَائلَهُ وهو يقدرُ، وَقَفَ يومَ القيامة[90] بجِلْده[91] ولا لَحْمٌ لَهُ ولا عَظْمٌ، يتقعقعُ.[92] فقال الرجلُ: آمنتُ باللّٰه. شقَقْتُ عليكَ [**10 ب**] يا نَبيَّ اللّٰه ولمْ أعْلَمْ. قال: لا بأسَ، أحْسَنْتَ وأبْقَيْتَ. فقال الرجلُ: بأبي أنْتَ وَأُمّي يا نَبيَّ اللّٰه، اعْمَلْ في أهلي ومالي ما شئْتَ، أو اخْتَرْ أنْ أُخْليَ سبيلَكَ. قال: أُحبُّ أنْ تُخْليَ سبيلي؛ فَأَعْبُدَ رَبّي. قال: فَخَلَّى سبيلَهُ. فقال الخَضرُ: الحَمْدُ للّٰه الذي أوْثَقَني في العبوديّة ثمّ نَجَّاني منها). قال ابنُ حَجر عند آخر إيراد هذا الحديث، قُلْتُ: وَسَنَدُ هذا الحديث حسن. وعلى هذا فهو نصٌّ بأنَّ الخَضر نبيٌّ لمَا وردَ عن النَّبي، ﷺ. فقال الرجلُ: يا نَبيّ اللّٰه وتقريرهُ على ذلك. والأكثرون على أنَّهُ بَلْيَا بن بَلْكان[93] بن تارخ[94] [بن][95] عابر بن شالخ بن أرفخشد[96] بن سام بن نوح، عليه السّلام. وبه جزمَ الأستاذ الجَد في تفسيره.[97] وقال النّوَويُّ، رضي اللّٰه عنه: كُنْيَتُهُ أبو العبّاس. واختلفوا في سبب تلقيبه. فقال الأكثرون: لأنّهُ جلس في فَرْوَة بيضاء فصارت[98] خضراء. والفروةُ وَجْهُ الأرض. وقيل: الهَشيم من النّبات. وقيل: إنّهُ إذا صلّى اخْضَرَّ موضعُهُ، والصّواب الأوّل. وقد وردَ في صحيح البُخاريّ[99] عن وَهْب بن مُنَبِّه، عن أبي هُرَيْرَة،[100]

90. الأصل [القيمة]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
91. الأصل [جلده]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
92. القعقعة هي صوت دَقّ الأسنان، أو صوت مفاصل الأرجل عند السَّير.
93. ويُقال أيضًا [مَلْكان].
94. ويُقال أيضًا [فَالغ].
95. الأصل [ابن]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
96. ويُقال أيضًا [أرفخشذ].
97. لمْ يَذْكُرْ المُفَسِّر اسم هذا التّفسير، ولمْ أعثرْ عليه بعد.
98. الأصل [فصاره]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.
99. هو محمّد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المُغيرة البُخاريّ، أبو عبد اللّٰه [194–256 هـ/810–870 م]. هو حَبْرُ الإسلام والحافظ لحديث رسول اللّٰه، عليه السّلام. وُلِدَ في بُخارى ونشأ يتيمًا. قام برحلة طويلة في طلب الحديث النّبويّ إلى خُراسان والعراق ومصر والشّام، وتُوفّي في خَرْتَنك. هو أوّل مَن ألّفَ كتابًا في الأحاديث النّبويّة وأشهرها، المعروف باسم «صَحيح مُسلم» (ط). يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 6/ 34.
100. هو عبد الرحمن بن صَخر الدُّوسيّ، ويُلَقَّب بابي هُرَيْرة. هو صحابيٌّ جليلٌ وَأكثرهم حفظًا وروايةً لأحاديث النَّبي، عليه السّلام. أسلم سنة7هـ/ 628م. لزمَ صُحبة النَّبي، عليه السّلام؛ فروى عنهُ 5374 حديثًا. وُلِد عام 21ق.هـ/602م، وتُوفّي في المدينة عام 59هـ/679م. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 3/ 308.

عن النَّبي، [**11** أ] ﷺ، أنّهُ قال: (إنّما سُمِّيَ الخَضر لأنّهُ جلسَ على فَرْوَة؛ فإذا هي تهتزُّ من تحته خضراء).[101] فإنْ قُلْتَ: فهل هو مُتَعَبِّدٌ وتابعٌ لشريعة نَبيِّنا، ﷺ؟ أو مُتَعَبِّدٌ على مُقْتَضَى شريعته؟ قُلْتُ: نعم، هو تابعٌ لشريعة نَبيِّنا، ﷺ. فهو كسيّدنا عيسى حتى نزوله فيما قيل فيه، من كيفيّة أخْذِه بشريعة نَبيِّنا، ﷺ، ينبغي أنْ يُقال في الخَضر. ويؤكِّد ذلك ما رواهُ الثّعلبيُّ[102] في تفسيرِه عن أنس [بن][103] مالك،[104] رضيَ اللّه عنهُ، قال: خرجتُ مع رسول اللّه، ﷺ، وإذا بصوتٍ يأتي من شِعْب؛ فقال: انْطَلِقْ فانْظُر ما هذا الصّوت. فانْطَلَقْتُ؛ فإذا رجلٌ يُصلّي إلى شجرة وهو يقول: اللهمَّ اجْعَلْني من أُمَّة محمّد، ﷺ، المرحومة المغفور لها، المُسْتَجَاب لها، المُتاب عليها؟ قال: فأَتَيْتُ رسول اللّه، ﷺ، وأعْلَمْتُهُ بذلك. قال: فانْطَلِقْ إليه وقُلْ له: رسول اللّه، ﷺ، يقولُ لك مَنْ أنتَ؟ فأَتَيْتُهُ وأعْلَمْتُهُ بقَوْل رسول اللّه، ﷺ. فقال: أَقْرِئْ رسولَ اللّه، [**11** ب] ﷺ، السّلامَ وقُلْ لهُ: أخوكَ الخَضر يقولُ لكَ أُدْعُ اللّه أنْ يجعلني من أُمَّتكَ المرحومة، المغفور لها، المُتاب عليها.

وقال ابنُ الجَوْزي في مُؤَلَّفه في شأن الخَضر، عليه السّلام: إنّهُ نَبيّ. وبه قطعَ [ابن][105] عبّاس،[106] رضيَ اللّه عنهُ، ووَهْبُ بنُ مُنَبِّه، أنّهُ كان نبيًّا غير مُرْسَل. وقال ابن إسحاق: بَعَثَهُ اللّه نبيًّا. وممَّن قال بنبوَّته: مُقاتل بن سليمان،[107] وإسماعيل بن أبي زياد الشّاميّ.[108] وذكرَ أهلُ الكِتاب أنّهُ أُرْسِلَ إلى[109] قومه فاستجابُوا لهُ. وممَّا يُثْبِتُ نُبُوَّتَه

101. أخرجهُ البُخاريُّ (3402). وفي رواية أخرى له: (إنَّما سُمِّيَ الخَضِرَ أنَّهُ جَلَسَ علَى فَرْوَةٍ بَيْضَاءَ، فَإِذَا هي تَهْتَزُّ من خَلْفِه خَضْرَاءَ).

102. أحمد بن مَحمّد بَن إبراهيم الثّعلبيّ، أبو إسحاق، من أهل نَيْسَابور. مُفَسِّر ومؤرِّخ. من مؤلّفاته: عرائس المجالس (ط)، في قصص الأنبياء، والكشف والبيان في تفسير القرآن (ط)، المعروف بتفسير الثّعلبيّ. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 1/ 212.

103. ساقطة في الأصل؛ فأضفتُها لتأكيد النَّسَب وسلامة المعنى.

104. هو أنَس بن مالك بن النّضر بن ضمضم النّجاريّ، أبو ثمامة أو حَمْزَة. صاحب رسول اللّه، عليه السّلام، وخادمه حتى وفاته. رُوِيَ عنه 2286 حديثًا نَبَويًّا. كان مولدُهُ في المدينة عام 10ق.هـ/612م، وأسلمَ صغير السِّنّ. رحل إلى دمشقَ ومنها إلى البَصرة التي تُوفِّي فيها عام 93هـ/712م. وهو آخر صحابيّ يموت في البَصرة. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 2/ 24-25؛ ابن عساكر: التّهذيب 3/ 139.

105. الأصل [بن]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

106. هو عبد اللّه بن عباس بن عبْد المطلب القُرشيّ الهاشميّ [3 ق.هـ - 68 هـ/ 619-687م]. وُلِدَ بمكّة وتُوفِّي بالطائف. حَبْرُ الأمّة وصحابيّ جليل. مُحدّث وفقيه وحافظ ومُفسّر، وابن عم النبيِّ، عليه السّلام، وأحد المكثرين لرواية الحديث، حيث روى 1660 حديثًا عن النبيّ، علَيه السّلام. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 4/ 84-95.

107. هو مُقاتل بن سليمان بن بشير، الأزديّ بالولاء، البَلْخيّ، أبو الحسن. من أعلام المُفسِّرين، وصاحب التّفسير المسمّى «تفسير مُقاتل». أصلهُ من بَلخ بأفغانستان، انتقل إلى البَصْرة، ومنها إلى بغداد، ثمّ إلى البَصْرة وتُوُفِّي عام 150هـ/767م. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 7/ 281.

108. هو إسماعيل بن أبي زياد الموصليّ السّكونيّ، الكوفيّ، قاضي الموصل. ويُقال أنّه إسماعيل بن مُسلم أو إسماعيل الشّعيريّ. عاش في الموصل والكوفة. لمْ تُذْكَرْ له سنة وفاة. يُنظر المزّيّ: تهذيب الكمال في أسماء الرجال 3/ 96-97.

109. الأصل [الي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قُمْتُ بتصويب كلّ أشباهِها.

أنّهُ لا يجوز أنْ يفعلَ ما فعلَ من خَرْق السّفينة، وقَتْل الغُلام بمواقعه، ولا بما يلقى في نفسه. ولا يكون ذلك إلاّ بوَحْي. وأنَّ اللّه تعالى أطْلَعَهُ بالوحي على مواطَن لمْ يُطْلِعْ غيرهُ عليها. وقد أشرنا إلى شيء من ذلك سابقًا من طريق أُخرى.

وَممَّا نُقل في إثبات نُبُوَّته ما رأيتُهُ في آخر شَرْح المقاصد، قال فيه: أربعةٌ من الأنبياء، صلوات اللّه وسلامهُ عليهم: الخَضر وإلياس وعيسى وإدريس، عليهم السّلام. وفي الدّليل، ذلك ما رواهُ الجَوْزيُّ في مُؤَلَّفه في شأن [12 أ] الخَضر عن داوود بن [يحيى][110] مولى عَوْن الطُّفاويّ، عن رجل كان مُرابطًا في بيت المَقْدس قال: بينا أنا أسيرُ في وادي الأُردُن،[111] إذ أنا برجُل في جانب الوادي قائمًا يُصلّي، وإذا سحابة تُظلّهُ من الشّمس؛ فوقع في قلبي أنّهُ إلياس، عليه السّلام. فأتَيْتُهُ، فسَلّمْتُ عليه؛ فانْتَقَلَ من صلاته؛ فَرَدّ عليَّ السّلام. فقلتُ لهُ: مَنْ أنتَ، يرحمُكَ اللّه؟ فلَمْ يَرُدَّ عليَّ شيئًا. فأعدتُ عليه القولَ مَرّتَيْن؛ فقال: أنا إلياس النَّبي. فأخَذَتْني[112] رَعْدَةٌ شديدة خشيتُ على عَقْلي أنْ يذهبَ. فقلتُ لهُ: إنْ رأيتَ، يرحمُكَ اللّه، أنْ تدعوَ لي أنْ يُذهبَ اللّه عنّي ما أجدُ حتى أفهمَ حديثكَ. فدعا لي بثماني دعوات، فقال: يا بَرُّ يا رحيم، يا حَيُّ يا قيّوم، يا حَنّانُ يا مَنّان، يا إهْيَا، وأشَرَ إهْيَا؛[113] فذهبَ عَنّي ما كنتُ أجدُ. فقلتُ لهُ: إلى مَنْ بُعِثْتَ؟ قال: إلى أهل بعلبك. فقلتُ: فَهَلْ يُوحَى إليكَ اليوم؟ قال: مُنْذُ بُعِثَ محمّدٌ، ﷺ؛ خاتم النَّبيّين، فلا. فقلتُ: فكَمْ من الأنبياء في الحياة؟ قال: أربعة، أنا والخَضر وإدريس في الأرض، وعيسى في السّماء. فقلتُ: فهلْ تلتقي [12 ب] أنتَ والخَضر؟ قال: نعم، في كلّ عام بجبل عرفات. قُلتُ: فماذا حديثكُما؟ قال: يأخُذُ من شعري، وآخذُ من شعره. قلتُ: فكَم الأبدال؟[114] قال: هم ستون رجلًا: خمسون[115] ما بين عريش مصر إلى شاطئ الفُرَات،[116] ورجُلان بالمَصِّيصَة،[117] ورجُلٌ

110. الأصل [يحي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وهو داود بن يحيى الصُّوفيّ، أبو سليمان. كان ثقة، مأمونًا، رجلا صالحًا، فقيرًا، مُتعفِّفًا، لا يقبل عطيّة من زائغ. توفي بإفريقية سنة 249هـ/863م. يُنظر أبو العرب: طبقات عُلماء أفريقية، 109.

111. أو غور الأردن. هو سهل خصيب تبلغ مساحته حوالي 400 كيلومتر مربَّع يقع على امتداد نهر الأردن. يُنظر مُعجَم البلدان 1/ 146–148.

112. الأصل [فأخذني]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

113. أي: الأزَليُّ. يُنظر جبران مسعود: مُعجَم الرائد، مادّة [إهْيا]. الأصل [يا اهيا شر اهيا]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

114. الأبدال: مُفردها [بدل، وبديل]. وهم المرتبة الرّابعة من مراتب الأولياء عند الصوفيّة، وهم من رجال الغيب أي لا يعرفهم أحد. ويعرفون بالرُّقباء ولهم كرامات خاصة. ويُقال أنّهم الزُّهّاد، وهم قوم من الصالحين لا تخلو منهم الدنيا؛ لا يموت أحدهم إلا قام بدله آخر من سائر الناس، وهم في بلاد الشام. يُنظر ابن منظور: لسان العرب، مادّة [ب د ل].

115. الأصل [خمسين]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

116. الأصل [الفراه]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

117. هي مدينة مشهورة على شاطئ جَيحان من ثغور الشّام بين أنطاكيا وبلاد الرُّوم. وكانت من الأماكن التي يُرابط بها المسلمون قديمًا. يُنظر صَفيُّ الدّين: مراصد الإطلاع 3/ 1280.

بأنطاكيا، وسبعةٌ في سائر الأمصار؛ فبهم تُسْقَوْنَ[118] الغَيْث، وبهم تُنْصَرُونَ[119] على الأعداء، وبهم يُقيمُ اللّه، تعالى، أمْرَ الدّنيا، حتى إذا أراد اللّه، تعالى، أنْ يُهْلِكَ الدّنيا، أماتهم جميعًا. وقال الشِّهاب الرَّمليّ[120] في فتاويه: إنّهُ نبيٌّ لقوله، تعالى: ﴿وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي﴾[121][الكَهْف18:82]. وقال الأستاذ الجَدّ في تفسيره عند قوله، تعالى:﴿آتَيْنَاهُ[122] رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا﴾[123][الكَهْف18:65] أي: النُبُوَّة على الأصحِّ، جزمَ به جَمْعٌ، منهم صاحب القاموس.[124]

ورُوِيَ عن عليّ، كَرَّمَ اللّه وَجْهَهُ،[125] أنّهُ قال بنُبُوَّتِه. وثبتَ عن ابن عبّاس ذلك، وجزمَ به الثّعلبيُّ وابن[126] الجَوْزيُّ. هذه عبارة الجدّ في تفسيره بحروفها. وقال القاضي البَيْضَاويّ[127] في تفسيره عند قوله، تعالى: ﴿آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا﴾ أي: الوَحي والنُبُوَّة. وقال ابنُ الصّلاح:[128] اتّفَقَ العلماءُ على نُبُوَّتِه، واختلفوا في رسالته. وقال

118. الأصل [يسقون]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.
119. الأصل [ينصرون]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.
120. هو أحمد بن حمزة الرَّمْليّ، شهابَ الدِّين المنوفيّ المصريّ الأنصاريّ الشافعيّ. تُوفّي بالقاهرة عام 957هـ/1550م. فقيه شافعيّ، من رملة المنوفيّة بمصر. وقرية تقعُ قريبًا من البحر بالقرب من منية العطار تُجاه مسجد الخضر، عليه السلام بالمنوفية. وهو من تلاميذ، شيخ الإسلام القاضي، زكريا الأنصاري. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام1/ 120.
121. الآية كاملة: ﴿وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَن يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَٰلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْرًا﴾ [الكهف18:82].
122. الأصل [وَآتَيْنَاهُ]، والصّواب ما ورد أعلاهُ في الآية الكريمة.
123. الآية كاملة: ﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا﴾ [الكَهْف18:65].
124. هو صاحب «القاموس المحيط»، العَلاّمة محمّد بن يعقوب بن محمّد بن إبراهيم بن عمر، أبو طاهر مَجْد الدِّين الشيرازيّ الفَيْرُوزآبادي [729–817هـ/1329–1415م]. من أئمّة اللغة والأدب. وُلِدَ في كارزين بمنطقة شيراز. سافر إلى العراق ومصر والشّام، وكذلك بلاد الرّوم والهند، وتُوفي في زَبِيْدَ. كان مرجع عصره في اللغة والأدب والحديث والتّفسير.
125. غنيٌّ عن التّعريف. هو أبو الحسن علي بن أبي طالب الهاشميّ القُرشيّ [23ق.هـ – 40هـ/599–661 م]. وهو ابن عمّ الرسول، عليه السّلام وصهره ومن آل بيته وأحد أصحابه. هو رابع الخلفاء الراشدين وأحد العشرة المبشرين بالجنّة.
126. الأصل [وبن]، والصّواب ما أثبتَ أعلاه لسلامة اللغة.
127. هو الإمام القاضي المفسّر ناصر الدين أبو سعيد، أو أبو الخير عبد اللّه بن أبي القاسم عمر بن محمد بن أبي الحسن علي البيضاويّ الشيرازيّ الشافعيّ [ت 685هـ/1286م]. وُلد في المدينة البيضاء بالقرب من شيراز. هو علّامة وقاض ومفسّر. من أشهر مُصنّفاته: "أنوار التنزيل وأسرار التأويل" في تفسير القرآن. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 4/ 110.
128. هو عثمان بن عبد الرحمن، صلاح الدّين، ابن عثمان بن موسى بن أبي النّصر النّصْريّ الشّهرزوريّ الكُرْديّ الشّرخانيّ، أبو عمرو تقيّ الدّين المعروف بإبن الصّلاح. وهو أحد عُلماء التّفسير والحديث والفقه وأسماء الرّجال. وُلِدَ في شرخان المنسوب إليها [557–653 هـ/1181–1245 م]. سافر إلى الموصل، ثمّ خُراسان؛ فبيتَ المقدس، حيث وُلّيَ التّدريس في الصّلاحيّة. ثمّ انتقل إلى دمشق التي مات فيها، حيث وَلاّهُ المَلِك الأشرف التدريس في دار الحديث هناك. من مؤلّفاته: معرفة أنواع علم الحديث (ط)، الفتاوى (ط)، طبقات الفُقهاء الشّافعيّة. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 4/ 207–208.

[ابن][129] عبّاس: إنّهُ نَبيٌّ مُرْسَلٌ. وأَقَرَّ هذا القَول أبو الحسن [13 أ] الرُّمَّانيّ،[130] وكذا ابنُ الجَوْزيّ. وقال الماورديّ:[131] هو مَلَكٌ من الملائكة، يتصوَّرُ في صورة الآدميّين إذا شاء. وقيل: هو وليٌّ من أولياء اللّه، تعالى. وقال الشِّهاب بنُ حَجر العسقلانيّ في فَتْح الباري:[132] ومن أوْضَح ما يُسْتَدَلُّ به على نبُوَّة الخَضِر قولهُ، تعالى: ﴿وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي﴾ [الكَهْف18:82]، وينبغي اعتقاد كَوْنه نبيًّا، لئلاَ يتجرَّأ[133] بذلك أهلُ الباطل في دعواهم أنَّ الوَلِيَّ أفْضَلُ من النَّبِيِّ، حَاشَا وَكَلّا.

الباب الثّالث

في إثبات حياة الخَضر إلى الآن

روى الدّارقُطْنيُّ عن ابن عباس قال: نُسِئَ للخَضِر، أي مُدّ، في أجله حتى يُكَذِّبَ الدجّالَ.[134] وقال الحافظُ بنُ حَجر العسقلانيّ[135] في مُؤَلَّفه في شَأْن الخَضر ناقلًا ذلك عن ابنِ[136] إسحاق[137] أنّهُ قال: يا أصحابنا إنَّ آدم لَمَّا حضرهُ الموتُ جمعَ بَنيه وقال: إنَّ اللّه، تعالى، مُنَزِّلٌ على الأرض عذابًا؛ فَلْيَكُنْ[138] جَسَدِي معكم حتى تدفنوني

129. الأصل [بن]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.
130. أبو الحسن علي بن عيسى بن عبد اللّه الرُّمَّانيّ [296–384 هـ/909–994م]. هو مُفَسّر وفيلسوف مُعتزلي، ومن كبار النُّحاة. كان مُتَبَحّرًا في علوم الفقه واللغة والكلام والفَلَك. ألّف أكثر من مائة كتاب منها: الأكوان، المعلوم والمجهول، في الاعتزال، الأسماء والصّفات، تفسير القرآن، وشرح سيبويه. يُنظَر الزِّركليّ: الأعلام 4/317؛ ولد أباه، محمّد: تاريخ النَّحو العربيّ في المَشرق والمغرب، 180–185.
131. هو عَلي بن محمّد بن حبيب، أبو الحسن البَصريّ، الماورديّ [364–450 هـ/974–1058 م]. ويُعْتَبَر الماورديّ من أكبر قُضاة آخر الدولة العباسيّة وأكبر فُقهاء الشّافعيّة. سُمِّيَ بالماورديّ، نسبة لبيعه ماء الوَرْد. وُلِدَ في البصرة ثمّ انتقل إلى بغداد. كان يميل إلى مذهب الاعتزال، وله مكانة عند الخُلَفاء. له تصانيف كثيرة منها: أدب الدّنيا والدّين (ط)، الأحكام السُّلطانيّة (ط)، أعلام النُّبُوَّة (ط). يُنظَر الزِّركليّ: الأعلام 4/ 327.
132. نظرَ: ابن حَجر العسقلانيّ: فَتْحُ الباري 1/ 293.
133. الأصل [يتجرى]، والصّواب ما أُثبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.
134. أخرجهُ الدّارقُطنيُّ: المُؤتلف والمُختَلف 2/ 827. وفي رواية أخرى أخرجها ابن كثير: (الخَضرُ ابنُ آدمَ لصُلبه ونُسِئَ له في أجَله حتى يُكذِّبَ الدَّجّالَ). البداية والنّهاية 1/ 304.
135. هو أحمد بن علي بن مَحمّد الكنانيّ العسقلانيّ، أبو الفضل، شهاب الدين، ابن حجر: من أئمّة العلم والتاريخ. أصلهُ من عسقلان (بفلسطين) ومولدهُ ووفاته بالقاهرة [773–852هـ/1372–1449م]. وَلِعَ بالأدب والشعر، ثم أقبل على الحديث. رحل إلى اليمن والحجاز. من أهم تصانيفه: الدُّرَر الكامنة في أعيان المئة الثامنة (ط)، لسان الميزان(ط)، الإصابة في تمييز أسماء الصحابة (ط)، وتهذيب التهذيب (ط)، نُزهة النّظر في توضيح نخبة الفكر(ط) وغيرها. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 1/ 178.
136. الأصل [بن]، والصّواب ما أُثبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويبها في كلّ المخطوطة.
137. هو محمّد بن إسحاق بن يَسَّار المدنيّ [80–151 هـ/699–768 م]. حافظ، مُحدّث، إخباري، نسّابة، ومن قدماء مؤرّخي العرب، ومن أبرز علماء وحُفّاظ الحديث. من أهل المدينة. له كتاب السّيرة النبويّة (ط) هذّبها عبد الملك بن هشام. سكن بغداد وتُوفّي فيها. يُنظَر الزِّركليّ: الأعلام 6/ 28.
138. الأصل [فيكن]، والصّواب ما أُثبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

بأرض الشّام. فلمَّا وقعَ الطُّوفان قال نوحٌ لِبَنيه: إنَّ آدمَ دعا[139] اللّه أنْ يُطيلَ عُمر الذي يدفنهُ إلى يوم القِيامة[**13 ب**].[140] فلمْ يزلْ جسدُ آدم حتى كان الخَضر هو الذي تولّى دَفْنَه، وأنجزَ اللّه وَعْدَهُ؛ فهو حَيٌّ إلى ما شاء اللّه أنْ يُتَوَفَّى. وذكرَ الثّعلبيُّ[141] في تفسيرِه عن عمرو بن دينار،[142] أنَّ الخَضر وإلياس[143] لا يزالانِ حَيَّين ما دام القرآن في الأرض. فإذا رُفِعَ القرآن مَاتَا. وروى السُّهَيْلِيُّ[144] في التّعريف والإعلام،[145] عن سعيد بن عبد اللّه،[146] عن ابن عمر[147] قال: لَمَّا تُوُفِّيَ رسولُ اللّه، ﷺ، جاء أبو بكر حتى دخل عليه. فلمّا رآهُ مُسَجًّى قال: ﴿إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾[148] [البقرة2: 156]، ثمّ صَلَّى عليه. ورفع أهلُ البيت عجيجًا لهم سمعهُ أهل المُصَلَّى. فلمّا سَكَنَ ما بهم سمعوا تسليمَ رجل على الباب يقول: السّلام عليكم يا أهل البيت، ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ ۗ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ﴾ [آل عمران 3:185]، ألَا وإنَّ في اللّه خَلَفًا من كلّ أحد، ونجاة مِن كلّ مَخافة؛ فاللّه فارجوا، وبه فَثِقُوا؛ فإنَّ المُصاب مَن حُرِمَ الثّواب.

---

139. الأصل [دعى]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

140. الأصل [القيمة]، والصّواب ما أُثبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كلّ أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.

141. أحمد بن محمّد بن إبراهيم الثَّعلبيّ، أبو إسحاق، من أهل نَيْسَابور. مُفَسِّر ومؤرِّخ. من مؤلّفاته: عرائس المجالس (ط)، في قصص الأنبياء، والكشف والبيان في تفسير القرآن (ط)، المعروف بتفسير الثعلبيّ. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 1/ 212.

142. هو الإمامَ الكَبير الحافظ أبو محمد، عَمْرو بنُ دِيْنَار البَصْريُّ. وُلد سنة 45 هـ أو سنة 46 هـ/665-666م، لأسرة أصولها من الفُرس. حيثُ نشأ وسمع عَدداً كبيرًا مِمَّنْ أدركهم من صحابة النَّبي، عليه السّلام، وتابعيهم حتى غدا شيخ الحرم في زمانه ومُفتي أهل مكة. تُوُفِّي عمرو بن دينار، على الأرجح سنة 126 هـ/743م. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 5/ 77؛ الذّهبيّ: سيَر أعلام النّبلاء 5/ 307-308.

143. هو النَّبيّ إلياس بن هَارُون من أنبياء بني إسرائيل. ويُعتقد أنَّ إيليا الذي ذكرَ في العهد القديم هو نفسه إلياس، أرسله اللّه إلى أهل بعلبك الواقعة غرب دمشق. ذكرهُ اللّه، تعالى، في القرآن الكريم في مَوْضعَيْن في قوله، تعالى: ﴿وَإِنَّ إِلْيَاسَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾ [الصّافّات37: 123]؛ وقوله: ﴿وَزَكَرِيَّا وَيَحيى وَعِيسى وَإِلياسَ كُلٌ مِنَ الصّالَحينَ﴾ [الأنعام6:85].

144. هو عبد الرّحمن بن عبد اللّه بن أحمد الخَثْعَميّ السُّهَيْلِيّ. حافظ، وعالم باللغة والسِّيَر. فَقَدَ بصرهُ وعمره 17 عامًا. وُلِدَ في مَالَقَة [Málaga- مدينة قديمة بناها الفينيقيُّون في جنوب إسبانيا، وتُطلّ على البحر الأبيضِ المتوسّط] عام 507هـ/1114م. ذاع صيتُهُ؛ فطلبه صاحب مرّاكش وأكرمهُ، وبقي هناك إلى أنْ تُوُفِّي عام 581هـ/1185م. من أهمّ كُتُبه: الرَّوض الأُنُف (ط)، التّعريف والإعلام في ما أُبْهِمَ في القرآن من الأسماء والأعلام، تفسير سورة يوسف. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 3/ 313.

145. اسم الكتابَ كاملا: «التّعريف والإعلام فيما أبهم من القرآن من الأسماء الأعلام».

146. هو سعيد بن عبد اللّه بن محمّد بن محبوب، من قُريش. أحدُ أئمّة الإباضية في عُمان. كان فقيهًا عالمًا بالدّين وحَسَنُ السِّيرة. لم تُعرف سنة ميلادهُ. تُوُفِّي سنة 328هـ/940م. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 3/ 97.

147. هو عبد اللّه بن عمر بن الخطّاب العدويّ، أبو عبد الرّحمن. صحابيّ جليل، كان شُجَاعًا جريئًا ومُفتيًا للناس سنين طويلة. نشأ في الإسلام، وهاجر إلى المدينة مع أبيه. شهدَ فتحَ مكّة التي وُلِدَ فيها عام 10ق.هـ/613م. روى من الأحاديث النّبويّة 2630 حديثا. كفَّ بصرُهُ في آخر حياته، ومات في مكة عام 73هـ/692م. يُنظر الزِّركليّ: الأعلا4/ 108.

148. الآية كاملة: ﴿الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾ [البقرة2: 156].

فاستَمَعُوا لهُ وقطعوا البكاء. فَاطَّلَعُوا[149] فلمْ يَرَوا أحدًا؛ فعادوا البكاء؛ فناداهم مُنادٍ آخر: يا أهل البيت! أُذْكُرُوا اللّه، واحمدوه على كلّ حال، وكونوا من المُخلصين. إنَّ في اللّه عزاءً من كلّ مُصيبة، عِوَضًا من كلِّ هَلَكَة؛ فباللّه فَثِقُوا. فإيّاهُ [14 أ] فأطيعوا؛ فإنَّ المُصاب مَن حُرِمَ الثّواب. فقال أبو بكر، رضيَ اللّه عنهُ: هذا الخَضر وإلياس قد حَضَرَا[150] وفاة الرسول، ﷺ. وقال ابن زُولاق[151] في تاريخه: يُقال إنَّ الخَضر كان على مُقدّمة ذي القَرْنَيْن الأكبر الذي كان أيّام إبراهيم، عليه السّلام، وبلغَ معه نهرَ الحياة؛ فشربَ من مائه، وهو لا يعلمُ فَخَلَدَ، وهو حَيٌّ إلى الآن. وقال الحافظ ابن حَجر العسقلانيّ في مُؤَلَّفه في شأن الخَضر: إنَّ الخَضر كان وزيرًا لذي القَرْنَيْن وأنّهُ وقف معهُ على جبل الهِند؛ فرأى ورقة فيها:

بسم اللّه الرّحمن الرّحيم

من آدم أبي البَشَر إلى ذُرّيّته،

أُوصيكم بتقوى اللّه، وأُحَذِّركم كَيْدَ عَدُوِّي وعدوّكم إبليس؛ فإنّهُ أنْزَلَني هُنا. قال: فنزلَ ذو القَرْنَيْن فمسحَ جلوسَ آدم؛ فكان مائة وثلاثون ميلًا. وَرُوِيَ عن الحَسَن البصريّ[152] قال: وكلّ إلياس بالفيافي،[153] وكلّ الخَضر بالبحور، وقد أُعْطِيَا الخُلْد في الدّنيا إلى الصَّيْحَة الأُولى، وأنّهما يجتمعان في المَوْسم[154] في كلّ عام. وروى كَعْبُ الأحبار:[155] إنَّ الخَضر على مِنْبَر من نور بين البحر الأعلى والبحر الأسفل،[156] وقد أُمِرَت دوابُّ البحر أنْ تسمعَ لهُ وتُطيع، وتُعْرَض عليه الأرواح بُكْرَةً [14 ب]

149. الأصل [فاضطلعوا]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

150. الأصل [حضروا]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

151. هو الحسن بن إبراهيم بن الحسين بن الحسن، من وُلْد سليمان ابن زولاق، الليثي بالولاء، أبو محمد. وُلِدَ في مدينة الفُسطاط بمصر عام 306هـ/919م. مؤرِّخ مصريّ. وُلِّيَ المظالم في أيام الفاطميّين بمصر، وكان يُظهر التشيُّع لهم. تُوُفِّيَ عام 387هـ/997م. من مُصنّفاته: خِطَط مصر، وأخبار قُضاة مصر، ومُختَصَر تاريخ مصر. يُنظَر ابن كثير: البداية والنّهاية 11/ 321؛ الزِّرِكْليّ: الأعلام 2/ 178؛ الذّهبيّ: سيَر أعلام النّبلاء 16/ 463.

152. هو الحَسَن بن يسّار البَصريّ، أبو سعيد [21–110 هـ/642–728م]. تابعيّ، كان إمام أهل البَصرة وحَبْر الأمّة في زمانه. وهو أحد علماء الفقه، وُلِدَ في المدينة، وشبَّ في كَنَف عليّ بن أبي طالب، كرّم اللّه وجهه. له مكانته وهيبته عند الناس وخاصّة عند الوُلاة. انتقل إلى البصرة وتوفّي هناك. انظر: الزِّرِكْليّ: الأعلام 2/ 226–227؛ الجَزَريّ: غاية النّهاية 1/ 214.

153. الفيافي: الصّحاري الواسعة. مُفْرَدُها: فَيْفاء أو فَيْف.

154. أي مَوْسِمُ الحجّ في كلّ عام.

155. هو كعب بن ماتع بن ذي هجن الحِمْيَريّ، أبو إسحاق. لم تُعرف سنة ميلاده. هو تابعيّ، وكان في الجاهليّة من كبار علماء اليهود في اليمن. أَسلمَ في زمن الخليفة أبي بكر الصّدّيق، رضيَ اللّه عنه. قدم المدينة في عَهد عمر بن الخطاب، رضيَ اللّه عنه، ثمَّ خرجَ إلى الشّام؛ فسكن حِمْص التي تُوُفِّيَ فيها عن عمر تجاوز 104 سنين، وذلك عام 50هـ/670م. يُنظَر الزِّرِكْليّ: الأعلام 5/ 228؛ الذّهبيّ: سيَر أعلام النّبلاء 3/ 490.

156. البحر الأعلى هو الاسم القديم والتاريخيّ للبَحر الأبيض المتوسّط (أي الذي يتوسّط العالم). ويُسَمّى أيضًا بحر الرّوم والبحر الشّاميّ. أمّا البحر الأسفل أو السُّفليّ؛ فهو ما يُسمّى به اليوم الخليج العربيّ أو الفارسيّ. وهذه الأسماء جاء بها الأشوريّون والبابليّون والأكّاديّون والفُرس.

وعَشيَّة، ذكرهُ العقيليّ.[157] هذه عبارة الحافظ[158] بحروفها، وبه جَزَم الطّبريّ. وقال ابنُ الصّلاح[159] في فتاويه: هو حَيٌّ عند جماهير العلماء والصّالحين، وإنّما شذَّ بإنكاره بعضَ المُحدِّثين.

وقال الخُضيري[160] في كتابه "الرَّوْض النَّضِر" في حال الخَضر: رُوِيَ عن أنَس بن مالك[161] قال: خرجتُ ليلةً من الليالي أحملُ مع النَّبي، ﷺ، الطّهور؛ فسمعَ النَّبي، ﷺ، مُناديًا يُنادي؛ فقال: يا أنَس، صَه. فسكتَ؛ فاسْتَمَعَ، فإذا هو يقول: اللهُمَّ أعنِّي على ما يُنَجِّيني ممَّا خَوَّفْتَني منهُ. قال: فقال رسول الله، ﷺ: لو قال أُختها معها. فكأنَ الرَّجُلَ لُقِّنَ ما أرادَ النَّبي، ﷺ. فقال: وارْزُقْني شَوْقَ الصّادقين إلى ما تشوّقهم إليه. فقال النَّبي، ﷺ: يا أنَس، ضَعْ لي الطّهور وَائْتِ[162] هذا المُنادي؛ فقل لهُ: أُدْعُ لرسول الله، ﷺ، أنْ يُعينهُ على ما ابْتُعِثَ به، وَادْعُ لأُمَّته أنْ يأْخُذوا ما آتاهم به بالحقِّ. فقال لي: ومَنْ أرسلكَ؟ فَكَرِهْتُ أنْ أُخْبِرَهُ ولم أسْتَأْمِرْ[163] رسول الله، ﷺ. [15 أ] فقلتُ: يرحمُك الله

157. هو محمّد بن عمرو بن موسى بن محمّد بن حمّاد العُقَيْليّ المكّيّ. من حُفّاظ حديث النّبيّ، عليه السّلام. كُنيتُهُ أبو جعفر وقد اشتهر بها، وهو من أهل مكّة التي وُلد فيها (لم تُعرف سنة ميلادهُ)، حيث أقام في الحرَمَيْن وتُوُفِّيَ هناك عام 322هـ/ 934م. يُنظر الزِّرِكْليّ: الأعلام 6/ 319؛ ابن العماد: شذرات الذّهب 2/ 295.

158. هو أحمد بن عليّ بن محمّد الكنانيّ العسقلانيّ، أبو الفضل، شهاب الدّين، ابن حجر. من أئمّة العلْم والتاريخ. أصلهُ من مدينة عسقلان في فلسطين، ومولدهُ ووفاتهُ في القاهرة [852-773هـ/-1372 1449م]. له باع طَويل في الأدب والشّعر، والحديث الشّريف. سافر إلى اليمن والحجاز وغيرهما طلبًا لسماع الحديث الشّريف. تولّى القضاء في مصر عدّة مرّات. لهُ مُصَنَّفات كثيرة، نذكرُ منها: لسان الميزان (ط)، تخريج أحاديث الكشّاف (ط)، الإصابة في تمييز الصّحابة (ط)، تهذيب التّهذيب (ط)، فتحُ الباري في شرح صحيح البُخاريّ (ط). يُنظر الزِّرِكْليّ: الأعلام 1/ 178-179.

159. هو عثمان بن عبدَ الرحمن، صلاح الدّين، ابن عثمان بن موسى بن أبي النّصر النّصْريّ الشّهرزوريّ الكُرْديّ الشّرخانيّ، أبو عمرو تقيّ الدّين المعروف بإبن الصّلاح. وهو أحد عُلماء التّفسير والحديث والفقْه وأسماء الرّجال. وُلدَ في شرخان المنسوب إليها [577-653 هـ/1181-1245م]. سافر إلى الموصل، ثمّ خُراسان؛ فبيت المقدس، حيث وُلِّيَ التّدريس في الصّلاحيّة. ثمّ انتقل إلى دمشق التي مات فيها، حيث وَلاّهُ المَلِك الأشرف التدريس في دار الحديث هناك. من مؤلّفاته: معرفة أنواع علْم الحديث (ط)، الفتاوى (ط)، طبقات الفُقهاء الشّافعيّة. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 4/ 207-208.

160. هو محمّد بن محمّد بن عبد الله بن خَيْضر، قطب الدّين أبو الخَيْر ابن الخَيْضريّ الزُّبَيْديّ الدمشقيّ الشّافعيّ. هو قاض ومن عُلماء التراجم والأنساب والحديث النّبويّ. وُلدَ في قرية لهَيا بالقرب من دمشق عام 821هـ/1418م. درس في دمشق وبعلبك والقدس ومصر ومكّة. تولّى قضاء الشّافعيّة بدمشق. تُوفّي بالقاهرة عام 894هـ/1489م. له العديد من المُصنّفات منها: شرح ألفيّة العراقي، طبقات الشّافعيّة، البرق اللمع في الأحاديث الموضوعة، والرّوض النّضِر في حال الخضر وغيرها. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 7/ 51-52؛ الخَيْضريّ: كتاب اللفظ المُكرَّم بخصائص النّبي صَلَّى الله عليه وسَلَّمَ 1/ 29-40.

161. هو أنَس بن مالك بن النّضر بن ضمضم النّجاريّ، أبو ثُمامة أو حَمْزَة. صحاب رسول الله، عليه السّلام، وخادمه حتى وفاته. رُوِيَ عنه 2286 حديثًا نَبَويًّا. كان مولدُهُ في المدينة عام 10ق.هـ/612م، وأسلمَ صغير السِّنّ. رحلَ إلى دمشق ومنها إلى البَصرة التي تُوفّي فيها عام 93هـ/712م. وهو آخر صحابيّ يموت في البَصرة. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 2/ 24-25؛ ابن عساكر: التّهذيب 3/ 139.

162. الأصل [واتي]، والصّواب ما أثْبتَ أعلاه لسلامة اللغة.

163. أي بدون أمْرٍ من الرّسول عليه السّلام.

سأُخبرك مَن أرسلني. أُدعُ لِما قُلتُ لك. فقال: لا، أَوَتُخبِرُني مَن أرسَلكَ؟! قال: فرجعتُ إلى رسول اللّه، ﷺ، فقلتُ لَهُ: يا رسول اللّه، إنّهُ أَبَى أَنْ يَدَعُوَ ممَّا قلتُ لهُ حتى أُخبِرَهُ عَمَّنْ أرسلني. فقال: ارْجِعْ إليهُ فقلْ لهُ أنا رسول اللّه، ﷺ؛ فرجعتُ إليه، فقلتُ لَهُ. فقال: مرحبًا برسول اللّه، ﷺ. أنا كُنْتُ أحقُّ أنْ آتيه. اقْرَأْ على رسول اللّه، ﷺ، منِّي السّلام، وقُلْ لهُ: يا رسول اللّه الخَضِرُ يقرأُ عليك السّلام ورحمة اللّه، ويقولُ لك يا رسول اللّه: إنَّ اللّه، تعالى، قد فضّلكَ على النَّبيِّين كما فضّلَ شهر رمضان على سائر الشّهور، وفضّلَ أُمَّتَكَ على الأُمَم كما فضّلَ يوم الجمعة على سائر الأيّام. أخرجهُ الطّبريّ[164] في الأوسط.

وقال النّوويُّ في تهذيبه: الأكثرون من العُلماء أنّهُ حَيٌّ موجودٌ بين أظهُرنا، وذلك مُتَّفَقٌ عليه عند الصُّوفيّة. وقال الشّيخ الأكبر مُحْيِي[165] الدّين بن عربيّ،[166] في الباب السّادس والسِّتِّين[167] بعد الثلاثمائة من الفتوحات المَكيّة:[168] لَقيتُ الخَضِر بإشبيلية؛[169] فَأَفَادَني التّسليم. وكنتُ في ذلك اليوم نازعتُ شَيْخًا في مَسْأَلَة؛[170] فخرجتُ من عنده فَلَقيتُ الخَضِر بقَوْس الحنيّة؛ فقالَ لي: سَلِّمْ إلى الشّيخ مَسْأَلتَهُ. [15 ب] فرجعتُ إلى الشَّيخ [في][171] حِيني؛ فلمَّا دخلتُ عليه بمنزله، كلّمني قبل أنْ أُكَلِّمَهُ. وقال لي يا محمّد! أحتاجُ في كلّ مسألة أنْ تُنازعني فيها، أَنَ يوصيك الخَضِر بالتّسليم للشُّيوخ. فقلتُ: يا سيّدي، ذلك هو الخَضِر الذي أوصاني؟ قال: نعم. فقلتُ: الحمدُ للّه، هذه فائدة. وقال

164. هو محمّد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الشّهير بالإمام أبي جعفر الطّبري [224–310هـ/ 893–923م]. مؤرّخ ومُفسّر وإمام. وُلد في آمل بطبرستان، وعاش ومات في بغداد. له عدّة مُصنّفات منها: أخبار الرُّسُل والملوك المعروف بتاريخ الطّبريّ (ط)، جامع البيان في تفسير القرآن المعروف بتفسير الطّبريّ (ط)، واختلاف الفقهاء (ط) وغيرها. يُنظر الزِّرِكْلِيّ: الأعلام 6/ 69؛ الخطيب البغداديّ: تاريخ بغداد 2/ 162.

165. الأصل [محي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

166. هو محمّد بن علي بن محمّد ابن عربي، أبو بكر الحاتميّ الطائيّ الأندلسيّ، المعروف بمُحْيِي الدّين بن عربي، المُلَقَّب بالشّيخ الكبير. وُلِدَ عام 560هـ/1165م. فيلسوف، من أئمّة المتكلّمين في كل عَلَم. وُلِدَ في مرسية بالأندلس، وانتقل إلى إشْبيلية. زار الشّام وبلاد الرّوم والعِراق والحجاز، ثمّ دمشق التي استقرَّ ومات فيها عام 638هـ/1240م. لهُ ما يُقارب 400 كتاب ورسالة، منها: الفتوحات المكّية (ط)، محاضرة الأبرار ومُسامرة الأخيار (ط)، فصوص الحِكَم (ط)، مفاتيح الغيب (ط)، عنقاء مغرب (ط)، روح القُدس (ط)، الأربعون صحيفة في الأحاديث القُدسيّة (ط) وغيرها. يُنظر الزِّرِكْلِيّ: الأعلام 6/ 279–280.

167. الأصل [والستون]، والصّواب ما أُثبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

168. كتاب الفتوحات المكّية، هو من أهم كُتب ابن عربي في التصوّف. كتبها في بداية أمرهِ كرسالة ثمّ أكملها بعد ذلك لتُصبح كتابًا يحوي آلاف الصّفحات.

169. هي مدينة إسبانيّة تقع في مُقاطعة إشبيلية جنوب إسبانيا، واسمها باللغة الإسبانية (Sevilla). وهي تُعتَبَر عاصمة منطقة الأندلس ومقاطعة إشبيلية في جنوب إسبانيا. اشتُهرت المدينة أيّام حُكم المسلمين للأندلس في العصور الوسطى. وفي أواسط القرن التاسع الميلادي أمر عبد الرحمن الثاني ببناء أسطول بحريّ ودار لصناعة الأسلحة في المدينة.

170. الأصل [مسيلة]، والصّواب ما أُثبِتَ أعلاه لسلامة اللغة. وكذا قمتُ بتصويبها في كل المخطوطة.

171. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لتستقيم الجُملة مبنًى ومعنًى.

الشّيخ شهاب الدّين بن حَجر الهَيْتَميّ المَكّيّ، في كتابٍ إخوان الصّفاء بِنُبَذ من أخبار الخُلفاء أخبار، ذكرَ فيه عن أنَس بن مالك، رضيَ اللّه عنهُ، قال: ما صلَّيْتُ خَلْفَ إمام بعد النَّبي، ﷺ، أشْبَهُ صلاة بالنَّبي، ﷺ، مَن هذا الفَتَى، يعني عمر بن عبد العزيز.[172] وهو أمير هذه المدينة. سُئِلَ[173] عن الباقر؛[174] فقال: هو نجيب بَني أُمَيَّة، وأنّهُ يُبْعَث يوم القيامة أُمَّة وَحْدَهُ. وَصَحَّ أنّهُ خَرَجَ للصّلاة وشيخًا يتوكّأُ على يده، فسألَ عنه، فقال لسائله: رأيتهُ؟ فقال: نعم. فقال: ما أحْسبُك إلاّ رجلًا صالحًا. ذلك أخي الخَضر أتاني فأعْلَمَني أنّي سَأَلي أمْرَ هذه الأُمّة، وأنّي سَأَعْدلُ فيها.

وقال الشّيخ ابن حَجر المذكور: وبهذا القول نُرَجِّحُ القولَ بحياة الخَضر، عليه السّلام. وذكرَ عبد الرّزاق[175] [16 أ] أنَّ الرّجل الذي يقتلهُ الدجّال، ثمّ يُحييه؛ فيقول لمْ أزْدَدْ فيكَ إلّا يقينًا، هو الخَضر. فقال الشّيخ الأكبر في الفتوحات المكّيّة في الباب السادس والسّتين[176] والثلاثمائة، أنَّ الرّجل الذي يقتلهُ الدجّال في نظره لا في نفس الأمر، هو فَتًى[177] مُبْتَلًى[178] شابًا، هكذا يظهر في عَيْنه. وقال في الباب المذكور: إنَّ الشّاب الذي يقتلهُ الدجّال في زَعْمه أنّهُ واحد من أصحاب أهل الكَهْف. ومن الدّليل على وجوده ما رُوِيَ من طريق جعفر الصّادق،[179] عن أبيه، أنَّ ذا[180] القَرْنَيْن كان لهُ صديق من الملائكة، فطلب منهُ أنْ يَدُلَّهُ على شيء يُطوّل عمرهُ. فَدَلَّهُ على عَيْن الحياة، وهي داخل الظُّلْمَة؛ فسارَ إليها والخَضرُ على مُقَدِّمته؛ فَظَفَر بها الخَضرُ دونَهُ.

172. هو عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحَكَم الأمويّ القُرشيّ، أبو حفص. وُلِدَ في الشّام عام 61هـ/ 681م. اعتبرهُ المؤرّخون والمسلمون الخليفة الإسلاميّ الرّاشديّ الخامس. وقدْ عُرِفَ بعدله وصلاحه وورعه وتُقاه وحُسن سياسته، خاصّة أثناء تولّيه الخلافة الدولة الأمويّة عام 99هـ/717م. تُوُفّي بعد عامين ونصف من توليّه الخلافة، وقيل مات بسُمّ مدسوس في دير سمعان بالمَعَرَّة عام 101هـ/720م. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 5/ 50.

173. الأصل [سَيَل]، والصّواب ما أثْبتَ أعلاه.

174. هو محمّد بن علي بن زين العابدين بن الحسين الطّالبيّ الهاشميّ القُرشيّ، أبو جعفر الباقر. خامس الأئمّة الاثْنَيْ عشر عند الإماميّة. وُلِدَ في المدينة عام 57هـ/676م. كان ناسكا عابدًا. له آراء في العلم وتفسير القرآن. تُوُفّي في الحميمة (قرية أردنيّة تقع في محافظة معان) عام 114هـ/732م ودُفِن في المدينة المنوّرة. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 6/ 270.

175. الأصل [عبد الرازق]، والصّواب ما أثْبتَ أعلاه. وهو عبد الرّازق بن همّام بن نافع الحمْيَريّ، مولاهم، أبو بكر الصّنعانيّ. من الحفّاظ الثّقات للحديث الشّريف. حفظ نحو سبعة عشر ألف حديث. من مؤلّفاته: المُصَنّف في الحديث ويُقال له الجامع الكبير (ط). يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 3/ 353.

176. الأصل [والستون]، والصّواب ما أثْبتَ أعلاه لسلامة اللغة.

177. الأصل [فتا]، والصّواب ما أثْبتَ أعلاه لسلامة اللغة.

178. الأصل [مبتلا]، والصّواب ما أثْبتَ أعلاه لسلامة اللغة.

179. هو جعفر بن محمد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب، كرّم اللّهُ وَجْهَهُ. شُهرتُهُ جعفر الصّادق، وكنيتهُ أبو عبد اللّه. وُلِدَ في المدينة المُنَوَّرة عام 80هـ/ 699م، وتُوُفّي فيها عام 148هـ/765م. فقيه وراوٍ لأحاديث النّبيّ، عليه السّلام، حيث حدّث عن أبيه، أبي جعفر الباقر وعُروة بن الزُّبَيْر وعطاء بن أبيَ رباح وغيرهم. وهو من جُلّة علماء المدينة. يُنظر الذّهبيّ: سِيَر أعلام النُّبلاء 6/ 255-256.

180. الأصل [ذي]، والصّواب ما أُثْبتَ أعلاه لسلامة اللغة.

وقال الأستاذ الجَدّ، رضيَ اللّٰه عنهُ، في تفسيره: أخرجَ ابن عساكر[181] والخطيب[182] عن عليّ بن أبي طالب، رضيَ اللّٰه عنهُ، قال: بينا أنا أطوف بالبيت، إذا رجلٌ مُعَلَّقٌ بأستار الكعبة وهو يقول: يا مَن لا يُشغلهُ سَمْعٌ عن سَمْع، ويا مَن لا تغلطهُ المسائل، ويا مَن لا يتبرّم بإلْحَاح [16 ب] المُلِحّين، أذقْني بَرْدَ عَفْوكَ، وحلاوة رحمتك. قلتُ: يا عبد اللّٰه، أعد الكلام! قال: وسمعتُهُ. قلتُ: نعم. قال: والذي نفس الخَضر بيده، ما قال أحدٌ [هذه][183] الكلمات، وكان الخَضر يقولُهُنَّ عند دُبُر الصّلوات المكتوبة إلّا غُفرت ذُنُوبهُ، وإنْ كانت مثلَ رَمْلِ عالِج[184] وعدد المطر، وورق الشّجر.

وأخرجَ ابنُ عساكر، عن أبي داود، قال: إلياس والخَضر يصومان شهر رمضان في بيت المقدس، ويَحُجّان في كلّ سنة، ويشربان من ماء زمزم شَربة تكفيهما إلى مثلها من قابل. وأخرجَ الدّارقطنيّ في الأفراد،[185] وابن عساكر، عن ابن عبّاس، عن النّبي، ﷺ، قال: (يلتقي الخَضر وإلياس في كلّ عام في المَوْسم؛ فيحلقُ كلٌّ واحد منهما رأسَ صاحبه، ويتفرّقان على هذه الكلمات: بسم اللّٰه ما شاءَ اللّٰه، لا يسوقُ الخيرَ إلّا اللّٰه. ما شاءَ اللّٰه، لا يصرفُ السوءَ إلّا اللّٰه. ما شَاءَ اللّٰه، ما كان من نعمةٍ فَمِنَ اللّٰه. ما شاءَ اللّٰه، ولا حَوْلَ ولا قُوَّةَ إلّا باللّٰه).

قال ابنُ عبّاس: مَن قالها حينَ يُصبحُ وحينَ يُمْسي ثلاث مَرَات أَمَّنَهُ اللّٰهُ من الغَرَق والحَرق، ومن الشّيطان والسّلطان، ومن الحَيَّة والعَقْرَب، هذه عبارةُ [17 أ] الجَدِّ، رضيَ اللّٰه عنهُ، بحروفها. ورأيتُ في كتاب الدُّرّ المَنثور في فضائل أُمَّة محمّد، ﷺ، والأيّام والشّهور قال فيه: دخل عابدٌ بيت المقدس؛ فرأى فيه رجلا ساجدا وهو يقول في سجوده: يا مَنْ لَا يَعْلَمُ [كَيْفَ هُوَ إِلَّا هُوَ، وَيَا مَنْ لَا يَعْرِفُ قُدْرَتَهُ إِلَّا هُوَ][186]، يا واحدًا قبلَ كلِّ واحد. فلمّا فرغَ قال لهُ المُستمع: يا ذا الذي دعوتَ مَن أنتَ؟ قال: أنا الخَضر. فإنْ قال قائلٌ: حيثُ أنّكم صَحَّحْتُم وجودهُ؛ فَمِمَّ يأكلُ؟ هل يأكلُ من طعام الدّنيا أو من

181. هو عليّ بن الحسن بن هبة اللّٰه، أبو القاسم، ثقة الدّين بن عساكر الدّمشقيّ. هو مؤرِّخ وحافظ ورحّالة. كان مُحدّث الدّيار الشّاميّة، ومولدُهُ ووفاتُهُ في دمشق [499–571 هـ/1105–1176 م]. من مؤلّفاته: تاريخ دمشق الكبير، والمعروف بتاريخ ابن عساكر، الإشراف على معرفة الأطراف، كشْفُ المُغطّى في فضل المُوَطأ، ومُعجم الصّحابة وغيرها. يُنظر ابن كثير: البداية والنّهاية 12/ 294؛ الزِّرِكْلِيّ: الأعلام 4/ 272–274.

182. هو أحمد بن عليّ بن ثابت البغداديّ، أبو بكر، المعروف بالخطيب. كان مولدُهُ عام 392هـ/ 1002م، في قرية (غزية) والتي تقع على الطريق بين الكوفة ومكة. نشأ ومات في بغداد عام 463هـ/ 1072م. سافر إلى مكّة والبصرة والكوفة، ثمّ إلى دمشق وصور وطرابلس وحَلَب. له ما يزيد عن 56 مُؤَلَّفًا، من أهمّها: تاريخ بغداد (ط)، وكتاب البُخلاء (ط)، وكتاب التّطفيل (ط)، وكتاب الأسماء والألقاب وغيرها. يُنظر الزِّرِكْلِيّ: الأعلام 1/ 172.

183. الأصل [هولآ]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

184. أي الرّمل المُتَجَمِّع والكثير.

185. أي كتاب الأفراد.

186. ما بين المَعْقُوفَتَيْنِ ساقطٌ في الأصل. وهو جُزءٌ من دُعاء مشهور للإمام الحُسين، رضي اللّٰه عنه، يوم عرفة.

طعام الجَنَّة؟ فأقول: قال الثّعلبيّ في قصص الأنبياء عليهم السّلام، في قصّة بلوقيا عند ذكر سياقه، وأنّهُ انتهى إلى جزيرة؛ فإذا هو بشجرة عظيمة عليها طائر، رأسهُ من ذَهب، وعَيْنَاهُ من ياقوت، ومنقارهُ من لؤلُؤة، وبدنهُ من زَعْفَرَان، وقوائمهُ من زُمُرُّد. وإذا مائدة موضوعة تحت شجرة وعليها طعام، وحوت مشويّ. فَسَلَّمَ عليه بلوقيا؛ فردَّ عليه الطائر، والسّلام. فقال بلوقيا: أيُّها الطائر، مَن أنتَ؟ قال: أنا طائر من طيور الجَنَّة، قد بعثني الله، تعالى، إلى آدم، عليه السّلام، بهذه المائدة لَمَّا أُهْبِطَ من الجَنَّة. وكنتُ معهُ حينَ لقيَ حَوَّاء، وأباحَ له الأكل. [18 ب] وأنا ها هُنا من ذلك الوقت. وكلّ غريب أو عابر سبيل يمرُّ بها ويأكلُ. وأنا أمينُ الله، تعالى، إلى يوم القيامة. فقال بلوقيا: ولا تتغيّر ولا تنقُص؟! فقال: طعامُ الجَنَّة لا يتغيّر ولا ينقُص. ثمَّ قال لبلوقيا: كُلْ؛ فَأَكَلَ حاجتهُ ثمَّ قال: أيُّها الطائر، وهل معكَ أحدٌ؟ قال: معي أبو العبّاس، يأتيني أحيانًا ويأكلُ منها. فقال: ومَن أبو العبّاس؟ قال: الخَضر. فلمَّا ذكرَ اسمَهُ، وإذا بالخَضر، عليه السّلام، قد أقبلَ، وعليه ثيابٌ بيض. قال: فما خطا خُطوة إلّا نبتَ الحشيش تحت قَدَمَيْه. فَسَلَّمَ على بلوقيا، وسألَ عن حاله. فَردَّ عليه السّلام بلوقيا وقال لهُ: قد طالت غَيْبَتي، وأُريدُ أنْ أرجع إلى أُمِّي. فقال الخَضر: بينك وبينها مَسيرة خمسُمائة سنة، وأنا أُرُدُّكَ في مَسيرة خمسُمائة شهر. فقال الطائر: أنا أُرُدُّكَ إلى أُمِّكَ في مَسيرة خمسُمائة يوم. فقال الخَضر: أنا أُرُدُّكَ إليها في مَسيرة ساعة. ثمَّ قال: غَمِّضْ عَيْنَكَ؛ فغَمَّضَها، ثمَّ قال: افْتَحْها؛ ففتحها، فإذا هو عند أُمِّه جالس. فسألها مَن جاء بي؟ قالت لهُ: جئْتَ على مَتْنِ طائر أبيض، يطيرُ بين السماء والأرض؛ فوضعكَ قُدَّامي. ثمَّ إنَّ بلوقيا حَدَّثَ بما رأى؛ فهذا [17 أ] دليل على أنَّ أكْلَهُ من طعام الجَنَّة.

وروى ابن الجَوْزيُّ[187] في مُؤَلَّفه في شأن الخَضر، عن جعفر بن محمّد،[188] عن أبيه، عن جَدِّه عليّ بن الحسين،[189] أنَّ مَوْلًى[190] لهم ركبَ في البحر؛ فَكُسِرَتْ به المركب. فبينما هو يسير على ساحل البحر، إذ نظر إلى رجُل على شاطئ البحر، ونظر إلى مائدة نزلت من السّماء، فَوُضِعَتْ بين يديه، فأكلَ منها ثمَّ رُفِعَتْ. فقال لهُ: بالذي وَفَّقَكَ لِمَا

187. هو عبد الرّحمن بن عليّ بن محمّد بن الجَوْزيّ، جمال الدّين القُرَشيّ البغداديّ، أبو الفَرَج [508–597هـ/1114–1201م]. مولدهُ ووفاتهُ في بغداد. علّامة عصره في التاريخ والحديث الشّريف، له نحو ثلاث مائة مُصَنَّف، منها: زاد المسير في علم التّفسير (ط)، مناقب عمر بن الخطّاب (ط)، تقويم اللسان (ط)، الحَمْقَى والمُغَفَّلون (ط)، مناقب عمر بن عبد العزيز (ط)، صَيْدُ الخاطر (ط)، تلبيس أبليس (ط). يُنظر الزّركليّ: الأعلام 3/ 316–317.

188. هو جعفر بن محمّد بن عَلي بن الحسين بن علي بن أبي طالب، كرّم الله وَجْهَهُ. شُهرتُهُ جعفر الصّادق، وكُنيتهُ أبو عبد الله. يُنظر الهامش الخاص بذلك في الصّفحة السّابقة.

189. هو عليّ بن حسين بن عليّ بن أبي طالب. شهرتُهُ عليّ زين العابدين، وكُنْيَتُهُ أبو محمد وأبو الحسن وأبو الحسين. وُلِدَ في المدينة المُنَوَّرة عام 35هـ/ 655م، وتُوُفِّيَ فيها عام 93هـ/711م. وهو جدّ جعفر الصّادق، والإمام الرّابع لدى الشّيعة كلّهم. يُنظر ابن سعد: الطبقات الكبرى 5/ 163.

190. الأصل [مولا]، والصّواب ما أثْبَتَ أعلاه لسلامة اللغة.

أرى، أيّ عباد اللّه أنت؟ قال: الخَضر الذي تسمعُ به. فقال: لماذا جاءكَ هذا الطعام والشّراب؟ فقال: بأسماء اللّه العظام. وأمّا ما نقلهُ السّادة الصُّوفيّة من أكله عندهم من طعام الدّنيا، على ما قالهُ العارف باللّه، تعالى، الشّيخ العارف باللّه، تعالى، عبد الوهّاب الشّعرانيّ،[191] في الأخلاق المَتْبُوليّة: إنَّ رجلًا من الأولياء اجتمع بسيّدنا الخَضر، عليه السّلام؛ فطلب الرجل أنْ يُضَيِّفَ الخَضر، عليه السّلام؛ فأجابهُ وقال: أُطْبُخْ لي شوربة قَمْح. فطبخها لهُ وأكلَ منها سيّدُنا الخَضر، عليه السّلام. فأقولُ بأنّهُ لا مانع من الجَمْع بين طعام أهل الجَنَّة وطعام الدّنيا، لأنّهُ لمْ يَرِدْ نَصٌّ يَخُصُّ أمْرَ الطَّعَامَيْنِ، انتهى.

191. هو عبد الوهاب بن أحمد بن عليّ الحنفيّ، نسبة إلى محمّد ابن الحنفيّة، الشّعرانيّ أو الشّعراويّ، نسبة لقرية «شعرة» التي نشأ فيها. من علماء المتصوِّفين. وُلِدَ في قلقشندة بمصر عام 898هـ/1493م، وتُوُفِّيَ في القاهرة عام 973هـ/1565م. له تصانيف كثيرة، أشهرها: الأنوار القُدسيّة في معرفة آداب العبوديّة (ط)، البدر المنير (ط)، الدُّرَر المنثورة في زُبد العلوم المشهورة (ط)، الجواهر والدُّرَر الكُبرى (ط)، لواقح الأنوار في طبقات الأخيار (ط) [مُجلّدان] ويُعْرَف بطبقات الشّعراني الكُبرى، وهو الذي ذكرهُ البكري الصدّيقي أعلاه. يُنظر الزِّركليّ: الأعلام 4/ 180–181؛ الحنبليّ: شذرات الذهب 8/ 372.

ثبتُ المراجع والمصادر:

العربيّة

أبو العرب، ت. (د.ت.). **طبقات عُلماء أفريقية**. بيروت: دار الكتاب اللبنانيّ.

ابن الحنبلي، ر. (1974). **دُر الحُبَب في أعيان حلب**. تحقيق: محمد الفاخوري ويحيى عبارة. دمشق.

ابن حَجَر، ع. (1988). **الزّهر النّضر في حال الخضر**. تحقيق: صلاح مقبول أحمد. نيودلهي: مَجمع البحوث الإسلاميّة.

ابن إياس، م. (1982–1984). **بدائع الزّهور في وقائع الدّهور**. تحقيق: محمّد، مصطفى. القاهرة: الهيئة العامّة للكتاب.

ابن تغري، ب. (1348–1375 هـ). **النّجوم الزّاهرة في ملوك مصر والقاهرة**. القاهرة: دار الكتب المصريّة.

ابن طولون، م. (1964). **إعلام الورى بمن ولي نائبًا من الأتراك بدمشق الشّام الكُبرى**. تحقيق: محمَّد، دهمان. دمشق.

ابن طولون، م. (1962–1964). **مُفاكهة الخلّان في حوادث الزّمان**. تحقيق: محمد، مصطفى. القاهرة.

ابن عماد، ح. وعبد الحيّ، ع. (1350هـ). **شذرات الذّهب في أخبار مَن ذهب**. القاهرة.

ابن منظور، م. (1968). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.

أبو جابر، س. (2005). **البكري الصدّيقي وأثرهُ في تأريخ مصر العثمانيّة**. لندن: مؤسّسة الرّافد.

الجمل، م. (2006). من عظات ودروس القرآن وموسى والخَضر عليهما السّلام. نُشِر في: **عِظات ومفاهيم دينيّة**. مجلّة كُليّة التربية بالمنصورة، مُجلّد 63، (ص. 1 – 156).

أحمد، إبراهيم، خ. (1986). **تاريخ الوطن العربيّ في العهد العثمانيّ، 1516–1916**. الموصل.

الإسحاقيّ، م. (1304هـ). **لطائف أخبار الأوَل فيمن تصرّف في مصر من أرباب الدّول**. مصر.

الإسكندريّ، ع. وحسن، س. (1996). **تاريخ مصر من الفتح العثمانيّ إلى قبيل الوقت الحاضر**. القاهرة: مكتبة مدبولي.

الأنصاريّ، ن. (1997). **المجمل في تاريخ مصر للنظم السياسيّة والإداريّة**. القاهرة: دار الشروق.

بروكلمان، ك. (1977). **تاريخ الشّعوب الإسلاميّة**. ترجمة: نبيه فارس، ومنير البعلبكيّ. بيروت.

البغداديّ، إ. 1947). **إيضاح المكنون في الذّيل على كَشْف الظّنون عن أسامي الكتب والفنون**. طهران.

البكريّ، م. (1977). **الروضة المأنوسة في أخبار مصر المحروسة**. تحقيق: عبد الرازق، عيسى. القاهرة.

البكريّ، م. (د.ت.). **الكواكب السائرة في أخبار مصر والقاهرة**. مخطوط مُصوّر في معهد المخطوطات العربيّة.

البكريّ، م. (1976). تفريج (كشف) **الكربة في رفع الطلبة**. تحقيق: عبد الرحيم، عبد الرحمن. نُشِر في: المجلّة التاريخيّة المصريّة، مجلّد 23، (ص. 91–384).

البكري، م. (2005). **التحفة البهيّة في تَمَلُّك آل عثمان الدّيار المِصريّة**. تحقيق: عبد الرحيم، عبد الرحيم. القاهرة: دار الكُتُب والوثائق المصريّة.

البكري، م. (1995). **المِنَح الرّحمانيّة في الدّولة العثمانيّة، ويليه ذيل: اللطائف الرّبانيّة على المِنَح الرّحمانيّة**. تحقيق: الصبّاغ، ليلى. دمشق: دار البشائر.

البكري، م. (2021). **تفسير سورة الكَهف**. تحقيق: أبو جابر، سليم. عمّان–رام اللّه: دار الشّروق.

جِب، هـ. وبوين، هـ. (1990). **المجتمع الإسلاميّ والغرب**. ج2، ترجمة: أحمد، مصطفى. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الجبرتي، ع. (1297هـ). **عجائب الآثار في التراجم والأخبار**. القاهرة: بولاق.
جبران، م. (1992). **الرّائد معجم لغويّ عصريّ**. بيروت: دار العلم للملايين.
حاجي، خ. (1967). **كَشْف الظّنون عن أسامي الكتب والفنون**. طهران.
حسن، ح. (1991) (د.ت.). **تاريخ الإسلام السّياسيّ والدّينيّ والثّقافيّ والاجتماعيّ**. القاهرة.
الحَمَويّ، ي. (1397هـ/1997م). **مُعْجَم البُلدان**. بيروت: دار صادر.
الحِمْيَري، ع. (1975). **الرّوض المِعطار في خبر الأقطار**. بيروت.
الخَطيب، ب. (د.ت.). **تاريخ بغداد**. بيروت.
الخطيب، ع. (1996). **مُعجم المصطلحات والألقاب التاريخيّة**. بيروت: مؤسّسة الرّسالة.
الخفاجي، ش. (1967). **ريحانة الألبّا وزهرة الحياة الدنيا**. تحقيق: عبد الفتاح، الحلو. القاهرة.
خيرالدّين، ز. (1990). **الأعلام**- قاموس تراجم لأشهر الرّجال والنّساء مِن العرب والمُستعربين والمُستشرقين. بيروت: دار العلم للملايين.
الخَيْضريّ، م. (1415هـ/1995م). **كتاب اللفظ المُكَرَّم بخصائص النَّبيّ صَلَّى اللهُ عليهِ وسَلَّمَ**. تحقيق ودراسة وتوثيق: محمّد، الشّنقيطيّ. المدينة المُنَوَّرة: الجامعة الإسلاميّة.
الدّقن، م. (1979). **السلطان الأشرف طومان باي والمقاومة المصريّة للغزو العثمانيّ**. القاهرة.
دَهْمان، أ. (1990). **مُعجم الألفاظ التّاريخيّة في العَصْر المملوكيّ**. بيروت- دمشق: دار الفِكر المعاصر ودار الفكر المعاصر.
رافق، ع. (1969). **ثورات العساكر في القاهرة في الرّبع الأخير من القرن السادس عشر والعقد الأوّل من القرن السابع عشر ومغزاها**. في ع. رافق (محرِّر)، أبحاث الندوة الدوليّة لتاريخ القاهرة، (ص.775-745).
رافق، ع. (1968). **بلاد الشام ومصر من الفتح العثمانيّ إلى حملة نابليون بونابرت** (1516-1798). دمشق.
رجب، ح. (1970). **المدخل إلى تاريخ مصر الحديث**- من الفتح العثمانيّ حتّى الاحتلال البريطانيّ (1517-1882). القاهرة.
رمزي، م. (1994). **القاموس الجغرافيّ للبلاد المِصريّة مِن عهد قُدَماء المصريّين إلى سَنَة 1945**. القاهرة: الهَيْئة العامّة للكتاب.
رمزي، م. (1953-1963). **القاموس الجغرافيّ للبلاد المصريّة**. القاهرة.
رمضان، م. (1983). **مصادر تاريخ مصر الحديث**. القاهرة.
سعد، ص. (1981). **تحوّل التكوين المصريّ من النمط الآسيويّ إلى النمط الرأسماليّ**. بيروت: دار الحداثة.
سليم، ر. (1940). **عصر سلاطين المماليك ونتاجه العلميّ والأدبيّ**. القاهرة.
سُليمان، س. (1979). **تأصيل ما ورد في تاريخ الجَبَرْتي مِنَ الدّخيل**. القاهرة: دار المعارف.
السيّد، ع. (1972). **الغزو العثمانيّ لمصر ونتائجه على الوطن العربيّ**. الإسكندرية.
سيّد، م. (1997). **مصر في العصر العثمانيّ في القرن السادس عشر**. القاهرة: مكتبة مدبولي.
السيوطيّ، ج. (1968). **حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة**. تحقيق: محمّد، إبراهيم. القاهرة.
الشّحريّ، م. (2011). **قصّة موسى والخَضر عليهما السّلام**. القاهرة: دار عمر بن الخطّاب.
الشربينيّ، ي. (1308هـ). **هزّ القحوف في شَرْح قصيدة أبي شادوف**. القاهرة: المطبعة الأميريّة- بولاق المصريّة.
الشّشتاوي، م. (1999). **مُتَنَزَّهات القاهرة في العَصْرَيْن المملوكيّ والعُثمانيّ**. القاهرة: دار الآفاق العربيّة.
الشّعراني، ع. (2001). **الطبقات الكبرى من لواقح الأنوار في طبقات الأخبار**. تحقيق: عبد الرحمن، محمود. القاهرة.

شلبي، ع. (1994). **أوضح الإشارات** فيمن تولّى مصر القاهرة من الوزراء والباشات الملّقب بالتاريخ العينيّ. تحقيق وتعليق: عبد الرحيم، عبد الرّحيم. القاهرة: دار الكتاب الجامعيّ.

الشنّاويّ، م. (1980–1982). **الدولة العثمانيّة دولة إسلاميّة مفترى عليها**. القاهرة.

الشيّال، ج. (1958). **التاريخ والمؤرّخون في مصر في القرن التاسع عشر**. القاهرة: مكتبة النهضة المصريّة.

الصبّاغ، ل. (1981–1982). **تاريخ العرب الحديث والمعاصر**. دمشق.

الصبّاغ، ل. (1976). **الجديد في العسكر الجديد**. في ل. الصبّاغ (محرِّرة)، مجلّة الفكر العسكريّ، (ص. 188–206، ص.73–88).

صَفِيُّ الدّين، ب. (1992). **مراصد الإطلاع على أسماء الأمكنة البِقاع**. تحقيق: عليّ، البجاوي. بيروت: دار الجيل.

الضّيقة، ح. (1997). **الدولة العثمانيّة** – الثقافة والمجتمع والسياسة. بيروت: دار المنتخب العربي.

طاشكبري، م. (1975). **الشّقائق النّعمانيّة في علماء الدّولة العثمانيّة**. بيروت: دار الكتاب العربي.

الطويل، ت. (1946). **التصوّف في مصر إبّان العصر العثمانيّ**. الإسكندرية: مكتبة الآداب.

عاشور، ع. (1976). **العصر المماليكيّ في مصر والشام**. القاهرة: دار النّهضة.

عبد الرّحيم، ع. (1983). **تاريخ العرب الحديث والمعاصر**. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

عبد الرّحيم، ع. (1986). **الرّيف المصريّ في القرن الثامن عشر**. القاهرة: مكتبة مدبولي.

عبد الرّحيم، ع. (1990). **فصول من تاريخ مصر الاقتصاديّ والاجتماعيّ في العصر العثمانيّ**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.

عبد الرّحيم، ع. (2004). **الرّيف المصريّ في القرن الثّامن عشر**. القاهرة: دار الكتاب الجامِعيّ.

عبد اللطيف، ل. (1978). **الإدارة في مصر العثمانيّة**. القاهرة.

العُبيدي، إ. (د.ت.). **عُمدة التحقيق في بشائر أهل الصدّيق**. دار الكتب المصريّة، تحت رقم (418 تاريخ): القاهرة.

عثمان، ح. (1942). **المجمل في التاريخ المصريّ في العصر العثمانيّ**. في حسن، ح. (مُحرِّر)، المجمل في التّاريخ المصريّ (ص. 284–231). القاهرة.

عزّ العرب، ع. (1991). **الاقتصاد السياسيّ للقهر**. القاهرة: دار المستقبل العربيّ.

عطيّة الله، م. (1983). **القاموس الإسلاميّ**. القاهرة.

عفاف، م. (1992). **تاريخ مصر العثمانيّة** 1071–1517 هـ/1660–1923 م من خلال مخطوط الروضة الزهيّة في ذكر ولاة مصر والقاهرة المعزيّة لابن أبي السرور البكريّ الصديقيّ. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

عمر، ع. (2000). **تاريخ المشرق العربيّ**. الإسكندريّة: دار المعرفة.

عيسى، ع. (1998). **تاريخ القضاء في مصر العثمانيّة** 1798–1517. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.

الغزّيّ، ن. (1845–1959). **الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة**. لبنان: نشر جبرائيل جبور.

الغزّيّ، ن. (1981–1982). **لُطف السّمَر وقطْف الثّمَر من تراجم أعيان**. تحقيق: محمود، الشّيخ. دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

فهمي، ز. (1973). **طرق التجارة الدوليّة ومحطّاتها بين الشرق والغرب**. القاهرة: الهيئة المصرية العامّة للكتاب.

فَرْغَل، ع. (2014). **السُّلالة البكريّة الصدّيقيّة-التاريخ والأنساب والمشاهير**. القاهرة: مؤسّسة الأُمّة العربيّة للنّشر والتّوزيع.

قاسم، ع. (1982). **الرؤية الحضاريّة للتّاريخ عند العرب والمسلمين**. القاهرة: دار المعارف.

القلقشندي، بن علي. (د.ت.). **صُبح الأعشى في صناعة الإنشا**. بيروت: دار الكُتب العِلميّة.

الكيلانيّ، س. (1994). **الأدب المصريّ في ظلّ الحكم العثمانيّ**. القاهرة: مكتبة الفرجانيّ.

مبارك، ع. (1306هـ). **الخطط التوفيقيّة لمصر والقاهرة**. القاهرة: المطبعة الكُبرى الأميريّة- مطبعة بولاق.

مبارك، ع. (1980). **الخطط التوفيقيّة لمصر والقاهرة**. القاهرة: الهيئة العامّة للكتاب.

المزّيّ، ج. (1983–1992). **تهذيب الكمال في أسماء الرجال**. تحقيق وتعليق: بشّار، معروف. بيروت: مؤسّسة الرسالة.

المُحبّي، أ. (1869). **خُلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر**. القاهرة.

محمد، ث. وآخرون. (1975). (**تعريب**). دائرة المعارف الإسلاميّة. مصر.

مُغيث، ح. وعبّاس، ر. (1997). **مصر في العصر العثمانيّ** 1517–1798. القاهرة: مركز الدراسات والمعلومات القانونيّة لحقوق الإنسان.

الملوانيّ، ي. (د.ت.). **تحفة الأحباب بمن ملكَ مصر من الملوك والنوّاب**. مخطوط بمعهد المخطوطات العربيّة، (ورقة 232–169). القاهرة.

المُنجد، ص. (1964). **المؤرّخون الدّمشقيّون في العهد العثمانيّ وآثارهم المخطوطة**. بيروت.

منسي، ص. (1967). **حركة اليقظة العربيّة في الشرق الآسيويّ**. القاهرة.

النّباهين، س. (1981). **نظام التربية الإسلاميّة في عصر دولة المماليك**. القاهرة: دار الفكر.

النّهروالي، ق. (2004). **الإعلام بأعلام بيت الله الحرام**. تحقيق: علي، عمر. القاهرة: دار النهضة العربية.

النّهروالي، ق. (1967). **البرق اليمانيّ في الفتح العثمانيّ**. تحقيق: حمد، الجاسر. الرياض: دار اليمامة للبحث والترجمة والنّشر.

هِنْس، ف. (1970). (د.ت.). **المكاييل والأوزان الإسلاميّة وما يعادلها في النظام المتري**. كامل العسليّ (تعريب)، عمّان: الجامعة الأردنيّة.

هريديّ، ص. (2009). **تاريخ مصر الحديث والمعاصر**. الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.

ولد أباه، م. (2008). **تاريخ النحو العربيّ في المشرق والمغرب**. بيروت: دار الكُتب العِلميّة.

الإنجليزيّة

Al-Nahal, G. H. (1979). The Judicial Administration of Ottoman Egypt in the Seventeenth Century. USA: Minneapolis and Chicago.

Creasy, E. (1960). The History of the Ottoman Turks. Lebanon: Beirut.

Gibb, H. A. R. and Bowen, H. (1951-1957). Islamic Society and the west, (part 1 and 2). U.K: London.

Hathaway, J. (1998). Egypt in the Seventeenth Century. In Daly, M. W. (ed.): Cam-

bridge History of Egypt, vol. 2.

Holt, P. M. (1966). Egypt and the Fertile Crescent 1516-1922. A Political History. U.K: London.

Sabra, A. (2021). Narrating a lineage's transition crisis between biography and

hagiography: A case from Ottoman Egypt. In C. U. Werner, M. Szuppe, N. Michel, & A. Fuess (eds.), Families, authority, and the transmission of knowledge in the early modern Middle East (pp. 42–44). Turnhout, Belgium: Brepols.

Shaw, S. J. (1962). The Financial and Administrative Organization and Development of Ottoman Egypt, 1517-1798. USA: Princeton, New-Jersey.

Stripling, G. (1942). The Ottoman Turks and the Arabs, 1511-157. Urbana.

Winter, M. (1982). Society and Religion in Early Ottoman Egypt. USA: New Brunswick and New Jersey.

Winter, M. (1992). Egyptian Society under Ottoman Rule, 1517-179. London and New-York.

طارق بصول

الرّينة: إحدى قرى مُحيط الناصرة التي بَقيَت عام ١٩٤٨

ملخَّص

سقطت قرية الرينة بيد الجيش الإسرائيلي خلال معارك عشرة الأيام 09.07.1948 حتى 19.07.1948 ضمن الحملة العسّكرية «النخيل»، وقد استسلم سكّان القرية في ساعات الصباح من يوم السّبت تاريخ 17.07.1948، وذلك بعد سقوط مدينة الناصرة بيوم واحد. اجتمع على بقاء قرية الرينة نوعان من العوامل: الأوّل العوامل الداخلية المتعلقة بسكّان القرية وأخرى عوامل خارجية مُتعلقة بأمور قُطرية.

إنَّ صمود القرية وعدم تهجير سكّانها، جعلها قرية تستقطب النازحين من قرى محيط الناصرة التي هُجِّرت خلال الحرب: صفورية، عين دور، معلول، لوبية والحدثة، الأمر الذي صمَّم التركيبة الديموغرافية للقرية، وذلك يتجلّى في زيادة عدد السكّان، زيادة عدد عائلات القرية وزيادة نسبة أبناء الطائفة الإسلاميّة.

كلمات عامّة: حرب 1948 – سقوط القرية – نزوح السكّان – لاجئون.

مقدِّمة

تقع بلدة[1] الرينة على الأطراف الجنوبية للجليل الأسفل المركزي، شمال مدينة الناصرة. مرآها الطبيعيّ يقترب من شكل الصَّحن الذي يعلو من الأطراف وينخفض في المركز. ترتفع قرية الرينة عن سطح البحر حوالي 330 م (انظر خريطة رقم 2)، وهذه أكثر نقطة انخفاض في وسط البلدة وتُسمّى منطقة العَين. الجبل الشمالي منطقة المقبرة الإسلامية و«البحشورة» ترتفع عن سطح البحر 350 م؛ أمّا النقطة الأكثر ارتفاعا فهي 375 م والتي تقع على قمة جبل

1. يجب الإشارة إلى أنّنا نستعمل مصطلح «بلدة»، عند وصف القرية اليوم، فقد تحوّلت الرينة من قرية إلى بلدة مدينيّة في مطلع سنوات السبعين من القرن العشرين، وعندما نتحدث عن البلدة خلال حرب عام 1948، فإنّنا نستعمل مصطلح «قرية».

القِبلة (أو ما يعرف بين سكّان البلدة بمنطقة «الخانوق») (انظر خريطة رقم 1). البَلدة الجديدة وبالتحديد بالقرب من كنيسة البروتستانت يصل ارتفاعها إلى 350م (انظر خريطة رقم 2) وفي الشرق جبل سيخ الذي يعلو عن سطح البحر حوالي 573م.

موقعها الجغرافي بين مدينتي الناصرة وطبريا أكسبها أهمية إذ تحوّلت لتكون محطة استراحة للرحّالة والمتجوِّلين الذين قصدوا مدينة طبريا بعد زيارتهم لمدينة الناصرة بالتحديد في أواخر العهد العثماني الذي شهد نشاطا للإرساليات التبشيرية. وحتى أنّ الطريق القديمة التي ربطت البلدة مع مدينة الناصرة سُمِّيت بطريق البشارة، واليوم تسمّى طريق تركيا. يعبُر من وسط البلدة وادي الرينة الذي ينبع من منطقة الوادي الشرقي ويمُرّ عبر عَين الرينة ويتّجه غربا مرورا بحي الشاغور، الكروم والطويّلة بالقرب من شارع 79 ويندمج مع وادٍ آخر يصل من الشمال، ينبع من عَين جنان من جبل سيخ ويمرّ بوادي سالم، وادي الجسر ويستمر كوادٍ مندمج حتى يصل إلى القسطل وينضم إلى وادي صفورية (بصول، 2022، ص. 25).

وبما أنّنا نتحدّث عن جغرافية البلدة، لا بدّ من الإشارة إلى أنّه بالرّغم من تسمية مركز البلد بالعَين، إلّا أنّه في المكان لا يوجد عَين مياه، بل بئر أو بِركة تتجمّع فيها المياه التي تصل من القناة والوادي الشرقيّ (انظر خريطة رقم 2، يشار إلى المنطقة بدائرة زرقاء فارغة والتي تعني وجود بئر وليس عَين).

بعد «قانون الولايات» العثماني عام 1864، تحوّلت قرية الرينة لتكون قرية ضمن قضاء الناصرة التابعة للواء عكا (بصول، 2019، ص. 175؛ بصول، 2022، ص. 62). في ظل «قانون الولايات»، كان على كلّ قرّية اختيار شخصية من أجل تدير شؤون القرية أمام موظّفي الدولة العثمانية، وقد تمّ اختيار سيدة باسم طويسة معامرة وبعدها صالح موسى بصول، الذي بقي في المنصب حتى انتهاء الحكم العثماني في البلاد حتى انتهاء الحرب العالمية الأولى عام 1918 (حسين وجوني، 2007، ص. 338–337).

ورث الحكم البريطاني الرينة، وكان معظم سكانها يعملون في الزراعة، ومن المعروف لدى سكان البلدة أنّه تمَّ تأسيس المجلس المحلي في أيلول 1968، إلّا أنه ومن خلال تحضير هذه الدراسة اكتشفت أنّ القرية نالت سلطة محلية في عهد الانتداب البريطاني عام 1924، ومع ذلك سرعان ما قرّر المندوب السامي البريطاني في البلاد نزع هذه المكانة عام 1929 وتمّ إلغاء المجلس المحلي في القرية (دون كاتب، (1929، 11 حزيران). رسالة رسميّة. دبر. ص. 3).

وفق تقرير مسح القرية في خريف عام 1943 (أواخر الانتداب البريطاني) فإنّه وصل عدد سكان قرية الرينة إلى نحو 1200 نسمة، وقد وصل عدد الرجال من جيل 48–18 إلى 240 (تقرير مسح قرية الرينة، خريف 1943، أرشيف تاريخ الهجناه، 295/ 105، ص. 2).

عشية بداية حرب عام 1948، وصل عدد سكان قرية الرينة تقريبًا إلى 1500 نسمة، وكان معظم السكّان يعملون في الزراعة، واكتست أراضي القرية بالمزروعات (انظر خريطة رقم 1) واحتوت ثلاث كنائس ومسجدا (انظر خريطة رقم 2).

الدراسات التي أُعدَّت حول الموضوع.

تمّ تحضير العديد من الدراسات واسعة النّطاق حول البلدات العربية التي بقيت أو البلدات التي هُجِّرت عام 1948. أحدثها كانت دراسة أعدّها المؤرِّخ عادل مناع عام 2016، وتمحورت دراسته حول سبب بقاء السكّان الفلسطينيّين في الجليل وحيفا بعد حرب عام 1948. وقد أشار الكاتب إلى عدة عوامل كانت كفيلة لبقاء السكّان وبعض القرى، علاقة السكّان مع شخصيات يهودية، الموقع الجغرافي، المكانة الدينية مثل: مدينة الناصرة وفي بعض الأحيان عامل الصدفة (مناع، 2016).

المؤرّخ الإسرائيلي بني موريس، أصدر كتابا عام 2012، استطاع من خلاله التطرُّق إلى الاستراتيجيات التي تبنّتها القيادات اليهودية خلال حرب عام 1948: مراحل الحرب، الحملات العسكرية والأسلحة التي استعملت خلال المعارك. تطرّق موريس أيضًا إلى القرى العربية التي بقيت والأخرى التي تم تهجير سكانها، من خلال الوقوف على سبب البقاء أو التهجير، وقد توصَّل الباحث إلى أنّه لكلّ مرحلة من مراحل الحرب، تمّ استعمال طرق واستراتيجيات مختلفة، بحيث أنّه هنالك بلدات تمّ التخطيط لتهجيرها مسبقًا وأخرى تمّ التوصُّل إلى تهجير سكّانها في واقع الحدث (موريس، 2012).

المُؤرِّخ الإسرائيلي إيلان بابه، أصدر كتابا عام 2007، تطرّق فيه إلى عمليات التّطهير التي قامت بها القوّات اليهودية خلال حرب عام 1948، وقد رصد الكاتب جميع العمليات والاستراتيجيات التي تبنّتها القيادات اليهودية خلال الحرب، موضِّحا التخطيط المُسبق الّذي تم برمجته من أجل تطبيق عملية التهجير للسكّان العرب (التّطهير العرقيّ) قبل بداية الحرب (بابه، 2007).

أمّا الدراسات التي أُعُدّت عن قرية الرينة فهي: الأولى للمؤرخَين حسين منصور وجوني منصور (2007)، من خلال كتاب عن الرينة من أقدم أزمانها

حتى مطلع القرن الـ 21، والكتاب إجماليّ ولم يتطرّق إلى أحداث عام 1948 بشكل بحثي (حسين وجوني، 2007).

قام طارق بصول بنشر دراستين عن الرينة، الأولى مقالة عام 2021، تمّ نشرها في مجلة جدل التابعة للمركز العربي للأبحاث مدى الكرمل، وهذه المقالة لا تتعدّى الأربع صفحات، واهتمّت بالانعكاسات السياسية على المدى القروي لقرية الرينة خلال فترة الحكم العسكري، غير أنّ المقالة لم تتطرق إلى حرب عام 1948 (بصول، 2021).

دراسة أخرى قام طارق بصول بتحضيرها حول الرينة، كانت كتابا قد أصدر حديثا في اب عام 2022، تحت عنوان «الرينة في عهد الحُكم العسكري الإسرائيلي 1948–1966»، تضمّن الكتاب عدّة فصول منها كانت حول سقوط الرينة عام 1948، لكنّ هذه الدراسة لم تكن كاملة، وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة الحالية (بصول، 2022).

إذًا، حتى كتابة هذه السطور، لم تحظ الرينة بدراسة أكاديمية متعمّقة حول سبب بقائها عام 1948. لذا سوف تبحث هذه الدراسة سبب بقاء قرية الرينة عام 1948، مسلّطةً الضّوء على اثنين من الأسئلة:

(أ) ما هي العوامل المباشرة وغير المباشرة التي ساهمت في صمود قرية الرينة وبقاء سكّانها؟

(ب) ما هي التغيُّرات الديموغرافية التي طرأت على القرية في أعقاب بقائها وتهجير قرى أخرى في محيط الناصرة؟

منهجيّة الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهاج العلميّ للتّاريخ السّياسي، الذي يتبلور حول معرفة الأحداث في الماضي؛ لذلك سوف تستعين هذه الدراسة بنوعين من المصادر، الأولى مصادر أوليّة، حيث النّظر في بعض الوثائق التاريخية من أرشيف الهجناه: تقرير الاستخبارات «שי"ח» عام 1943، تقرير مسح القرية من ديوان مستشار رئيس الحكومة للشؤون العربية عام 1963 من أرشيف الدولة. تمّ ايضاً الاستعانة بارشيف جمعية السباط في مدينة الناصرة الذي زوّدنا بوثيقة استسلام مدينة الناصرة مساء يوم الجمعة تاريخ 16.07.198.

هذا بالإضافة إلى إجراء مقابلات شفويّة مع أشخاص عاشوا تلك الفترة وما زالت الأحداث مختزَنة في ذاكرتهم. كم أنّ الدراسة استعانت بخرائط جغرافية: خريطة بريطانية من عام 1942، وخريطة أخرى إسرائيلية من عام 1959، كلتا الخريطتين أفادتا بمعلومات جغرافية عن الموقع الجغرافي للقرية خلال حرب

.1948

اعتمدت الدراسة على النّوع الآخر من المصادر: مصادر ثانويّة، دراسات تم تحضيرها من قِبَل مؤرِّخين، على أنّ هذه الأبحاث تسلِّط الضوء على جوانب أخرى لدراستنا هذه.

يُقسم المقال إلى ثلاثة أقسام وخاتمة. القسم الأوّل يتناول مرحلة الانتقال من الحكم البريطاني إلى الحكم الإسرائيلي، ويتفرّع هذا القسم إلى مرحلتين، الأولى منذ اندلاع شرارة الحرب بعد قرار التقسيم 29 تشرين ثاني عام 1947 حتى بداية شهر نيسان وتطبيق خطة (د)، والمرحلة الثانية من بداية شهر نيسان حتى بداية حملة النخيل في نهاية العشر الأوائل من شهر تموز.

القسم الثاني يتطرّق إلى سقوط القرية، استسلام السكّان، عودة النازحين، موضِّحًا المعاناة التي وقفت أمام النازحين خلال ذهابهم وإيابهم. أمّا القسم الثالث فيتطرّق إلى التغيُّرات الديموغرافية التي شهدتها القرية في أعقاب انتهاء الحرب وصمودها وبقاء سكانها. وتنتهي الدراسة بالقسم الأخير الذي يسوق الاستنتاجات.

خريطة رقم 1: الرينة عام 1942.[2]

1. المسطح العمراني في القرية | 2. Ps مكتب الشرطة بجانب البير التحتاني | 3. Ch كنيسة البروتستانت التي شيدت في 2 أيار 1933.

مرحلة الانتقال: طرق البقاء وسُبل النجاة

اندلعت شرارة حرب عام 1948 في 30 تشرين ثاني من عام 1947، أي بعد

يوم واحد على قرار التقسيم للأمم المتحدة 181 (في 29 تشرين ثاني 1947).[3] وقد اتّفق معظم المؤرخين الذين أجرَوا دراسات حول حرب عام 1948 على أنّ الحرب مرّت بمرحلَتين، الأولى استمرت من 30 تشرين ثاني حتى 14 أيار 1948 (يوم إعلان استقلال دولة إسرائيل)، والثانية منذ دخول الجيوش العربية الحرب في تاريخ 15 أيار 1948 حتى اتفاقية الهدنة مع سوريا في تموز 1949 (موريس، 2012؛ بابه، 2007؛ لوراخ، 1989؛ هواراي، 1955).

في مقابل ذلك، بالنسبة للأحداث التي طرأت على قرية الرينة خلال حرب عام 1948، من الممكن الإشارة إلى مرحلَتين، المرحلة الأولى والتي أطلق عليها في هذا المقال مرحلة الانتقال، وتمتدّ من اندلاع شرارة الحرب بعد قرار التقسيم 29 تشرين 1947 حتى سقوط القرية 16/17 تموز 1948؛ أمّا المرحلة الثانية فتتمثَّل في سقوط القرية واستسلام سكّان القرية.

كما ذُكر سابقًا، فإنّ مرحلة الانتقال استمرّت مدة سبعة أشهر ونصف، خلال هذه الفترة اهتمّ سكان القرية بقراءة الأحداث التاريخية والميدانية، من أجل ضمان البقاء وعدم التهجير. هذه المرحلة جاءت عبر فترتين، كما سنفصِّل فيما يلي بخصوص كلّ فترة على حدة، الفترة الأولى والتي نطلق عليها بُعد الأحداث والمعناة الحياتية، والثانية فتمّ تسميتها عدم المقاومة لضمان البقاء.

بُعد الأحداث والمعناة الحياتية

تمتد هذه الفترة من بداية الحرب صباح يوم 30 تشريت ثاني 1947 حتى بداية نيسان عام 1948. خلال هذه الفترة شهدت القرية هدوءا تامًّا نسبيّةً، فمعظم أحداث الحرب كانت بعيدة عن الجليل الأسفل وقرية الرينة، وانحصرت معظم المعارك في منطقة المركز: القدس، حيفا والجليل الأعلى الغربي (بابه، 2007؛ موريس، 2012؛ نفاع، 2016)، الأمر الذي جعل القرية تحافظ على هدوء تامّ، إلّا أنّه كان هدوءا حذرا، فقد اهتمّ السكان بسماع الأحداث عبر الراديو.

لم يكن البعد الجغرافي الوحيد الذي جعل سكّان القرية لا يتدخّلون في مجريات الحرب، بل إنّ الأوضاع الاقتصادية التي عانى منها السكّان كانت كفيلة بتفضيل الحفاظ على الهدوء وعدم المشاركة، والعمل من أجل إعانة أنفسهم على العيش بكرامة. حتى في حال أنّهم حاولوا تحصين أنفسهم في حالة أنّهم اضطروا إلى المشاركة، فقد فشلوا في ذلك. خلال المقابلة التي أجريتها مع علي أحمد طاطور (أبو كريم) والذي كان ابن العاشرة عام 1948، استذكر قائلًا: « قبل

3. أُسست الأمم المتحدة عام 1945، وتُعدّ وريثة عصبة الأمم التي أُسِّست بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى، إلّا أنّها لم تستطع التغلُّب على المصاعب التي وقفت أمامها.

سقوط القرية (بمعنى المرحلة الأولى للحرب)، اجتمع سكّان القرية من أجل شراء بارودة للحرب، إلّا أنّ المبلغ الذي جُمع لم يكن كافيًا لشراء بارودة واحدة» (مقابلة مع علي أحمد طاطور، 4 شباط 2023).

من هنا، بالإمكان اعتبار انتهاء الفترة الأولى من المرحلة الأولى التي مرّت على قرية الرينة خلال حرب عام 1948، بالإشارة إلى عاملين اثنين جعلا القرية خارج دائرة الخطر والحرب، الأول البُعد الجغرافي للأحداث في تلك الفترة، والثاني الوضع الاقتصادي الحرج الذي عانى منه السكّان.

عدم المقاومة من أجل ضمان البقاء

الفترة الثانية من المرحلة الأولى، من بداية شهر نيسان حتى سقوط القرية في منتصف شهر تموز، وشهدت هذه عدّة أحداث، جعلت سكّان القرية يتوخّون الحذر والتّشديد على عدم الاشتراك في الحرب. من أهم هذه الاحداث، تطبيق الخطة العسكرية (د)،[4] ولا مكان في هذا المقال للخوض في هذه الخطة كونها لم تُطبَّق على قرية الرينة، إلّا أنّ تطبيقها في الميدان مع بداية شهر نسيان، كان له أثر كبير في قرار عدم المقاومة لضمان البقاء.

بدأ تطبيق خطة (د) في الميدان مع بداية شهر نيسان، في الثامن من نسيان استطاعت القوات اليهودية قتل عبد القادر الحسيني، قائد الجهاد المقدس، ورمز المقاومة العربية الفلسطينية والقريب من المفتي الحاج أمين الحسيني. في يوم (9 نيسان) قامت القوات اليهودية إيتسل وليحي بالهجوم على دير ياسين[5]، القريبة من مدينة القدس وقتلت الرجال، النساء والأطفال. وصلت أخبار هذه الأحداث إلى الجليل، ممّا جعلَ الرّعب يدبّ في صفوف السكّان، وما زاد الطين بلّة هو انتقال القتال إلى الشمال، ففي منتصف شهر نيسان هُجِّرت كل من قرتي هوشة والكساير القريبتين من مدينة شفاعمرو ويبعدان مسافة 19 كلم عن الرينة، لم ينتهِ شهر نيسان بهذه الأحداث فحسب، ففي شهر نيسان سقطت مدن الشمال الرئيسية، سقوط مدينة طبريا وتهجير جميع سكّانها وبعد أسبوع سقوط حيفا وتهجير معظم سكّانها (مناع، 2016، ص. 64-65).

4. خطة عسكرية بادر إليها دافيد بن جريون في مطلع شهر آذار من عام 1948، بعد خوف القيادة اليهودية من تغيير موقف الأمم المتحدة من قرار التقسيم. ضمنت هذه الخطة عدّة نقاط أهمها السيطرة على جميع المناطق التي أُعدّت للدولة اليهودية حسب قرار التقسيم 29 تشرين ثاني 1947، وأوّل حملة عسكرية كانت بداية نيسان حيث فتح طريق تل أبيب القدس (اليوم شارع رقم 1) ووقعت مجزرة دير ياسين والقسطل. للتوسُّع حول خطة د انظر: بابه، مناع، موريس.

5. قامت القوات اليهودية بالسيطرة على دير ياسين في التاسع من نيسان 1948، وكانت هذه هي المرحلة الأولى من تطبيق خطة (د)، من أجل الوصول إلى مدينة القدس.

حتى منتصف شهر أيار، وبالتحديد 14 أيار، اليوم الذي تمّ فيه الإعلان عن استقلال دولة إسرائيل، سقطت معظم المدن العربية بشكل متسلسل: حيفا، طبريا، صفد، عكا، يافا والقدس بأيدي القوات اليهودية (هواري، 1955؛ لوريخ، 1989؛ موريس، 2012؛ نفاع، 2016).

هذه الأحداث، مكّنت سكّان قرية الرينة من قراءة الخريطة السياسية وإدراك مدى ضعف القوات العربية المقاتلة حتى ذلك الوقت بما فيها قوّات الجهاد المُقدّس، وجيش الإنقاذ بقيادة فوزي قاوقجي الذي وصل إلى البلاد في بداية شهر كانون ثاني 1948 والقوّات المحلية.

فضَّل سكان القرية المَنَعَة وتوخّي الحذر من أجل ضمان البقاء، وهنالك من اختار الرحيل خوفًا من مصير القتل أو التهجير القسري. خلال مقابلة أجريتها مع فؤاد جميل رزق (أبو عاطف)، تحدّث بإسهاب عن أواخر مكوث الجيش البريطاني في البلاد، وأشار إلى المعاناة التي لاقت السكان في شهر نيسان منها شُح الرزق ومعظم السكان يعملون في الزراعة، واستذكر قائلًا: «نتيجة الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي شهدتها القرية من شحّ الأموال والمواد الغذائية، بالإضافة إلى الشّعور بالرعب الذي دبّ بين صفوف السكّان من الأحداث التي شهدتها دير ياسين. قرّر والدي أن يترك القرية والهجرة إلى لبنان، بقينا في لبنان حتى سقطت القرية في منتصف شهر تموز، حينها وصلتنا الأخبار أن القرية استسلمت وبإمكاننا العودة» (مقابلة مع فؤاد جميل رزق، 4 شباط 2023).

إذًا، بناء على الأخبار التي وصلت للقرية من ضعف القوات العربية وتفوُّق القوات اليهودية من جهة، والأوضاع الاقتصادية الصعبة التي مرّ بها السكان في تلك الفترة من جهة أخرى (مقابلة مع علي أحمد طاطور، 4 شباط 2023؛ مقابلة مع فؤاد جميل رزق، 4 شباط 2023)، وجد السكان أنفسهم أمام احتمالين، الأوّل ترك القرية والرحيل أو عدم المقاومة مع الاحتفاظ بالكرامة.

في 15 أيار 1948 دخلت جيوش الدول العربية: السعودية، العراق، الأردن، سوريا، لبنان ومصر، الحرب وقد تكوّنت من 20،000 جنديّ؛ أمّا جيش الإنقاذ بقيادة فوزي القاوقجي وقوات الجهاد المقدس فوصل عددهم نحو 5000 مقاتل. (حسين وجوني، 2007، ص.، 76). في المقابل، فإنّ القوّات اليهودية كانت على النحو التالي: هجناه (הגנה) أقيمت في بداية سنوات الـ 20 من القرن الماضي، إيتسل (אצ"ל- ארגון צבאי לאומי) أقيمت بعد ثورة البراق عام 1929، بلماح (בלמ"ח) أقيمت في بداية سنوات الـ 40، وليحي (לח"י) حيث اتّحدت جميعها تحت منظومة جيش الدفاع الإسرائيليّ (צה"ל) في حزيران عام 1948 بقرار من

دافيد بن جريون (דוד בן גוריון) رئيس الحكومة المؤقّتة. ما يميز القوات اليهودية هو التدريبات التي حصلت عليها من قِبَل الجيش البريطاني، ومن الشخصيات التي ساهمت في تدريب القوات اليهودية قائد بريطاني باسم فينجت، الّذي على اسمه سمِّيَت كلية فينجت للرياضة (וינגיט- המכללה לחינוך גופני) في مدينة نتانيا. (بصول، 2022، ص. 37–36؛ بابه، 2007).

انتشرت قوات جيش الإنقاذ في مناطق مختلفة في الجليل، ووصلت هذه القوات بقيادة مدلول عباس إلى الناصرة، وفرقة أخرى من الجهاد المُقدَّس وصلت إلى الجليل الأسفل. كان قائد منطقة الناصرة توفيق إبراهيم (أبو إبراهيم الصغير). (هواري، 1955، ص. 195؛ بصول، 2022، ص. 37). الجيوش العربية بقيت بعيدة جغرافية عن القرية، والجيش السوري وصل حتى منطقة الحولة، والجيش اللبناني استقرّ في مكانة على الحدود، والجيش العربي الأردني والعراقي بقيا في منطقة المركز والضفة الغربية (سُميت بالضفة بعد انتهاء الحرب)؛ أمّا الجيش المصري فكان في الجنوب الصحراوي بعيدا عن القرية.

أدرك سكّان قرية الرينة عدم توزان القوى بين القوات اليهودية (التي تم عرضها) والقوات العربية وبالتحديد الجهاد المقدّس وجيش الإنقاذ من جهة، والأوامر العسكرية التي أصدرت من قِبَل قادة الجيش الإسرائيلي، للقوات التي اشتركت في الحملة العسكرية النخيل (نتطرق اليها فيما بعد)، بالقضاء على قوّات العدو الموجودة في محيط الناصرة، والمقصود بها جيش الإنقاذ والجهاد المقدس الذي تمركز بالعديد من القرى التي تحيط مدينة الناصرة، من جهة أخرى. (عباسي، 2010، ص. 112).

لهذا، اتّخذ سكّان القرية قرارًا بعدم الانخراط في أيّ وحدات قتالية عربية؛ جيش الإنقاذ والجهاد المقدّس وخصوصًا بعد مقتل قائده عبد القادر الحسيني في الثامن من شهر نيسان. حدّثني أحد سكّان القرية أنّه سمع من أحد كبار القرية، الذي وافتهم المنيّة، أنّ قادة الجهاد المقدَّس عرضوا على سكّان القرية الانضمام والاشتراك مع قوات الجهاد المقدّس، غير أنّ سكّان الرينة، الذين استطاعوا قراءة الأحداث السياسية وميزان القوى، قرّروا رفض الطلب.

بدأت الهدنة الأولى 11 حزيران واستمرت لمدة أربعة أسابيع، خلالها تجهّز الجيش الإسرائيلي بطرق عديدة من أجل مواصلة السيطرة على قرى ومدن أخرى، وانتهت الهدنة الأولى في 8 تموز (بابه، 2007، ص. 184–177).

من الممكن الإشارة إلى نهاية المرحلة الأولى للحرب، بما يقترن بعدّة عوامل اجتمعت من أجل بقاء قرية الرينة وعدم تهجُّر سكّانها: البُعد الجغرافي

للأحداث، حتى عندما انطوى البُعد الجغرافي ووصلت الأحداث إلى الشمال، كان سكّان قرية الرينة على وعي بضعف القوّات العربية التي اشتركت في الحرب، خاصة في ظلّ الرعب والخوف الذي انتشر بين السكّان بعد الأخبار التي كانت تصل بشأن تطبيق خطة (د) وتهجير قرى بأكملها وسقوط المدن الكبيرة بيد القوات اليهودية، فالتزم السكان بعدم الانضمام لأيّة قوّة مقاتلة. عامل آخر هو الوضع الاقتصادي الصعب الذي منع السكان من خوض تجربة المقاومة كونهم لا يملكون ثمن شراء بارودة واحدة.

صمود القرية وبقاء السكّان

المرحلة الثانية التي تتناولها هذه الدراسة هي سقوط القرية خلال الحملة العسكرية «النخيل»، بحيث انطوى البُعد الجغرافي للحرب حتى وصل إلى محيط الناصرة الّتي سقطت يوم جمعة الموافق 16 تموز 1948. وعلى أثر ذلك سقطت القرى التي تحيطها: إكسال، عين ماهل، المشهد، كفركنا، طرعان، ومن ضمن هذه القرى الرينة.

حملة «النخيل» وسقوط القرية

بعد انتهاء فترة الهدنة بعد مرور أربعة أسابيع، تجدّد القتال في نهاية العشر الأوائل من شهر تموز في مناطق مختلفة في البلاد. ما يهمّنا في هذه الدراسة، المنطقة الشمالية وبالتحديد الجليل الأسفل ومن ضمنه قرية الرينة، الّذي وُكِّلت به حملة عسكرية باسم «النخيل». فقد تمّ تحديد لهذه المهمّة اللواء السابع، الذي أشرف على تنفيذ عملية النخيل بمساعدة من لوائي كرملي وغولاني (بابه، 2007، ص. 186–187).

سُمِّيت بالنخيل نسبة لشجر النخيل الذي يُعمر، وتجدر في هذا الصّدد الإشارة إلى أنّ المؤرِّخ إيلان بابه ذكر في كتابه «التّطهير العرقي» أنّه تمّ استبدال أسماء المعارك التي قادتها القوات اليهودية ذات الدلالة على التّطهير والاستئصال مثل: مكنسة، التي أطلقت على العملية في الجليل الشرقي، المقص التي أطلقت على العملية العسكرية لاحتلال مدينة حيفا، بتعابير الأشجار مثل النخيل أو السروة لمنطقة غور الأردن (بابه، 2007، ص.، 186)، بمعنى أنّه من خلال السيطرة على الجليل الأسفل يكون العمل على الاستثمار فيه وتعميره كشجر النخيل. بالإضافة إلى تسّمية حملة النخيل، أطلقت مسمّيات أخرى على سقوط الجليل الأسفل، معارك عشرة الأيّام لأنّها امتدت من 9 حتى 19 تموز، وسُميت معارك بين الهدنتين، الهدنة الأولى (من تاريخ 11 حزيران حتى 8 تموز) والهدنة الثانية

التي استمرت وقتا أكبر (من 20 تموز حتى أواخر شهر تشرين أوّل).

استعدّ الجيش الإسرائيلي للهجوم على الجليل، من خلال تعيين قادة جيش مختلفة، فقد عُيِّن قائد للواء الشمال موشية كرمل (משה כרמל)؛ أمّا على قيادة الحملة العسكرية النخيل فقد عُيِّن حاييم لوسكوف (חיים לוסקוב) الّذي تجنّدت تحت قيادته أربع فرق عسكرية (لورخ، 1989، ص. 406–407؛ عباسي، 2010، ص. 110).

الفرق الأربع التي شاركت في حملة النخيل هي: اللواء السابع (חטיבה 7) بقيادة بن دونكلمن (בן דונקלמן) خدمت تحتها كتيبتان، الأولى كتيبة دراع 71 والثانية كتيبة مشاه 79 (عباسي، 2010، ص. 110). لواء جولاني (חטיבת גולני) فخدمت تحت لوائها؛ كتيبة كرملي (כרמלי) 21، وكتيبة جولاني (גולני) 13 (موريس، 2012، ص. 305).

بدأ تنفيذ حملة النخيل في صباح 9 تموز، بحيث استطاعت القوّات اليهودية احتلال عدّة قرى في الجليل الغربي، كويكات، عمقا، كفر ياسيف، أبو سنان، يركا. هذه السرعة في تخطّي القواعد الغربية من الجليل الأسفل، مهّدت الطريق إلى التقدُّم نحو الشرق حتى الوصول إلى الناصرة التي تركّزت فيها القوّات العربية منها جيش الإنقاذ والجهاد المقدّس (هواري، 1955، ص. 195؛ بصول، 2022، ص. 37).

في تمام الساعة السادسة والنصف من صباح يوم الأربعاء 14 تموز سقطت مدينة شفاعمرو بيد كتيبة 71، 79، وأصبح بالإمكان الوصول إلى الناصرة ومن ضمنها الرينة. في اليوم التالي اتّجهت هذه الكتيبة نحو الشرق، عبر مفترق الخالدية (اليوم هموفيل) حتى وصلت دبّابات كتيبة 21 و79– إلى أعتاب قرية صفورية واحتلتها في 15 تموز (موريس، 2012، ص.، 309) وبهذا وبطيّ البعد الجغرافيّ لأحداث الحرب، أصبحت قرية الرينة قاب قوسين أو أدنى بين يدي الجيش الإسرائيليّ.

خلال احتلال قرية صفورية نالَ بعض الرصاص الأطراف الشمالية لقرية الرينة، الأمر الذي أوقع الهلع بين صفوف السكّان، وقد اضطر العديد من أبناء القرية تركها، وقد تداولت الروايات المحلية بين صفوف أبناء القرية أن منهم مَن وصل إلى البطوف، حرفيش، بنت جبيل اللبنانية، وبعد عدّة شهور عادوا إلى القرية. يستذكر فؤاد جميل رزق (أبو عاطف) والذي كان آنذاك ابن الثامنة: «عندما قُصفت قرية صفورية، دبّ الرّعب والهلع بين صفوف السكّان. وبدأت العائلات بتحميل ما يمكن تحميله والهجرة إلى الشمال، منهم من وصل

البطوف، ومنهم إلى حرفيش، ومنهم من وصل إلى بنت جبيل اللبنانية» (مقابلة مع فؤاد جميل رزق، 8 كانون ثاني 2022).

بعد سقوط صفوية، خرجت القوات الإسرائيلية من صفورية متّجهة إلى الناصرة، ووصلت فرقة من جيش الإنقاذ إلى منطقة البير الشمالي (أحد أحياء قرية الرينة) وحاولت قصف الجيش الإسرائيلي من البير الشمالي، إلّا أنّها فشلت، وفي مقابلة مع الحاج عاطف محمد بصول (أبو محمد)، وهو ابن محمد بصول (أبو عاطف) الذي واكب الأحداث عن قرب ونقل لابنه عاطف الكثير من المعلومات حول الأحداث التي ما زالت عالقة في ذاكرته، يستذكر عاطف تلك اللحظات: «وصل اليهود إلى شارع الناصرة صفورية، أمّا جيش الإنقاذ فقد وصل إلى أمام بيتنا واستعدّ لقصف دبّابات الجيش الإسرائيلي. خرج والدي من البيت وتوجّه إلى قادة جيش الإنقاذ وطلب منهم الابتعاد عن باب البيت خشية من رد فعل اليهود بالقصف بما يعرّض بيتنا إلى الدمار» (مقابلة مع عاطف محمد بصول، 8 كانون ثاني 2022).

يستوقفنا هذا الموقف للمرحوم محمد بصول (أبو عاطف): هل خشي هذا الفلّاح العربي من الجيش الإسرائيلي وتخاذل جيش الإنقاذ؟ وكم كان مثل أبي عاطف الذي كان لديهم الشعور بضعف جيش الإنقاذ؟ خاصّة أنّه في تلك الفترة شعر السكّان المحليّون بمدى قدرة القوّات اليهودية، بعد وصول أنباء سقوط المدن العربية والأحداث التي حصلت في دير ياسين.

واصلت فرقة جيش الإنقاذ تقدُّمها على الشارع الرئيسي ووصلت إلى منطقة الخانوق. اشتبكت هذه القوّة مع الكتيبة 21، 79، واستطاعت الأخيرة من التغلُّب على جيش الإنقاذ الذي تراجَعَ إلى الوراء. يستذكر المرحوم أحمد عبد الرّحمن عباس (أبو المأمون) الاشتباك بين الجيش الإسرائيلي وجيش الإنقاذ قائلا: «التقت الدبّابتان في منطقة الخانوق بالقرب من مقبرة البشت، وقد تمّ تحطيم ثلاثا من دبّابات جيش الإنقاذ من قِبَل الجيش الإسرائيلي» (مقابلة مع أحمد عبد الرّحمن عباس، 13 كانون ثاني 2022).

خلال الاشتباك بين قوّات الجيش الإسرائيلي وجيش الإنقاذ، كان هنالك بعض من شباب سكّان قرية الرينة يحتمون في كنيسة البروتستانت (انظر خريطة رقم 1 وخريطة رقم 2) التي تطل على منطقة الخانوق، المكان الذي اشتبك فيه الجيش الإسرائيلي مع جيش الإنقاذ، وقام الشباب بإطلاق طلقة أو اثنتين نحو الجيش الإسرائيلي، إلّا أنّ الأخير كان لهم بالمرصاد (مقابلة مع فؤاد جميل رزق، 4 شباط 2023).

تمهيدًا لدخول القرية، حلّقت طائرة الجيش الإسرائيلي فوق سماء القرية وأغارت على أحد بيوت الحي الجديد (البلدة الجديدة)، وقد أُصيبت امرأة (مقالبة مع علي أحمد طاطور، 4 شباط 2023). لربّما قام الجيش الإسرائيلي بهذه الغارة من أجل تخويف سكّان القرية، ومنعهم من المقاومة أو دفعهم إلى الهروب.

في الدراسات التي أُعدَّت عن سقوط الجليل الأسفل وبالتحديد مُحيط الناصرة، (سوفير، 1983؛ لوراخ، 1989؛ موريس، 2012؛ عباسي، 2013؛ نفاع، 2016)، لم يرِد ذكر هاتين الحادثتَين: إطلاق النار صوب كتيبة الجيش الإسرائيلي التي وصَلت إلى الخانوق واشتباكها مع قوات جيش الإنقاذ، والطائرة التي وصلت إلى القرية وأغارت على أحد البيوت، وربّما يكون ذلك باعتبار أنّه لم يكن قتلى أو أنّها لم يكن لها الثِّقل على مجريات الحرب.

هزيمة جيش الإنقاذ في هذه المعركة مهّدت الطريق أمام الجيش الإسرائيلي للوصول إلى قرية الرينة، كون المعركة جرت بالقرب من مقبرة البشت التي تقع في درب الخانوق (طريق البشارة/ طريق تركيا). من الممكن الاستنتاج أنّ دخول الجيش الإسرائيلي إلى الرينة حصل بعد هذا الاشتباك عصر يوم جمعة أو اليوم التالي، أي صباح يوم السبت 17 تموز 1948. لهذا يكون الافتراض بأنّ البلدة سقطت إمّا 16 أو 17 تموز عام 1948.

هنالك الكثير من المؤرِّخين الذين أشاروا إلى سقوط قرى محيط الناصرة مع سقوط مدينة الناصرة: (كوهين، 2007، ص. 20). عند فحص هذا الادّعاء تبيَّن أنّه من الممكن الاعتماد عليه، بحيث أنّ جميع القرى التي هُجِّر سكّانها بالإطلاق كان قبل سقوط مدينة الناصرة في مساء يوم الجمعة 16 تموز 1948 (وثيقة استسلام الناصرة، 16 تموز 1948، ارشيف جمعية السباط). قريتا معلول ومجيدل سقطتا في يوم الخميس تاريخ 15.07، وفي نفس الليلة، أي ليلة الجمعة وصباحها (16.07/15) سقطت عيلوط؛ أمّا صفورية فقد سقطت بيد كتيبتي 21 و79 التي قدمت من شفاعمرو في تاريخ 15.07 (موريس، 2012، ص. 307–309). عليه، فإنّ سقوط مدينة الناصرة وبقاء سكّانها بسبب مكانتها الدينية، كان له أثر على بقاء القرى التي تحيط بها الناصرة، ومن ضمنها قرية الرينة.

خريطة رقم 2: الرّينة عام 1958 [6]

كنيسة البروتستانت التي تطل على مطقة الخانوق التي جرت بها معركة بين الجيش الاسرائيلي وجيش الانقاذ.

منطقة العين اكثر منطقة انخفاض، بجانبها البيادر، فيه اجتمع السكان لتسليم السلاح.

استسلام القرية.

بعد سقوط مدينة الناصرة ووصول أنباء ذلك إلى سكّان قرية الرينة، أصبح من الواضح أنّه خلال عدّة ساعات سوف تسقط الرينة ولا مجال أمام سكّان القرية سوى الاستسلام وعدم المقاومة. عند وصول الجيش الإسرائيلي إلى القرية، لجأ العديد من السكّان إلى الكنيسة وتم اختيار ثلاثة أشخاص من رجال القرية للخروج حاملين الراية البيضاء (حسين وجوني، 2007، ص. 79). الطريقة التي تمّ خلالها تسليم القرية شبيهة لسائر القرى التي سقطت، إذ اجتمع ممثّلون عن الجيش مع ممثّلين عن القرية وهم: عبد الرحمن ذيب عثاملة، مختار الطائفة الإسلامية، سعيد أيوب برانسي مختار الطائفة المسيحية وحنا خميس، أحد الشخصيات البارزة في تلك الفترة وساهمت كثيرا في بقاء

6. بعد مرور عشرة سنوات من سقوط القرية، ما زالت تحافظ على النمط الزراعي. فمعظم ألأراضي مكسوّة بالأشجار والمزروعات. (خريطة الناصرة، عام 1959، وحدة قياس 1:20،000، عدد 17-231، مجمّع خرائط، المكتبة الوطنية- القدس).

الرينة. وقد تمّ عقد الاجتماع في بيت حنا خميس (اليوم باجيت بنجور سالم خميس- انظر صورة رقم 1) وتم التّوقيع على وثيقة استسلام القرية. (مقابلة مع فؤاد جميل رزق، 8 كانون ثاني 2022؛ بصول، 2022، ص. 40)

بعد أسبوع ونصف من سقوط القرية قام الجيش الإسرائيلي ببناء خيمة في منطقة البيادر (اليوم موقف للمجلس المحلي) بجانب دكّان أحمد زعرورة (أبو محمد) وقام بجمْع السلاح من سكّان البلدة (مقابلة مع أحمد عبد الرحمن عباس، 13 كانون ثاني 2022).

ويبقى السؤال: ما سبب بقاء القرية؟ هنا أودّ أن أشير إلى اثنين من الادّعاءات؛ الأوّل هو وجود سكان من الطائفة المسيحية، فقد تعاملت القوّات الإسرائيلية مع الكثير من البلدات المسيحية بلين، وبقي سكّانها في بلدتهم: فسوطة، معليا، الناصرة، شفاعمرو. وهنالك بلدات مسيحية تمّ تهجيرها مثل: برعم وإقرث. وبلدات مسيحية أخرى تمّ تهجير سكانها إلّا أنهم عادوا إليها بعد ذلك مثل ما حصل مع سكان قرية عيلبون بعد تدخُّل رجال الدين المسيّحون. (مناع، 2016)

الادّعاء الثاني وهو ينسحب على الكثير من البلدات التي بقيت ولم يتمّ تهجير سكّانها، عدم مقاومة البلدة للجيش الإسرائيلي. فكما ذُكر أعلاه ترك السكّان البلدة قبل يوم من وصول الفرق والكتائب الإسرائيلية. لمعرفة الإجابة الأصح، تمّ الاعتماد على التاريخ الشفوي، وذلك نتيجة شُحّ في المصادر المكتوبة، وذلك من خلال المقابلات التي أجريتها مع بعض ممَّن عاصر تلك الفترة، وخصوصًا أولئك الذين تركوا القرية ونزحوا إلى مناطق منها بعيدة وأخرى قريبة.

مشقّة التنقُّل وعودة النازحين

بعد سقوط البلدة، بدأ النازحون بالعودة إليها. يستذكر أحمد عبد الرحمن عباس (أبو المأمون) النزوح والعودة قائلا: «تركت البلدة مع والدي وأقربائي ووصلنا إلى إحدى القرى الموجودة بالقرب من بنت جبيل اللبنانية، وبعد أسبوع ونصف وصل أحد سكّان القرية، وأبلغنا أن حنا خميس يطلب من جميع سكّان الرينة الذين نزحوا عنها العودة؛ فالرينة قد سقطت. عدنا إلى بيوتنا ووصلنا البلدة في منتصف الليل وقد عانينا الكثير خلال عودتنا الطويلة من جنوب لبنان» (مقابلة مع أحمد عبد الرحمن عباس، 13 كانون ثاني 2022).

أمّا فؤاد جميل رزق (أبو عاطف)، يَسرد قصة عائلته ويقول: «تركنا القرية قبل

يوم من سقوطها، أي عندما سقطت صفورية (15 تموز). وصلنا إلى بنت جبيل وبعد مرور عدّة شهور وصل إلينا أحد سكّان البلدة وقال أنّ حنا خميس يطلب من الجميع العودة للبلدة، فهي سقطت والآن الرينة في أمان» (مقابلة مع فؤاد جميل رزق، 8 كانون ثاني 2022).

أمّا عاطف محمد بصول (أبو محمد) فقد أشار كغيره إلى الصعوبات التي واجهت النازحين خلال الطريق حتى وصولهم إلى لبنان ووصول الخبر بالعودة إلى القرية، وأشار أيضا إلى الروايات الكاذبة التي كانت تصل للنازحين من أجل دبّ الرعب بينهم وتشجيعهم على ترك البلاد إلى لبنان، واستذكر أيضا دعوة حنا خميس إلى العودة إلى القرية. (مقابلة مع عاطف محمد بصول، 8 كانون ثاني 2022).

رواية أخرى لأحد سكّان القرية الذين عانوا من ترك القرية بعد سقوط صفوية سردها لنا علي أحمد طاطور (أبو كريم)، الذي يوافق كلامه مع مَن أوردنا قبله، ويستذكر أنّ معظم سكّان القرية قد غادروها قبل يوم من وصول الجيش الإسرائيليّ (يوم سقوط صفوية 15 تموز)، ويشير أيضا إلى المعاناة التي ألمّت بهم عندما تركوا القرية، من حيث قلّة الطعام وتوفُّر مكان للمبيت: «غادرنا البلدة قبل يوم من وصول اليهود، فقد خرج أبي وأعمامي حتى وصلنا إلى قرية عرابة البطوف، ومكثنا هنالك ثلاثة أيام، خلالها نمنا تحت الأشجار، حتى وصل أحد سكّان القرية لا أذكر اسمه قال لنا بأنّ حنا خميس يبلغكم بالعودة إلى القرية دون خوف أو تردُّد» (مقابلة مع علي أحمد طاطور، 5 شباط 2022).

رواية أخرى للحاج سليم أحمد خضر زعرورة (أبو صالح) أحد تجّار البلدة في فترة الحكم العسكري. يستذكر ترك القرية مع أقربائه قائلا: «والدي (الحاج أحمد خضر زعرورة) طلب منّا أنا وأخوتي وأقاربي ترك القرية والهجرة إلى الشمال، أمّا هو فرفض ترك القرية. وصلنا إلى سعسع (قرية عربية في الجليل الأعلى هُجِّرت عام 1948)، وبعد فترة زمنية وصل إلينا أحد سكّان القرية وأخبرنا أنّ حنا خميس يطلب منا العودة؛ فالرينة قد سقطت. عند عودتنا إلى القرية اكتشفنا أنّ دكّان والدي قد سُرق ولم نتمكّن من معرفة الشخص الذي قام بهذا العمل» (مقابلة مع سليم أحمد زعرورة، 21 شباط 2022).

هناك بعض من سكّان القرية مَن لم يبعُد في المسافة. روى لنا الحاج محمد حسن غرابه (أبو حسن) أنّه خرج مع عائلته حتى قرية طرعان، حيث يقيم

أخواله (آل دحلة) ومكث هناك عدّة أيام ومن ثَمَّ عاد إلى القرية مستذكرا ذلك قائلا: «كنت ابن الخامسة ومقبلا على السادسة، خرجتُ مع والدي وأخواتي إلى طرعان، حيث هنالك يقيم أخوالي. وصلنا إلى طرعان وقد كان أخوالي يهمّون بالرحيل إلى عرابة. قرّر أبي البقاء في طرعان في حي المنزلة، حتى وصل لنا الخبر بالعودة إلى القرية» (مقابلة مع محمد حسن غرابة، 25 شباط 2022).

وقد استذكر الحاج محمد حسن غرابه المقاساة وما لقيه هو وعائلته من المعاناة خلال النزوح إلى طرعان: «خرجنا مشيا على الأقدام، وعند وصولنا إلى عيْن كفر كنا دهستني سيارة مارّة وأصُبت بجبيني، قام أبي بتغسيل جبيني من عين كفر كنا واستمررنا في الرحيل حتى وصلنا قرية طرعان، وهناك نمنا تحت شجرة التين ولم تكفّ أختي (رابعة أم جمال) عن البكاء. تجمّع في منطقة المنزلة أكثر من 2000 شخص وصولوا إلى طرعان بعد أن سقطت قراهم». (مقابلة مع محمد حسن غرابة، 25 شباط 2022)

من المعاناة التي لقيَها سكّان البلاد آنذاك هو تفشّي الأمراض، وقد كانت البلدة التي يتفشّى فيها المرض يُعلن عنها حجرا صحيًّا (كرنتينا)[7] . يستذكر الحاج محمد حسن غرابه أنّه عند عودته إلى البلدة، توجّه أحد سكّان البلد لوالده سائلا إيّاه إذا وصل من كفركنا، كونها كان معلنا عنها كرنتينا، فأجابه والده بـ «لا». (مقابلة مع محمد حسن غرابة، 25 شباط 2022).

من خلال هذه الروايات من الممكن استنتاج عدّة نقاط: أ) معظم سكّان القرية قرّروا تركها قبل يوم من احتلالها (15 تموز يوم سقوط صفورية)، أي أن سكّان الرينة امتنعوا عن المقاومة، وهذا أمر كان مشهودًا في معظم البلدات العربية وخصوصا بعد الأخبار التي كانت تصل إلى السكان عن الأعمال التي قامت بها القوّات اليهودية منها: دير ياسين في 9 نيسان 1948، وهذا كان أحد عوامل بقاء القرية وعدم تهجيرها؛ (ب) مكانة وأثر حنا خميس في عودة السكّان إلى القرية؛ (ج) عودة بعض السكّان نتيجة المشقة التي واجهتهم خلال الهروب، من حيث عدم إيجاد مبيت أو طعام، فجميع ممّن قابلتهم ردّدوا كلمة «العودة إلى الرينة والموت على يد اليهود أهون من معاناة الهجرة والغربة».

هذه الروايات مشابهة لروايات أخرى في الأحداث لدى بعض السكان الذين طُردوا أو تركوا بلداتهم خلال الحرب. وقد ذكر المؤرِّخ عادل مناع في كتابة «نكبة

7. مصطلح استُعمل في البلد منذ الحكم العثماني، عبارة عن حالة إغلاق تفرض على بلدة معيّنة يكتشف فيها انتشار مرض، ومدّة الحجر الصحيّ وصلت إلى 40 يوما.

وبقاء» روايات لبعض سكّان قرية مجد الكروم الذين وصلوا إلى لبنان وعادوا مرّة أخرى للقرية (مجد الكروم سقطت بيد الجيش الإسرائيلي خلال حملة «حيرام» في أواخر تشرين أوّل) (مناع، 2016).

إذًا، حنّا خميس كان له أثر كبير في هذه الخطوة، فمن هو حنّا خميس؟ وما سبب نفوذه وكيف استطاع إقناع الجيش الإسرائيلي إبقاء قرية الرينة؟ للإجابة عن هذه الأسئلة بحثت في عدّة وثائق تاريخية، إلّا أنني لم أجد الجواب. فما كان أمامي إلّا أن أقرع بيوت أحفاد هذه الشخصية (آل خميس في البلدة الجديدة). التقيت مع أحد أحفاده السيد جورج سلامة حنا خميس (أبو حنا) في تاريخ 10 شباط 2022. والذي لم يتردّد في إظهار بعض الوثائق وتزويدي بالمعلومات التي بلورت لي فكرة عن هذه الشخصية وكيف استطاعت مساعدة سكّان الرينة في عام 1948.

نشاط حنّا خميس

اسمه حنّا خميس يوسف خميس، وُلد عام 1881 [8] (شهادة وفاة، وزارة الداخلية، 26 حزيران 2003) (في أواخر العهد العثماني) في قرية الرينة، بيت والده كان بالقرب من مسجد الاعتصام اليوم في حي الرينة القديمة (حي جامع الاعتصام). (مقابلة مع جورج سلامة خميس، 10 شباط 2022).

والده كان من أوائل السكّان المسيحيّين الذين اعتنقوا المذهب البروتستانتي التي عمل رجالها (المبشِّرون/ إرساليات) في أواخر العهد العثماني بكثافة في البلاد تحت رعاية الدولة البريطانية. تذكر المصادر أنّه في عام 1853 أعلن نحو 45 رجلا من قرية الرينة أنهم انضموا إلى البروتستانت، ونتيجة لانضمامهم للمذهب البروتستانتي تعرّضوا إلى الكثير من المضايقات من قِبَل الروم الأرثوذكس، بالإضافة إلى والد حنّا خميس هنالك عدة أشخاص تم تعميدهم في تلك الفترة. (فرح، 1995، ص. 238).

اعتناق والده للمذهب البروتستانتي مهّد أمامه الطريق ليتقلّد منصب موظف ومدير بنك في فترة العهد البريطاني منذ عام 1918 حتى 1948، فقد تمّ تعيينه موظف بنك باركليز في عكا مع نفوذ كبير. (مقابلة مع جورج سلامة خميس، 10 شباط 2022).

8. شهادة وفاة، وزارة الداخلية، 26 حزيران 2003، من بيت جورج سلامة حنّا خميس.

استغل حنّا خميس هذا النفوذ من أجل مساعدة أبناء شعبة، فقد سهّل الإجراءات اللازمة بإعطاء القروض للفلاحين العرب واليهود على حدّ سواء. لم يكم حنّا الوحيد الذي استفاد من العلاقة الحميمة مع الحكومة البريطانية، بل أخوه موسى أصبح قائمقام في الناصرة في العهد البريطاني. (فرح، 1995، ص.، 240).

من بين الفلاحين الذين قدّم لهم المساعدة كان فلّاحا يهوديًّا من نهلال، هذا الفلّاح كان له ابن خدم في الجيش الإسرائيلي خلال حرب 1948، وقد أوصى الفلاح اليهودي ابنه المحارب عند وصوله إلى قرية الرينة أن يبحث عن حنّا خميس ومساعدته. سقطت الرينة بيد الجيش الإسرائيلي في تموز 1948 وزار هذا الجندي حنّا خميس وعهد له بعدم المس بأي أحد من سكّان القرية ولا حتى إطلاق رصاصة واحدة، وسمح لحنّا خميس بإعادة السكّان الذين تركوا القرية. (مقابلة مع جورج سلامة خميس، 10 شباط 2022).

لم ينته عمل حنّا خميس بعد سقوط الرينة، فقد اشترك في عدّة لجان محلية خلال الحكم العسكري منها: لجنة التعليم التي قرعت أبواب الحكومة من أجل بناء مدرستين ابتدائيّتين. وقد تم تعين حنّا خميس مسجِّل النفوس، فبعد سقوط القرية تم تسجيل السكّان في سجلّ النفوس من أجل الحصول على الهويات الإسرائيلية. (مقابلة مع عاطف محمد بصول، 8 كانون ثاني 2022). توفي حنّا خميس بـ 25 آذار عام 1974 (شهادة وفاة، وزارة الداخلية، 26 حزيران 2003) ودُفن في مقبرة البروتستانت، بجانب عين الرينة (أوّل صعود درب السوق).

من هنا، من الممكن الإشارة إلى مكانة حنّا خميس، وأثر ذلك على بقاء القرية وعدم تهجير سكّانها. ربّما لم يكن حنّا لوحده، كما ذكرنا سابقًا فانّ عائلة خميس كان لها مكانة زمن الانتداب البريطاني، هذه المكانة استمرت بعد قيام الدولة كما كتبنا قبل عدة سطور عن حنّا خميس.

هنالك شخصية أخرى من الممكن الإشارة إلى أنّها أثّرت على بقاء القرية، صموئيل خميس، ابن موسى خميس (ابن اخ حنا خميس). كان شرطيًّا مع الشرطة البريطانية، وبعد قيام دولة إسرائيل تحوّل ليكون شرطيًّا إسرائيليًّا. (مقابلة مع جورج سلامة خميس، 10 شباط 2022). تمعّنت في وثيقة استسلام مدينة الناصرة مساء يوم الجمعة 16 تموز، أي ليلة واحدة من سقوط الرينة، وفي نهاية الوثيقة يظهَر توقيع صموئيل خميس (انظر وثيقة استسلام مدينة

الناصـرة، ارشـيف جمعيـة السـباط، 16.07.1948)، فربّمـا اسـتغل صموئيـل هـذا الاحتـرام الـذي مُنـح لـه مـن قِبَـل بـن دونكلمـن، ضابـط اللـواء السـابع الـذي شـارك في عمليـة النخيـل، وقـد يكـون صموئيـل أشـار علـى بـن دونكلمـن بالحفـاظ علـى عمـه حنـا خميـس، وبقـاء قريـة الرينـة وعـدم تهجيـر سـكّانها، خصوصًـا وأنّ صموئيـل خميـس كان مـن ضمـن شـرطة بريطانيـا، وبعـد ذلـك انضـمّ إلـى شـرطة إسـرائيل.

مـن الممكـن دمـج عـدة أسـباب سـاهمت في بقـاء قريـة الرينـة: مكانـة عائلـة خميـس، عـدم مقاومـة السـكّان المحليّـين وعـدم وجـود أفـراد لجيـش الإنقـاذ في القريـة والقـرب الجغـرافي مـن مدينـة الناصـرة.

صورة رقم 1: بيت حنّا خميس، اليوم باجيت سالم خميس.[9]

«بيـت حنّـا خميـس، مـن أوّل بيـوت الرينـة الجديـدة الّتـي وصـل إليهـا السـكّان بعـد هـزّة عـام 1927، وفـق مـا بلغنـا مـن المقابـلات، في هـذا البيـت تمّ عقـد جلسـة بـين حنّـا خميـس ومخاتيـر القريـة عبـد الرحمـن ذيـب عثاملـة وسـعيد أيـوب برانسـي مـع قـوة الجيـش الإسـرائيلي عنـد تسـليم البلـدة عـام 1948».

9. تصوير الكاتب 7 شباط 2022.

صورة رقم 2: وثيقة استسلام مدينة الناصرة.[10]

التغيُّرات الديموغرافية

من المجالات التي يبحثها المجال العلمي للجغرافيّة التاريخية- السياسيّة[11] أثر الأحداث التاريخية على المدى الجغرافي. من بين التغيُّرات التي طرأت على القرية في أعقاب حرب عام 1948 هي التغيّرات الديموغرافية.

وصل عدد سكان القرية في خريف عام 1943 حوالي 1200 نسمة، عدد الرجال من جيل 18–48 وصل إلى 240 رجلا. (تقرير مسح قرية الرينة، 1943، ص. 2؛ بصول، 2022، ص. 72)، وصلت الزيادة الطبيعة لدى السكّان العرب في تلك

10 وثيقة استسلام مدينة الناصرة، ارشيف جمعية السباط، 16.07.1948، من الممكن معاينة اسم صموئيل خميس في أسفل الوثيقة، مشار تحتها بخط.

11. الجغرافية، التاريخية-السياسية، يبحث في أثر الأحداث التاريخية على المدى الجغرافيّ، والعكس مدى أثر الظروف الجغرافية الطبيعية على القرارات السياسية والأحداث التاريخيّة (بصول،2019 ، ص. 12–14؛ بصول، 2021)

الفترة إلى 4% (لاندو، 1971. ص. 81)، بمعنى أنّه حتى عام 1948 ازداد عدد سكان القرية حوالي 240 نسمة، وبهذا وصل عدد سكان القرية عام 1948 حوالي إلى 1440 نسمة.

وفق الإحصاء الذي أُجري من قِبَل السلطات الإسرائيلية في تشرين ثاني عام 1948، وصل عدد سكان القرية إلى 2100 نسمة (بصول، 2022، ص. 72) بمعنى أنّه ازداد عدد سكان القرية بنسبة 43%، وتُعدّ هذه الزيادة خلال تلك الفترة عالية.

هذا التغيُّر له تفسير واحد، وهو تحوّل القرية إلى محطة أمام أنظار النازحين الذين تركوا قراهم خلال الحرب. تشير المراجع التاريخية (مستندات من الإرشيفات والمقابلات الشفوية) إلى وصول نازحين من مناطق جغرافية بعيدة منها مدينة حيفا التي سقطت في منتصف نيسان. يستذكر ذلك الحاج محمد حسن غرابة: «وصلت السيدة أنيسة كبابو من حيفا بعد سقوط المدينة وعاشت في القرية بجانب بيتنا، وحتى أنّها نزحت معنا إلى طرعان عام 1948، وعادت مع عودتنا إلى القرية. وبقيت عائلة كبابو في الرينة حتى سنوات الـ60» (مقابلة مع محمد حسن غرابة، 25 شباط 2022). وقد استمرّ توافد النازحين إلى القرية بعد الحملة العسكرية النخيل، فقد استوعبت القرية لاجئين من قرية صفورية التي سقطت يوما واحدا قبل سقوط الرينة، ومن العائلات التي وصلت: أبو صلاح، بكر، سليمان، ومن قرى أخرى مثل كفرسبت، أندور ومعلول (تقرير مسح قرية الرينة 1963.، 5–6؛ بصول، 2022، ص. 70). ربّما يكون سكّان هذه القرى فضّلوا اختيار قرية الرينة للهجرة إليها كونها قريبة جغرافيًّا من مدينة الناصرة، التي تحوّلت لتكون مركز الجليل، وخاصّة بعد جعلها مركز الحاكم العسكري للجليل.

يشير هيلل كوهين في دراسته «الحاضرون الغائبون» إلى إنّه في عام 1953 أصدرت الحكومة قرارًا يوصي بإسكان بعض اللاجئين المحليّين في بعض البلدات العربية، وكانت الرينة منها، وقد قُدِّر عدد اللاجئين الذين وصوا إلى الرينة ما بين 550–800 لاجئ. (كوهن، 2000، ص. 28).

استنتاجات

من الممكن الإشارة الى اثنين من الاستنتاجات التي تبلورت من هذه الدراسة. الاستنتاج الأوّل، العوامل التي ساهمت في بقاء قرية الرينة وعدم تهجير سكّانها، والاستنتاج الآخر هو التغيُّرات الديموغرافية التي طرأت على القرية نتيجة بقائها.

الاستنتاج الأوّل: عوامل بقاء القرية

العوامل الداخلية: هنالك عدة عوامل داخلية كان لها أثر في بقاء سكان قرية الرينة وعدم تهجيرهم: مكانة حنا خميس، أحد سكّان القرية، الذي استغل مكانة عائلته (المسيحية البروتستانت)، وهذه العائلة كان لها شأن كبير في فترة الانتداب البريطاني، كونها تنتمي إلى المذهب البروتستانتي. تولى حنّا خميس وبعض من أبناء عائلته (موسى وابنه صموئيل) العديد من المناصب العالية خلال فترة الانتداب البريطاني، وهذه المناصب مكّنتهم من الاقتراب من القيادات اليهودية، الأمر الذي أنقذ القرية من التهجير. عامل داخلي آخر، الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي مرّت بها القرية؛ ممّا دفع السكّان إلى استثمار معظم أوقاتهم في العمل والبحث عن رزقهم وعدم الاشتراك في المقاومة. لا بدّ هنا من الإشارة إلى أنّه هنالك قرى أخرى مثل: معلول، مجيدل، لم تشارك في المقاومة، إلّا أنّه تم تهجير سكّانها.

العوامل الخارجية: بالإضافة إلى العوامل الداخلية، تزامنت العوامل الخارجية في إنقاذ القرية من كابوس التهجير، من ناحية تسلسل الأحداث التاريخية، البُعد الجغرافي في بداية الحرب حافظ على بقاء السكان بعيدين عن الأحداث وعدم الاشتراك فيها، منذ بداية شهر نيسان شهدت ساحة الحرب عدّة أحداث، زرعت في أذهان سكّان القرية عدم الاشتراك في الحرب والمقاومة: فالأخبار التي وصلت من دير ياسين دبّت الذعر في صفوف السكّان، سقوط معظم المدن العربية: طبريا، حيفا، القدس، عكا، يافا، ضعف جيش الإنقاذ الّذي دخل الحرب دون تنظيم وتخطيط كافٍ لمواجهة القوات اليهودية، سقوط مدينة الناصرة والتي كانت بمثابة الحامية للقرى المحيطة، خاصة كونها تحولت لتكون مركز لقيادة جيش الإنقاذ والجهاد المقدّس، وعند سقوط المدينة وجلاء جيش الإنقاذ إلى منطقة الشجرة وبعد ذلك إلى الجليل الأعلى، حينها توقّفت المقاومة في القرى التي تحيط بمدينة الناصرة، معاناة النازحين من مشقّة التنقُّل وخاصة في ظل ارتفاع درجات الحرارة (خلال فصليين الربيع والصيف)، بالإضافة إلى المعاناة التي لحقت بهم في القرى والبلدات التي وصلوا إليها وجعلتهم يعمدون خيار العودة إلى القرية والاستسلام.

الاستنتاج الثاني: أثر الحرب على المبنى الديموغرافيّ للقرية

بقاء قرية الرينة، جعلها لتكون هدفا للنازحين الذين اضطروا ترك قراهم بعد سقوطها، وربّما اختار سكّان القرى الوصول إلى الرينة من أجل الحفاظ على

البعد الجغرافي من قراهم ومن مدينة الناصرة. الحرب كانت سببًا لزيادة نسبة المسلمين في الرينة، فمعظم اللاجئين هم من المسلمين، هذا التغيُّر بقي حتى يومنا.

المراجع

أرشيف

وثيقة استسلام مدينة الناصرة، ارشيف جمعية السباط، 16.07.1948.
تقرير مسح قرية الرينة، خريف 1943، أرشيف تاريخ الهجناه، 295/ 105.
تقرير مسح قرية الرينة 1963، أرشيف الدولة.

جرائد:
دون كاتب. (1929، 11 حزيران). رسالة رسمية. دبر. ص. 3.

خرائط:
خريطة الناصرة، عام 1942، وحدة قياس 1:20،000، عدد 17–23، مجمع خرائط، المكتبة الوطنيّة القدس.
خريطة الناصرة، عام 1959، وحدة قياس 1:20،000، عدد 17–23، مجمع خرائط، المكتبة الوطنيّة القدس.

مستندات
شهادة وفاة، وزارة الداخلية، 26 حزيران 2003، من بيت جورج سلامة حنّا خميس.

مقابلات.
مقابلة مع أحمد عبد الرحمن عباس، 13 كانون ثاني 2022.
مقابلة مع جورج سلامة خميس، 10 شباط 2022.
مقابلة مع فؤاد جميل رزق، 8 كانون ثاني 2022.
مقابلة مع سليم أحمد زعرورة، 21 شباط 2022.
مقابلة مع عاطف محمد بصول، 8 كانون ثاني 2022.
مقابلة مع علي أحمد طاطور، 5 شباط 2022.
مقابلة مع محمد حسن غرابة، 25 شباط 2002.

مصادر ثانويّة.

اللّغة العربيّة.
كتب باللّغة العربيّة.
بابه، ا. (2007). **التّطهير العرقي في فلسطين**. بيروت، مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة.
بابه، ا. (2013). **الفلسطينيّون المنسيّون: تاريخ فلسطيني 1948**. لبنان.
بصول، ط. (2019). **الجليل ثمار الجغرافيا وحصاد التاريخ** (1720م- 1914م). حيفا، مكتبة كل شي.
بصول، ط. (2022). **الرينة: في عهد الحُكم العسكري الإسرائيليّ** 1948–1966م. حيفا، مكتبة كل شي.

فرح، ر. (1995). **تاريخ الكنيسة الأسقفية في مطرانية القُدس** 1991–1841. لبنان.

منصور، ح ومنصور، ج. (2007). **الرينة التاريخ، الذاكرة والواقع**. دون مكان نشر.

مناع، ع. (2016). **نكبة وبقاء: حكاية فلسطينيّين ظلّوا في حيفا والجليل**. بيروت، مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة.

هواري، م. (1955). **سرّ النكبة**. الناصرة، مطبعة الحكيم.

كوهين، هـ. (2007). **العرب الصالحون: غايةُ الأَرَب ومُنتَهَى العَجَب في تَرويض النُّخَب وتطويع العرب**. حيفا، مكتبة كل شيء.

كبها، م (محرر) (2006). **نحو صياغة رواية تاريخية للنكبة إشكاليات وتحديات**. حيفا، مدى الكرمل المركز العربي للدراسات الاجتماعية التطبيقية.

مقالات باللّغة العربية.

بصول، ط. (2021). «**الرينة- انعكاس القرارات السياسية على المدى القرويّ في ظلّ الحكم العسكري الإسرائيلي** 1948–1966». مجلة جدل، رقم تسلسل 39، ص. 20–25.

كتب باللّغة العبريّة.

אוסצקי- לזר, ש.(1996). **התגבשות יחסי גומלין בין יהודים לערבים במדינת ישראל בעשור הראשון 1948-1958**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה" אוניברסיטת חיפה.

כהן, ה. (2000). **הנפקדים הנוכחים: הפליטים הפלסטינים בישראל מאז 1948**. ירושלים, המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.

כהן, ה. (2006). **ערבים טובים המודיעין הישראלי והערבים בישראל: סוכנים ומפעילים, משת"פים ומורדים, מטרות ושיטות**. ירושלים, כתר בע"מ.

להב, מ. (2000). **חמישים שנות הפליטים הפלסטינים 1948-1999**. חיפה, ראש טוב בע"מ.

לורך, נ. (1989). **קורות מלחמת העצמאות**. גבעתיים, דפוס פלאי.

לנדאו, י. (1971). **הערבים בישראל עיונים פוליטיים**. משרד הביטחון.

לוסטיק, א. (1985). **ערבים במדינה היהודית**. חיפה, מפרש.

מוריס, ב. (2012). **1948 תולדות המלחמה הערבית- הישראלית הראשונה**. תל אביב, עם עובד.

מקאלות باللّغة العبريّة.

כבהא, מ. (תשע"ג). "חברי הכנסת של רשימות הלוויין הערביות ותפקודם בתקופת הממשל הצבאי, 1948-1966". **אתגרים ביטחוניים ומדיניים במבחן המציאות ישראל בין העולם הערבי והזירה הבין לאומית**, בתוך: מיכאל מ' לסקר ורונן יצחק (עורכים), הוצאת: אוניברסיטת בר-אילן, עמ' 203-218.

עבאסי, מ. "עתות סופה נצרת והממשל הצבאי 1948-1949". **עיונים בתקומת ישראל**, 12 (2012), עמ' 399-422.

מאיר- ברודניץ, מ.(תשנ"ד). "**התכנון הפיסי ביישובים הערבים בישראל: מקורותיו והשפעתו**".

היישוב הערבי בישראל תהליכים גיאוגרפיים, גרוסמן דוד ומאיר אבינועם (עורכים), הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן- אוניברסיטת בן גוריון, באר-שבע- האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ׳ 166-177.

סופר, א. ׳ערבי צפון- מתבוסת 1948 עד לזינוק של שנות השבעים׳. אבשלום שמואלי וארנון סופר ונורית קליאוט (עורכים). **ארצות הגליל**, משה״ט 1983, עמ׳ 763-782.

קורן, א. (תשס״ח). ״כוונות טובות קווים לדמותו של משרד המיעוטים 14 מאי -1948, 1 ביולי 1948״. **קדתרה**, 127, עמ׳ 113-140.

كتب باللّغة الإنجليزيّة.

Abbasi, M.(2014). **The Cities of Galilee During the 1948 War: Four Cities and Four Stories**. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing House.

Ghanem, A.(2001). **The Palestinian-Arab Minority in Israel 1948-2000**. SUNY Press.

Morris, B. (2004). **The Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited**. Cambridge University Press, 2004.

Robinson, S. (2013). **Citizen Strangers: Palestinians and the Birth of Israel's Liberal Settler State**. Stanford, Calif: Stanford University Press.

حسيب شحادة

إطْلالة على أبي الحَسَن الصّوريّ وطبّاخِه*

ملخص

هذه محاولة لحتلنة ما نعرفه عن هذا العالِم السامريّ الشهير، أبو الحسن/أب حِسْده إسحاق فرج/مرحيب ماروث الصوريّ وعن كتابه الهامّ «الطبّاخ»، الذي نُشِر قِسمُه الأوّل فقط بطبعة علميّة مشفوعة بترجمة للألمانية. كلّ هذا بالأساس على ضوء أُطروحتي للدكتوراة. يبدو أنّ الصوريّ عاش في دمشق في نهايات القرن الحادي عشر وبدايات الثاني عشر. إنّه والد النحويّ أبي إسحاق. لا نعرف أكان الصوريّ كاهنًا أم لا؛ أيعود نسَبه لصور اللبنانيّة أم لقرية صورتين أم لا؛ صفات كثيرة وردت قبل اسمه أو بعده؛ تُنسب إليه الترجمة العربية القديمة للتوراة. كتب الصوري شعرًا بالآراميّة وله مؤلّفات أخرى بالعربية مثل كتاب المَعاد. يتبوّأ كتاب «الطبّاخ» ذي السبعين بابًا بالتقريب مكانة مرموقة في التراث السامريّ الوافر بالعربيّة، لا سيّما في الشريعة والمسائل اللاهوتيّة. «الطبّاخ» محفوظ في مخطوطات كثيرة موجودة في مكتبات جامعيّة وغيرها في العالم ولدى سامريّي نابلس وحولون البالغ عددهم 870 نسمة. يبدو أنّ أقدم مخطوط وصلنا يعود إلى العامين 1692 و1711 وهو JRUL Sam.9A. هنالك شرح للطبّاخ بالعربيّة.

آمُل أن تُولي الجامعات العربيّة بعامّة والفلسطينيّة بخاصّة، لا سيّما جامعة النجاح في نابلس، اهتمامًا ملحوظًا بموضوع السامريّين، وتشجيع الطلبة على إجراء بحوث حول مواضيعَ تتعلّق بنواحٍ سامريّة متنوّعة.

الكلمات المِفتاحيّة: أبو الحسن إسحاق فرج ماروث الصوريّ

إنّه أبو الحسن/أب حِسْده إسحاق فرج/مرحيب ماروث الصوريّ، عاش في نهايات القرن الحادي عشر وبدايات الثاني عشر، على ما يبدو، في دمشق.[1] ومن الواضح،

* أُهدي هذا المقال لقرّاء العربيّة بصورة عامّة ولجميع السامريّين الكرام في نابلس وفي حولون قرابة الثمانمائة وسبعين نسمة، بنحو خاصّ، وكنت قد تعرّفتُ على الكثيرين منهم منذ بداية سبعينيّات القرن العشرين؛ متمنيًا لهم كل الخير والتوفيق.

1. חסיב שחאדה, התרגום הערבי לנוסח התורה של השומרונים, מבוא למהדורה ביקורתית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. מוגש לסינט האוניברסיטה העברית: ירושלים, 1977, שלושה חלקים, ص. 109–110; Ayala Loewenstamm, Abu al-Hasan of Tyre, EJ 2 ; 1972, pp. 179-180.

استنادًا إلى كتاب الإربت، أنّه والدُ طبيب صلاح الدين الأيوبيّ وأكبر لغويّ سامريّ – أبي إسحاق إبراهيم فرج ماروث،[2] المكنّى بالمصنِّف وبشمس الحكماء. عُنوان كتاب قواعد أبي إسحاق هو: كتاب التوطية، وفيه أربعة عشر بابًا وقد حقّقه، نشره وترجمه إلى العبريّة الحديثة مشفوعًا بالملاحظات الضافية مرشدي للدكتوراة البروفيسور زئيف بن حاييم (1907–2013) صديق السامريّين، في نطاق سلسلة أبحاثه الهامّة حول العبريّة والآراميّة لدى السامريّين، مج. أوّل.[3] ولولا ما كتبه الطبيب والمؤّرخ ابن أبي أُصيبعة المتوفَّى في العام 1270م. في سوريا، لما عرفنا أيّ شيء ذي بال عن شمس الحُكماء.[4]

للأسف الشديد لا نعرف الكثير عن شخصيّة أبي الحسن الصوريّ، وهذه سِمة من سمات كُتب تاريخ السامريّين (chronicles)، وهي عدم التطرّق لمشاهيرهم، إذ أنّها لا تذكر اسم أبي الحسن البتّة. بناءً على ما وصلنا من مصادرَ سامريّة وأُخرى، لا يُمكننا الجزم في ما إذا كان أبو الحسن كاهنًا أم لا، وهو الذي يذكر في بداية كتابه الطبّاخ أربعة شروط يجب أن تتوفّر لدى الإمام: شريف النسب، سليم من الآفات، قائم بحدود اللّه وناطق عن شريعة اللّه. في حين أن يوسف العسكريّ الذي عاش قبله ببضعة عُقود يذكر ثلاثة شروط: نسب، علْم وعمل. الواقع ذاتُه ينسحب بصدد نسبته "الصوريّ"، التي لا ترد مثلًا بعد اسم ولده أبي إسحاق المذكور آنفًا، وله ابن آخرُ اسمه صالح لا نعرف عنه شيئًا يُذكر؛ أهي مدينة صور اللبنانيّة أم صورتين بضواحي نابلس، أم لا صلةَ له بهما.

من جهة أخرى، بدأتُ منذ أكثرَ من نصف قرن من الزمان، أبحث في المخطوطات السامريّة، وسجّلت أيضًا مجموعةً من الصفات والنعوت والعبارات التي وردت بعد أو قبل ذكر اسم أبي الحسن الصوريّ منها: العالِم، العلّامة، البحر الزاخر، الفهامة، فريد زمانه وأوانه، الشيخ الجليل، الشيخ حسن، الشيخ الصوريّ؛ العم الشيخ؛ مرتِّب أصول الدين؛ الفاضل؛ المكين؛ الإمام؛ قدّس اللّه روحه ونور ضريحه؛ المجتهد لاكتشاف العلوم الدينية ومفكّك الرموز؛ سيّدنا الاستاذ المجتهد؛ رضي اللّه عنه؛ أحد علماء هذه الملة السامريه قدس اللّه سره ونور ضريحه؛ رحمه اللّه ورضي عنه؛ الشيخ أبو الحسن الصوري السامري الاسرائيلي؛ رضى اللّه عنه؛ مولانا وسيدنا ... رضي اللّه عنه ونفعنا به؛ وهدا الشيخ كان مليا بالعلوم الصالحة؛ אדונן אב חסדה

2. كفر ماروت، ورد في كتاب التاريخ لأبي الفتح ابن أبي الحسن السامريّ الدنفي، عام 1355؛ مخطوط نسخه أبو الحسن يعقوب في العام 1932، ص. 110 س. 11.
3. זאב בן חיים, עברית וארמית נוסח שומרון על פי תעודות שבכתב ועדות שבעל פה. כרך א׳. ירושלים. תשי״ז, ص. 1-127.
4. موفق الدين ابن أبي أُصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، شرح وتحقيق نزار رضا. بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، 1965، ص. 717–721.

قدس الله سره؛ החכם יפת אבו אלחסן סורי מכפר צורתין؛ הזקן היתר נבון החכום אבי–חסדה הצורי؛ رب حِسدا هصوري؛ سيدنا الشيخ ابو الحسن الصوري الدنفي في كتابه المنعوت بطباخ العلوم في شرح صورة القيامة؛ אבוחסידה؛ جناب الشيخ؛ الرئيس؛ المليك.

عند ذِكر الاسم المختصر، أبي الحسن الصوريّ، أي بدون الإفصاح لا عن اسمه الشخصيّ ولا عن اسم عائلته، يتبادر إلى ذِهن الضالعين في الدراسات السامريّة وهم قلائل، مؤلّفُه الأشهر– كتاب الطَّبَّاخ (أو الطَّباخ/الطُّباخ = دقّة، قوّة، سِمْنة)، وثمّة من ذكر: كتاب العطّار؛ كتاب اللحم؛ كتاب الفُروض/המצוות. هذا الكتاب يتبوّأ مكانةً مرموقة في التراث السامريّ الوافر بالعربيّة بخاصّة منذ بدايته في القرن العاشر وإلى العصر الراهن، لا سيّما في موضوعَي الشريعة والمسائل اللاهوتيّة. بين دفّتي هذا الأثر قُرابة السبعين بابًا تُعنى بمواضيعَ شتّى مثل: اللاهوت؛ الشريعة؛ الجدال مع اليهود والمسيحيّين والمسلمين والقرّائين؛ تفاسير؛ الفلسفة الدينيّة؛ التوراة والأچاداه/الأُسطورة؛ الزواج المحرّم إلخ.،[5] التقويم؛ أحكام البرَص.[6]

هذه عيّنة من عناوين تلك الفصول في الطّبّاخ كما وردت فيه:

الكلام في تبوت النبوه وكونها لا ترت؛ الكلام في الحيوان المباح للاستعمال؛ الكلام في انواع الدما التي توجب النجاسات...؛ الكلام في الرد علي طايفة اليهود في دبيح الحامل واعتمادهم فيه؛ الكلام فيما يختص بالسبت؛ الكلام في אלערות وبيان طريق التحريم بها؛ الكلام فى ترتيب اولاد السيد يعقوب...؛ فى الرد على اليهود بقولهم ان السامره ليس هم من اسراييل؛ الكلام فى فريضة الفسح؛ فصل الكلام فى حل الشبه التى اوردها بعض المخالفين طعنًا على نسخة التوريه المقدسه؛ فصل الدى يدل على ان القبله والمقصد بعبادة الله تعالى جبل البركه...؛

في شرح שמע ישראל؛ فصل في التوحيد وهو اول كتاب الاشارات والله اعلم؛ فصل في وجوب بعت الانبيا والرسل؛ الكلام في بيان حقيقة النبي وشروطه وصحته؛ فصل تبارك وتعالي من اختص في الاول بالوجود واستحال عليه التقسيم وهو الواحد بالحقيقه...؛ فصل بيان شروط الرسول المودي عن الله وهي سته؛ القول في

5. Noja Sergio, Abū al-Hasan al-Sūrī's Discourses on the Forbidden Degrees of Consanguinity in Marriage in the Samaritan Kitāb al-Tabbāh.AbrN 11(1971), pp. 110-115.
6. P. R.Weis, Abū al-Hasan al-Sūrī's Discourse on the Calendar in the Kitab al-Tabbākh, Rylands Samaritan Codex IX. BJRL 30, 1946-147, pp. 144-156; P. R.Weis, Abû al-Hasan al-Sūrī's Discourse on the Rules of Leprosy in the Kitab al-Tabbâkh, Rylands Samaritan Codex IX, BJRL 33 , 1950-1951, pp. 131-137.

حقيقة الامام وشروط صحته؛ الرد على اليهود وكونهم لا يكلفوا الاطفال بالصوم يوم هكفوريم؛ الكلام في العقد وشروط صحته؛ تفسير الشيره التي سبحها سيدنا موسى بن عمران عليه السلام علي البحر؛ الكلام في بيان ايات المن وهي عشره؛ الكلام في بركة السيد موسى ابن عمران عليه افضل السلام للاسباط؛ الكلام في לא יקום עוד.

كتاب الطبّاخ محفوظ في مخطوطات كثيرة موجودة في مكتبات جامعيّة كثيرة في العالم، ولدى سامريّي نابلس وحولون البالغ عددهم اليوم 870 نسمة تقريبًا، فمثلًا في مكتبة السيمينار للساميّات/للعربيّة في جامعة برلين الحرّة أربعة عشر مخطوطًا. يبدو أنّ أقدم مخطوط وصلنا يعود إلى السنتين 1692 و1711 وهو JRUL Sam. 9A. هنالك شرح لكتاب الطبّاخ بالعربيّة، ولا ذكرَ لا لكاتبه ولا لتاريخه، وهو موجود مثلًا في مخطوط رقم 726 في كاتالوج داڤيد سولومون ساسون.[7]

الجدير بالذكر أنّ كتاب الطّبّاخ بالرغم من أهميّته، ما زال غيرَ متوفّر بأكمله بطبعة علميّة حتّى يومنا هذا، وهذا الوضع ينسحبُ على معظم المخطوطات العربيّة السامريّة، إن لم تكن كلّها تقريبًا. وهنا، يجب أن نؤكّد، مجال رحْب لطلّاب الدكتوراة. آمُل أن تُولي الجامعات العربيّة بعامّة والفلسطينيّة بخاصّة، لا سيّما جامعة النجاح في نابلس، اهتمامًا ملحوظًا بموضوع السامريّين، وتشجيع الطلبة على إجراء بحوث حول مواضيعَ تتعلّق بنواحٍ سامريّة متنوّعة: لغة مكتوبة ومحكيّة، تاريخ، اجتماع، تراث شعبيّ، الشعر بالعَربيّة، ديانة، الحداثة والدين، السامريّون تحت الحكم العربيّ الإسلاميّ، السامريّون في المصادر العربيّة قديمًا وحديثًا، معتقدات، نشر مخطوطات، عادات وتقاليد ومقارنتها بالغير إلخ. في مكتبات العالَم حوالي خمسة آلاف مخطوط سامريّ ولم يتبقّ بحوزة السامريّين اليوم سوى بضعِ مئات فقط.

لقد صدر القسم الأوّل فقط من كتاب الطبّاخ بطبعة علميّة، بناءً على ستّة مخطوطات، ومقارنتها ببعض المخطوطات الأُخرى وترجمات عبريّة سامريّة له، في جامعة برلين الحرّة في العام 1987. كان ذلك في إطار أُطروحة دكتوراة أعدّها صديقي چيرّهاد ڤيدِل بإشراف صديقي البروفيسور الفذّ رودلف ماتسوخ (1919–1993)، الخبير في الدراسات المَندائيّة والسامريّة والسريانيّة الحديثة. يشمُل الجزء الأيمن من هذه الأُطروحة غير المَنشورة، ص. 1–153 بالقطْع الصغير، الأصلَ العربيّ بخطّ اليد بالرسم العربيّ والمادّة

7. David Solomon Sassoon, אהל דוד (Ohel Dawid). Descriptive Catalogue of the Hebrew and Samaritan Manuscripts in the Sassoon Library. 2 vols. London: Oxford University Press, Humphery Milford, 1932.

العبريّة كما في الأصل جاءت بالخطّ السامريّ أيضا. ينتهي النصّ العربيّ بباب «فصل/ الدي يدل على ان القبله والمقصد بعبادة الله تعالى جبل البركه المسمى في الشرع الشريف "ההר גריזים"؛ وآخر كلمات هذا الباب هي: «فقد وجب بدلك حضور المكان المقصود بالقبله ونصب السكينه عليه وان يحضر اليه جميع ما قد وجب فيه وذلك كاف في هذا الاحتجاج والسلام». في القسم الأسفل من كلّ صفحة أُثبتت، كالعادة في الأبحاث المعاصرة، رواياتٌ وردت في مخطوطات أُخرى. في الجانب الأيسر من الأُطروحة، ص. 1–347، يجد القارىء: مقدّمة حول المولِّف وأعماله، كتاب الطبّاخ، المخطوطات، اللغة، المنهج؛ ثمّ الترجمة للألمانيّة ص. 98–226، ملاحظات حول الترجمة، المراجع، الفهارس.[8]

قبل صدور هذه الأُطروحة بثلاثة عُقود، أنهت السيّدة دُريّة محمّد عبد العال، إعدادَ أُطروحتها للدكتوراة التي تناولت فيها مقارنة بين الكتابَين الشهيرَيْن – الطّبّاخ لأبي الحسن الصوريّ، والكافي لمن كان بالمعرفة لكتاب الله موافي وقلبه صندوق له صافي– تأليف مهذّب الدين يوسف سلامة يوسف العسكريّ المدوّن عام 1041 م. وفيه اثنان وثلاثون فصلًا، وهو لم يُنشر بعد بطبعة علميّة أيضًا (ولا بطبعة شعبيّة!)، إلا أنّه صدر بترجمة للإيطاليّة بقلم نويا.[9] يبدو لي أنّ هذه الأُطروحة غير المنشورة أيضًا، كانت ضمن الأبحاث الأولى في هذا الموضوع.[10]

لا بدّ من التنويه بأنّ الكاهن أبو الحسن يعقوب هارون (ت. 1958) كان قد أتمّ ترجمة الطبّاخ إلى العبريّة التوراتيّة السامريّة في العام 1924، بناءً على طلب الحاخام الرومانيّ موسى چاسْتِر (1856–1939)، والمخطوط محفوظ في مكتبة جون رايلندز في جامعة مانشستر تحت الرقم [1889] 174. يضمّ هذا المخطوط ثنائيُّ اللغة 523 صفحة، الترجمة في الجهة اليمنى وفي الجهة اليسرى الأصل العربيّ، وكلا النصّين مكتوبان بالحروف السامريّة.[11] كما نُشر جزء صغير جدًّا من الطبّاخ، ولكنّه هامّ عن

8. Gerhard Wedel, Kitāb at-abbāt des Samaritaners Abū l-Hasan as-Sūrī's. Kritische Edition und kommentierte Übersetzung des ersten Teils, Berlin 1987.

وله ثلاثة مقالات حول تأثير المعتزلة في الطبّاخ؛ أبو الحسن وميوله نحو لاهوت المعتزلة؛ الخطاب الدينيّ السامريّ وتأثير الإسلام وتكوّن اللاهوت السامريّ عند أبي الحسن وأبي الفتح المؤرّخ.

9. Noseda Sergio Noja (1931-2008)), Il-Kitāb Al-Kūfī dei Samaritani. Naplesn: Instituto Orientale di Napoli, 1970.

عن الباب العاشر "باب הצרעת واحكامها وذكر اقسامها" قُرابة عشر صفحات اُنظر:
Naphtali Cohn, Die Zarāath -Gesetze der Bibel nach dem Kitāb al-Kāfī des Jūsuf ibn Salāma. Ein Beitrag zur Pentateuchexegese und Dogmatik der Samaritaner. Frankdurt a.M.: J. Kauffmann, 1899.

10 . Dorreya Moammad Ābd al-Āl, A Comparative Study of the Unedited Works of Abu 'l-Hasan Al Sūrī and Yûsuf Ibn Salāma. Leeds 1957.

11 . Edward Robertson, Catalogue of the Samaritan Manuscripts in the John Rylands Library Manchester. Volume II. Manchester: The John Rylands Library, MCMLXII, p. 136-137.

لفظ اسم الجلالة יהוה وترجمته إلى العبريّة الحديثة في أُطروحتي للدكتوراة.[12]

وأخيرًا، بعد ترجمة الكاهن أبي الحسن يعقوب هارون المذكورة بقرن من الزمان تقريبًا، صدر كتاب الطبّاخ مع ترجمته إلى العبريّة التوراتيّة السامريّة في العام 2021 بعُنوان – الطباخ – המרקחת، بقلم صالح ممدوح أمين صدقة الصباحيّ الملقّب بنصّوح وعزيز يعقوب الكاهن وتحرير نفتالي/فتحي أو فتح الله كمال يوسف صدقة الصباحيّ. لم يستعن المترجمان بترجمات عبريّة سابقة؛ استخدما أكثرَ من مخطوط للأصل العربيّ ولم يُدخِلا أيّ تعديل على النصّ المنشور. طُبعت مائة نسخة فقط.[13] يحتوي الكتاب على 324 صفحة بالقطع الكبير وهي مرقّمة بالأحرف السامريّة שכד. كلّ صفحة مقسّمة لعامودين، في العامود الأيمن وُضعت الترجمة العبريّة بالرسم السامريّ مع التشكيل وفي العامود الأيسر أُثبتت الترجمة العربيّة وهي بالخط العربيّ. عدد أسطر العامود الأيمن أكبر من عدد أسطر العامود الأيسر. أضاف المحرّر نفتالي/فتحي مدخلًا ذا أربع صفحات بالعبريّة السامرية فقط، ذكر فيها بعض المعلومات حول أبي الحسن الصوريّ ومضمون الطباخ، مثل 72 بابا فيه، لغته قديمة جدًّا؛ أكثر من مؤلِّف للكتاب؛ صلة أبي الحسن بأبي سعيد وترجمة التوراة السامريّة للعربية؛ המרקחת بمثابة نافذة لسامريّي حولون بعبريّته ولسامريّي نابلس بعربيّته؛ عاش أبو الحسن الصوريّ قبل ألف أو ألف ومائة سنة.[14] منذ نهاية القرن التاسع عشر وحتى أيّامنا هذه كُتب بدون قرائن مقنعة بأنّ أبا الحسن الصوريّ عاش في أحد هذه القرون: التاسع، العاشر، الحادي عشر. حاولت في أُطروحتي للدكتوراة في العام 1977 أن أبيّن بأنّ زمنه كان، كما ذكرت في البداية أعلاه، بين نهايات القرن الحادي عشر وبدايات القرن الثاني عشر. يبدو أنّ هذا الخطأ ما زال يتكرر لجهل الباحثين باللغة العبريّة.[15]

12. ذُكرت في الملحوظة الأولى أعلاه، ص. 33–35.
13. أشكر صديقي الكاهن عزيز يعقوب على إيفائي بهذه المعلومات في رسالة إلكترونيّة في شباط 2023.
14. الطباخ – המרקחת, עם המליץ אשר שרשיו הם עברית מן התורה. על ידי: יעיץ (هكذا في الأصل والصواب: יועץ) בן אשר הצפרי, עזיז בן יעקב הכהן, נפתלי בן תמים הצפרי. 3659 למושב בני ישראל בארץ ירשתם. [= 2021]. أشكر السيّد نفتالي على إهدائي نسخة من هذا الكتاب. للأسف، هو لا يذكر أيّة مصادر لأقواله هذه عن أبي الحسن ولا عن هُويّة مخطوطات الطبّاخ العربيّة التي استخدمت للترجمة. حول هذا الموضوع برمّته انظر أطروحتي للدكتوراة المذكورة في الملحوظة 1, ص. 13–118، 158–263. إنّ غياب لغة قوميّة محكيّة بالنسبة لشعب ما، له أثره السلبيّ في مناح عديدة. لغة أمّ السامريّ النابلسيّ هي اللهجة الفلسطينيّة النابلسيّة، في حين أنّ لغة السامريّ الحوّلونيّ المولود في هذه المدينة هي العبريّة الإسرائيليّة. مدى فهم السامريّ لكتاب המרקחת يتوقّف على مدى معرفته لعربيّة الطبّاخ التي ليست لا بالفصيحة تمامًا ولا بالعاميّة المحضة، بل بما يسمّى في الأبحاث المعاصرة باسم: العربيّة الوسطى (Middle Arabic). قارن مثلًا ص. 1 س. 12–13 عبري، س. 9 عربي: אשר ההשתחות לו, المعدود؛ القراءة العربيّة الصحيحة هي: المعبود؛ انظر طبعة فيدل ص. 1 س. 5. حبّذا لو استخدمت طبعة فيدل العلميّة ونقلها إلى العبريّة.
15. أُنظر ملحوظة رقم 1 ص. 109–110.

لغة أبي الحسن العربيّةُ، تندرج في إطار ما يُدعى بالعربيّة الوسطى (Middle Arabic)، ولكنّ مستواها بصورة عامّة، في تقديري، أعلى من عربيّة معظم سائر الكتّاب السامريّين حتّى بداية القرن العشرين. كان أبو الحسن على اطّلاع جيّد بالتراث العربيّ وبخاصّة اللسانيّات وبأسفار العهد القديم وبالقرآن. من المفروغ منه صعوبة التمييز بين معرفة دقيقة وشاملة للغة الكاتب نفسه من جهة ولغة النسّاخ من جهة أُخرى. فعلى سبيل المثال هل كتابة «اشترار» بدلًا من «اجترار» في نهاية الباب الأوّل وفى مواضعَ لاحقة تعكِس لغة أبي الحسن الصوري أم لغة الناسخ؟ هنالك في لغة أبي الحسن بعض الجُمل كالتالية، وهي، في أغلب الظنّ، مقتبسة بشكل أو بآخرَ من مصادرَ عربيّة:

"لان الغرض بالكلام افهام السامع وهو اصوات مقطعه وحروف مرتبه ترتيبا مخصوصًا لافادة المعاني؛ عن معرفة المسمى وهو ينقسم الى تمانيه اقسام اسما اعلام واسما اجناس واسما انساب واسماء كنيات واسماء مبهمة واسماء مضمرة واسماء اشارات واسماءِ جامدة؛ وهذا دليل ان عذاب الاخره مقسم قسمين متفرق كالسهام ومجتمع كالسيف فان ضربات السهام متفرقة وضربات السيوف مجتمعه؛ وهو ينقسم الى ثلاثه اقسام ماضي ومستقبل ومقيم، الماضي ما سبق الكلام المخبر عنه، المستقبل ما يقع كلام المخبر عنه، والمقيم (في السريانيّة زمن قائم) ما قارن كلام المخبر عنه؛ اعلم ان اللفظ مسخر للمعنى وفيه مجاز وحقيقه فالحقيقه ما يستفاد معناه بظاهر الفاظه في مواضعه اللغة والمجاز المعبر عنه بخلاف ما وضع له في اللغة وكل مجاز له حقيقه؛ ان الكلام معنى قايم في النفس». وردت في مقدّمة الطبّاخ لفظة «دي/ذي» في العبارة «وقال دي تكون زوجته» بمعنى هذه، وهي ميزة خاصّة باللهجة المصريّة ونحن نعرف أنّ أبا الحسن لم يعش في مصر فمن المحتمل القريب أن تكون لغة الناسخ.

يفتقر التراث السامريّ باللغة العربيّة لمعجم،[16] وهذا الواقع يخلُق تحدّيًا حقيقيًّا لكلّ باحث في هذا المجال. قلنا بأنّ هذه العربيّة تندرج في إطار العربيّة الوسطى، ولكن، على ما يبدو، ثمّة اختلافات بينها وبين لغة أقليّات أخرى كاليهود والقرّائين والمسيحيّين العرب والسريان من جهة ولغة العرب المسلمين الوسطى من الجهة الأخرى. هذا مجال ينتظر البحث الشامل. من معوّقات إعداد مثل هذا المعجم شَحّ الطبعات العلميّة، ولكن لا بدّ من الشروع بهذا المشروع، فهنالك مثلًا ما أصدره بن

16. نظير: Joshua Blau, Dictionary of Medieval Judaeo -Arabic Texts. Jerusalem: The Academy of the Hebrew Language and The Israel Academy of Science and Humanities, 2006.

حاييم في أبحاثه المذكورة سابقًا؛[17] كتاب الميراث؛[18] ترجمة التوراة السامريّة للعربيّة مدخل لطبعة علميّة، التوراة السامريّة بالعربية؛[19] تاريخ أبو الفتح [20]؛ كتاب الطبّاخ؛[21] شرح صدقة الحكيم على سفر التكوين؛[22] كتاب الترجمان.[23] أعطي مثلًا صارخًا، لفظة «رتّ» تعني في العربيّة الفصيحة "خِنزير برّيّ" في حين أنّ معناها في الأدب السامريّ بالعربية «عِجل/פר».[24] وهنالك بضعة أبحاث حول عربيّة السامريّين.[25]

أبو الحسن الصوريّ ما زال الوحيدَ الذي قال عن جبل جريزيم بأنّه «جبل العِبادة للمنقطعين الى الله»؛ ومن استعمالاته اللغويّة المميّزة في المجال الدلاليّ يمكن ذكر هذه العيّنة من الطبّاخ: العده الحرفيه أي حساب الجمّل، الجمطرة (gematria)؛ جوانب بمعنى جنوبيّة؛ حيوان مكبوب أي حيوان برّيّ؛ أشخاص؛ زيز؛ قوام؛ الخصوم

17. انظر في كلّ كتاب بن حاييم المذكور في الملحوظة الثالثة، والمجلد الثاني: ענייני המסורה, המילון, מפתחות, ירושלים, תשי״ז.

18. Heinz Pohl, Kitāb al-Mīrāt. Das Buch der Erbschaft des Samaritaners Abū Ishāq Ibrāhīm. Kritische Edition mit Übersetzung und Kommentar. Studia Samaritana, 2. Berlin: Walter de Gruyter, 1974.

19. انظر ملحوظة رقم 1، الأطروحة بأكملها؛ حسيب شحادة، الترجمة العربيّة لتوراة السامريّين. المجلّد الأوّل: سفر التكوين وسفر الخروج. القدس: الأكاديمية الوطنيّة الإسرائيليّة للعلوم والآداب، 1989؛ المجلد الثاني: سفر اللاويّين سفر العدد وسفر تثنية الاشتراع...، 2001.

20. Paul Stenhouse, The Kitāb al-Tarīkh of Abu 'l-Fath. 4 vols. Ph.D. Dissertation. University of Sydney, 1981.

21. اُنظر ملحوظة رقم 8.

22. In Samaritan Update: http://shomron0.tripod.com/2014/julaug.pdf | http://shomron0.tripod.com/2014/novdec.pdf | http://shomron0.tripod.com/2015/mayjune.pdf | http://shomron0.tripod.com/2015/julyaugust.pdf | http://shomron0.tripod.com/2016/julyaugust.pdf

23. עלי ותק, ספר המליץ – كتاب الترجمان المبوّخ لفينحס הכהן בן יוסף הרבן. מהדורה מדעית בצירוף מבוא ופירוש. ירושלים: האקדמיה ללשון העברית, תשפ״א.

24. Haseeb Shehadeh, פר = رت A Non-Moslem Arabic Word. Studia Orientalia 55: 17 (Helsinki, 1984) pp. 341-355. انظر شحادة 1977 المذكور في الملحوظة 13، ص. 234 – 236.

25. Paul Stenhouse, Samaritan Arabic: An Analysis of its Principal Features Based on Material Found in MSS of the Kitab al-Tarikh of Abu 'l-Fath. In the Samaritans, ed. A.D. Crown 1989, pp.585-623; Haseeb Shehadeh, The Arabic of the Samaritans and its Importance. In: Alan D. Crown & Lucy Davey (eds.), Essays in Honour of G. D. Sixdenier, New Samaritan Studies of the Société d'Études Samaritaines III & IV. Proceedings of the Congresses of Oxford 1990, Yarnton Manor and Paris 1992, Collège de France with Lectures Delivered at Hong Kong 1993 as Participation in the ICANAS Congress. Mandelbaum Publishing, The University of Sydney 1995, pp. 551-576; Haseeb Shehadeh, The Samaritan Arabic Liturgy (Dedicated to the Memory of Professor Rudolf Macuch (1919-1993). A Paper Read at the Fourth International Congress on Samaritan Studies, Milan 8-11 July 1996. A. B. The Samaritan News 712-714, 29.5.1998, pp. 121-97. Translated into Hebrew: בנימים צדקה, השירה הדתית של השומרונים בלשון הערבית. Ibid, pp. 82-96; Morabito Vittorio, Alan D. Crown and Lucy Davey (eds.) Société d'Etudes Samaritaines. Samaritan Researches Volume V. Proceedings of the Congress of the SES (Milan, 8-12 July 1996). Special Section of the ICANAS Congress (Budapest 11 July 1997). Mandelbaum Publishing Studies in Judaica, no. 10, Sydney 2000, pp. 247-284.

أي اليهود؛ وقيد النار؛ مقدور بمعنى قُدرة؛ استتار الرضوان أي الفانوتا/السخط؛ اولاد المهاير؛ الجلوه؛ بسط العذر؛ العضو المخصوص أي عضو التناسل؛ المعدوق أو المعدوف؟؛ محجوج؛ بالتجاير؛ جوهر النهار؛ التوقر/التوفّر على العباده؛ تعمير؛ على الاجهار؛ رفع أو منع الاعمال؛ ممر الاوقات/الزمان/الاجيال؛ التبريد والاسخان؛ يرتفع الفعل؛ الازمنه والادوار؛ جامع مانع؛ المرجوع؛ مبدي الحوادث؛ باختطابه الشيره الجامعه؛ غميق/اغماق؛ جباير؛ شبه المطر؛ تقدمته بمعنى تقديمه في: الكلام في ولدنيمים وتقدمته في الذكر علي يوسف عليه السلام؛ خاصة اللّٰه؛ ديل الجبل؛ اتنزر؛ سفر الحق.

يُعدّ كتاب الطبّاخ بين المؤلّفات العربيّة السامريّة الأولى التي وصلتنا، أوّلها، على ما يبدو، قانون ابن درثه في ترتيب المقرا لغزال بن درته، القرن العاشر أو الحادي عشر،[26] המליץ بالعربية،[27] الكافي للعسكريّ.

من مؤلفاته الأُخرى بالعربيّة: كتاب المعاد، كتاب في شروح العشر كلمات، كتاب القِبلة.[28] وذُكرت له مؤلّفات بهذه الأسماء: التوبة، الإشارة/الإشارات، مراتب موسى؛ والكلام في الخطبة الجامعة الملقبة האזינו.[29] والتقليد السامريّ ينسب لأبي الحسن الصوريّ الترجمة العربيّة القديمة لتوراة السامريّين.[30] كما نظم أبو الحسن أشعارًا دينيّة بالآراميّة القديمة مثل. אלה רב ולית כותה، אלה מעיני כל רחמיו: اللّٰه عظيم ولا مثلَ له، اللّٰه يحرس كلَّ محبّيه.[31] أمّا بخصوص الصلوات فقد وصلتنا ثلاث مثبتة

26. זאב בן חיים, עברית וארמית נוסח שומרון על פי תעודות שבכתב ועדות שבעל פה. כרך שני, ענייני המסורה, המילון, מפתחות. ירושלים: הוצאת מוסד ביאליק בהשתתפות האקדמיה ללשון העברית, תשי״ז, עמ׳ 309–335.

27. المصدر السابق ص. 440–616.

28. Gregor Schwarb, Abū l-Hasan al-Sūrī's Kitāb fī bāb al-qibla and its Qaraite Refutation.

32. ص.، الأصل محاضرة أُلقيت في المؤتمر الثامن للدراسات السامريّة في تمّوز 2012 في Erfurt بألمانيا، وللأسف الشديد موادّ ذلك المؤتمر لم تصدر حتّى اليوم. المقال متوفّر على الشابكة: https://www.researchgate.net/publication/343548170_Abu_l-Hasan_al-Suri's_Kitab_fi_bab_al-qibla_and_its_Qaraite_Refutation. صدقة الحكيم ذكر اسم هذا الكتاب "القبلة" في شرحه على سفر التكوين: http://shomron0.tripod.com/2014/novdec.pdf، ص. 28.

29. הלקין, אברהם שמעון, מן הפרשנות השומרונית, פירושו של אבו-ל-חסן הצורי לפרשת האזינו. לשוננו 32 (תשכ״ח) עמ׳ 208–246. حول اثني عشر مخطوطًا تحتوي على مؤلّفات أبي الحسن الصوري آنظر في كاتالوج إدوارد روبرتسون المذكور في الملحوظة رقم 11، الفهرس ص. 298 تحت الاسم Abū 'l-Hasan (Ab Hasda) al-Sūrī.

30. انظر שחאדה في الملحوظة الأولى ص. 109, 158-263.

31. זאב בן חיים, עברית וארמית נוסח שומרון על פי תעודות שבכתב ועדות שבעל פה. כרך שלישי, ספר שני, קול רינה ותפילה. ירושלים: הוצאת האקדמיה ללשון העברית, תשכ״ז, ص. 274-280.

في كتاب كاولي المعروف بجزئيه، أكسفورد 1909، ص. 70–72, 79–81, 875–877.[32]

أخيرًا أذكر لكلّ من ينوي التخصّص بالدراسات السامريّة هذه القوائم الببليوغرافيّة:

(**A**) Alan David Crown, A Bibliography of the Samaritans. Third Edition: Revised, Expanded and Annotated. ATLA Bibliography, No. 51. The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland. Toronto. Oxford, 2005.

598 صفحة، منها 575 صفحة الأولى وفيها 5484 ثبتًا ببليوغرافيًّا بين مقال، بحث، كتاب، معظمها بالإنجليزيّة. ص. 578–597 فهرس للموضوعات.

(**B**) حسيب شحادة، ببليوغرافيا عربيّة وعبريّة عن السامريّين.

A.B.-Samaritan News-Weekly, index to Issues no. 959-952, 11/4/2006, pp. 2-27. http://shomron0.tripod.com/2014/septoct.pdf.

نسخة مُحتلنة بحوزتي، أُرسلها للراغبين.

(**C**) https://www.academia.edu/38052704/Online_Samaritan_Bibliography_2018

32. Arthur E.Cowley, The Samaritan Liturgy.2 vols. Oxford: Clarendon, 1909; Cf. Moshe Florentin, "The Prayer of Ab Isdå: A Samaritan Composition Based on Jewish Sources," [Hebrew] Language Studies (Mehqarim be-lashon) 9 (2003–2004), pp. 157–216. Moshe Florentin, "Another Prayer of the Samaritan Sage Ab Isdå," [Hebrew] in Mas´at Aharon: Linguistic Studies Presented to Aharon Dotan, eds. M. Bar-Asher and C. Cohen, Jerusalem: Bialik Institute, 2009, pp. 189–195.

مراجعة كتاب – סקירת ספר

اثار حاج يحيى – **את'אר חאג' יחיא**

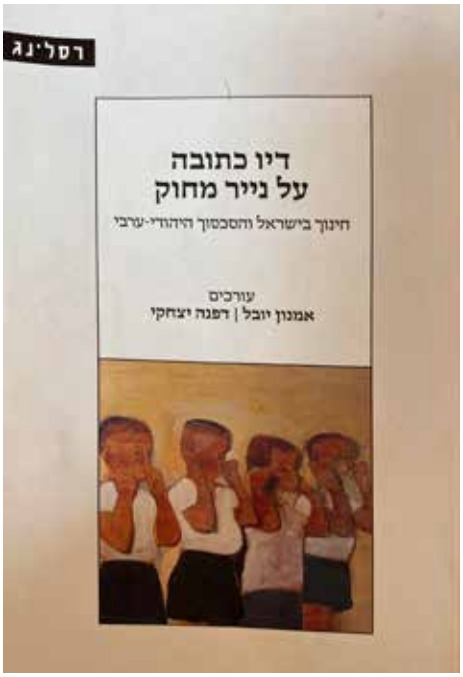
حبر مكتوب على ورق ممحيّ: التّربية في إسرائيل والصّراع العربيّ–اليهوديّ
تحرير: أمنون يوڤال ودفنة يتسحاكي

آثار حاجّ يحيى

حِبر مكتوب على ورق ممحيّ
التّربية في إسرائيل والصّراع العربيّ-اليهوديّ

تحرير: أمنون يوڤال ودفنة يتسحاكي

דיו כתובה על נייר מחוק
חינוך בישראל והסכסוך היהודי-ערבי
עורכים: אמנון יובל ודפנה יצחקי
הוצאת רסלינג – 2022
485 עמודים



يناقش هذا الكتاب موضوع التّربية والتّعليم في ظلّ الصّراع، فيسلّط الضّوء على نقطة التقاء التّربية والتّعليم في إسرائيل، من جهة، والصّراع العربيّ-اليهوديّ، من جهة أخرى. ويعتبر هذا الدّمج تجديديًّا في ظلّ غياب الأدبيّات البحثيّة في هذا المجال، وذلك على الرّغم من أنّ موضوع الصّراع العربيّ-اليهوديّ يحظى باهتمام واسع وكبير في الكتابة والبحث الأكاديميّ، كما يوضّح المحرّران. ويتضمّن الكتاب مناقشة شموليّة ومتعمّقة لقضايا متعدّدة ذات صلة وثيقة بموضوع التّربية والصّراع، وتتلخّص هذه القضايا في خمسة محاور رئيسة، وهي: سياسة ورؤيا وزارة التّربية والتّعليم، نظام التّربية والتّعليم وسياسة توزيع الميزانيّات، المناهج والكتب التّعليميّة في إطار تيّارات التّعليم المختلفة، خاصّة في المواضيع الاجتماعيّة والإنسانيّة، التّعليم والتّعلّم في المدارس، وتعليم اللّغتين العبريّة والعربيّة. يقدّم هذا الكتاب دراسة لهذه القضايا كما تنعكس في تيّار التّعليم الحكوميّ المركزيّ

في إسرائيل، مع الإشادة بأهميّة دراستها في سياقات تربويّة أخرى، كالتّعليم غير الحكوميّ والتّعليم الأكاديميّ. يشمل هذا الكتاب مقدّمة نظريّة للمحرّرَين، تليها خمسة أبواب رئيسة، ثمّ خاتمة استنتاجيّة.

يطرح المحرّران في **مقدّمة** الكتاب مناقشة عامّة يحاولان من خلالها الإجابة عن التّساؤل التّالي: هل يمكن اعتبار منظومة التّربية أداة فعّالة للإصلاح المجتمعيّ؟ ويرى المحرّران أنّ غالبيّة العاملينَ في منظومة التّربية قد يجيبون مباشرةً بالإيجاب عن هذا التّساؤل، غير أنّهما يطرحان في المقابل ادّعاءات للعديد من الباحثين الّذين يرسمون صورة عكسيّة، فيشكّون بقدرة المنظومة التّربويّة على تحسين الواقع وإصلاحه، لا سيّما فيما يتعلّق بتقديم حلول للصّراعات، ويذهب آخرون إلى أبعد من ذلك في إشارتهم إلى أنّ المنظومة التّربويّة لها تأثير سلبيّ في هذا السّياق، كونها تتأثّر وتتشكّل من الواقع المجتمعيّ، فتعيد صياغة البنية والقيم المجتمعيّة السّائدة. ويتّخذ المحرّران في هذا الطّرح موقفًا وسطيًّا، فيبيّنان أنّه في كثير من الحالات تزيد مؤسّسة التّربية من حدّة الصّراعات، لكنّهما من جانب آخر، يشيران إلى وجود سياقات متعدّدة في العالم تُثبت قدرة المنظومة التّربويّة على «السّباحة ضدّ التّيّار» وعلى المساهمة في الإصلاح المجتمعيّ، أو على الأقلّ قدرتها على الحدّ من تفاقم المواقف السّلبيّة تُجاه الخصم.

يعرض **الباب الأوّل** خلفيّة نظريّة واصطلاحيّة موسّعة لقضيّة التّربية والصّراع في السّياق الإسرائيليّ، ويتضمّن هذا الباب فصلين للمحرّرَين؛ **الفصل الأوّل** لأمنون يوفال بعنوان «انفصال، انقراض وإنكار: الصّراع العربيّ-اليهوديّ الغائب الحاضر في التّعليم الإسرائيليّ»، يدّعي فيه الكاتب أنّه على الرّغم من حضور الصّراع وتأثيره القويّ في الواقع الإسرائيليّ، إلّا أنّه يتمّ تجاهله وإقصاء تداوله في مناحي الحياة المختلفة، لا سيّما في السّاحة السّياسيّة، الثّقافيّة والتّربويّة، وإن تمّ ذلك يكون هذا التّداول ضيّقًا وسطحيًّا. في القسم الثّاني من الفصل يبيّن الكاتب أنّ المنظومة التّربويّة الإسرائيليّة تخضع في العقدين الأخيرين إلى توجّهين مركزيّين يحكمانها: اللّيبراليّة الجديدة والصّهيونيّة الجديدة، وعلى الرّغم من اختلافهما الجوهريّ، فإنّهما يشتركان في تعاطيهما مع موضوع الصّراع، فكلاهما يتجاهلانه من منطلقات مختلفة، إذ ترى اللّيبراليّة الجديدة أنّ طرح موضوع الصّراع لا يخدم تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين، فيما تخشى الصّهيونيّة الجديدة من احتماليّة المَساس بحس العدالة لدى الجانب اليهوديّ-الإسرائيليّ، وإن تمّ طرح هذا الموضوع من

منظور السّرد الصّهيونيّ. ويدّعي الكاتب في القسم الثّالث من الفصل في الكتاب أنّ نمط الفصل (סגרגציה) بين العرب واليهود يشكّل مركّبًا مركزيًّا في البنية الهيكليّة والقيميّة للحياة في إسرائيل عامّةً، ولمنظومة التّعليم على وجه الخصوص. لكنّه يوضّح أنّ هذا الفصل لا يضمن استقلاليّة منظومة التّعليم العربيّ، على العكس، فهذه المنظومة تخضع لرقابة صارمة، خاصّة بجانب المضامين التّعليميّة. ويستنتج الكاتب من كلّ ما سبق أنّ هنالك نمط إنكار جماعيّ لموضوع الصّراع وعواقبه في المجتمع الإسرائيليّ.

والفصل الثّاني من الباب الأوّل بعنوان «إنّه شعب سيسكن فرادًا»: نقاط اتّصال في واقع من الفصل التّربويّ" للمحرّرة دفنا يتسحاكي، يسلّط الضّوء على جوانب الاتّصال (contact) المحدودة بين العرب واليهود وبين اللّغتين العبريّة والعربيّة في جهاز التّربية الإسرائيليّ، منها: المدارس ثنائيّة اللّغة، الطلّاب العرب الّذين يتعلّمون في مدارس يهوديّة، المعلّمات العربيّات اللّاتي يعلّمن في مدارس يهوديّة، والبرامج التّعليميّة المشتركة (shared education) للطّلّاب العرب واليهود. في القسم الثّاني من هذه الفصل تناقش الكاتبة مواقف الطّلّاب العرب واليهود تُجاه لغة الآخر ودافعيّة تعلّمهم لهذه اللّغة، بالإضافة إلى مناقشة مكانة اللّغة العربيّة في إسرائيل وتأثّرها بقانون القوميّة (2018). وتدّعي الكاتبة أنّ تعلّم لغة الآخر قد يشكّل نقطة اتّصال ناجعة تساهم في تقليص الأفكار النّمطيّة والسّلبيّة تُجاه الآخر، إذا ما تمّ تقدير اللّغة وأصحابها والنّظر إليها على أنّها مركّب هويّة وثقافة، والانطلاق في تعلّمها من دافع ورغبة في التّواصل مع الآخر، وهذا ما لا يحدث غالبًا في تعليم العربيّة في المدارس اليهوديّة، إذ ينبثق هذا التّعليم من دوافع أمنيّة. وتدّعي الكاتبة أيضًا أنّ ممارسات الاتّصال المختلفة تشكّل تحدّيًا للنّظام السّائد وتعزّز الفرص الاجتماعيّة، الاقتصاديّة واللّغويّة للطّلّاب والمعلّمين، بالإضافة إلى مساهمتها في تحسين المواقف السّلبيّة تُجاه الآخر، وفقًا لنظريّة الاتّصال (Allport, 1954).

يعالج **الباب الثّاني** انعكاس قضايا الصّراع العربيّ-اليهوديّ في كتب التّعليم وفي المناهج التّعليميّة المستخدمة في تيّار التّعليم الحكوميّ في إسرائيل. ويتضمّن هذا الباب ثلاثة فصول، أوّلها فصل بعنوان «تجميد صور حرب الأيّام السّتّة في الفضاء التّربويّ التّاريخيّ الإسرائيليّ» لأستر يوجاف، وفيه تدرس الباحثة كيفيّة انعكاس حرب 1967 في كتب تدريس التّاريخ في المدارس اليهوديّة. تستند الباحثة إلى الموديل الّذي وضعه عالم النّفس الاجتماعيّ دانييل بار-طل (בר-טל, 2007)، والّذي يبيّن

أنّ القوى المشكّلة للبنية النّفسيّة وللإحساس الجماعيّ اليهوديّ-الإسرائيليّ تُجاه الصّراع تتلخّص في أربعة موتيفات مركزيّة، وهي: الشّعور بالخوف وبالاضطّهاد المستمرّ، الشّعور بالوحدة والتّهديد المعزِّز لقيمة القوّة، تصوير العربيّ كعدوّ، وتصوير ذاتيّ إيجابيّ في كلّ ما يتعلّق بالأخلاقيّات الفرديّة والجماعيّة. وتستنتج الباحثة من خلال تحليل كتب التّاريخ أنّ تصوير حرب 67 يعكس هو الآخر هذه الموتيفات الأربعة، وتبيّن، كذلك، أنّ هذه الكتب تتجاهل آثار الحرب العميقة وطويلة الأمد، وتسلّط الضّوء، في المقابل، على تجربة الانتصار كذاكرة جماعيّة حيّة ونابضة، وذلك على الرّغم من أنّ حرب 67 قد أحدثت تغييرًا جذريًّا في المجتمع الإسرائيليّ، لا سيّما وأنّ نتائجها، كالاحتلال والسّيطرة على مجموعة مجرّدة من الحقوق المدنيّة، موجودة دائمًا في مركز النّقاش السّياسيّ في إسرائيل. وتوصي الباحثة في ختام مناقشتها لنتائج البحث بتدريس تاريخ حرب ال67- من خلال الكشف عن الحقائق المتعلّقة بالحرب بكل جوانبها، من ضمنها الجوانب القاتمة؛ ممّا يعزّز البعد الأخلاقيّ والوعي لكينونة الدّولة كدولة ديموقراطيّة وليبراليّة.

أمّا **الفصل الثّاني** من الباب الثّاني للباحثَين يسري خيزران ونجوان سعادة بعنوان «استشراقيّ، متجانس ومحدود: تمثيل الإسلام في كتب تدريس التّاريخ الإسرائيليّة». يسعى الباحثان من خلاله إلى دراسة كيفيّة انعكاس صورة الإسلام في كتب تدريس التّاريخ المعدّة للمدارس الحكوميّة اليهوديّة، وذلك بالاعتماد على طريقة تحليل محتوى ثلاثة كتب تدريسيّة تتناول موضوع الإسلام. ووفقًا للسّياق التّاريخيّ والموضوعيّ، تبيّن هذه الدّراسة أنّ تاريخ الإسلام ينعكس في هذه الكتب بشكل ضئيل، وينحصر فقط بتصوير فترة النبيّ محمّد والجانب الدّيموغرافيّ في الإسلام، في حين يتمّ تغييب قضايا أساسيّة أخرى، كتاريخ الإسلام السّياسيّ على سبيل المثال. ويدّعي الباحثان أنّ هنالك توجّها استشراقيّا متجانسا ينعكس في هذه الكتب ذات المنظور الضّيّق والضّعيف. بالإضافة إلى ذلك، يدّعي الباحثان أنّ حصر تدريس تاريخ الإسلام للمرحلة الإعداديّة فقط، وعدم إدراجه في مادّة امتحانات البجروت يعكس أيدلوجيّة الانفصال عن الفضاء الإسلاميّ المحيط بدولة إسرائيل؛ ممّا يعني أنّ دولة إسرائيل غير معنيّة بإكساب طلّابها معرفة حول الدّول المحيطة بها. ويوصي الباحثان في ختام دراستهما بتوسيع دائرة تعليم تاريخ الإسلام بحيث يشمل مواضيع جديدة كالتّاريخ الاجتماعيّ والفكريّ ويضمّ فترات هامّة في تاريخ الإسلام لم يرد ذِكرها في كتب التّدريس محطّ الدّراسة. كما ويوصيان بتصوير الإسلام بشكل مركّب وغنيّ، وعدم حصره في جوانب عقائديّة، عدائيّة وعنيفة

تعزّز الأفكار النّمطيّة القائمة فعلًا تُجاه العرب والمسلمين في إسرائيل، خاصّة وأنّ الإسلام لا ينحصر فقط في العبادات، بل يعكس عالَمًا حضاريًّا كاملًا من الأنظمة الاجتماعيّة-القيميّة ومن السّرد السّياسيّ والإنتاج الثّقافيّ.

الفصل الثّالث من الباب الثّاني يحمل عنوان «لا يوجد سياسة، ولا احتلال، ولا فلسطينيّون، ولا عالَم، ولا واقع: الصّراع اليهوديّ-العربيّ في منهاج تعليم الأدب» للباحثة إستي أبيبي-شوشان. يتمحور هذا الفصل حول انعكاس الصّراع العربيّ-اليهوديّ في منهاج تعليم الأدب للمرحلة الثّانويّة في المدارس اليهوديّة. وتوضّح الكاتبة في بداية المقال أنّ تدريس الأدب يتيح إدارة نقاش حول مواضيع اجتماعيّة وسياسيّة مثيرة للجدل، فالنّصّ الأدبيّ نصّ مركّب يستدعي قراءات متعدّدة ومختلفة، ويتميّز بقدرته على إثارة شعور التّماهي والتّعاطف لدى القرّاء. وتبيّن الباحثة في عرضها لنتائج البحث أنّ موضوع الصّراع العربيّ-اليهوديّ مغيّب بشكل شبه كلّيّ من الفصول الإلزاميّة في المنهاج، وترى الباحثة بهذا التّغييب مَساسًا بقدرة المنهاج على طرح القضايا الرّئيسيّة الّتي تشغل المجتمع الإسرائيليّ. من جانب آخر، تشير الكاتبة إلى إمكانيّة إحداث تغيير في هذا المجال من خلال اختيار المعلّم لنصّ الرّواية المطلوبة للبجروت من قائمة روايات مقترحة، فتوصي بدورها برواية "حصان واحد دخل الحانة" (סוס אחד נכנס לבר) لدافيد جروسمان (2014) المدرَجة في القائمة، والّتي تنطوي على مضامين كثيرة غنيّة ومركّبة لها علاقة بالصّراع، فمناقشة هذه المضامين، كما تدّعي الباحثة، تُمكّن المعلّم من طرح ومناقشة قضايا سياسيّة خلافيّة.

بالانتقال إلى الباب الثّالث من الكتاب نلاحظ أنّه يتناول قضيّة اللّقاءات بين العرب واليهود في سياقات تربويّة مختلفة، كما ويرصد المواقف ووجهات نظر المشاركين في هذه اللّقاءات. ويتضمّن هذا الباب ثلاثة فصول، الفصل الأوّل ليفتاح رون بعنوان «لقاءات اليهود والفلسطينيّين في إسرائيل كمعزّزة للوعي: الدّولة اليهوديّة والعلاقة بين الأغلبيّة والأقلّيّة من وجهة نظر المشاركين اليهود». تحاول هذه الدّراسة فحص وجهات نظر المشاركين اليهود تُجاه قضايا مختلفة تمّ مناقشتها في لقاءاتهم المتكرّرة مع مجموعة من الفلسطينيّين، ومن أبرز هذه القضايا: طبيعة العلاقة بين الأغلبيّة اليهوديّة والأقلّيّة العربيّة-الفلسطينيّة في إسرائيل، علاقات القوى بين المجموعتين، وهويّة إسرائيل كدولة يهوديّة وديموقراطية. وتبيّن نتائج الدّراسة أنّ المشاركين اليهود غالبًا ما يرون في هذه اللّقاءات تجربةً تعليميّةً ذات معنى، لكنّها، في الوقت ذاته، تنطوي على صعوبات جمّة، منها تحدّي الرّواية والتّصوّر الذّاتيّ، الاضطّراب

العاطفيّ، المقاومة والألم. كما ويشير المشاركون اليهود إلى أنّ هذه اللّقاءات تساهم في تعزيز وعيهم لطبيعة العلاقة بين الأغلبيّة اليهوديّة والأقلّية العربيّة-الفلسطينيّة في إسرائيل، إذ أكّد البعض أنّ هذه اللّقاءات مكّنتهم من الانكشاف للمرّة الأولى على علاقات القوى بين المجموعتين. أمّا بخصوص هويّة دولة إسرائيل كدولة يهوديّة وديموقراطيّة، فتظهر هنا صورة مركّبة تشير من جهة إلى تعزيز وعي المشاركين اليهود لمواقف العرب-الفلسطينيّين تُجاه هذه القضيّة، وما تثيره من أسئلة، معضلات وتناقضات. ومن جهة أخرى، يُعرب الكثير منهم عن خوفهم من إجراء تغيير جوهريّ في هويّة الدّولة وطبيعتها؛ ممّا يؤدّي إلى مواجهة طريق مسدودة في مناقشة هذه القضيّة مع المشاركين العرب-الفلسطينيّين. ويختتم الباحث دراسته بالإشارة إلى قدرة هذه اللّقاءات على إعادة النّظر في المفاهيم والتّصوّرات القديمة، تعميق الوعي لطبيعة العلاقة بين المجموعتين ولهويّة دولة إسرائيل، والمساهمة في تشكيل خطاب جديد ومختلف بين الفلسطينيّين واليهود.

يحمل **الفصل الثّاني** من الباب الثّالث عنوان «التّعليم المشترك من جانبي الجدار: التقاء مدارس عربيّة ويهوديّة في المدن المختلطة للتّعلّم»، وهو دراسة لشني بايس تفحص من خلالها آثار برنامج «التّعليم المشترك» (shared education) في مدينة الرّملة المختلطة، إذ يرتكز هذا البرنامج على الشّراكة بين مدارس عربيّة ويهوديّة، يلتقي خلالها طلّاب عرب ويهود لتعلّم موضوع من المواضيع الإلزاميّة بشكل مشترك ومستمرّ. وتبيّن الباحثة من خلال دراستها أنّ برامج التّعليم المشترك تفتقد إلى مبدأ التّكافؤ: فالمسؤول عن هذه البرامج يهوديّ، كما أنّ المجموعة اليهوديّة هي الأقوى من النّاحية الاقتصاديّة-الاجتماعيّة والتّحصيليّة، وغالبًا ما تكون اللّغة العبريّة هي اللّغة المهيمنة في هذه البرامج. وعلى الرّغم من ذلك، تشير الباحثة إلى أنّ التّركيز على أهداف مشتركة من خلال هذا التّعليم وازن إلى حدّ ما مبدأ التّكافؤ، حقّق أهدافًا تعليميّة، وخلق ظروفًا أفضل للاتّصال النّاجع بين المجموعتين. وبالعودة إلى نظريّة الاتّصال لألبورت (Allport, 1954)، ترى الباحثة أنّ هذا البرنامج يحقّق شروط اللّقاء النّاجع: فهو يتلقّى دعمًا مؤسّساتيًّا، يُنتج تعاونًا متكافئًا وفائدة متبادلة بين الطّواقم التّدريسيّة العربيّة واليهوديّة في تحديدهم للخطط التّعليميّة، يرتكز على أهداف تعليميّة مشتركة، ويقوم على تطوير علاقات اجتماعيّة إيجابيّة طويلة المدى بين مديري المدارس (وبشكل أقلّ لدى المعلّمين والطّلّاب). وتستنتج الباحثة أنّ التّعليم المشترك في إسرائيل، يتقاطع بآثاره الإيجابيّة والتّعليم المشترك في شمال إيرلندا، إذ يمكّن من بناء علاقات إيجابيّة بين طرفي الصّراع، وذلك من خلال بناء

شراكة بين المدارس المختلفة دون المَساس بالهويّة الجماعيّة الخاصّة لكلّ مدرسة.

الفصل الثّالث والأخير من الباب الثّالث يحمل عنوان «سياستهم الخاصّة: تشكيل المواقف السّياسيّة من قضيّة الحرب والسّلام لدى الأطفال اليهود-الإسرائيليّين خلال فترة الانتداب البريطانيّ»، وهو دراسة للباحثة زهبيت شنكولبسكي ترصد من خلالها العوامل المؤثّرة على المواقف السّياسيّة من قضيّة الحرب والسّلام لدى الأطفال اليهود-الإسرائيليّين في فترة الانتداب البريطانيّ، وذلك من خلال تحليل كتابات الأطفال اليهود بأعمار 7-14 حول موضوع الحرب والسّلام ومقارنتها بين فترتين: فترة سنوات 1922-1929، إذ تتميّز بالعلاقات الهادئة بين العرب واليهود، وفترة سنوات الثّلاثينات إذ تتميّز باحتدام الصّراع العربيّ-اليهوديّ. وتبيّن نتائج تحليل الكتابات في الفترتين أنّ الأطفال قد عرفوا عن الواقع السّياسيّ، فهموا جذور الصّراع، وعبّروا عن مواقف وطموحات سياسيّة. وبالمقارنة بين الفترتين، تَبرُز في كتابات الثّلاثينات مواقف تنكر التّعايش وتعزّز الصّور النّمطيّة السّلبيّة تُجاه العرب؛ ممّا يقود الباحثة إلى الاستنتاج بأنّ الصّدامات العنيفة بين جانبي الصّراع لها تأثير مباشر على مواقف الأطفال السّياسيّة. وتدّعي الباحثة أنّ التّشابه بين مواقف الأطفال والكبار في هذا المجال تشير إلى أنّ لوكلاء التّنشئة الاجتماعيّة، من ضمنهم منظومة التّربية، دَوْرا هامّا في تشكيل مواقف الأطفال السّياسيّة، كما وتوضّح أنّه من الصّعب تعزيز التّربية للسّلام في ظلّ واقع دمويّ، ومع ذلك فهي ترى أنّ الأطفال أكثر مرونة وانفتاحًا من البالغين فيما يتعلّق بتطبيق أفكار السّلام.

تتمحور دراسات **الباب الرّابع** من الكتاب حول قضيّة تعليم اللّغة العربيّة في منظومة التّعليم العبريّ، وذلك من خلال التّطرّق إلى صعوبات هذا التّعليم والتّحدّيات الّتي تواجهه. الدّراسة الأولى في هذا الباب ليئير أور بعنوان «التّعصّب القديم والجديد في تدريس العربيّة في إسرائيل»، وهي دراسة قائمة على المقارنة بين تعليم العربيّة لمتحدّثي العبريّة وتعليم العبريّة لمتحدّثي العربيّة في ثلاثة جوانب: خطّة التّعليم الرّسميّة، الموادّ التّعليميّة والتّقييم. وتشير نتائج البحث المقارَن إلى وجود فجوات مهولة بين تعليم اللّغتين (لصالح اللّغة العبريّة) من حيث: نطاق التّعليم، أنواع المهامّ، مستويات الأداء المطلوبة في امتحانات البجروت، وغيرها. من هنا، يوصي الباحث بتعزيز تعليم العربيّة في المدارس اليهوديّة من خلال زيادة التّركيز على مهارة التّحدّث (اللّغة المنطوقة)، وتخفيف التّركيز على قواعد اللّغة العربيّة. مع ذلك، يحذّر الباحث من انبثاق توجّهات محافظة في هذا المجال تنادي بتطهير اللّغة العربيّة وتنادي بالاعتماد الحصريّ على

المعلّم الأصلانيّ، أي المعلّم المتحدّث بالعربيّة كلغة أمّ؛ في حين يرحّب الكاتب بنماذج تدريسيّة هجينة ومرنة تمتزج فيها العربيّة، العبريّة، اليهوديّة والإسرائيليّة.

الفصل الثّاني من الباب الرّابع بعنوان «تعليم العربيّة في المدارس العبريّة: تأمّلات في السّياسيّ وضرورة الانخراط به» للباحثَين يوناتان ميندل وجال كرمرسكي. يناقش هذا الفصل مميّزات تعليم اللّغة العربيّة في المدارس العبريّة، وبخلاف الدّراسة السّابقة الّتي تسلّط الضّوء على إخفاقات تعليم العربيّة في المدارس العبريّة من حيث عدد السّاعات ومستوى الأداء، فإنّ هذا المقال يسلّط الضّوء على إخفاقات جوهريّة في تعليم العربيّة مشيرًا إلى أنّ هذا التّعليم ينبع في الأساس من اعتبارات سياسيّة ويعكس وجهة نظر إسرائيليّة تُجاه العالم العربيّ. ويدّعي الكاتبان أنّه لا يمكن فصل تعليم اللّغة عن السّياقات العامّة المحيطة بها: التّاريخيّة، السّياسيّة، الثّقافيّة والاجتماعيّة، وعلى الرّغم من ذلك يحدث هذا الفصل خلال ممارسات تعليم العربيّة في المدارس العبريّة. من هنا، ينصح الكاتبان بإعادة النّظر في قضيّة تعليم العربيّة في المدارس العبريّة، بحيث يمكّن هذا التّعليم الطّالب اليهوديّ-الإسرائيليّ من التعرّف على مميّزات المجتمع العربيّ عامّةً، والفلسطينيّ بشكل خاصّ، وعلى الثّقافة العربيّة بمركّباتها المختلفة، وعلى الطّريقة الّتي ينظر بها العرب إلى إسرائيل وإلى الشّرق الأوسط، وذلك من خلال التّطرّق إلى قضايا سياسيّة-اجتماعيّة-ثقافيّة متعلّقة باللّغة العربيّة في إسرائيل. كما ويرى الكاتبان أنّ هذا التّعليم يجب أن يمرّ من خلال معلّمين يتحدّثون العربيّة كلغة أمّ، وبعدسة الثّقافة العربيّة لا الإسرائيليّة. هكذا يمكن لتعليم العربيّة أن يشكّل جسرًا للمشاركة، الاحترام المتبادل والمصالحة بين العرب واليهود في إسرائيل، كما يؤكّد الباحثان.

الباب الخامس والأخير يطرح مثالين تطبيقيّين لتناول موضوع الصّراع العربيّ-اليهوديّ في مساقات أكاديميّة نقديّة مسلّطًا الضّوء على الاستنتاجات الّتي استخلصتها المحاضرتان (الكاتبتان) من تجربة تعليم هذه المساقات. الفصل الأوّل بعنوان «الصّراع العربيّ اليهوديّ وصورة 'البدائيّ' النّمطيّة في المجتمع الإسرائيليّ» لرحيل كواستول، تعرض من خلاله تجربتها في تعليم مساق «الإعلام وسياسة التّمثيل»، والذّي يتناول قضايا تمثيل الآخر والصّور النّمطيّة (Stereotypes) في قنوات الإعلام الإسرائيليّة المختلفة من خلال تطوير مهارات التّفكير النّاقد لدى الطّلّاب. يناقش القسم الأوّل من الفصل أهميّة تطوير التّفكير النّاقد الّذي يساهم في تعزيز التّسامح والتّثقيف المناهض للعنصريّة. يفصّل القسم الثّاني من المقال

مضامين المساق الأساسيّة، منها: المجتمع والاستهلاك، الجندر، العرق، والانتماء الوطنيّ. ويربط القسم الثّالث هذه القضايا بموضوع الصّراع العربيّ-اليهوديّ بشكل خاصّ، مبيّنًا استخدام اليمين واليسار الإسرائيليّ لصورة "البدائيّ" النّمطيّة، حيث يستخدم كلّ معسكر هذه الصّورة بشكل مختلف، ويوجّهها لمصدر آخر يشعر تُجاهه بالتّفوّق الثّقافيّ؛ ففي حين يوجّه اليمين عنصريّته نحو الجمهور العربيّ بشكل مباشر وصريح، فإنّ اليسار يوجّه عنصريّته نحو الجمهور الشّرقيّ، ويتعامل كذلك بعنصريّة متسامحة مع الجمهور العربيّ معتبرًا نفسه صاحب السّيادة. وتنصح الكاتبة في نهاية المقال بتعزيز التّفكير النّاقد الذّي يمكّن من الارتقاء فوق مستوى الصّيادين-المحاربين الّذي ميّز العصور الحجريّة، على حدّ تعبيرها.

الفصل الثّاني من هذا الباب بعنوان "إنّه يبدأ وينتهي في الشّيخ مؤنس: قصّة مساق في برنامج لتأهيل معلّمين ومعلّمات" لزهافا سموحا-برقاني، تنقل الكاتبة من خلاله تجربتها في تعليم مساق أكاديميّ بعنوان "الحوار مع الآخر- إنتاج وتعزيز ثقافة السّلام"، وهو مساق تمرّره في إحدى كلّيّات إعداد المعلّمين والمعلّمات، ويتكوّن من مركّبين أساسيّين: المعرفيّ والعاطفيّ، يتجلّى الأوّل في حثّ الطّلّاب على دراسة تاريخ الصّراع العربيّ-اليهوديّ بشكل مستقلّ اعتمادًا على مصادر علميّة مختلفة، فيما يتجلّى المركّب الثّاني في حثّهم على مناقشة وتحليل منتجات فنّيّة، مثل الأغاني الاحتجاجيّة، الفنون التّشكيليّة والأفلام. بالإضافة إلى زيارة أماكن تحمل طابعًا تاريخيًّا شاهدًا على الصّراع. إلى جانب ذلك، يُطلب من الطّلّاب كتابة يوميّات سفر يتطرّقون من خلالها إلى وصف تجربتهم المرتدّة ومشاعرهم تُجاه المضامين الجديدة الّتي لم يعرفوها في السّابق، أو لم يُطلب منهم الالتفات إليها. وتصرّح الكاتبة-المحاضرة أنّ فكرة تطوير المساق جاءت من رغبتها، كمربّية ناقدة، بالقيام بخطوة مهمّة في تحسين العلاقات بين جانبيّ الصّراع، مشدّدة على فرادة سيرورة التّعلّم في هذا المساق، إذ يشارك فيه طلّاب سيطرحون في المستقبل القريب هذه القضايا في صفوفهم التّعليميّة، وتبيّن الكاتبة أنّ استعدادها لخوض تجربة تعليم هذا المساق ناتج عن رغبتها في نقل تعقيدات تجربتها الشّخصيّة الماضويّة، كطفلة نشأت في بيت يتحدّث العربيّة من جهة، ويحاول إسكات مركّب الهويّة هذا من جهة أخرى.

الخاتمة الاستنتاجيّة للكتاب بعنوان "النّشاط التّربويّ في واقع مشبع بالصّراعات: جوانب نظريّة وعمليّة" لرامي جودوفيتش. تناقش الخاتمة قضيّة التّربية والصّراع انطلاقًا من سياق آخر غير إسرائيليّ، إذ يصف الكاتب من خلالها مشروعًا تربويًّا

يجمع ثلاثة أطراف ذات خلفيّات اجتماعيّة وثقافيّة مختلفة: (1) أطفالا لاجئين من جنوب السّودان ممّن نشأوا وتعلّموا في إسرائيل ثمّ طُردوا منها، (2) تربويّين من دولة أوغندا الّتي استقبلت هؤلاء الأطفال بعد ترحيلهم، (3) تربويّين وناشطين إسرائيليّين يعملون على مساعدة هؤلاء الأطفال في الاندماج الأمثل في المكان الجديد. ويسلّط الكاتب الضّوء في مناقشته لهذا المشروع على التّحدّيات والصّراعات اليوميّة الّتي أدّت إلى التّصادم بين منظومات الأعراف (الأنظمة، القِيَم والمعتقدات) للمشاركين المختلفين. وفي محاولة لطرح حلّ وسطيّ، يعرض الكاتب مصطلح الصّراع المتطرّف (קונפליקט רדיקלי) من مجال الفلسفة، إذ يمكّنه هذا المصطلح من انتقاد موقفين فلسفيّين قطبيّين سائدَين يحاولان تفسير مفهوم الصّراع، وهما: الموقف العقلانيّ (רציונליסט) والموقف النّسبيّ (רלטיביסט). ويدّعي الكاتب أنّ التّعامل مع واقع مشبع بالصّراع يتطلّب فهمًا عميقًا لجوهر الصّراع باعتباره حالة من اللّقاءات البشريّة المنطوية على تعقيدات، تأثيرات متبادلة ونقاط ضعف، وهي ليست لقاءات بين صور مجرّدة. كما وأنّ تحسين قدرة طرفي الصّراع على فهم حقيقة الجانب الآخر المركّبة والإمكانيّات المتنوّعة للتّواصل معه، قد يشكّل خطوة أولى في تعزيز فرص التّواصل النّاجع بين طرفي الصّراع.

للخلاصة، يؤكّد الكتاب من خلال فصوله المختلفة أنّ فرص اللّقاءات المتكافئة بين طرفي الصّراع العربيّ-اليهوديّ في الحقل التّربويّ الإسرائيليّ تحسّن من الواقع المجتمعيّ، تساهم في تعزيز العلاقات بين طرفي الصّراع، وتخفّف من حدّة الصّراع. تحاول الدّراسات المختلفة المنشورة في هذا الكتاب تسليط الضّوء على دَوْر المنظومة التّربويّة الإسرائيليّة في إدارة هذا الصّراع، فتعكس هذه الدّراسات صورة مركّبة وغير أحاديّة، إذ يبيّن بعضها أنّ المنظومة التّربويّة الإسرائيليّة بشكل عام تعيد صياغة الواقع المجتمعيّ، بل وتعزّز الصّراع؛ في المقابل، يشير البعض الآخر إلى أنّ المحاولات المتفرّقة والقليلة لتأسيس تربية بديلة تدلّ على قدرة المنظومة التّربويّة على تعزيز التّفكير النّاقد المتحدّي لأنماط التّفكير السّائدة، وبالتّالي تعزيز التّقارب بين طرفي الصّراع. ويمكن اعتبار هذا الكتاب، بشموليّته وعمقه في طرح موضوع التّربية في ظلّ الصّراع، مرجعًا أساسيًّا لفهم وتعزيز الحياة المشتركة في الحقل التّربويّ.

Haseeb Shehadeh

A View of Abū al-Ḥasan al-Ṣūri and his al-Ṭabbāḫ (*The Cook*)

This is an attempt, based mainly on my doctoral dissertation, to update what we know about this famous Samaritan scholar, Abu al-Hasan /av Ḥisda Isḥāq Faraǧ /Marḥīb Mārūth al-Ṣūri and his important book al-Ṭabbāḫ, the first part of which was published only in a scholarly edition with a German translation. Al-Ṣūri apparently lived in Damascus at the end of the eleventh and the beginning of the twelfth century. He is the father of Abū Isḥāq the well-known grammarian. We do not know whether he was a priest or not; Does his lineage go back to the Lebanese Tyre in Lebanon, or to the village of Ṣūrtīn, or not? Many attributes and epithets are mentioned before or after his name. The ancient Arabic translation of the Torah is attributed to him. Al-Ṣūri wrote poetry in Aramaic and other books in Arabic, such as The Book of Resurrection. The Cook, which has nearly seventy chapters, occupies an eminent place in the abundant Samaritan heritage in Arabic, especially in Sharia and theological issues. Al-Ṭabbāḫ has been preserved in many manuscripts found in university libraries and others around the world, and among the 870 Samaritans in Nablus and Ḥolon. The oldest surviving manuscript, JRUL Sam. 9a, dates back to the years 1692 and 1711.There is an Arabic commentary of al-Ṭabbāḫ.

I hope that Arab universities in general and Palestinian universities in particular, especially Al-Naǧāḥ University in Nablus, will pay significant attention to the issue of the Samaritans, and encourage students to conduct research on topics related to various aspects of the Samaritan.

Tarek Mahmoud Bsoul

Al-Reineh: One of the Villages Surrounding Nazareth That Withstood in 1948

The village of Al-Reineh fell under the control of the Israeli army during the Ten-Day Battles from 9th July 1948 to 19th July 1948, as part of the military campaign known as "Operation Dekel." The surrender of the village's inhabitants occurred on the morning of Saturday, 17th July 1948, following the capture of the city of Nazareth, just a day earlier. The resilience exhibited by Al-Reineh and the decision not to displace its residents had significant consequences, particularly in attracting refugees from neighboring villages near Nazareth that were forcibly displaced during the conflict, including Saffuriya, Indur, Ma'alul, Lubya, and Al-Hadatha. This had a profound impact on the village's demographic composition, leading to an increase in population, the proliferation of village families, and a higher proportion of individuals from the Islamic community.

Keywords: *1948 War, village fall, population displacement, refugees*

milieu in which he grew up.

Chapter Two describes the manuscript, its importance, its contents, and its attribution to the exegete. It also describes the method used in the exegesis itself and in editing the manuscript and includes some photographs of it.

Chapter Three contains a commentary of the second and third "necklaces" in the manuscript, with notes explaining the meanings of some of the terms used in it.

These are followed by a list of references.

Keywords: *The al-Bakriyy clan, Ṣūfism, the Ottoman state, al-Khaḍir, Moses, prophecy, history, sharīʿa studies.*

Saleem Abu Jaber

A 17th-century Sufi manuscript from Egypt regarding the lineage and prophecy of al-Khaḍir

The end of the twentieth century, especially in its final decades, witnessed growing scholarly interest in and research on the Islamic scholar Muḥammad b. ʾAbī al-Surūr al-Bakriyy al-Ṣiddīqiyy and his numerous historical and scientific treatises, which observed and chronicled the affairs of the Ottoman state and its sultans, and documented events in Arab and Muslim countries, such as Syria and the Levant, Egypt, and Iraq.

As part of this ongoing scholarly effort, the present study will provide students of Ottoman history and Muslim religious law and jurisprudence with the text of yet another composition by al-Ṣiddīqiyy, adding to his many achievements in the fields of exegesis, ḥadīth, Ṣūfism and history.

The present study presents an edited and annotated version of the second and third chapters ("necklaces") in the treatise ʿUqūd al-jumān fī ʾithbāt nasab al-Khaḍir ʿalayhi al-salām wa-ʾithbāt nubuwwatihi wa-ḥayātihi ʾilā l-ʾān (Pearl Necklaces: Affirming the lineage of al-Khaḍir, peace be upon him, and affirming his status as prophet and the fact that he is still alive) by the Egyptian scholar and exegete Muḥammad b. ʾAbī al-Surūr al-Bakriyy al-Ṣiddīqiyy (998-1071 AH / 1589-1661 CE). The exegete named them as follows: "The second necklace, about the lineage of al-Khaḍir, peace be upon him, his name, and confirmation of his status as prophet, and the third necklace, confirming the life of al-Khaḍir, peace be upon him, to this day." This collection of "necklaces" is divided into four sections, in which the exegete speaks of al-Khaḍir and his connection with Moses. The study contains three main chapters:

Chapter One presents a biography of al-Ṣiddīqiyy, his family circle, and its influence on his scholarly path, as well as the social and cultural

preserved in the Geniz are presented and discussed in the article.

Keywords: *Arab-Jewish poetry, medieval Hebrew poetry, Geniza.*

Yosef Yuval Tobi

Remains of Arabic Poetry in Hebrew Transcription from the Genizah

The influence of Arabic poetry on Hebrew poetry from the 10th century is well known. Jewish poets, grammarians, and philosophers, who were active in the Arab-Jewish cultural space and were immersed in medieval Arab-Muslim culture, read Arabic poetry at its source, were influenced by it, and embedded it in their works. Some Jewish poets built their poems on the basis of Arabic poems, such as Yehuda Halevi in his poem ('מאז מעון האהבה') [=Since the Dwelling of Love], which is nothing more than a translation of a poem by the poet Abū al-Shīṣ al-Ḥuzā'ī (أبو شيص الخزاعي), to which he added only one verse at the end, turning the Arab love poem into a Jewish national poem.

Jewish poets even wrote Arabic poetry (in Arabic letters) as part of their relations with Muslim society; these were mainly poems of praise in honor of Muslim rulers and dignitaries. Since the end of the 9th century, or even earlier, and prior to the composing of Hebrew poems, Jews had already written poems in Arabic under the influence of Arabic poetry. Even many years earlier, during the Jāhilī period, there were Jewish poets, the most famous of whom was Shemu'el ben 'Adaya (السمَوأل بن عادياء). During this period, the opposite influence was also evident – Jewish communities influenced Arab poets, led by 'Imrū al-Qays (امرؤ القيس).

Literary and theoretical writing in Arabic was an accepted cultural-literary commodity among Jews, not only in poetic circles but also in educated circles in general. Its distribution among wider circles of Jewish society is evidenced by the copying of a variety of texts in Hebrew letters found in Geniza, including books of Arabic poetry.

Several Arabic poems copied by Jews in Hebrew transcription and

schools and the actual implementation process. To reduce this gap, we recommend: (1) the preparation of a curriculum for the study of Hebrew in Arab schools that will consider the socio-linguistic, geopolitical, and geographical situation of Arab society; (2) changes in the existing placement process (3) The training institutions and the Ministry of Education must reexamine the training programs and adapt to the socio-linguistic situation of Arab society; (4) start the study of Hebrew in the third grade, so as to enable Arab students to acquire and master the Arabic language.

Keywords: *Hebrew for Arabs, Socio-linguistic characteristics, Geopolitical space, Hebrew teacher training, Hebrew teacher characteristics, between theory and application.*

Ali Watad, & Rama Manor and Hani Mosa

Challenges in Teaching Hebrew to Arabic speakers: Between Research and Application in the Teacher's Educational Work

This article presents a geo-political and socio-linguistic issue related to the minority population in Israel–the Arabs–who are required to learn the Hebrew language and demonstrate mastery of it in order to integrate into everyday life. Today, more than in the past, the importance of Arab students' mastery of the Hebrew language resonates among state and governmental institutions that outline policies, yet the teaching of the Hebrew language faces significant challenges. The first challenge stems from the fact that Hebrew in Arab schools is neither a 'second language' nor a 'foreign language' but a 'hybrid language', for several reasons: (1) geographical dispersion of Arab settlements in Israel (there are mixed settlements in which both Jews and Arabs live, Arab settlements in the center of the country close to Jewish settlements, Arab settlements in the periphery, and a host of 'unrecognized' Arab settlements); (2) the conduct of the day-to-day life of an Arabic-speaking student who encounters situations where both Hebrew and Arabic are required; (3) the degree of exposure of Arab students to the Hebrew language outside of school and the frequency of its use. The second challenge lies in intra-Arabic diglossia, which affects the teaching of Hebrew and its acquisition. The third challenge is related to the characteristics of Arab teachers of Hebrew, how they are trained and how they are placed in schools. We will address these challenges by combining two theoretical approaches: historical and philosophical. The findings of the study point to a deep gap between the process of the academic-pedagogical training of Hebrew teachers in Arab

Tami Yair, Carmit Fuchs-Abarbanel, Hisham Jubran

"When Playing Soccer There Are No Jews and Arabs" – Emotions, Feelings and Identity Clarification in Soccer Encounters

This study examined instructors' references to their emotions and feelings within a multicultural project of joint soccer games between Jewish and Arab students in Israel for the purpose of education for a shared society. The research was conducted within the framework of the contact hypothesis, which deals with encounters that contribute to understanding the other's culture and to reducing hostility towards it. The goal of the study was to reveal identity processes that occur beyond the athletic experience of soccer. This research was based on in-depth interviews with instructors who guided students from grades 4 to 6 as part of the project. The interviews were conducted at the end of the project, in which eight instructors participated: four Arabs and four Jews. The findings show that the complex social reality dictates the mindset in encounters between Arabs and Jews. Although the process was preceded by a great desire to get closer to the other, and as one of the instructors said: "When playing soccer there are no Jews and Arabs", between the participants barriers were broken only at the level of the individual. Apparently, securityrelated events that took place at the time prevented the meetings from being optimal and prevented ideal conditions for contact according to Allport. The mixed feelings this engendered in the groups manifested themselves in a sharpening of cultural and national identitiesand an attitude of suspicion towards the other.

Keywords: *soccer, multiculturalism, Jews, Arabs, identity, shared society*

Badeea Alkashalla

Mental Health Care in Traditional Arab SocietiesAbstract

The study addresses a very important issue in traditional Arab society - how to provide mental health care. It is customary in the traditional Arab-Bedouin community to receive treatment from a sheikh and a traditional healer, rather than from a specialist (psychiatrist). This study deals with the factors affecting the choice of therapist - factors attributed in Bedouin society to mental illnesses and other factors affecting the choice of treatment method (psychological, traditional). The research was conducted in the Bedouin community in southern Palestine. The researcher used two types of research tools - questionnaires and interviews. As for the questionnaires, two types of questionnaires were distributed. In one of them, whichwas distributed to 84 people (all over 18 years of age, from random social classes, without taking education and gender into account), prevailing perceptions attitudes towards psychotherapy were examined. The other questionnaire was given to 204 people (again, all over the age of 18, with no determination of level of education or gender), and examined prevailing perceptions about treatment by traditional healers - the Sheikh and the traditional healer. The author also conducted fifty open interviews with Bedouin students from the College of Education to check how learners perceive the role of a psychologist.

Keywords: *Bedouin society, traditional society, culture, psychotherapy, psychologist*.

Summaries

Contents

Articles

Badeea Alkashalla

15 **The research points to a very important issue in the traditional Arab society**

Tami Yair & Carmit Fuchs-Abarbanel & Hisham Jubran

35 **"When playing soccer there are no Jews and Arabs" – emotions, feelings and identity clarification in soccer encounters**

Ali Watad & Rama Manor & Hani Mosa

59 **Challenges in Teaching Hebrew to Arabic speakers: Between research and application in the Teacher's educational Work**

Yosef Yuval Tobi

85 **Remains of Arabic Poetry in Hebrew Transcription from the Genizah**

Saleem Abu Jaber

103 **A 17th-century Sufi manuscript from Egypt regarding the lineage and prophecy of al-Khair**

Tarek Mahmoud Bsoul

144 **Al-Reineh: One of the Villages Surrounding Nazareth That Withstood in 1948.**

Haseeb Shehadeh

171 **A View of Abū al-Ḥasan al-Ṣūri and his al-Ṭabbāḫ** *(The Cook)*

Reviews

Athar Haj Ihia

183 **- Ink Inscribed on Worn Parchment**

Education in Israel and the Jewish-Arab Conflict: Editors: Amnon Yuval, Dafna Yitzhaki

English Summaries

Editor

Prof. Ali Watad

Editorial Board:

Dr. E. Younis
Dr. Mohand Mostafa
Dr. Wurud Jayusi

Advisory Board:

Prof. M. Amara
Prof. G. Anabsa
Prof. M. Bar-Asher
Dr. A. Dahamshe
Prof. K. Haj Yahia
Prof. M. Khalel
Dr. S. Mahajna
Dr. R. Manor
Dr. Y. Mendel
Dr. A. Naser
Prof. I. Oplatka
Dr. M. Sarsor
Prof. D. Sivan
Prof. H. Shehada.

Al-Hasad *(The Harvest)*
Editor: *Prof.* **Ali Watad**

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad
A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 13 | 2023

Issn: 2305-0179

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl

WWW. Beitberl.ac.il

Grammatical Edit:
Dr. M. Mosa (Arabic)
R. Lev-har (Hebrew)
M. Guggenheimer (English)

Design: "**Majd**" *Art & Design*, Haifa
shorbaji.z@gmail.com

shorbaji.z@gmail.com

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 13 | 2023

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 13 | 2023

IN MEMORY OF ʿABED ʾELKARĪM ṬĀHER