# الحصاد

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

رئيس التحرير
**أ. د. علـــي وتد**

**العدد** 15 | 2025

# الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
العدد 15 | 2025

رئيس التحرير: أ. د. **علي وتد**

**אלחצאד (=הקציר)**
עורך: פרופ' עלי ותד
כרך 15 | תשפ"ה

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 15 , 2025

*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**

## اللجنة الاكاديمية

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

## هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه
أ. د. مئير بار اشير
د. ورود جيوسي
أ. د. قصي حاج يحيى
أ. د. محمود خليل
د. عامر دهامشي
أ. د. دانيل سيڤفان
أ. د. حسيب شحادة
د. مروة صرصور
أ. د. غالب عنابسة
د. سامي محاجنة
ا. د. يونتن مندل
د. رامة منور
د. إياس ناصر
د. إيمان يونس.

**העורך**
פרופ' **עלי ותד**

## הוועדה האקדמית:

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

## מועצת המערכת

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

**محررون سابقون**
أ. د. محمد أمارة (2011 – 2013)
أ. د. قصي حاج يحيى (2014 – 2015)
د. سامي محاجنة (2016 – 2018)

**נערך בידי**
פרופ' מוחמד אמארה (2011 – 2013)
פרופ' קוסאי חאג' יחיא (2014 – 2015)
ד"ר סאמי מחאג'נה (2016 – 2018)

## المشاركون والمشاركات في هذا العدد
## הכותבים/הכותבות בכרך זה


- **د. إبراهيم جريس بصل** | ד"ר אבראהים ג'ריס בסל | Dr. Ibrahim Jeres Bassal
  الكليّة الاكاديمية العربية للتربية حيفا | המכללה האקדמית הערבית לחינוך חיפה
  ibbassal@gmail.com
- **د. بديع القشاعلة** | ד"ר בדיע אלקשאעלה | Dr. Badeea Alqasha'ala
  الكلية الأكاديمية للتربية على اسم «كي» – بئر السبع
  המכללה האקדמית לחינוך על שם 'קיי' – באר שבע
  Alk.badeea@gmail.com
- **د. روز صباح–شعبان** | ד"ר רוז צבאח-שעבאן | Dr. Rose Sabbah-Shaban
  مديرة متقاعدة – وزارة التربية | לשעבר מנהלת בית ספר, משרד החינוך
  roz.shaban@gmail.com
- **د. سليم أبو جابر** | ד"ר סלים אבו ג'אבר | Dr. Saleem Abu Jaber
  الكليّة الأكاديميّة أحفا | המכללה האקדמית אחוה
  saleemabujaber@gmail.com
- **سعاد خالد اغبارية** | סועאד חאלד אגבאריה | Souad Khaled Igbaria
  طالبة دكتوراة تخصص التعلم والتعليم بجامعة النجاح الوطنية بنابلس
  תלמידת מחקר, בנושא: למידה והוראה - אוניברסיטת אלנג'אח בשכם
  net3lmsawa@gmail.com
- **د. لنا وهبة** | ד"ר לנא והבה | Dr . Lana wehbi
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية – الكلية الاكاديميّة بيت بيرل
  המכון האקדמי הערבי לחינוך- המכללה האקדמית בית ברל
  Lana.wehbi@beitberl.ac.il
- **د. مؤنس طيبي** | ד"ר מואניס טיבי | Dr. Moanes H. Tibi
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية - الكلية الاكاديميّة بيت بيرل
  המכון האקדמי הערבי לחינוך- המכללה האקדמית בית ברל
  tibi@beitberl.ac.il
- **هبة إبراهيم اغبارية–ابوبكر** | הבה אבראהים אגבאריה-אבו בכר | Heba Ebraheem Egbareyeh-Abo Baker
  معلمة في وزارة التربية وطالبة دكتوراة تخصص التعلم والتعليم بجامعة النجاح الوطنية بنابلس
  מורה במשרד החינוך ותלמידת מחקר, בנושא: למידה והוראה - אוניברסיטת אלנג'אח בשכם
  f-ra-shah@windowslive.com


## المحتويات – תוכן עניינים

### المقالات – המאמרים

#### أَدب وأَدب الأطفال


**سليم أبو جابر** — **9**
قِصّة موسى والخَضِر، عليهما السّلام، في القرآن الكريم
للإمام العلاّمة المِصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ

**روز صباح–شعبان** — **41**
اتّجاهات جديدة في أدب نجوى قعوار فرح

**لنا وهبة** — **83**
القضايا السياسيّة والقوميّة في أدب الأطفال العربيّ المحلّي


#### التربية والتدريس – חינוך והוראה


**بديع القشاعلة** — **113**
الثّأر في مجتمع بدو بئر السّبع: الشّرف، التّقاليد ودائرة العُنف

**هبة اغبارية–أبو بكر و سعاد اغبارية** — **141**
أثر استخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ على عمليّات التّعلُّم والتّفاعل الاجتماعيّ لدى الطلاب في المدارس الثانويّة– منطقة المثلّث

**مؤنس طيبي** — **169**
الذّكاء الاصطناعيّ والتّعليم


#### مراجعة كتب


**إبراهيم جريس بصل** — **191**
قراءة في كتاب: لَهْجَةُ كُفرياسيف – لبروفيسور حسيب شحادة

# أَدب وأَدب الأطفال

**سليم أبو جابر**

قِصّة موسى والخَضر، عليهما السّلام، في القرآن الكريم
للإمام العلاّمة المِصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ

**روز صباح–شعبان**

اتّجاهات جديدة في أدب نجوى قعوار فرح

**لنا وهبة**

القضايا السياسيّة والقوميّة في أدب الأطفال العربيّ المحلّي

سليم أبو جابر

# قصّة موسى والخَضر، عليهما السّلام، في القرآن الكريم
## للإمام العلاّمة المِصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ
## (998-1071 هـ/1589 - 1661 م)
## عرض، تحقيق وتعليق


**المُلَخَّص**

مع نهاية القرن العشرين وخاصّة في عقودهِ الأخيرة، كَثُرَ الاهتمام وتزايدت وتيرة البحث العِلمي ودراسات التحقيق حول العلاّمة محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ ومؤَلّفاته التاريخيّة والعِلميّة الكثيرة، كالباحث المصريّ المعروف عبد الرحيم عبد الرّحمن عبد الرحيم، وميخائيل قِنْتِر، وليلى الصّباغ، وعبد الكريم رافق، وليلى عبد اللطيف، وآدم صبرا، على أنّ هذه الدّراسات رصدت ودوّنت وسردت لنا أحداث وأخبار الدولة العثمانيّة وسلاطينها، وأخبار البلاد العربيّة والإسلاميّة وفتوحاتها، مثل بلاد الشّام وأرض الكِنانة مِصر والعراق.

على نَهْجِ هذه الجهود العلميّة المُباركة، أقدِّم هذا العمل مساهمةً مِنّي في إثراء هذا المجال، ساعيًا إلى تقديم إضافاتٍ جديدة تعود بالنَّفْعِ على طلبة العِلم، والباحثين والمُختصّين في تاريخ الدولة العثمانيّة، والعلوم الشَرعيّة والفِقهيّة. ويُعَدُّ هذا العمل ثمرةً أخرى مِن ثِمار ذلك العالِم الجليل، الذي خلّفَ لنا إرثًا علميًّا هامًّا في علوم التفسير، والحديث، والتصوّف، والتاريخ.

يتناول هذا البحث العِقد الأوّل مِن مجموعة «**عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضر ووجودهِ إلى آخِر الزّمان**»، للإمام العلاّمة المِصريّ الشّيخ محمّد بن أَبي السُّرور البكري الصدّيقيّ(998-1071 هـ/1589-1661 م)، تقديما وتحقيقًا وتعليقًا. وقد سَمَّاهُ المُفَسِّر: باب تفسيرِ قولهِ تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ الآيات [الكَهْف 60:18]. ومجموعة العُقود هذه، جاءت

في أربعة أبواب تحدّث فيها المُفَسِّر عن الخَضر وقِصّته مع موسى، عليهما السّلام، مِن خلال النّص القرآنيّ. يشمل البحث الذي بين أيدينا، ثلاثة أبواب رئيسيّة:

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

**أمّا الباب الثاني** فقد تناول التّعريف بالمخطوطة، مِن خلال شرح ماهيّتها وأهميّتها في السّياق العلميّ والدِّينيّ، وموضوعها الرئيسيّ، مع التأكيد على نِسبتها إلى المُفسِّر، مِن خلال أَدِلَّة علميّة وتحقيق موثوق. كما يتعمّقُ هذا الباب في منهجيّة المُفسِّر، والطريقة التي اعتمدها في تفسيره للنّصوص، مثل الأساليب اللغويّة، والأدوات الفِقهيّة، وطريقة عرض الأفكار، والمصادر التي استند إليها في تفسيره. بالإضافة إلى ذلك، يُناقش هذا الباب لغة المُفسِّر مِثل اختيار المُفردات، وبنية الجُمَل.

**في الباب الثالث**، تناولتُ التّحقيق والتّعليق للمخطوطة، مرفقا بحواشٍ مُوَضِّحة لما يُقتضى من المعاني والمُصطلحات التي جاءت فيها. يلي ذلك كلّه ثَبْتٌ للمصادر وللمراجع التي استندتُ إليها في هذا العمل.

وأخيرًا، فإنَّ هذا البحث لا يقتصر على دراسة العلاَّمة البكري الصدِّيقي ومؤلَّفاته، أو تحليل المخطوطة فحسب، بل يمتدُّ ليشمل مَنهج التحقيق الذي اتُّبِعَ في فحص المخطوطة وتوثيقها، مع تقديم نماذج مصوَّرة لصفحاتها أو أجزائها المهمَّة لدعم عمليّة التحقُّق وتأكيد مِصداقيتها. ويمثّلُ هذا البحث إضافة عِلميّة نوعيّة للمجال الأكاديميّ؛ إذ يفتح آفاقًا جديدة في دراسة النّصوص الدّينيّة، ويُعمِّق فهمنا للتطوّر الفِقهيّ والتفسيريّ مِن خلال تحليل أسلوب المُفسِّر ومصادره. كما يُسهم في إثراء فَهم النّصوص الدّينيّة، وتقديم مادّة عِلميّة موثوقة تُشكِّل مرجعًا أساسًا للباحثين والدارسين في مجال التفسير والفِقه الإسلاميّ. علاوة على ذلك، يُبرز البحثُ أهميّة التحقيق العِلميّ في صَوْن التراث الإسلاميّ وتقديمه بصورة دقيقة للأجيال القادمة.

**وما توفيقي إلاّ باللهِ، عليهِ توكّلتُ وإليهِ أُنيبُ!**





## ترجمة العلاّمة محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ[1]

لقد شهد المشرق العربيّ الإسلاميّ في بداية القرن السادس عشر للميلاد تغيُّرًا أساسيًا، حيث ضُمّت مِصر والشّام والعراق إلى أراضي الدولة العثمانية، وأصبحت القسطنطينية (إسطنبول) بعد انتقال الخلافة الإسلامية إليها مركز الثّقل ومحور الارتكاز في العالم الإسلامي. وبذلك انتقل النشاط العِلمي في العالم العثماني إلى القسطنطينية مقرّ السلطان وعاصمة الدولة الإسلامية.

نتيجة لهذا التغيُّر ضعفت حركة التأليف والكتابة باللغة العربية بسبب انتقال هذه الحركة إلى أوساط علماء الأتراك باللّغة التركية. وعلى الرغم من ذلك، فقد بُذل جُهد جسيم، حيث برز خلال العصر العثماني في مِصر عدد من المؤلّفين الذي كتبوا في التاريخ والعلوم الإسلاميّة والشّرعيّة والفِقهيّة، وخاصّة في التاريخ المِصريّ، حيث سجّلوا ودوّنوا الأحداث التي عاصروها.[2]

من بين هؤلاء المؤرِّخين، أنجبت مِصر في القرن الحادي عشر للهجرة عالمًا جليلًا ومؤرِّخًا قديرًا، خَلّفَ للأجيال من بعده تراثًا علميًّا خَلّدَ ذكره في التاريخ. 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 بعد ذلك العصر وروابطه بما قبله.

هذا المؤرِّخ والمُفَسِّر الجليل، هو محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ صاحب هذا المخطوط الذي بين أيدينا، وموضوع هذا البحث: {**العِقد الأَوَّل في تفسير قَوْلِهِ تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ [الكَهْف 60:18]**}، والذي يُعْتَبَر واحدًا مِن أربعة عُقُود للعلاّمة البكري والتي أسماها «**عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضر ووجودهِ إلى آخِر الزّمان**».

1. يُنظَر أبو جابر سليم: البكري الصدّيقيّ وأثره في تأريخ مِصر العثمانيّة، ص. 83-111؛ أبو جابر، س. (2023). عُقود الجُمان في إثباتِ نَسَبِ الخَضر، عليه السّلام، وإثبات نُبُوَّتِهِ وحياتِهِ إلى الآن للإمام الصّوفيّ والمؤرّخ المِصريّ الشّيخ محمّد بن أَبي السُّرور البَكريّ الصدّيقيّ (998-1071 هـ/ 1589-1661 م). **الحصاد: مجلّة المعهد الأكاديميّ العربي للتّربية- الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل، 13**: 103-112؛ البكري، م. (2024). تفسير سورة الفَتح. تقديم وتحقيق: أبو جابر، سليم. ليدن-هولندا: برِيل، ص. 1-9؛ كذلك يُنظَر: Abu Jaber, S. (2005). Al Bakrī al-Ṣiddīqī, pp: 77-122.

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

**المحيط الأُسَري وأثرهُ على البكري الصدّيقيّ وَنَهْجِهِ العِلميّ:**

نشأَ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصِدّيقيّ نشأة دينيّة وعِلميّة، فهو ينتسب بحسب ما ورد في مؤلَّفاته، وخاصة في مؤلَّفة «الروضة الزهيّة في ذكر ولاة مِصر والقاهرة المعزيّة»،[3] وبحسب ما جاء في كلّ كُتب التاريخ والأدب التي ترجمت لأسرته، إلى «آل البكري»، أي أسرة البكري الشهيرة في مِصر. وهي أسرة يتّصل نسبُها مِن جِهة الأب إلى الخليفة الإسلامي الأوّل أبي بكر الصدّيق، رضي الله عنه. كما يتّصل نسبُهُ من جِهة الأم إلى الحسين بن علي بن أبي طالب، الخليفة الإسلامي الرابع. وبيت البكري كان بيتًا للرئاسة والعِلم في مِصر في العصر العثماني، حيث لعب في حياة مِصر الدينية والسياسية أدوارًا هامّة كثيرة، فكان لا يُبرَم أمرًا مِن الأمور الهامّة في مِصر إلّا بموافقة زعيم البكرية والوفائيّة وعلماء الجامع الأزهر.[4]

فالمُفَسِّر المُؤرّخ 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، بن داود، بن محمّد ابن نوح، بن طلحة، بن عبد الله، بن عبد الرحمن، بن أبي بكر الصديق رضي الله عنه».[5] كما أنّ أحد أجداده كان قد تزوّج من السيّدة الشريفة فاطمة بنت وليّ 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،

3. تمَّ 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.
4. يُنظَر حسين الروزنامجيّ: ترتيب الديار المِصرية في عهد الدولة العثمانية، ص. 24. يُنظَر أيضًا: دائرة المعارف الإسلامية 51/4؛ ليلى عبد اللطيف، «ابن أبي السُّرور البكري: عصره ومؤلّفاته»، نشر في كتاب: بحوث في التاريخ الحديث، القاهرة، 1976، ص. 128-147.
5. يُنظَر محمّد بن أبي السرور البكري الصدّيقيّ: المِنح الرحمانيّة في الدولة العثمانيّة، ويليه ذيل: اللطائف الربانيّة على المِنح الرحمانيّة، ص. 39-84؛ محمّد بن أبي السرور البكري الصدّيقيّ: «تفريج (كشف) الكربة في رفع الطلبة»، تحقيق: عبد الرحيم عبد الرحيم، في المجلّة التاريخية المِصرية، م. (23)، 1976، ص. 304-305؛ محمّد توفيق البكري: بيت الصديق، ص. 73-81؛ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ: التّحفة البهيّة في تملُّك آل عثمان الدّيار المِصريّة، ص. 26-29؛ محمّد المُحِبّي: خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر 3 /465-468؛ علي مبارك: الخطط التوفيقية الجديدة، لِمصر القاهرة ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة 422/3.





بن الحسين المكفوف، بن السيّد علي، بن الحسن المثلث، بن الحسن المثنى، بن أمير المؤمنين أبي عبد الله الحسن والسبط، ابن فاطمة الزهراء وعلي المُرتضى».[6] لقد جمعت أسرة المؤرِّخ البكري الصدّيقيّ إلى جانب عراقة النسب وشرفه، شرف العِلم وثروة المال وفصاحة اللسان وثقة الناس بها.

لقد صنّفَ البكري من الكتب ما يلي:[7] التّحفة البهية في تملك آل عثمان الديار المِصرية، والروضة الزهية في ولاة مِصر والقاهرة المُعزيّة وقطف الأزهار- وهو خلاصة لخطط المقريزي، ودُرَر المعالي الجليّة-وهو مُصنَّف في التصوُّف، والكواكب السائرة في أخبار مِصر والقاهرة.

1. التّحفة البهية في تملك آل عثمان الديار المصرية.
2. الروضة الزهية في ولاة مصر والقاهرة المُعزية.
3. قطف الأزهار، وهو خلاصة لخطط المقريزي.
4. دُرر المعالي الجلية، وهو مصنف في التصوف.
5. الكواكب السائرة في أخبار مصر والقاهرة.

أما المؤرِّخون العرب مثل محمّد أنيس، وخاصّة في كتابه «مدرسة التاريخ المِصري في العصر العثماني»؛ فإنّه يُلاحَظ أنه ذكر أنّ ابن أبي السُّرور البكري هو صاحب المصنّفات التالية: النّزهة الزهية، وعيون الأخبار، والمِنح الرحمانية. ويذكر محمّد أنيس أنّ ابن أبي السُّرور البكري تُوفّي عام 1087هـ/ 1676م، دون أن يذكر المصدر الذي اعتمد عليه في ذكر هذه المعلومات عن المؤرِّخ.[8]

**إنَّ مشايخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ والذين تتلمذ على أيديهم فَهُم كُثر،** إلّا أنّه لم يذكر منهم في مؤلّفاته غير خمسة وهم: الشيخ أبو حفص سراج الدين عمر الحانوتي الحنفي المتوفّى عام 1013هـ/1604م، وهو من كبار علماء الحنفيّة. وقد سمع عليه (الأربعين النووية).[9] والشيخ أبو محمّد عبد الله زين الدين الدّنوثريّ[10] وكان عارفًا باللّغة والنحو وكذلك قاضيًا، ويقول عنه المؤرِّخ أنه «وهو من مشايخي الذين أخذت

6. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: المِنح الرحمانية، مكتبة الجزائر الوطنية، رقم: 1651، لوحة: 47أ.
7. يُنظَر دائرة المعارف الإسلامية المعرّبة عن السابقة التي ذكرتها، ج. 4: ص. 51-52.
8. يُنظَر محمّد أنيس: مدرسة التاريخ المِصري في العصر العثماني، ص. 11-25.
9. هذا الكتاب يشمل، أربعين حديثًا نبويًّا اختارها يحيى بن شرف الحوراني النووي الشافعي، وهو من أئمّة الشافعية عاش بين الأعوام (631-676 هـ/ 1233-1277 م).
10. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهية، ص. 109؛ المُحِبّي: خلاصة الأثر 3/ 53 - 56.

منهم، ومن تلامذة والدي الذين أخذوا عنه»،[11] وقد توفي عام 1025هـ/1616م. والشيخ أبو عُيَيْنَة عامر بن العزيزي الشافعي،[12] المتوفي عام 1034هـ/ 1625م. ومن المشايخ الذين أخذ عنهم المؤرِّخ ودرس عليهم، الشيخ أبو الفدا إسماعيل بن السجيدي الشافعي، والذي كان من أكابر الشافعية.[13] كما تتلمذ – المؤرِّخ البكري الصدّيقيّ – على نور الدين أبي الحسن الأجهوريّ المالكي، المتوفي عام 1066هـ/1656م. وقد وصفه المُحِبيّ في خلاصة الأثر بقوله عنه أنّه «شيخ المالكية في عصره بالقاهرة، إمام الأئمة...».[14] هذا بالإضافة إلى أنّه ترجم في مؤلَّفة «الروضة الزهية» عدداً منتقى من العلماء والأدباء والمتصوّفة المعاصرين له، ومنهم أقرباؤه وبخاصة أولاد عمومه وهذا دليل على صلته واحتكاكه بهم ومعرفته لهم.

## التّعريف بالمخطوطة:

يتناول هذا البحث العِقد الأوّل مِن مجموعة «**عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضر ووجودهِ إلى آخِر الزّمان**»، للإمام العلاّمة المِصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ (998-1071 هـ/1589-1661 م)، تقديماً وتحقيقًا وتعليقًا. وقد سَمَّاهُ المُفَسِّر: باب تفسيرِ قولهِ تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ الآيات [الكَهْف 18:60]. ومجموعة العُقود هذه، جاءت في أربعة أبواب ليجيب مِن خلالها المُفَسِّر على سؤال بخصوص الخَضر، عليه السّلام، وهي:

**الباب الأوّل** في تفسيرِ قولهِ، تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ الآيات [الكَهْف 18:60].

**الباب الثاني** في نَسَبِ الخَضر، عليه السّلام، واسمه وإثبات نُبُوَّته.

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

**الباب الرّابع** في سَرْدِ قِصّةِ الخَضر، عليه السّلام، مع موسى، عليه السّلام.

وقد تلا هذه الأبواب الأربعة مُلحَقان: الأوّل، وهو فائدة بشأن الخَضر، منقولة مِن الخبر عن البشر لِتَقيّ الدّين أحمد بن علي المقريزيّ (ت845هـ/1442م)، وهي بخطّ

11. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهيّة، ص. 109.
12. يُنظَر المصدر السابق، ص. 122.
13. يُنظَر البكري الصدّيقيّ: الروضة الزهيّة، ص. 195.
14. يُنظَر حاجي خليفة: كشف الظنون 2/ 1628.





المؤلِف. أمّا الثاني؛ فهو رسالة في ذِكر أخبار عساكر العِصيان الواردين مِن جِهة الأقطار اليمانيّة الداخلين على حَرَم مكّة المُشَرَّفَة عام 1041هـ/ 1631م.

وقد ذَكَر إفرايم ويست (Efraim Wust) في كتالوج اللّغة العربيّة والفرسيّة والتركيّة للمكتبة الوطنيّة في القدس، مُجلّد1، 2016: إنَّ نسخة بخطّ محمّد بن عمر الأحدب[15] تابع لآل الصدّيق (1043هـ/1633م) في القاهرة غالبًا، ومُلحقات رقم2 (رسالة في ذِكر أخبار عساكر العِصيان) بخطّ عليّ البوتيجيّ الرّفاعيّ الشافعيّ (ت. 1074هـ/1664م)، 45 ورقة غربيّة، 210:153 ملم؛ مُسطرة الصدّيقيّ 15 سطرًا، ومُسطرة البوتيجيّ 27-31 سطرًا.

إنَّ مجموعة هذه العُقود في نسختها الأصليّة موجودة في المكتبة الوطنيّة بالقدس تحت اسم مجموعة يهودا، رقم: A S.y116 (Yha.Ms.Ar.313). حيث يتوسّط رأس ورقة [1أ] 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 إثْباتِ نُبُوَّةِ الخَضر ووجُودهِ 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 مُدَّتِهِ
وأعاد عليَّ وعلى المسلمين
مِن بركته، آمين.

15. هو محمّد بن عمر نور الدّين بن عبد القادر الشّهير بابن الأحدب [وليس الأحرب كما ذكر إفرايم ويست (Efraim Wust) في كتالوج اللّغة العربيّة والفرسيّة والتركيّة للمكتبة الوطنيّة في القدس]. وقد ورد في نسخة المكتبة الوطنيّة في الجزائر لمخطوطة المِنَح الرّحمانيّة تحت رقم (1651) تاريخ لمؤرّخنا البكريّ الصدّيقيّ أنّهُ هو ناسخ هذه المخطوطة. وقد جاء في صفحة العنوان في زاوية صغيرة لها أنَّ مالكهُ كان «محمّد الأحدب». للمزيد يُنظَر البكري الصدّيقيّ: المِنح الرحمانيّة، ص. 152-153.

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

### أهميّة المخطوطة وموضوعها:

تأْتي أهميّة هذه مخطوطة، في إطار الأعمال والمؤلّفات العِلميّة التي قام بها هذا العالِم المُفَسِّر والمؤرِّخ الجليل، والتي أضافت للمكتبة الإسلاميّة والعربيّة أبعادًا هامّة في علوم التّفسير والحديث النّبويّ الشّريف والتّصوّف، واللّغة، والجغرافيا، والتاريخ. كما كشفت للباحثين والمعنيّين في تلك الحقبة التّاريخيّة مدى غزارة العِلم والبحث العِلميّ في مجال العلوم القرآنيّة وعلوم الحديث والفِقه واللّغة والتأْريخ، والاهتمام بهذه العلوم مِن قِبَل العُلماء وسلاطين الخلافة العثمانيّة الذين سَعَوا دومًا لِدَعم العِلم والعُلماء والتّقرّب منهم وإليهم.

لقد أَثرى محمّد بن أَبي السُّرور الصِّدّيقيّ بالعديد من مؤلّفاته ومُصَنَّفاته التاريخيّة والعلوم الشّرعيّة والتّصوّف والشِّعر، إضافة إلى ما قدّمهُ لنا في علوم تفسير القرآن الكريم وآياته، كمخطوطة هذا العِقد الأَوَّل، موضوع هذا البحث، في تفسير قَوْلِهِ تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا ﴾ [الكَهْف 60:18]، والذي يُعْتَبَر واحدًا مِن أربعة عُقُود والتي أسماها **«عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضِر ووجودهِ إلى آخِر الزّمان»**. إنَّ هذا الكَمّ الهائل من النّتاج العِلميّ لمُفسّرنا لَيَدُلُّ على مستواه العِلميّ الرّفيع والغنيّ بعلوم اللغة العربيّة وعِلوم التفسير والفِقْه والتّصوّف والتاريخ، كما يدُلُّ على طابَع البيت والأُسرة التي تربّى فيهما؛ حيث العِلم والمعرفة والتّصوّف وثقافة العطاء والنّتاج العِلميّ 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 الجانِب، وهو قصّة موسى والخَضِر، 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 الخَضِر، عليه السّلام، وقِصّته، لمْ يُسأل مِن قبل أو لم يُجَبْ عليه؛ وهو، كما جاء في المخطوطة: «هل الخَضِر، عليه السّلام، حيٌّ أمْ لا؟ وإذا قُلنا بأنّهُ حيٌّ، فما أَكْلُهُ؟». وهُنا تبدو لنا أهميّة باب الاجتهاد وضرورة عدم إغلاقه، كما يبدو لنا نهج الأمانة العِلميّة 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 بِعَوْنِ المَلِك الوهّاب». وفي ذلك درسٌ وعِبرة لطلّاب العِلم للحفاظ على مكانة العِلم والعُلماء.

### نِسْبةُ المخطوطة إلى المُفَسِّر:

تُنْسَبُ مخطوطة «عُقود الجُمان في إثبات نُبُوَّة الخَضِر ووجودهِ إلى آخِر الزّمان»، إلى الإمام العلّامة المُفَسِّر المِصريّ الشّيخ محمّد بن أَبي السُّرور البكري الصدّيقيّ (998-1071 هـ/1589-1661 م) بأبوابها الأربعة، بما فيها باب تفسير قولِهِ، تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ الآيات، [الكَهْف 60:18]. 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 [1أ]: «**كتاب عُقود الجُمَان في إِثْباتِ نُبُوَّةِ الخَضِر ووجُودِهِ إلى آخِرِ 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...**». كما يؤكدُ ذلك ما جاء في ورقة [4ب] و [4أ] حين قال: «**قال الأستاذ الجَدّ، العارف بالله، تعالى، الشّيخ محمّد الصدّيقيّ، نَفَعَنَا اللهُ ببركاته، آمين**». وما جاء به في ذِكر جَدِّهِ عندما كان يستشهد بتفسيره، كما جاء في ورقة [8ب] وورقة [9ب]. هذا إلى جانب ما جاء به في ورقة [26ب] حين ذكر جَدَّهُ في «رسالة في ذِكر أخبار عساكر العِصيان الواردين مِن جِهة الأقطار اليمانيّة الدّاخلين على حَرَم مكّة المُشَرَّفَة في 25 شعبان 1041هـ/1631م»، بقوله: «**وقال الأُستاذ الجَد الحَاجّ أبو الحَسن الصِّدّيقيّ، رضي اللهُ 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.[16] كلُّ هذا يُثبت بما لا يدعُ مجالًا للشكّ بأنَّ هذه المخطوطة هي للعلّامة محمّد بن أبي السُّرور البكري الصدّيقيّ.

16. يُنظَر الزِّرِكْلِيّ: الأعلام 7/60؛ الحنبليّ: شذرات الذّهب 9/430-433؛ الخفاجيّ: ريحانة الألِبّا وزهرة الحياة الدنيا 2 /220-221؛ مُبارك، عليّ: الخطط التّوفيقيّة 3/ 422؛ الصبّاغ، ليلى: المِنح الرّحمانيّة، 54-62. كما سنأتي على ذِكْرِهِ لاحقًا في هذا البحث.

**مَنْهَجِيّة المُفسِّر:**

إنَّ الدّولة العثمانيّة بالنسبة لآل البكري عامّة وللعلّامة 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 ونَشْرِ الإسلام في ربوع المعمورة، وإرساء، العَدْل والأمن والأمان. من هذا المُنطَلَق، سعى مُفسّرنا من خلال كل مُؤلّفاته ومُصَنَّفاته التاريخيّة، إلى أَن يخدم هذه الدّولة وسلاطينها، بل والبشريّة كُلّها، وهذا ما جاء في بداية مؤلَّفِهِ الذي بين أيدينا. لقد افتتحَ المُفسّر مؤلَّفَهُ هذا كما هو معهود عند عُلماء عصره، بعد أَنْ حَمَدَ اللهَ وأثنى 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 الباب مِن مجموعته هذه: «**الحمدُ للهِ** الذي جعلَ روض العلوم والمعارف خضرًا مُزهرًا، بفرائد الفوائد[17] نضرًا، تميلُ أغصانُهُ بأنفاس نسيم الصِّبا، ولها كلّ فؤاد[18] متى الوجدُ مال وصبا، جلّ جلالهُ وسما كمالهُ فأبا أنْ يتّخذ صاحبةً وولدًا وأبًا.[19] ومنح عِلم الأوّلينَ والآخرين لسيّدنا محمّد، الذي شَرَّفَ به الخَضر[20] والأنبياء[21] والمُرسَلين وبِعِداد الخلائق[22] عجمًا وعربًا. فلا خَضر يصل إلى[23] عِلمهِ ولا كليم وصلَ إلى عزمهِ. فمَن رآهُ[24] ولو حال الصِّبا، يقول: إنَّ لهذا النَّبيّ الكريم لَبِناءً. **وأشهد** أنْ لا إله إلاّ

17. الأصل [بفرايد الفوايد]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
18. الأصل [فواد]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
19. الأصل [وولدا وابا]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه مع تنوين الفتحِ. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
20. للمزيد عن الخَضر عليه السّلام، يُنظَر ابن حَجر العسقلانيّ: الإصابة في تمييز الصّحابة 2/ 246-282.
21. الأصل [الانبيا]، حيث أسقطَ المُفَسِّر الهمزة المُتطرِّفة. وقد قُمتُ بإثباتها، وكذا فعلتُ في كلّ أشباهها التي وردت في كلّ المخطوطة.
22. الأصل [الخلايق]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
23. الأصل [إلي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
24. الأصل [راه]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.





الله وحدهُ لا شريك له، ولا ضِدَّ له، [ولا][25] نِدَّ [لهُ]،[26] شهادة[27] لم تزل للفوز والنّجاة سببًا. **وأشهدُ** أنَّ سيّدنا ومولانا محمّدا عبدهُ ورسولهُ وحبيبهُ وخليلهُ، شهادة تبلغ قائلها في الدّارَيْن أَربًا، وتُحقّق له كلبًا، صلَّى اللهُ وسلَّمَ عليه وعلى[28] آلهِ وأصحابهِ السّادةِ النُّجَباء، صلاةً وسلامًا دائِمَيْنِ مُتلازِمَيْنِ دهورًا وحُقَبًا، ما نظرَ مُستفِيدٌ فاستفاد مِن سُنَّتِهِ أدَبًا، وسَلِّمْ [2أ] تسليمًا كثيرًا، آمين».

بعد هذه المُقدّمة التي لا بُدَّ منها، عرّجَ المُفسّر على سبب قدومه على هذا العمل الذي جاء ردًّا على سؤال بخصوص الخَضر، عليه السّلام، فقال: «**وبعد**، فقد ورد عليَّ سؤال[29] كَدُرِّ اللآلئ من واحد الدَّهر، ومُفرد العَصر، مَن حاز فضل السّيف والقَلَم؛ فأصبحَ بين أقرانهِ كالعَلَم، زُبْدَةُ الكُبراء، عينُ السّادة الأُمراء، مَسَّ زين العابدين بعِلمهِ ومنحَ الوافدين بكرمهِ، إنْ تَرجمَ أخجلَ بفصاحتهِ، قَسٌّ في زمانهِ، أو سَكَتَ هَابَةُ جُلّ أقرانهِ. لا زال محفوظًا إلى الأبدِ، 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،[30] وجعلتُ ذلك في هذه الأوراق الفائقة، الحائزة لكلّ معانٍ رائقة، تشتمل على أربعة[31] أبواب، مُستعينًا بِعَوْنِ المَلِك الوهّاب». لقد جاءت اعتمادات المُفسّر محمّد بن أَبي السُّرور البكري الصّدّيقيّ في تفسيره لقولهِ تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾، الآيات [الكَهْف 60:18] كما يلي:

- استعمال الحِبْر باللون الأَسود؛ أَمّا الآيات القرآنيّة، وكذلك والآيات الأُخرى التي استشهد بها من سُوَر أُخرى-فقد كتبها باللون الأَحمر الدّاكن، وذَلكَ لكي يميّز بين الآيات القرآنيّة وما يكتبه هو من تفسير لها.

25. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لسلامة اللغة والمعنى.
26. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لسلامة اللغة والمعنى.
27. الأصل [شهاده]، مُنتهية بحرف الهاء بد التاء المربوطة. وقد قمتُ بتصويبها وأشباهها التي وردت في كلّ المخطوطة.
28. الأصل [وعلي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
29. الأصل [سوال]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
30. الجهابذة جَمْعُ جَهْبَذُ وجِهْبِذ وجِهْبَاذ. وهي كلمة عربيّة كلاسيكيّة تدلّ على الشّخص الخبير ببواطن الأمور والغامض منها، والقادر على التّمييز بين الصالح والفاسد. والمقصود بالجهابذة هُنا الأعلام والعلماء المشهورون البارزون. يُنظَر ابن منظور: لسان العرب، مادّة [ج ه ب ذ].
31. الأصل [راه]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.

- 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.
- 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 مِن هؤلاء الأجلّاء.
- اعتمد في تفسيره على الجوانب اللغويّة والنّحويّة والصّرفيّة. وهذا ما قام به أيضًا والدهُ وجَدّه.
- استعان المُفسّر في تفسيره بأَنواع القراءات القُرآنيّة ومشاهير القُرّاء، مثل ابن كثير وغيره.
- اعتمد في تفسيره على الاستشهاد ببعض الأَبيات الشّعريّة وإِنْ كانت شحيحةً جدًا.
- نَهَجَ المُفسّر بأَن يشطب كلمة أَو عبارة أَو جُملة في حال تكرارها، أَو إِذا جزم بعدم لزومها أَو في حال وقوع خطأ في الكتابة.
- نَهَجَ المُفسّر بأَن 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 إِذا استساغ إِضافة عبارة أَو جُملة أَو جُزءٍ 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 أَنّ تفسيره للآية الكريمة غنيٌّ بالمعلومات في مجالات كثيرة ومُتنوّعة، ولا سيّما في مجال علوم التّفسير والعلوم الشّرعيّة والتّصوّف وعِلم القِراءات وعلوم اللغة والتاريخ، إِلاّ أَنّ المؤلّف في واقع الأَمر يفتقرُ إِلى المنهجيّة العِلميّة المطلوبة، كما لاحظتُ ذلك في تفسير والده لسورة الكَهْف والفَتح. فالمُفسّر في مخطوطته هُنا لم





يُفصِح في كثير من الأَحيان عن المصادر بشكل واضح وكامل، تلك التي استعملها واستقى منها معلوماته، ولم يُبيّنها في مخطوطته بحيث يُسهّل على القارئ أَو المُحقّق الوصول أَو الرّجوع إِليها. فنجدهُ في بعض الأَحيان يذكر اسم الكِتاب أَو المرجع دون ذِكر اسم مؤَلّفه، وأَحيانًا أُخرى يذكر اسم المؤلِّف دون ذِكر اسم كتابه. وهذا في حدِّ ذاته يُشكّل صعوبة في تحديد المصدر الذي استعمله المُفسّر، خاصّة إِذا كان هناك تشابه بين أَسماء المصادر والمراجع أَو أَسماء المؤلِّفين والمُفَسِّرين أَنفسهم. مِن جهة أُخرى، ما يظهر بوضوح هو قضيّة اللاموضوعيّة (الذّاتيّة)، 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 والدُه وجَدّهُ، هو من باب «التّملّق والتّقرّب» للسلطة والسّلطان، ولكن قد يكون هذا الشّعور أَيضًا مُنبعثًا من الشّعور الصّادق لدى المُفسّر، بأَنَّ الدولة العثمانيّة كانت تُمثّل في عصره الرّفعة والعلياء للإِسلام السُّنيّ، وهي بذَلِكَ «حامية حِمَى الإِسلام» والمدافعة عنه في وجه الأَعداء والمارقين والكَفَرة.

وخُلاصة القول؛ فإِنَّ الدّارس لهذه المخطوطة يشعر بأَنَّ المُفسّر، كان يتوخّى ويسعى إِلى دِقّة الكِتابة والتّدوين في تفسيره. كما أَنّه يُسلّم مُقتنعًا بأَنّه قد عمل جاهدًا في تركيب مؤَلَّفه هذا تركيبًا سليمًا ومنطقيًّا؛ فقد قدّم للقارئ تفسيره بوضوح وسلاسة، وتبدو المعلومات فيه مرتبطة بعضها ببعض بإِحكام ومنطِق دونما خلل. حيث عرضَ ذَلِكَ كلّه بأُسلوب لا تكلّف فيه، سهل ممتنع وشائق، وإِنْ لم يخلُ من بعض المُبالغات، والصياغات اللفظيّة المُنمّقة عند حديثه عن آل البكري وكراماتهم، وخاصّة جدّه؛ فهي بالنّسبة لمُفسّرنا فِكرة واقعيّة؛ لأَنّها تُعتَبَرُ جزءًا أَصيلًا من الحالة الفِكريّة الصّوفيّة كطابع غالب على الأُسرة التي نشأَ وتربّى فيها، وكذلك جزءا من التفكير العامّ السّائد في مجتمع ذَلِكَ العصر الذي كان يعيشُ فيهِ.

### مَنْهَجُ التّحقيق للمخطوطة:

**أَوّلًا:** لقد اعتمدتُ في الأَساس في قراءة ومراجعة وتحقيق مخطوطة «عُقود الجُمَان في إِثْباتِ نُبُوَّةِ الخَضر ووجُودِهِ إِلى آخِرِ 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:** تمّ الرّجوع والاعتماد على عديد من كُتُب التّفسير والحديث النّبويّ الشّريف والتاريخ والتّراجم، والتي قدّمتْ معلومات 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 الأَعيان مِن أبناء الزّمان» للبُورِينيّ (ت1024هـ/1615م)؛ كتاب «خلاصة الأَثَر في أَعيان القَرن الحادي عشر» للمُحِبّي (ت1111هـ/1699م)؛ كتاب «الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة» للغزّيّ، أبو المكارم نجم الدين (ت1061هـ/1651م)؛ كتاب «أوضح الإشارات فِيمَن تولّى مصر القاهرة مِن الوزراء والباشات المُلَقّب بالتّاريخ العَيْنِيّ» 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 الجَزَرِيّ (ت833هـ/1430). هذا بالإضافة إلى مصادر ومراجع أُخرى تظهر في هوامش الكتاب وقائمة ثَبْت المراجع في نهاية هذا الكتاب.

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

**رابعًا:** ضَبْطُ الأَحاديث النّبويّة الشّريفة التي وردت في المخطوطة، ثُمَّ حصرتها بين قَوْسَيْن على هذا النّحو ( )، مع إبقاء مَتْن الحديث كما أَوردهُ المُفسّر مُتَجَنِّبًا التّعليق على مدى صِحّتهِ.

**خامسًا:** اتَّبَعْتُ كتابة صيغة مُوحّدة في كل المخطوطة لِعبارة «صَلَى اللهُ عليهِ وسَلَمَ»، على هذا النّحو ﷺ، والتي أَوردها 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 الأَخطاء الكِتابيّة والإملائيّة أَو النّحويّة أَو التّحريف في رَسْمِ حروف بعض الكلمات الواردة فيها. وعلى هذا الأَساس، فقد اتّبعتُ الخُطوات التّالية مُشيرًا إلى ذَلِكَ في الهوامش وإبقاء الأَصل وتثبيته بين





معقوفتَيْن، ليكون ذَلِكَ نموذجًا لأَخطاء شاعت في ذَلِكَ العَصر الذي عاشه مُفسّرُنا:

أ. تثبيت الأَلفاظ السّليمة للكلمات التي وقع فيها خطأ كتابيّ أَو جرى عليها في بعض الأَحيان تحريف في رَسْمِ الحروف. وقد أَشرتُ إلى ذَلِكَ في الهوامش.

ب. تثبيتُ الكلمات التي حُذِفَت همزتُها أَو خُفِّفَت إلى (الياء)، كما كان مُتّبعًا في عَصر المُفسّر، بحسب قواعد الإملاء المُتّبَعَة في عصرنا الحديث.

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

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

ج. تصويب بعض جُمَل المخطوطة التي وقع فيها خطأ في تركيب مبناها، وذَلِكَ ليجري مجرى سلامة السّياق والمعنى، مع الإشارة إلى ذَلِكَ 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:** أُشِيرَ في مَتْنِ 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 أ]، فإنّه يُشير بدَوْره إلى الوجه الثّاني منها. وهكذا في سائر مواقع ترقيم أَوراق مخطوطة تفسير سورة الفَتْح.

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

اللوحة 1: صُوَرة عن الورقة الأولى مِن المخطوطة

اللوحة 2: صُوَرة عن الورقة الثّانية مِن المخطوطة

اللوحة 3: صُوَرة عن الورقة الثالثة مِن المخطوطة

## [2ب] بسم الله الرّحمن الرّحيم [ربِّ يَسِّرْ يا كريم]

**الحمدُ للهِ** الذي جعلَ روض العلوم والمعارف خضرًا مُزهرًا، بفرائد الفوائد[32] نضرًا، تميلُ أغصانُهُ بأنفاس نسيم الصِّبا، ولها كلّ فؤاد[33] متى الوجدُ مال وصبا، جلّ جلالهُ وسما كمالهُ فأبا أنْ يتّخذ صاحبةً وولدًا وأبًا.[34] ومنح عِلم الأوّلين والآخرين لسيّدنا

32. الأصل [بفرايد الفوايد]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.

33. الأصل [فواد]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

34. الأصل [وولدا وابا]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه مع تنوين الفتحِ. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.

محمّد، الذي شَرَّفَ به الخَضر[35] والأنبياء[36] والمُرسَلين وبِعِداد الخلائق[37] عجمًا وعربًا. فلا خَضر يصل إلى[38] عِلمِهِ ولا كليم وصلَ إلى عزمِهِ. فمَن رآهُ[39] ولو حال الصِّبا، يقول: إنَّ لهذا النَّبيّ الكريم لَبِناءً. **وأشهد** أنْ لا إله إلاّ الله وحدهُ لا شريك له، ولا ضِدَّ له، [ولا][40] نِدَّ [لَهُ]،[41] شهادة[42] لم تزل للفوز والنّجاة سببًا. **وأشهدُ** أنَّ سيّدنا ومولانا محمّدا عبدهُ ورسولهُ وحبيبهُ وخليلهُ، شهادة تبلغ قائلها في الدّارَيْن أَرَبًا، وتُحقّق له كلبًا، صلَّى اللهُ وسلَّمَ عليه وعلى[43] آلِهِ وأصحابِهِ السّادةِ النُّجَباء، صلاةً وسلامًا دائِمَيْنِ مُتلازِمَيْنِ دهورًا وحُقَبًا، ما نظرَ مُستفِيدٌ فاستفاد مِن سُنَّتِهِ أدَبًا، وسَلَّمْ [2أ] تسليمًا كثيرًا، آمين.

**وبعــد**، فقد ورد عليَّ سؤال[44] كَدُرِّ اللآلئ من واحد الدَّهر، ومُفرد العَصر، مَن حاز فضل السّيف والقَلَم؛ فأصبحَ بين أقرانهِ كالعَلَم، زُبْدَةُ الكُبراء، عينُ السّادة الأُمراء، مَسَّ زين العابدين بِعِلمِهِ ومنحَ الوافدين بكرمِهِ، إنْ تَرجمَ أخجلَ بفصاحتِهِ، قُسٌّ في زمانِهِ، أو سَكَتَ هَابَةُ جُلّ أقرانِهِ. لا زال محفوظًا إلى الأبدِ، ملحوظًا يُفَسِّر ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص112:1]. يتضمّن، هل الخَضر، عليه السّلام، **حيٌّ أمْ لا**؟ وإذا قُلنا بأنّهُ حيٌّ، فما أكْلُهُ؟ **فأجبتُ** بما قالهُ جُلّ الأفاضل العلماء الجهابذة،[45] وجعلت ذلك في هذه الأوراق الفائقة، الحائزة لكلّ معانٍ رائقة، تشتمل على أربعة[46] أبواب، مُستعينًا بِعَوْنِ المَلِك الوهّاب.

35. للمزيد عن الخَضر عليه السّلام، يُنظَر ابن حَجر العسقلانيّ: الإصابة في تمييز الصّحابة 2 /264-282.
36. الأصل [الانبيا]، حيث أسقطَ المُفَسِّر الهمزة المُتطرِّفة. وقد قُمتُ بإثباتها، وكذا فعلتُ في كلّ أشباهها التي وردت في كلّ المخطوطة.
37. الأصل [الخلايق]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
38. الأصل [إلى]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
39. الأصل [راه]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
40. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لسلامة اللغة والمعنى.
41. ساقطة في الأصل؛ فأضفتها لسلامة اللغة والمعنى.
42. الأصل [شهاده]، مُنتهية بحرف الهاء بدل التاء المربوطة. وقد قمتُ بتصويبها وأشباهها التي وردت في كل المخطوطة.
43. الأصل [وعلى]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كل أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.
44. الأصل [سوال]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
45. الجهابذة جَمْعُ جَهْبَذُ وجِهْبِذ وجِهْبَاذ. وهي كلمة عربيّة كلاسيكيّة تدلّ على الشّخص الخبير ببواطن الأمور والغامض منها، والقادر على التّمييز بين الصالح والفاسد. والمقصود بالجهابذة هُنا الأعلام والعلماء المشهورون البارزون. يُنظَر ابن منظور: لسان العرب، مادّة [ج ه ب ذ].
46. الأصل [راه]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة.





**الباب الأوّل**، في تفسيرِ قولِهِ، تعالى ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ الآيات [الكَهْف 18:60].

**الباب الثاني**، [3ب] في نَسَبِ الخَضر، عليه السّلام، واسمه وإثبات نُبُوَّته.

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

**الباب الرّابع**، في سَرْدِ قِصّةِ الخَضر، عليه السّلام، مع موسى، عليه السّلام.

**وسمّيْتُها**

**عُقود الجُمَان في إثْباتِ نُبُوَّةِ الخَضر ووجُودِهِ إلى آخِرِ الزّمان**

**فأقولُ ومِن الله القبول:**

## الباب الأوّل

في تفسيرِ قولِهِ، تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ﴾ [الكَهْف18:60] الآيات. قولهُ، تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى﴾ بن عِمران باجتماعِ مَن يُعْتَدُّ بِهِ ﴿لِفَتَاهُ﴾ يُوشَع بن نوع.[47] وكان يخدمهُ ويتبعهُ ويأخذ عنه العِلم. ﴿لَا أَبْرَحُ﴾ لا أزال ﴿حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ﴾، مُلتقى بحر الرُّوم وفارس؛[48] مِمَّا يلي الشّرق. والمُراد المكان الجامع لذلك. وهل هو طنجة[49] أو أفرتيمية؟! قَوْلَانِ، [3أ] أهمّهما الثّاني، وهو لأُبَيِّ بن كعب.[50] ﴿أَوْ أَمْضِيَ﴾، أسيرُ ﴿حُقُبًا﴾، هل هو ثمانون سنة؟ أو سبعون سنة؟ أو مُدّة طويلة؟ أي: ولو كان سَيْرِي زمنًا طويلًا في بلوغِهِ. إنَّ بعد أقوال أقرَبُها الأخير، وهو جَمْعُ جَمْع أحقاب. والحَقْبُ جَمْعُهُ حُقُب. ﴿فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا﴾ [الكَهْف:61] أي: بين البَحْرَيْن، ﴿نَسِيَا﴾ تركا ﴿حُوتَهُمَا﴾. وإنّما كان الحُوت مع يُوشَع وهو الذي نسيهُ؛ فأضافَ النِّسيان إليهما لأنّهما جميعًا تزوّداهُ لِسفرِهِما. كما يُقال: خرجَ القومُ إلى

47. هُو يُوشَعُ بنُ نُونِ بنُ إفْرَايِمَ بنِ يُوسُفَ بن يعقوب، نبيُّ الله، عَلَيْهِ السَّلام.
48. بحر الرُّوم هو أحد الأسماء القديمة للبحر الأبيض المتوسّط. أمّا بحر فارس؛ فهو البحر الأحمر. يُنظَر المسعوديّ: مروج الذّهب 1/ 118-120.
49. مدينة مشهورة تقع في شمال المملكة المغربيّة اليوم، وتعتبر واحدة من أهم مراكز التجارة والصناعة في شمال أفريقيا.
50. هو أُبَيّ بن كعب بن قيس بن عُبَيد، من بني النّجار، من الخزرج، أبو المُنذِر [ت21هـ/642م]. صحابيّ أنصاريّ. قارئ وفقيه وكاتب للوحي وراوي للحديث النبويّ. شهد بيعة العقبة الثانية. جمعَ أُبي بن كعب القرآن، وعرضَه على النّبي عليه السّلام في حياته. شهد معارك بدر وأُحُد والخندق. يُنظَر الزِّرِكْلِيّ: الأعلام 1/ 82.

موضِع كذا وحملوا مِن الزّاد كذا، وإنّما حَمَلَهُ واحدٌ منهم. ﴿فَٱتَّخَذَ﴾ الحُوتُ، لمّا أُحْيِيَ[51] ﴿سَبِيلَهُۥ﴾ طريقهُ ﴿فِي ٱلْبَحْرِ﴾ أي: جَعَلَهُ، يجعلُ اللهُ.

﴿سَرَبًا﴾ أي: مَسْلَكًا مِثل الطّاق.[52] والسَّرَب الجُحْر، وهو الشّقُّ الطويل لا نقاذ لهُ. ﴿فَلَمَّا جَاوَزَا﴾ [الكَهْف:62] ذلك المكان بالمسير إلى وقت الغداء في اليوم الثاني ﴿قَالَ لِفَتَىٰهُ ءَاتِنَا غَدَآءَنَا﴾، وهو ما يُؤْكَلُ أوّل النهار. ﴿لَقَدْ لَقِينَا مِن سَفَرِنَا هَٰذَا نَصَبًا﴾، أي: تعبًا وشِدَّة، وذلك **[4ب]** أنّهُ أُلْقِيَ على موسى[53] الجوع بعد مُجاوزة الصّخرة ليتذكّرَ الحُوت ويرجع إلى مَطلبِهِ. ﴿فقال﴾ لهُ فتاهُ وتَذَكَّرَ: ﴿أَرَءَيْتَ إِذْ أَوَيْنَآ إِلَى ٱلصَّخْرَةِ﴾ [الكَهْف:63]، وهي صخرة كانت بالموضع المعهود.

قال معقل بن زياد:[54] الصّخرة التي دون نهر الزّيت.[55] ﴿فَإِنِّي نَسِيتُ ٱلْحُوتَ﴾ أي: تركتهُ وفقدتهُ. وذلك أنَّ يُوشَع حين رأى ذلك قام لِيُدرِكَ موسى، عليه السّلام؛ فيُخبرهُ ونَسِيَ أنْ يُخبرهُ. ﴿وَمَا أَنْسَانِيهُ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ﴾ أي: وما أَنْسَانِيهُ أنْ أذكرَ لك أمْرَ الحُوت إلاّ الشّيطان. ﴿وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا﴾ أي: واتّخذَ يُوشَع أو موسى. ﴿قَالَ﴾ [الكَهْف:64]، أي موسى ﴿ذَٰلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ﴾ أي: نطلبُ. ﴿فَارْتَدَّا﴾، رجعا ﴿عَلَىٰٓ ءَاثَارِهِمَا قَصَصًا﴾ أي: رجعا يَقُصّان الأثرَ الذي[56] جاءا منهُ أن يتبعانهِ؛ ﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا﴾ [الكَهْف:65] أضافهُ إليه إضافةَ تشريف، وهو الخَضِر إجماعًا. ﴿ءَاتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا﴾ أي: عِلمًا عظيمًا مِن المغيبات. قال الأستاذ **[4أ]** الجَدّ، العارف بالله تعالى،[57] الشّيخ

51. الأصل [احي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
52. هو ما عُطف وجُعل كالقوس من الأبنية. ويُجْمَعُ على: أَطْوَاقٌ، طِيقَانٌ، طَاقَاتٌ. يُنظَر لسان العرب، مادّة [ط و ق].
53. الأصل [علي موسي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
54. وقيل هو هقل بن زياد بن عبد الله، ويقال: ابن عبيد، السّكْسَكيّ مولاهم، الدّمشقيّ ساكن بيروت كاتب الأوزاعيّ، وأعلم الناس به، والهقل لقبه، وقيل اسمه محمّد أو عبد الله، حدّث عن الأوزاعيّ، وهشام بن حسّان، وعنه: الليث، وهشام بن عمّار، وابنه محمّد وغيرهم. توفي سنة 179هـ/795م. يُنظَر الذّهبيّ: سير أعلام النبلاء 370/8.
55. هو نهر إسبانيّ يجري في منطقة الأندلس ويصب في المحيط الأطلسيّ، غربيّ مضيق جبل طارق، وينحدر إلى مدينة قُرطبة. أطلق المسلمون عليه اسم النّهر الكبير أو الوادي الكبير. أمّا الفينيقيون فقد أطلقوا عليه اسم (بايتس) ومِن بعدهم الرّومانيون الذين سَمَّوْهُ (بيتيس).
56. الأصل [الذين]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة اللغة والمعنى.
57. الأصل [تعالي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. وكذا قمتُ بتصويب كلّ أشباهها من الكلمات التي وردت في المخطوطة.





محمّد الصدّيقيّ،[58] نَفَعَنَا اللهُ ببركاته، آمين،

عند الكلام على هذا بيت الشّعر:

**لَكِ اللهُ يا أُمَّ التواليدِ[59] كُلِّهَا وَبِنْتُ أَبِي المَرْمُوزِ فِي سورةِ الكَهْفِ**

إنَّ المُراد بالمرموز في سُورة الكَهْف هو الخَضِر، عليه الصّلاة والسّلام، لأنَّ الله تعالى،[60] لم يُصَّرح باسمه في السُّورة بل قال: ﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَآ ءَاتَيْنَٰهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَٰهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا﴾ [الكَهْف:65]. هو الخَضِر، عليه الصّلاة والسّلام، وضمير التّثنية في قولهِ، تعالى: ﴿فَوَجَدَا﴾، راجع إلى موسى، عليه الصّلاة والسّلام، وفتاهُ؛ فـ﴿قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴾ [الكَهْف:66] أي: أمرًا راشدًا. قال الدَّوْيَانيّ[61] في نقسيره: والنَّبيُّ لا تَّبِع غير النَّبي، ولو لمْ يُكنْ نبيًّا معصومًا لم يكُنْ لموسى، وهو نبيٌّ عظيم، رسول كريم، واجب العِصمة، كثير رغبة، ولا يُعَظِّمُ طَلَبَهُ في عِلم غير واجب العِصمة، ولا عزم إلى[62] الذّهاب إليه، ولا التّفتيش عليه، ولا أقام في طلب ذلك ﴿حُقُبًا﴾.

ثمَّ لمّا اجتمع به تواضعَ له، **[5ب]** وعظّمهُ، واتّبعهُ في صورة مُستفيد منه. فعل ذلك على[63] أنّه نبيٌّ يُوحَى إليه كما يُوحَى إلى موسى. وقد خُصَّ مِن العلوم اللدُنيّة، والأسرار النّبويّة ما يطّلِع عليه موسى. ورويَ في بعض الأخبار أنّهُ لمّا قال له موسى ذلك؛ قال له الخَضِرُ: كفى بالتّوراة عِلمًا وببَنِي إسرائيل شُغْلًا؛ فقال لهُ موسى: إنَّ اللهَ أمَرَني بهذا. فحينئذ، ﴿قَالَ﴾ لهُ الخَضِرُ: ﴿إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا﴾ [الكَهْف:67]. وإنّما قال ذلك لأنه علم أنّهُ يرى أمورًا مُنْكَرَة، ولا يجوز للأنبياء أنْ

58. هو محمّد بن أبي الحسن البكري الصدّيقيّ [930 - 994هـ/ 1524-1586 م]. فهو محمّد زين العابدين، بن محمّد بن أبي الحسن المُلقّب بمحمّد أبيض الوجه، بن محمّد أبي الحسن، بن محمّد أبي البقا جلال الدّين، 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، بن داود، بن محمّد، بن نوح، بن طلحة، بن عبد الله، بن عبد الرحمن، بن أبي بكر الصّدّيق. يُنظَر علي مبارك: الخطط التّوفيقيّة 422/3؛ المُحِبّي: خلاصة الأثر 222/1؛ الصبّاغ ليلى: المِنَح الرّحمانيّة، ص. 39.
59. هي المرأة التي تُنجِب كثيرًا.
60. الأصل غير منقوطة، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه. [وكذا بعض الكلمات في هذه المخطوطة جاءت بدون نُقاط على الحروف؛ فقمت بإضافتها].
61. هو عبد الله بن أحمد بن أبي بكر بن الحسين بن إبراهيم ابن محمّد بن علي الدَّوْيَانيّ. يُنظَر السَّرْخَسِيّ: المبسوط في الفِقه الحنفيّ (كتاب الصّلاة) 365/1.
62. الأصل [إلي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
63. الأصل [علي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

يصبروا على المُنْكَرات. ثمّ بيّن عُذرهُ في ذلك الصّبْر؛ فقال:[64] ﴿وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِۦ خُبْرًا﴾ [الكَهْف:68] أي: عِلمًا. ﴿قَالَ﴾ موسى: ﴿سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرًا﴾ [الكَهْف:69]. إنّما استثنى لأنهُ لم يَثِقْ مِن نَفْسِهِ بالصّبْر. ﴿وَلَآ أَعْصِي لَكَ أَمْرًا﴾ أي: لا أُخالفُك فيما تأمرني به. ﴿قَالَ﴾ أي: الخَضر لموسى كما أَمَرَ الله تعالى، بقولهِ: ﴿فَإِنِ ٱتَّبَعْتَنِي﴾ [الكَهْف:70] أي: فَإِنْ صَحِبْتَنِي ﴿فَلَا تَسْـَٔلْنِي عَن شَيْءٍ﴾ أعملهُ مِمّا تُنكِرهُ، ولا تعترضْ عليه ﴿حَتَّىٰٓ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا﴾ أي: حتى أَبْتَدِئَ لك بِذِكْرِهِ فأُبَيِّن لك شَأْنَهُ.

قال الشّيخ عبد الوهاب [5أ] الشّعرانيّ[65] في الطّبقات الكُبرى،[66] في ترجمة العارف بالله تعالى، سيدي[67] علي وفاء،[68] أنَّهُ قال في قولهِ تعالى: ﴿فَإِنِ ٱتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْـَٔلْنِي عَن شَيْءٍ حَتَّىٰٓ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا﴾: «**أي: لأنَّ كمال التّابع أنْ يتحقَّقَ بمتبوعهِ. وطريق ذلك المَحَبَّة والتعظيم، ومِن توابعها مُطابقة إرادة المُحِبّ لإرادة محبوبهِ؛ فلا يسبقهُ بقولٍ ولا فِعلٍ. وأيضًا، فإنَّ التّابع إذا سأل متبوعَهُ عمَّا لمْ يُحدث لهُ منهُ ذِكرًا؛ فقد يقتضي الحِكمة أنْ لا يُجيب المتبوعُ التّابعَ عن ذلك. فإنْ أجابهُ حصلَ الضَّرَرُ بمُخالفتهِ الحِكمة، وإنْ لمْ يُجِبْهُ؛ فَلا يأْمَن مِن ثوران نفس[69] التّابع؛ فَيُكدُرُ عليه صفاءَ المودّة ويقطعَ عليه طريق المطلوب مِن متبوعهِ**»،[70] انتهى.

64. الأصل بدون نُقاط على الحروف، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
65. هو عبد الوهّاب بن أحمد بن علي الحنفيّ، نسبة إلى محمّد ابن الحنفيّة، الشّعرانيّ أو الشّعراويّ، نسبة لقرية «شعرة» التي نشأ فيها. مِن علماء المُتصوِّفين. 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 المُنير (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 الصدّيقيّ أعلاه. يُنظَر الزِّرِكْليّ: الأعلام 4 /180-181؛ الحنبليّ: شذرات الذهب 8/372.
66. الأصل [الكبري]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
67. الأصل بدون نُقاط على الحروف، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
68. هو علي بن محمّد بن محمّد بن وفاء، أبو الحسن. السَّكَنْدَريّ الأصل، المِصريّ الشاذلي المالكي الصّوفيّ. مولدهُ ووفاتهِ بالقاهرة [759-808 هـ/ 1357-1405 م]. أحد العارفين بالله. ذكره الشّعرانيّ في كتاب الطّبقات الكُبرى «سيدي علي بن وفاء» و «أبو وفاء». يُنظَر الشّعرانيّ: الطّبقات الكُبرى 2 /280؛ الزِّرِكْليّ: الأعلام 5 /6-7.
69. الأصل [نفسي]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
70. النّصُّ المُقْتَبَس كما ذكره الشّعرانيّ: «أي: لأنّ كمال التّابع أن يتحقّق بمتبوعه وطريق ذلك المَحبّة، والتعظيم، ومن توابعها مطابقة إرادة المُحِبّ لإرادة محبوبه، فلا يسبقه بقول ولا فعل. وأيضًا، فإنّ التّابع إذا سأل متبوعه عمّا لم يحدث له منه ذكرًا، فقد يقتضي حكمه المتبوع ألّا يجيب التابع عن ذلك، فإن أجابه حصل الضّرر بمخالفة الحِكمة، وإن لم يجبهُ، فلا يؤمن من ثوران نفس التابع؛ فيكدر عليه صفاء المودّة، ويقطع عليه طريق المطلوب من متبوعه». يُنظَر الشّعرانيّ: الطّبقات الكُبرى 2/56.





﴿فَانطَلَقَا﴾ [الكَهْف:71] يمشيان على السّاحل يطلبان سفينة يركبانها، وعرفَ أهلُها الخَضر؛ فحملوهُ بغير أُجْرَة. ثمّ كان مِن أمْرِهما ما ذكرهُ الله، عزَّ وجَلَّ، بقولهِ تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا رَكِبَا فِي ٱلسَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا﴾ أي: الخَضر، وكان في لُجَّةِ البحر. ﴿قَالَ﴾ له موسى: ﴿أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْـًٔا إِمْرًا﴾، عَجَبًا لأنَّ الماء لمْ يَدْخُلْهَا [6ب]، والمُراد مُنكَرًا. وقالهُ هُنا بلفظ الأمر، لأنَّهُ لِلْعَجَبِ. والعَجَبُ كما يكون في الخَيْر، يكون في الشَّرّ. وقال بعد في قَتْلِ الغلام نُكرًا لأنه لا يكون في الشَّرِ. وقَتْلُ النّفس أعظم مِن خَرْقِ السّفينة؛ فناسب كل ما هو فيه. ولذلك ﴿قَالَ﴾ في خَرْقِ السّفينة ﴿أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ﴾ [الكَهْف:72]، بحذفِ ﴿لَكَ﴾، وفي قَتْلِ الغُلام ﴿أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ﴾ لَكَ تذكرهُ، لأنَّ في ذلك قصد زيادة المواجهة بالعِتاب على تَرْكِ الوصيّة مَرَّةً ثانية. قال الخَضرُ لموسى: ﴿أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ۞ قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي[71] بِمَا نَسِيتُ﴾ [الكَهْف:72-73]، هو على حقيقته، أي: غفلتُ عن تَرْكِ الإنْكارِ عليك والتّسليم لأمرك. ﴿وَلَا تُرْهِقْنِي﴾ تُكْلِفْنِي ﴿مِنْ أَمْرِي عُسْرًا﴾ [الكَهْف:73]، مَشَقَّة في صُحبتي لك. أي: عَامِلْنِي بالرّفق واللّين فيها. ثمّ خرجا مِن السّفينة. ﴿فَانطَلَقَا﴾ [الكَهْف:74] يمشيانِ ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا لَقِيَا غُلَامًا﴾ يلعبُ مع الغِلمان، كان أحسنهم وجهًا ﴿فَقَتَلَهُۥ﴾. وقد بَيَّنَّا كيفية قَتْلِهِ في الباب الرّابع.

﴿قَالَ﴾ موسى للخَضر: ﴿أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَاكِيَةًۢ[72]﴾ [الكَهْف:74] والزّاكية التي لمْ تُذنِبْ قط، والزّكيّة التي أذنبت [6أ] ثمّ تابت. ﴿بِغَيْرِ نَفْسٍ﴾ أي: لمْ تقتلْ نفسًا، لمْ يجبْ عليها قَتْل. فإنْ قُلْتَ: قال في الأوّل: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا رَكِبَا فِي ٱلسَّفِينَةِ خَرَقَهَا﴾ بغير فاء،[73] وقال في هذه ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُۥ﴾. قُلْتُ: لأنهُ جعل خَرْقَها جزاء[74] الشّرط؛ فلمْ يحتجْ للفاء. وجعلَ قَتْلَ الغلام في جملة[75] الشّرط؛ فعطفَ عليه بالفاء. وجزاءُ الشّرطِ قولُهُ: ﴿أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَاكِيَةًۢ بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْـًٔا نُّكْرًا﴾، مُنْكَرًا. ﴿قَالَ﴾ الخَضرُ لموسى: ﴿أَلَمْ أَقُل لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا﴾ [الكَهْف:75]. ﴿قَالَ﴾ موسى للخَضر: ﴿إِن سَأَلْتُكَ عَن شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي[76]﴾[الكَهْف:76] أي: لا تَتْرُكْنِي أتَّبِعُك، ﴿قَدْ بَلَغْتَ مِن لَّدُنِّي عُذْرًا﴾ في مُفارقتك. ﴿فَانطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا أَتَيَا أَهْلَ

71. الأصل [يواخذني]، والصّواب كما ورد في الآية الكريمة أعلاه.
72. هكذا يقرأها قُرّاءُ الحجاز والبصرة. أمّا قُرّاءُ الكوفة فقد قرأوها [زَكِيَّةً]، وهو ما جاء أيضًا في المصحف بالرّسم العثمانيّ.
73. الأصل [فآ]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
74. الأصل [جزآ]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
75. الأصل [حملة] غير منقوطة، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
76. الأصل [يصاحبني]، والصّواب كما ورد في الآية الكريمة أعلاه.

قَرْيَةٍ﴾ [الكَهْف:77]، هي أنطاكيا،[77] قال ابن[78] عبّاس.[79] وقيل: بُرقة.[80] وقيل: بلدة بالأندلس. ﴿اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا﴾، طلبا منهم الطّعام ضِيافة. ﴿فَأَبَوْا﴾، امتنعوا. ﴿أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ﴾، يسقُطَ لِمَيَلانِهِ؛ فهو مجازٌ، لأنّهُ لمّا قربَ مِن السُّقوط كأنَّهُ يَريدهُ؛ ﴿فَأَقَامَهُ﴾، بأنْ مَسَحَ الخَضِر الجِدارَ بيدِهِ؛ فاستقامَ. **[7ب]** هذا هو الصّحيح. ﴿قَالَ﴾ موسى للخَضِر: ﴿لَوْ شِئْتَ لَتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا﴾ [الكَهْف:76]، جُعْلًا لنأكلَ منه إذا لمْ يُطعمونا مع حاجتنا للطعام.

﴿قَالَ﴾ [الكَهْف:77] الخَضِرُ لموسى عند ذلك: ﴿قَالَ هَـٰذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنِكَ﴾ [الكَهْف:78] أي: وقت فِراق بيني وبينك. ﴿سَأُنَبِّئُكَ﴾،[81] أُخبرك قبل فِراقِي لَك ﴿بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِع[82] عَّلَيهِ صَبْرًا﴾. وفي بعض التّفاسير: إنَّ موسى، عليه السّلام، أخذ بثوب الخَضِر؛ فقال أخْبِرْني بمعنى ما عملتَ قبل أنْ تُفارقني. فقال: ﴿أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ﴾ [الكَهْف:79]. فإنْ قُلْتَ: كيف كانوا مساكين والسّفينة على ما وردَ في بعض القِصَص كانت تُساوي ألف دينار؟ قُلْتُ: المُسافِر مسكين، ولو كان معهُ مائة ألف دينار. ﴿يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ﴾ أي: يؤاجرون[83] ويكسبون بها؛ ﴿فَأَرَدتُّ أَنْ أَعِيبَهَا﴾، أجعلها ذات عَيْبٍ قَطْعًا لِطَمَعِ الطّامعين فيها ودَفْعًا لِشَرِّهِم. ﴿وَكَانَ وَرَاءَهُم مَّلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا﴾ [الكَهْف:79]. ﴿وَرَاءَهُم﴾[84] [أي][85] أمامهم، كقولِهِ تعالى: ﴿وَمِن وَرَائِهِم بَرْزَخٌ﴾[86] [المؤمنون23:100] أي: أمامهم.

77. مدينة تركيّة، تُعتَبَر اليوم مركز محافظة هاتاي في جنوب تركيا.
78. الأصل [بن]، والصّواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
79. هو عبد الله بن عباس بن عبد المطلب القُرشيّ الهاشميّ [3 ق.هـ- 68هـ/619-687 م]. وُلِدَ بمكّة وتُوفّيَ بالطائف. حَبْرُ الأُمّة وصحابيّ جليل. مُحدّث وفقيه وحافظ ومُفسِّر، وابن عم النّبيّ، عليه السّلام، وأحد المُكثرين لرواية الحديث، حيث روى 1660 حديثًا عن النبيّ، عليه السّلام. يُنظَر الزِّرِكْلِيّ: الأعلام 4 /94-95.
80. بُرقة هو اسم مُنتشِر في فلسطين وليبيا وتونس ومِصر. حيثُ يُوجَد في هذه البلدان الكثير من القرى والمُدن بهذا الاسم. وفي شرق ليبيا هناك إقليم بهذا الاسم. والأرجح هنا أنَّ المقصود هي مدينة بَرْقَة الليبيّة.
81. الأصل [سانبيك]، والصّواب كما ورد في الآية الكريمة أعلاه.
82. الأصل [يستطِع]، والصّواب كما ورد في الآية الكريمة أعلاه.
83. الأصل [يواجرون]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
84. الأصل [وراهم]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
85. ساقطة في الأصل؛ فأضفْتُها لضرورة سلامة المعنى.
86. الآية كاملة: ﴿لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ ۚ كَلَّا ۚ إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا ۖ وَمِن وَرَائِهِم بَرْزَخٌ إِلَىٰ يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾ [المؤمنون23:100].





وقيل: خلفهم، لأنَّهُ[87] كان [7أ] رجوعهم في طريقهم، ولم يكونوا [... ... ...]؛[88] فأعْلَمَ اللهُ، تعالى الخَضِرَ بأنّ المِلِك يأخذ كلّ سفينة صالحة غصبًا.

وكان اسمُ المَلِك على أحد الأقوال [هُدَدًا]،[89] وكان لهُ ثلاثمائة[90] وستون قصرًا، في كلّ قصر امرأة. فلمّا جاوز ذلك المَلِكَ، سَدَّ الخَضِرُ خَرْقَ السّفينةِ وَرَمَّهَا. ﴿وَأَمَّا الْغُلَامُ﴾ [الكَهْف:80]، وكان اسمُهُ الحسين على أحد الأقوال. ﴿فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَن يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا﴾ [الكَهْف:80] أي: خِفْنَا أنْ يغشى الوَالِدَيْنِ المُؤمِنَيْنِ طُغيانًا عليهما وكُفرًا، وإنّما خشيَ الخَضِرُ مِن ذلك لأنَّ اللهَ، عزَّ وجَلَّ، أعلمهُ بحالِهِ، وأطْلَعَهُ على سرائِرِه.[91] ثمّ قال، تعالى: ﴿فَأَرَدْنَا أَن يُبْدِلَهُمَا﴾ [الكَهْف:81]. والتّبديل تغيُّرٌ للشيء[92] مع بقاء[93] عَيْنِهِ. والإبدال رَفْعُ ووَضْعُ شيءٍ[94] آخر مكانهُ. ﴿رَبُّهُمَا﴾، مُصْلِحُ حالهما بزوالِهِ وإخْلافِ الأحسن ﴿خَيْرًا مِّنْهُ زَكَاةً﴾، وهي الطّهارة والتُّقَى مِن الذّنُوب. ﴿وَأَقْرَبَ رُحْمًا﴾، قال ابن[95] عبّاس: وأصلُ الرّحمة أنَّهُ كان بارًّا بوالِدَيْهِ.

ثمّ بيّنَ اللهُ، تعالى، حالِ الجِدار. ﴿وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ **[8ب]** وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَّهُمَا﴾ [الكَهْف:82]، وهي صُحُفٌ مدفونة، فيها عِلْمٌ على أحد الأقوال. وقد بَيّنَّا ذلك مُفَصّلًا في الباب الرّابع. ﴿وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا﴾ تقيًّا أمينًا؛ فَحُفِظَ بصلاحِ أبيهما. ﴿فَأَرَادَ رَبُّكَ أَن يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا﴾، هو الوصول للعقلِ والفَهْمِ والرُّشْدِ. ﴿وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ﴾، مُصْلِحٌ مالِكَ بإظهارِ عظيمِ رحمةِ ربّك. ﴿وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي﴾ بل وحْيٌ مِن الله، تعالى. وهو وَحْيُ حقيقة على القولِ الأصَحِّ. كما جزم به الأستاذُ الجَدُّ[96] في تفسيرِهِ.

87. الأصل [لان]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه لسلامة المعنى ومبنى الجُملة.
88. في الأصل، بياض، مقدارها ثلاث كلمات: «على عِلم بذلك»؛ فأضفتها بما يتناسب وسياقَ النّص قبلها وبعدها، وذلك لسلامة المعنى والسِّياق.
89. الأصل [هدا]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه، وهو الاسم [هُدَد بْن بُدَد] الذي ذُكِر في كلّ التفاسير لهذه الآية الكريمة.
90. الأصل [ثلمائه] بدون نُقاط، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
91. الأصل [بقآ]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
92. الأصل [للشي]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
93. الأصل [سرايره] بدون نُقاط، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
94. الأصل [شي] بدون نُقاط، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
95. الأصل [بن]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.
96. هو محمّد بن أبي الحسن البكريّ الصدّيقيّ، المعروف بأبيض الوجه [930-994 هـ/1524-1586 م]. وقد جِئْتُ على ذِكرِهِ في هذا البحث آنفًا. مِن أهمّ مُصَنَّفاته التي تمّ تحقيقها ونشرها: تفسير البكري، تحقيق: أحمد فريد المزيديّ. بيروت: دار الكُتُب العِلميّة، ط1، 2010م.

وقال الخَيْضِريّ[97] في رسالته في تفسير هذه الآية: هذا ظاهرٌ في النُّبُوَّة، وإنْ كان الإمامُ الرّازي[98] ضَعَّفَهُ؛ فليس بِمُسَلَّمٍ له، فإنَّ هذا بُرهانٌ ظاهرٌ على عِصْمَتِهِ، لأنَّ مَنْ ليسَ بِنَبيّ لا يجوزُ لهُ الإقدام على قَتْلِ النّفوس بِمُجَرَّدِ ما يلقى في خَلَدِهِ، لأنَّهُ ليس بواجبِ العِصمة أنْ يجوزَ عليه الخطأ[99] بالاتّفاق. ولمّا أقدمَ على قَتْلِ ذلك الغلام الذي لمْ يبلُغ الحُلم، عِلمًا منهُ بأنَّهُ إذا بلغَ يكفُر ويحمل أَبَوَيْهِ على الكُفْرِ لِشِدَّةِ محبّتِهما لهُ؛ فَيَتْبَعَانه على الكُفْرِ **[8أ]**. ففي قتلِهِ مصلحةٌ تفوقُ على[100] بقاء[101] مَحَبَّتِهِ صيانةً[102] لأَبَوَيْهِ عن الوقوع في الكُفْرِ. ففعلَ ذلك على أنَّهُ إنّما فَعَلَهُ بِوَحْيٍ مِن الله تعالى؛ فدَّلَ على نُبُوَّتِهِ، وأنَّهُ مُؤَيَّدٌ مِن الله، تعالى بالعِصمة. وقد أشار إليه الأستاذ أبو الفَرَج بنُ الجوزيّ[103] وصَحَّحَهُ. ﴿ذَٰلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْرًا﴾ [الكَهْف:82]. وقال في الأوَّل: ﴿فَأَرَدتُّ أَنْ أَعِيبَهَا﴾ [الكَهْف:79] أدبًا منهُ في عدمِ نِسبة العَيْبِ إلى الله تعالى. وفي الثّاني؛ ﴿فَأَرَدْنَا أَن يُبْدِلَهُمَا خَيْرًا﴾ [الكَهْف:81]، إظهارًا للعَظَمَةِ المُقْتَضيَة للإنكار في تكرار السؤال[104] بعد النَّهْي. قالوا: وفيه التّنبيهِ على أنَّهُ مِن العَظَمَة في علوم الحِكمة؛ فلمْ

97. هو محمّد بن محمّد بن عبد الله بن خَيْضِر، قُطب الدّين أبو الخَيْر ابن الخَيْضِريّ الزُّبَيْديّ الدمشقيّ الشّافعيّ. هو قاضٍ ومن عُلماء التراجم والأنساب والحديث النَّبَويّ. وُلِدَ في قرية لَهيا بالقرب مِن دمشق عام 821هـ/1418م. درس في دمشق وبعلبك والقُدس ومصر ومكّة. تَولّى قضاء الشّافعيّة بدمشق. تُوفّيَ بالقاهرة عام 894هـ/1489م. له العديد مِن المُصنّفات منها: شرح ألفيّة العراق، طبقات الشّافعيّة، البرق اللّموع في الأحاديث الموضوعة، والرّوض النَّضِر في حال الخَضِر وغيرها. يُنظَر الزِّرِكْليّ: الأعلام 7/ 51-52؛ الخَيْضِريّ: كتاب اللفظ المُكَرَّم بخصائص النَّبيّ صَلَّى اللهُ عليه وسَلَمَ 1 /29-40.

98. هو محمّد بن عمر بن الحسن بن الحسين التّيميّ البكري، أبو عبد الله فخر الدين الرّازيّ [544-606 هـ/1150-1210 م]. أصله من طبرستان، وهو القرشي النسب. هو إمام ومفسّر وفقيه أصولي. له مُصنّفات كثيرة في العلوم الإنسانية واللّغوية والعقلية وكذلك الفيزياء، الرياضيات، الطب والفلك. وُلِدَ في الرّي. يُنظَر الزِّرِكْليّ: الأعلام 6/ 313.

99. الأصل [الخطا]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

100. الأصل [علي]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

101. الأصل [بقا]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

102. الأصل [صيانه] مُنتهية بحرف الهاء وليس التاء المربوطة. والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.

103. هو عبد الرّحمن بن عليّ بن محمّد الجَوْزي القُرَشيّ البغداديّ، أبو الفَرَج. علّامة عصره في التاريخ والحديث. وُلِدَ في بغداد عام 508هـ/1114م ومات فيها عام 597هـ/1201م. له أكثر من 300 مُصنَّف، منها: تلقيح فهوم أهل الآثار في مُخْتَصَر السِّيَر والأخبار (ط)، مناقب عمر بن عبد العزيز (ط)، روح الأرواح (ط)، تلبيس إبليس (ط)، فضائل القُدس (خ) وغيرها. يُنظَر الزِّرِكْليّ: الأعلام 3 /316-317.

104. الأصل [السوال]، والصواب ما أُثْبِتَ أعلاه.





يَقْدِرْ على القَتْلِ إلاّ لحِكمةٍ عالية. وفي الأخير؛ ﴿فَأَرَادَ رَبُّكَ﴾ إشارة للخَتْمِ بالرِّفْقِ والرّحمةِ. والإسناد في خاتمة الأمْرِ لله، لِتكون الخاتمة على أتَمّ الوجوه وأحسنِها. قالوا: أو لأنَّهُ إنعامٍ مَحْضٌ؛ فناسب إسنادُهُ إلى الله وحدهُ. أي، والثّاني فيه فسادٌ مِن حيثُ القَتْلِ، والإنعام مِن حيثُ التّبديل؛ فَأَسْنَدَهُ إلى نفسهِ وربِّهِ، كذا قيل، والأوْجَهُ ما قدّمتهُ. **[9ب]** كذا نقل الجَدُّ هذه الخاتمة في تفسيرِهِ.

## ثبتُ المراجع والمصادر:


**العربيّة**

ابن الحنبلي، ر. (1974). **دُر الحُبَب في أعيان حلب**. تحقيق: محمد الفاخوري ويحيى عبارة. دمشق.

ابن حَجَر، ع. (1988). **الزّهر النضر في حال الخضر**. تحقيق: صلاح مقبول أحمد. نيودلهي.

ابن إياس، م. (1982-1984). **بدائع الزهور في وقائع الدهور**. تحقيق: محمّد، مصطفى. القاهرة.

ابن تغري، ب. (1348-1375 هـ). **النّجوم الزّاهرة في ملوك مصر والقاهرة**. القاهرة.

ابن طولون، م. (1964). **إعلام الورى بمن ولي نائبًا من الأتراك بدمشق الشّام الكُبرى**. تحقيق.

ابن طولون، م. (1375-1946). **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.

أبو جابر، س. (2023). عُقود الجُمان في إثباتِ نَسَبِ الخَضر، عليه السّلام، وإثبات نُبُوَّتِهِ وحياتِهِ إلى الآن للإمام الصّوفيّ والمؤرّخ المِصريّ الشّيخ محمّد بن أبي السُّرور البَكريّ الصدّيقيّ 998-1071) هـ/ 1589-1661 م). الحصاد: مجلّة المعهد الأكاديميّ العربي للتّربية- الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل، 13: 198-103.

أبو جابر، س. (2005). البكري الصدّيقي وأثرهُ في تأريخ مصر العثمانيّة. لندن.

أبو العرب، ت. (د.ت.). طبقات عُلماء أفريقية. بيروت.

أحمد، إبراهيم، خ. (1986). تاريخ الوطن العربيّ في العهد العثمانيّ، 1516-1916. الموصل.

الإسحاقيّ، م. (1304هـ). لطائف أخبار الأُوَل فيمن تصرّف في مصر من أرباب الدّول. مصر.

الإسكندريّ، ع. وحسن، س. (1996). تاريخ مصر من الفتح العثمانيّ إلى قبيل الوقت الحاضر. القاهرة.

الأنصاريّ، ن. (1997). المجمل في تاريخ مصر للنظم السياسيّة والإداريّة. القاهرة.

بروكلمان، ك. (1977). تاريخ الشعوب 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) الكُربة في رفع الطلبة. تحقيق: عبد الرحيم، عبد الرحمن. نُشِر في: المجلّة التاريخيّة المصريّة، مجلّد 23، (ص.91-384).

البكري، م. (2005). التحفة البهيّة في تَملُّك آل عثمان الدّيار المِصريّة. تحقيق: عبد الرحيم، عبد الرحيم. القاهرة.







البكري، م. (1995). المِنَح الرّحمانيّة في الدّولة العثمانيّة، ويليه ذيل: اللطائف الرّبانيّة على المِنَح الرّحمانيّة. تحقيق: الصبّاغ، ليلى. دمشق.

البكري، م. (2021). تفسير سورة الكَهف. تحقيق: أبو جابر، سليم. عمّان-رام الله.

البكري، م. (2024). تفسير سورة الفَتح. تقديم وتحقيق: أبو جابر، سليم. لايدِن-هولندا: برِل.

جِب، هـ. وبوين، هـ. (1990). المجتمع الإسلاميّ والغرب. ج2، ترجمة: أحمد، مصطفى. القاهرة.

الجبرتي، ع. (1297هـ). عجائب الآثار في التراجم والأخبار. القاهرة.

جبران، م. (1992). الرائد معجم لُغويّ عصري. بيروت.

الجمل، م. (2006). من عِظات ودروس القرآن وموسى والخَضر عليهما السلام. نُشِر في: عِظات ومفاهيم دينية. مجلّة كليّة التربية بالمنصورة، مُجلد 63، (ص. 1 – 156).

حاجي، خ. (1967). كَشْف الظّنون عن أسامي الكتب والفنون. طهران.

حسن، ح. (د.ت.). تاريخ الإسلام السّياسيّ والدّيني والثّقافي والاجتماعي. القاهرة.

الحَمَويّ، ي. (1397هـ/1997م). مُعْجَم البُلدان. بيروت.

الحِمْيَرِي، ع. (1975). الرّوض المِعطار في خبر الأقطار. بيروت.

الخطيب، ب. (د.ت.). تاريخ بغداد. بيروت.

الخطيب، ع. (1996). مُعجم المصطلحات والألقاب التاريخية. بيروت.

الخفاجي، ش. (1967). ريحانة الألبّا وزهرة الحياة الدنيا. تحقيق: عبد الفتاح، الحلو. القاهرة.

خيرالدّين، ز. (1990). الأعلام- قاموس تراجم لأشهر الرجال والنّساء مِن العرب والمُستعربين والمُستشرقين. بيروت.

الخَيْضِرِيّ، م. (1415هـ/1995م). كتاب اللفظ المُكَرَّم بخصائص النَّبي صَلَّى اللهُ عليهِ وسَلَّمَ. تحقيق ودراسة وتوثيق: محمّد، الشّنقيطيّ. المدينة المُنَوَّرة.

الدّقن، م. (1979). السلطان الأشرف طومان باي والمقاومة المصريّة للغزو العثمانيّ. القاهرة.

دَهْمان، أ. (1990). مُعجم الألفاظ التّاريخيّة في العَصْر المملوكيّ. بيروت- دمشق.

رافق، ع. (1969). ثورات العساكر في القاهرة في الربع الأخير من القرن السادس عشر والعقد الأوّل من القرن السابع عشر ومغزاها. في ع. رافق (مُعِدّ)، أبحاث الندوة الدوليّة لتاريخ القاهرة، (ص.-745 775).

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 الجغرافي للبلاد المِصريّة مِن عهد قُدَماء المِصْرِيِّن إلى سَنَة 1945. القاهرة.

رمزي، م. (1953-1963). القاموس الجغرافي للبلاد المصريّة. القاهرة.

رمضان، م. (1983). مصادر تاريخ مصر الحديث. القاهرة.

سعد، ص. (1981). تحوّل التكوين المصريّ من النمط الآسيويّ إلى النمط الرأسماليّ. بيروت.
سليم، ر. (1940). عصر سلاطين المماليك ونتاجه العلميّ والأدبيّ. القاهرة.
سُليمان، س. (1979). تأْصيل ما ورد في تاريخ الجَبَرْتِي مِنَ الدّخيل. القاهرة.
السيّد، ع. (1972). الغزو العثمانيّ لمصر ونتائجه على الوطن العربيّ. الإسكندرية.
سيّد، م. (1997). مصر في العصر العثمانيّ في القرن السادس عشر. القاهرة.
السيوطيّ، ج. (1968). حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة. تحقيق: محمّد، إبراهيم. القاهرة.
الشّحريّ، م. (2011). قِصّة موسى والخَضر عليهما السّلام. القاهرة.
الشربينيّ، ي. (1308هـ). هزّ القحوف في شَرْحِ قصيدة أبي شادوف. القاهرة.
الشّشتاوي، م. (1999). مُتَنَزَّهات القاهرة في العَصْرَيْنِ المملوكيّ والعُثمانيّ. القاهرة.
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 الملقّب بالتاريخ العينيّ. تحقيق وتعليق: عبد الرحيم، عبد الرحيم. القاهرة.
الشنّاويّ، م. (1980-1982). الدولة العثمانيّة دولة إسلاميّة مفترى عليها. القاهرة.
الشيّال، ج. (1958). التاريخ والمؤرّخون في مصر في القرن التاسع عشر. القاهرة.
الصبّاغ، ل. (1981-1982). تاريخ العرب الحديث والمعاصر. دمشق.
الصبّاغ، ل. (1976). الجديد في العسكر الجديد. في ل. الصبّاغ (مُعِدّة)، مجلّة الفكر العسكريّ، (ص. 188- 206، ص. 73-88).
صَفِيُّ الدّين، ب. (1992). مراصد الاطّلاع على أسماء الأمكنة البِقاع. تحقيق: علي، البجاوي. بيروت.
الضّيقة، ح. (1997). الدولة العثمانيّة – الثقافة والمجتمع والسياسة. بيروت.
طاشكبري، م. (1975). الشّقائق النّعمانيّة في علماء الدّولة العثمانيّة. بيروت.
الطويل، ت. (1946). التصوّف في مصر إبّان العصر العثمانيّ. الإسكندرية.
عاشور، ع. (1976). العصر المماليكي في مصر والشام. القاهرة.
عبد الرحيم، ع. (1983). تاريخ العرب الحديث والمعاصر. القاهرة.
عبد الرحيم، ع. (1986). الرّيف المصريّ في القرن الثامن عشر. القاهرة.
عبد الرحيم، ع. (1990). فصول من تاريخ مصر الاقتصاديّ والاجتماعيّ في العصر العثماني. القاهرة.
عبد الرحيم، ع. (2004). الرّيف المصري في القرن الثّامن عشر. القاهرة.
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. (مُعِدّ)، المجمل في التاريخ





المصريّ (ص. 231-284). القاهرة.
عزّ العرب، ع. (1991). الاقتصاد السياسيّ للقهر. القاهرة.
عطيّة الله، م. (1983). القاموس الإسلاميّ. القاهرة.
عفاف، م. (1992). تاريخ مصر العثمانيّة 1517-1701 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.
عيسى، ع. (1998). تاريخ القضاء في مصر العثمانيّة 1517-1798. القاهرة.
الغزّيّ، ن. (1945-1959). الكواكب السائرة بأعيان المئة العاشرة. لبنان.
الغزّيّ، ن. (1981-1982). لُطف السّمَر وقطْف الثّمَر من تراجم أعيان. تحقيق: محمود، الشّيخ. دمشق.
فهمي، ز. (1973). طرق التجارة الدوليّة ومحطّاتها بين الشرق والغرب. القاهرة.
فَرْغَل، ع. (2014). السُّلالة البكريّة الصدّيقيّة-التاريخ والأنساب والمشاهير. القاهرة.
قاسم، ع. (1982). الرؤية الحضاريّة للتاريخ عند العرب والمسلمين. القاهرة.
القلقشندي، بن علي. (د.ت.). صُبح الأعشى في صناعة الإنشا. بيروت.
الكيلانيّ، س. (1994). الأدب المصريّ في ظلّ الحكم العثمانيّ. القاهرة.
مبارك، ع. (1306هـ). الخطط التوفيقيّة لمصر والقاهرة. القاهرة.
مبارك، ع. (1980). الخطط التوفيقيّة لمصر والقاهرة. القاهرة.
المزّيّ، ج. (1983-1992). تهذيب الكمال في أسماء الرجال. تحقيق وتعليق: بشّار، معروف. بيروت.
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.
الملوانيّ، ي. (د.ت.). تحفة الأحباب بمن ملك مصر من الملوك والنوّاب. مخطوط بمعهد المخطوطات العربيّة، (ورقة 169-232). القاهرة.
المُنجد، ص. (1964). المؤرّخون الدّمشقيون في العهد العثماني وآثارهم المخطوطة. بيروت.
منسي، ص. (1967). حركة اليقظة العربيّة في الشرق الآسيويّ. القاهرة.
النّباهين، س. (1981). نظام التربية الإسلاميّة في عصر دولة المماليك. القاهرة.
النّهروالي، ق. (2004). الإعلام بأعلام بيت الله الحرام. تحقيق: علي، عمر. القاهرة.
النّهروالي، ق. (1967). البرق اليمانيّ في الفتح العثماني. تحقيق: حمد، الجاسر. الرياض.
هانتس، ف. (د.ت.). المكاييل والأوزان الإسلاميّة وما يعادلها في النظام المتري. كامل العسليّ (تعريب)، عمّان.
هريديّ، ص. (2009). تاريخ مصر الحديث والمعاصر. الإسكندرية.
ولد أباه، م. (2008). تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب. بيروت.

**الإنجليزيّة**

1. Abu Jaber, S. (2005). *Al Bakrī al-Ṣiddīqī and his Influence in the Historiography of Ottoman Egypt*. London: Al-Rafid.
2. Al-Nahal, G. H.1979) ). *The Judicial Administration of Ottoman Egypt in the Seventeenth Century*. USA: Minneapolis and Chicago.
3. Creasy, E. (1960). *The History of the Ottoman Turks*. Lebanon: Beirut.
4. Gibb, H. A. R. and Bowen, H. (1951-1957). *Islamic Society and the west*, (part 1 and 2). U.K: London.
5. Hathaway, J. (1998). Egypt in the Seventeenth Century. In Daly, M. W. (ed.): *Cambridge History of Egypt*, vol. 2.
6. Holt, P. M. (1966). *Egypt and the Fertile Crescent* 1516-1922. *A Political History*. U.K: London.
7. 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.
8. Shaw, S. J. (1962). *The Financial and Administrative Organization and Development of Ottoman Egypt*, 1517-1798. USA: Princeton, New-Jersey.
9. Stripling, G. (1942). *The Ottoman Turks and the Arabs*, 1511-1574. Urbana.
10. Winter, M. (1982). *Society and Religion in Early Ottoman Egypt*. USA: New Brunswick and New Jersey.
11. Winter, M. (1992). *Egyptian Society under Ottoman Rule*, 1517-1798. London and New-York.



روز صبّاح–شعبان

# اتّجاهات جديدة في أدب نجوى قعوار فرح

## مُلخّص

تقارن هذه الدّراسة بين أدب قعوار قبل الهجرة وأدبها في المهجر، وإبراز خصائصه، وذلك في مستوى المضامين، اللّغة والأسلوب، في محاولة لرصده، بصفته عَيّنة أدبيّة نسويّة تستأهل الالتفات البحثيّ، والاهتمام والعناية.

تفترض الدّراسة حضور اتّجاهات جديدة في أدب قعوار في المهجر، حيث تسنّى لها التّعبير عن آرائها بحرّيّة، من دون رقابة سلطويّة سياسيّة قيّدت حرّيّة الفِكر لدى الكتّاب العرب في إسرائيل، في سنوات الخمسينات والسّتّينات.

أمّا المؤلّفات الّتي عالجتها الدّراسة فقد قُسِّمتْ إلى قسمين: مؤلّفات الكاتبة قبل الهجرة ومؤلّفاتها بعد الهجرة. من مؤلّفاتها قبل الهجرة، وقع الاختيار على قصّتين من مجموعتها **عابرو السّبيل (1954)**: «أيّ السبيلين» و» بائع الصحف»، كما اختيرت مسرحيّتها **سرّ شهرزاد (1958)**. ومن مؤلّفاتها في المهجر: **عهد من القدس** (1978)، وهي مجموعة قصصيّة، اختيرت منها قصّة «الحجارة المشرّبة بالحمرة»، ومن مجموعتها **رحلة الحزن والعطاء (1981)**، اختيرت رواية **«انعتاق»**، ومن المجموعة القصصيّة **انتفاضة العصافير** (1991)، اختيرت قصّة،»علاء والقنديل».

خلصت الدّراسة إلى أنّ أكثر التّغييرات والتّجديدات قد طرأت في مضامين قصص قعوار ورواياتها بعد الهجرة بصفة خاصّة. كما طرأ نضوج ما وتطوّر في الأداة الفنّيّة وتنوُّع في الصّيغ السّرديّة، وخاصّة المونولوج واستحضار الذّاكرة، وإسناد مهمّة الرّاوي إلى الشّخصيّة المركزيّة في الرّواية؛ ممّا يدلّ على تأثّر الكاتبة الكبير برواية تيّار الوعي، مع ذلك، فإنّ قعوار لم تتخلّص من تأثير التّيّار الرّومانسيّ في لغتها وأسلوبها، كما أنّها لم تنجح - في رأينا - في التّخلّص من تأثير القِيم والمُثل على شخصيّاتها؛ ممّا أفقدها بعضًا من واقعيّتها.

**كلمات مفتاحيّة:** اتّجاهات جديدة، الأسلوبيّة، تيّار الوعي، التيّار الرومانسيّ، الصيغ السرديّة، مقارنة، أدب.

## تمهيد

### تاريخ القصّة الفلسطينيّة في إسرائيل في سنوات الخمسينات

دخل المفهوم الحديث للقصّة القصيرة في الأدب العربيّ خلال النّصف الثّاني من القرن الماضي، وذلك إبّان احتكاك العرب بالغرب احتكاكًا مباشرًا. تبعت ذلك الاحتكاك حركة ترجمة واسعة، كان لها دوْر في انبثاق المفهوم الجديد للقصّة العربية الحديثة.[1]

تأخّر ظهور القصّة الفلسطينيّة عن العالم العربيّ، ولعلّ الظّروف السّياسيّة غير المستقرّة الّتي عصفت بالبلاد كانت سببًا رئيسًا لهذا التّأخّر (غنايم، 1995، 23).

تأثّرت القصّة الفلسطينيّة، إلى جانب تأثّرها بالقصّة الأوروبيّة، بالأحداث السّياسيّة الّتي سادت البلاد في سنوات الأربعينات، خاصّةً بعد قيام دولة إسرائيل، وقد أدّى التّغيير السّياسيّ في البلاد إلى حالة الذّهول والارتباك لدى الكتّاب وإلى عدم التّكيّف مع الأوضاع الجديدة.

يؤكّد بولس على دوْر الحزب الشّيوعيّ الإسرائيليّ الّذي أسهم في المحافظة على الهويّة العربيّة الفلسطينيّة، وذلك من خلال ما نشرته مجلاّت الحزب وصُحفه من فِكر تقدّميّ وأدب إنسانيّ ثوريّ، عربيّ وعالميّ، فعادت إلى الأدب المحلّيّ حيويّته، ودار في معظمه حول معاناة الشّعب وأحلامه، فرصد الواقع وعاينه معاينة تجريديّة. حوَت مضامين القصص في هذه المرحلة ثيمة الظّلم الاجتماعيّ المنصبّ على الطّبقات العاملة المستَغلّة، لكنّ معالجة هذا الظّلم تمّت برؤية واعية ودعوة المستغَلّين إلى تشكيل الاتّحاد والكفاح. كما أكّدت القصص في معظمها على الولاء للأرض والوطن وارتباط الفلسطينيّ بقريته وأرضه.

عكست هذه القصص الصّراع النّفسانيّ والسّياسيّ كقضيّة التّسلّل واختلاف الرؤيتين العربيّة والإسرائيليّة، ولكن بمنظور واقعيّة تنادي بإمكانيّة الحلّ السّلميّ، ووضع الذّنب على السّلطة لا على الأفراد.

أمّا من حيث اللّغة فقد تميّزت هذه القصص ببساطة اللّغة وسلاسة التّعبير واستخدام العامّيّة في الحوار لتعكس الواقع وتحاكيه، وكذلك تميّزت بالإيحاء وإدراج المثل الشّعبيّ والحكاية الشّعبيّة. أمّا من حيث الشّكل فقد جاءت بعضٌ من القصص على شاكلة حكايات تراثيّة هزيلة، وبأسلوب سرديّ تقريريّ، والبعض منها جاء مُتقنًا فنيًّا يحوي كلّ العناصر المكوِّنة للقصّة القصيرة الفنّيّة (بولس، 2012، 49).

1. للوقوف على الظّروف الاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة الّتي أسهمت في تبلور القصّة الحديثة عربيًّا يمكن العودة إلى: الخطيب، 1990، 34.





### القصّة الفلسطينيّة في إسرائيل في سنوات السّتّينات

كشفت سنوات السّتّينات عن العديد من كتّاب القصّة الّذين يُعدّون النّواة الأولى للقصّة العربيّة في إسرائيل، والّذين بدأت تتبلور لديهم مفاهيم القصّة، أمثال: حنّا إبراهيم (1927-2020)، إميل حبيبي (1922-1996)، سليم خوري (1991-1934)، زكي درويش (1944)، فرج نور سلمان (1936)، محمّد عليّ طه (1941)، محمود عبّاسي (1935)، توفيق فيّاض (1939)، مصطفى مرار (1930-2021)، عطا الله منصور (1934)، محمّد نفّاع (1939)، نجوى قعوار(1923-2015)، سميرة عزّام(1927-1967)، سحر خليفة (1941)، وغيرهم (غنايم، 1995، 42 - 43).

أشار عبّاسي إلى توفّر عدّة عوامل أسهمت في تطوّر الإبداع القصصيّ في السّتّينات وأدّت إلى بلورته، ومنها النّشاط المكثّف للصّحافة الشّيوعيّة العامّة والأدبيّة، نشاط الأدباء التّقدّميّين في إطار الصّحف العربيّة التّابعة لحزب «مبام»، نشاط الأدباء الّذين تمحوروا حول مجلّة **المجتمع** المستقلّة، وكذلك صُحف الهستدروت العربيّة (عبّاسي، 1998، 54).

أمّا المضامين الّتي دارت حولها معظم قصص هذه المرحلة فهي اجتماعيّة، سياسيّة، ثقافيّة؛ إذ بيّنت دوْر الشّيوعيّين في توعية الشّعب ضدّ سياسة التّمزّق الفلسطينيّ وتعرّضه للشّتات، سياسة الصّهيونيّة ومصادرة الأرض، قضايا المثقّف وهمومه، البطالة وما يرتبط بها من سلبيّات المجتمع، تصوير المجتمع الإسرائيليّ بصراعاته المتعدّدة، شخصيّة اليهوديّ وخاصّةً التّقدّميّة (عبّاسي، 1998، 21).

يرى طه أنّ معظم الكتّاب في إسرائيل كتبوا، في بداية السّتّينات، عن مواضيع اجتماعيّة لا تثير حفيظة السُّلطات. وقد ظهر الوعي السّياسيّ لدى كتّاب الدّاخل بعد حرب 1967، حين بدأوا يكتبون عن ثيمات وطنيّة بما في ذلك موضوع هويّة الأقلّيّة الفلسطينيّة، خيبة الأمل من الدّول العربيّة. وغيرها. ويرى طه أنّ حرب 67 قد جدّدت التّواصل بين الأقلّيّة الفلسطينيّة في إسرائيل والفلسطينيّين في المهجر وفي المناطق المحتلّة (Taha: 2002, 14-20).

وقد لفتت الباحثة حفيظة أحمد الانتباه إلى»أنّ القضيّة الفلسطينيّة وأشكال المقاومة قد تجسّدت في الأدب الفلسطينيّ، فصوّرت الرواية الفلسطينيّة مختلف تلك الأشكال النضاليّة، حيث تفاوت كتّاب الرواية في معالجتها. وقد اتّسمت لغة الرواية النسائيّة الفلسطينيّة بين التقريريّة والشعريّة، وغلبت عليها لغة التواصل اليوميّ، لا سيّما في الحوارات. كما امتازت بعض الشخصيّات النسائيّة

في الرواية الفلسطينيّة النسائيّة بالشفافيّة والتكثيف والايحاء، بحيث بدت أقرب إلى لغة الشّعر في مواجهة إحباط الواقع وآلامه. وقد عمدت بعض الروائيّات الفلسطينيّات إلى استخدام المفردات العاميّة وإلى توظيف نصوص من التراث الشعبيّ الفلسطينيّ من أمثال شعبيّة» (احمد، 2007، 79 - 80).

أمّا بولس (بولس، 2012، 52). فيشير إلى التقدّم الملموس في هذه المرحلة، من حيث الشّكل، فنجد أنّ القصّة القصيرة اتّخذت عدّة أشكال منها الصّورة القلميّة المكثّفة، الحكاية الشّعبيّة الواقعيّة بأنواعها، المونولوج الدّاخليّ وتيّار الوعي، ثمّ نجد التّقدّم في بناء الحدث وسبر أغوار الشّخصيّات وغياب المباشَرة والنّغمة الخطابيّة، فقد أصبحت القصّة المحلّيّة ذات هويّة متميّزة أسوةً ببقيّة القصص في العالم.

> رغم هذا التّطوّر، فإنّ بولس يرى أنّ شروخًا قد أصابت هذا الفنّ القصصيّ، ولم تزل قائمة بشكل عامّ، ومنها: عدم الموازنة بين الخطاب القصصيّ المكانيّ وبين الخطاب التّاريخيّ، فصوت التّاريخ كان حاضرًا دائمًا في ثنايا القصّة من التّأسيس إلى التّحديث بطرائق وأساليب مختلفة، وقد عكست المضامين المرحلة وعكست الحسّاسيّة النّفسانيّة والفكريّة فيها؛ لذلك دارت معظم النّيمات حول محاور متقاربة، الأمر الّذي جعل ظاهرة التّكرار تطغى في القصص. هذه الشروخ برزت في الأدب الذي كتبه الرّجال والنّساء على حدٍّ سواء.

يرى الباحث محمود غنايم، أنّ القصّة النسائيّة في سنوات الستينات، تقع معظمها في خِضم الرومانسيّة والترفيه، وفي بعض الأحيان اقتربت من التيّار التعليميّ في طرح مضامين سياسيّة مباشرة. وتتفاوت الكاتبات في ذلك» (غنايم، 1995، 232). من أشهر الكاتبات اللاتي برزن في هذه الفترة: نجوى قعوار فرح (1923-2015)، فاطمة ذياب (1951)، سحر خليفة (1941-)، ليلى الأطرش (1948-2021)، ليانة بدر (1952).

يشهد على بروز هذه المحاور في القصص المحلّيّة ما يظهر في نصوص نجوى قعوار الّتي تميّز أسلوبها بالرومانسيّة، ومضمونها بمعالجة القضايا الإنسانيّة، الاجتماعيّة والقِيم المثاليّة، وتحاشيها الكتابةَ عن القضايا السياسيّة. يبدو هذا واضحًا في مجموعاتها: **عابرو السّبيل** (1954)، التي تناولتها هذه الدراسة.





## مؤلّفات نجوى قعوار[2] قبل الهِجرة

تُعدّ نجوى قعوار فرح من أوائل الكتّاب الّذين أصدروا مجموعات قصصيّة في الخمسينات، وهي تمثّل الامتداد الوحيد تقريبًا بين مرحلتين: ما قبل 1948 وما بعدها (غنايم، 1995، 61).

يذهب عبّاسي إلى أنّ قصصها تعكس تأثيرًا رومانسيًّا، أسلوبًا بلاغيًّا ومونولوجات روحانيّة، تُذكّر بأسلوب جبران خليل جبران، وأدباء المهجر الأمريكيّ (عبّاسي، 1998، 252). يَعدّها كلّ من غنايم وطه من الأدباء الّذين تحاشوا الكتابة عن القضيّة الفلسطينيّة أو انتقاد السُّلطات. في حين ظهر بعض من الأدباء المحلّيّين المعتنين بالقضيّة الفلسطينيّة، فصوّروا معاناة شعبهم من خلال قصصهم، ومنهم إميل حبيبي وسميرة عزّام.

وقع اختيار الباحثة من أدب قعوار قبل الهجرة على: قصّة «**أيّ السبيلين**» و «**بائع الصحف**» من مجموعة **عابرو السبيل (1954)**، ومسرحيّة **سرّ شهرزاد (1958)**.

**عابرو السّبيل (1954)**

## مضامين المجموعة القصصيّة

في مجموعتها **عابرو السّبيل**، تطرح نجوى قعوارفي معظم قصصها، قضايا إنسانيّةً عامّة، لا صِلة لها بمكان أو زمان محدّدَين، ويشير ياغي إلى أنّ التّعميمات المثاليّة الّتي

2. ولدت نجوى قعوار في مدينة النّاصرة في 1923/4/30. نشأت في بيت يتذوّق العِلم والأدب، وكان لوالديها فضل كبير في تثقيفها، وخاصّة أمّها الّتي أطلَعتها في سنّ مبكّرة على الأدب الإنجليزيّ. تلقّت علومها الابتدائيّة في مدينة النّاصرة، ثمّ التحقت بكلّيّة دار المعلّمات في القدس، ومارست التّعليم ما يقارب عشر سنوات. (Ghnayim, 2008, p. 2).

أسهمت نجوى قعوار فرح، والّتي لقّبها البعض بِ»ميّ زيادة الجديدة»، في العديد من ألوان الأدب العربيّ، سيّما القصّة والشّعر المنثور والمسرحيّة، كما حرّرت العديد من المباحث والمقالات الّتي نشرتها في المجلاّت والدّوريّات الفلسطينيّة والأردنيّة واللّبنانيّة، كما قدّمت الكثير من الأحاديث والقصص لدور الإذاعة العربيّة وهيئة الإذاعة البريطانيّة (صحيفة المستقبل، باريس، العدد 3، شباط 1979).

تزوّجت من القسّ رفيق فرح عام 1950 الّذي أعاد إصدار مجلّة **الأخبار الكنسيّة**، وأسهمت نجوى معه في تحريرها، وقد سمّيت بعد ذلك مجلّة **الرّائد**.

انتقلت نجوى مع زوجها إلى بيروت خلال عام 1976، وقد عاشت مع اللّبنانيّين الحرب الأهليّة هناك. نشرت مجموعتها القصصيّة **عهد من القدس** (1978) ومجموعتها الرّوائيّة **رحلة الحزن والعطاء** (1981) في أثناء وجودها في بيروت، كما أعيد طبع كتابها **عابرو السّبيل** ضمن مسلسل إحياء التّراث الفلسطينيّ.

سافرت إلى لندن، ومنها انتقلت مع زوجها وأولادها إلى كندا، وتوفّيت هناك عام 2015.

تعتمدها قعوار في بعضٍ من قصص هذه المجموعة، تفسد الأحداث القصصيّة، وتجعل الشّخصيّة باهتة ليس لها حدود، فتفقد الشّخصيّة قدرتها الفنّيّة على إعطاء صورة للنّموذج الإنسانيّ الحيّ (ياغي، 1691، 509).

من جهته يرى خزوم أنّ أبطال هذه القصص هم عامّة النّاس، يشقّون طريقهم وسط الصّعاب والهموم الاجتماعيّة، ومع ذلك تسود هذه القصص أجواءٌ من الهدوء والرّاحة. أمّا أسلوب قعوار في هذه المجموعة فهو واقعيّ يتميّز بالبساطة والشّاعريّة (כזום, 1956, 233).

وترى كوك أنّ قعوار قلّما استعملت في قصصها السّارد بضمير المتكلّم، ففي معظم القصص يكون السّارد رجلًا وليس امرأة. من هنا فلا غرابة في أنّ قعوار توجّهت للقرّاء الذّكور أكثر ممّا كتبت للقارئات من الإناث (Cooke, 1996, 182).

ولعلّ القصّتين المختارتين « أيّ السبيلين» و«بائع الصحف»، خير مثال على ذلك.

## ملخّص قصّة «أيّ السبيلين»

تتحدّث القصّة عن شاب أنهى دراسته، وبدأ العمل في إحدى الدوائر الحكوميّة، وجاءه أصحاب المصالح يطلبون منه أن يتساهل معهم، ويغضّ الطّرْف عن بعض وسائلهم وتصرفاتهم، ويطلبون منه أمورا أخرى وله الأجر والجزاء، لكنه رفض بشدّة، وحين حدّث والده بذلك، تفاجأ من جواب والده الذي قال له:» ألا تعلم أنّ كلّ معاملات الناس تسيّرها الرشوة؟ فهذا هو السبيل الوحيد للنجاح والثروة والمركز الاجتماعيّ» (قعوار، 1956، 15).

رفض الشابّ أيضًا عرض أحد الموظّفين الكبار في الدائرة الحكوميّة، بترقيته وتزويجه من ابنته، فغضب منه الموظّف الكبير؛ واتّهمه بعدم الأمانة في عمله؛ مما اضطرّه ذلك إلى تقديم استقالته. وقد استاء والد الشاب ووالدته من سلوك ابنهما وعيّراه أنّ ابن الجيران غير المتعلّم ترقّى في وظيفته، ويحصل على مبالغ كبيرة من النقود، في حين خسر هو عمله.

وجد الشاب عملًا جديدًا في سلك التعليم، لكنّه لم يكن راضيًا عن تدخّل المدير في أدائه وانتقاده له أمام الطلاب، عِلمًا أنّ المدير لا يعرف شيئًا عن الأساليب الحديثة في التدريس، في حين كان المعلّم الشاب ضليعًا بها، فاضطرّ الشاب إلى تقديم استقالته.

ثم قرّر أن يمتهن مهنة الأدب، فألّف كتابًا عن العصر العباسيّ، وبعد جهد كبير في





الدراسة والكتابة، نشر الكتاب، ووضعه في المكتبات لبيعه، بيد أنّ الكتاب بقي على رفوف المكتبات دون أن يقتنيه أحد.

سار الشاب على غير هدى، ينظر إلى السماء التي بدت فيها الغيوم على صورة أشباح، وأخرى على صورة ملائكة، وتساءل تُرى أيّ السبيلين يسلك؟ سبيل الأشباح؟ أم الملائكة؟ إلى أين يتّجه؟

«انتصب الشابّ واقفًا وكانت نظراته لا تذعن ولا تخضع، وأخذ يسير نحو الفجر بخط مستقيم لا يلتوي عنه، ولو أنّه في معرض الخطر» (قعوار، 1956، 22).

## مضامين القصّة

تطرح قعوار في قصّتها «أيّ السّبيلين» (قعوار، 1956، 13 - 23). قضيّة انتصار المبادئ والتّمسّك بالاستقامة، وذلك من خلال طالب جامعيّ لاقى العديد من المصاعب بعد أن خرج إلى الحياة العمليّة. تمسّك بالقِيم العليا حين عمل في إحدى الدّوائر ورفض الرّشوة.

كما تصف الكاتبة ضعف البشر أمام المال والسلطة، وقبول معظمهم الرشاوى، في حين يُنظر إلى الشخص المتمسّك بقيمه وأخلاقه، نظرة استهجان.

## الأسلوب واللّغة:

في قصّة «أيّ السبيلين»، نجد أنّ الكاتبة اتّبعت أسلوب السرد الموضوعيّ، أو الرؤية من الخلف،[3] فجاء السرد بضمير الغائب: «كان الفتى يسير في شمس الأصيل على غير هدى وبصيرة». (ص. 12):» واستفاق لمحيطه فإذا به يسير في طريق وعر» (قعوار، 14 ،1956).

تخلّل هذا السرد بعض الحوارات بين شخصيّات القصّة، وقد جاء بعضها باللّغة الفصحى الممزوجة بالمحكيّة سيّما لغة الأمثال الشعبيّة كما في المثالين التاليين: «يا

3. في نظام السّرد الموضوعيّ يكون الكاتب مطّلعًا على كلّ شيء، حتّى الأفكار السرديّة للأبطال. أمّا في نظام السرد الذاتيّ، فإنّنا نتتبّع الحكي من خلال عينَي الراوي (أو طرف مستمع) متوفّرين على تفسير لكلّ خبر: متى وكيف عرفه الراوي (أو المستمع نفسه)» (نصوص الشكلانيّين الروس، 1982، ص. 189؛ Tomashevsky, 1965, p. 61-95). فإذا كان الراوي موجودًا في عالم شخصيّاته، فهو راوٍ بضمير المتكلّم؛ أمّا إذا كان موجودًا خارج عالم شخصيّاته، فيكون الراوي بضمير الغائب (ستانزل، 1993، ص. 61). وهو ما يعرف أيضا،«الرؤية من الخلف» حيث يتميّز السارد فيها بكونه يعرف كلّ شيء عن شخصيّات عالمه. (بوطيّب، 1993، 72).

ليتنا لم نعلّمه ونخسر عليه، فالمسكين «مش ملحلح» (قعوار، 1956، 16). وفي حوار آخر بين الأم وزوجها قالت: «كثير الكارات، قليل البارات» (قعوار، 1956، 19).

تخلو قصّة «أيّ السبيلين» من تقنيّات الحداثة، باستثناء تقنيّة التذكّر والاسترجاع التي ظهرت بصورة طفيفة، فالشاب يسترجع خلال سيره، الحوار الذي دار بينه وبين والده ووالدته: «وهنا بلغت ذكرياته المؤلمة أوجها، فهو يذكر أنّه لم يكن يملك من المال شيئًا يمكنه حتى من شراء كتاب، أو يملك مصروف الجيب. أمّا والده فهو إذا ناوله المبلغ البسيط نظر في وجهه كأنّه يقول له: أهذه هي النتيجة؟ علّمناك لتشدّ أزرنا، فإذا بنا لا نزال ننفق عليك» (قعوار، 1956، 16).

وقد جاءت اللغة في هذه القصّة بسيطةً ممزوجةً بجمل شاعريّة: «وأخذ يتأمل البدر والغيوم، ويرتّب في مخيّلته أجنحة الملائكة، ولكنه ما كاد يكمل الصورة حتى بدت كأشباح حانقة تريد أن تلتهم البدر النشوان» (قعوار، 1956، 12). كما تخلّلتها كما ذكرنا أعلاه تعابير دارجة وتناصّ بالأمثال الشعبيّة.

### شخصيّات القصّة:

بدت غالبيّة الشخصيّات ضعيفة الإرادة، تسعى من أجل المال والمناصب، باستثناء الشابّ بطل القصّة، ولعلّ في ذلك مبالغةً كبيرةً.

بدت شخصيّة الأب شخصيّةً ضعيفةً أمام المال، بل إنّ الوالد الذي ربّى ابنه على القِيم والأخلاق الحميدة، يحثّه على قبول الرشوة، وفي ذلك ما يثير الاستغراب: «ألا تعلم أنّ كلّ معاملات الناس تسيّرها الرشوة؟ (ص. 15): «وحدّق في والده.. والده الذي كان يعلّمه وهو صغير الصدق والأمانة» (قعوار، 1956، 15).

وعندما قام الشاب بتأليف كتاب عن العصر العباسيّ، قال الوالد لزوجته: «عن أي شيء يكتب؟ عن العصر العباسيّ؟ الناس تطير إلى النجوم، وهو يرجع إلى الوراء ليكتب عن العصر العباسيّ!» (قعوار، 1956، 21). يبدو استخفاف الوالد واضحًا ممّا يقوم به ابنه، فهو لم يقدّر جهوده في البحث والدراسة، وبدلًا من تشجيعه يثبّط من عزيمته.

أمّا شخصيّة الأمّ، فقد بدت مستهزئةً بابنها، لا تثق به ولا بقدراته، نادمةً على تعليمها له، تؤنّبه لأنّه لا يقبل الرشوة، ويرفض الزواج من ابنة الموظّف الكبير، إنّ موقف الأمّ هذا من ابنها، يثير الاستهجان؛ ذلك أنّه مناقض لشخصيّة الأمّ المعروفة بحبّها وحنانها ودعمها لأبنائها، من هنا بدت شخصيّة الأمّ غير واقعيّة،





ولعلّ الحوار التالي يدلّ على ذلك: تقول الأمّ: «يا ليتنا لم نعلّمه ونخسر عليه» (قعوار، 1956، 16).

أمّا شخصيّة الشابّ بطل القصّة الذي جعلته الكاتبة دون اسم كما سائر شخصيّات القصّة، فهي الشخصيّة المركزيّة، وقد بدت شخصيّةً مثاليّةً جدًّا، تؤمن بالحريّة والعدل والخير والجمال، «كان الفتى يؤمن بأنّ قيمة الفرد هي بما يحقّقه في مسعاه نحو الكمال النسبيّ. وتذكّر كيف كان ينذر أن يقف حياته بكلّ ظروفها ومسالكها لتحقيق هذه الغاية» (قعوار، 1956، 14). والمثير في شخصيّته أنّه لم يخضع لضغوطات المجتمع عليه، باتّباع طريق الرشاوى والفساد، كما أنّه لم يخضع لضغوطات والديه وسخريتهما منه، وقرّر المضيّ وحيدًا بخطوات ثابتة في طريق الخير.

### المكان والزّمان

المكان هو مكان عامّ، حيث تدور الأحداث في دائرة حكوميّة وفي إحدى المدارس وكلّ ذلك في إحدى البلدات؛ أما الزمان فهو أيضا عامّ، فليس هناك إشارة إلى زمن محدّد أو زمن مرتبط بحدث سياسيّ، أو أيّ حدث قد يوحي لنا بزمان حدوث القصة.

### النهاية:

تنهي قعوار قصّتها بتغلّب الخير على الشرّ، حين قرّر الشابّ أن يسير بخطوات ثابتة نحو الفجر:» وكانت غيوم الفجر المتألقة تسير معه كأنّها سرب من ملائكة الرحمة تحميه وتحرسه» (قعوار، 1956، 23). فالكاتبة وإن لم تصرّح مباشرةً أنّه قرّر اتّباع طريق الخير، إلّا أنّ ما أضافته من سير الشاب بخطوات ثابتة نحو الفجر، فيه إشارة واضحة إلى هذا الاختيار؛ ممّا يجعل نهاية القصّة مغلقة غير قابلة للتأويل والتفكير في وضع نهايات أخرى.

### ملخّص قصّة «بائع الصّحف»

بطل القصّة هو فتى فقير وحيد يعيش مع والدته المريضة، ويعمل في بيع الصحف؛ ليوفّر لها قوت العيش والدواء، لكنّ بائعًا آخر اتّصف بالخبث، تعمّد إيذاء الفتى وسرق منه زبائنه، ولم يجد الفتى مَن يبيع له الصحف، ممّا أدى إلى طرده من

عمله، فقرّر الانتقام من زميله، فلكمه عدّة لكمات، فسقط الزميل على الأرض وارتطم رأسه بحجر؛ فأصيب إصابةً خطيرةً جدًّا، وحين ألقت الشرطة القبض عليه، ضربته بالسوط ضربًا مبرّحًا، وألقت به في السجن لحين محاكمته. في المحكمة استجوبه القضاة لمعرفة سبب اعتدائه على زميله، لكنّه التزم الصمت وامتنع عن الإجابة؛ خوفًا من عدم تصديق القضاة له، واستهزائهم به. فأصدرت المحكمة حكمها عليه بالدخول إلى مدرسة للأحداث ليتعلّم القراءة والكتابة ومهنةً تعيله في المستقبل. وقد رفض الفتى هذا القرار، لكنّ المحكمة أرغمته على ذلك. في المدرسة كان الفتى يتعرّض للمضايقات، فإذا ما نشب خلاف بين الفتيان كان هو المتّهم الرئيس، هذا الأمر جعله يقرّر الهرب من المدرسة، فتسلّق سورها وهرّب مزمعًا أن يغدو نشّالًا، بل رئيس عصابة.

**المضامين:**

بدت في هذه القصّة مضامين تتعلّق بالحالة الاجتماعيّة الصعبة التي يعيشها الفتى بطل القصّة، ممّا يضطرّه إلى ترك المدرسة والعمل في بيع الصحف؛ لإعالة نفسه وأمه المريضة: «أما حياته اليوميّة، فكانت تنساب مع أنباء الأيّام التي يعلن عنها، حياة حقيرة جاهلة ليس لها من غاية إلّا كسب طعام ذلك اليوم، وما أحقره من طعام» (قعوار، 1956، 25).

تبرز الكاتبة أيضا، قضيّة التنافس غير الشريف، بين بائعي الصحف، ولجوء البعض إلى الاحتيال للاستحواذ على زبائن الزّملاء: «ولم تكن حياته تخلو من المنافسين على لقمة العيش، وهو يكره هؤلاء المنافسين؛ لأنه يجوع في بعض الأحيان من مزاحمتهم له على اللّقمة. ومن هؤلاء زميله الذي يكرهه كلّ باعة الصحف» (قعوار، 1956، 26).

تسلّط القصة الضوء على ما يحدث في مدرسة الأحداث، التي من المفترض أن تقوّم شخصيّات الفتيان، تعلّمهم وتهذّبهم، لكنّنا نشهد أن الفتيان يتقاتلون وأن المعلّمين يتّهمون دومًا الفتى بائع الصحف؛ الأمر الذي دفعه للهرب:«المعلّمون لا يثقون به، ولا يعاملونه كبقيّة الأحداث، ولا يصدّقون أقواله، ويريدون برهانًا حسيًّا، ويفتّشون الغرف التي يكون قد دخلها، وإذا ما حدث مشكل مدرسيّ، فهو أوّل مَن يتعرّضون له، يستجوبونه، ويحاكمونه ثم يُنزلون به العقوبات المدرسيّة» (قعوار، 1956، 34).





**الأسلوب واللّغة:**

اتّبعت قعوار في قصّتها هذه أسلوب «الرؤية من الخلف» تماما كما في قصّة «أيّ السبيلين»، فالقصّة تروى بلسان الغائب، والسارد هو سارد عليم بكل الأحداث والشخصيّات. تخلّل هذا السرد بعض الحوارات جاءت كلّها باللغة الفصحى، دون استعمال للّغة المحكيّة أو للتناصّ، فجاءت اللغة تقريريّةً وإن تخلّلتها بعض الجمل الوصفيّة كما في المثال التالي: «كان ينسى أنّه على مقعد قذر في الصف الأماميّ من السينما المتواضعة، فقد كانت تلك السهول الممتدّة، والعشب الطويل، والسماء المتوهّجة بمنظر الغروب، هذه المناظر وكثير غيرها مما يبدو على الشاشة تملك عليه خياله» (قعوار، 1956، 26).

لم تتّبع قعوار أيّ تقنية حديثة في سردها، فجاء السرد تقليديًّا وتقريريًّا.

**الشّخصيّات:**

جميع الشخصيّات في هذه القصّة بدون أسماء، كما في قصّة «أيّ السبيلين»، وهذا أمر يدعو إلى التساؤل والاستغراب، فللأسماء دلالات كثيرة، من شأنها أن تضفي الكثير على القصّة وتعطيها أبعادًا أخرى.

شخصيّة الزميل: هو فتى يبيع الصحف أيضا، وينافس بطل القصّة في بيعه للصحف، مخادع وخبيث وكاذب، وشى بزميله وسرق منه زبائنه.

القضاة: بدا القضاة في المحكمة قُساةً، فالفتى رفض الكلام، ومع ذلك حكموا عليه بأنّه: «شخصيّة خطيرة، تحبّ الجريمة لغايتها، يجب أن يراقب بدقّة، وتحت كلّ الظروف، فالأذى والإساءة جزءان من شخصيّته» (قعوار، 1956، 33).

أتساءل لماذا جعلت الكاتبة شخصيات القضاة بهذه الصورة؟ فهل يعقل أن يكون الأذى والإساءة جزءَين من شخصيّة الفتى؟

**المكان والزّمان:**

المكان والزمان عامّان في هذه القصّة، فالأحداث ممكن أن تحدث في أيّ مكان وفي أيّ زمان، فالأحداث لا ترتبط بأيّ حدث يدلّل على مكان محدّد أو زمان محدّد.

**النّهاية:**

في قصّة «بائع الصّحف» انتصر الشرّ على الخير بخلاف قصّة «أي السبيلين»، وقرّر الفتى أن يغدو نشّالًا محترفًا، بل رئيس عصابة. وفي ذلك ما يثير الاستغراب. فإذا

كانت قعوار تسعى لنشر القِيم وتدعو لانتصار قيم الخير على الشرّ، فلماذا اختارت لهذه القصّة نهاية مغايرة؟

يرى ياغي (1981، 513) أنّه لولا النّهاية المهزومة في كثير من قصص قعوار، لكانت مثاليّتها وإنسانيّتها أخصب وأطيب ثمرًا. يبدو أنّ قعوار، رغم إيمانها بالقِيم والمثل، إلّا أنّها صوّرت واقعًا مأزومًا جعلت فيه قُوى الشّرّ غالبةً وقُوى الخير مغلوبةً، وذلك تعبيرًا عن مرارة الواقع وأحداثه.

السّمة الغالبة في القصّتين المختارتين: «أيّ السبيلين» و«بائع الصحف»، هي رومانسيّتها من جانب، وعدم التّجديد في الأدوات الفنّيّة من جانب آخر. كما أنّ القصّتين تفتقران إلى تحديد الزّمان والمكان؛ أما الشخصيّات فجاءت بدون أسماء، بالرغم من واقعيّتها، كما تميّز أسلوب قعوار بالبساطة والشاعريّة، وغلب على هاتين القصّتين السرد بضمير الغائب.

## مسرحيّة «سرّ شهرزاد» (1958)

تتحدّث المسرحيّة عن الملك شهريار الّذي اكتشف خيانة زوجته له مع عبد أسود، فقتلها، وأخذ يتزوّج كلّ ليلة فتاةً عذراء، يدخل بها ثمّ يقتلها في الصّباح، ثمّ قرّرت شهرزاد أن تتزوّجه لأنّها أحبّته، وقد أرادت بذلك أن تنقذ حياة فتيات بلدتها، إذا نجحت في الدّخول إلى قلبه، أو تكون ضحيّةً أخرى من ضحايا الملك.

تنجح شهرزاد في مهمّتها، وذلك بعد أن أخذت تقصّ على الملك كلّ ليلة قصّة شائقة دون أن تنهيها، فيبقيها الملك لليوم التّالي، حتّى يستمع إلى تتمّة الحكاية، وهكذا تتمكّن شهرزاد من تخليص الملك من بطشه وحيرته واضطرابه، وتنقذ فتيات مملكتها.

### المضامين:

استعارت قعوار في هذه المسرحيّة قصّة الإطار من العمل الأدبيّ التّراثيّ **ألف ليلة وليلة**،[4] ونسجت مسرحيّتها حول العلاقة الّتي كانت سائدة بين شهرزاد والملك شهريار، وتمكّنت شهرزاد بفضل حبّها الشّديد لشهريار، من تغييره وتحويله من

4. هو كتاب لا نعرف له مؤلفًا أصليًّا، مترجم عن الهنديّة إلى الفارسيّة فالعربيّة، يحمل أخبار الطّبقة العليا، وأحوال البلاط الملكيّ في الحضارات الهنديّة والفارسيّة، بل والعربيّة. يبدو أنّه أُلّف من أجل تسلية الملوك، فاحتوى قصصًا خرافيّة يغلب عليها طابع التّرحال والتّجارة.. انظر: القلماويّ، 1966؛ خوري، 2004، 57.





قاتل وسفّاك دماء، يقتل كلّ ليلة فتاة بعد أن يتزوّجها، إلى زوج محبّ. كما تعرض الكاتبة خلال مسرحيّتها دسائس القصور ومكائدها.

المضمون الأوّل الّذي تناولته قعوار في هذه المسرحيّة، هو الحبّ الّذي يغيّر النّفوس، فيقلبها من نفوس شريرة إلى أخرى خيّرة.

إنّ الغاية الّتي وظّفتها قعوار في المسرحيّة تختلف عن الغاية في القصّة الأصليّة **لألف ليلة وليلة**، فالقصّة الأصليّة، تشير إلى خيانة زوجة شهريار له مع عبد أسود، في حين تعرّضت قعوار في مسرحيّتها إلى عامل الحبّ الّذي دفع شهرزاد الإعلان عن رغبتها في الزّواج من شهريار.

لننظر في الحوار الآتي بين شهريار وشهرزاد والذي يوضّح لنا ذلك:

- «شهريار: شهرزاد.. أتحبّينني؟
- شهرزاد: نعم.. كثيرًا.. لا أستطيع أن أصوّر لك سعادتي برؤيتك ثانية.. عندما وقع نظري عليك أحسست بهذا الشّعور الرّائع الّذي تملّكني وأنا في الغابة عندما رأيتك للمرّة الأولى.. أتشكّ في إخلاصي؟
- شهريار: لا.. يا شهرزاد بعد الّذي حدث.. أنت عندي كإحدى حوريّات الجنّة.
- شهرزاد: وكيف تُعرّف حوريّات الجنّة؟
- شهريار: بأنّهنّ لسن فقط حِسانًا، ولكنّهنّ خيّرات.
- شهرزاد: وما الّذي يجعلهنّ خيّرات؟
- شهريار: الحبّ يا شهرزاد.. الحبّ الرّائع السّامي، الّذي يلقي على الدّنيا سحرًا وجمالًا، الّذي يجعل الحياة أُغنيةً جميلةً، بل مغامرةً، كمغامرات قصصك الجميلة، قصصك الّتي عرفت سرّها. (قعوار، 1958، 59).

نرى في هذا الحوار، انتصارًا واضحًا للحبّ، الّذي غيّر الملك من إنسان سفّاح إلى زوج محبّ.

مضمون آخر نجده واضحًا في هذه المسرحيّة، هو الصّراع بين الخير والشّرّ، وقد طرحت قعوار هذا المضمون في غالبيّة قصصها قبل الهجرة، والّتي يُلاحظ في معظمها انتصار للشّرّ على الخير، في حين نشهد في هذه المسرحيّة انتصارًا للخير على الشّرّ.

يلحظ ذلك، حين قامت جلّنار زوجة الوزير بتدبير مؤامرة لقتل شهرزاد، وذلك كي تصبح هي زوجة الملك شهريار، فتحظى بالسّلطان والثّروة، لكنّ شهريار يكتشف

مؤامرتها، فيأمر بقتلها وقتل جميع المتآمرين معها، والحوار الآتي بين شهريار وجلّنار يسلّط الضّوء على ذلك:

- «شهريار: ما رأيك في أن يكون الملك نفسه مستمعًا إلى خطّتك الخبيثة، أيّتها المجرمة السّفّاحة..
- جلّنار: ويحي.. آه..
- شهريار: اصمتي أيّتها المجرمة. اقتدهم أيّها القزم من هنا، واجعل السّيّاف يتخلّص منهم في أسرع وقت» (قعوار، 1958، 58).

يمكن القول إنّ قعوار في مسرحيّتها قد بدت أكثر تفاؤلًا وإيمانًا بأنّ الخير لا بدّ له أن ينتصر، وأنّ الحبّ كفيل بالقضاء على وحشيّة الإنسان وسطوته.

مضمون آخر تعرّضت له الكاتبة، هو الإخلاص والحسّ المرهف الّذي يميّز بعض الأشخاص، بغضّ النّظر عن انتماءاتهم أو شكلهم أو وظيفتهم، فالقزم مثلًا مهرّج الملك، تظهره الكاتبة إنسانًا مرهف الحسّ، مخلصًا لأسياده، مفكّرًا وذكيًّا، يحبّ ويعشق، لكنّه لا يجرؤ على البوح بمشاعره، وهو إلى جانب ذلك كلّه، ذو فلسفة في الحياة، ولعلّ الحوار الدّاخليّ الآتي يدلّ على شيء من ذلك:

- القزم: (وحيدًا) كذا هي الأيّام، كأوراق متطايرة تعصف بها الرّيح- ريح الزّمن- مملوءة بثرثرتنا ودموعنا، بآهاتنا وابتساماتنا. أحسّ بفراغ كبير بعد سفر «ناريمان»، من يصدّق أنّ لي قلبًا، من يصدّق أنّ للمهرّج قلبًا... (قعوار، ط 2، 1984، 47). من هنا نجد أن الكاتبة تُعلي شأن المشاعر والأحاسيس، فتجعلها في كلّ نفس بشريّة، حتّى لو كانت في أدنى المراتب الاجتماعيّة والطّبقيّة.

## اللّغة والأسلوب

تمتاز لغة قعوار في المسرحيّة بالسّلاسة والسّهولة، فلغتها فصيحة، ممزوجة بالسّجع في بعض العبارات، ولاسيّما الأشعار منها. استعملت الكاتبة اللّغة المحكيّة والمسجوعة أحيانًا، وخاصّة تلك الّتي قيلت على لسان القزم، كما في الشّاهد الآتي:

«يا ياقوت يا ياقوت
ياللي أسود مثل التوت
قلتلك فوّتني قلتلك دخّلني
الوزير بحبّني الوزير بريدني» (قعوار، ط 2، 1984، ص. 29).





ربّما في غناء القزم بالعاميّة، ما يضفي عليه مزيدًا من لون التّهريج. بينما تنطق شهرزاد بالشّعر الفصيح الموزون حينما تتأمّل الحمام وهو يتناغى:

«إن يكن معنى تناغيكنّ حبّ
فكلانا له قلب
هائم منتظر
إذ يطير الألف منكنّ إلى الألف المحبّ
ويناغيه دوامًا وأنا في الحبّ حيرى..» (قعوار، ط. 2، 50، 1984).

يلحظ استعمال الكاتبة للسّجع، وذلك حين كانت شهرزاد تبدأ بسرد قصّتها على شهريار:

«كان يا ملك الزّمان، في سالف العهد والأزمان، ملك عظيم الشّان بعيد السّلطان، يدين له النّاس من كلّ قاص ودان، له قصور من ذهب ومرجان، وبساتين بها من كلّ فاكهة زوجان...» (ن.م).

إنّ استخدام الكاتبة أسلوب السجع، يشير إلى تأثّرها بالصيغة الأصليّة لحكايات شهرزاد، إضافة إلى أنّ الكلام المسجوع له وقع في الأذن ويسهل ترديده وحفظه.

أمّا مقدّمة كلّ مشهد من مشاهد المسرحيّة، فنجدها قد سردت بأسلوب تقريريّ، تميّزت جملها بالقصر والإيجاز، كما في المثال الآتي في المشهد الأوّل من المسرحيّة: «المكان: قصر سهروردي، والد شهرزاد. شهرزاد في غرفتها. جاريتها تمشّط شعرها. صوت موسيقى ناعمة من وراء السّتار. يخفت صوت الموسيقى» (قعوار، ط. 2، 5، 1984).

هكذا تضع الكاتبة مقدّمة جميع الفصول، حيث تعتمد فيها الأسلوب السّرديّ التّقريريّ.

## المكان والزّمان

المكان في المسرحيّة محدّد، وهو بلاد فارس، وقد ذكرته الكاتبة على لسان ناريمان، ابنة الوزير الّتي عرضت عليها شهرزاد الزّواج من ملك الهند: «ولكن كيف أطيق البعاد عن فارس؟". (ن.م، 23).

أمّا الزّمان فلم تحدّده الكاتبة، لكنّ التّخمين ينسبه لسالف الزّمان، إذ استوحته الكاتبة من قصص ألف ليلة وليلة، فالأحداث تدور في عهد النّظام الملكيّ في فارس، حيث الجواري والعبيد والمهرّج والحاجب، وحيث الملك يخرج إلى الغابة ليصطاد

الأسود ويفتك بالوحوش.

أمّا أكثر ما يميّز أسلوب قعوار في هذه المسرحيّة، من وجهة نظر الدّراسة، والذي يدلّ على تطوّر فنّيّ في أدبها، هو المناجاة، عتاب النّفس، والحوار الدّاخليّ، ففي المناجاة الآتية لشهريار، تستدلّ الحيرة والبلبلة في نفسه، فيبدو مضطربًا يحاول أن يعرف سبب حيرته دون جدوى:

> «شهريار: لم أزدد إلّا حيرة وبلبلة. ولست اليوم أحسن حالًا منّي حين هجرت القصر، في قلبي شكّ عظيم في شهرزاد، ولكن أيضًا حبّ عميق.. وأنا أكره نفسي لأنّي أحبّ شخصًا أشكّ فيه. لماذا لم أستطع أن أقضي عليها كما كنت أفعل بغيرها. ألأنّ شهرزاد بارعة تستطيع أن تقودني كما أقود فرسي هذا برسن؟ أنا أرفض أن أكون حيوانًا تقتاده شهرزاد. (ن.م، 44).

تسعى الكاتبة من خلال هذا المونولوج إلى سبر أغوار نفس شهريار، لتجعله يقف موقف المنتقد لسلوكه، فهو يرى نفسه سفّاحًا، أسدًا في الغابة يبطش ويقتل، مع ذلك يعترف بضعفه أمام شهرزاد الّتي استطاعت أن تأسره وتقزّمه، فتجعله كالمارد السّجين في القمقم، وهو إلى ذلك يحاول أن يجد تبريرًا لإبقائه شهرزاد على قيد الحياة، فيعترف بحبّه لها وبتمكّنها من شفائه من دائه اللّعين، لكنّ الشّكّ يعود ويساوره مرّة أخرى.

يُرى تأثير تيّار الوعي واضحًا في المسرحيّة. يرى اللّباني «أنّ المونولوج صورة من صور مناجاة النفس والعودة إليها، يتمثل في إفراغ المحتوى الذهني للشخصية عن طريق سرد ما يدور بداخلها من صراع ومن أفكار ومشاعر». (اللباني، 58، 1999).

## الشخصيّات

يمكن القول إنّ القارئ يجد تحليلًا موفّقًا للحالات النّفسيّة للشّخصيّات، والّتي يصطرع فيها الخير والشّر، فهي شخصيّات واقعيّة من حيث الصّراعات النّفسيّة والنّزعات والرّغبات الّتي قد تقود الإنسان لارتكاب الجرائم، مثلما فعل شهريار، وفعلت زوجة الوزير حين طمعت بالمُلك وأرادته لنفسها، فدبّرت مكيدةً لاغتيال شهرزاد، مع ذلك فإنّ شخصيّة شهرزاد أقرب إلى النّسامي، فهي شخصيّة ذكيّة، مخلصة، مضحّية، محبّة لزوجها وأعوانها وخدّامها، تدافع عن المظلوم وتسدي المعروف. هي شخصيّة نادرة وسامية في خُلقها وأفكارها.





أمّا صوت الرّاوية في هذه المسرحيّة فهو خافت، إذ تأخذ كلّ شخصيّة دوْرها في سبك الأحداث، في حين يقتصر دوْر الرّاوية على السّرد في مقدّمة كلّ فصل، لتقوم بتقديم الشّخصيّات والأحداث.

## النّهاية

> انتهت المسرحية بنهاية سعيدة وانتصار الخير على الشرّ، حيث انتصر الحبّ الذي بفضله أنقذت شهرزاد بنات مملكتها من القتل، كما أنقذت شهريار وأخرجته من دائرة الانتقام وقتل العذارى بعد الدخول بهنّ.

## إجمال

من هنا يمكن القول إنّ أدب قعوار قبل الهجرة، امتاز بالرّومانسيّة والعاطفيّة، وتميّزت مضامينه بالنزاع بين الخير والشرّ وغالبا ما ينتصر الشرّ على الخير كما رأينا في قصّتي، «**بائع الصحف**» و«**أيّ السبيلين**»، في حين انتصر الخير على الشرّ في مسرحيّة **سرّ شهرزاد**. إضافةً إلى ذلك، فقد كثرت فيه المناجاة، والانطباعات النّفسيّة، وتقدير الجمال والتّفاعل مع الطّبيعة. وكذلك العلاقات البشريّة، والّتي سلّطت الدّراسة الضّوء عليها، في مسرحيّة **سرّ شهرزاد**، حيث تطرّقت قعوار إلى موضوع الخيانة الزّوجيّة، البطش والانتقام والوحشيّة لدى الرّجل، ذكاء المرأة وقدرتها على هزم الرّجل، وأسره بسلاح الحبّ الّذي آمنت به الكاتبة، ودعت إلى التّسلّح به، فهو كفيل بالتّحرّر من الأزمات النّفسيّة، ومن نوازع الشّرّ والبطش الكامنة في النّفوس. إنّ هذه القِيم النبيلة كانت السِّمة البارزة في مضامين أدب نجوى قعوار قبل الهجرة.

كما تميّز أدبها باستخدامها الأسلوب التقريريّ في كثير من الأحيان، علما أنّنا نشهد تطوُّرًا فيه، خاصّةً في مسرحيّتها **سرّ شهرزاد**، حيث ظهر تأثّر الكاتبة بتيّار الوعي باستخدامها تقنيّة الحوار الداخليّ.

تذهب دوريت إلى أنّ قعوار حاولت في نصوصها تلك أن تعبّر عن آلام المرأة وأحلامها، وعمّا يصطرع في نفسها من تناقضات. (גוטספלד، 2008، 91).

## مؤلّفات نجوى قعوار في المَهجر

امتازت مؤلّفات قعوار بعد الهجرة بطرح قضايا وطنيّة، إضافةً إلى وصف معاناة الفلسطينيّين في الشّتات وتعرّضهم للقتل والمجازر، كما وتصف الكاتبة حنينهم العارم لوطنهم بكلّ ما يحتوي عليه من معالم أثريّة، تاريخيّة، حضاريّة وإنسانيّة. آثرت الدّراسة اختيار قصّة من كلّ مجموعة (عَيْنة) تُحلّلها من حيث المضمون، اللغة والأسلوب؛ ذلك لأنّه يتعذّر تحليل القصص والرّوايات جميعها تحليلًا عميقًا وشاملًا في بحث محدّد كهذا.

أمّا القصص والرّوايات الّتي وقع اختيار الدّراسة عليها فهي:

من مجموعة عهد من القدس (1978) قصّة «الحجارة المشرّبة بالحمرة»، ومن مجموعة رحلة الحزن والعطاء (1981) رواية «انعتاق»، ومن مجموعة انتفاضة العصافير (1991) قصّة «علاء والقنديل».

## عهد من القدس (1978)

يشتمل الكتاب على أربع أقاصيص، ورواية قصيرة، وقد تفرّقت الرواية في عدد الصّفحات فيما يزيد على 110 صفحات، في حين تفرّقت الأقاصيص الأربع في 28 صفحة فقط في الكتاب.

في هذه المجموعة ألوان من صور المأساة، وفيها ألوان من قصص ممزوجة بالوطنية، والحنين والذكريات والحبّ، وقد أجادت الكاتبة في أنّها جعلت لكلّ شخص من شخوص أقاصيصها وروايتها، ولكلّ مكان ولكلّ شيء ملامح متميّزة تفرّقه عن سواه، واستطاعت أن تتغلغل في أعماق الشخوص، فتصوّرهم في مختلف مواقفهم. (الناعوري، 1979)

كتبت صحيفة المستقبل البيروتية الصادرة عام (1979)، أنّ قعوار في مجموعتها **عهد من القدس**، عادت إلى فصول المأساة التي تعرّض لها شعبها في فلسطين، وما عاناه من فنون العذاب والتهجير والتدمير على يد الإسرائيليّين منذ الثلاثينات، حيث تكشف الكاتبة عن الأجواء التي كان يعيش فيها شعبها قبل اغتصاب فلسطين وفي أثنائها وبعدها. (المستقبل البيروتية، 1979، ع، 3).





## قصّة «الحجارة المشرّبة بالحمرة»

هي الأقصوصة الرّابعة من مجموعة **عهد من القدس**، وتقع في إحدى عشرة صفحةً، وهي تتحدّث عن عائلة مقدسيّة مسيحيّة تغادر بلدها القدس لتنتقل للعيش في لبنان. الأب، كامل، وزوجته وابنته يستقلّون الحافلة الّتي تنقلهم إلى لبنان، في حين يسبقه إليها ولداه وإخوته. في أثناء ركوبهم الحافلة تنظر الأسرة إلى بيتها بعيون دامعة وقلب حزين، ثمّ يبدأ شريط الذّكريات يمرّ في مخيّلة الأب... بيته الّذي بناه بعرق جبينه، حاكورته بما فيها من أشجار الصّنوبر. وحين تمرّ الحافلة إلى جانب الحرم يستشعر تاريخ قومه، فالحرم مكان يثير اطمئنانه وحبّه لشعبه ووطنه، فهو رمز حضارة عريقة متفاعلة مع حضارات المنطقة بأسرها، وجانب الحرم كنيسة القيامة الّتي كان يزورها أيّام الأعياد.

ثمّ عاد كامل لزيارة القدس قبل اندلاع حرب 1967 بقليل، فوجد نفسه داخل المعركة، وما لبثت الحرب أن وضعت أوزارها مع انتصار إسرائيل التّاريخيّ وسيطرتها على القدس برمّتها. هنا تبدأ السّياسة الإسرائيليّة في منع التّجوّل، وفي فرض الحصار على الشّعب الفلسطينيّ داخل وطنه، «وأخذ الجنود الإسرائيليّون يتصيّدون المحاربين، ويراقبون المستشفى الصّغير الّذي يعمل فيه بعض الأمناء والمحبّين والمخلصين، وتسلّل ابن كامل الشّابّ بين البيوت ليمدّ يد المساعدة للعاملين في المستشفى، ثمّ ليعود إلى بيته إذا ما فُرض منع التّجوّل» (قعوار، 1978، 78).

تعرض الكاتبة مشاعر الابن في طريق عودته من المستشفى: «وإذا ما مرّ عن المخبز والّذي اصطفّ فيه الرّجال منكّسي الرّؤوس صامتين، ينتظرون السّاعات ليحصلوا على رغيف قبل منع التّجوّل، أحسّ أنّه تحت كابوس مذلّ وغريب. لا يمكن أن يكون هذا!! هذه قدسنا؟ لماذا؟ لماذا؟» (قعوار، 1978، 78).

يسمع الشّابّ طلقةً ناريّةً، ويرى شابًّا يسقط أرضًا، فيهرع لإسعافه، فتصيبه هو الآخر رصاصة ترديه قتيلًا. (قعوار، 1978، 81).

## المضامين

تطرح قعوار، في هذه القصّة، قضيّةً وطنيّةً وإنسانيّةً، فجزء كبير من الشّعب الفلسطينيّ اضطرّ لمغادرة الوطن واللّجوء إلى الدّول العربيّة القريبة منها والبعيدة، وهي تصوّر مغادرة العائلة مع كثير من الألم والحرقة. كما تطرح قعوار من خلالها شكلًا من أشكال الذّلّ الّذي لحق بالسّكّان الّذين بقوا في القدس، حظر تجوّل،

تفتيش، ملاحقة الجنود، الوقوف في طوابير لشراء الخبز، وغيرها من مظاهر الهوان اليوميّة الأُخرى. مع ذلك، يبقى الكفاح سلاح الفلسطينيّ في وجه الأعداء، وما التّضحية بالأبناء إلّا مثال لهذا النّضال والكفاح.

### الأسلوب واللّغة

اتّبعت الكاتبة أسلوب السّرد الممزوج بالحوار في بعضٍ من المواقف، حيث تبدأ قصّتها بلسان الرّاوي الّذي يقصّ علينا ما يدور في خَلد الأب، كامل، حين استقلّ الحافلة مغادرًا وأسرته بلدة القدس لاجئين إلى بيروت، حيث لا يخلو هذا السّرد من الانفعالات والشّاعريّة، كأنّما شاركت الكاتبة البطل مشاعره وأحاسيسه: «واشتدّ وقع الصّنوبر عليه. كان قد جعل للحاكورة الّتي تحيط ببيته سياجًا من الصّنوبر، وها هو ريحها العبق الحزين يسري إليه، يتعلّق به كطفل يتوسّل إلى أمّه ألّا تتركه..» (قعوار، 1978، 72).

جاء في صحيفة «المستقبل» البيروتيّة أنّ السّرد يحضر بعبارات سهلة وأسلوب جذّاب؛ ممّا يجعل قراءتها سهلة ورقيقة وموحية، ولعلّ في الشّاهد النّصّيّ الآتي ما يدلّل على ذلك: «وفي كنيسة القيامة كان يحسّ بفرحة العيد حقًّا، فيا لَهذه الوجوه المطمئنّة ورائحة البخور العميقة، والشّموع المضاءة» (قعوار، 1978، 75).

تتميّز جملها أيضًا بالقصر ممّا يدلّ على سهولتها، مثل: «وأخيرًا.. الجميع في السّيّارة، ولداه وابنته الصّغيرة وزوجته، وقد وضعت على عينيها نظّارات شمسيّة» (قعوار، 1978، 71). جعلت الكاتبة الحوار باللّغة الفصحى، حتّى ذاك الّذي جاء بلسان الطّفلة حين طلبت من والدها أن يكفّ عن رواية قصّة بنائه للبيت قائلة: «بابا.. كفى.. سمعنا هذه القصّة للمرّة المائة بعد الألف» (قعوار، 1978، 77).

مع ذلك، فإنّ هذه الشّخصيّات لا تجسّد أفكار الشّباب ولا طموحاتهم، كما أنّها لا تصوّر طريقة نضالهم، وإنّما جاءت لتعكس جزءًا يسيرًا ممّا يعانيه أهل القدس من ذلّ وظلم، من دون أن تصوّر شيئًا من تحدّيهم ونضالهم ضدّ الاحتلال ومظاهره. توظّف الكاتبة في هذه القصّة تقنيّة الاسترجاع والاستذكار،[5] فكامل، ربّ الأُسرة،

5. الاسترجاع أو «الفلاش باك» هو مصطلح روائيّ حديث، يعني الرّجوع بالذّاكرة إلى الوراء البعيد أو القريب، الاسترجاع، إذًا، هو توقّف الرّوائيّ عن سرد الأحداث في نقطة معيّنة، والعودة بالسّرد إلى الماضي لاسترجاع أحداث تقادمت بعُطل الزّمن؛ إذا رأى ضرورة لذلك، فهو، وفق جينيت، «ذِكْر لاحق لحدث سابق للنّقطة الّتي نحن فيها من القصّة» (جينيت، 1997، 79). للاستزادة عن تقنية الاسترجاع انظر: عبد السّلام، 1999، القواسمة، 2006.





يجلس في السّيّارة مع أولاده مغادرًا بيته في القدس إلى لبنان ليلحق بإخوته، فيسترجع، في أثناء جلوسه، محطّات من حياته قضاها في بيته الّذي يفارقه رغمًا عنه: «ليته يستطيع أن يحمل بيته معه، أن يحمل غرفه، والقصّة الّتي وراء كلّ منها، فهذه غرفة الأولاد، وفيها أغفت الطّفولة بكلّ براءتها وسذاجتها، أيستطيع الإنسان أن يحمل حياته.. حياته الّتي قضاها في بيته» (قعوار، 1978، 72).

يلاحَظ من خلال هذا الاسترجاع محاولة الكاتبة الكشف عمّا يدور في خلد كامل، فالرّحيل صعب من دون شكّ، ولعلّ جملتها «أيستطيع الإنسان أن يحمل حياته الّتي قضاها في بيته»، تدلّ على ذلك بشكل جليّ. مع ذلك، فإنّ عبارتها الأخيرة بدت وكأنّها مبتورة، فإذا كان الإنسان لا يستطيع أن يحمل حياته، فلماذا تركها خلفه إذن؟ وهل في لبنان ما يعوّض عن هذه الحياة الّتي تركها خلفه؟ هذا ما لم يتّضح لنا في هذه القصّة.

تؤكّد جهينة الخطيب أنّ تقنيّة الاسترجاع تطغى على كثير من الرّوايات في فلسطين 48؛ لأنّ طبيعة الاسترجاع الرّجوع إلى الحدث السّابق، فالحاضر هو وليد الماضي، والفلسطينيّ يحمل في أعماقه مأساة لم تزل توابعها موجودة إلى الآن، ويعيشها، فهو مرتبط بماضيه برضاه ورغمًا عنه. (الخطيب، 2012، 235).

يُلمَس في القصّة، أيضًا، موقف الكاتبة من تاريخ القدس العريق، ومن العلاقات الإسلاميّة المسيحيّة فيها، فحين تمرّ السّيّارة الّتي يغادر بها كامل وطنه بالأماكن المقدّسة يستشعر تاريخ شعبه وتراثه الدّينيّ: «وهذه الأماكن المقدّسة، والأثريّة منها على الأخصّ، وفي الحرم الشّريف وباحته الرّائعة، يستشعر تاريخ قومه، فإن كان الحرم مكانًا مقدّسًا لإخوته المسلمين، فهو بالنّسبة إليه مكان يثير اطمئنانه وحبّه لشعبه، مستعرضًا حضارةً عريقةً متفاعلةً مع حضارات المنطقة بأسرها» (قعوار، 1978، 75).

يلاحَظ، من خلال المونولوج الأخير، أنّ للقدس مكانةً كبيرةً في نفس الكاتبة، كما يظهر فيه إشارة واضحة إلى علاقات المودّة والتّآخي السّائدة بين المسيحيّين والمسلمين. لعلّ الكاتبة أرادت أن تؤكّد على هذه الحقيقة لقرّائها مع اختلاف طوائفهم وانتماءاتهم الدّينيّة، فالوطن عندها واحد، والتّاريخ واحد، والمصير واحد مشترك. تبرز الكاتبة من خلال ذلك نداءً لضرورة مواصلة التّآخي للحفاظ على حضارة القدس وتاريخها العريق.

### الشخصيّات

تتّصف شخصيّات القصّة بالرجولة والوطنيّة والإباء، فالوالد الذي غادر القدس مع أسرته إلى لبنان، يعود إليها مع عائلته لزيارتها، ذلك أنّ القدس تسكن في وجدانه. أمّا ابنه الشابّ الطبيب، فقد أظهر تضحيةً كبيرة من أجل وطنه، ورفض الذلّ والخنوع:» وإذا مرّ أمام المخبز والذي اصطفّ فيه الرجال منكّسي الرؤوس صامتين، ينتظرون الساعات ليحصلوا على رغيف قبل منع التجوّل، أحسّ أنّه تحت كابوس مذلّ وغريب. هذه قدسنا؟ لماذا؟ لماذا؟». (ص. 78).

وهو إذ يرفض هذا الخنوع، يهبّ لنجدة المصابين، فيعمل في المستشفى من أجل إنقاذ الجرحى، ويضحّي بحياته من أجل إسعاف مصاب سقط أرضًا أمام عينيه.

جاء في «المستقبل» البيروتيّة (المستقبل البيروتيّة، 1979/2/3)، أنّ شخصيّات القصّة منتزعة من الواقع، تخطّ ملامحها من ضمن العلاقات الاجتماعيّة والوطنيّة والإنسانيّة الّتي تحرّكها، وهذا ما يجعل شخصيّاتها تُحسّ، كأنّها معروفة للقارئ عن كثب.

### المكان والزّمان

جرت أحداث القصّة في مدينة القدس، أمّا الزمان فهو يمتدّ منذ عام 1947 (أي قبل قيام دولة إسرائيل) وحتّى حرب حزيران 1967: «وفي 5 حزيران 1967 وجد نفسه في وسط المعركة، وانتهت المعركة بهزيمة العرب». (ص. 78).

### النّهاية

تنتهي القصّة بمقتل الطبيب ابن بطل القصّة، الذي عاد مع والده إلى القدس. ورغم هذه النهاية المأساويّة، إلّا أنّ قعوار آثرت أن تجعل فيها بصيصًا من أمل وعزيمة، وذلك حين جعلت والد الطبيب يقف أمام المشيّعين حاثًّا إيّاهم على مواصلة النضال وحماية القدس:» عندما رأيت ابني مضرّجًا بدمائه، رأيت حجارة القدس المشرّبة بالحُمرة وإني أؤكّد لكم، إنّها حجارة من دماء شباب وشهداء ومجاهدين، وهي اليوم وفي هذه الساعة الحزينة، تخاطبكم لتسعفوها، لتقفوا بجانبها. إنّ منها تطلّ عزيمة الشباب وبراءتهم، تذكّركم بعظمتها وقدسيّتها وتطالبكم بألّا تنسوها وكلّ الذين ماتوا من أجلها بما في ذلك ابني». (ص. 81).





### رحلة الحزن والعطاء (1981)

تتكوّن هذه المجموعة من ثلاث روايات قصيرة في 180 صفحة: «عينا ريمة»، «جدّتي تصوّت» و»انعتاق». ترى سنيّة صالح، (1982) أنّ الكاتبة قعوار أجادت إلى حدّ بعيد الكشف عن مأساة الفرد الفلسطينيّ في هذه الرّوايات، فهي مأساة الموت وفقد الوطن، مأساة الفرد وصراعه من أجل الحرّيّة. كما تشير روز غريب (1981) إلى أنّ الكاتبة تعرض صورًا وذكريات من الأرض المحتلّة، تهيمن عليها موضوعات الحبّ والأرض، الوطن والكفاح في أجواء رومنطيقيّة، تحمل نفحات الكروم واهتزاز النّخيل وتماوج الزّيتون والبرتقال، فتروي أحداثًا مثيرةً عن حياة المخيّمات ومآسي الغربة والتّشرّد، مع أخبار الخيانة والوفاء والتّعذيب والاضطهاد، وما يقابلها من مقاومة وصمود. ترى غريب أيضًا أنّ قصص مجموعة **رحلة الحزن والعطاء** تختلف قوّة وتأثيرًا، لكنّها تحمل رسالة موحّدة، هي الأمل في الجيل الجديد، والتّفاؤل بتطوّر روحيّ وفكريّ حتّى في الجيل القديم.

### رواية «انعتاق»

تقع الرّواية في 59 صفحة، وهي قصّة حبّ تجمع بين الشّابّة سعديّة ابنة مخيّم عقبة جبر في أريحا، والشّابّ أحمد ابن مخيّم الشّاطئ في غزّة. يلتقي الشّابان في معهد لتعليم الرّسم في مصر، حيث أُرسلا من قِبَل وكالة الغوث، وفي المعهد يعجب كلّ منهما برسومات الآخر، وتبدي سعديّة إعجابًا شديدًا بلوحات أحمد الّتي يعرضها في المعرض، لكنّها فتاة خجولة جدًّا، ضعيفة الشّخصيّة، تتهرّب من أحمد وتخشاه. بعد المعرض ينتظر أحمد سعديّة، ويطلب منها التّحدّث إليها، ويعترف بحبّه لها، فتصارحه هي الأخرى بحبّها، ثمّ يحصل أحمد على تصريح لمدّة أسبوع، لزيارة أهله في غزّة، ويطلب من سعديّة انتظاره حتّى يعود إليها ليتزوّجا. لكنّ سعديّة وبحدس المرأة تخشى من السّفر وتترقّب عودته بنفاد صبر. فعلًا، يحدث ما كانت تخشاه، حيث تحضر قوّة من الجنود لإلقاء القبض على ابن أخته، فيحاول أحمد إنقاذه، فيصاب بانفجار عبوة يلقيها الجنود عليه، فيتشوّه وجهه، وتقطّع بعض أصابع يديه، ثمّ يلقى القبض عليه، ويودع السّجن الإداريّ ويلقى هنالك أشدّ ألوان العذاب.

تعلم سعديّة من عليّ صديق أحمد أنّه في السّجن، فتقرّر الذّهاب إلى غزّة لزيارته. في البداية يرفض أحمد مقابلتها، ويطلب منها أن تنساه وتتزوّج من غيره. لكنّ سعديّة تصرّ على مقابلته، وتخبره أنّها تحبّه وستنتظره.

وبذلك نرى أنّ هذا الحبّ يمنحها قوّةً عظيمةً، حيث يعتقها من خوفها وخجلها، لتبدو إنسانةً قويّةً، مجاهدةً تنتظر عودة أحمد دون أن تفقد الأمل.

## المضامين

تطرح الكاتبة في الرّواية موضوع المخيّمات الفلسطينيّة، وكالة الغوث، الإعاشة، تأثير المخيّم على الشّباب، وخلق أنواع متعدّدة من الكفاح والنّضال.

يظهر تأثير المخيّم في الحوار التّالي بين سعديّة وأحمد:

- «سعديّة: لم يكن في تصرّفك أو منظرك ما يدلّ على خلفيّة من هذا النّوع، أعني أناقتك، ثقتك بنفسك، ترتيبك، لا شيء يدلّ على أنّ المخيّم أخضعك!
- أحمد: أهو عار أن نكون أبناء مخيّمات؟
- سعديّة: على العكس، لم أقل هذا، ولكنّه يترك بصماته على حياتنا. أنا شخصيًّا حجّمني المخيّم، قزّمني، فرض عليّ أن أعيش في زنزانة نفسي وعزلتها، ولو كنت في مصر الرّحبة الواسعة.
- أحمد: أمّا أنا فقد علّمني كرامة الإنسان، وأنّ الّذين انتهوا بنا إلى المخيّمات هم المجرمون، هم الوضعاء، هم المستغلّون، هم اللا إنسانيّون. ما نفع فنّي وأقلامي إن لم تعبّر عن كرامتي كإنسان؟ ما قيمة الفنّ لإنقاذ الإنسان؟» (قعوار، 1981، 158).
- الإعاشة قضيّة أخرى تطرحها قعوار، وهي تدلّ على ذلّ النّاس، وضعفهم، فحياتهم مرهونة بالإعاشة الّتي يتلقّونها.
- «الإعاشة كلمة حفرت عميقًا في نفسي.. بطاقة الإعاشة هي حياتنا، تنفّسنا.. نحن لا شيء بدونها.. نكره أن نسلّمها ونجرّب أن نخفيها. حتّى لو مات صاحبها. إنّ معناها كمّيّة أكبر من الأرزّ والطّحين والفاصوليا والزّيت لنا». (ن.م، 125).

تطرح قعوار أيضًا قيمًا هامّةً في حياة الفلسطينيّ، كالنّضال، الإخلاص في الحبّ للوطن وللحبيب أو الحبيبة، التّضحية والكفاح. تشير غريب (1981) إلى غلبة الحبّ على اليأس في نفس كلّ من البطلين في الرّواية. فتى وفتاة تجمع بينهما الغربة والألم، الفنّ والطّموح، وكلّ ما يهوّن عليهما مهمّة الكفاح.

يرى الفار (1982) أنّ الكاتبة طرحت في هذه الرّواية جانبًا مهمًّا من شخصيّة





الفلسطينيّ اللاّجئ الّذي يمثّل نكبتي عام 48 وعام 67. في الوقت الّذي يستولي العدوّ الإسرائيليّ على ما تبقّى من الأرض الفلسطينيّة، ويشرّد معظم شعبها، يخضع مَن صمد من هذا الشّعب للإرهاب والقمع والتّعذيب.

## المبنى والأسلوب

أسلوب الكاتبة سهل، قصير الجمل، عاطفي، يستوحي جوّ الذّكريات، يتخلّله صور وإشارات. تتّضح الجمل القصيرة في كثير من سياقاتها، ومنها: «بدأ الغيم يحتلّ السّماء، غيوم بيضاء متقطّعة صغيرة حائمة في الجلد الأزرق، هي ليست كغيوم الشّتاء، بل كطلائع حسان، أو زائرات لطيفات، تطلّ علينا بوجه باسم مضيء» (قعوار، 61 ،1981). الاقتباس الأخير يظهر اعتماد الكاتبة أسلوبًا سهلًا، فجملها قصيرة، سهلة وعاطفيّة.

إضافة إلى ذلك، فإنّ مساحة الحوار واسعة في نصّها، فأسلوبها يعتمد الحوار المقدّم بعبارة دارجة تنجح في خلق الإطار القرويّ، وبعث الرّوح القوميّة. الحوار الآتي يكرّس في سياقه الإطار القرويّ: «واستيقظنا في صباح أحد الأيّام لنجده مكرّسًا لسليقة البرغل، وأخذت جدّتي وأمّي تحومان حول الموقد، وقد وضعتا عليه (حلّة) كبيرة، ونحن نحبّ هذه المعركة مع البرغل، ففي نهاية النّهار نأكل السّليقة مع السّكّر والرّمان، ويتبع ذلك أيّام تنشره النّساء على السّطوح ليجفّ، ثمّ غربلته، ثمّ سميدته...» (ن.م، 61).

تذهب صالح (1982) إلى أنّ الكاتبة تعرض مشاكل بيئتها ووطنها بشكل مقنع بعيد عن التّشنّج، وتعرضها بصدق ونفاذ. في معرض الرّسم الّذي يقيمه أحمد، يعرض صور بلده وشعبه وجلّاديه، ويشهد على ذلك الحوار الآتي بين أستاذ الرّسم وبين سعديّة حول معرض أحمد:

- «الأستاذ: ده مناسبة مثاليّة تعرفي منها كيف أنّ الفنّان لا يبقى على حال.. يواكب، يتأثّر، يترجم عن نفسه وعن مجتمعه.. إنّها نظرة إنسان مشمئزّ من المواقف الإنسانيّة، من الجلّادين، يريد أن يبرز العذاب الّذي يعانيه الإنسان من الظّلم، يصوّر الواقع الإنسانيّ على حاله.
- سعديّة: لكن أين صور أحمد الجميلة.. أين الفرح بالطّبيعة والألوان.. أين المثاليّة؟
- الأستاذ: بالضّبط.. ده أحمد انتقل من المثاليّة الّتي يحلم بها، ليرى الواقع القاسي

الّذي يحيط به وبمجتمعه وبالأمّة العربيّة، وبالإنسان.» (قعوار، 150، 1981).

الاقتباس الأخير يبيّن أنّ الأستاذ مزج بين العاميّة والفصحى في حواره، في حين أجابته سعديّة بالفصحى فقط، كما في الشّاهد الآتي: «ولكن ألا تظنّ أنّ المثاليّة هي نظرة فلسفيّة متفائلة، ومن هنا هي بنّاءة أكثر من هذا الإغراق في تصوّر الألم؟». (ن.م).

## الشّخصيّات

بدت شخصيّات رواية انعتاق، قويّةً، مؤمنةً بقضيّتها الوطنيّة، مناضلةً واعيةً ومستعدّةً للتضحية في سبيل الوطن. وقد ظلّت تتأرجح تحت ضغوط العوامل المرافقة لها كالاحتلال وواقع المخيّمات، ولعلّ المونولوج الآتي يصوّر ذلك:

> «من نحن؟ سكّان المخيّم.. وتتتابع وجوه، ووجوه في مخيّلتي.. الشّيوخ الّذين يدبّون على العصي، الصّبيان بوجوههم السّمراء وسيقانهم النّحيلة وعيونهم المستغربة المستطلعة الخائفة حينًا، الجائعة أحيانًا، المحتارة دائمًا، والنّساء حاملات الجرار، ألسنتهنّ تلغط، يغسلن الثّياب، يجلبن «الإعاشة» (قعوار، 125، 1981).

إنّها صور حيّة من واقع المخيّمات الّذي يعاني فيه الأطفال من الجوع والخوف، في حين تنشغل النّساء فيه في جلب المياه والإعاشة الّتي ترمز لإذلال الشّعب وإهانته.

رغم أنّ لقاء الشّخصيّات وحوارها وفراقها قد تمّ بقليل الكلام، لكنّه كان أعنف وأقوى وأبعد أثرًا في بناء القصّة من عشرات الصّفحات الّتي حملت فيضًا من العلاقات والشّروح الهامشيّة والتّفاصيل الّتي لا ضرورة لها. «تحرّكت شخصيّات قصّة الحبّ تلك وهي تنضح بألم الشّقاء الفلسطينيّ داخل تلك التّخمة الكلاميّة بدقّة وحذر أدبيّين»(صالح، الخليج الثّقافيّ، 1982/2/15، 45).

تشير صالح إلى اللّقاءات النّادرة بين الحبيبين، وقد أطّرتها الكاتبة بأطر رمزيّة وفّقت إلى حدّ بعيد في اختيارها. أهمّها غرفة المومياء في المتحف المصريّ، ثمّ معارض اللّوحات. يأتي المعرض رمزًا للذّاكرة والحلم والمخيّلة. أمّا غرفة المومياء وجثّة توت عنخ آمون فقد ترمز إلى غزّة. في ذلك تتساءل صالح: «ترى، هل تريد الكاتبة أن تقول إنّ غزّة تشبه توت عنخ آمون الّذي يشير عليهم الأستاذ بزيارته، وكأنّه يطلب منهم أن





يلقوا على ذلك الملك، النّظرة الأخيرة قبل رحيله؟ (ن.م). لعلّها أرادت بهذا التّشبيه، أن تشير إلى سقوط غزّة بيد الاحتلال الإسرائيليّ، مثلما سقط توت عنخ أمون.

## المكان والزّمان

حدود الزّمان والمكان واضحة لنا، ويضفي ذلك على الرّواية مزيدًا من الواقعيّة. فالأحداث تقع في مصر وفي مخيّم الشّاطئ، أمّا زمانها فهو فترة حرب 1967، والّتي سقطت فيها غزّة.

يعتبر الفار رواية «انعتاق» أنضج قصص هذه المجموعة، بل أنضج قصص نجوى قعوار، ففيها يتكامل عالم الواقع اليوميّ مع عالم الرّمز عبر بناء دقيق ولغة حيويّة وإحساس إنسانيّ مرهف. يرى الفار أنّ أفضل ما في هذه القصّة هو طريقة العرض الّتي امتزج فيها تيّار الوعي بالسّرد العاديّ. في هذه المجموعة تطوّر واضح في الشّكل والمضمون، إضافةً إلى قدرة الكاتبة على معالجة هموم الحياة عامّةً وخاصّةً، بحرّيّة وصدق وحرارة. (الفار، صحيفة **الرأي** الأردنيّة، 1982/2/15).

أمّا تيّار الوعي المشار إليه، فهو حاضر في المونولوج الّذي يدور في نفس سعديّة، والّذي يعكس داخليّة الشّخصية، تخبّطاتها واضطراباتها: «وأخذ يقترب موعد عرض رسوم أحمد. لماذا أنتظر هذا اليوم؟ كأنّه تاريخ لحدث! وكنت طيلة الوقت أفكّر.. هل أذهب أم لا.. هل أتحدّث معه؟ إذا دخلت كيف سيستقبل دخولي؟ ما الّذي يجب أن أرتديه؟ فما زالت عقدة اللّباس تسيطر عليّ» (قعوار، 1981، 134).

تحرص الكاتبة على أن تبقي شخصيّاتها متفائلةً، متفانيةً في حبّها وعطائها، أو ربّما هكذا تريدها الكاتبة أن تكون، فأنّى لشعب يعاني كلّ هذا البطش والتّشريد والذّلّ أن يصمد ويقاوم الاحتلال دون الحبّ والأمل؟

## النّهاية

تنتهي الرواية بزواج سعدية وأحمد بعد انتظار طال خمسة عشر عاما، ليتابعا معا نضالهما من أجل تحرير الوطن.

## انتفاضة العصافير (1991)

تتكوّن هذه المجموعة من خمس عشرة قصّة قصيرة في 164 صفحة. تشير منى ظاهر إلى أنّ هذه المجموعة تفصح عن أفقها السّرديّ وموضوعها الحكائيّ انطلاقًا من مدلول

عنوانها الّذي يحيل مباشرةً إلى تجربة النّضال الفلسطينيّ ضدّ الاستعمار الأجنبيّ عمومًا والاحتلال الصّهيونيّ خاصّة، فكلمة «انتفاضة» ذات حمولة دلاليّة تؤشّر عمليًّا على الفعل المقاوم لشعب فلسطين إزاء قضيّته التّاريخيّة والشّرعيّة، وكلمة «العصافير» تعزّز رصيد هذه الحمولة الدّلاليّة بخلقها لفضاء يرمز إلى قيم السّلام والتّسامح الّتي تميّز الشّعب الفلسطينيّ. تضيف ظاهر أنّ الكاتبة تنتقل بالقارئ بسلاسة إلى عوالم الأمكنة والشّخصيّات والوقائع ومناخ اللّحظة التّاريخيّة من أيّام الانتداب البريطانيّ مرورًا بويلات الشّعب الفلسطينيّ. (ظاهر، 2012، 545.)

إنّها قصص مكتوبة بنفَس واقعيّ محمّل بهمّ قضيّته من أوّل قصّة وحتّى آخر حكاية، فالكاتبة لا تنزاح قيد أنملة عن الالتزام بموضوعها الأساسيّ، محتكمةً في ذلك إلى سرد تسجيليّ يوثّق معاناة الفلسطينيّين لحظة اغتصاب أرضهم، ويؤرّخ تداعيات هذه الجريمة في بدايتها العنيفة وانعكاساتها الدّراميّة على المجتمع الفلسطينيّ وعلى العالم العربيّ.

كتبت مجلّة الحوادث الصّادرة في لندن أنّ هذه المجموعة عبارة عن قصص من الواقع الفلسطينيّ المعيش منذ ما قبل 1948 حتّى انتفاضة أطفال الحجارة، الّذين سمّتهم نجوى قعوار فرح «العصافير». عصافير يحملون في أجنحتهم ريشًا كالسّهام، على غرار علاء بطل قصّة «علاء والقنديل» الّذي يرمز إلى الّذين يقاومون الاحتلال، وترى فيهم المؤلّفة الأمل في تحرير الأرض. (مجلّة الحوادث، 1992).

## قصّة «علاء والقنديل»

الرّاوية، هي بطلة القصّة، مغتربة تعيش في لندن، تتذكّر فلسطين والقدس كلّما هبّت نسائم الخريف. تأتي لزيارتها صديقتها، وهي أيضا مغتربة تعيش في أمريكا. يدور بين الصّديقتين حوار حول المأكولات الشّرقيّة الّتي يحاول الغرب طمس معالمها العربيّة ونسبها إلى اليهود أو الأتراك أو اليونان. بعد مغادرة الصّديقة وعودتها إلى أمريكا، تظلّ الرّاوية تراها في منامها لتتابع معها الحوار الّذي بدأته عن طمس الحضارة العربيّة. ذات يوم في أثناء مشاهدتها برنامجًا تلفزيونيًّا للأطفال عن شخصيّة علاء الدّين الخرافيّة، تخاله يخرج من التّلفاز ويحادثها، باحثًا عن قنديله الّذي سُرق منه، ليجعله يعيد الحقّ إلى نصابه. تطلب منه الرّاوية أن يبحث عنه بين الأهل والمعارف، فالسّارق بارع في حيلته يتستّر بتظاهره بالوطنيّة. لكنّ علاء الدّين يخبرها أنّه لم يعد يهمّه التّفتيش عن القنديل لأنّه هو القنديل (قعوار، 1991، 157-164).





## المضامين

تطرح الكاتبة في هذه القصّة موضوع محاولة الغرب طمس المعالم الحضاريّة العربيّة: «لماذا يسمّون القهوة العربيّة قهوة تركيّة؟ إنّي أكتشف مجدّدًا طمس كلّ ما يمتّ إلى العرب وحضارتهم، فالحمّص والفلافل والطّعميّة، وهي مأكول الألوف، بل الملايين من أبناء شعبنا غدت أطباقًا شعبيّة إسرائيليّة، وأطباق اليخني من الباذنجان وغيره تسمّى أطباقا يونانيّة، والحلويّات العربيّة من كنافة وبقلاوة وزلابية هي أيضًا في الغرب تعتبر حلويّات يونانيّة» (قعوار، 1991، 158).

تطرح الكاتبة في نصّها، أيضًا، موضوع شوق المغتربين إلى وطنهم: «إذا ما طلعت شمس خريفيّة في متنزّه من متنزّهات لندن، تشرق أمامي المدينة المقدّسة، كاملة الزّينة، كعروس المدائن كلّها، بقبابها ومآذنها، بسورها وشوارعها القديمة... « (قعوار، 1991، 160).

قضيّة أُخرى تطرحها الكاتبة هي معاناة الفلسطينيّين داخل المخيّمات: «قذفت حجرًا بعد أن طوّقوا المخيّم، واقتادوا كلّ الرّجال والفتيان.. لم يبق سواي عندما مرّت الدّبّابة، فقذفتها بحجر صغير، أصغر من حجارة مقلاع داود، فأقاموا الدّنيا وأقعدوها، وفرضوا منع التّجوّل مجدّدًا، ولم يبق في المخيّم إلّا النّساء والرّضّع، ولا غذاء ولا كساء» (قعوار، 1991، 161).

تطرح الكاتبة، أيضًا، موضوع الأشخاص المتستّرين بالوطنيّة، وهم في حقيقة الأمر يسرقون أحلام الشّعب الفلسطينيّ. تقول الرّاوية لعلاء الدّين الّذي ظهر لها من خلال برنامج تلفزيونيّ: «اذهب وفتّش عن المصباح هناك بين الأهل والمعارف، فالسّارق الّذي سرقه ما زال مختبئًا في الشّرق، أو هو غير مختبئ. هو مختبئ بأنّه ظاهر بادٍ للعيان، فهو يتستّر في ظهوره، كلّ ما في الأمر أنّه غيّر نبرته، ونزع طنطوره. إنّه يكثر من حديث «الوطنيّة والبطولة» وأميرتك الحلوة حزينة سقيمة أسيرة» (قعوار، 1991، 162).

إلى جانب كلّ ذلك فإنّ الكاتبة تشير إلى أفضليّة الشّرق على الغرب، وذلك بتفضيلها علاء الدّين رغم شحوب وجهه ورقّة حاله، على شباب الغرب. في المونولوج الآتي للرّاوية إشارة واضحة إلى ذلك، وقد ورد فيه: «وقف علاء الدّين أمامي بصفاء روحه، ونقاء قلبه، حائرًا، حافي القدمين، ورغم شحوب وجهه، ورقّة حاله، إلّا أنّ شعره الأسود كان أجمل من كلّ الشّعور الذّهبيّة، وعيناه السّوداوان أجمل من كلّ العيون الزّرق» (قعوار، 1991، 163).

### الأسلوب واللّغة

تتبع الكاتبة أسلوب السّرد على لسان مغتربة تعيش في لندن. يتخلّل هذا السّرد حوار بين هذه السّيّدة وسيّدة أخرى مغتربة تعيش في أمريكا. يتّضح تدخّل الكاتبة المباشر في هذا السّرد، وذلك حين أدخلت خاطرة عن الحبّ قاطعةً بذلك الحوار الّذي دار بين الرّاوية وعلاء الدّين، فأخرجت بذلك القارئ من سياق الحوار إلى موضوع آخر، ممّا يضطرّ القارئ إلى العودة مجدّدًا إلى الفقرة الّتي سبقت الخاطرة، حتّى يذكر فحوى الحوار:

> «وعندها قال علاء الدّين شيئًا رائعًا جدًّا.. لم أسمع ما هو أروع منه ولا أفصح.. هل أقول لكم ما قاله لي علاء الدّين.. نعم، سأقوله لكم لتصدّقوا كلامي، ولا تتهمّونني بالجهل أو المبالغة. أمّا ما قاله علاء الدّين.. بشعره الأسود وعينيه السّوداوين المليئتين بأسرار الحبّ والصّفاء، وبالمناسبة لا تظنّوا أنّ الحبّ والصّفاء والنّقاء حقائق ساذجة، إنّما هي مركّبة تركيبًا معقّدًا.. إلخ...» (قعوار، 1991، 163).

بعد هذه الخاطرة يضيف علاء الدّين: «لم يعد يهمّ التّفتيش عن القنديل.. فأنا القنديل أنا القنديل» (قعوار، 1991، 164). تقطع الخاطرة الّتي أدخلتها الكاتبة داخل الحوار أفكار القارئ المنسجمة معه، ويُطرح في هذا السّياق تساؤل: لماذا تعمّدت قعوار أن تُدخل هذه الخاطرة؟ فما شأن صفاء الحبّ ونقائه بخلاصة هذه القصّة الّتي تشير بوضوح إلى حقيقة وجود المصباح ممثّلًا القضيّة الفلسطينيّة بين أيدينا؟ هذه الخاطرة هي تدخُّل من الكاتبة لا ضرورة له، وكان للنّصّ أن يكون أكثر إقناعًا وواقعيّة لو تجرّد منها.

اعتمدت الكاتبة إلى جانب السّرد والحوار، في هذه القصّة، تقنية المونولوج[6] وتقنية الاسترجاع، وكشفت عن الأصوات المتداخلة في نفوس شخصيّاتها.

وتُعدّ هاتان التّقنيتان من سمات «تيّار الوعي»[7] الّذي من خلاله يطّلع القارئ على معاناة شخصيّات القصّة أو الرّواية، أحلامها وآمالها، همومها وأحزانها.

تسترجع الرّاوية خلال المونولوج الآتي ذكريات الوطن، وتعبّر عمّا يجيش في نفسها من شوق عارم إليه: «ومع أنّ ضيفتنا القريبة البعيدة عادت إلى «المهجر»، إلّا أنّي بقيت أحادثها وأناقشها في حفلات القلق اللّيليّ، وأكتب لها رسائل، ولا أبعث بها..

6. عن المونولوج الّذي يميّز رواية تيّار الوعي، انظر: הלקין, 1983, 209-210؛ לחב, 2007, 24.

7. للاستزادة حول تيّار الوعي والصّوت المتداخل، انظر: غنايم، 1991، 92؛ Brinton, 1980, p. 363.





فقد استيقظت على سجن نفسي بنفسي.. أليس العالم كلّه وطني.. فلماذا تهزّني نسائم إذا ما هبّت بين أشجار الصّنوبر والسّنديان، فتذكّرني بالقدس ومشارفها.. فتشرق أمامي المدينة المقدّسة، كاملة الزّينة، كعروس المدائن كلّها، بقبابها ومآذنها، بسورها وشوارعها القديمة» (قعوار، 1991، 159).

أمّا لغة السّرد في القصّة فهي اللّغة العربيّة الفصيحة، وكذلك لغة الحوار، وإن تخلّلتها بعضُ من الأقوال المأثورة أو التناصّ المستوحى من الدين كما في المثال التالي، حين علّقت السّاردة على انتقاد صديقتها للشّعر والشّعراء فأجابتها: «تتّهمون الشّعر والشّعراء، الشّعر هو ديواننا، تاريخنا، إنّما ذنبنا أنّنا نقول ما لا نفعل». يذكّر هذا القول بالآية الكريمة: «والشّعراء يتبعهم الغاوون، ألا ترى أنّهم في كلّ وادٍ يهيمون، وأنّهم يقولونَ ما لا يَفعلون» (سورة الشّعراء، الآيات: 225، 226، 227).

يتمثّل مثال آخر للتّناصّ الدينيّ في القصّة، حين تحدّثت عن وقتها الّذي تخصّصه للذّكرى والحنين للوطن، وكان أجدى بهذا الوقت لو خصّصته لعمل بنّاء. وظّفت لهذه الغاية جملة «الصّلاة خيرٌ من النّوم» (قعوار، 1991، 159)، وقد وضعتها الكاتبة بين مزدوجين، فهي تتردّد يوميًّا عند الآذان. كذلك في السّياق نفسه استعملت العبارة «وفي الذّكرى صلاة، وقد تنفع الذّكرى المؤمنين» (قعوار، 1991، 161). وهي في جملتها إيحاءات دينيّة ذات أصول إسلاميّة تشكّل في حضورها عند النّصّ تناصًّا[8] دينيا واضحًا.

إضافةً إلى التناصّ الدينيّ فقد وظّفت قعوار المقاطع الشّعريّة الّتي تكسر خطّيّة اللّغة التّقريريّة:

**«ألا يا صبا نجد متى هجت من نجد**
**لقد زادني مسراك وجدا على وجد»**[9]

تجعل قعوار من علاء الدّين واقعًا وليس أسطورةً، فهي تؤمن بجيل الشّباب الّذي سيحرّر الأرض بنفسه. يتّضح ذلك حين يصرّح علاء الدّين أنّه هو المصباح: «لم يعد يهمّ التّفتيش عن القنديل.. فأنا القنديل أنا القنديل».

8 يعرّف عدنان الجواريش التّناصّ بأنّه تعالُق نصوص بنصّ حدَث بكيفيّات مختلفة. ويأتي في صور شتّى منها: المعارضة، المناقضة، والسّرقة. كما يرى الجّواريش أنّ للتّناصّ من القرآن الكريم حضورا كبيرا في الرّواية الفلسطينيّة. انظر الجواريش، 2000، 141-243.

9 ن. م.، 160 (الأبيات للشّاعر عبدالله بن عبيد الله بن الدّمينة الأكلبي من العصر الأمويّ).

### الشخصيّات

لم تعطِ الكاتبة أسماءً لشخصيّاتها، ولعلّها تعمّدت ذلك؛ إذ تمثّل كلّ من المرأتين المغتربتين، جميع المغتربين من الشّعب الفلسطينيّ، الّذين تشتّتوا في بقاع الأرض، والذين يتوقون إلى العودة إلى وطنهم.

### المكان والزّمان

في قصة «علاء والقنديل» نجد أنّ الكاتبة حدّدت المكان والزمان. فالمرأتان التي يجري الحوار بينهما مغتربتان، واحدة تعيش في لندن والثانية تعيش في أمريكا. أمّا الزمان فإنه يتنقّل بين الحاضر والذي تشير إليه الساردة من لندن، حول المأكولات الشعبيّة الفلسطينيّة التي نسبها اليهود إلى أكلاتهم التراثيّة مثل الحمص والفول والفلافل وغيرها... ثم تعود الكاتبة بالقُرّاء إلى الزمن الماضي، إلى قصص علاء الدين والمصباح السحريّ.

### النّهاية

يلاحَظ أنّ قصّة «علاء الدّين» تحقّق فيها وحدة الانطباع، فبعد أن ينتهي القارئ من قراءة القصّة، يظلّ عالقًا في ذهنه انطباع واحد هو: تحرير الأرض، وإعادة الحقّ إلى أصحابه، والّذي لا يتمّ بواسطة المصباح السّحريّ الّذي يمثّل مساعدة الغير، وإنّما يتمّ بإيمان الشّعب بنفسه ومقدرته على تحقيق الحرّيّة والاستقلال. فالنهاية إذن توحي بالأمل وتعزّز الثقة في نفوس الناس من أجل استعادة الوطن.

### نجوى قعوار بين الأمس واليوم

مضامين أدب قعوار قبل الهجرة حتّى سنة 1963، وفي المهجر حتّى سنة 1996:

### مضامين وطنيّة (سياسيّة)

تكاد تخلو قصص قعوار، قبل الهجرة، من طرح القضايا السّياسيّة أو الوطنيّة، باستثناء قلّة منها عالجت خلالها معاناة الشّعب الفلسطينيّ، وما يلقاه اللّاجئون في ترحالهم.[10]

عالجت قعوار، في معظم قصصها ورواياتها، قضايا إنسانيّةً عامّةً؛ إذ دعت إلى

10. انظر قصّتَي «نداء الأطلال» و-«ليلى وعطر البرتقال» في مجموعتها، **دروب ومصابيح**، 1956.





الاستقامة والتّمسّك بالمُثل العليا. إضافةً إلى معالجتها القضايا الاجتماعيّة المختلفة، والعلاقات البشريّة. وتكاد تخلو مضامينها من ثنائيات الوطن والمنفى، فالكاتبة تلقي اللّوم والمسؤوليّة على جميع الأطراف المتنازعة في الصّراع الفلسطينيّ الإسرائيليّ

أمّا أدبها في المهجر، فتغلب على مضامينه القضايا الوطنيّة؛ إذ تصوّر قعوار معاناة الشّعب الفلسطينيّ في الدّاخل وفي الشّتات، وما لاقاه هذا الشّعب من فنون العذاب والتّهجير على يد المحتلّ، وشوقه العارم للعودة إلى وطنه.[11] بذلك تحضّ قعوار الشّبّان على عدم الهجرة إلى الغرب وخاصّةً أمريكا.

من هنا يظهر أنّ المقاومة في أدب قعوار المتأخّر، لا تتأثّر بنوازع الشّرّ والأنانيّة، ولا تنطلق من منطلقات إنسانيّة، إنّما هي مقاومة وطنيّة لتحقيق العدل واستعادة الحقّ المسلوب. في حين لا نجد هذه المقاومة في أدبها قبل الهجرة، وإنّما تمثّل عنصر المقاومة في أدبها، بتصدّيه لنوازع الشّرّ الّتي تتصارع في نفس الإنسان.

### قضايا اجتماعيّة

في مجموعتها **عابرو السّبيل** عالجت الكاتبة قضايا اجتماعيّة عديدة، كماعالجت قضيّة التّفاوت الطّبقيّ في المجتمع، وما يجرّ ذلك من نظرة احتقار تكنّها الطّبقة الغنيّة أو الأرستقراطيّة للطّبقات الدّنيا (غنايم، 1995).

إذًا، القضايا الاجتماعيّة هي البارزة في أدب قعوار قبل الهجرة، والّتي يغلب عليها الطّابع الإنسانيّ العامّ.

وظّفت قعوار القضايا الاجتماعيّة، في قصصها بعد الهجرة، لخدمة القضيّة الفلسطينيّة والسّياسيّة، وثورتها ضدّ الاستغلال والاحتلال، كما يلاحظ في مجموعة **انتفاضة العصافير** ومجموعة **عهد من القدس**؛ حيث برزت في هاتين المجموعتين الأوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة الصّعبة الّتي يعانيها الشّعب الفلسطينيّ؛ إذ تفرض عليه سُلطات الاحتلال أنواعًا شتّى من الحصار، فيتضوّر النّاس جوعًا، ويعانون من الأمراض والقهر. ذلك كلّه جعل النّاس تنتفض غضبًا، ومنهم الأطفال

11. عن معاناة المغتربين في المنفى انظر: سعيد، 2004، Saied,2000. Ashcroft, Griffiths & Helen, 2000. Tabori, 1972, p. 278

الّذين أطلّوا على الدّنيا وفي أيديهم حجارة، أتوا بها من رحم العذاب والقهر والظّلم والعبوديّة (مجلّة القدس العربيّ، 1992/2/7).

## الأسلوب في أدب قعوار قبل الهجرة وبعدها

### الزّمان والمكان

تفتقر غالبيّة قصص مجموعة **عابرو السّبيل** إلى تحديد الزّمان والمكان، فأحداث قصّة «أي السّبيلين» وقصّة «بائع الصحف» مثلًا، تقع في مدينة معيّنة أمّا الزمن في القصّتين فهو غير محدّد.

المكان والزّمان في أدب قعوار، في المهجر، هو أكثر تحديدًا وله أبعاد رمزيّة، ففي قصّة «الحجارة المشرّبة بالحمرة»، في مجموعتها **عهد من القدس**، يُعرف المكان من خلال ذِكر الأماكن المقدّسة الموجودة في المدينة، مثل: الحرم الشّريف، وكنيسة القيامة. أمّا الزّمان فلم يُذكر في بداية القصّة، وإنّما ذُكر تاريخ عودة البطل إلى القدس: «وجاءوا به، وجاء 5 حزيران سنة 1967، ووجد نفسه في وسط المعركة...» (عهد من القدس، 1978، 77).

في مجموعة **انتفاضة العصافير**، يلاحظ تفاوت ما في توظيف المكان والزّمان. وتتناول الكاتبة في قصّة «علاء والقنديل» مغتربة تعيش في لندن وتحنّ إلى وطنها، أمّا الزّمان فيها فليس محدّدًا، وفي ذلك إشارة دلاليّة إلى أنّ معاناة اللّجوء والاغتراب في الحالة الفلسطينيّة دائمة ومستمرّة.

### الشّخصيّات

تمتاز شخصيّات قعوار، في أدبها قبل الهجرة، بالمثاليّة، ويرى شويري أنّها أقرب إلى التّسامي والملائكيّة منها إلى سجايا النّاس العاديّين الّذين يصطرع في نفوسهم الشّرّ والخير صراعًا أبديًّا خالدًا (شويري، 1958، 11). في قصّة «أيّ السبيلين» من مجموعة **عابرو السّبيل**، تتجلّى الصّورة الملائكيّة للبطل. أمّا شخصيّة بائع الصحف فقد قرّر اتّباع طريق الشرّ بعد أن يئس من المجتمع.

أمّا شخصيّات قعوار في أدبها في المهجر فتمتاز بالنّضج والواقعيّة حينًا وبالمثاليّة حينًا آخر، ففي قصّة «الحجارة المشرّبة بالحمرة» من مجموعة **عهد من القدس**، (قعوار، 1981، 71-81)، لا تعطي الكاتبة أسماءً لشخصيّاتها، كأنّها تعمّدت أن تكون ممثّلة للفلسطينيّين





الوطنيّين جميعًا الّذين يضحّون بأبنائهم في سبيل الوطن (قعوار، 1981، 79).

تظهر في مجموعة **انتفاضة العصافير** شخصيّات واقعيّة تُبدي نضجًا فكريًّا وسياسيًّا كما في شخصيّة الفتاة المغتربة في لندن في قصّة «علاء والقنديل».

إذًا، ثمّة تطوّر ملحوظ في شخصيّات أدب قعوار، في المهجر، في مستوى نضج الشّخصيّة وارتباطها بالواقع الفلسطينيّ، علمًا بأنّها لم تتخلّص من الرّؤية المثاليّة لشخصيّاتها والّتي ميّزت شخصيّاتها قبل الهجرة.

### الأسلوب واللّغة

اتبعت قعوار في قصّتيها «أيّ السبيلين» و«بائع الصحف»، أسلوب» الرؤية من الخلف»، فالقصّة تروى بلسان الغائب، والسارد هو سارد عليم بكل الأحداث والشخصيّات. وقد برز في السرد صوت الرّاوي بصورة تخرج النّصوص عن السّياق القصصيّ التّخييليّ. ويتخلّلها استخدام طفيف للمونولوج مصاحبًا للسّرد التّقريريّ. ويمكن القول إنّ السرد يكاد يخلو من تقنيّات الحداثة.

يرى غنايم (1995، 76) أنّ سرد قعوار في أدبها قبل الهجرة يتفاوت من عمل إلى آخر. في مجموعتها **عابرو السّبيل** تنتهج قعوار أسلوبًا مشابهًا للسّرد في تقديمها للحوار بين الشّخصيّات. في بعضٍ من قصص **عابرو السّبيل** يلعب الرّاوي دورًا هامشيًّا، كما في الحكايات الشّعبيّة؛ إذ تتصدّرها قصّة إطار يأخذ الرّاوي بضمير المتكلّم فيها دوْر السّائل، والبطل دوْر المجيب.[12]

إنّ تأثير تيّار الوعي[13] في الكاتبة ونصوصها أكثر فاعليّة في أدبها في المهجر؛ إذ اعتمدته الكاتبة في العديد من قصصها وروايتها. قد يكون سبب ذلك التّطوّر في أسلوب قعوار ما تعزو إليه الخطيب من التّطوّر الواضح في الرّواية الفلسطينيّة، في أواخر الثّمانينات وبداية التّسعينات، كمًّا وكيفًا، فعبّرت الرّواية الفلسطينيّة عن نضوج فنّيّ غير مشهود في بدايات فنّ الرّواية في فلسطين 48 (الخطيب، 2012، 203). تنوّعت الصّيغ السّرديّة وتداخلت في معالجتها للموضوع وبناء الحدث، فعبّرت عمّا يجول في أعماق الشّخصيّات من مشاعر متضاربة ومتناقضة.[14]

12. انظر: بداية قصّة «القبس»، من مجموعة **عابرو السّبيل**، 52.

13. للاستزادة حول تيّار الوعي أُنظر: غنايم،1992، همفري 1954.

14. إنّ التّوجّه الفلسفيّ لرواية تيّار الوعي هو النّفس (الأنا) الّتي تحتلّ الوجود، فهي العارفة الوحيدة والشّيء الوحيد الموجود، ولا قيمة لما حول الأنا الدّاخليّة ولا أهمّيّة له (شاهين، 1980، ص. 167؛ West, 1965, p. 35).

لذا نجد الكاتبة قد استخدمت أسلوب السّرد الذّاتيّ في قصصها في المهجر، ووفق هذا الأسلوب فإنّ القارئ يتتبّع الحكي من خلال عينَي الرّاوي.

تمتاز لغة قعوار قبل الهجرة بالرّومانسيّة، ومردّ ذلك تأثُّرها بالمدرسة الرّومانسيّة، بشكل عامّ، وبأدب جبران، بشكل خاصّ، فجاءت اللّغة فصيحة، شاعريّة، حافلة بالمشاهد الرّومانسيّة والمحسّنات البلاغيّة. أمّا الكلمات العامّيّة (وهي قليلة) فكانت بين مزدوجين. أمّا لغتها في المهجر فتميّزت بقربها من الواقع؛ إذ حضرت اللّغة الفلسطينيّة المحكيّة في العديد من الحوارات، فجاءت اللّغة لتحاكي الواقع الفلسطينيّ. وقد استخدمت الكاتبة اللّغة الفلسطينيّة الدّارجة، الأغاني الشّعبيّة، الأناشيد الوطنيّة والمهاهاة، إضافةً إلى استخدامها كلمات وتعابير تعبّر عن المقاومة والصّمود. إلّا أنّ الصّور الرّومانسيّة واللّغة الشّاعريّة لم تختف في أدبها، وإن شهدت خفوتًا ما (غنايم، 1995، 71-72).

## الثّنائيّة في أدب قعوار

### ثنائيّة الوطن–المنفى

يشير الأسطة إلى تكرُّر ثنائيّة الوطن-المنفى في الأدب الفلسطينيّ، وبروزها بروزًا لافتًا لدى أدباء الدّاخل الّذين كانت منهم نجوى قعوار، ولدى أدباء المنفى.[15]

ثنائية الوطن-المنفى في أدب قعوار، قبل الهجرة، مشوبة بإلقاء المسؤوليّة والتّبعة على العرب، اليهود والإنجليز، فهي ليست ثنائيّة وطنيّة صِرفة، في حين تبرز فيه صورة مختلفة لهذه الثّنائيّة في أدبها في المهجر.[16] في قصّة «الحجارة المشرّبة بالحمرة» وفي قصّة «علاء والقنديل» من مجموعة **عهد من القدس** يحضر الالتحام بالوطن.

15. أُنظر: أقلام الدّيوان: قراءة في قصّة نجوى قعوار فرح، أمرّ الاختيارين، أيلول (سبتمبر) 2007 بقلم عادل الأسطة.

16. تدّعي الباحثة أرئيل موريه شطريت، في مقالها «نزع البُعد المكانيّ الإقليميّ للانتماء: ما بين البيت وغياب البيتيّة في رواية ميرال الطّحاوي، بروكلين هايتس، ورواية سلمان ناطور، هي، أنا والخريف»؛ أنّ الرّوايتين بروكلين هايتس (2010)، للكاتبة المصريّة ميرال الطّحاوي (ولدت عام 1968)، وَ-هي، أنا والخريف (2011)، للكاتب الفلسطينيّ-الإسرائيليّ سلمان ناطور (ولد عام 1949) تكشفان عن إشكاليّة البديهيّات الّتي تشير إلى التّماثل المتداوَل بين الوطن والانتماء، من جانب، والمنفى/ الشّتات والغربة والإقصاء، من جانب آخر، وتسعيان إلى إعادة تشكيل هذه العلاقة من جديد (للاستزادة أُنظر: Sheetrit, 2013, 2015).





## الرّمزيّة والتّراث في أدب قعوار

تميّزت كتابات قعوار قبل الهجرة بالوضوح وطرح القضايا الإنسانيّة العامّة، وفي طرح كهذا لا يكون للرّمز مكان؛ إذ أفكارها واضحة ورسالتها لا لبس فيها، كما أنّها لم تخصّص للتراث حيّزا هامّا في قصصها.

يلاحَظ في مؤلّفات قعوار في المهجر توظيف التّراث، والرّموز الدّينيّة والتّاريخيّة؛ لخدمة القضيّة الفلسطينيّة باعتبارها الهدف الأسمى والأجلّ. لذا كان التّراث وسيلة للتّمسّك بالجذور والقِيم والحضارة.

يرمز عنوان مجموعتها **انتفاضة العصافير** إلى انتفاضة أطفال الحجارة الّذين لقّبتهم قعوار بالعصافير، وفي قصّة «علاء والقنديل» (قعوار، 1991، 157-164)، تستوحي الكاتبة رمزًا تراثيًّا من قصّة **ألف ليلة وليلة** وهو علاء الدّين، فعلاء يرمز إلى الشّعب الفلسطينيّ الّذي يبحث عن قنديله (وطنه) المسلوب منه. توظّف الكاتبة قصّة الإطار لقصّة «علاء الدّين والمصباح» الّتي تتحدّث عن الأميرة المسروقة السّجينة، لترمز بذلك إلى سجن الشّعب الفلسطينيّ ومعاناته.

وظّفت الكاتبة الموروث التّاريخيّ والدّينيّ في قصّة «الحجارة المشرّبة بالحمرة»، من مجموعة **عهد من القدس**، وذلك حين جاءت على ذِكر الأماكن المقدّسة في القدس. بطل القصّة الّذي يغادر القدس مهاجرًا يمرّ بالأماكن المقدّسة فيها، فيستشعر العراقة والحضارة والعظمة الّتي تميّز هذه المدينة في ذاكرته وحاضره، والّتي تجمع أماكن مقدّسة للمسلمين والمسيحيّين. يحمل ذلك إشارة واضحة إلى اللّحمة الطّائفيّة المسيحيّة والإسلاميّة في هذه المدينة الّتي كانت ولم تزل مركزًا للعِلم والثّقافة.

يُلمس أيضًا في قصص قعوار في المهجر، استخدامها لرمزيّة المرأة الأرض. يشير فضل في سياق رمزيّة المرأة الأرض إلى أنّ موضوع الأرض يُعدّ من الموضوعات ذات الحضور الملموس في الأدب الفلسطينيّ، ومن ضمنه القصّة القصيرة؛ إذ استقى الكتّاب رموزًا من الواقع تتناسب وتتلاءم مع أهمّيّة الأرض، فجاءت المرأة متمثّلة في الأمّ، أو الحبيبة، أو الزّوجة، رمزًا للأرض والجذور، لما تتمتّع به المرأة من قدرة على حمل بذور الإيحاء والخصوبة، وملامح وأبعاد دلاليّة عميقة، فهي رمز للعطاء والحنان والتّضحية (فضل، 1992، 60).

## الخلاصة

إثر الموازنة بين أدب قعوار قبل الهجرة وأدبها بعد الهجرة، يمكن القول إنّ قعوار اعتمدت الأسلوب الرومانسيّ إضافة إلى الأسلوب التقريري في قصصها قبل الهجرة، وسردت معظم قصصها بضمير الغائب، وقد برز فيها صوت الراوي بصورة تُخرج النصوص عن السياق القصصي التخيّيلي، يتخلّلها استخدام طفيف للمونولوج خاصّة في مسرحيّتها **سرّ شهرزاد**، وقد عالجت مضامينها قضايا اجتماعيّة وإنسانيّة. أمّا قصصها بعد الهجرة، فنجد أنّ مضامينها عالجت قضايا وطنيّة، ونضال الشعب الفلسطينيّ في مواجهة الاحتلال، وبرزت فيها العديد من الثنائيّات، مثل ثنائيّة الوطن والمنفى، وتوظيف الرموز التراثيّة والدينيّة إضافة إلى توظيف التناصّ، كما طرأ نضوج ما وتطوّر في الأداة الفنّيّة وتنوّع في الصّيغ السّرديّة، وخاصّة المونولوج واستحضار الذّاكرة، وإسناد مهمّة الرّاوي إلى الشّخصيّة المركزيّة في الرّواية، ممّا يدلّ على تأثّر الكاتبة الكبير برواية تيّار الوعي، مع ذلك، فإنّ قعوار لم تتخلّص من تأثير التّيّار الرّومانسيّ على لغتها وأسلوبها، كما أنّها لم تنجح- في رأينا- في التّخلّص من تأثير القِيم والمُثل في شخصيّاتها، ممّا أفقدها بعضًا من واقعيّتها.





## المراجع والمصادر

### المصادر باللغّة العربيّة


**القرآن الكريم.**

قعوار، ن. (1954). **عابرو السّبيل**، بيروت: دار الرّيحانيّ.

**قعوار، ن. (1956).** دروب ومصابيح، **النّاصرة: مطبعة الحكيم.**

**قعوار، ن. (1958).** سرّ شهرزاد، **الناصرة: مطبعة الحكيم.**

قعوار، ن. (1978). **عهد من القدس**، بيروت: الاتّحاد العامّ للكتّاب والصّحفيّين الفلسطينيّين.

قعوار، ن. (1991). **انتفاضة العصافير**، عمّان: دار الجليل للنّشر والدّراسات والأبحاث الفلسطينيّة.

أحمد، ح. (2007). **بنية الخطاب في الرواية النسائيّة الفلسطينيّة**، رام الله: مركز أوغاريت الثقافي للنشر والترجمة، ص. 80-79.

الأسطة، ع. (2007). **أقلام الدّيوان**: قراءة في قصّة نجوى قعوار فرح "أمرّ الاختيارين".

**بوطيّب، ع. (1993).** «مفهوم الرؤية السرديّة في الخطاب الروائيّ»، **مجلّة عالم الفكر**، الكويت: وزارة الإعلام، مج. 21، ع. 4، أبريل-مايو-يونيو، ص. 32-48.

**بولس، ح. (2012). أنطولوجيا القصّة العربيّة الفلسطينيّة القصيرة في إسرائيل خلال نصف قرن**، عمّان: دار الفكر.

جينيت، ج. (1977). **خطاب الحكاية (بحث في المنهج)**، ترجمة: محمّد معتصم؛ عبد الجليل الأزدي؛ عمر حلي، د. م.: المجلس الأعلى للثّقافة، ط. 2.

الجواريش، ع. (2000). **حركة التّجريب في الرّواية الفلسطينيّة من السّتّينات حتّى عام 1995**، الخليل: جمعيّة العنقاء الثّقافيّة.

الحوادث، (1992). «حكاية قضيّة وشعب». **الحوادث**، لندن.

الخطيب، ح. (1990). **ظلال فلسطينيّة في التّجربة الأدبيّة**، دمشق: الأهالي للنّشر والتّوزيع.

الخطيب، ج. (2012). **تطوّر الرّواية العربيّة في فلسطين 48 (1948-2012)**، بيروت: ديموبرس للطّباعة والتّجارة.

خوري، ج. (2004). المصادر الشّعبيّة للشّعر العربيّ الحديث، **دراسة دكتوراه، تلّ أبيب: جامعة تلّ أبيب.**

ستانزل، ك. ف. (1993). «العناصر الجوهريّة للمواقع السّرديّة»، تقديم وترجمة: عبّاس التّونسي، **مجلّة فصول**، مصر: د. ن.، ع. 4، مج. 11.

سعيد، أ. (2004). **تأمّلات حول المنفى**، ترجمة: ثائر ديب، بيروت: دار الآداب.

شاهين، س. (1980). **لحظة الأبديّة: دراسة الزّمان في أدب القرن العشرين**، بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

شويري، ت. (1958). «**الأدب العربيّ في إسرائيل: تأثّراته ومستقبله**، حقيقة الأمر، **40**، **1958/11/16**: **12-11**.

صالح، س. (1982). «الشعاع الأكثر تمرّدًا: تعليق حول كتاب رحلة الحزن والعطاء، **الخليج الثقافيّ**، 1982/2/15، ع، 1044، 45.

ظاهر، م. (2012). بلاغة الواقعيّة التّسجيليّة: قراءة في «انتفاضة العصافير لنجوى قعوار»، **موسوعة دراسات وأبحاث في الأدب الفلسطينيّ**، ج. 2، مجمع القاسميّ، 539-560.

عبّاسي، م. (1998). **تطوّر الرّواية والقصّة القصيرة في الأدب العربيّ في إسرائيل**. ترجمة: حسين حمزة، شفاعمرو: المشرق.

عبد السّلام، ف. (1999). **الحوار القصصيّ، تقنيّاته وعلاقاته السّرديّة**، بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

غريب، ر. (1981) «نجوى قعوار فرح تقصّ بيتًا صغيرًا في بلادنا الجميلة»، **مجلّة النهار**، بيروت: دار الكلمة، 1981/11/25

غنايم، م. (1991). «القسريّات النّوعيّة في رواية تيّار الوعي»، مجلّة الكرمل، حيفا: جامعة حيفا، ع. 12.

غنايم، م. (1992). **تيّار الوعي في الرّواية العربيّة الحديثة**. القاهرة: دار الهدى، بيروت: دار الجيل.

غنايم، م. (1995). **المدار الصّعب: رحلة القصّة الفلسطينيّة في إسرائيل**، حيفا وكفر قرع: سلسلة منشورات الكرمل ودار الهدى.

الفار، م. (1982). «رحلة الحزن والعطاء»، **صحيفة الرأي الأردنيّة**، 1982/2/15، ع. 1044.

فضل، ص. (1992). **أساليب السّرد في الرّواية العربيّة**، القاهرة: دار سعاد الصّباح.

القدس العربيّ، (1992). «انتفاضة العصافير»، **القدس العربيّ**، لندن، 1992/1/12.

القلماوي، س. (1966). **ألف ليلة وليلة**، القاهرة: دار المعارف.

القواسمة، م. (2006). **البنية الزّمنيّة في روايات غالب هلسا: من النّظريّة إلى التّطبيق**، عمّان: وزارة الثّقافة.

اللباني، م. (1999). **تيّار الوعي: دراسة نقديّة**، الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام.

المستقبل، (1979). «عهد من القدس»، **المستقبل**، بيروت، ع. 3، 1979/2/3

مجلّة بيت لحم، (1955). «نجوى قعوار فرح من المبرّزات في الحقلين الأدبيّ والسياسيّ»، مجلّة بيت لحم، القدس: مطبعة حبش التجاريّة، ع، 3، 1955/7/3

ناعوري، ع. (1979). جولات حرّة، **الستور الأردنيّة**، 1979/1/12

نصوص الشّكلانيّين الرّوس، (1982). نظريّة المنهج الشّكليّ، ترجمة: إبراهيم الخطيب، المغرب: الشّركة المغربيّة للنّاشرين المتّحدين.





ياغي، ع. (1981). حياة الأدب الفلسطينيّ الحديث، **بيروت: دار الأفق الجديدة، ط. 2.**

### المصادر باللغّة العبريّة

כזום, א׳ (1956). ״סיפורים קצרים מאת נגוא קעואר״, **המזרח החדש** 3, 233.

הלקין, ש׳ (1983). **זרמים וצורית בספרות העברית החדשה**, ספר ראשון, פרקים בספרות ההשכלה ובספרות חיבת ציון, ירושלים: מוסד ביאליק.

להב, א׳ (2007). **בין עונג למוות: קריאה פסיכואנליטית בסיפורי קפקא**, ירושלים: כרמל.

### المصادر باللغّة الإنجليزيّة

Ashcroft, B. Griffiths, G. Tiffin, H. (2000), *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*, London: Routledge.

Brinton, L. (1980). “Represented Perception: A Study in Narrative Style”, *Poetics*, vol. 9, Pp. 363-381.

Cooke, M. (1996). *Women and the War Story*, Berkeley: University of California Press.

Ghanaim, M. (2008). *The Quest For a Lost Identity: Palistinian Fiction in Israel*, Wiesbaden: Harrassowitz.

Humphrey, R. (1954). Stream of Consciousness in the Modern Novel, California Up, Berekly, Los Angeles, London.

Saied, E. (2000). *Reflection on Exile and Other Essays*, Cambridge: Harvard University Press.

Sheetrit, A.M. (2013) “Deterritorialization of Belonging: Between Home and the Unhomely in Miral al-Tahawy’s Brooklyn Heights and Salman Natur’s She, the Autumn, and Me”, in *Journal of Levantine Studies*, Vol. 3, No. 2, Pp. 71-98.

Sheetrit, A.M. (201٥). “Social Alienation and Estrangement in Four Stories by Palestinian Writer c Alā Ḥlayḥal”, in *Middle Eastern Studies*, Published online: 22 Apr 2015, Pp. 1-17. To link to this article:

http://dx.doi.org/10.1080/00263206.2015.1017814.

Tabori, P. (1972). *The Anatomy of Exile: A Semantic and Historical Study*, London: Harrap.

Taha, I. (200٠). *The Palestinian Novel: A Communication Study*, London, Routledge Curzon.

Tomashevsky, (1965). "*Thematics", in: L Lemon& M. Reis* (ed.) Russian formalist Criticism-Four Essays, Nebraska Up, Lincoin, Pp.61-95.

West, P. (19650. *The Modern NOVEL*, vol. 1, Hutchinson, University Library' London.



لنا وهبه

# القضايا السياسيّة والقوميّة في أدب الأطفال العربيّ المحلّي:

## قصة «حيفا والنّورس»- توفيق فياض، قصة «رسّام السّجرة» نبيلة إسبنيولي، قصة «شاعر البِروة» - نبيلة إسبنيولي، قصّة «يا طير الطّاير»- نبيهة جبّارين: أنموذجاً.

**مُلخّص**

يعرض هذا المقال اختراق أدب الأطفال للقضايا السياسيّة والقوميّة والاجتماعيّة ثيماتيًا، موضوعيًا بما يتعلّق بأزمة الهويّة المكانيّة والقوميّة للأقليّة الفلسطينيّة نتيجة حرب 1948، ومن الناحيّة الأسلوبيّة اللغويّة تتتبّع هذه الدراسة توظيف خطابات مغيّبة تخترق الخطابات السياسيّة المهيمنة من خلال مجموعة قصصيّة للأطفال في الأدب العربيّ المحليّ:

- قصّة «حيفا والنورس»- توفيق فيّاض
- قصّة «رسّام السّجرة»- نبيلة إسبنيولي
- قصّة «شاعر البِروة»- نبيلة إسبنيولي
- قصّة «يا طير الطّاير»- نبيهة جبارين

تحليل قصص الأطفال المحليّة المختارة أعلاه يرتكز على أبحاث ونصوص علميّة في مجالات التاريخ، أدب الأطفال، مركّبات الهويّة، والتربية النقديّة.

**كلمات مفتاحيّة؛** هويّة فرديّة، أزمة مكانيّة، ذاكرة، نزوح، تعدديّة ثقافيّة، خطاب مغيّب، خطاب مهيمن.

## مقدّمة

يعدّ أدب الأطفال محورًا مركزيًّا في تشكيل وعي الأجيال القادمة بما يتعلّق بالقيم الديمقراطيّة، مثل: الحريّة، العدالة، والمساواة والأخلاق، كما يساهم ويؤثّر في تشكيل هويّة الفرد الخاصّة وهويّته الاجتماعيّة، المدنيّة والوطنيّة.

في بداياته، كان أدب الأطفال يركّز في الأساس على الجانب التعليمي والتربوي، حيث غالبًا ما كان يهدف إلى غرس قيم أخلاقية محدّدة مثل الطاعة، الصدق، والعمل الجادّ. لكن ومع تقدُّم الزمن، وظهور الأزمات العالمية مثل الحروب، والاستعمار، وقضايا العدالة الاجتماعية، بدأ الكتّاب يتساءلون عن الدوْر الذي يمكن أن يلعبه أدب الأطفال في توعية الأجيال الناشئة بالقضايا المحيطة بهم. هنا، نشأ جدل بين الكتّاب والنقّاد حول مدى ملاءمة إدخال مواضيع مثل السياسة، والدين، والعدالة الاجتماعية في أدب الأطفال. فبينما كان هناك تحفّظ واسع على إدخال مثل هذه القضايا في بداية الأمر، معتبرين أنّ الطفل لا يزال بعيدًا عن استيعاب مجريات هذه المجالات ولا ينبغي تعريضه لها في سنّ مبكّرة، نمت وجهة نظر معاكسة تدعو إلى أهمية تمهيد الطفل لفهم هذه القضايا بشكل مبسّط. هناك مجموعة من النقّاد والكتّاب الذين أكّدوا على ضرورة معالجة أدب الأطفال لمواضيع معقّدة مثل السياسة والدين والعدالة الاجتماعية. من هؤلاء المفكّرين، ماريا نيكولاييفا التي أكّدت على أهمّية توجيه الأطفال إلى التفكير النقدي وتوعيتهم بالقضايا الاجتماعيّة والسياسيّة من خلال الأدب (Nikolajeva، 1996، ص. 22-27).

إنّ الطفل في العصر الحديث يتعرّض بشكل مباشر وغير مباشر للعديد من القضايا السياسيّة والاجتماعيّة عبر وسائل الإعلام والأحداث اليوميّة الّتي يشهدها. وبالتالي، هناك ضرورة أن يكون أدب الأطفال وسيلة للتفاعل مع هذه القضايا بشكل إيجابيّ، فتقديم قصص تتناول مواضيع مثل الحقوق المدنيّة، أو الصراعات الاجتماعيّة، أو حتّى قضايا الهويّة الثقافيّة، يمكن أن يعزّز من قدرة الطفل على التفكير النقدي ويساهم في بناء جيل أكثر وعيًا ومسؤوليّة.

في هذا الصدد تؤكّد الباحثة سلينا مشيح بأنّ أدب الأطفال قد شهد تحوّلًا في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، سواء في تحدّي المواضيع المحرّمة (التابوهات) أو في الوعي بالحقيقة أنّ أدب الأطفال الّذي يسعى إلى غرس الأعراف والقِيم هو بطبيعته أيديولوجيّ وسياسيّ؛ لذلك لا يكفي الاعتراف بهذه





الحقيقة، بل يجب تزويد قرّاء الأدب ووسطائه بالأدوات اللازمة لتحليل، تفسير، نقد ومناقشة السّمة السياسيّة الكامنة في أدب الأطفال. وتضيف بأنّ اجتياح الصراعات والنزاعات السياسيّة للفضاءات الخاصّة من خلال وسائل الاتّصال والتواصل المرئيّة والمسموعة ساهم في تغيير الفكرة أنّ أدب الأطفال هو فنّ بريء غير سياسي لدى الكثير من الأدباء والنّقّاد (משיח، 2018، ص. 16-17).

من الواضح أنّ أدب الأطفال قد تطوّر بشكل كبير ليشمل رؤى متعدّدة حول دوْره وأهدافه. أمّا على صعيد أدب الأطفال العربيّ المحليّ، فبالرغم من تقدّمه وتحسّنه إلاّ أنّه لم يتناول بشكل كافٍ الموضوعات القوميّة والوطنيّة، على حدّ قول الباحث محمود أبو فنّة.[1] وبينما يتّفق الجميع على أهميّة هذا الأدب في تنمية الطفل وإعداده للمستقبل، يستمرّ الجدل حول مدى ملاءمة إدخال القضايا الاجتماعيّة والسياسيّة والدينيّة في هذا السياق. ومع ذلك، فإنّ الأدب الذي يعكس العالم الواقعي بتعقيداته يمكن أن يكون وسيلة قوية لتحرير خيال الطفل وتعليمه كيفيّة التفكير النقديّ؛ ممّا يجعله أكثر قدرة على مواجهة العالم بتحدّياته العديدة مستقبلاً.

## العلاقة الجدليّة بين الأمكنة والإنسان

يشير الكثير من الباحثين إلى العلاقة المتبادلة والمركّبة بين المكان والإنسان، فالمكان ليس حياديًّا في ذاته، وإنّما هو تعبير عن علاقات متشابكة، حيث أنّه لا مكان بدون شيء أو شخص يخصّه، يسكن فيه، يقف عليه أو يحنّ إليه (הירשפלד، 2000، ص. 7).

ويذكر الباحث إدوارد ريلف أنّ الإنسان والمكان مندمجان معًا، لكلّ مكان صفاته المركّبة من أسس اجتماعيّة، اقتصاديّة وتاريخيّة، ومفهوم المكان لا يرتبط بجغرافيّته فقط، وإنّما بالوجود الذاتيّ والاجتماعيّ، فالهويّة الشخصيّة تتعلّق بالمكان، والهويّة المكانية تتعلّق بالمجتمع الّذي يعيش فيه، والمكان حيويّ ومشبّع بمفاهيم وأحاسيس، ويشكّل مركزًا ومحورًا للذاكرة الفرديّة (Relph، 1976، ص. 56).

في هذا الصدد تشير الباحثة نهال مهيدات بأنّ المكان يُشكّل عنصرًا مركزيًّا في انعكاس الذات والواقع، ومركّبًا ضروريًا للهويّة الفرديّة والجمعيّة (مهيدات، 2008، ص. 100).

1. أبو فنّة، (2022). https://www.bukja.net/archives/1061786

## الأزمة المكانيّة الفلسطينيّة وانعكاسها في الأدب الفلسطينيّ.

كانت حرب 1948 حدثًا تاريخيًّا حاسمًا بالنّسبة إلى سكّان البلاد اليهود والفلسطينيّين، ففي هذه الحرب حقّق اليهود حلمهم الصهيونيّ بإنشاء دولة إسرائيل المستقلّة، وبالنسبة للفلسطينيّين كانت نتائج الحرب كارثة وطنيّة ومأساة إنسانيّة «نكبة» الّتي حوّلت مئات الآلاف من الفلسطينيّين إلى لاجئين بلا بيت ولا وطن (وهبه، 2019، ص. 207). وبهذا أصبحت قضيّة الهويّة المكانيّة محورًا مركزيًا في الأدب الفلسطينيّ، نتيجة التجربة الشخصيّة والجماعيّة للفلسطينيّين الّذين عانوا من النزوح، الاقتلاع والتهجير القسريّ من قراهم ومدنهم فتصير العلاقة بين الفلسطينيّ وأرضه ليست فقط كمساحة جغرافيّة، وإنّما تصبح مكوّنًا أساسيًّا للهويّة الثقافيّة الاجتماعيّة والقوميّة. وهذا الفقدان يُجسّده الأدب الفلسطينيّ عبر حنين عميق وارتباط عاطفيّ بالمكان.

بعد حرب 1948 سعت دولة إسرائيل إلى طمس وتذويب الهويّة المكانيّة أيضًا من خلال منح الأمكنة أسماء تتلاءم مع المشروع الصهيونيّ. وهذا ما أكّده الباحث راسم خماسي في قوله: «اسم فلسطين أُطلق عليه أرض إسرائيل، والقدس أُطلق عليها أورشليم» (خمايسي، 2013، ص. 186). ويُضيف أيضًا بأنّ لجنة المسمّيات الحكوميّة عملت على إقرار ما يزيد على تسعة آلاف اسم لأماكن بُدلّت أسماؤها العربيّة إلى عبريّة، أو استبدل الاسم العربيّ باسم عبريّ من التوراة أو من العهد الصهيونيّ الحديث (ن. م، ص. 186). وذكر الباحث أرئيل هرشفيلد أنّ الخطاب الإسرائيلي المهيمن محا نهائيًّا سرديّة سكان البلاد الفلسطينيّين عن المكان وأقصاهم نهائيًّا عنه (הירשפלד، 2000، ص. 159).

## انعكاس أزمة الهويّة في المجموعة القصصيّة المختارة

في المجموعة القصصيّة: «رسّام السجرة»، «شاعر البِروة»، «يا طير الطاير»، و«حيفا والنورس»، يُشكّل الحيّز المكانيّ محورًا مركزيًّا في تكوين الهويّة الفرديّة والجماعيّة، حيث يتجاوز المكان أبعاده الجغرافيّة والمساحيّة الهيكليّة، ويتحوّل إلى فضاء يحمل الحنين والذاكرة، ويُصبح رمزًا للهويّة الجمعيّة الثقافيّة والقوميّة للفلسطينيّين، فالهويّة الجمعيّة كما يذكر الباحث موشيه هرباز تتكوّن من عدّة أبعاد: بُعد العلاقة العاطفيّة والانتماء





إلى منظومة قوميّة، البُعد السياسيّ والبُعد الاجتماعيّ- الثقافيّ[2] (הרפז، 2011).

في قصّة «رسّام السّجرة» للكاتبة نبيلة إسبنيولي، [3] عملت الكاتبة على وصف قرية الشّجرة المهجّرة من خلال توظيف ما تحتويه القرية من أشجار التين، الزيتون، الرمّان، التوت، الأراضي ونبع المياه، الأمر الذي يعكس مدى ارتباط السكّان الفلسطينيّين بأرضهم وقريتهم الّتي تُجسّد وجودهم وهويّتهم، لكن حرب 1948 أدّت إلى اقتلاع وتهجير أهل القرية وطمس معالم المكان، هويّته واسمه. فمن الجهة الشرقيّة لقرية الشّجرة أقيمت عام 1949 مستوطنة «שדה אילן» وترجمته العربيّة «حقل الشجرة»، على أنقاض وأراضي قرية كفر سبط المحاذية لقرية الشّجرة [4]وفي نفس العام تمّ ضمّ الجزء الآخر من أراضي القرية لمستوطنة «אילניה» وترجمتها العربيّة «الشجرة»، وفي هذا السياق تُشير الباحثة شارلوت ويبر إلى أنّ إحدى ذرائع الاستيطان اليهوديّ في إسرائيل كانت تطوير المكان وازدهاره، الأمر الذي يُبرز مفهوم التفوّق والاستعلاء الغربيّ (Weber، 2001، ص. 130) أي أنّ تصوّر الآخر على أنّه دونيّ وأقل شأنًا، أمر ضروريّ لتشكيل الهويّة الاستعماريّة المهيمنة، ويؤكّد الباحث موشيه هرباز على أنّ الثقافة الغربيّة تنظر إلى الآخر غير الأوروبي نظرة سلبيّة ويجب إخضاع الآخر للاستعمار الاقتصاديّ والثقافيّ المتطوّر (הרפז، 2011).

كذلك، تبرُز في القصة أزمة هويّة أخرى مرتبطة بالهويّة الفرديّة- الذاتيّة من خلال شخصيّة الولد الصغير ناجي، الذي رأى في نفسه رسّامًا كاريكاتوريًّا موهوبًا، فعندما طلبت المعلّمة من الطلّاب أن يرسموا شجرة، فرح الولد وصديقه السرّي

2. הרפז, מ'. (2011). **מסה על זהות, אחרות ואתניות:**
https://mharpaz.wordpress.com/2011/05/30/%D7%9E%D7%A1%D7%94-%D7%A2%D7%9C-%D7%96%D7%94%D7%95%D7%AA-%D7%90%D7%97%D7%A8%D7%95%D7%AA-%D7%90%D7%AA%D7%A0%D7%99%D7%95%D7%AA/

3. نبيلة إسبنيولي من مواليد مدينة الناصرة، ناشطة تربويّة ونسويّة، أسّست مع مجموعة من النساء مركز الطفولة التابع لمؤسّسة حضانات الناصرة في سنة 1989، وهي تعمل منذ ذلك الحين كمديرة لمركز الطفولة. كتبت عدّة كتب تتعلّق بالطفولة المبكّرة، ونشرت العشرات من المقالات باللغة العربيّة والعبريّة والإنجليزيّة والألمانيّة تتعلّق بالواقع السياسي والاجتماعي للنساء الفلسطينيّات. كما قامت بترجمة وكتابة عدّة قصص للأطفال أهمّها «سلسلة قرانا الباقية فينا» للاستزادة انظر:
https//:ar.wikipedia.org/wiki%/D9%86%D8%A8%D9%8A%D9%84%D8%A9%_D8%A5%D8%B3%D8%A8%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%84%D9%8A

4. يذكر الباحث والمؤرّخ بيني موريس أسماء 369 بلدة عربيّة بما فيها قرية الشجرة التي خلت من سكّانها العرب نتيجة التهجير، أو النزوح خوفًا أو قسرًا خلال حرب 1948 (מוריס, 1991، 587-592).

حنظلة الّذي كان يرافقه دائمًا، وبدأ ناجي برسم شجرة الرمّان، لكن المعلّمة لم تحبّ الرسمة، وقد ضحك الأولاد منها، وقالت المعلّمة: «هذا مش رسم، هدا كاريكاتير. تفضّل اطلع برا» (رسام السّجرة)، وفي هذا تدليل على محاولة المعلّمة محو مركّب هامّ من مركّبات الهويّة الذاتيّة الخاصّة بناجي والّتي تميّزه عن غيره. لكنّ الولد ناجي يصرّ على الاستمرار في موهبة الرسم وقد رافقه الكاريكاتير كلّ حياته وأيضًا صديقه حنظلة (ن.م)، وفي هذا تأكيد على إصراره، تمسّكه وقناعته في تجذير هويّته الخاصّة على الرغم من الضغوط الّتي تحاول إخماد صوته وهوّيته.

في هذا الإطار يذكر الباحث فادي معلوف بالاعتماد على تعريف الفارابي وابن رشد والجرجاني أنّنا نستطيع فهم الهويّة في مستويين، الأوّل: الهويّة هي نواة شخصيّة الإنسان وسماته وميّزاته الأولى الّتي تشكّل الصورة المتوقّعة في حياته أو القالب الّذي سينظر إليه من خلاله، والثاني اعتبار الهويّة مصطلحًا مضادًا للغيريّة من خلال تحديد الأنا بتميّزها عن الآخر أو الغير (معلوف، 2018، ص. 40-41).

هكذا، ومع مرور الزمن تعزّز العنصر الذاتيّ في هويّة ناجي الذي فقد عناصر الهويّة المحلية والوطنية إثر نزوحه مع أفراد عائلته من قريته ووطنه خلال حرب 1948. وأصبح الكاريكاتير رمزا للمقاومة وتعبيرا عن الهويّة الوطنيّة المفقودة ليس بالنسبة له فحسب، بل للشعب الفلسطيني برمّته حتى وفاته إثر تعرّضه لعملية اغتيال بظروف غامضة في المنفى في مدينة لندن عام 1987. (الجبوري، 2003، ص. 320). ومن هنا نستطيع اعتبار الفنّ وموهبة الرسم والكاريكاتورا بالنسبة لناجي العلي أداة للرفض والمقاومة والتعبير عن مركّبات الهويّة المكانيّة والقوميّة الفلسطينيّة الّتي فقدها وأبناء قوميّته جميعًا. ذلك لأنّ «ما يميّز الكاريكاتير هو قوّة تأثيره الانفعاليّ الراجع إلى قوّة التعبير وعمقه، وقد يعالج الكاريكاتير موضوعًا كاملا، أو قصّة، أو حادثًا أو تعليقًا على حادث بالسخرية، أو التمجيد، أو الهجاء أو التأييد أو المدح أو الذمّ.[5]

أمّا في قصّة «شاعر البِروة» للكاتبة نبيلة إسبنيولي، فإنّ الهويّة الجمعيّة الثقافيّة تتّضح من خلال سكّان القرية المتمثّلين في طوائفهم وعائلاتهم المختلفة مثل: عائلة «درويش»، «كيّال»، «خوري»، «حوّا»، «عطالله»، حيث تجمعهم هويّة جمعيّة ثقافيّة تعبّر عن تاريخهم المشترك، ومشاركتهم في الحياة الاجتماعيّة والثقافيّة،

5. أدب الأطفال، جامعة طيبة، الوحدة الثّالثة عشرة، ص. 200.
https//:bazingafiles.s3.us-west.2-amazonaws.com5/ae9970f3cb441525257999.pdf





فيصير المكان بمكوّناته حيّزًا يحمل معاني اجتماعيّة وثقافيّة متجذّرة تُساهم في تشكيل هويّة جامعة لأفراد المجتمع وتُصبح جزءًا من وعيهم الجماعيّ. وفي هذا يذكر الباحث راسم خمايسي أنّ الهويّة الثقافيّة تتأثّر من اللّغة والتاريخ وتولّد عند الأفراد شعور الانتماء إلى مجموعة معيّنة (خمايسي، 2019، ص. 128). وهذا ما يُستشّف من التفاف الأولاد والبنات في البِروة حول الألعاب والأماكن مثل «السهول» و«التلال» و«المراح «و«النبعة»، و«كرم الوالي» و «أم الخروب» وهي ليست مجرّد أماكن للتسلية والترفيه، بل مواقع تجسّد الترابط المجتمعيّ وتعزّز الشعور بالانتماء للمكان، وتمثّل ذاكرة جمعيّة لسكّان البِروة.

إنّ الأماكن المذكورة أعلاه تحمل رمزيّة ثقافيّة مشتركة، كونها معروفة لجميع سكّان القرية، وتشكّل جزءًا من ذاكرة أبناء القرية، فالأطفال لا يجتمعون حول ألعابهم فقط، بل يجتمعون حول حكايات وذكريات طفولتهم التي تؤثّر على تشكيل هويّتهم. ويؤكّد الباحث يعقوب جولمب بأنّ الهويّة تُستقى من البيئة، التربية، موروث الأجداد والتقاليد الاجتماعيّة (גולמב، 2022، ص. 2)؛ ممّا يجعل من البِروة ببيئتها وتقاليدها مركّبًا من مركّبات هويّتهم. وفي هذا تؤكّد الباحثة سماح زهران أنّ الهويّة الاجتماعيّة تعبّر عن نهج جماعيّ في إدراك الجماعة لذاتها ولمن حولها على اختلافاتهم الدينيّة (زهران، 2024، ص. 113).

مع فقدان القرية لاحقًا بعد النكبة وسقوطها في تاريخ 11 حزيران 1948 (الخالدي، 1997، ص. 463)، وإقامة مستوطنة يسعور «יסעור» على أراضيها في يناير 1949[6] تتجسّد أزمة المكان عبر التحوّل القسريّ من الوجود الفعليّ إلى الذاكرة، الأمر الذي يخلق شعورًا بالحنين المصحوب بالألم، هذه الأزمة تنعكس بوضوح في شخصيّة محمود الّذي يبدأ منذ صغره بجمع الكلمات ويستشرف- دون وعي-أهميّة توثيق المكان عبر اللّغة والشعر، وفي إصراره دومًا على تدوين الكلمات بقوله: «الكلمات الكلمات تناديني الكلمات» (شاعر البِروة)، تأكيد على هويّته الّتي لا يمكن أن تنفصل عن الجذور، وكأنّه يشعر ويستشرف بأنّ الكلمات قد تكون آخر ما يبقى بعد زوال القرية، ويصبح شعر محمود درويش وسيلة للتعبير عن فقدان الهويّة المكانيّة والثقافيّة إثر غياب المكان الفعلي. [7]

6. يشير الباحث والمؤرّخ بيني موريس إلى إقامة 186 مستوطنة يهوديّة خلال الأعوام 1948-1949 على أنقاض وأراضي البلدات العربيّة المهجّرة (מוריס، 1991، ص. 593-596).

7. من الجدير ذكره أنّ محمود درويش قد عبّر عن فقدان الهويّة ضمن قصائده كقصيدة «سجّل أنا عربي» وقصيدة «أحنّ إلى خبز أمّي».

في قصّة «حيفا والنّورس» للكاتب توفيق فياض[8] يبدأ الكاتب القصّة بالتعريف عن الطفلة حيفا الّتي تعيش مع عائلتها وجدّها في بيت من الصفيح قرب البحر في بيروت، وهذا ما يدلّ على أنّهم يعيشون في مخيّم للّاجئين، وتربطها علاقة وطيدة مع جدّها الّذي لم يُذكر اسمه وهو أوّل مركّب من مركّبات الهويّة، وهذا ما يشي برمزية فقدان الهويّة بسبب لجوئه نتيجة حرب 1948، وهذا الفقدان ليس قصرًا على الجدّ وعائلة الطفلة «حيفا» فقط، وإنّما يرتبط بكلّ فلسطينيّ نزح قسرًا عن المكان. أمّا بالنسبة لاسم الطفلة «حيفا» فإنّ كلّ ما تعرفه عن مركّبات هويّتها يتمثّل في اسمها فقط، ولم تعرف تاريخ جدّها الّذي سكن مدينة حيفا قبل أن يُفرض عليه اللّجوء إلى بيروت، وقد أطلق على حفيدته اسم حيفا لتبقى ماثلة وراسخة في الذهن والذاكرة.

قرار الجدّ الإبحار بعيدًا بقارب الصيد ليرى حيفا يعكس أمورًا عديدة منها: تراكم الحنين إلى مدينته من ناحية، وخيبة أمله من إمكانية العودة إلى وطنه من ناحية أخرى. وكذلك يُظهر معرفته بموقع حيفا جغرافيًّا، الذي لم يتبدّل، ولكن هويّة مدينة حيفا تغيّرت في عدّة مركّبات، فعلى المستوى الديمغرافيّ، يشير المؤرّخ بيني موريس إلى أنّه قبل حرب 1948 كان عدد سكان حيفا حوالي 70000 نسمة ، وبعد احتلال حيفا عام 1948، بقي في المدينة حوالي 3000-4000 من سكّانها العرب فقط (מוריס، 1991، ص. 134)، ويضيف الباحث تمير جورن أنّ عدد سكّان حيفا العرب عام 1946 بلغ أكثر من 70000 نسمة، وهذا العدد من السكّان العرب كان الأكبر مقارنة بباقي المدن المختلطة في البلاد، وهكذا بعد الحرب أصبحت نسبة السكّان العرب في حيفا حوالي 4% من سكّان المدينة بعد أن كانت نسبتهم قبل الحرب 49% تقريبا (גורן، 1996، ص. 176).

أمّا على صعيد معالم المدينة، يُلحظ أنّ مركّب الاسم في مدينة حيفا لم يتبدّل بعد حرب 1948، ولكن ما تمّ تبديله هو أسماء مواقع وشوارع في حيفا لتتلاءم مع الأكثريّة

8. ولد توفيق فياض عام 1939 في قرية المقيبلة، تلقّى تعليمه في الناصرة، سُجن ثماني سنوات بتهمة التخابر مع دولة عدوّ وقتها، وهي مصر، واستغلال عمله في جمارك ميناء حيفا لتهريب أجهزة تنصّت مصريّة، أطلق سراحه في صفقة تبادل أسرى عام 1974، التحق بمنظمة التحرير الفلسطينيّة في بيروت، وعاد إلى الوطن عام 2015 بعد منفى استمرّ 41 عامًا قضاها في الكتابة وخدمة القضيّة الفلسطينيّة متنقلا بين عدّة دول عربيّة. للاستزادة انظر:
https//:kataranovels.com/novelist%/D8%AA%D9%88%D9%81%D9%8A%D9%82-%D9%81%D9%8A%D8%A7%D8%B6/





اليهوديّة الّتي استوطنت فيها، بهدف محو هويّة حيفا الفلسطينيّة وترسيخ الوعي بالانتصار الإسرائيليّ (עזריהו، 1993، ص. 102-104). فعلى سبيل المثال تمّ تبديل اسم شارع الملوك باسم شارع الاستقلال، وساحة الحناطير أصبحت تعرف بدوار باريس، أمّا جسر روشميّا فقد تحوّل إلى جسر الأبطال (בן ארצי، 1998، ص. 24).

إنّ إحالة التغييرات الديمغرافيّة والاسميّة على معالم في مدينة حيفا هو بمثابة تهويد للأمكنة كي تتناسب مع معتقدات السكّان اليهود الإسرائيليين، وفي هذا يذكر الباحث ريلف أنّ الأمكنة تلعب دوْرًا هامّا في تحديد هويّة الأنا والأخر وتعبّر عن القِيم والمعتقدات الجماعيّة (Relph، 1976، ص. 33-34).

بهذا يُمكن القول إنّ الرموز التي تحيلها الشعوب والمجتمعات إلى الأمكنة والفضاءات تكون مشحونة بمعتقداتهم الاجتماعيّة، الثقافيّة والسياسيّة، وتساهم في بناء هويّة مكانيّة، وتمثّل عقائد الأكثرية المهيمنة، وتهدف إلى محو وإزالة العلاقات التاريخيّة والثقافيّة التي تربط بين الآخر والمكان.

في قصّة «يا طير الطّاير» للكاتبة نبيهة جبّارين،[9] تعبّر الكاتبة عن الذاكرة والحنين إلى وطنها، بأمكنته ومعالمه التاريخيّة، الجغرافيّة والتراثيّة، وتفتتح قصّتها بالكلمات: «يا طير الطّاير خدني معك رحلة- تنزور بلادي مدنها وقراها».

طلب الكاتبة من الطير أن يأخذها معه لزيارة بلادها تشي بإشكاليّة فقدان الهويّة، الّتي تؤدّي إلى عدم تمكّن الأفراد من التنقّل والعبور بين الأمكنة والبلدان، لكن الطيور تستطيع اختراق الفضاءات وتخطّي الحواجز والحدود الجغرافيّة والسياسيّة بحريّة من دون جوازات وتأشيرات دخول وبطاقات هويّة، الأمر الّذي يعكس حظر عودة النازحين والمهجّرين حتّى لمجرّد رؤية وطنهم، قراهم، ومدنهم الراسخة في ذاكرتهم وهويّتهم الموءودة.

على امتداد القصّة، تجوب الكاتبة فضاءات البلاد من أقصى الشمال إلى أقصى الجنوب لتسليط الضوء على ما تحتويه الأماكن من رموز تدلّ على خصوصيّة هويّة المكان وسكّانه، باختلاف معتقداتهم الدينيّة ولكن تربطهم جميعًا الهويّة الثقافيّة، التاريخيّة والقوميّة.

9. نبيهة جبّارين من مواليد قرية زلفة في فلسطين عام 1950، حاصلة على بكالوريوس في التربية، وهي شاعرة وأديبة أطفال. للاستزادة انظر:
https://ektab.com/%D9%86%D8%A8%D9%8A%D9%87%D8%A9-%D8%AC%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%86/

تذكر الكاتبة نبيهة جبّارين مدينة يافا فتقول: «بسرعة ليافا والساعة والمينا، وعن برتقالها حكايات سمعناها»، ومن الجدير ذكره في هذا الصدد، على حدّ ذكر الباحث يئير باز أنّ عدد السكّان العرب في مدينة يافا بلغ حوالي 70000 نسمة قبل حرب 1948، وبعد الحرب بقي فيها ما يقارب 5000 عربي فقط. وفي شهر أيلول عام 1949 بدأت السلطات الإسرائيليّة بعملية هدم ممنهجة لمعالم يافا العربية لعدّة أسباب وعوامل أمنيّة وسياسيّة منها الخوف من دخول عناصر عدائيّة عن طريق البحر إلى يافا وكذلك لمنع النازحين العرب من العودة إليها (פז، 1998، ص. 108-106). وهذا ما يؤكّد على أنّ السلطات الإسرائيليّة باشرت بعد الحرب بعمليات محو الهويّة المكانيّة وطمس العلاقة التاريخيّة والثقافيّة بين العرب ومدينة يافا. وتضيف الباحثة أرئيلا أزولاي بأنّ يافا كانت مدينة عربيّة حيويّة ونشطة حتى عام 1948، وبعد الحرب تمّ تجميع العرب الذين بقوا في يافا في مجمّع العجمي المغلق تحت الحكم العسكريّ، وقد بلغ عددهم حوالي 5000 نسمة، بعضهم من سكّان يافا المحليّين والبعض الآخر من لاجئي القرى المحيطة. (אזולאי، 2009، ص. 64).

اشتهرت يافا بمينائها الذي كان سببا في ازدهارها اقتصاديًا، إذ اعتبر ميناؤها من أهمّ الموانئ على الساحل الشرقيّ للبحر الأبيض المتوسّط قبل عام 1948، ولعب دوْرًا حيويًّا في التجارة والتنقّل، وكان مركزيّا لتصدير المنتجات الزراعيّة، مثل الحمضيات، التي اعتبرت من أهمّ صادرات فلسطين، «وكانت السفن تنقل إليها البضائع وتحمل منها البرتقال والصابون والحبوب وغيرها (...) وقد اشتهرت يافا ببرتقالها اليافاويّ الذي كان يُصدّر إلى مختلف أجزاء فلسطين والعالم الخارجيّ، وبلغ عدد الصناديق المصدّرة عام 1939 إلى 15.3 مليون صندوق (الموسوعة الفلسطينية، ص. 613-615). إضافة إلى ذلك كان ميناء يافا نقطة تواصل هامّة بين فلسطين وبلدان العالم، وعبر هذا الميناء تمّ استيراد السلع والبضائع من أوروبا وآسيا وإفريقيا؛ ممّا ساعد في تعزيز التنوّع الاقتصاديّ والثقافيّ في المنطقة.

تذكر الموسوعة الفلسطينيّة أنّ أهميّة ميناء يافا قد استمرّت حتّى أواخر الثلاثينيات عندما احتلّت حيفا مركز الصدارة في التجارة الداخليّة والخارجيّة، وبعد عام 1948 أخذت أهمية ميناء يافا تتقلّص حتّى تمّ إغلاقه نهائيًّا عام 1965 وحلّ محلّه ميناء أشدود الذي بوشر بناؤه عام 1961 وانتهى عام 1965. (ن.م، ص. 615). وربّما في ذلك تدليل على سياسة ممنهجة تتبعها إسرائيل في تغييب مركّب هامّ من مركّبات الهويّة الجماعيّة وتشويش الذاكرة الجماعيّة الفلسطينيّة المتمثّلة في محو





الهويّة المكانيّة وقطع الصلة بين المكان وبين سكّانه الفلسطينيّين.

تطلب الكاتبة زيارة الناصرة بقولها «نكمل ع الناصرة وعلى عين العذرا، مدينة البشارة.....»

فعين العذراء ومدينة البشارة التي أقيمت فيها كنيسة (بازيليكا) البشارة، ولها تسميتها الّتي تحمل دلالات تاريخيّة-دينيّة تشي بهوية المواقع وقدسيتها، فالسيّدة مريم العذراء ولدت في الناصرة وهناك بشّرها الملاك جبرائيل بولادة يسوع المسيح، الذي نشأ في الناصرة ودعي يسوع الناصري وأتباعه بالنصارى حسب التقاليد والمعتقدات المسيحيّة، ومن هنا تبرز أهمية ومكانة الناصرة عند المسيحيّين في جميع انحاء العالم. الأمر الذي لعب دوْرا سياسيّا هامّا في ردع إسرائيل من عملية تهجير جماعيّ من الناصرة كما فعلت في باقي القرى والمدن الفلسطينيّة مثل: حيفا، يافا، معلول والمجيدل الّتي هُجّر منها مسلمون ومسيحيّون (עבאסי، 2010 ص. 119).

من الجدير ذكره أنّ عدد المواطنين الفلسطينيّين في الناصرة قبل حرب 1948 بلغ حوالي 12000 نسمة من مسيحيّين ومسلمين عاشوا معا بانسجام، وجمعتهم معًا هويّتهم المكانيّة، التاريخيّة والقوميّة. ويشير الباحث مصطفى عباسي بأنّ عدد سكان الناصرة تضاعف خلال حرب 1948 بسبب نزوح وتهجير فلسطينيّين من قرى الجليل وحيفا حيث لجأوا الى الناصرة، التي بلغ عدد سكّانها بعد الحرب حوالي 25000 نسمة، وأغلبية اللّاجئين لا يزالون يقيمون فيها حتّى يومنا هذا. (ن.م، ص. 120).

مشروع الهيمنة الإسرائيليّة ديموغرافيّا وجغرافيّا على قضاء الناصرة استمرّ بعد الحرب، فضمن خطة تهويد الجليل والناصرة عام 1953 شرعت السلطات الإسرائيليّة بإقامة الناصرة العليا على أراض عربية مصادرة (בר זוהר، 1977، ص. 955). وفي عام 2019 استبدل اسم مدينة الناصرة العليا وأصبح «نوف هجليل»، منظر الجليل[10] (מושקוביץ، 2019)، ليتلاءم مع الهيمنة الإسرائيليّة والقوميّة اليهوديّة، ما يدلّ على سياسة تغيير الهوية المكانيّة وتهويدها، وتغييب الصلة التاريخيّة والقوميّة الّتي تربط بين المكان والعرب الفلسطينيّين.

تبدأ الكاتبة رحلتها في مدينة صفد وتختتمها في مدينة طبريا، وهو اختيار يحمل

10. ישראל, מ׳ (2019). השם החדש של נצרת עילית : נוף הגליל.
https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5476793,00.html

دلالات مهمّة. قراءة متعمّقة لهذا الاختيار تكشف عن دعوة للتأمّل في مغزى القصّة من منظور نقديّ تاريخيّ، حيث تتعمّد الكاتبة توظيف مدن وقرى مختلفة لا تزال تسكنها اليوم أقليّة من الفلسطينيّين الذين بقوا بعد عام 1948؛ أمّا صفد وطبريّا، فقد تمّ تهجير جميع سكّانهما الفلسطينيّين خلال النكبة، وهو ما يجعل التركيز عليهما فيه إشارة إلى اختفاء الوجود الفلسطينيّ فيهما بعد 1948، وكأنّ الكاتبة تسلّط الضوء على هذا التغيير الجذريّ لتؤكّد أنّ هذه المدن كانت موطنًا للفلسطينيّين قبل أن يصبحوا لاجئين بعد التهجير القسريّ.

يشير المؤرّخ مصطفى عبّاسي أنّ إجلاء السكّان العرب من طبريا كان نتيجة عاملَيْن رئيسين، يتمثّل الأوّل في الضغط العسكريّ الكبير والمتواصل الذي تمارسه قوّات الهاجاناه، استشهد خلاله عشرات العرب، وجُرح عدد أكبر داخل المدينة وفي قرية ناصر الدين، والثاني يتمثّل في ضغوط بريطانيّة شديدة مورست على العرب لإخلائهم بيوتهم ومدينتهم. وأنّ التقارير العسكريّة تشير إلى وجود النيّة، مع سبق الإصرار وإعداد سيناريوهات مختلفة، لطرد السكّان العرب حتّى قبل اندلاع القتال بوقت طويل (العباسي، 2022، ص. 413).

يستخلص عباسي أنّ حرب 1948 كانت حدثًا مفصليًّا آخر في تاريخ طبريا الّتي عرفت الكثير من المعاناة والكوارث عبر تاريخها الممتدّ لأكثر من ألفي عام. فنتيجتها وعواقبها كانت كارثيّة على سكّانها العرب، إذ بلغت هذه الكارثة ذروتها بتهجيرهم واقتلاعهم من منازلهم وممتلكاتهم وتحوّلهم إلى لاجئين في جميع أنحاء المنطقة (ن.م، ص. 419).

بعد ثلاثة أشهر من احتلال مدينة طبريّا، بدأ الجيش الاسرائيليّ في نهاية شهر تموز بعمليات هدم للمدينة القديمة لضمان عدم عودة المهجّرين العرب إلى طبريّا (מוריס، 2000، ص. 89). وتضيف الباحثة أرئيلا أزولاي بأنّ عدد سكّان العرب في الحي القديم في مدينة طبريا قبل حرب 1948 كان 2500 نسمة وعدد السكّان اليهود 1000 نسمة، وبعد التهجير وممارسة عمليّة هدم المدينة القديمة تمّ السماح لمواطني الحيّ القديم من اليهود الاستيلاء والسكن في بيوت العرب المهجّرين في أحياء أخرى من طبريّا، الأمر الذي يمنع نهائيا إمكانية عودة العرب إلى طبريّا. (אזולאי، 2009، ص. 103، 131).

من هنا نستخلص أنّ مدينة طبريّا كانت مختلطة ومشتركة بين اليهود والعرب





قبل 1948، لكن بعد الحرب لم يبق فيها أيّ عربيّ وتغيير الملامح المكانيّة فيها هو بمثابة فرض الهيمنة الإسرائيلية، وكذلك محاولة قطع الصلة بين مدينة طبريّا وبين المهجّرين العرب.

أمّا صفد، فقد تركّز السكّان العرب في الجزءين الشرقيّ والجنوبيّ من المدينة، وتركّز اليهود في الجزء الغربي منها، وأغلبية سكّانها كانوا من العرب الفلسطينيّين وبلغ عددهم 12000 نسمة مقابل 1500 من السكّان اليهود (מוריס، 2003، ص. 205).

خلال حرب 1948، وضمن عملية تسمّى «عملية يفتاح» هاجمت قوات الهاچناه مدينة صفد في تاريخ 10.5 لاحتلالها، وعند دخول الوحدات العسكريّة اليهوديّة في 11.5 إلى الأحياء العربية كانت هذه الأحياء خالية من سكّانها، وعند قيام هذه الوحدات بعملية تمشيط الحارات العربيّة المحتلة في صفد وجدوا فيها 100 مُسنّ من السكّان المسلمين، تمّ نقلهم وتهجيرهم إلى لبنان، و34-36 مَسنّ من السكّان العرب المسيحيّين، تمّ نقلهم إلى أديرة في حيفا (מוריס، 1991، ص. 143-147).

فبعد احتلال مدينة صفد لم يتبقّ فيها أيّ عربيّ فلسطينيّ، تماما كما حدث في مدينة طبريّا.

بعد ترحيل السكّان العرب عن صفد، قامت السلطات الإسرائيلية بتهويد المدينة، فقدِم إليها مستوطنون يهود بشكل مكثف ليصل عدد سكّانها عام 1949 إلى 4000 يهوديّ، وتواصلت عملية التهويد على مدى سنوات، ففي عام 1966 قفز عدد سكّان صفد اليهود إلى 15000 نسمة (الموسوعة الفلسطينية). وهكذا بموجب سياسة تهويد الأماكن تمّ فرض الهيمنة اليهوديّة ديموغرافيّا وجغرافيّا أيضا على مدينة صفد.

توظيف الكاتبة لمدينتيْ صفد وطبريّا على الرغم من تهجير السكّان العرب فيهما منذ منتصف عام 1948 كما أوردنا أعلاه، يدلّ على العلاقة العضويّة التاريخيّة والقوميّة بين الهويّة المكانيّة والهويّة الفرديّة والجمعيّة، هذه الصلة لا تزال راسخة في ذاكرة العرب الفلسطينيّين الذين هُجّروا عن بلداتهم ووطنهم.

## انعكاس الصراع النيراتيفيّ (السّرديّ) في المجموعة القصصيّة في ظلّ التعدُّديّة القوميّة في البلاد

مصطلح «النيراتيف» (الخطاب أو السرد) مشتقّ من الكلمة اللاتينيّة narrare = قص، سرد) ويعني وصف الواقع من منظور الفرد أو المجموعة أو الأمّة.[11]

هنالك أنواع عديدة من السّرديّات، وهي تتعلق برؤيا معيّنة وتتأثّر من الهويّة الذاتيّة والجماعيّة ومن القيم والمعتقدات. وتعكس السّرديّة تجارب الأفراد والجماعات حاضرا وتاريخيًّا من النواحي الاجتماعيّة، السياسيّة والقوميّة. ويشير الباحث يعقوب بدغر إلى أنّ السّرديّة القوميّة تحتوي على تعريف الهوية الجماعية، وهو القصة التي تُحكى لأفراد المجموعة القومية ولغيرها من المجموعات عن تاريخهم وماضيهم المشترك (ידגר، 2004، ص. 9، 13).

تبرز أهمية النيراتيف (السّرديّة) في المجتمعات متعدّدة الحضارات، خوفا من تغييب وتهميش سرديّة الأقليات في ظلّ هيمنة سرديّة الأكثريّة من النواحي الديموغرافيّة، السياسيّة، الثقافيّة والقوميّة. وفي هذا الصدد يؤكّد الباحث يوسي يونا بأنّ الأقليات الثقافية تتعامل مع تهديد الانقراض الثقافيّ بسبب هيمنة المجموعات الثقافيّة المسيطرة والحاكمة، وهو أمر بالغ الأهميّة خاصّة بالنسبة إلى الأقليّات القوميّة التي أصبح كلّ منها أقليّة بعد أن كانت أكثرية نتيجة صراعات قومية (יונה، 2015، ص. 37).

في هذا يُمكن القول إنّ واقع التعدُّديّة في البلاد يفرض منح مساواة وشرعيّة لسرديّات متعدّدة «وعدم إعطاء أفضلية لسرديّة معيّنة على غيرها (...) ولا ينبغي أن نتخذ نهجًا استعلائيًّا ونفضّل سرديّتنا على سرديّة الآخر».[12]

إنّ تبني كتّاب المجموعة القصصيّة المختارة لسرديّة تُظهر خصوصيّة الهويّة الثقافيّة، التاريخيّة والقوميّة للعرب الفلسطينيين في البلاد- يُمكن اعتباره أمرًا ضروريًّا في ظلّ سرديّة الأكثريّة المهيمنة على الأطر والمجالات العامّة في البلاد سياسيًّا، اجتماعيًّا،

11. (מאיר ,ס׳.2021).
https://www.giluydaat.co.il/%D7%9E%D7%94-%D7%96%D7%94-%D7%A0%/D7%A8%D7%98%D7%99%D7%91

12. (מאיר ס׳.2021).
https://www.giluydaat.co.il/%D7%9E%D7%94-%D7%96%D7%94-%D7%A0%D7%A8%D7%98%D7%99%D7%91/





تربويًّا وتعليميًّا. فقد حرصت السلطات المختصّة في وزارة المعارف الإسرائيليّة على اختيار انتقائيّ ممنهج لنصوص وسرديّات تدريسيّة تسلط الضوء على الهويّة الإسرائيلية-اليهودية مقابل إقصاء سرديّة الأقلية العربية في البلاد، ويؤكّد الباحثون أنّ أطر التعليم الرسميّة في إسرائيل تعاني من تهميش اللّغة العربيّة وتاريخ وتراث العرب الفلسطينيّين؛ الأمر الّذي يشوّش ويعرقل تعزيز هويّتهم القوميّة والثقافيّة الخاصّة. (עבד אלקאדר، 2023، ص. 45، חאג' יחיא، 2015، ص. 77).

في قصة «رسّام السّجرة»، تتحرّك لغة السرديّة في محاور عديدة ومتنوّعة، تُظهر معاناة الفرد والجماعة من تحدّيات الواقع المفروضة من قِبَل السلطات والمؤسّسات المهيمنة.

تبدأ الكاتبة قصّتها بكلمات تعرّفنا فيها عن قرية السّجرة المهجّرة قائلة:

«كان يا مكان في قديم الزمان، ومش من زمان كتير، قبل الـ 48 كان في قرية كبيرة اسمها السّجرة...»، هذه الافتتاحيّة من شأنها أن تساهم في خلق وتعزيز سرديّة تخترق وتقوّض السّرديّة السائدة، اعتمادًا على حقائق وأحداث ليست بعيدة تاريخيًّا، تسبّبت في التشتيت والتهجير ومحاولات محو الذاكرة والهويّة من خلال السيطرة على السرديّة. ويشير الباحث إلداد شيلدوفسكي إلى أنّ السّرديّة التاريخيّة ترتكز على الذاكرة الجماعيّة المتوفّرة في أدلّة الأفراد شفويًّا أو كتابيًّا، وفي الوثائق وكتب السيرة الذاتيّة والشواهد الأثريّة وغيرها. (שידלובסקי، 2016، ص. 3).

تصف الكاتبة بيئة قرية السّجرة، الّتي عاش فيها الطفل ناجي بلغة تفيض بمعاني الحريّة والانتماء، حيث يعبّر الأطفال عن أنفسهم بين أحضان الطبيعة دون قيود تُذكر، لكن القصّة تُظهر تحوّل هذا العالم البريء في الوقت الّذي فيه يدخل نظام التعليم الرسميّ كأداة لفرض معايير جديدة على التعبير الفنّي والثقافيّ، وهذا ما يظهر عندما تطلب المعلّمة من الطلاّب رسم شجرة رمّان بقولها:

«بدنا نرسم (...) شجرة رمّان»، طلب المعلّمة بالنسبة إلى ناجي، لم يقتصر فقط على أداء مهمّة مدرسيّة فقط، بل كان فرصة للتعبير عن مفاهيمه، ذاكرته، شعوره، وتجربته تجاه الطبيعة والأشجار بأسلوبه الخاصّ به، إذ كان رسمه مغايرًا لما رسمته المعلّمة، الّتي رفضت ما رسمه الطفل ناجي واستهزأت به، وهذا ما يؤكّد وقوع الصدام بين حريّة التعبير الذاتيّة وبين التعبير المفروض من قِبَل السلطة المؤسسيّة الّتي تعمل على مصادرة حقّوق التعبير وإقصاء صوت وسرديّة الآخر المغاير والمختلف. وفي هذا الصّدد يؤكّد الباحث نمرود ألوني بأنّه يتوجّب على المعلّم أو

المربّي أن يساهم في توجيه الطالب نحو تحقيق ذاته بواسطة إعمال التفكير الذّاتي والحرّ، وعدم الانصياع الأعمى للتقاليد والمفاهيم المتّبعة، وهذا من شأنه أن يخلق شخصيّة متفرّدة ذات ميّزات خاصّة بها (אלוני، 2012، ص. 492-493).

قصّة «رسّام السّجرة» ليست مجرّد قصّة تتحدّث عن تجربة شخصيّة، بل تعكس سياقًا أوسع يتّصل بالهويّة القوميّة يناهض سرديّة مؤدلجة ومسيّسة تسعى لبناء هويّة الفرد والجماعة وفق قوالب استعماريّة، كولونياليّة تهدف إلى طمس الهويّة الأصليّة.

تحرّك السّرديّة في محاور متنوّعة ما بين الفرديّ والجماعيّ يتعاضد مع فكرة تشظّي السّرديّة والهويّة القوميّة للأقليّة الفلسطينيّة إثر ما حلّ بهم عام 1948.

في قصة «شاعر البروة» تورد الكاتبة تمثُّلات لغوية تساهم في خلق خطاب يعبّر عن المشترك – العام من ناحية، والذاتي الخاص من الناحية الأخرى. في المستوى العام تبرُز لغة وصفيّة تصوّر حالة من الانسجام والتعايش المثالي لأطفال قرية البِروة بقولها: «كان الأولاد والبنات يحبوا يلعبوا كثير....

كانوا ينادوا على بعض، محمود وجورج نهاية سامح وجود، غالية ومحمود وغالي، مرح والياس، آمنة ودلال،

كلهم يتجمّعوا ويخطّطوا ويلعبوا...»

رغم التنوّع الجندريّ والدينيّ الّذي تعكسه الأسماء، يكشف النصّ عن تآلف الأطفال وتعاونهم في التخطيط لألعابهم المشتركة؛ الأمر الّذي يعبّر عن سيادة روح الحوار والشراكة دونما إقصاء لأيّ فرد. هذا المشهد يؤكّد وجود الثقة والمحبّة المتبادلة بين الأطفال، وهو ما ينسجم مع رؤية باولو فريري الّذي يرى أنّ الحوار يمثّل ضرورة وجوديّة لا تتحقّق إلّا من خلال حبّ عميق للإنسانيّة والعالم. (פריירה، 2005، ص. 476-477).

في المستوى الخاصّ، تظهر شخصيّة الفتى محمود استثنائيّة وفريدة، وذلك بسبب اهتمامه وانشغاله بجمع الكلمات «الكلمات الكلمات تناديني الكلمات (...) بدّي أستعملها لليالي الشتا الطويلة، بدّي أستعملها لحفلاتنا وقعداتنا الجميلة».

في كلمات الفتى محمود تتمظهر موهبته الشعريّة، وعلاقته مع اللّغة والكلمات الّتي تخرج عن مفهومها كأداة للتواصل فقط، وتصير هدفًا لتحقيق الذات وفهم العالم





المحيط به، ومن ثمّ يتحوّل خطابه الشعريّ من خطاب ذاتيّ إلى خطاب جماعيّ، وهذا ما يتّضح من خلال إلقاء قصيدته في حفل افتتاح السنة الدراسيّة وتفاعل الأطفال والكبار في القرية مع خطابه «وفي كلّ حفلة في البروة، كان يلقي قصيدة، وكلماته وصلت لبعيد بعيد وصار الكلّ يناديه شاعر البروة، شاعر فلسطين».

لقب محمود بشاعر البروة يدلّ على تحوّله إلى رمز يعكس الدوْر المركزيّ الّذي تلعبه السّرديّة في الأدب الفلسطينيّ للربط بين الماضي، الحاضر والمستقبل والحفاظ على الإرث والذاكرة الجماعيّة لأهالي قريته، وأبناء شعبه عامّة للوقوف في وجه التحدّيات ومحاولات محو الهويّة الوطنيّة الفلسطينيّة ضمن السّرديّة المهيمنة الّتي تعمل على تشويش الحقائق والذاكرة. [13]

تنتهي قصّة شاعر البروة، بكلمتيْ «أستحقّ الحياة» الّتي تتردّد في إحدى قصائده الشهيرة، إذ يقول: «على هذه الأرض ما يستحقّ الحياة، على هذه الأرض، أمّ البدايات، أمّ النهايات، كانت تُسمّى فلسطين. سيّدتي، أستحقّ لأنّك سيّدتي، أستحقّ الحياة».

هذا التناصّ يعكس صدى الأصوات الفلسطينيّة الجماعيّة الّتي تتحدّى روايات التهميش والإنكار. يستحضر درويش بلاغة الكلمة لتأكيد الوجود الفلسطينيّ بصفته شعبًا ذا هويّة قوميّة وتاريخيّة وثقافيّة متميّزة. هذا النوع من الخطاب، يتحدّى مباشرة خطاب التهميش والإنكار للوجود الفلسطينيّ ويؤكّد على الحقّ في التحرّر والعيش الكريم مثل باقي الشعوب.

في قصّة «حيفا والنورس» للكاتب توفيق فيّاض، يُلحظ توظيف لغة رمزيّة، تكوّن سرديّة تشي بالتقلّب بين الماضي والحاضر، والفجوة التاريخيّة بين الأجيال بخصوص التخوّف والهاجس من ذوبان الذاكرة في الوعي الفرديّ والجماعيّ للأجيال الحديثة والقادمة.

هذا ما يُستشفّ من قول الجدّ لحفيدته: «هناك حيفا ثانية تنتظرني خلف البحر، جميلة مثلك، وحين أعود سأحدّثك عنها كثيرًا». حديث الجدّ هذا يؤكّد على علمه ودرايته جيّدًا بحيفا خلال تجربته الشخصيّة، ويعد حفيدته بتزويدها بما ترسّخ في

13. ضمن لقاء تحت عنوان: «صراع على الخطابات»- موقع ويكبيديا في البلاد والعالم بعد 7.10.2023 أكّدت الباحثة والمؤرّخة שירה קליין على أنّ الخطاب في صفحة ويكبيديا العبريّة يعتمد التشويش وتزوير الحقائق بما يتعلّق بالموضوع الإسرائيليّ- الفلسطينيّ ما يعكس تأثير الخطاب القومي لليمين المتطرّف الإسرائيليّ. مرفق رابط اللّقاء:
https//:www.youtube.com/live/XgpPdBBfQi8

ذاكرته من معلومات، وفي هذا يذكر الباحث رافي نتس، أنّ حكاية وذاكرة السّير الذاتيّة لمن عاش أحداث الماضي أمثال اللاجئين الفلسطينيّين هي بمثابة مصدر أوّليّ، هامّ ومركزيّ في صياغة سرديّة الماضي تاريخيًا (נץ- צנגוט، 2021، ص. 13).

في قراءة متعمّقة للغة السّرديّة في القصّة، نلحظ تكرار موتيف الانتظار، فبعد أن يقول الجدّ لحفيدته: «هناك حيفا أخرى تنتظرني»، يستخدم الكاتب لغة تصويريّة تصف مشهد الطفلة في حالة الانتظار «أمّا حيفا، فجلست على الرمل تنتظر عودة جدّها (...) بقيت حيفا على الشاطئ حتّى غروب الشمس».

هذا الخطاب هو تعبير عن حالة كلّ اللاجئين الفلسطينيّين الّذين اعتقدوا بأنّ اقتلاعهم أو نزوحهم عن بلداتهم وبيوتهم هو نزوح مؤقّت، وعلى حدّ قول المؤرّخ والباحث بيني موريس، لم يخطر على بال اللاجئين بتاتًا أنّهم سيبقون لاجئين ومنفيّين إلى الأبد (מוריס، 1991، ص. 90)، لكنّ الواقع حال دون كلّ الآمال والتوقّعات، وطالت حالة انتظار المهجّرين في المنفى على مدى سنوات وأجيال. الأمر الّذي ولّد لديهم شعورًا بالغربة المكانيّة»؛ لأنّ «الانتظار هو مستوى من مستويات التعبير عن الأزمة المكانيّة (جريدي، 2008، ص. 284).

حوار الطفلة حيفا مع طائر النورس على ساحل البحر، يكشف عن الصراع بين ثنائيات الحركة والثبات المتمثّلتيْن في إمكان الطائر البحريّ الانطلاق والتنقّل بحريّة، مقابل محدوديّة حركة الطفلة وأسرتها في الشتات والمنفى البيروتيّ على ساحل البحر الّذي يُصبح بدوْره رمزًا مزدوجًا للفصل والوصل بين الطفلة وجدّها الّذي أبحر بعيدًا من ناحية، والوصل بين الجدّ ومدينته حيفا من الناحية الأخرى.

اختيار الكاتب لإشراك عناصر من الطبيعة للكشف عن التحدّيات الّتي تواجهها الشخصيّات يُساهم في فهم مدى المعاناة الّتي ولّدتها الصراعات الحاضرة والتاريخيّة.

في قصة «يا طير الطاير» تجنّد الكاتبة نبيهة جبارين لغة السّرديّة المفعمة بالحواس، وتمنح الفضاءات والأمكنة المذكورة صورة بصريّة وصِبغة حسيّة راسخة مختزنة في ذاكرة وحواس كلّ من السكّان العرب المحليّين والنازحين على حد سواء، فلكلّ بلدة خصوصيّة ماديّة، رمزيّة وشعوريّة تكسبها صِبغة ومكانة فريدة تترك انطباعا في نفوس سكّانها وزائريها.

تبرز الكاتبة في قصّتها حاسّة الذوق لتؤكّد هويّة كلّ بلدة من خلال وصفها لمأكولاتها ومنتجاتها التقليديّة، المرتبطة تاريخيًّا ووجدانيًّا بالمكان، فتذكر على سبيل المثال كنافة الناصرة الشهيّة، وكعكة باب العمود، وسمك عكّا وطبريّا وبرتقال





يافا، بالإضافة إلى التوت الأرضيّ والعنب الحلو الّذي تشتهر به قرى الطيرة، الطيبة وقلنسوة في المثلّث. أمّا حاستا البصر واللمس فنجدهما متجلّيتين في كلّ الأماكن المذكورة في القصة، مثلا تصف الكاتبة مدينة صفد بالبلد الجميلة، جبلها عال وهواؤها نقيّ، وبيت جن قرية جبليّة تتميّز بمعرّشات الدوالي، وبئر السبع بامتداد صحرائها وخيمات الضيافة البدويّة الّتي تجسّد روح المكان.

تبلغ لغة الحواس ذروتها عند الحديث عن أداء الصلاة في مدينة القدس، «ونروح نصلي في القدس القديمة»، إقامة الصلاة تتطلّب تكريس المصلّين كلّ حواسهم وطاقاتهم في سبيل الخشوع للخالق، وتجدر الإشارة هنا إلى العلاقة الحسيّة -الشعوريّة والدينيّة لمكانة المسجد الحرام في نفوس المسلمين، إذ ورد في القرآن الكريم: ﴿سُبْحَٰنَ ٱلَّذِيٓ أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِۦ لَيْلًا مِّنَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ إِلَى ٱلْمَسْجِدِ ٱلْأَقْصَا ٱلَّذِي بَٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ لِنُرِيَهُۥ مِنْ ءَايَٰتِنَآ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾ (سورة الإسراء، آية 1)، ففي هذه الآية الكريمة نجد أيضًا تعبيرا لحاستي البصر والسمع، للتدليل على قدسيّة المكان. استعمال لغة الحواس في الخطاب الأدبيّ يثير اهتمام القارئ والمستمع، ويوقظ داخله أحاسيس التضامن العاطفيّ مع القصة. ويذكر الكاتب نيفو روزي أنّ استعمال الحواس في الكتابة الأدبيّة تمكّن الكاتب من رسم مشاهد حيويّة فاعلة، تنقل القارئ بين عوالم متنوعة، وتولّد لديه شعور التماهي مع القصة. [14]

مزج الأديبة جبارين بين الحواس واللغة العربية العاميّة باللهجة الفلسطينيّة يؤكّد على التراث والتاريخ المشتركين للعرب الفلسطينيّين، فاللّغة العاميّة تمتاز بمرونتها وقربها إلى الحياة اليومية، كونها اللغة المتداولة يوميا بين المتلقّين، وبمقدورها إضفاء الأصالة والواقعية على السّرديّة، وخلق شعور الانتماء المشترك بين أفراد المجتمع. ويذكر الباحث أحمد عبد الرزاق خليل أنّ استعمال اللغة العاميّة يساعد الأديب على توصيل فكرته بأكثر الطرق سلاسة حيث تضفي الواقعيّة على النصّ. (خليل، 2019، ص. 74).

من لغة السّرديّة الموظفة في قصة «يا طير الطاير» نستطيع أن نستنتج أنّ التغييرات الماديّة التي قد تطال الأمكنة شكليّا، ليس بإمكانها محو أو تغيير الذاكرة الحسيّة والشعوريّة التي تبقى جسرًا يصل الإنسان بجذوره.

14. רוזי, נבו. מבוא לכתיבה נרטיבית -נרטיב של חושים ורגשות
https//:www.nevorozi.co.il%/d7%98%d7%9b%d7%a0%d7%99%d7%a7%d7%aa%-d7%9b%d7%aa%d7%99%d7%91%d7%94%d7%9e%d7%aa%d7%90%d7%a8%d7%aa/

## الجوانب الفنيّة والجماليّة الموظّفة في المجموعة القصصيّة المختارة:

إنّ الحديث عن الجوانب الفنيّة في المجموعة القصصيّة المختارة، يدفعنا إلى الخوض في جوانب عديدة منها، العناوين، البدايات، اللّغة والنهايات.

في قصّتيْ «رسّام السّجرة» و«شاعر البروة» للكاتبة نبيلة إسبنيولي نلاحظ أنّ النواحي الفنّيّة في القصّتيْن متشابهة إلى حدّ ما، فالعناوين الموظّفة تدلّ على شخصيّة الكاريكاتير ناجي العلي ابن قرية الشّجرة، والشاعر محمود درويش ابن قرية البِروة، وفي هذا يمكن القول أو الإشارة إلى أنّ العنوان يركّز على الدلالة كونه جزءًا لا يتجزّأ من السياق في القصّة، ويمكّن القارئ من ربط العلاقة بين دلالات العنوان والنصّ. وفي هذا يذكر الباحث إبراهيم طه أنّ العناوين تشكّل إشارات وإيحاءات، تشغل دوْرًا مركزيًا في تحليل النصّ، وتتعدّد وظائفه، لتشمل الإيحاء والإغراء والوصف والاختزال (Taha 2000 pp. 66-67). ففي قصّة «رسّام السّجرة» ورد على لسان الطفل ناجي «سرحت أتخيّل حالي برسم شجر التين والتوت والرّمان والزيتون» (رسّام السّجرة)، وما جاء في قصّة «شاعر البِروة» على لسان الطفل محمود في إجابته عن استفسار أصدقائه ما حاجتك بالكلمات؟ ليجيب «بدّي أستعملها لليالي الشتا الطويلة، بدّي أستعملها لحفلاتنا وقعداتنا الجميلة». وفي هذا تأكيد على العلاقة بين العنوانيْن ومضمون القصّتيْن.

أمّا بالنسبة للبدايتَين في القصّتيْن فنجدهما متطابقتَين «كان يا ما كان ومش من زمان كتير، قبل الـ 48، كان في قرية ....» (رسّام السّجرة، شاعر البِروة).
كلتا البدايتْن تتّسم بخصائص لغويّة ودلاليّة عديدة منها: عبارة «كان يا ما كان» الّتي تميّز القصص الشعبيّة وتدلّ على إطار زمكانيّ غير محدّد، لكنّ الكاتبة أضافت عليها عبارات تحدّد الزمكانيّة بشكل واضح وصريح، لتدلّ وتوحي بواقع تاريخيّ يشير إلى نكبة 1948، وما خلّفته من تهجير ودمار، وهذا ما يُضفي على القصّة طابعًا توثيقيًّا يتخطّى القوالب الحكائيّة الشعبيّة. [15]

يتميّز السرد في القصتيْن باستخدام تراكيب لغويّة تجمع بين اللّغة المحكيّة والمعياريّة بشكل متقن لا يُفقد النصّ اتّزانه اللغويّ، ويشحن السرد بالصِّبغة العاطفيّة، ويمنحه

15. تذكر مرح مؤيّد حسن أنّ للحكاية الشعبيّة مجموعة من الخصائص والمميّزات أهمّها أنّها تبدأ بداية ثابتة مثل «كان يا ما كان» وتنتهي بعبارات محدّدة أيضًا مثل «عاشوا عيشة سعيدة» أو «عاشوا في ثبات ونبات»، كما أنّها مجهولة المؤلّف، ولغتها عاميّة بسيطة إلّا أنّها تترجم إلى لغات أخرى، وهذا ما يعطيها صفة العالميّة. (حسن، 2009، ص. 122).





حيويّة ودلالات رمزيّة عميقة تقرّب المتلقّي من أجواء الحكاية، وتجعله يشعر وكأنّه يستمع إلى حكاية من داخل مجتمع القرية، وهذا ما يعزّز الشعور بالانتماء والحنين إلى الزمن المفقود لكلتا القريتين، قرية الشّجرة وقرية البِروة.

يتجلّى التجسير بين الفصحى والمحكيّة في عدّة مستويات داخل القصّتين، مثلما يتّضح من خلال المقاطع السرديّة التالية: «وفي يوم من الأيّام دخلت معلّمة جديدة وقالت ... بدنا نِرْسم شجرة رمّان... هكّذا نَرسُم شجرة الرّمّان». (رسّام السّجرة).

«ولمّا كانوا يحاولوا يشدّوا عليه ... كان يعتذر بأدب ويقول الكلمات الكلمات تناديني الكلمات». (شاعر البِروة)

إنّ الجمل أعلاه تعكس قدرة الكاتبة في إتقان الانتقال السلس بين مستويات لغويّة تشكّل نصّا قريبًا من عالم الطفل، لغة وشعورًا، ويجذبه إلى التفاعل والتّعايش مع أحداث القصّة. وفي هذا تشير الباحثة كوثر جابر إلى ضرورة خلق التوازن بين اللّغة المعياريّة والمحكيّة في أدب الأطفال، وأنّ الطريق الوحيد لاكتساب اللغة بطريقة سليمة تحت سلّم اللّغة المعياريّة هو التجسير بين اللغتيْن (جابر، 2022، ص. 33).

في قصّة «شاعر البِروة»، نجد أنّ الجملة الفعليّة هي الأساس، إذ يعتمد السرد على الحركة والديناميكيّة الّتي تعكس تفاعل الشخصيّات مع بيئتها. التعبير «كانوا ينادوا»، «كانوا يلعبوا»، «ينزلوا ع السهل». كلّ هذه الأفعال تحمل طابعًا حركيًّا يُجسّد تواصل الأطفال مع الفضاء القرويّ؛ ممّا يمنح القصّة إيقاعًا سريعًا مرتبطًا بفكرة الطفولة الجماعيّة والحياة اليوميّة في البِروة. هذه الجمل غالبًا ما تكون طويلة؛ ممّا يخلق تدفّقًا سرديًّا يوحي بالاستمراريّة. وهذا ما يتوافق مع مضمون القصّة الّذي يرتكز على فِعل «الجمع»، جمع الأطفال للعب، وجمع محمود للكلمات، وجمع القرية حوله عندما أصبح شاعرها. الفعل هنا ليس مجرّد أداة سرديّة، بل يحمل دلالة وجوديّة، حيث يتحوّل جمع الكلمات إلى هويّة، ووسيلة للبقاء في الذاكرة الجمعيّة.

على مستوى الأزمنة، يغلب على القصّة استخدام الفعل الماضي الناقص «كان» والّذي يتكرّر باستمرار لخلق إحساس بالحركة المستمرّة الّتي لم تنتهِ بعد، وكأنّ السرد لا يريد أن يجعل الأحداث مجرّد ماض مغلق، بل يفتحها على الحاضر.

«كانوا ينادوا على بعض ... يتجمّعوا ويخطّطوا ويلعبوا» كلّ هذه التراكيب تعزّز إحساسًا بالديمومة، حيث تتحوّل الطفولة إلى حالة ممتدّة لا تُحصر في زمن محدّد،

وهذا يظهر أيضًا في استخدام الصِّيغ التكراريّة مثل «يجمع ويجمع كمان وكمان».

أمّا في قصّة «رسّام السّجرة» فنجد أنّ التراكيب اللغويّة تتّخذ منحى أكثر ذاتيّة وتأمليّة، إذ لا تصف الأفعال أفعالا جماعيّة، بل تعكس تجربة ذاتيّة. «بحكي معه لمّا يكون عندي فكرة»، «بشكي له لمّا حدا يضايقني»، «بنط حدّي لمّا بفرح». هنا تشكّل الأفعال مرآة للحالة الشعوريّة الداخليّة، حيث يتحوّل حنظلة إلى وسيط لغويّ بين ناجي وذاته، وهو ما يُضفي على النصّ طابعًا حواريًّا غير مباشر بين الإنسان وظلّه. هذا التفاعل بين الفعل والمشاعر يظهر بوضوح في المشهد الّذي تطرد فيه المعلّمة ناجي من الصف، إذ تتحوّل الأفعال إلى نوع من الصدمة الحسيّة الّتي تعيد تعريف العلاقة بين الطفل والعالم الخارجيّ، «رافقني الكاريكاتير كلّ حياتي وكمان صديقي حنظلة»، هنا لا يعود الفعل مجرّد وصف للحركة، بل يصبح حتميّة وجوديّة، حيث يرتبط ناجي بالكاريكاتير إلى الأبد كما يرتبط محمود بالكلمات.

في مستوى التكرار، نجده يؤدّي الغرض الموسيقي في قصّة «شاعر البِروة»، ويعكس هوس محمود بالكلمات الّتي لا تتوقّف، بينما في قصّة «رسّام السّجرة» يأتي التكرار محمّلا بالحالات الشعوريّة المتزايدة. «فرحت كتير فرحت كتير» «وسرحت سرحت».

بالنسبة للنهايات في هاتيْن القصّتيْن، فإنّها تتميّز بأبعاد دلاليّة تشكّل نقطة التقاء لكلّ من ناجي ومحمود نحو تحقيق ذواتهم وأهدافهم، حيث تختتم الكاتبة قصّة «رسّام السّجرة» بقول ناجي: «ومن يومها رافقني الكاريكاتير كلّ حياتي، وكمان صديقي حنظلة». هذه النهاية تحتوي على منحى تأمليّ تفاؤليّ، يعكس مصالحة البطل ناجي مع ذاته في قراره بمواصلة مشواره كرسّام كاريكاتير لتحقيق هويّته الخاصّة كفنّان له رؤية نقديّة للأحداث.

في قصّة «شاعر البِروة» تتميّز النهاية بأبعاد ذاتيّة وجماعيّة حيث يتحوّل محمود من مجرّد جامع الكلمات إلى شاعر فلسطين»، كلّها «وكلماته وصلت لبعيد بعيد وصار الكلّ يناديه شاعر البِروة، شاعر فلسطين هذه النهاية تشير إلى الامتداد الذي تجاوز حدود القرية نحو الأفق الفلسطيني.

في القصّتيْن أعلاه نجد نهايات ذات طابع مفتوح يتيح إمكانيّة استمرار الحكاية خارج النصّ.

أمّا بالنسبة لقصّة «حيفا والنورس» فيشكّل العنوان عتبة دخول للنصّ، تحمل





طاقات ودلالات تنعكس من حوار النورس مع الطفلة حيفا بعد أن سمعها تبكي وسألها: «لماذا أنت حزينة هكذا؟ قالت حيفا: جدّي يحبّ بنتًا اسمها حيفا، وقد تركني، وذهب إليها. ضحك النورس وقال: حيفا الأخرى ليست بنتًا، إنّها مدينته الّتي ولد فيها».

تدرك الطفلة من حوارها مع النورس، أنّ هنالك مدينة ولد فيها جدّها واسمها حيفا. هذا الحوار يكشف عن علاقة العنوان بالمضمون والدلالة، ويؤكّد الباحث بسّام قطوس بأنّ العنوان ليس حياديًّا أو هامشيًّا، بل هو عتبة أولى من عتبات النصّ وعنصر هامّ في تشكيل الدلالة (قطوس، 2001، ص. 53).

يوظّف الكاتب اللغة الفصحى في سرد الأحداث، وتفتتح القصّة بجملة اسميّة «حيفا بنت تعيش في بيت من الصفيح قرب البحر في بيروت»، هذه الجملة تعرّف الشخصيّة في إطار زمكانيّ محدّد، وتؤسّس منذ البداية للفجوة الوجوديّة الّتي تعانيها الطفلة من الواقع القاسي الذي يتّضح لاحقًا من خلال العلاقة الرمزيّة بالمدينة الّتي تحمل اسمها. أمّا الجمل الفعليّة فإنّها تغلب على القصّة، وتضفي عليها حيويّة وديناميكيّة وتؤكّد على ارتباط الأحداث ببعضها، كما في قول الجد: «حين أعود سوف أحدّثك عنها كثيرًا»، هذه الجملة تربط بين المستقبل والذاكرة.

من أبرز الأساليب اللغويّة المستخدمة في القصّة بين حيفا الطفلة وحيفا المدينة هو الجناس، وهذا الجناس لا يأتي اعتباطيًّا، بل له دلالة هامّة في القصّة، فالطفلة حيفا تصبح امتدادًا لمدينة حيفا الّتي عاش فيها جدّها، لكنّها تجهل ذلك في البداية، عندما تظنّ أنّ هناك طفلة أخرى تحمل الاسم نفسه، وفي ذلك تعبير عن شعورها بالمنافسة، وكأنّها تخوض صراعًا على الحبّ والاهتمام. ولكن حين تكتشف أنّ «حيفا» الأخرى ليست شخصًا آخر تحدث لحظة التنوير الّتي تغيّر وعيها بذاتها، وهنا يصبح الجناس وسيلة لإيصال فكرة أنّ الطفلة ليست كيانًا منفصلا عن مدينتها، بل هي جزء منها، وامتداد حيّ لذاكرة الجدّ واستمرار رمزي لهويّة ضائعة.

إنّ هذا التلاعب اللغويّ يعكس ازدواجيّة الشعور الّذي تحمله القصّة، فمن جهة هناك إحساس بالفقد والغياب ومن جهة أخرى هناك ارتباط لا ينفصم بين الماضي والحاضر، حيث تظلّ المدينة حاضرة في الاسم الذي تحمله الطفلة، تمامًا كما تظلّ القضيّة الوطنيّة متجذّرة في الأجيال الجديدة، وبهذا تتجاوز اللغة في القصّة وظيفتها السرديّة لتصبح أداة لإنتاج المعنى الرمزي والوطنيّ.

تنتهي قصّة «حيفا والنورس» بنهاية مفتوحة دون حلول، الأمر الّذي يتيح للمتلقّي أن يتخيّل أو يصوغ نهاية وفق ما يتوقّعه، وهذا النوع من النهايات يطلق عليه بعض الباحثين نهاية إشكاليّة؛ لأنّ المشكلة المعالجة تبقى دون حلّ، حيث يُبقي الكاتب على التوتّر دون تصالح الشخصيّة مع نفسها أو مع مجتمعها، فتبدو النهاية غير مطمئنة وغير سعيدة (يحيى، عيساوي، الكردي، 2018، ص. 204).

في قصّة «يا طير الطّاير» يُلحظ أنّ العنوان يحتوي على مناداة ومناجاة وتناصّ[16] مع الأغنيّة الشعبيّة الفلسطينيّة «يا طير الطاير»، الّتي تطلب من الطير أن يزور صفد، طبريّا، عكّا، حيفا، الناصرة، بيسان، يافا، القدس والأقصى.

عنوان القصّة وتناصّه مع الأغنية الشعبيّة يشكّل دلالة على أنّ الكاتبة ستجول مع الطير برحلة في البلاد، وفعلا هذا ما يتجلّى خلال قراءة النصّ.

توظيف الكاتبة للقافية في القصّة مثل، « تنزور بلادي مدنها وقراها... ومن كلّ الدنيا ما نقبل سواها... ما أعلى جبلها، وما أنقى هواها» يؤكّد التناصّ مع الأغنية، ويساهم في تشويق المتلقّي وتعزيز قدرته على فهم وحفظ القصّة، وكذلك نلحظ أنّ النهاية مغلقة أو مباشرة وتنتهي بقول الكاتبة «بلادي يا بلادي إنت كلّك حلوة، ونرجع ع بيوتنا، الرحلة صورناها».

هذه النهاية أيضًا تتشابه وتتلاءم مع الأغنية الّتي تنتهي بالجملة «فلسطين بلادي حلوة يا ما شاء الله».

هذا النوع من النهايات لا تعقيد فيه، ويُشكّل تلخيصًا لما ورد في العنوان والمضمون.

## خاتمة

حاولنا في هذا البحث تقصّي ورصد اختراق التابو السياسيّ من الناحية التيماتيّة الموضوعية ومن الناحية الأسلوبية اللغوية في أدب الأطفال العربي المحلّي، عن طريق تحليل نصوص مختارة، استنادًا إلى مراجع علميّة وأكاديميّة في مجالات الأدب، التاريخ، الاجتماع والتربية المتداولة محلّيًا ودوليًا.

من الناحية التيماتيّة تناولنا موضوع أزمة الهويّة، الجمعيّة، المكانيّة والقوميّة التي انعكست من خلال قراءة متفحّصة ونقديّة للأعمال الأدبيّة المختارة. وقد كشفت

16. يتميّز التناصّ بالطاقة التحويليّة الّتي يحملها النصّ الجديد، وقدرته على ملاءمة النصّ القديم لسياقه العام والتاريخيّ (معلوف، 2023، ص. 76).





الدراسة بأنّ المكان تجاوز مفهومه الماديّ – الجغرافيّ ليصبح حيّزا للذاكرة والحنين وعنصرًا مركزيًّا في تشكيل الهويّة الفرديّة والجماعيّة إثر تشظّي وفقدان الهويّة القوميّة الفلسطينيّة التي أفرزتها حرب 1948 نتيجة نزوح أغلبيّة السكّان العرب عن بلداتهم ووطنهم، وكذلك نتيجة للسياسة الإسرائيليّة المتّبعة إزاء الإنسان والمكان التي هدفت إلى إزالة العلاقة وبتر الصلة بين الفلسطينيّين ووطنهم، ليصبح المهجّرون بلا مكان ولا كيان؛ الأمر الّذي ولّد لديهم شعور الاغتراب والغربة على مدى الأجيال.

كذلك، تطرّقت الدراسة إلى الأساليب الفنيّة الموظّفة في المجموعة القصصيّة المختارة من خلال الوقوف على الجوانب الفنيّة الجماليّة، مظهرة العلاقة الجدليّة بين الشكل والمضمون.

من الناحية اللّغويّة، وقفت الدراسة على استخدام الكاتبات والكتّاب لغة تساهم في بناء خطاب يتلاءم مع المواضيع المطروحة وتوظيف تقنيات ومفردات تبرز خطاب الأقليّة العربيّة المغيّب عن الفضاءات العامّة، بهدف إسماع صوت الأقليّة العربيّة المهمّش في البلاد والمهجّرين منهم، كي لا تضيع هويّتهم وتُطمس في ظلّ الهيمنة السياسيّة للأكثريّة اليهوديّة على الخطاب الإسرائيليّ في كلّ المجالات الحياتيّة. وكما قال الفيلسوف ميشال فوكو في كتابه إرادة المعرفة: إنّ السلطة ممارسة خطابيّة، تكوّن المعرفة وتنتج الخطاب، ما يؤكّد على ارتباط مفهوم الخطاب بالسلطة والهيمنة. بناء على ذلك، أبرزت الدراسة أهميّة صياغة خطاب يعبّر عن التجربة الفلسطينيّة الفريدة، ويساهم في الحفاظ على الوعي بأهميّة الإرث الثقافيّ والتاريخيّ في إعادة تشكيل العلاقة بين الإنسان والمكان، فمعالجة مثل هذه القضايا في أدب الأطفال تعزّز من قدرتهم على فهم ومواجهة تحدّيات وتعقيدات العالَم من حولهم.

**قائمة المصادر:**

**بالعربيّة:**


القرآن الكريم

إسبانيولي، ن. (2017). **شاعر البِروة**، مركز الطفولة، الناصرة.

إسبانيولي، ن. (2017). **رسّام السّجرة**، مركز الطفولة، الناصرة.

الجبوري، ك. (2003). **معجم الأدباء من العصر الجاهليّ حتّى سنة 2002**، ج 6، بيروت.

جابر، ك. (2022). «خصائص اللّغة في أدب الأطفال: نماذج من الأدب الفلسطينيّ والعربيّ»، **المجلّة**، ع. 13، مجمع اللّغة العربيّة، حيفا، ص. 38-1.

جبّارين، ن. (2017). **يا طير الطاير**، كفر قرع.

جريدي، س. (2008). **الرواية النسائيّة السعوديّة: خطاب المرأة وتشكيل السّرد**. بيروت.

حسن، م. (2009). «الواقع الاجتماعيّ للحكاية الشعبيّة: دراسة ميدانيّة في مدينة الموصل، «**مجلّة موصليات**، ع. 24، العراق، ص. 117-139.

خالدي، و. (1997). **كي لا ننسى: قرى فلسطين الّتي دمّرتها إسرائيل سنة 1948 وأسماء شهدائها**، ترجمة حسني زينة، تدقيق وتحرير سمير الديك، بيروت.

خليل،أ. ع.(2019). «موقف النقّادوالكتّاب من توظيف العاميّة في الحوار والسرد القصصيّ» **مجلة كليّة التربية**، 36، الجزء الأوّل، العراق، ص. 67-86.

خمايسي، ر. (2019). **معجم مصطلحات جغرافيّة**، الناصرة.

خمايسي، ر. (2013). «المنهج التعليمي في الجغرافيا: بين جغرافية الإنكار والتوافق»، محمود ميعاري (محرّر)، **مناهج التعليم العربي في إسرائيل**، الناصرة، ص. 157-212.

رافع، ي.، عيساوي، س، الكردي، ر. (2018). «النهايات المغايرة في قصص الأطفال»، محمود مصطفى (محرّر)، **المجلّة**، الناصرة، ص. 221-95.

زهران، س.، (2024). «دوْر شِعر الأطفال في تنمية الهويّة الثقافيّة الوطنيّة»، **أدب الأطفال: دراسات وبحوث**، ع. 29، ص. 127-99.

العباسي، م. (2022). **طبريا العربيّة تحت الحكم البريطانيّ، 1918-1948: دراسة اجتماعيّة وسياسيّة**، الدوحة. فياض، ت. (2002). **حيفا والنورس**، كفر قرع.

قطوس، ب. (2001). **سيمياء العنوان**، جامعة اليرموك، إربد.

مرعشلي، أ. هاشم، ع.، صايغ، أ. (1984-1990). **الموسوعة الفلسطينيّة**، دمشق.

معلوف، ف. ( 2018 ). **مبدأ التحوّل أو سؤال الهويّة: البنية الشعريّة في أعمال أدونيس**، الناصرة.

معلوف، ف. (2023). «شِعر الرفض في قمر الولادة لعطا الله جبر»، محمّد حمد (محرّر)، **خابية وغلال: دراسات أدبيّة فلسطينيّة**، أكاديميّة القاسمي، باقة الغربيّة.

مهيدات، ن. (2008). **الآخر في الرواية النسويّة العربيّة: في خطاب المرأة والجسد والثقافة**، إربد.






**بالعبريّة:**


אזולאי, א׳ (2009). **אלימות מכוננת 1947-1950: גנאלוגיה חזותית של משטר והפיכת האסון לאסון מנקודת מבטם**, תל אביב.

אלוני, נ׳ (2012). ״אתגריו של המורה הכולל בבית ספר הומניסטי״ בתוך נמרוד אלוני (עורך): **כל שצריך להיות אדם**, תל-אביב, עמ׳ 487 – 502.

בן ארצי, י׳ (1998). **חיפה היסטוריה מקומית**, חיפה.

בר זוהר, מ׳ (1977). **בן גוריון** ,כרך ב, פרק ט״ו , תל- אביב.

גולמב, י׳ (2022). **זהות בלא נחת**, ירושלים.

הירשפלד, א׳ (2000). **רשימות על מקום**, תל אביב.

והבה, ל׳ (2019). ״השתקפות מלחמת 1948 ברומן חוזר לחיפה מאת כנפאני״. בתוך: מן נ׳ (עורך), **מפנה האימפריות - סוגיות בחקר היישוב בפרוס המנדט הבריטי - עלי זית וחרב**, כרך י״ט, י״ט, (207 – 232) המרכז לחקר כוח המגן מייסודו של ישראל גלילי, משרד הביטחון, רמת אפעל.

ידגר, י׳ (2004). **הסיפור שלנו – הנרטיב הלאומי בעיתונות הישראלית**, חיפה.

יונה, י׳ (2015). ״המיעוט הפלסטיני בישראל : כאשר תכנית ליבה משותפת בחינוך פוגשת בנרטיבים לאומיים סותרים״. בתוך: ח׳אלד עראר ועירית קינן (עורכים): **זהות נרטיב ורב תרבותיות בחינוך הערבי בישראל**, חיפה. עמ׳ 49-27.

מוריס, ב׳ (2023). **קורבנות תולדות הסכסוך הציוני – הערבי 1881-2001**, תל-אביב.

מוריס, ב׳ (1991). **לידתה של בעיית הפליטים הפלסטינים 1947-1949**, תל אביב.

מוריס, ב׳ (2000). **תיקון טעות- יהודים וערבים בארץ ישראל 1936-1956**, תל אביב.

משיח, ס׳ (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית**, תל-אביב.

נץ- צנגוט, ר׳ (2021). ״הזיכרון הקולקטיבי הישראלי של בעיית הפליטים הפלסטינים״, אייל לבין (עורך): **חוסן לאומי פוליטיקה וחברה**, גיליון 3 מספר 1, אריאל, עמ׳ 9 - 35.

עזריהו, מ׳ (1993). ״בין שתי ערים: הנצחת מלחמת העצמאות בחיפה ובתל אביב: מחקר בעיצוב הזכרון הישראלי״, **קתדרה: לתולדות ארץ – ישראל וישובה, 68** ,ירושלים, עמ׳ 98- 125.

עבאסי, מ׳ (2010). ״כיבוש נצרת: העיר הערבית ששרדה את המלחמה״, אבי בראלי, גדעון כץ (עורכים): **עיונים בתקומת ישראל** ,כרך 20, באר-שבע, עמ׳ 101-121.

עבד אלקאדר, י׳ (2023). ״סוציולוגיה וזהות לאומית בקרב מתבגרים פלסטינים בישראל״, יעל פויס (עורכת): **מוסף לענייני חינוך גיליון, א**, מכללת אורנים עמ׳ 42 – 61.

פז, י׳ (1998). ״שימור המורשת האדריכלית בשכונות הנטושות לאחר מלחמת העצמאות״, **קתדרה** גיליון 88, ירושלים, עמ׳ 95 – 134.

פריירה , פ׳ (2005). ״הדיאלוג בפדגוגיית השחרור״. נמרוד אלוני (עורך): **כל שצריך להיות אדם**. תל-אביב, עמ׳ 472 – 478.

חאג׳ יחיא, ק׳, לב-טוב, ב׳ (2015). ההיסטוריה שלנו: ״יוזמות של האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בישראל לתיעוד, לשימור ולהנחלה של שורשיה ההיסטוריים ומורשתה התרבותית״, ח׳אלד

עראר ועירית קינן (עורכים): **זהות, נרטיב ורב – תרבותיות בחינוך הערבי בישראל**, חיפה, עמ׳ 73 – 116.

שידלובסקי, א׳ (2016). ״אמת נרטיבית אל מול אמת היסטורית״ בתוך: **לקסי קיי 6**, סמדר בן אשר (עורכת): באר-שבע, עמ׳ 3 - 5.

תמיר, ג׳ (1996) ״מדוע עזבו התושבים הערבים את חיפה? עיון בסוגיה חצויה״, **קתדרה**, גיליון 80, ירושלים, עמ׳ 175-208.

**بالإنجليزيّة:**

Nikolajeva, M. (1996). *Children's Literature comes of age: toward a new aesthetic*, New York: Routledge.

Relph, E.C. (1976). *Place and placelessness***,** London: pion.

Taha, I. (2000). "The Power of the Title: Why Have You Left the Horse Alone By Mahmud Darwish". *Journal of Arabic and Islamic Studies.*vol.3, pp. 66-83.

Weber, C. (2001). "Unveiling Scheherazade: Feminist Orientalism in the International Alliance of Women, 1911-1950", *Feminist Studies,* 27, Feminist Studies Inc, pp.125-152.



## التربية والتدريس

**بديع القشاعلة**

الثّأر في مجتمع بدو بئر السّبع: الشّرف، التّقاليد ودائرة العُنف

**هبة اغبارية–أبو بكر و سعاد اغبارية**

أثر استخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ على عمليّات التّعلُّم والتّفاعل الاجتماعيّ لدى الطلاب في المدارس الثانويّة– منطقة المثلّث

**مؤنس طيبي**

الذّكاء الاصطناعيّ والتّعليم

بديع القشاعلة

# الثّأر في مجتمع بدو بئر السّبع: الشّرف، التّقاليد ودائرة العُنف


## ملخّص

تحمل التّعابير مثل «الانتقام»، «الصراع»، «الردّ» و«الثأر المتبادل» معاني ودلالات متعدّدة ومتنوّعة، لكن مصطلح «الثأر» يشير في الغالب إلى شكل محدّد من الانتقام الذي يتضمّن الرغبة في قتل الجاني أو أقربائه الذكور كتجاوب لارتكاب جريمة خطيرة ضد الفرد أو أقاربه. يُنظر إلى الثأر في المجتمع البدوي، كما في العديد من المجتمعات القبليّة الأخرى، على أنّه التزام اجتماعي وثقافي متجذّر بعمق تجاه رمزيّة «الشرف». إنّه ليس مجرّد ردّ فعل بانتقام شخصي، بل هو فعل يُعيد الشرف الذي تعرّض إلى الإساءة، وغالبًا ما يتمّ توجيهه ضد الجاني أو أفراد مجموعته، حتى لو لم يكونوا متورّطين مباشرة بما وقع على الضحية. يتميّز الثأر بخصائص التبادلية، الانتقائية، والمساواة في القيمة «العين بالعين». في العديد من الحالات، يتحوّل نزاع سفك الدم إلى عملية دوريّة حيث يؤدّي فعل الثأر إلى مزيد من تكرار الأفعال الانتقامية دورانيّا يكاد لا ينتهي. يؤكّد المقال على أنّ العوامل الاجتماعية والثقافية مثل الشرف العائلي واللّحمة المجتمعيّة هي العوامل الرئيسية لاستمرار تفشّي ظاهرة الثأر، خاصّة في المجتمعات القبلية. يُنظر إلى الإخفاق في الأخذ بالثأر على أنّه فقدان للشرف الاجتماعي، ويمكن أن يجرّ معه عقوبات تنزل على الفرد وعائلته. من جهة أخرى، فإنّ هذه الظاهرة تحمل آثارًا سلبية متعدّدة مثل: تفكك الأسرة، وقوع الأضرار الاقتصادية وضعف الاستقرار الاجتماعي. يتناول البحث الأخذ بالثأر كتجاوب وردّ فعل ثقافيّ واجتماعيّ في عصر لا يتوفّر فيه فرض أنظمة العدالة الرسمية، ويصف الانتقال من الجوانب الاجتماعية التقليدية إلى العصر الحديث بنظرة إلى الثأر بطريقة مختلفة، خاصة بين الفئات الأكثر حداثة. من خلال مراجعة الأدبيّات والمقارنة بين المجتمعات المختلفة، يطرح البحث منظورًا أوسع حول الثأر وأبعاده الاجتماعية والنفسية، مع التأكيد على أهمية الشرف والتقاليد الّتي لا تزال سائدة في المجتمعات.


**كلمات مفتاحيّة:** الثأر، الشرف القبلي، المجتمع البدوي، نزاع الدم، الانتقام، التقاليد الاجتماعية، الأعراف الثقافية، دائرة العنف، المسؤولية الجماعيّة.

## الدراسات السّابقة

الثأر هو فعل اجتماعي متجذّر في التقاليد، ويتميَّز بخصائص محدَّدة تجعله مختلفًا عن المفاهيم الأخرى المرتبطة بالانتقام، مثل «الصراع» أو «الثأر المتبادل». يُعرَّف الثأر على أنّه عمل متعمَّد يهدف إلى قتل الجاني أو أحد أقاربه الذكور (غالبًا من جهة الأب) كوسيلة للانتقام من جريمة بشعة ارتُكبت ضد فرد أو أقاربه. في كثير من الأحيان، يُنظر إلى الثأر على أنّه حقّ شخصيّ وجماعيّ معا، حيث يقوم على تنفيذ العدالة بما يُصوَّر بأنّه يُعيد شرف العائلة أو القبيلة المُساء إليه أو المسلوب. في الحالات التي يتعذّر فيها تحديد الجاني أو أقاربه المباشرين، يمتدّ الانتقام ليشمل المجموعة الأقرب التي يمكن ربط الجاني بها، حتى وإن لم تكن لها علاقة مباشرة بالحادثة.

وفقًا لموسوعة أكسفورد، يُعرّف الثأر بأنّه «قتل شخص انتقامًا من ضرر ألحقه بك»؛ ممّا قد يؤدّي إلى عواقب وخيمة تشمل السجن والعزلة الاجتماعيّة (Oxford University Press, 2004). من جهة أخرى، يُعرّف الثأر في الدراسات العربية بأنّه مجموعة أفعال عدائية تستهدف الأفراد أو ممتلكاتهم بدافع الانتقام أو استعادة الحقوق، وعادةً ما تشمل القتل أو الإيذاء الجسدي أو حتى ممارسة الاغتصاب (السراج، 2001؛ عبد المحمود، 2013). في المجتمعات التقليديّة، يتم تنفيذ الثأر خارج إطار القانون الرسمي للدولة، حيث تعتمد الجماعات على أعرافها المحلية في تطبيق الانتقام وفق مبدأ «المحجوب مقابل المحجوب». قد تصل هذه الأعراف إلى إلزام الأفراد بتنفيذ الثأر بأنفسهم أو بأمر موجّه من أفراد العائلة أو المجموعة، كوسيلة للحفاظ على الشرف والمكانة الاجتماعية.

الثأر في المجتمعات التقليدية والبدوية يُعد جزءًا من النظام الاجتماعي الذي يهدف إلى تحقيق العدالة والحفاظ على التوازن. وكما يوضّح إبراهيم أنيس وآخرون (1972)، فإنّ الثأر هو «الدم الذي يرضي به المطالب به»؛ ممّا يعكس الطبيعة الانتقامية والرمزيّة لهذه الظاهرة. رغم ذلك، كان الثأر في الماضي يخضع لضوابط أخلاقية معيّنة تهدف إلى تحقيق هدف محدّد دون تجاوزه عدْوا، وهذا حافظ إلى حدّ ما على انتظام العلاقات الاجتماعية (امبابي، 2020).

يتميّز الثأر بعدّة خصائص تجعله فريدًا، فهو فعل شخصي يتفاعل مع الجريمة بشكل مباشر، ويعتمد على مبدأ «العين بالعين»-القِصاص، حيث يُعتبر الردّ بالمثل أساسًا لاستعادة العدالة والشرف. ومع ذلك، فقد يتطوّر الثأر إلى ما يُعرف بـ«نزاع الدم»،





وهو سلسلة من الأعمال الانتقامية المتبادلة التي يمتدّ زمنها عبر طوْر الأجيال. يوضّح سليمانوف وأليف (2015) أنّ نزاع الدم يتجاوز الثأر الفرديّ ليصبح دائرة مستمرة من العنف؛ ممّا يؤدي إلى انقسام المجتمعات وخلق صراعات طويلة الأمد.

إنَّ الثأر يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الشرف في المجتمعات التقليدية. ففي هذه الثقافات، يُعتبر الثأر وسيلة لاستعادة الكرامة الاجتماعية، حيث يُنظر إلى الامتناع عن الانتقام على أنّه خيانة للشرف أو تقصير في أداء الواجب الاجتماعي. هذا الارتباط بين الثأر والشرف يجعل الظاهرة أكثر تعقيدًا، حيث تصبح جزءًا من هوية الجماعة ووسيلة للحفاظ على تماسكها في مواجهة المساس الخارجيّ بها.

الثأر هو ظاهرة اجتماعية عميقة الجذور تتداخل فيها العوامل الثقافية والاجتماعية والنفسية. ورغم ارتباطه تاريخيًّا بالانتقام من أجل العدالة في المجتمعات التقليدية، إلّا أنّه يشكّل تحدّيًا كبيرًا لاستقرار المجتمعات الحديثة. الحاجة الملحّة إلى دراسة هذه الظاهرة وتفكيك ديناميّاتها تُعدّ خطوة أساسية لفهمها بشكل معمَّق ومن ثَمّ إيجاد حلول تُعزّز الأمن والاستقرار.

يرتبط الثأر ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الشرف في الثقافات التي يعتبر فيها هذا الشرف نقطة محوريّة في تحديد المكانة الاجتماعية. في مثل هذه المجتمعات، يُعتبر الانتقام واجبًا اجتماعيًّا يعكس مكانة الفرد وقبوله داخل جماعته. أمّا الإخفاق في تنفيذ الثأر فيُنظر إليه كخسارة للشرف، كما هو الحال في الثقافة الفلسطينية أو الكورسيكية، حيث يؤدّي عدم القِيام بالانتقام إلى النّبذ أو العزلة الاجتماعية (Suleymanov & Aliyev, 2015).

تُركّز الدراسات الأنثروبولوجية على النزاعات الّتي تدور داخل الجماعات نفسها، والتي تحدث بين العائلات أو العشائر في نفس المجتمع السياسي. هذه النزاعات الداخلية تُعتبر شكلًا من أشكال الصراعات التي تتأثّر مباشرة ببنية المجتمع نفسه (Erickson & Horton, 1992) .

## الثّأر: التزام اجتماعيّ متجذّر في رمز الشّرف وتأثيراته الاجتماعية

الثأر في المجتمع البدوي يتجاوز كونه مجرد عمل انتقامي، فهو يُعدّ التزامًا اجتماعيًّا متأصّلًا في رمز الشرف البدوي المعروف بـ «الشرَف». يُعتبر مقتل أحد أفراد العائلة، وخاصةً في حالة القتل العمَد، ليس على أنّه مصيبة شخصية فحسب، بل إهانة ماسّة بالشرف الجماعي للعشيرة. الهدف الرئيسي من الثأر هو إعادة التوازن

والحفاظ على شرف العشيرة الممسوس، الذي يُعد من أهم القِيَم في الثقافة البدوية. في هذا النظام، لا تقع مسؤولية الثأر على العائلة النووية وحدها، بل تُوزَّع على جميع أفراد العشيرة.

الثأر هو تقليد قديم في التاريخ البشري، وعلى الرغم من التطوُّر الحضريّ، فإنّ العنف في جميع المجتمعات الإنسانيّة آخذ بالازدياد. في الواقع، أصبح الثأر نظامًا اجتماعيًّا محدَّدًا في بعض المجتمعات، وغالبًا ما يكون ضمن عملية دورانيّة ترتبط بالقتل، كردّ فعل على انتهاك الشرف أو ما يتعلّق بمسائل شخصية أخرى. يُعتبر الثأر من أخطر الجرائم وأشدّها فتكًا. عندما ينتشر في المجتمع أو المنطقة، فإنّه يجلب معه الدمار الاجتماعي والخراب، ويفتح أبواب الشر ويحوِّل حياة الناس إلى صراعات لا تنتهي حتى الانهيار الكامل للمجتمع، وانقطاع روابطه الاجتماعية، والقضاء على الوحدة الإنسانية. ينتشر الثأر بشكل خاص في المجتمعات ذات الطابع القبليّ، ويرتبط بعادات وتقاليد متوارثة، وتُعتبر هذه العادات مشروعة في تلك المجتمعات مثل المجتمعات البدوية البسيطة. يظهر الثأر بشكل خاص في مصر، وخاصة في مناطقها العليا إذ يُعدّ الثأر قيمة وعادة اجتماعية ذات تعابير وتفاصيل خاصة، وما زالت قائمة في معظم مناطق صعيد مصر. كما ويُعدّ الثّأر الجانب الآخر من هيكل الأسرة واستمراريتها الكريمة داخل المجتمع؛ لذا تتحمّل الأسرة بجميع أفرادها مسؤولية الأخذ بالثأر (غانم، 2010).

الثأر هو ظاهرة اجتماعية تتجلّى في استجابة عنيفة تهدف إلى تحقيق العدالة أو استرداد الكرامة بعد وقوع اعتداء، وهي سلوك متجذِّر في المجتمعات التقليدية، حيث تعتبر وسيلة لتحقيق التوازن الاجتماعي، رغم ما تسببه من تداعيات سلبية، مثل تعميق العداوات وتأجيج الصراعات داخل المجتمع (بوبكر، 2019). كما وأنّ للثأر تأثيرات على أسرة الجاني، وأسرة الضحية، والمجتمع بأسره. قد تكون هذه التأثيرات مباشرة، تؤثِّر على الجناة، أسرهم، وأسر الضحايا، وأحيانًا قد تكون غير مباشرة حيث تؤثّر على المجتمع كلّه (عوض، 2004). يُشير المحجوب في دراسته حول المشاكل الاجتماعية لأسر الضحايا، إلى أنّ جريمة القتل تؤثِّر على الأسرة، التي تُعدّ المؤسسة المركزية في المجتمعات. فالأسرة من أكثر الهيئات الاجتماعية تأثُّرًا بجريمة القتل، وخاصة أسر الضحايا التي تتحمل العواقب المنسحبة لما بعد الصدمة لوقوع الجريمة (المحجوب، 2013). وتشير الباحثة إلى ضرورة دراسة التأثيرات الاجتماعية والثقافية لدوافع وآثار الثّأر. القيادة، كأحد العمليات الاجتماعية،





موجودة في جميع المجتمعات رغم اختلاف نظمها الاقتصادية والاجتماعية. تُعدّ المجتمعات الحديثة مجتمعات خدمية، وتؤدّي صعوبة إدارة الدولة من قِبَل الحكومة وحدها إلى الحاجة إلى التعاون من قِبَل القوى الاجتماعية في مواجهة المشاكل (محمود، 2013).

يُعتبر الثأر غالبًا على أنّه مرض نفسي أو بين شخصي، باستخدام مصطلحات غربية لا تأخذ بعين الاعتبار بما يكفي التعقيدات الثقافية والتعدُّد الثقافي (Kirman, 1989; Stuckless & Goranson, 1994). على سبيل المثال، يتبنّى باحثون في العمل الاجتماعي مثل جابرييل وموناكو (1994) دون نقد الفكرة التي ترى أنّ الثأر هو «حلّ عصابي وقهري، قد يصبح نمط حياة إذا لم يتم التعامل معه». وفقًا لهذا النهج، يُمكّن الثأر الفرد من تجنُّب أو تأجيل مواجهة المشاعر الإحباطيّة؛ لأنّه لم يتخلّ بعدُ عن الشخص الذي يتمّ توجيه الانتقام نحوه (Gabriel & Monaco, 1994).

الثأر هو ظاهرة اجتماعية معقّدة تعبِّر عن مجموعة من المشاعر والدوافع، وتختلف تفسيراته وأبعاده باختلاف السياقات الثقافية والاجتماعية. يرى بعض الباحثين أنّ الثأر يمثّل تعبيرًا عن غضب نرجسيّ نابع من إحساس صاحبه بأنّه مهدور الكرامة والشّرف (Gabriel & Monaco, 1994)، بينما يعتبره آخرون مقاومة عائلية تستدعي التدخُّل العلاجي والسريري، مثلما أشار كارمان (1989).

لإدراك مفهوم الثأر بين البدو على وجه التحديد، يجب تحليله في سياقه الثقافي الفريد. ففي المجتمعات البدويّة، يُعدّ الثأر تقليدًا طويل الأمد يمثّل شكلًا من أشكال الضمان الجماعي الذي يلتزم به جميع أعضاء المجموعة. هذا التقليد تطوّر ليصبح وسيلة لتحقيق التوازن في مجتمع يعتمد على المسؤولية المجتمعية كقيمة مركزية، خاصة في بيئة صحراوية قاسية، حيث تكون أنماط الحياة مكشوفة وغير محميّة؛ ممّا يجعل الأفراد عرضة للمخاطر المستمرة (Jabbur, 1995).

في ظلّ غياب إنفاذ آليات العدالة الرسمية، والخبراء القانونيّين، وقوّات الشرطة الذي هو حاصل في المجتمعات الحديثة، يُعدّ الثأر بين البدو انعكاسًا للحاجة إلى إنفاذ نظام عدالة بديل. كما يشير القريناوي وغراهام (1997)، فإنّ الثأر يُلبّي الحاجة إلى إحلال العدالة المجتمعية في المجتمعات التقليدية التي لا تتوافر فيها أدوات الدولة الحديثة الممثّلة لفرض الانتظام.

هذه الظاهرة تؤثّر إلى حدّ كبير على الحياة الاجتماعية والاقتصادية. فعندما تُرتكب جريمة ضد فرد من المجموعة، فإنّ ذلك يعتبر اعتداءً على المجموعة بأكملها؛ ممّا يؤدّي إلى تداعيات جماعية. نظام الثأر يفرض مسؤولية مشتركة، حيث يجب الردّ بقتل أحد أفراد العشيرة الجانية، وقد تتضاعف هذه العقوبات وفقًا لطبيعة الضحية، مثلًا إذا كانت الضحية امرأة .(Al-Krenawi & Graham, 1997) هذا النّهج يؤدّي في نهاية المطاف إلى وجود حلقة مفرَّغة من العنف، وبالتّالي يعرِّض المجتمعات إلى خطر ثأر دموي متسلسل دوريّ.

### التأثيرات الاجتماعيّة النّاجمة عن الثّأر

في ضوء التأثيرات العميقة والسلبية التي يُحدثها الثأر على أفراد عائلات الجاني والضحية، تبرز الحاجة إلى دراسة معمّقة لفهم هذه الظاهرة وآثارها. يُظهر الثأر في بعض المجتمعات مسؤولية جماعية تمتدّ عبر أجيال متلاحقة، حيث يتّحد أفراد العائلة أو المجموعة حول الوفاء بالالتزامات المرتبطة بالتقاليد الاجتماعية والدّين. في هذا السياق، يُنظر إلى تنفيذ فعل الثأر باعتباره واجبًا دينيًّا وأخلاقيًّا يساهم في استعادة الشرف المسلوب (المحجوب، 2013).

تُركِّز الديناميات الاجتماعية المرتبطة بالثأر على وجود شخص أو مجموعة تدافع عن مصالح العائلة أو القبيلة؛ ممّا يجعلها وحدة ثأرية موحّدة تهدف إلى حماية حقوقها واستعادة كرامتها. ووفق هذه الأيديولوجية، يُعتبر الشّخص شخصًا منبوذًا أو مُقصّرًا اجتماعيًّا حتى يقوم بفعل الثأر، الذي يُعدّ وسيلة لاسترداد الشرف والاعتراف الاجتماعي (المحجوب، 2013).

غالبًا ما يتم التخطيط لأفعال الثأر بدقة نفسية عالية وتحضير مسبق، حيث يشعر المنفِّذون بالالتزام بالثأر كجزء من القِيَم والتقاليد التي يؤمنون بها أو التي يُطلب منهم الالتزام بها. هذه القِيَم تعزِّز فكرة أنّ الثأر ليس مجرّد ردّ فعل عاطفي، بل هو عمل مدروس محسوب يهدف إلى تحقيق العدالة وفقًا للتصوّرات الاجتماعية والدينيّة السائدة.

قد تشمل آثار الثأر:

1. تفكُّك اللّحمة العائلية نتيجة فقدان أحد الأطراف، سواء الجاني أو الضحية، في حوادث الثأر، وهذا يؤدّي إلى انهيار حالة العائلة، وخلق عدم توازن داخلي، وفقدان الداعمين والقائمين على الموارد الاقتصادية. نتيجة لذلك،





يتعرّض الجيل القادم لمختلف أنواع الفجوات، والصراعات، والانحرافات.

2. تضرُّر وتفكُّك الأنظمة الاقتصادية: تشير العديد من الدراسات الأنثروبولوجية التي أُجريت في الجنوب إلى أنّ أنماط الاقتصاد في المجتمعات الريفية تتأثّر بتبعات الثأر، حيث يؤدّي هذا الثّأر إلى توقف النشاط الاقتصادي في المناطق المتورِّطة بالنزاع والصراع. كما أنّ هناك تأثيرًا على الجيران القريبين الذين غالبًا ما ينزحون عن منطقة الصراع.

3. يؤدّي الثأر إلى ظهور وحدات اجتماعية غير متماسكة من جهة، ومنقسمة من جهة أخرى. وهذه الحالات تخلق تنظيمات معارضة تتزايد كردّ فعل لهذه الصراعات، وتظهر بشكل خاص في الفترات التي تحدث فيها حالات القتل والثأر.

الثأر في المجتمع البدوي ليس مجرّد فعل انتقامي، بل هو التزام اجتماعي عميق مرتبط بشيفرة الشرف البدوية «الشرف». يُعتبر مقتل أحد أفراد العائلة، وخاصة في حالة القتل، ليس فقط مصيبة شخصية، بل أيضًا إهانة للشرف الجماعي للعشيرة. الهدف الرئيسي من الثأر هو إعادة التوازن والحفاظ على شرف العشيرة، الذي يُعتبر قيمة عليا في الثقافة البدويّة، وبالتّالي فإنّ المسؤولية عن الثأر لا تقع على العائلة النووية فقط، بل تشمل العشيرة بأكملها (غانم، 2010).

### المنهجيّة

**يتطرّق البحث الحالي إلى عدّة مواضيع أساسيّة يمكن إجمالها كالتالي:**

1. **موقف المجتمع من ظاهرة الثّأر:** يستعرض البحث مواقف أفراد المجتمع البدوي تُجاه ظاهرة الثأر، من خلال قياس مدى التأييد أو المعارضة لهذا التقليد، وتحليل التحوُّلات الاجتماعية التي شهدها المجتمع فيما يتعلَّق برؤيته لهذه الظاهرة.
2. **التحوُّلات الاجتماعية المرتبطة بالثّأر:** يدرس البحث التغيُّرات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع البدوي بخصوص الالتزام بتقليد الثأر، ومدى تأثير مظاهر الحداثة والتغيُّرات الثقافية على هذه الممارسات أو المحافظة عليها.
3. **الضغوط الاجتماعيّة ودوْرها في استمرار الثأر:** يبحث هذا البند في دوْر الضغوط الاجتماعية في استدامة ظاهرة الثأر، مع التركيز على تحديد أنواع

الضغوط التي تدفع الأفراد للتمسك بهذا التقليد، وفهم دوْر المجتمع في تشكيل وتوجيه سلوك الأفراد.

4. **دوْر الشّرف العائليّ والعادات القبليّة:** يناقش البحث تأثير مفهوم الشرف العائليّ والعادات القبلية المتجذّرة في الثقافة البدوية على تعزيز ممارسة الثأر، وكيفية ارتباط هذه المفاهيم بمكانة الفرد أو العائلة في المجتمع.
5. **دوْر الدّين في حلّ النّزاعات المتعلّقة بالثّأر:** يتمّ تقييم مدى تأثير الدين الإسلامي في التعامل مع النزاعات وتقليل أو منع حدوث الثأر، من خلال تحليل نظرة المجتمع إلى الدين كبديل للعادات القبليّة التقليديّة.
6. **الحلول البديلة لظاهرة الثّأر:** يدرس البحث الحلول السلمية البديلة، مثل التعويض المالي (الدِّيَة)، ويحلّل مدى تقبُّل أفراد المجتمع لهذه الحلول كبديل عن الثأر، بالإضافة إلى دوْر التعليم وفاعليّته في تغيير هذه النظرة وإيجاد بدائل سلميّة أكثر استدامة.

## هدف البحث:

هدف البحث الحالي، هو دراسة المواقف والآراء تجاه ظاهرة الثأر في المجتمع البدوي في بئر السبع، وفحص تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية والدينية على مواقف الأفراد تجاه هذه الظاهرة، مع التركيز على مدى التغيُّر والتحوّل في القِيَم الاجتماعية المتعلّقة بالثأر، والبحث عن بدائل للتعامل مع النزاعات.

## ادّعاء البحث:

- يدّعي الباحث أنّ ظاهرة الثأر في المجتمع البدوي في منطقة بئر السبع هي نتاج لعوامل ثقافية واجتماعية متجذّرة حول مفاهيم الشرف والمسؤولية الجماعية. ومع ذلك، يشهد هذا المجتمع تحوُّلًا اجتماعيًّا ملموسًا خلال تبنّي مواقف أكثر حداثة تعتمد على وضع وطرح حلول سلمية، مثل التعويض المالي (الدِّيَة)، وتقديم التوعية من خلال التعليم، وإبراز التأثير الديني، بدلاً من استخدام العنف والقِيام بالانتقام التقليدي.
- يرى الباحث أنّ تراجع الثأر التقليدي وتبنّي المجتمع لحلول بديلة يرتبط بشكل أساسي بتكثيف جهود التعليم ومخرّجاته، وضع أطر تشريعية جديدة، وتفعيل دوْر الدين في حلّ النزاعات. لكنّه يشير أيضًا إلى أنّ نجاح هذا





التحوُّل يعتمد بشكل كبير على قدرة المجتمع على تجاوز الضغوط الاجتماعية المتجذّرة وتغيير منظومة القِيَم المرتبطة بالشرف والمسؤولية الجماعية، ليقتصر الانتقام على الجاني المباشر بدلًا من توسيع نطاقه ليشمل الأسرة أو العشيرة بأكملها.

## مقولة البحث الاساسيّة:

المقولة الأساسيّة للبحث هي أنّ الثأر في المجتمع البدوي يتمثّل في كونه أكثر من مجرّد فعل انتقامي؛ فهو يُعتبر جزءًا من منظومة اجتماعية وثقافية معقّدة تهدف إلى حماية الشرف واستعادة التوازن المجتمعي. مع ذلك، تواجه هذه المنظومة التقليدية تحدّيات متزايدة بفعل التحوُّلات الاجتماعية والاقتصادية التي تدعو إلى الاتّسام بمظاهر الحداثة، واعتماد حلول بديلة قائمة على التعليم، الإرشاد الدينيّ، والعمل بمقتضى التشريعات المعاصرة؛ ممّا يعكس تباينًا بين التمسُّك بالعادات القديمة من جهة والرغبة في التغيير واتّباع طرق سلميّة لحلّ النزاعات، من جهة أخرى.

## مجموعة المشاركين في البحث:

تضمّ مجموعة المشاركين في البحث أفرادًا من المجتمع البدوي في منطقة بئر السبع، وهم يتعاملون مع ظاهرة الثأر، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. تمّ اختيار هذه المجموعة عمدًا لفهم المواقف المختلفة تُجاه هذه الظاهرة الحسّاسة، ودراسة التصوُّرات المختلفة في المجتمع البدويّ حول الثأر.

## جمع البيانات وتحليلها:

تمّ جمع البيانات باستخدام استبانة كميّة وُزِّعت على المشاركين عبر الإنترنت عن بُعد. جاء اختيار جمع البيانات عبر الإنترنت نظرًا للمزايا التي يوفرها من حيث الوصول السريع والفعّال إلى عدد كبير من المشاركين، مع الحفاظ على أريحيّتهم وتجنُّب القيود الجغرافية.

## أداة البحث:

في هذا البحث، تمّ استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات حول موضوع الثأر في المجتمع البدوي. شملت الاستبانة سلسلة من الأسئلة التي تُتيح للمشاركين التعبير عن آرائهم ومواقفهم حول الموضوع.

### موثوقيّة الاستبانة:

تتحصّل موثوقيّة الاستبانة باستخدام مؤشّر ألفا كرونباخ، والذي بلغت قيمته 0.78. تشير هذه القيمة إلى مستوى جيّد من الموثوقيّة للاستبيان، حيث تعتبر القِيَم التي تزيد عن 0.7 غالبًا كافية للموثوقية في الأبحاث الاجتماعية. يشير معدّل 0.78 إلى أنّ الاستبانة توفّر نتائج متّسقة وموثوقة في دراسة مواقف وآراء المشاركين حول موضوع الثأر في المجتمع البدوي.

على الرغم من أنّ المنهجيّة التي تم اختيارها ركّزت على جمع البيانات من خلال الاستبانة، إلّا أنّه يمكن الأخذ بعين الاعتبار إجراء مقابلات شخصية أو جماعية كمنهجية تكميلية في الأبحاث المستقبلية. قد تساهم هذه الأداة في تقديم فهم أعمق للأبعاد النفسية والاجتماعية المرتبطة بالموضوع؛ ممّا يثري النتائج ويوسّع منظور التحليل.

### المشاركون في البحث:

شارك في البحث 222 شخصًا، منهم 158 من الذّكور و64 من الإناث، من المجتمع البدوي في جنوب البلاد، وتراوحت أعمارهم بين 15 إلى 60 عامًا، وتمّ اختيارهم بشكل عشوائيّ بما ومنهم المتعلّمون وغير المتعلّمون. وقد أجاب جميعهم على الاستبانة المتعلّقة بموضوع الثأر في المجتمع البدويّ.

نسبة الذكور الذين شاركوا في البحث كانت (71.2%)، ويشير هذا إلى أنّ الموضوع الخاضع للدّراسة في الاستبانة يمس بشكل أكبر الرجال في المجتمع أو أنّهم أكثر ارتباطا بهذه القضايا. وقد شارك من الإناث ما نسبته (28.8%)، وهي نسبة أقل بشكل ملحوظ. قد يكون هذا ناتجًا عن قلّة مشاركة النساء في اتّخاذ القرارات الاجتماعية التقليدية، وخاصّةً في القضايا المتعلقة بشرف العائلة والثأر.

الفجوة بين مشاركة الرجال والنساء تسلّط الضوء على الأدوار المختلفة التي يؤدّيها كل منهما في المجتمع البدوي. وفقًا للبيانات، يُظهر الرجال هيمنة جليّة في اتخاذ القرارات والمشاركة في القضايا المتعلقة بالثأر. من ناحية أخرى، تُظهر النساء حضورًا أقلّ في مثل هذه الأمور، وربّما السّبب في ذلك يعود إلى مكانتهن الاجتماعية أو الأدوار التقليدية التي يقمن بها في المجتمع.





### الأخلاقيّات البحثيّة:

بالإضافة إلى الموثوقيّة البحثيّة، تمّ إبلاغ جميع المشاركين مسبقًا حول إجراء البحث. أمّا مشاركتهم في البحث فقد تمّت برغبة وموافقة كاملة منهم، مع الحفاظ على هويّتهم وضمان السّريّة.

## نتائج البحث

في هذا الفصل، سنتناول تحليل النتائج التي تمّ رصدها في الاستبانة الّتي عُمّمت على المشاركين في البحث.

الهدف الرئيسي من هذا الفصل هو تفسير البيانات التي تم جمعها، الكشف عن الأنماط، واستخلاص الاستنتاجات بناءً على المعلومات التي تم الحصول عليها. خلال التحليل، سنقوم بدراسة كل سؤال على حدة، مع التركيز على الإجابات التي المتوافرة حولها، وتحليلها بشكل دقيق.

### «تحليل نتائج السؤال: «هل أنت مع الثأر أم ضده؟

أظهر البحث الذي تناول سؤال «هل أنت مع الثأر أم ضده؟» بين المشاركين في البحث أنّ نسبة كبيرة من المشاركين (69.8%) يعارضون الثأر. هذه النتيجة تشير إلى الوُجهة نحو مظاهر الحداثة والابتعاد عن الأخذ بالثأر في المجتمع البدوي، حيث يدرك الكثيرون التأثيرات السلبية والنتائج الاجتماعية المترتّبة على هذا السلوك.

في المقابل، أبدى 16.7% من المشاركين تأييدهم للثأر. قد تشير هذه النتيجة إلى أنّه رغم اتّباع الحداثة، لا تزال هناك جذور قويّة لهذه التقاليد لدى بعض شرائح المجتمع، خاصة في الحالات التي يلعب فيها شرف العائلة والعشيرة دوْرًا محوريًّا.

أمّا النسبة المتبقّية من المشاركين (13.5%) فقد كانت غير مقرّة برأي محدّد. قد تعكس هذه النتيجة وجود صراع داخلي لدى هؤلاء الأفراد بين القِيَم التقليدية والقِيَم الحديثة، أو قد تشير إلى نقص في المعرفة أو تردُّد في التعبير عن رأي واضح.

يستنبَط من هذه النتائج بشكل عام أنّ المجتمع البدوي يشهد عملية تحوُّل يتراجع فيها تقليد الثأر لدى نسبة لا يستهان بها من السكّان، إلى جانب وجود نسبة أيضا لا بأس بها تدعم هذا التقليد. قد تكون التغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية

والتعليمية تسهم في تقليل الدعم للثأر، إلا أنّ هناك حاجة لمزيد من إثارة النقاش وتقديم المعالجة العميقة لتحقيق تغيير ثقافي أعمق ومستدام.

### تحليل نتائج السؤال: «هل تعتقد أنّه ينبغي إلغاء تقليد الثأر؟»

أظهر السؤال «هل تعتقد أنه ينبغي إلغاء تقليد الثأر؟» أنَّ نسبة عالية من المشاركين (61.3%) يوافقون على ضرورة إلغاء هذا التقليد. يشير هذا الاستنتاج إلى وجود توجُّه إيجابي نحو الابتعاد عن التقاليد العنيفة والمحافظة، والتوجُّه نحو القِيَم الحديثة التي تركّز على العدالة، السلام، والعيش في مجتمع خالٍ من الانتقامات الشخصية.

في المقابل، أبدى 27.0% من المشاركين موافقتهم الجزئية على إلغاء الثأر. يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ هؤلاء الأفراد قد يدعمون فكرة الإلغاء من حيث المبدأ، لكنهم ما زالوا يشعرون بالارتباط بالتقاليد أو قوانين الشرف التي تبرِّر الحاجة إلى القِيام بالثأر في بعض الظروف. هذه النتيجة تعكس وجود صراع داخلي بين القِيَم التقليدية والقِيَم الحديثة.

من ناحية أخرى، هناك نسبة صغيرة نسبيًّا (11.7%) من المشاركين لا توافق على إلغاء تقليد الثأر. قد يكون هؤلاء من الأشخاص الذين يتمسّكون بالتقاليد العريقة ويرون أنّ الثأر واجب اجتماعي لحماية شرف العائلة أو العشيرة.

بناءً على ما تقدّم، يتّضح أنّ هناك ميلا منجرفا عامًّا في المجتمع البدوي نحو التغيير والتخلّي عن تقليد الثأر، إلّا أنّ الفجوات بين الأجيال والقِيَم المختلفة لا تزال قائمة؛ ممّا يجعل من الضروري استمرار الحوار وتعزيز القِيَم التي تدعم الحلول السلميّة للنزاعات.

### تحليل نتائج السؤال: «هل الدّين الإسلاميّ هو الحلّ لقضيّة الثأر؟»

أظهر السؤال «هل الدين الإسلاميّ هو الحلّ لقضيّة الثأر؟» أنّ نسبة عالية من المشاركين (69.8%) يعتقدون أنّ الإسلام يقدّم الحل لهذه القضيّة. تشير هذه النّتائج إلى أنّ جزءًا كبيرًا من المجتمع يرى في الإسلام مصدرًا للقِيَم الأخلاقية والقواعد السّلوكيّة القادرة على التعامل مع النزاعات ومنع العنف، وتعزيز العدالة وفرض الحلول السلميّة وإقامة المصالحة بدلًا من ممارسة الانتقام العنيف.

في المقابل، يرى 30.2% من المشاركين أنّ الإسلام ليس الحلّ لمسألة الثأر. يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ البعض يعتقد أنّ الإسلام لا يوفِّر إجابة فعّالة للتقاليد





القبلية القديمة، أو أنّ الثأر هو عادة متجذّرة يصعب تجاوزها بتبنّي القِيَم الدينية على حِدَة.

فغالبية المشاركين يؤمنون بأنّ الإسلام يمكن أن يكون أداة فعّالة لحلّ النزاعات ووضع حدّ لعادات الثأر. مع ذلك، يبقى هناك من يعتقد أنّ الإسلام وحده ليس كافيًا لمعالجة هذه الظاهرة، وذلك ربّما بسبب الجذور العميقة للثأر في التقاليد الاجتماعية والثقافية، التي يصعب استئصالها بالدين فقط.

### تحليل نتائج السؤال: «هل أنت مستعدّ للتخلّي عن الثأر مقابل تعويض ماليّ (دِيَة)؟»

تمحور السؤال حول مدى استعداد الأفراد للتخلّي عن الثأر مقابل تعويض مالي (دِيَة) بدلًا من الانتقام من القاتل أو أفراد عائلته.

نسبة الموافقين جزئيًّا كانت (38.7%)، وتشكِّل هذه الفئة النسبة الأكبر من المشاركين، حيث تُظهر استعدادا جزئيًّا لدى هؤلاء الأفراد لقبول الدِيَة كبديل للثأر. مع ذلك، ما زالوا يحتفظون ببعض الشكوك أو التأثيرات التقليدية التي تجعلهم يوازنون بين خيار الثأر وقبول التعويض. وربّما ينظر هؤلاء إلى الدِيَة كحلّ وسط يحافظ على احترام الأعراف الاجتماعية التقليدية، مع الرغبة في تجنُّب النزاعات الطويلة والمستنزفة. أمّا نسبة الموافقين فكانت (36.9%)، وهذه الفئة تمثِّل المشاركين الذين يوافقون بشكل كامل على الحلّ المالي المدفوع كبديل للثأر. تشير هذه النتيجة إلى انتقال تدريجيّ من الأساليب التقليدية في التعامل مع النزاعات إلى نهج أكثر عملية وبراغماتية، حيث يدرك هؤلاء الأشخاص أهميّة إيجاد حلول حديثة للنزاعات مع تقليل مستويات العنف والمواجهة. نسبة غير موافقين كانت (24.4%)، وتمثّل هذه الفئة النّسبة الأصغر من المشاركين الذين يرفضون استبدال الثأر بالدِيَة. يظهر هذا تمسّكهم بالمواقف التقليدية، حيث يرون في الثأر جزءًا لا يتجزّأ من الردّ على جرائم القتل. هذه المجموعة تفضِّل القِيَم التقليدية المتجذّرة في ثقافتهم، والتي تعتبر الثأر رمزًا للعدالة وحماية لشرف العائلة.

تشير نتائج الدراسة إلى أنّ نسبة كبيرة من المجتمع البدوي الذي شملته الدراسة يُظهر استعدادًا للنظر في بدائل لحلّ النزاعات التقليدية من خلال قبول التعويض المالي بدلًا من الثأر. وقد يعكس هذا التأثير المتزايد لتأثيرات الحداثة في المجتمع

وتبنّي القِيَم القانونية الحديثة التي تقدِّم حلولًا للنزاعات تكون أقلّ عنفًا وأكثر سلميّة. ومع ذلك، فإنّ وجود 24.3% من المشاركين الذين لا يزالون يؤيّدون الثأر يشير إلى استمرار تأثير التوجُّهات التقليدية القوية في بعض شرائح المجتمع. قد تكون هذه التوجُّهات مدفوعة بالضغوط الاجتماعية والرغبة في الحفاظ على شرف العائلة، أو بالمفهوم التقليدي للعدالة. تكشف نتائج هذه الدراسة عن نظرة معمّقة لمجتمع يعيش في مرحلة انتقالية بين التقاليد والحداثة. وعلى الرغم من استعداد الأغلبية لقبول حلول وسط من خلال الدِيَة، فإن الأقلية التقليدية ما زالت متمسّكة بمواقفها الداعمة للثأر؛ ممّا يؤكِّد على الحاجة المستمرة لتعزيز أساليب حلّ النزاعات بطرق سلمية وتقليل مستويات العنف في المجتمع البدوي.

**تحليل نتائج السؤال: «هل يجب أن يقتصر الثّأر على الشخص الذي ارتكب الجريمة فقط دون المساس بأفراد عائلته»؟**

أظهرت نتائج البحث أنّ نسبة كبيرة من المشاركين (84.7%) يوافقون على ضرورة أن يستهدف الثأر الجاني فقط دون أن يمتدّ ليشمل أفراد عائلته. تعكس هذه النتيجة إدراكًا واسعًا بضرورة حماية الأبرياء ومنع توسيع دائرة الثأر لتشمل غير المتورّطين.

في المقابل، أبدى 9.5% من المشاركين معارضتهم لهذا الرأي، معتقدين أنَّ الثأر يجب أن يشمل عائلة الجاني أيضًا. قد تعكس هذه النتيجة توجُّهات تقليدية أكثر، أو اعتقادًا بأنَّ المسؤولية يجب أن تكون جماعيّة تشمل العائلة بأكملها.

أمّا بالنسبة لـ 5.8% من المشاركين، فقد أبدوا موافقتهم الجزئية، حيث يعترفون بأهمية قصر الثأر على الجاني دون غيره، لكنّهم يُكنّون تحفُّظات تمنعهم من التأييد الكامل لهذا الرأي.

**تحليل اجتماعيّ وثقافيّ:**

تشير هذه النتائج بوضوح إلى أنَّ نسبة عالية من المجتمع البدوي الذي شملته الدراسة يفضّلون النهج الذي يركِّز على الجاني المباشر فقط، دون توسيع نطاق الثأر ليشمل أفراد أسرته. قد يكون هذا التحوُّل دليلًا على عملية تحديث في المجتمع، حيث يتمّ التركيز على العدالة الفردية بدلًا من المفاهيم التقليدية للمسؤولية الجماعية.

مع ذلك، لا تزال هناك شريحة من المجتمع تحتفظ بمواقف تقليدية ترى أنَّ الثأر





يجب أن يشمل العائلة بأكملها؛ ممّا يعكس ارتباطًا قويًّا بمفاهيم الشرف العائلي والمسؤولية المشترَكة.

تشير هذه النتائج إلى وجود تحوُّل تدريجي في المجتمع البدوي نحو تبنّي نهج أكثر دقة وعدالة في التعامل مع قضايا الثأر، حيث يميل معظم أفراد المجتمع إلى قصر الثأر على الجاني المباشر فقط، وفي هذا إشارة إيجابية على التطوُّر الاجتماعي والثقافي في هذا السياق.

**تحليل نتائج السؤال: «هل ينبغي أن يشمل الثأر أفراد الأسرة المصغّرة للقاتل (مثل والده وإخوته)، بدلًا من الأسرة الكبيرة؟» يكشف عن تفاوت كبير في المواقف تُجاه إشراك الأسرة في عمليّة الثأر.**

نسبة كبيرة من المشاركين (73.4%) عبّر عن رفضهم لإشراك الأسرة المصفّرة للقاتل في عملية الثأر، بما في ذلك والده وإخوته. يعكس هذا الرأي فهمًا بأنّ الثأر الذي يشمل الأسرة المصغرة قد يؤدّي إلى تصعيد الصراع واستمراره، بدلًا من حلّه.

أظهر بعض المشاركين **(19.8%)**، تأييدًا لفكرة أنَّ الثأر يجب أن يشمل الأسرة المصغرة للقاتل. قد يكون هذا الرأي متجذّرًا في مفاهيم تقليدية أو محافظة، حيث يتمّ النظر إلى أفراد الأسرة القريبة على أنّهم شركاء في المسؤولية عن أفعال القاتل، أو يتحمّلون جزءًا من تلك المسؤولية.

إنَّ تبنّي عدد قليل من المشاركين **(6.8%)** موقفًا مركَّبًا، يجمع بين الاعتراف بضرورة إشراك الأسرة القريبة في الثأر في بعض الحالات، وبين الإدراك بأنّه ينبغي تجنُّب توسيع نطاق الصراع ليشمل أكثر من القاتل نفسه.

تشير النتائج إلى أنّ نسبة كبيرة من أفراد المجتمع البدوي الذين شملهم البحث يفضّلون نهجًا أكثر تقييدًا للثأر، بحيث يركِّز على القاتل نفسه دون إشراك أفراد أسرته المصغّرة. هذه التوجُّهات تعكس تأثير تأثيرا الحداثة في المجتمع، والتي تهدف إلى تقليص دوائر العنف وتجنُّب توسيع نطاق الصراع ليشمل أسرًا بأكملها.

رغم ذلك، لا يزال حوالي 20% من المشاركين يتمسّكون بمفاهيم تقليدية ترى أنَّ الأسرة القريبة جزء لا يتجزّأ من المسؤولية الجماعية عن فعل الجريمة. قد تكون هذه المواقف نتيجة لضغوط اجتماعية، قيم الشرف، أو تأثيرات ثقافية تقليدية.

**تحليل نتائج السؤال: «هل من وجهة نظرك يمكن أن يكون أيّ فرد من أفراد أسرة القاتل هدفًا للثأر؟» تكشف عن تباين في المواقف بشأن توسيع نطاق الثأر ليشمل أفراد أسرة القاتل الكبيرة، وليس فقط الجاني نفسه أو أسرته المصغّرة.**

رفضت نسبة كبيرة من المشاركين (93.7%) فكرة أن يكون أيّ فرد من أفراد أسرة القاتل الموسّعة هدفًا للثأر. يشير هذا إلى وجود معارضة قوية لتوسيع نطاق الثأر إلى ما يتجاوز الجاني المباشر، ويعكس توجُّها إيجابيًّا نحو تقليص العنف وتجنب إلحاق الأذى بأفراد الأسرة الذين لم يشاركوا في الجريمة.

أبدى عدد قليل من المشاركين (3.6%) موافقة جزئية على إمكانية أن يكون أفراد الأسرة المباشرة للقاتل هدفًا للثأر. ربّما هؤلاء يتعاطفون مع الفكرة من حيث المبدأ، لكنّهم يدركون المخاطر والتعقيدات المرتبطة بتوسيع دائرة الثأر.

أبدت أقليّة صغيرة جدًّا (2.7%)الموافقة الكاملة على أن يكون أيّ فرد من أفراد أسرة القاتل هدفًا للثأر. ويعكس هذا الرأي مواقف محافظة أو تقليدية أكثر تشدُّدًا، تفضِّل توسيع نطاق الثأر ليشمل جميع أفراد الأسرة.

تشير النتائج إلى أنَّ نسبة عالية من المجتمع البدوي المشمول بالبحث يعارض توسيع نطاق الثأر ليشمل جميع أفراد أسرة القاتل. يعكس هذا التوجُّه تحوُّلا ثقافيًّا وتقدُّما نحو حلول أكثر تركيزًا وفعالية، تقلِّل من الأضرار التي تلحق بأشخاص غير متورِّطين مباشرة في الصراع.

**تحليل نتائج السّؤال: «هل يُنظر إلى الامتناع عن الثأر كرمز للعار والضعف في المجتمع؟» تكشف عن مواقف متباينة حول التصوُّر الاجتماعيّ في المجتمع البدوي بشأن عدم الانتقام.**

المجموعة الأكبر (57.3%)، لا يوافقون على أنّ الامتناع عن الثأر يُعتبر رمزًا للعار أو الضعف. ويشير هذا إلى تغيير في التصوُّر الاجتماعي في المجتمع البدوي، حيث الامتناع عن الثأر يبدأ يُنظر إليه كفعل عقلاني وعصريّ، وليس كمؤشِّر على الضعف أو الخزي.

نسبة (29.1%) ترى قيمة في الامتناع عن الثأر، لكنَّهم يخشون أن ينظر المجتمع إلى ذلك على أنَّه علامة ضعف في بعض الحالات. تعكس هذه المواقف عملية انتقال تدريجي، حيث يظهر التوتُّر بين التصوُّرات التقليدية والقِيَم الحديثة.





(13.6%) يوافقون تمامًا على أنَّ الامتناع عن الثأر يُعتبر رمزًا للعار والضعف. تمثِّل هذه المجموعة الصغيرة من المتجاوبين ما يعبِّر عن مواقف تقليدية أكثر، وترى في الثأر جزءًا لا يتجزّأ من الحفاظ على الكرامة الشخصية والعائلية.

تشير البيانات إلى أنَّ نسبة كبيرة في المجتمع البدوي الذي شمله البحث لم يعد يعتبر الامتناع عن الثأر علامة على العار أو الضعف؛ ممّا قد يشير إلى تغيير اجتماعي كبير. يبدو أنّ التصوُّرات التقليدية حول الكرامة والردّ العنيف على النزاعات بدأت تفقد قوّتها وزخمها، وتفسح المجال للقيم الحديثة التي تركِّز على حل النزاعات بطرق غير عنيفة. ومع ذلك، لا يزال هناك أقلية كبيرة من المتجاوبين يرون في الامتناع عن الثأر علامة على الضعف؛ ممّا يدلِّل على أنّ المواقف التقليدية لا تزال موجودة ولها تأثير على بعض شرائح المجتمع.

**تحليل نتائج السؤال: «هل الثأر مهمّ لأنّه يردع ويمنع المشاكل؟» تكشف عن مواقف متباينة بشأن دوْر الثأر كآليّة للردع ومنع النزاعات المستقبليّة.**

يعبِّر الجزء الأكبر من المشاركين (54.1%) في البحث عن رفضهم لفكرة أنَّ الثأر هو أداة مهمّة للردع ومنع المشاكل. يشير هذا إلى أنّ غالبية المتجاوبين لم يعودوا يرون في الثأر وسيلة فعّالة للحفاظ على النظام الاجتماعي، بل قد يعتبرونه فتيلا لمزيد من المشاكل.

نسبة (27.9%) توافق جزئيًّا على فكرة أنّ الثأر يمكن أن يكون وسيلة للردع. وربّما يرى هؤلاء المتجاوبون أنَّ الثأر قد يكون مفيدًا في مواقف معيّنة، لكنهم لا يعتبرونه حلًّا شاملًا أو مثاليًّا للمشاكل الاجتماعية.

نسبة (18.0%) هي التي توافق تمامًا على أنَّ الثأر هو أداة مهمّة للردع ومنع المشاكل. غالبًا ما يعكس هؤلاء المشاركون وجهات نظر تقليدية، حيث يُعتبر الثأر جزءًا لا يتجزّأ من تحقيق العدالة والحفاظ على النظام الاجتماعي.

تشير البيانات إلى أنَّ أكثر من نصف المتجاوبين لم يعودوا يعتبرون الثأر أداة ردع فعّالة أو حلًّا للمشاكل الاجتماعية. وتعكس هذه النتيجة تحوُّلا ثقافيًّا نحو قيم العدالة الحديثة وحلّ النزاعات بطرق سلمية، بدلًا من الاعتماد على الثأر. ومع ذلك، من المهم ملاحظة بأنّ نسبة كبيرة من المشاركين (حوالي 46%) لا تزال توافق

بدرجة ما أو تماما على أهمية الثأر كوسيلة للردع. يشير هذا إلى استمرار وجود المفاهيم التقليدية في قسم من المجتمع.

**تحليل نتائج السؤال: «هل يجب على جميع أفراد أسرة القاتل مغادرة المنطقة؟» تكشف عن مواقف متنوّعة حول الأعراف الاجتماعية وردود الفعل المتوقّعة بعد وقوع جريمة قتل، خاصّة فيما يتعلّق بالثأر.**

## تحليل النتائج:

الجزء الأكبر من المشاركين، بنسبة 65.9%، أبدوا رفضهم لفكرة مغادرة جميع أفراد أسرة القاتل المنطقة بعد ارتكاب الجريمة. هذا يعكس تغييرًا في التصوُّرات الاجتماعية حيث يفضِّل الناس التركيز على معاقبة الجاني فقط لا فرض عقاب جماعي على أسرته. من ناحية أخرى، هناك نسبة 20.5% من المشاركين الذين عبّروا عن موافقتهم الجزئية حول هذا الأمر، وهؤلاء يرون أنَّ مغادرة بعض أفراد الأسرة يمكن أن يكون خيارًا مقبولًا في بعض الحالات، ولكنهم لا يدعمون تطبيق هذا الحل في جميع الظروف. أما الفئة الصغيرة المتبقية بنسبة 13.6%، فتؤيِّد تمامًا ضرورة مغادرة جميع أفراد الأسرة، وهو ما يعكس رؤية أكثر تقليدية تؤمن بالمسؤولية الجماعية للأسرة عن أفعال أحد أفرادها.

تشير البيانات إلى أنَّ غالبية المشاركين في البحث لا يرون في مغادرة أسرة القاتل المنطقة حلًّا مقبولاً أو ضروريًا. قد يعكس هذا التحوُّل تطوُّرًا في القيم الاجتماعية التي تفضِّل حلّ النزاعات بشكل فردي ومحدّد، لا فرض عقاب جماعي على الأسرة بأكملها.

مع ذلك، لا يزال حوالي 34% من المشاركين (بما فيهم من يوافق جزئيًّا وكليًّا) يرون قيمة أو مبرِّرًا ما في مغادرة أسرة القاتل المنطقة؛ ممّا يدل على استمرار وجود المفاهيم التقليدية في أجزاء من المجتمع.

**تحليل نتائج السؤال: «هل الثأر مشكلة لا يمكن حلّها؟» تكشف عن تصوّرات الجمهور بشأن القدرة على التعامل مع ظاهرة الثأر في المجتمع، وعن مدى الأمل في إيجاد حلّ فعّال لهذه المشكلة.**

## تحليل النتائج:

الجزء الأكبر من المتجاوبين، بنسبة 47.5%، يعبِّرون عن عدم موافقتهم على فكرة أنَّ الثأر مشكلة لا يمكن حلها. وهذا يشير إلى تفاؤل نسبي أو إيمان بوجود طرق للتعامل





مع هذه الظاهرة، سواء عبر التعليم، الإصلاحات القانونية، أو الحلول المجتمعية التي تسعى إلى تقليل هذه النزاعات. من جهة أخرى، هناك 29.0% من المتجاوبين مَن وافقوا جزئيًّا على هذا الطرح. هؤلاء الأفراد قد يعترفون بالصعوبات الكامنة في حلّ مشكلة الثأر، لكنهم يرون أنَّ الحلول ممكنة في بعض الظروف الخاصة المتيحة أو من خلال بذل جهود اجتماعيّة كبيرة. أخيرًا، فإنّ نسبة 23.5% من المتجاوبين يوافقون تمامًا على أنَّ الثأر هو مشكلة لا يمكن حلّها. هذا الموقف يعكس تشاؤمًا أكبر ويُبرز الصعوبة الحقيقية في معالجة تقليد اجتماعي متأصِّل مثل الثأر.

تعرض النتائج صورة متنوِّعة من الآراء بين أفراد المجتمع البدوي فيما يتعلق بقدرتهم على التعامل مع مشكلة الثأر. حقيقة أنّ ما يقرب من نصف المتجاوبين يؤمنون بإمكانية مواجهة المشكلة تدلّ على نهج متفائل ورغبة في التغيير الاجتماعي، استنادًا إلى حلول ملموسة مثل آليات المصالحة، التعليم، وتحسين أنظمة إنفاذ القانون. ومع ذلك، من المهم ملاحظة أنّ نسبة كبيرة من المتجاوبين (حوالي 52.5%) تعبِّر عن شك أو عدم إيمان بالقدرة على حل المشكلة؛ ممّا يشير إلى المثول أمام التحديات الكبيرة التي لا تزال تواجه المجتمع في هذا الصدد.

تشير هذه النتائج إلى أنّ المجتمع البدوي منقسم في آرائه حول القدرة على حل مشكلة الثأر. فبينما يؤمن ما يقرب من نصف المتجاوبين بإمكانية التغيير، هناك آخرون يدركون الصعوبات الجوهرية التي تنطوي عليها هذه القضية. لمعالجة هذه الظاهرة، سيتعيّن بذل الجهود المشتركة من المجتمع، والحكومة، والتعليم، جنبًا إلى جنب مع تطوير مناهج جديدة لإدارة النزاعات بطرق سلمية ومنع العنف.

**تحليل نتائج السؤال: «هل أنت ضد الثأر، لكنك تشعر بضغط اجتماعي يجبرك على التصرُّف بخلاف مواقفك الشخصية؟» تكشف عن حالة التوتُّر بين الموقف الشخصي المناهض للثأر وبين الضغط الاجتماعي الذي قد يدفع الشخص إلى التصرف بما يخالف قناعاته.**

الجزء الأكبر من المتجاوبين، بنسبة 42.5%، لا يتّفقون مع ما ورد في الاستبيان بهذا الخصوص. يبدو أنَّ هؤلاء المشاركين لا يشعرون بضغط اجتماعي قوي يجبرهم على التصرف بطريقة تخالف مواقفهم الشخصية، أو قد يشعرون بالثقة الكافية للحفاظ على مواقفهم دون التأثُّر بالضغط الاجتماعي. من جهة أخرى، 33.9% من المتجاوبين، يوافقون جزئيًّا على ما ورد في الاستبيان. ربّما يشعر هؤلاء بضغط

اجتماعي، لكنهم يجدون توازنًا بين مواقفهم الشخصية وتوقُّعات المجتمع من حولهم. أمّا المجموعة المتبقية، التي تمثّل 23.5% من المتجاوبين، فإنّهم يوافقون تمامًا على ما ورد في الاستبيان. هؤلاء الأشخاص يحتفظون بمواقفهم الشخصية ضد الثأر، لكنّهم يشعرون بضغط اجتماعي كبير يدفعهم للتصرف بخلاف هذه المواقف؛ ممّا يجبرهم على إعادة التفكير في مواقفهم الشخصية تحت هذا الضغط.

تشير النتائج إلى أنَّ جزءًا كبيرًا من المجتمع البدوي يدرك الضغوط الاجتماعية المرتبطة بالثأر، ومع ذلك، هناك نسبة كبيرة من الأشخاص الذين ينجحون في الحفاظ على ثبات مواقفهم الشخصية حتى في ظلّ هذه الضغوط. تعكس هذه المعطيات عملية تدريجية، حيث يبدأ الناس في إدراك أخطار الثأر ويرون فيه ظاهرة سلبية، لكنهم لا يزالون يشعرون بتوقُّعات المجتمع للالتزام بالأعراف التقليدية.

تشير البيانات إلى مجتمع معقَّد، حيث يوجد من ناحية أشخاص يحتفظون بمواقف شخصية ضد الثأر، ولكن من ناحية أخرى يواجه البعض ضغوطًا اجتماعية تجبرهم على إعادة التفكير في مواقفهم. تعكس هذه النتائج التحديات الاجتماعية المستمرة في تقليل تأثير الضغط الاجتماعي حول قضايا الثأر. وقد يكون التعامل مع هذا الضغط عنصرًا أساسيًّا في مواصلة التغيير والتقدم نحو تبنّي نهج أكثر حداثة لحل النزاعات في المجتمع البدوي.

**تحليل نتائج السؤال: «هل الدين هو الحلّ لمشكلة الثأر؟» تركّز على الفكرة القائلة بأنّ الدين يمكن أن يكون حلًّا للنزاعات والمشاكل الاجتماعيّة مثل الثأر.**

الجزء الأكبر من المشاركين، بنسبة 85.1%، يعتقدون أنّ الدين هو الحلّ لمشكلة الثأر. هذا يعكس إيمانًا قويًّا لدى المجتمع البدوي بأنَّ القِيَم الدينية وأحكام الشّريعة يمكن أن تكون أداة فعّالة لحل النزاعات وإنهاء دوائر الثأر. يبدو أنَّ الدين يلعب دوْرًا محوريًّا في تشكيل المواقف والسلوكيات تُجاه النزاعات في هذا السياق الثقافي.

في المقابل، نسبة 9.9% من المشاركين، توافق جزئيًّا على أنَّ الدين هو الحل. وهؤلاء قد يرون أنَّ الدين يمكن أن يكون جزءًا من الحل، لكنهم يشدِّدون على الحاجة بالإضافة إلى ذلك إلى آليات مثل التعليم، إعمال القوانين المدنية، واتّباع النظام القضائي لضمان حل شامل لمشكلة الثأر.





أمّا 5.0% من المشاركين، فلا يعتقدون أنَّ الدين هو الحل المناسب. وهؤلاء يرون أنَّ هناك حاجة لاتخاذ نهج آخر لمعالجة الثأر، مثل التعليم الحديث أو سن قوانين مدنية صارمة، أو حتى تطوير حلول مجتمعية حديثة أكثر فعالية لمعالجة هذه الظاهرة.

تشير النتائج إلى أنَّ هناك إيمانًا قويًّا في المجتمع البدوي بقدرة الدين على المساعدة في حل النزاعات ومنع الثأر. فالدين يشتمِل على قِيَم أخلاقية ومجموعة أحكام تهدف إلى الحفاظ على سبُل السلام وفرض النظام، ولهذا يرى معظم المشاركين أنّه عنصر أساسي وإيجابي يمكنه كبح دوائر الثأر.

مع ذلك، يدرك بعض المشاركين مدى تعقُّد القضية ويرون أنّ الدين وحده قد لا يكون كافيًا، وأنّه يجب دمجه مع حلول أخرى.

**تحليل نتائج السؤال: «هل التعليم هو الحلّ لمشكلة الثأر؟» تركّز على الفكرة القائلة بأنّ التعليم يمكن أن يكون الأداة الرئيسيّة والفعّالة لحلّ النزاعات ومنع الثأر في المجتمع.**

الجزء الأكبر من المشاركين، بنسبة 56.8%، يعتقدون أنَّ التعليم هو الحل لمشكلة الثأر. هذا يشير إلى قناعة قوية بأنّ التعليم بما يضمّ من قِيَم مثل السلام، التسامح، واحترام الآخر يمكن أن يساهم في تقليل النزاعات وحلها بطرق سلمية. في المقابل، هناك 25.2% من المشاركين، يوافقون جزئيًّا. هؤلاء يرون أنَّ التعليم يلعب دوْرًا مهمًّا، لكنّهم يعتقدون أنّه يجب أن يُدمج مع حلول أخرى مثل التشريعات، تطبيق القانون، ودعم مجتمعي أوسع من أجل معالجة المشكلة بشكل شامل.

أمّا 18.0% من المشاركين، فلا يعتقدون أنّ التعليم وحده يمكن أن يكون الحل لمشكلة الثأر. هذه المجموعة تؤمن أنّ العوامل الاجتماعية والتقاليد الثقافية المتجذِّرة تشكِّل عقبة كبيرة أمام تأثير التعليم، ولذلك يرون أنَّ الحلول تحتاج إلى أن تكون أوسع وأكثر تنوُّعًا لمواجهة هذه العوامل بشكل فعّال.

تشير البيانات إلى أنَّ معظم المشاركين في البحث يرون في التعليم حلًّا رئيسيًّا لمنع الثأر. يعكس هذا التفاؤل اتجاهًا إيجابيًّا في المجتمع، حيث يتم التعرف على قوة نظام التعليم في تغيير النُظم الاجتماعية والمساعدة في حل النزاعات بطرق غير عنيفة. مع ذلك، فإنَّ حوالي 43% من المتجاوبين يعبِّرون عن شكوك في كفاية التعليم وحده؛ ممّا يشير إلى أنَّ هذه المشكلة تظلّ معقّدة وتتطلّب نهجًا متكاملًا. تظهر

النتائج دعمًا واسعًا لفكرة أنَّ التعليم جزء من الحل لمشكلة الثأر، لكنّها أيضًا تؤكّد على الحاجة إلى استقصاء واعتماد حلول إضافية ومتكاملة للتعامل مع التحدّيات الثقافية والاجتماعية المرتبطة بهذه الظاهرة.

## مناقشة نتائج البحث

تُقدِّم مناقشة نتائج البحث رؤى معمَّقة حول العمليات الاجتماعية والثقافية في المجتمع البدوي فيما يتعلّق بظاهرة الثأر. يسعى البحث إلى فهم تأثير التقاليد، الدين، التعليم، والحداثة على أنماط التفكير والسلوك المرتبطة بالثأر، حيث يكشف عن صورة معقّدة تجمع بين التغيير والاستمرارية داخل المجتمع.

## أهمّ النتائج:

1. **الدّعم أو المعارضة للثّأر:** تشير النتائج إلى وجود توجُّه نحو الابتعاد عن التقاليد العنيفة، والتوجُّه نحو القيم الحديثة، إلّا أنّ دعم بعض المشاركين للثأر يعكس مقاومة للتغييرات وتمسُّكًا قويًّا بالتقاليد في بعض الفئات. يعبِّر هذا عن تناقض داخلي بين الحاجة لحماية شرف العائلة وبين الرغبة في تبنّي القيم الحديثة.
2. **إلغاء عادة الثّأر:** أظهر غالبية المشاركين تأييدًا للأخذ بالحداثة وإلغاء الثأر، غير أنَّ دعم بعض الفئات لهذا التقليد يعكس صراعًا داخليًّا ومخاوف من فقدان جزء من الهوية الثقافية. يعبِّر ذلك عن توتُّر بين الرغبة في التغيير والحاجة للحفاظ على القيم والعادات المتجذّرة في المجتمع.
3. **الدين كحلّ:** الإيمان بدوْر الدين في حل المشكلات الاجتماعية قويّ، لكن النتائج تشير إلى أنّ الاعتماد على الدين وحده غير كافٍ. هناك حاجة إلى آليات إضافية، مثل اتّباع نظُم القوانين والتعليم، للتعامل مع القضايا المعقَّدة. يعكس هذا الفهم أهمية الجمع بين الدين والأدوات الحديثة لتحقيق حلول فعّالة.
4. **التعويض المالي بدلاً من الثّأر:** يشير دعم فكرة التعويض المالي إلى تطوُّر القيم داخل المجتمع، إلّا أنّ التمسُّك بالثأر التقليدي يظهر استمرار التوجهات المحافظة. يعكس هذا دمجًا تدريجيًّا بين القيم الحديثة والتمسُّك بتقاليد





الماضي؛ ممّا يشير إلى تحوُّل تدريجي في العادات الاجتماعية.

5. **الثّأر تُجاه أفراد عائلة القاتل:** تشير النتائج إلى تحوُّل نحو تقليل الانتقام العنيف والاقتصار على معاقبة الجُناة المباشرين فقط؛ ممّا يدل على الابتعاد عن مبدأ الثأر الواسع. يعكس هذا التحوُّل تبنيًّا لنهج أكثر تركيزًا وتمييزًا بين الجاني وأسرته.
6. **الثأر كأداة للرّدع:** غالبية المشاركين لا يعتبرون الثأر وسيلة فعّالة للردع أو لحل المشكلات الاجتماعية؛ ممّا يشير إلى تحوُّل نحو مفاهيم حديثة للعدالة وحلّ النزاعات بطرق سلمية. يعكس هذا التغيير الانتقال من العقوبات الجماعية إلى نهج أكثر إنسانية.
7. **الضغط الاجتماعيّ ومفهوم عدم الانتقام:** تظهر النتائج توتُّرًا بين الآراء الشخصية والقيم التقليدية. يشعر بعض المشاركين بحرية التعبير عن معارضتهم للثأر، بينما يشعر آخرون بضغط اجتماعي يجعل من الصعب التمسُّك بتلك المواقف. يعكس هذا التوتُّر وجود ديناميكية معقّدة بين الفرد والمجتمع.
8. **أهمية الدين والتعليم في حلّ مشكلة الثّأر:** تعكس النتائج أنّ الدين والتعليم يُعتبران أدوات رئيسية في حل ظاهرة الثأر، لكن هناك حاجة لدمج مناهج أخرى للتعامل مع هذه المشكلة. يشير هذا إلى أنّ معالجة المشكلات الاجتماعية المعقّدة تتطلّب اتّباع نهج متكامل ومتعدّد الأبعاد.

تشير نتائج البحث إلى أنّ المجتمع البدوي يشهد عملية تغيير واضحة، مع توجهات نحو تبنّي القيم الحديثة والحلول غير العنيفة، لكن يبقى هناك توتُّر مستمر بين الرغبة في الحفاظ على التقاليد والتوجه نحو القيم الجديدة.

من خلال تبنّي نهج متعدّد الأبعاد فإنّ ذلك يشمل الجوانب التعليمية، القانونية، الدينية، والمجتمعية. ويتطلّب هذا النهج تعزيز التعليم والتوعية عبر إدراج مناهج تربوية تُرسّخ قيم التسامح وحل النزاعات بطرق سلمية، إلى جانب تنظيم حملات إعلامية هادفة لنشر ثقافة المصالحة والعفو، فضلًا عن إنشاء منصّات إلكترونية للحوار المجتمعي تسهم في توعية الأفراد بمخاطر الثأر وتقديم بدائل سلمية له. إضافة إلى ذلك، فإنَّ تطوير الإطار القانوني يُعدّ كذلك ضرورة ملحّة، من خلال سنّ تشريعات واضحة تُجرّم الثأر وتعاقب المحرّضين عليه، وتعزيز دوْر المؤسسات القضائية لضمان سرعة البتّ في النزاعات وتحقيق العدالة دون اللجوء إلى

الاقتصاص الشخصي، مع توفير آليات حماية للأفراد الذين يرفضون الانخراط في ممارسات الثأر تجنُّبًا للرّضوخ للضّغوطات المجتمعية. وبالتوازي مع ذلك، يمثّل تعزيز دوْر الدين ركيزة أساسية في معالجة هذه الظاهرة، إذ يمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم ندوات دينية تركّز على تحريم الثأر والدعوة إلى العفو والتسامح، وإصدار فتاوى رسمية تدعم الاحتكام إلى القضاء كبديل للانتقام، إلى جانب إشراك رجال الدين في مبادرات المصالحة المجتمعية لتعزيز السلم الاجتماعي. علاوة على ذلك، فإنّ تقديم حلول بديلة، مثل تفعيل نظام الدِّيَة والمصالحة المجتمعية، يُمكن أن يسهم في تقليل النزاعات وتحقيق العدالة بطريقة مقبولة ثقافيًّا، وذلك من خلال تطوير نظام دية موحّد يراعي مبادئ العدالة، وإنشاء صندوق مجتمعي لدعم الأسر غير القادرة على دفع الدِّية، وتنشيط دوْر الوجهاء والقادة العشائريين في إتمام عمليات الصلح. إنّ تنفيذ هذه الاستراتيجية بشكل متكامل، مع مراعاة الخصوصية الثقافية والاجتماعية للمجتمع البدوي، من شأنه تفكيك منظومة الثأر التقليدية وتعزيز التحوُّل نحو إطار قانوني أكثر استقرارًا؛ ممّا يساهم في تحقيق العدالة الاجتماعية وترسيخ الأمن المجتمعي.

## الخلاصة:

يُظهر البحث أنّ المجتمع البدوي يمرّ بعملية تغيير اجتماعي وثقافي، حيث تفقد المفاهيم التقليدية للثأر قوّتها أمام القيم الحديثة بشكل نسبيّ. ورغم الدعم المتزايد للحلول غير العنيفة مثل التعليم، والدين، والتعويض المالي، إلّا أنّ هناك مقاومة للتغيير بين بعض أفراد المجتمع، خصوصًا فيما يتعلق بقضايا الشرف والقيم القبلية. سيتطلب التعامل الناجح مع ظاهرة الثأر استثمارًا مستمرًّا في التعليم، وتعزيز أنظمة القانون، والتعاون مع القادة الدينيّين والمجتمعيّيين.

يقدّم البحث صورة معقّدة للتغيرات الاجتماعية والثقافية التي يمرّ بها المجتمع البدوي فيما يتعلق بظاهرة الثأر. تشير نتائج البحث إلى اتجاه واضح للابتعاد عن التقاليد العنيفة للثأر بصورة نسبية نحو القيم الحديثة التي تركز على السلام، والاحترام المتبادل، وحل النزاعات بطرق سلمية. ومع ذلك، لا تزال التأثيرات التقليدية ملحوظة، خاصة في الأماكن التي يوجد فيها ضغط اجتماعي قوي للحفاظ على العادات القديمة.

ينظر كثيرون إلى الدين كأداة أساسية لحلّ النزاعات، لكن هناك أيضًا اعتراف





بالحاجة إلى دمج أدوات أخرى مثل التعليم والتشريع المعاصر. تُظهر النتائج تغيُّرًا في النهج تُجاه الثأر داخل الأسرة، حيث يدعم معظم المشاركين تقليص الثأر ليشمل الجاني المباشر فقط، ويعارضون توسيعه ليشمل أفراد أسرته.

يتمّ التعرف على التعليم كأداة رئيسية لقيادة التغيير الاجتماعي المطلوب، مع التركيز على غرس قيم الاحترام المتبادل وحل النزاعات بطرق سلمية. ومع ذلك، هناك اعتراف بتعقيد المشكلة وصعوبة حلها بالكامل من خلال الدين والتعليم فقط.

في الختام، فإنّ المجتمع البدوي موجود في مرحلة تغيير مهمّة، لكن التعامل مع ظاهرة الثأر سيتطلب بذل جهود متعدِّدة الأنظمة تشمل التعليم، والدين، والقانون، والمجتمع لتحقيق تغيير عميق ومستدام.

## التوصيات:

استنادًا إلى النتائج، يمكن اقتراح عدد من التوصيات لتعزيز التغييرات الإيجابية في المجتمع البدوي في مكافحة ظاهرة الثأر:

- **تعزيز التعليم لقيم المصالحة وحل النزاعات بطرق سلميّة:** يجب الاستمرار في تعزيز الاستثمار في التعليم، خاصة بين الشباب، بهدف غرس قيم الاحترام المتبادل، والتسامح، وحل النزاعات بطرق غير عنيفة. يمكن دمج البرامج التعليمية في المدارس التي تركّز على أضرار الثأر والطرق البديلة لتسوية النزاعات.
- **التعاون مع القادة الدينيّين والمجتمعيّين:** في ضوء النتائج التي أشارت إلى الدعم الواسع لدوْر الدين في حل النزاعات، يُوصى بدمج القادة الدينيّين في الحملات والأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تعزيز القيم الدينية التي تدعو إلى السلام، والمصالحة، والعدالة ونبذ الثّأر. يمكن تطوير برامج مشتركة مع رجال الدين لتشجيع المصالحة ومنع العنف وفقًا لقيم الإسلام.
- **التعامل مع الضغط الاجتماعيّ المؤيِّد للثّأر:** يجب تطوير حملات لزيادة الوعي بمخاطر الضغط الاجتماعي المؤيِّد للثأر، وتعزيز سبُل الشّعور بالأمان للأشخاص الذين يعارضون الثأر. يُوصى باطلاق نقاش عام واسع حول الموضوع، يتضمّن أمثلة على قصص نجاح لأشخاص اختاروا عدم الانتقام وتم تقديرهم من قِبَل المجتمع.

- **إطلاق برامج توعية خاصة بالشباب:** بناءً على النتائج التي أظهرت أنّ الشباب لديهم مواقف متباينة تجاه الثأر، يمكن تنظيم برامج توعية تستهدف هذه الفئة تحديدًا. تهدف هذه البرامج إلى تعزيز القيم الحديثة مثل العدالة الفردية والسلام، مع مناقشة تأثير الثأر السّلبيّ على مستقبل المجتمع وتقديم بدائل إيجابية مثل التعليم والتعاون المجتمعي.
- **إنشاء منصّة إلكترونيّة لحلّ النزاعات:** بالنظر إلى أنّ جمع البيانات تم عبر الإنترنت وكان فعّالًا، يمكن إنشاء منصّة إلكترونية مخصّصة لحل النزاعات في المجتمع البدوي. توفّر هذه المنصة مساحة آمنة للأفراد للتعبير عن قضاياهم بشكل مجهول الهوية، وتربطهم بمختصين أو وسطاء محليّين لتقديم الحلول السلمية والعملية بعيدًا عن العنف.

## تعزيز دوْر الإعلام:

>> إطلاق حملات إعلامية تهدف إلى تسليط الضوء على قصص نجاح أفراد وعائلات اختارت المصالحة بدلًا من الثأر.

>> إنتاج برامج وثائقية وحلقات نقاش تلفزيونية لتوعية المجتمع حول تأثير الثأر السّلبيّ، وأهمية البدائل السلمية.

- **تطبيق قوانين صارمة وحماية الأطراف الضعيفة:** تطوير تشريعات محلية تهدف إلى منع العنف المرتبط بالثأر، مع توفير حماية قانونية للأفراد الذين يرفضون الانخراط في الثأر.
- **تعزيز الوعي الاجتماعي بمخاطر الضغط الجماعي المؤيّد للثأر:** تنظيم فعاليات مجتمعية تناقش تأثير الضغط الاجتماعي على الأفراد، مع تقديم بدائل تُعزّز الشعور بالاستقلالية والمسؤولية الفردية.

من خلال استعراض الحلول المقترحة لمعالجة ظاهرة الثأر، يتضح أنّ ربط هذه الحلول بالجوانب الاجتماعية المختلفة يمكن أن يعزّز من فهم أوسع لآثارها وإمكاناتها. على سبيل المثال، فإنّ تعزيز التعليم لقيم المصالحة والتسامح لا يقتصر على التأثير الفردي، بل يمتدّ ليشمل تعزيز التماسك الاجتماعي وتقليل الفجوة بين الأجيال. يمكن أن يؤدّي ذلك إلى بناء مجتمع أكثر انفتاحًا وقادرًا على تبنّي قيم حديثة تعزّز السلام؛ ممّا يقلّل من الاعتماد على العادات القبلية التقليدية كأساس لحل النزاعات. كما أنّ دمج التعليم بقيم التسامح يُساهم في تمكين الشباب كقادة





مستقبليّين قادرين على كسر الحلقة المفرغة للعنف، وإعادة توجيه القيم القبلية نحو الاحترام والعيش المشترك.

علاوة على ذلك، فإنّ دوْر القادة الدينيّين والمجتمعيّين لا يتمثّل فقط في توجيه الأفراد نحو نبذ العنف، بل أيضًا في بناء جسور للتفاهم بين الأطراف المتنازعة من خلال تأكيد القيم المشتركة التي تدعو إلى المصالحة والعدالة السلمية. يمكن أن تمتدّ هذه الجهود إلى تعزيز التعاون بين مختلف المؤسسات الاجتماعية مثل المدارس، المساجد، والمجالس العائلية، لتصبح هذه القيم جزءًا لا يتجزّأ من النظام الثقافي والاجتماعي. ومن خلال معالجة الضغط الاجتماعي المؤيد للثأر، يمكن تغيير التصوُّرات الجمعية المتعلقة بالشرف والقوّة، حيث يصبح الامتناع عن الثأر فعلًا يُقدَّر اجتماعيًّا، وبالتّالي يُقلّل من العداء ويُحسِّن الاستقرار داخل المجتمعات البدوية. إنَّ معالجة ظاهرة الثأر ليست مجرّد قضية فردية، بل هي عامل جوهري في تطوير المجتمع بأكمله. كما يشير البحث إلى توجهات إيجابية نحو التغيير الاجتماعي والثقافي في المجتمع البدوي فيما يتعلق بظاهرة الثأر، ولكنه يؤكِّد أيضًا على التحديات الكبيرة التي تواجه المجتمع. يمكن إخراج الاستنتاجات والتوصيات إلى حيِّز التّنفيذ بأن يقود إلى استمرار العملية الإيجابية، وترسيخ قيم السلام، والاحترام المتبادل، وحلّ النزاعات بطرق سلمية في المجتمع البدوي.

## المراجع


إمبابي، أ. (2020). استخدام استراتيجية التفاوض لمواجهة مشكلات الثأر في الريف المصري من منظور طريقة تنظيم المجتمع. مجلة كليّة الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث (21)، جامعة الفيّوم.

السراج، ع. (2001). ملامح الجريمة في العالم العربي خلال 1972-1992. الشارقة.

عوض، السيد. (2004). جرائم الثأر في صعيد مصر: دراسة سوسيو أنثروبولوجية لجرائم القتل والثأر في قرية بيت علام. في المؤتمر السنوي السادس «الأبعاد الاجتماعية والجنائية للتنمية في صعيد مصر». المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية. مصر.

عبد المحمود، ع. أ. (2003). **جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية**. الرياض.

غانم، ع. (2010). ظاهرة الثأر والعوامل المؤثِّرة. مأرب برس.

فوزية، ع. ب. (2019). **التأثيرات الاجتماعية والثقافية الناجمة عن ظاهرة الأخذ بالثأر**. كليّة الآداب والعلوم، المرج، جامعة بنغازي، ليبيا.

المحجوب، م. ع. (2013). **القانون والقضاء العرفيّ**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمود، م. ط. (2013). **الموارد البشرية وتنمية المجتمع المحليّ**. الإسكندرية.


## مراجع إنجليزيّة


Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (1997). *Social work and blood vengeance: The Bedouin Arab case*. Oxford University Press.

Ericksen, K. P., & Horton, H. (1992). Blood feuds: Cross-cultural variations in kin group vengeance. *Cross-Cultural Research*, 26(1–4), 57–85.

Gabriel, M. A., & Monaco, G. W. (1994). Getting even: Clinical considerations of adaptive and maladaptive vengeance. *Clinical Social Work Journal*, 22(2), 165-178.

Jabber, J. S. (1995). *The Bedouins and the Desert: Aspects of Nomadic Life in the Arab East*. State University of New York Press.

Kirman, A. (1989). The intrinsic limits of modern economic theory: The emperor has no clothes. *The Economic Journal*, 99(395), 126–139.

Oxford University Press. (2004). *Oxford English Dictionary* (3rd ed.). Oxford University Press.

Suleymanov, E. A., & Aliyev, H. (2015). Blood revenge and violent mobilization: Evidence from the Chechen Wars. *International Security*, 40(2), 158-180.






# أثر استخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ على عمليّات التّعلُّم والتّفاعل الاجتماعيّ لدى الطلاب في المدارس الثانويّة
## منطقة المثلّث


### الملخّص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعيّ على عمليات التّعلُّم والتفاعل الاجتماعيّ لدى طلاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث. وبهذا، تمّ إجراء بحث كمي ارتباطي، شمل عيّنة من 350 طالبًا من المدارس الثانوية في بلدات مختلفة من منطقة المثلث. وقد تم جمع المعطيات باستخدام استبانة (علي وشهاوي، 2017) تكشف مدى تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلاب.

عند تحليل الإحصاءات، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالّة إحصائيًا بين كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبيّة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالانتماء على الصّعيد التفاعل الاجتماعي وعدد الأصدقاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي؛ ممّا قد يشير إلى أنّ التفاعل الرقمي المكثف قد يؤثِّر على طبيعة الشعور بالانتماء للمجموعة التعليمية. إضافةً إلى ذلك، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الأصدقاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية وفقًا للصف الدراسي، حيث كان لدى طلاب الصف الثاني عشر عدد أصدقاء أكبر مقارنة بالصفوف الأخرى، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الوقت الذي يقضّونه على هذه المنصّات.

فيما يخصّ تأثير الجنس على عمليات التعلُّم، أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في التعلُّم التوافقي التعاوني بين الذكور والإناث، حيث سجّلت الإناث درجات أعلى في هذا الجانب؛ ممّا يعكس ميلهن إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كأداة لتعزيز التفاعل الأكاديمي والتواصل الفعّال في التعلُّم. من ناحية

أخرى، لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين الذكور والإناث؛ ممّا يشير إلى تشابه في أنماط الاستخدام بين الجنسين.

تشير هذه النتائج إلى ضرورة تعزيز البحث حول طرق استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، ووقوع تأثيراتها المحتملة على العملية التعليمية مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. وتوصي الدراسة بالاستفادة من نتائجها في تطوير استراتيجيات تعليمية تستثمر مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

**كلمات مفتاحيّة:** مواقع التواصل الاجتماعيّ، التفاعل الاجتماعيّ، عمليات التعلُّم، المدارس الثانوية.

## المقدّمة والخلفية النظرية

شهد العالم منذ أواخر القرن العشرين تطوُّرًا مهولاً وفاعلا في تكنولوجيا المعرفة، وهذا أدّى إلى اعتمادها في جميع مجالات الحياة، وخاصة في التعليم والتعلُّم (الشافعي، 2015). ومع ظهور شبكة الإنترنت وتطبيقات التعلُّم الرقميّ، فقد تغيّرت أساليب التدريس وأصبح الوصول إلى المعرفة والتفاعل مع المحتوى التعليمي أكثر سهولة من أيّ وقت مضى (العزبي، 2023؛ أبو راجوح، 2021).

في ظلّ هذه التغيُّرات، برزت وسائل التواصل الاجتماعي كأداة رئيسيّة في البيئة التعليمية، حيث بات الطلاب يعتمدون عليها كمصدر أساسي لتحصي المعلومات الأكاديمية، بالإضافة إلى استخدامها كوسيلة للتواصل بين الزملاء والمعلّمين. بالرغم من الفرص التي توفّرها هذه الأدوات في تعزيز عمليات التعلُّم التفاعلي والتعاوني، فإنّ استخدامها المكثّف يطرح تساؤلات حول مدى تأثيرها على جودة التعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية (Kasperski & Blau, 2020).

وفقًا لدراسة نافي (Naveh, 2019)، فإنّ 90% من الطلاب الإسرائيليّين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي خلال الدراسة، وهو ما يرتبط مباشرة بمسألة تأثير ذلك على مستويات الاستيعاب الأكاديمي والتعلُّم التفاعلي. وبالمثل، وجدت دراسة





كوهين (Cohen, 2020) أنّ الطلاب الذين يقضّون أكثر من 4 ساعات يوميًّا على وسائل التواصل الاجتماعي يعانون من تراجع في القدرة على التحليل النقديّ، مقارنة بأقرانهم الذين يستخدمونها بشكل محدود.

## عمليّات التعلُّم وتأثير وسائل التواصل الاجتماعيّ

تُعرَّف عمليات التعلُّم بأنّها مجموعة من الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الأفراد لاكتساب المعرفة، تطوير المهارات الأكاديمية، وتحسين الأداء التعليميّ. وتشمل هذه العمليات التعلُّم التوافقي التعاوني، التعلُّم الذاتيّ، والتعلُّم القائم على المشاريع، حيث تتمثّل فاعليّتها في التفاعل مع البيئة التعليمية، وتوفّر الموارد الرقمية، وإجراء التواصل بين الطلاب والمعلّمين (جونز، 2021).

من الناحية النظرية، يمكن أن تُسهم وسائل التواصل الاجتماعي في دعم عمليات التعلُّم بواسطة توفير أدوات تسهِّل مشاركة المعلومات، المناقشات الأكاديمية، وتنمية التفكير النقديّ. مع ذلك، يرى بعض الباحثين أنّ الاستخدام المفرط لهذه الوسائل قد يؤدّي إلى تشتيت الانتباه والتّركيز، تقليل القدرة على التحليل العميق، وزيادة الاعتماد على المحتوى السريع بدلاً من الدراسة المنظَّمة (Kasperski & Blau, 2020).

في دراسة أجراها بن دافيد (Ben-David, 2022) حول تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على التحصيل الأكاديمي، وجد أنّ الطلاب الذين يستخدمون المنصات الرقمية في مراجعة الدروس يحقّقون درجات أعلى بنسبة 15% من أقرانهم الذين يعتمدون على الوسائل التقليدية. إلّا أنّ دراسة لفين (Levine, 2023) أظهرت أنّ الإفراط في استخدام التطبيقات الاجتماعية يؤدّي إلى تراجع في التركيز بنسبة تصل إلى 30% لطلاب المرحلة الثانوية.

## الأسُس النظريّة للدّراسة

يعتمد هذا البحث على عدة نظريّات تفسِّر العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم، ومن أبرزها:

### نظرية التعلُّم الاجتماعيّ - باندورا (Bandura, 1977)

تفترض هذه النظرية أنّ التعلُّم يحدث من خلال التفاعل والملاحظة، حيث

تساعد وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التعلُّم التوافقي التعاوني؛ ممّا يتيح للطلاب فرصة مشاركة الأفكار، تبادل المعرفة، والتفاعل مع زملائهم بطرق جديدة.

**نظرية رأس المال الاجتماعيّ - كولمان (Coleman, 1988)**

توضّح هذه النظرية كيف تؤثّر العلاقات الاجتماعية والشبكات الرقمية على جودة التعلُّم، حيث تساعد وسائل التواصل الاجتماعي في توسيع الفرص التعليمية من خلال بناء مجتمعات تعليمية افتراضية.

**نظريّة العبء المعرفيّ - سويلر (Sweller, 1988)**

تفسّر كيف أنّ الكمّ الهائل من المعلومات الرقمية يمكن أن يُرهق الدماغ، وهذا بدَوْره قد يؤدّي إلى تقليل فاعليّة عمليّات التعلُّم، خاصّة إذا لم تكن هناك آليات لتنظيم المعلومات بشكل فعّال.

## العلاقة بين الأداء الأكاديميّ وعمليّات التعلُّم

يُعدّ الأداء الأكاديميّ من العوامل الأساسية في تقييم جودة التعليم، حيث يشير إلى مستوى تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المختلفة (القريو، 2022). وترتبط جودة الأداء الأكاديمي بعدّة عوامل، أبرزها الدافعيّة الذاتيّة، البيئة الصفيّة، والأساليب التعليميّة المستخدمة.

وفقًا لدراسة سيمون (Simon, 2021)، فإنّ التعلُّم القائم على التكنولوجيا يعزّز الأداء الأكاديمي بنسبة 20% إذا تمّ توظيفه بشكل صحيح. إلّا أنّ دراسة جولدبيرج (Goldberg, 2022) وجدت أنّ الطلاب الذين يعتمدون بشكل كلّيّ على وسائل التواصل الاجتماعي كمصدر للتعلُّم فإنّهم يعانون من تراجع في مهارات الاستيعاب بنسبة 25% مقارنة بزملائهم الذين يستخدمون المصادر التقليدية.

إيال نافون (Eyal Navon, 2023) يشير إلى أنّ الفرق الأساسي في تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي يكمن في كيفية استخدامها، حيث يمكن أن تكون أداة محفّزة للتعلم أو مشتّتة للانتباه، بناءً على استراتيجيات التوظيف التربويّ.





## العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعيّ وعمليات التعلُّم

في ظل انتشار التكنولوجيا الرقمية، باتت وسائل التواصل الاجتماعي جزءًا لا يتجزّأ من البيئة التعليمية، حيث يعتمد عليها الطلاب في مراجعة المواد، إجراء البحوث، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية. غير أنّ تأثيرها على التعلُّم يعتمد بشكل أساسي على طريقة استخدامها ومدى تنظيمها ضمن البيئة الصفيّة.

في دراسة أوفير (Ofir, 2022)، تمّ تحليل تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على التعلُّم في المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج أنّ 60% من الطلاب الذين يستخدمونها بانتظام في الدراسة يشعرون بأنّهم أكثر قدرة على فهم المواد الدراسية، بينما 40% يعانون من صعوبة في التركيز بسبب الاستخدام المفرط.

يهدف هذا البحث إلى تحليل العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي وعمليّات التعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال دراسة تأثيرها على أساليب الدراسة، مستوى التركيز، والتفاعل الأكاديميّ. كما يسعى إلى تقديم توصيات تساعد في تعزيز الجوانب الإيجابية لهذه الأدوات، وتقليل تأثيراتها السلبية على التحصيل الأكاديميّ.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

تلعب عمليات التعلُّم دوْرًا أساسيًّا في تطوير قدرات الطلاب من حيث اكتساب المعرفة، تطبيقها، وتنمية التفكير النقديّ والإبداعيّ. في ظلّ التطوُّر التكنولوجي السريع، أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي جزءًا لا يتجزّأ من البيئة التعليمية، حيث يعتمد الطلاب على هذه المنصّات في تنظيم المعلومات، الوصول إلى المحتوى الأكاديمي، والتفاعل مع زملائهم ومعلّميهم. مع ذلك، فإنّ تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على عمليات التعلُّم لا يزال محلّ نقاش، حيث تشير بعض الدراسات إلى أنّها قد تُسهم في تحفيز التعلم الذاتي وزيادة التعاون الأكاديمي، بينما يرى آخرون أنّها قد تؤدّي إلى التشتُّت الذهني وانخفاض جودة الاستيعاب الأكاديمي (לייבושור, 2021).

وفقًا لدراسة פינקלשטיין וסופר-ויטל (2022)، فإنّ الطلاب يقضّون ساعات طويلة في بيئات تعليمية تدعم التفاعل الاجتماعي، سواء داخل المدرسة أو عبر المنصات الرقمية؛ ممّا يفتح المجال لدراسة كيفية تأثير هذه البيئة على تطوير مهارات التعلُّم وإدارة المعرفة. ولكن، مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، لم تعد عمليات التعلُّم مقتصرة على المدرسة، حيث أصبح الطلاب يعتمدون على

المنصّات الرقمية في التفاعل الأكاديمي، تنظيم المواد الدراسية، وإجراء البحوث.

إضافةً إلى ذلك، فإنّ الجانب الاقتصادي والاجتماعي يلعب دوْرًا في مدى استفادة الطلاب من هذه الأدوات الرقمية، حيث تؤثّر الفجوات الرقميّة على فرص الوصول إلى موارد التعلُّم، وكذلك سرعة الإنترنت، وتوفّر الأجهزة الإلكترونية. أشار تقرير مدار الاستراتيجي (غانم، 2023) إلى أنّ مستويات البطالة والفجوات الاقتصادية بين السكّان العرب واليهود في إسرائيل تؤثّر بشكل مباشر على إمكانية امتلاك الطلاب لتكنولوجيا متطوّرة؛ ممّا ينعكس على كيفيّة استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي في عمليات التعلُّم.

في دراسة حسن وصالح (2019) حول تأثير الخلفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة على استخدام مواقع التواصل الاجتماعيّ بين طلاب المدارس الثانوية في القدس، أظهرت النتائج أنّ الطلاب ذوي خلفيات اقتصادية قوية يمتلكون أجهزة إلكترونية حديثة؛ ممّا يتيح لهم إمكانية الوصول إلى المعلومات بشكل أسرع وأكثر كفاءة، بينما الطلاب ذوي خلفيات أضعف قد يعانون من قيود في استخدام هذه الأدوات.

بما أنّ طلاب المرحلة الثانويّة يعكسون واقع مجتمعهم ككلّ، وفي منطقة المثلّث بشكل خاص، فإنّ أنماط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تتأثّر بظروفهم الاجتماعية والاقتصادية؛ ممّا يوجِب تحليل العلاقة بين هذه العوامل وعمليات التعلُّم، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى التحقُّق منه.

### أسئلة الدراسة

بناءً على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين عمليات التعلُّم لدى الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة المثلّث؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تُعزى إلى المتغيّرَين: الجنس، الطبقة؟





3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلُّم لدى الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تُعزى إلى المتغيّرَين: الجنس، الطبقة؟

## أهميّة الدراسة

### الأهميّة النظرية

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال مساهمتها في إعادة تقييم العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم، وذلك في محيط طلاب المرحلة الثانوية في منطقة المثلّث. وتكمن أهميّة هذه الدراسة في إضافة بُعد جديد إلى الدراسات التربوية، حيث تسعى إلى:

تحليل مدى توافق نتائج البحث مع النظريات التربوية القائمة، مثل نظرية التعلُّم الاجتماعي، ونظرية رأس المال الاجتماعيّ، ونظرية العبء المعرفيّ، ما يسمح بتوسيع تطبيقاتها على بيئات تعليمية حديثة تعتمد على الوسائل الرقمية.

تقديم نموذج تحليليّ جديد لقياس تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على عمليات التعلُّم، يأخذ في الاعتبار المتغيّرات الديموغرافية (الجنس، الطبقة الاجتماعية)؛ ممّا يساعد في رصد رؤية أكثر تكاملاً عن دوْر التكنولوجيا في العملية التعليمية.

إثراء المكتبة الأكاديمية المحلية والعالمية من خلال تقديم نتائج مستندة إلى بيئة تعليمية عربية محدّدة (منطقة المثلّث)، حيث أنّ معظم الأبحاث السابقة ركّزت على بيئات تعليمية جامعية أو على نطاق عالمي دون تخصيص للبيئات المحلية.

مناقشة الفجوات البحثية، حيث أنّ العديد من الدراسات تناولت أثر وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي، ولكن القليل منها ركّز على التفاعل بين وسائل التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم، وكيفية توظيفها لتعزيز استراتيجيات التعلم التوافقي التعاوني لدى الطلاب.

### الأهميّة العمليّة

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديم رؤية عمليّة حول كيفية دمج وسائل التواصل الاجتماعي في عمليات التعلُّم داخل البيئة المدرسية، من خلال:

توفير بيانات علمية لصنّاع القرار التربوي حول كيفية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي كأداة تعليمية لتعزيز عمليات التعلُّم التفاعلي، بدلاً من استخدامها بشكل غير ممنهج ما يؤدّي إلى التشتُّت الذهني.

تقديم توصيات عملية للمعلمين والمشرفين التربويين حول كيفية تصميم برامج تعليمية رقمية تفيد من وسائل التواصل الاجتماعي دون أن تؤثّر سلبًا على مستوى تركيز الطلاب أو استيعابهم الأكاديمي.

إفادة المؤسّسات التعليمية في تطوير سياسات جديدة تساهم في تقنين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعلُّم المدرسي، وتحديد استراتيجيات دمجها بطرق تُعزّز من التعلُّم الذاتي والتفاعلي.

إمكانية استخدام نتائج البحث في تصميم برامج تدريبية للمعلمين لمساعدتهم على تنظيم عمليات التعلُّم الإلكتروني، والاستفادة من التطبيقات والمنصّات الرقمية بطرق تدعم تحقيق الأهداف التربوية.

### أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل ذي عُمق حول العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم لدى طلاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث، وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1. تحليل أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على عمليات التعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة المثلّث.
2. تحديد الفروق في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين الطلاب تبعًا لمتغيّري الجنس والطبقة الاجتماعية.
3. قياس الفروق في عمليات التعلُّم لدى الطلاب بناءً على متغيّري الجنس والطبقة الاجتماعية.
4. تقديم توصيات قائمة على النتائج من أجل تطوير استراتيجيات تعليمية تدمج وسائل التواصل الاجتماعي بطرق تعزّز عمليات التعلُّم بدلًا من إعاقتها.

### فرضيّات الدراسة

استنادًا إلى الإطار النظريّ ومشكلة الدراسة، تفترض هذه الدراسة وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة المثلّث. وعليه، تمّ تطوير الفرضيات التالية





لرصد هذه العلاقات:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم لدى الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة المثلّث.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تُعزى لمتغيّر الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تُعزى لمتغيّر الطبقة الاجتماعية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلُّم لدى الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تُعزى لمتغيّر الجنس.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلُّم لدى الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تُعزى لمتغيّر الطبقة الاجتماعية.

## مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائيّة

**الطبقة الاجتماعيّة:**

يشير مصطلح «الطبقة الاجتماعية» إلى مجموعة العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثّر على قدرة الطالب في الوصول إلى مصادر التعلُّم والاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة. ويتم تحديد الطبقة الاجتماعية بناءً على مجموعة من المؤشّرات، منها:

المستوى الاقتصادي للأسرة (مستوى الدخل، الحالة المعيشيّة) ومدى توفُّر الأدوات التكنولوجية المستخدمة في التعلُّم (الإنترنت، الأجهزة الذكيّة) ومستوى التعليم للوالدين وطبيعة المهن التي يزاولونها.

### الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم، حيث ركّز بعضها على التأثيرات الإيجابية، مثل تعزيز الدافعية والتعلُّم

التعاوني، بينما تناولت دراسات أخرى التأثيرات السلبية، مثل تدني التحصيل الأكاديمي وضعف التركيز. في هذا البند، سيتمّ عرض مجموعة من الأبحاث التي تطرّقت إلى هذا الموضوع من جوانب متعدّدة، مع تحليل نتائجها ومدى ارتباطها بالبحث الحالي.

## الدراسات التي تناولت التأثيرات الإيجابية والسلبية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعلُّم

**1. دراسة بني حمد والأحمد (2021):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على دافعيّة الطلبة نحو التعلُّم، حيث تمّ تطبيق استبانة على 100 طالب وطالبة في الصف العاشر في مديريّة عمّان الرابعة في الأردن، وفقًا للمنهج الكمي. أظهرت النتائج أنّ استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل علمي ومنهجي يمكن أن يعزّز دافعية الطلبة نحو التعلُّم من خلال توفير مصادر معرفيّة متنوّعة وسهلة المنال.

مع ذلك، أشارت الدراسة إلى أنّ الاستخدام المفرط لهذه الوسائل قد يؤدّي إلى تراجع في القدرة على التركيز وزيادة التشتّت الذهني، خاصة في الفئات العمرية الصغيرة التي لا تمتلك استراتيجيات تعلُّم منظّمة؛ ممّا قد يؤثّر سلبًا على التحصيل الأكاديمي.

**2. دراسة أبو راجوح (2021):**

تناولت هذه الدراسة دوْر مواقع التواصل الاجتماعي في التأثير على العملية التعليمية، مع التركيز على مدى تقبُّل الطلبة للتعلُّم الافتراضي وتأثيره على السلوك الأكاديمي. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لمقارنة التعليم التقليدي بالتعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

أظهرت النتائج أنّ الاستخدام المكثّف لوسائل التواصل الاجتماعي يرتبط بتدنّي الأداء الأكاديمي والتحصيل العلميّ، حيث أدّى ذلك إلى تراجع في مهارات التفكير النقدي، وزيادة الاعتماد على المعلومات السريعة بدلًا من البحث والتقّصي المتعمق؛ ممّا قد يؤثّر سلبًا على جودة عمليات التعلُّم لدى الطلاب.

**3. دراسة كاسبرسكي وبلاو (Kasperski & Blau, 2020):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين طلاب المدارس الثانوية في إسرائيل





ومعلّميهم عبر منصّات التواصل الاجتماعي، وتأثير ذلك على بيئة الفصل الدراسي وعمليات التعلُّم. تم اعتماد منهج النظرية الراسخة من خلال مقابلات شبه منظّمة مع 10 طلاب تتراوح أعمارهم بين 18-15 عامًا، بالإضافة إلى معلّميهم.

كشفت النتائج أنّ التفاعل بين المعلّمين والطلاب عبر وسائل التواصل الاجتماعي أدّى إلى تحسين الأداء الأكاديمي، وزيادة التعلُّم التعاوني، وتحسين جوّ الفصل الدراسي. كما ساعد على زيادة المشاركة الحيويّة في الأنشطة التعليميّة، وتعزيز دعم الأقران؛ ممّا يعكس الدوْر الإيجابي لهذه الأدوات في تحسين بيئة التعلُّم.

الدراسات التي تناولت العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الأكاديميّ

**4. دراسة ساماد وآخرون (Samad et al., 2019):**

ركّزت هذه الدراسة على تحديد أثر وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي للطلاب في البيئات التعليمية. اعتمد الباحثون على تحليل شامل للأدبيّات البحثيّة المتعلّقة بالموضوع، وقاموا بتطوير نموذج جديد يقيس العوامل المؤثّرة على التعلُّم الرقمي، والذي تم اختباره من خلال استطلاع شمل طالبات من جامعة بحثية كبرى في ماليزيا.

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التفاعل عبر وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، حيث أنّ الطلاب الذين يشاركون في مجموعات دراسية إلكترونية أظهروا مستويات تحصيل أفضل. مع ذلك، أثارت الدراسة تساؤلات حول مفهوم «الحضور الاجتماعي والرفاهية الاجتماعية»، حيث لم يتمّ تفسير العلاقة بين هذه العوامل واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي بشكل كافٍ.

**5. دراسة الجهني (2017):**

هدفت الدراسة إلى تحليل دوْر شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالتّركيز على مادة البحث ومصادر المعلومات. تمّ تطبيق منهج المقابلة المتعمقة على عيّنة عشوائية من 300 طالب في مدارس المدينة المنوّرة.

أظهرت النتائج أنّ استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ساعد في زيادة تفاعل

الطلاب مع المعلّمين، وتحسُّن ملموس في مستويات التحصيل الدراسي. كما أنّ المعلّمين تمكّنوا من تحديد نقاط الضعف الأكاديمية لدى الطلاب بشكل أسرع من خلال متابعة أنشطتهم على المنصّات الرقمية، وهذا ساهم في تحسين الأداء الأكاديميّ والتّحفيز للإبداع.

## تحليل نتائج الدراسات السابقة ومدى ارتباطها بالبحث الحالي

**نقاط التشابه مع البحث الحالي:**

جميع الدراسات السابقة تؤكّد أنّ وسائل التواصل الاجتماعي تؤثّر بشكل مباشر على عمليات التعلُّم، سواء بشكل إيجابي أو سلبي.

معظم الأبحاث وجدت أنّ الاستخدام المنهجي لوسائل التواصل الاجتماعي يعزّز الدافعية للتعلّم ويحسّن المشاركة التفاعلية.

بعض الدراسات مثل أبو راجوح (2021) وبني حمد والأحمد (2021) تشير إلى أنّ الاستخدام غير المنظَّم لهذه الوسائل قد يؤدّي إلى تراجع الأداء الأكاديمي وانخفاض التركيز، وهو ما يتماشى مع الفرضيات المطروحة في البحث الحالي.

**نقاط الاختلاف مع البحث الحالي:**

بعض الدراسات ركّزت على العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي والأداء الأكاديمي فقط، بينما البحث الحالي يركّز على تأثيرها على عمليات التعلُّم بشكل أكثر شمولية تمتدّ إلى استراتيجيات التعلُّم التعاوني والتفاعل الرقمي.

معظم الأبحاث السابقة أجريت في بيئات تعليمية جامعية أو في دول ذات أنظمة تعليمية مختلفة، بينما البحث الحالي يتناول بيئة تعليمية عربية محلية؛ ممّا يضيف إسهاما جديدًا للأدبيّات البحثية في هذا المجال.

**الفجوات البحثيّة التي يعالجها البحث الحالي:**

لا تزال هناك حاجة إلى دراسات تستكشف دوْر وسائل التواصل الاجتماعي في تحسين عمليات التعلُّم بشكل استراتيجي داخل المدارس الثانوية.

لم تتناول معظم الدراسات السابقة ارتباط العوامل الاجتماعية والاقتصادية (مثل الطبقة الاجتماعية) بتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على التعلُّم، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تحليله.





تفتقر الأبحاث السابقة إلى تبيينات واضحة حول كيفيّة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في البيئة التعليمية بشكل يحقّق التوازن بين الفوائد والأضرار، وهو ما يهدف البحث الحالي إلى معالجته.

## التعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة تباينًا في النتائج المتعلّقة بأثر وسائل التواصل الاجتماعي على البيئة التعليمية. فقد أشارت بعض الأبحاث إلى أنّ هذه الوسائل تعزّز الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي، كما هو موضّح في دراسة الجهني (2017)، ودراسة Samad et al. (2019)، ودراسة Kasperski & Blau (2020). وأكّدت هذه الدراسات أنّ الاستخدام المنهجي لوسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يُسهم في تحسين الدافعية، تعزيز التعلُّم التعاوني، وزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلّمين.

في المقابل، أظهرت دراسات أخرى تأثيرًا سلبيًّا لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، حيث أشار أبو راجوح (2021) وبني حمد والأحمد (2021) إلى أنّ الاستخدام المفرط وغير المنظّم قد يؤدّي إلى تراجع في عمليات التعلُّم، انخفاض التركيز، وضعف القدرة على التحليل العميق.

على الرغم من أنّ العديد من الدراسات السابقة تناولت العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، إلّا أنّ البحث الحالي يتميّز بتركيزه على عمليات التعلُّم، والتي تُعدّ متغيّرًا مختلفًا عن الأداء الأكاديمي. عمليات التعلُّم لا تقتصر على التحصيل الدراسي فقط، بل تشمل استراتيجيات التعلُّم، بناء المعرفة، تطوير مهارات التفكير النقدي، واكتساب القدرة على حلّ المشكلات.

ركّزت الدراسات السابقة بشكل أساسي على تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي أو التفاعل الاجتماعي، دون التعمق في كيفية تأثيرها على استراتيجيات التعلُّم التي يعتمد عليها الطلاب. البحث الحالي يعالج فجوة بحثية لم يتمّ تناولها بالشكل الوافي، حيث يعمل تحليل تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الطريقة التي يتعلّم بها الطلاب، وليس فقط على نتائجهم الدراسية.

تختلف عمليات التعلُّم عن التحصيل الأكاديمي في أنّها تشمل المهارات الذهنية والإدراكية المستخدمة في معالجة المعلومات، القدرة على تنظيم المعرفة، والتفاعل النّشِط مع المحتوى التعليمي.

### كيف يعالج البحث الحالي هذه الفجوة؟

تحليل دوْر وسائل التواصل الاجتماعي في التأثير على استراتيجيات التعلُّم لدى الطلاب، وليس على أدائهم الأكاديمي فحسب.

دراسة العلاقة بين كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وقدرة الطلاب على التركيز، الاستيعاب العميق، وتطوير مهارات البحث الذاتي.

مقارنة تأثير هذه الوسائل على الطلاب وفقًا لمتغيّرات ديموغرافية مثل الجنس والطبقة الاجتماعية، لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق في أساليب التعلُّم بين الفئات المختلفة.

لذلك، فإنّ البحث الحالي لا يكرّر ما ورد في الدراسات السابقة، بل يوسّع الإطار البحثي ليشمل تحليلاً أكثر شمولاً لعمليات التعلُّم في سياق رقمي متغيّر.

### المنهجيّة والإجراءات

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على عمليات التعلُّم لدى طلّاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض المتغيّرات الديموغرافية، مثل الجنس والطبقة الاجتماعية. ويتناول هذا الفصل وصفًا تفصيليًّا للمنهجية البحثية: المنهج المستخدم، مجتمع الدراسة وعيّنتها، أداة البحث، إجراءات جمع البيانات، وطرق التحليل الإحصائي.

### منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الارتباطي، الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيّرات الدراسة من خلال معطيات كمية رقمية. يعدّ هذا المنهج مناسبًا لهذه الدراسة، حيث يتيح إمكانية تحليل العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم، مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيّرات الديموغرافية.

### مجتمع وعيّنة الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية في الوسط العربي والذي وصل عددهم الى 113 ألف طالب وطالبة، وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022/2021.

لهذه الدراسة تمّ اختيار عيّنة عشوائية تتكوّن من 350 طالبا من المرحلة الثانوية





في الوسط العربي: 166 من الذكور و 184 من الإناث. كما وشملت العيّنة 115 طالبًا من طبقة صفوف العاشر، 108 طالبًا من طبقة صفوف الحادي عشر 127 طالبًا من طلاب صفوف الثاني عشر.

**جدول 1:** توزيع العيّنة بحسب المتغيّرات الديمغرافية

| المتغيّر | الفئات | N | % |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 166 | 47.4 |
| | أنثى | 184 | 52.6 |
| الصف | عاشر | 115 | 32.9 |
| | حادي عشر | 108 | 30.9 |
| | ثاني عشر | 127 | 36.3 |

### أداة

لفحص متغيّرات البحث تمّ استخدام أداة علي وشهاوي (2017) التي تفحص تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي والاجتماعي، وقد تمّ اختيار الأقسام المناسبة للدراسة الحالية وإجراء بعض التعديلات عليها بما يتناسب ومتطلّبات الدراسة.

### تتكوّن الاستمارة من قسمين:

**القسم الأوّل:** يفحص المتغيّرات المستقلة والتي تشمل المتغيّرات الديمغرافية: الجنس (ذكر، أنثى) والطبقة (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر). ومتغيّر كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي الذي يقاس بسؤالين: الأول يفحص العدد الإجمالي للأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي ويقاس بالسلّم: أقل من 20، من 20 إلى 99، من 100 إلى 199، من 200 إلى 299، من 300 إلى 399، من 400 فأكثر. والثاني يفحص مدّة الوقت الذي يُقضّى في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في اليوم الواحد ويقاس بالسلّم: أقل من 30 دقيقة، من 30 دقيقة إلى أقل من الساعة، من الساعة إلى أقل من ساعتين، من ساعتين إلى أقل من ثلاث ساعات، أكثر من ثلاث ساعات.

**القسم الثاني:** يفحص هذا القسم أثر مواقع التواصل الاجتماعي على عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي، والذي يتكوّن من 38 عبارة مرتّبة على سلّم ليكرت

الخماسي (1= معارض بشدة، 2= معارض، 3= محايد، 4= موافق، 5= موافق جدا). هذه العبارات تقيس مجالين (المتغيّرين التابعين):

**جدول 2:** توزيع عبارات أداة البحث ضمن مجالات وأبعاد

| رقم البُعد | البُعد | العبارات |
|---|---|---|
| **المجال الأوّل: التفاعل الاجتماعي** | | 1-32 |
| البُعد الأوّل | التعلُّم التوافقي التعاوني | 1-15 |
| البُعد الثاني | رأس المال الاجتماعي | 16-29 |
| البُعد الثالث | الشعور بالانتماء | 30-32 |
| **المجال الثاني: الأداء الأكاديمي** | | 33-38 |

**مفتاح التصحيح**

بما أنّ عبارات الاستمارة هي وفق سلّم ليكرت الخماسي فإنّ مفتاح التصحيح يكون على النحو التالي:

1-1.80 غير موافق بشدة، 1.81-2.6 غير موافق، 2.61-3.4 محايد، 3.41-4.2 موافق، 4.21-5 موافق جدًّا.

**صدق وثبات الأداة**

تم التأكُّد من صدق الأداة من خلال:

**التحكيم العلمي:** تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والذين قاموا بمراجعة بنود الاستبانة من حيث اللغة، الصياغة، ومدى ملاءمتها لمجتمع البحث.

**التعديلات المقترحة:** تمّ الأخذ بآراء المحكَّمين وإجراء التعديلات اللازمة لضمان وضوح الفقرات ودقة قياس المتغيّرات المستهدفة.

**ثبات الأداة:** تمّ قياس ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والذي أظهر مستوى عالٍ من الثبات في جميع المجالات والأبعاد.

**معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الأداة:** يُظهر الجدول أنّ معامل الثبات الكلي لجميع الفقرات بلغ (0.926)؛ ممّا يشير إلى أنّ الأداة مقرونة بدرجة عالية من الموثوقية والاتساق الداخلي، وتفي بأغراض البحث العلمي.





## عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي نصّه: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث؟

تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين عاملي كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، عدد الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي، والوقت الذي يقضّونه باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال اليوم وبين عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب، ونتائج الجدول (4) تبيّن ذلك.

**جدول 3:** معامل سبيرمن للعلاقة بين كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب

| المتغيّرات | عدد الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي | الوقت الذي يقضّونه باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي |
|---|---|---|
| التعلُّم التوافقي التعاوني | -0.044 | 0.089 |
| رأس المال الاجتماعي | -0.029 | 0.138** |
| الشعور بالانتماء | -0.131* | 0.143** |
| التفاعل الاجتماعي | -0.059 | 0.137* |
| الأداء الأكاديمي | -0.052 | 0.107* |

*p<0.05, **p<0.01

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ونصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلّاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تعزى للمتغيّرين: الجنس، الطبقة؟

### الفروق في كثافة الاستخدام حسب الجنس

**جدول 4:** المعدّلات، الانحرافات المعيارية وقيم «ت» للفرق في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بحسب الجنس

| | **الذكور (n= 166)** | | **الإناث (n=184)** | | **قيم «ت»** | **الدلالة الإحصائية** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المتغيّران | المعدّل | الانحراف المعياري | المعدّل | الانحراف المعياري | | |
| **عدد الأصدقاء على المواقع** | 2.71 | 1.66 | 2.59 | 1.44 | 0.714 | 0.47 |
| **وقت استخدام المواقع** | 4.03 | 1.16 | 4.22 | 1.06 | -1.614 | 0.10 |

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عدد الأصدقاء أو مدّة الاستخدام اليومي لوسائل التواصل الاجتماعي ($p>0.05$).

### الفروق في كثافة الاستخدام حسب الطبقة

**جدول 5:** تحليل التباين الأحادي للفرق بكثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بحسب الطبقة

| المتغيّران | عاشر (n= 115) | | حادي عشر (n=108) | | ثاني عشر (n=127) | | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المعدّل | الانحراف المعياري | المعدّل | الانحراف المعياري | المعدل | الانحراف المعياري | | |
| **عدد الأصدقاء على المواقع** | 2.28 | 1.33 | 2.69 | 1.64 | 2.95 | 1.60 | 5.727 | 0.004 |
| **وقت استخدام المواقع** | 4.15 | 1.15 | 4.26 | 1.01 | 3.99 | 1.15 | 1.83 | 0.161 |

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدد الأصدقاء على وسائل التواصل الاجتماعي بين الصفوف الدراسية ($p<0.05$)، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدّة الاستخدام اليومي ($p>0.05$).





النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ونصّه: هل توجد فروق ذات دلالة **إحصائية في عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى طلّاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تعزى للمتغيّرين: الجنس، الطبقة؟**

### الفروق في عمليات التعلُّم حسب الجنس

**جدول 6:** المعدّلات، الانحرافات المعيارية وقيم «ت» للفرق في عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب بحسب الجنس

| | الذكور (n= 166) | | الإناث (n=184) | | قيم "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المتغيّرات | المعدّل | الانحراف المعياري | المعدّل | الانحراف المعياري | | |
| التعلُّم التوافقي التعاوني | 3.15 | 0.73 | 3.37 | 0.69 | -2.827** | 0.005 |
| رأس المال الاجتماعي | 3.06 | 0.64 | 3.05 | 0.56 | 0.116 | 0.908 |
| الشعور بالانتماء | 3.59 | 0.96 | 3.67 | 0.91 | -0.718 | 0.473 |
| **التفاعل الاجتماعي** | 3.15 | 0.59 | 3.26 | 0.55 | -1.703 | 0.090 |
| **الأداء الأكاديمي** | 3.09 | 0.81 | 3.23 | 0.77 | -1.572 | 0.117 |
| الدرجة الكليّة | 3.14 | 0.60 | 3.25 | 0.55 | -1.767 | 0.078 |

$p<0.01$**

أظهرت الإناث درجات أعلى في التعلُّم التوافقي التعاوني مقارنة بالذكور ($p<0.01$)، لكن لم تظهر فروق دالّة إحصائيًّا في الأداء الأكاديمي أو التّفاعل الاجتماعيّ العام تعزى لمتغير الجنس ($p>0.05$).

### الفروق في عمليّات التعلُّم حسب الطبقة

**جدول 7:** تحليل التباين الأحادي للفرق بعمليات التعلم والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب بحسب الطبقة

| المتغيّرات | عاشر (n= 77) | | حادي عشر (n=53) | | ثاني عشر (n=66) | | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المعدل | الانحراف المعياري | المعدل | الانحراف المعياري | المعدل | الانحراف المعياري | | |
| التعلُّم التوافقي التعاوني | 3.25 | 0.84 | 3.17 | 0.56 | 3.36 | 0.71 | 2.13 | 0.120 |
| رأس المال الاجتماعي | 3.10 | 0.57 | 2.99 | 0.55 | 3.07 | 0.65 | 1.04 | 0.353 |
| الشعور بالانتماء | 3.72 | 0.88 | 3.55 | 0.83 | 3.62 | 1.05 | 0.86 | 0.423 |
| **التفاعل الاجتماعي** | 3.23 | 0.62 | 3.12 | 0.49 | 3.26 | 0.58 | 1.66 | 0.191 |
| **الأداء الأكاديمي** | 3.13 | 0.84 | 3.12 | 0.71 | 3.23 | 0.81 | 0.75 | 0.469 |
| الدرجة الكليّة | 3.21 | 0.63 | 3.12 | 0.49 | 3.25 | 0.58 | 1.49 | 0.226 |

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الدراسية في الأداء الأكاديمي أو التفاعل الاجتماعي ($p>0.05$).

### مناقشة النتائج

**مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل:**

«هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى طلّاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث؟»

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الوقت الذي يقضّيه الطلاب على مواقع التواصل الاجتماعي وبعض أبعاد عمليات التعلُّم، مثل التفاعل الاجتماعي والتعلُّم التوافقي التعاوني. في المقابل، لم تكن هناك علاقة دالة إحصائيًا بين عدد الأصدقاء





على وسائل التواصل الاجتماعي وعمليّات التعلُّم.

تتّفق هذه النتائج مع ما توصّلت إليه دراسة كاسبرسكي وبلاو (2020)، التي أوضحت أنّ التفاعل عبر وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على التعاون الأكاديمي بين الطلاب، لكنه لا يعتمد فقط على عدد الأصدقاء، بل على طبيعة التفاعل نفسه.

دراسة الجهني (2017) أشارت إلى أنّ مواقع التواصل الاجتماعي تزيد من تفاعل الطلاب مع المعلّمين وتحفّزهم على الإبداع، وهو ما يفسّر العلاقة الإيجابية مع التفاعل الاجتماعي والتعلُّم التوافقي التعاوني.

يمكن تفسير هذه النتائج بناءً على نظريّة Vygotsky حول التعلُّم الاجتماعي، حيث أنّ التفاعل عبر الإنترنت يعزّز اكتساب المعرفة من خلال التعاون والتفاعل مع الأقران والمعلّمين.

في المقابل، فإنّ غياب العلاقة بين عدد الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم يشير إلى أنّ امتلاك عدد كبير من الأصدقاء قد لا يعني بالضرورة وجود جودة التفاعل أو حصول الفائدة التعليمية، بل قد يكون مجرّد تواصل اجتماعي عام دون إحداث تأثير تعليمي مباشر.

**مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني:**

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كثافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلّاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تعزى لمتغيّري الجنس والطبقة؟»

### الفروق في كثافة الاستخدام حسب الجنس

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عدد الأصدقاء أو مدّة الاستخدام اليومي لوسائل التواصل الاجتماعي ($p>0.05$). وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة المحمود والشريف (2022)، التي وجدت أنّ الإناث يستخدمن وسائل التواصل الاجتماعي أكثر من الذكور.

من جهة أخرى، تشير بعض الأبحاث الحديثة إلى أنّ الفجوة الرقمية بين الجنسين قد تضاءلت في السنوات الأخيرة؛ ممّا يعني أنّ الاستخدام المتساوي أصبح أكثر انتشارًا بين الطلاب من الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ التكنولوجيا الرقمية أصبحت متاحة للجميع بشكل متساوٍ، ولم يعد هناك تمييز واضح بين الذكور والإناث في استخدامها، خاصة في البيئة التعليمية.

### الفروق في كثافة الاستخدام حسب الطبقة الدراسية

أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في عدد الأصدقاء بين الطلاب وفقًا للطبقة الدراسية ($p<0.05$)، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة في مدّة الاستخدام اليومي ($p>0.05$).

نتائج هذه الدراسة تتّفق مع ما توصّلت إليه دراسة حسن وصالح (2019)، التي كشفت أنّ طلاب المرحلة الثانوية يميلون إلى تكوين شبكة أصدقاء أوسع على الإنترنت مع تقدّمهم في المراحل الدراسية، بينما لا تختلف مدّة استخدامهم اليومية اختلافًا جوهريًّا.

قد يعود السبب في هذا إلى أنّ الطلاب الأكبر سنًّا يميلون إلى بناء شبكات اجتماعية أوسع نتيجة لازدياد انخراطهم في الأنشطة المدرسية والجامعية المستقبلية، بينما يبقى نمط الاستخدام الزمني ثابتًا بسبب التزاماتهم الأكاديمية والتغيُّرات الطفيفة الطّارئة على روتينهم اليومي.

### مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث:

**«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى طلّاب المدارس الثانوية في منطقة المثلّث تعزى لمتغيّري الجنس والطبقة؟»**

### الفروق في عمليات التعلُّم حسب الجنس

أظهرت الإناث درجات أعلى في التعلُّم التوافقي التعاوني مقارنة بالذكور ($p<0.01$)، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًّا في الأداء الأكاديمي أو التفاعل الاجتماعي العام. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة المحمود والشريف (2022)، التي أشارت إلى أنّ الإناث أكثر ميلًا لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لأغراض تعليمية وتفاعلية مقارنة بالذكور.

يمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على أنّ الإناث يتمتّعن بميل طبيعي للتفاعل الاجتماعي والتعاون في التعلُّم الجماعي؛ ممّا يجعلهن يستفدن بشكل أكبر من بيئة التعلُّم الرقمي عبر الإنترنت.





### الفروق في عمليات التعلُّم حسب الطبقة الدراسية

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي أو التفاعل الاجتماعي بين مستويات الدراسة المختلفة ($p>0.05$). وهذه النتيجة تتعارض مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أنّ تقدُّم المستوى الدراسي قد يؤثّر على طرق التفاعل والتعلُّم عبر الإنترنت، لكنها تتماشى مع الأبحاث التي تؤكّد على أن توفُّر التكنولوجيا الرقمية للطلاب في جميع المراحل يجعل التأثير متساويًا إلى حد كبير.

قد يكون سبب عدم وجود فروق هو أنّ الطلاب في جميع المراحل الدراسية لديهم فرص متكافئة للوصول إلى الإنترنت، وبالتّالي فإنّ تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي يكون متجانسًا بينهم.

## التوصيات والاستنتاجات

بناءً على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، تم وضع مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في عمليات التعلُّم والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتشمل التوصيات جانبين رئيسيّين: الجانب النظري والجانب التطبيقي.

### أوّلًا: التوصيات النظريّة

**تعزيز البحوث الأكاديمية حول العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي وعمليات التعلُّم**

تقترح الدراسة إجراء بحوث إضافية تركّز على الأبعاد النظرية لعمليات التعلُّم في البيئات الرقمية، وذلك من خلال:

تحليل كيفية توظيف النظريات التربوية، مثل النظرية البنائية الاجتماعية ونظرية التعلُّم التعاوني، في دراسة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على استراتيجيات التعلُّم.

إجراء دراسات طولية (Longitudinal Studies) لتقييم التغيُّرات في أنماط التعلُّم الرقمي وتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مدى زمني طويل.

فحص تأثير تكامل الذكاء الاصطناعي في وسائل التواصل الاجتماعي على استراتيجيات التعلُّم، ومدى إمكانية تطوير نماذج تعلُّم رقمية تفاعلية أكثر كفاءة.

**إعادة تعريف دوْر «عمليات التعلُّم» في البيئة الرقميّة**

توصي الدراسة بضرورة توسيع الإطار المفاهيمي لعمليات التعلُّم، بحيث يشمل:

دراسة أثر وسائل التواصل الاجتماعي على التعلُّم الذاتي وتطوير مهارات البحث الإلكتروني.

تحليل دوْر التفاعل عبر الإنترنت في تعزيز عمليات التعلُّم التشاركي والتكيُّف مع بيئات التعلُّم الرقمي.

قياس مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على التفكير النقدي وحلّ الإشكاليّات المتعلّقة به لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.

**إجراء دراسات مقارنة بين مختلف الفئات المجتمعيّة**

نظرًا لاختلاف التأثيرات المحتملة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين مختلف الفئات، فإنّ الدراسة توصي بـ:

إجراء دراسات مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية في مناطق مختلفة، لتحليل الفروق في أنماط التعلُّم الرقمي.

دراسة تأثير العوامل الديموغرافية، مثل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعلُّم.

تقييم دوْر البيئة التعليمية (مدارس خاصة، مدارس حكومية) في تعزيز أو إعاقة الاستخدام الفعّال لوسائل التواصل الاجتماعي في التعلُّم.

**ثانيًا: التوصيات التطبيقيّة**

**إعادة تصميم المناهج الدراسية لاستثمار وسائل التواصل الاجتماعي في عمليات التعلُّم**

توصي الدراسة بدمج وسائل التواصل الاجتماعي في المناهج الدراسية بطريقة ممنهجة، بحيث تشمل:

تصميم برامج تعليمية رقمية تعتمد على التفاعل التعاوني عبر الإنترنت، لتعزيز عمليات التعلُّم الذاتي.

إدراج وسائل التواصل الاجتماعي كأداة تعليمية رسمية داخل الفصول الدراسية، مع وضع معايير واضحة لكيفية استخدامها بشكل آمن وأكاديمي.





تعزيز استخدام المنصّات التفاعلية (مثل مجموعات التعلُّم عبر فيسبوك أو واتساب التعليمي) لتوفير بيئة تعلُّم مرنة ومتاحة للجميع.

**تدريب المعلّمين على استراتيجيات التعلُّم الرقمي عبر وسائل التواصل الاجتماعي**

توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم بتنفيذ برامج تدريبية للمعلّمين حول:

كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز التفاعل الأكاديمي بين الطلاب.

تطوير أنشطة تفاعلية عبر الإنترنت تعتمد على التعلُّم التوافقي والتعاوني.

تحديد استراتيجيات لتعزيز مهارات التفكير النقدي والتواصل الرقمي لدى الطلاب.

**تنظيم حملات توعية للطلاب حول الاستخدام الأكاديمي لوسائل التواصل الاجتماعي**

توصي الدراسة بضرورة تنظيم ورش عمل توعوية للطلاب حول:

كيفية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي كأداة للتعلُّم، وألّا تكون مجرّد وسيلة ترفيه.

تنمية مهارات البحث الذاتي والتعلُّم المستقل باستخدام المنصّات الرقمية.

إدارة الوقت بفاعليّة عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، لتجنُّب التشتُّت الرقمي.

**تعزيز الشراكات بين المؤسّسات التعليمية وشركات التكنولوجيا**

نظرًا لازدياد الدّوْر الّذي تلعبه وسائل التواصل الاجتماعي في التعلُّم الرقمي، تقترح الدراسة إقامة شراكات بين المدارس ومؤسّسات التكنولوجيا لتطوير أدوات تعليمية متكاملة، مثل:

إنتاج محتوى تعليمي رقمي عالي الجودة، يتناسب مع المناهج الدراسية.

تصميم تطبيقات تعليمية تتكامل مع منصّات التواصل الاجتماعي لتقديم خوض تجربة تعليمية أكثر تفاعلية.

إجراء دراسات تجريبيّة حول تأثير تقنيات الذكاء الاصطناعي على تحسين بيئات التعلّم الرقمية.

## المصادر

### المصادر العربيّة


1. أبو بريع، هـ.، السيد، م.، وأحمد، ع. (2022). «تأثير استخدام التعليم المدمج باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على تعلُّم بعض المهارات الحركية لدرس التربية الرياضية لتلاميذ المرحلة الإعدادية". مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة، القاهرة 30 (9)، 82 - 110
2. أبو راجوح، ع. (2021). شبكات التواصل الاجتماعي ودوْرها في العملية التعليمية. المجلة العربية للنشر العلمي، الأردن 35، 161 - 181
3. بني حمد، أ.، والأحمد، أ. (2021). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في دافعية طلبة الصف العاشر نحو التعليم في مديريّة عمّان الرابعة: دراسة ميدانية. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن 8 (1)، 275 - 289:
4. بوزيد، ف.، والبار، و. (2021). دوْر الأسرة في توجيه أبنائها نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة في مدى اهتمام الوالدين في توجيه أبنائهم نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي، الجزائر 8 (2)، 46 - 50
5. البياتي، ع.، وصالح، م. (2022). الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة آداب الفراهيدي، العراق، 14 (49)، 538–559
6. جمال، م. (2019). أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في دافعية التعلُّم واتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية في مدينة عمان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، نابلس 33 (6)، 907 - 932:
7. الجهني، خ. (2017). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المدينة المنورة 1 (4)، 126 - 136
8. الحريري، ر. (2010). عوامل الأداء الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، بيروت2 (4)، 45 - 60
9. حسن، د.، وعلي، هـ. (2023). اتجاهات طلاب الجامعات نحو التفاعل الاجتماعي الافتراضي خلال جائحة كوفيد19-. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، القاهرة 16 (1)، 120 - 135
10. حسن، ع.، وصالح، س. (2019). أثر الخلفية الاجتماعية والاقتصادية على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بين طلاب المدارس الثانوية في مدينة القدس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، نابلس 23 (5)، 275 - 300
11. دائرة الإحصاء المركزية الإسرائيلية. (2019). التقرير السنوي عن مسح الدخل والمعيشة: دائرة الإحصاء المركزية. تل أبيب. إسرائيل.
12. الزيود، ن.، وعشا، ح. (2017). علم النفس التربوي. دار المسيرة للنشر. عمان.
13. سعيد، أ. (2021). التفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت لدى طلاب الجامعات: دراسة مقارنة بين الجنسين. مجلة العلوم الاجتماعية، القاهرة 15 (2)، 78 - 92
14. الشافعي، ح. (2015). مواقف المعلّمين العرب من دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية. مجلة جامعة، بيروت 19 (2)، 1 - 26







15. الشنّاوي، ا. وآخرون. (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.
16. عبد الرازق، أ. (2020). إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية وسِمات القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، القاهرة 13 241 - 210
17. العزبي، م. (2023). أسلوب مبتكر لتقويم استخدام منصّات التواصل الاجتماعي لتعزيز سلوكيّات التعلُّم لدارسي آلة القيولين. مجلة علوم وفنون الموسيقى، القاهرة 50 (2)، 923 - 892
18. علي، ع.، وشهاوي، ط. (2017). تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي والاجتماعي دراسة تطبيقية على الجامعات المصرية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، القاهرة 8 (2)، 67 - 167
19. غانم، هـ. (2023). تقرير مدار الاستراتيجي 2023: المشهد الإسرائيلي 2022. مدار المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية. رام الله.
20. القريو، خ. (2022) أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لدى الشباب الجامعي. مجلة العلوم الإنسانية، طرابلس37، 73 - 90
21. المحمود، ب.، والشريف، ج. (2022). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على التفاعل الاجتماعي لدى طلاب المدارس الثانوية. مجلة دراسات التربية، الرياض 33 (1)، 55 - 70
22. محيسن، ع.، وأبو غرارة، أ. (2022). استراتيجيات الأداء الأكاديمي في ضوء بعض المتغيّرات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، غزة 5 (1)، 259 - 294
23. النجّار، ن.، واليحيائي، ع. (2023). معوّقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التدريس من وجهة نظر معلّمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان. مجلة كليّة التربية جامعة أسيوط، مصر 39 (6)، 75 - 105


### المصادر الأجنبية


24. זייפרט, ת. (2016). יישומי מדיה דיגיטלית ורשתות חברתיות בהוראה ובלמידה. הוראה באקדמיה 6, 26 - 30, תל אביב.
25. לייבושור, ג. (2021). מהי למידה חברתית-רגשית (SEL)?. מכון אבני ראשה. ירושלים.
26. פינקלשטיין, ע., וסופר- ויטל, ש. (2022). אדם, טכנולוגיה, תרבות: דילמות בהוראה מרחוק של למידה חברתית- רגשית. גילוי דעת 20, 175-185, חיפה.

27. Abdalla, R., & Qashou. A. (2020). The Influence of Social Network Use on Students' Academic Performance. *Palestine Technical University Research Journal*, 8(2), 112-130. Tulkarm.
28. Al Jamoui, M.W., & Jaloul, A. (2021). Theoretical introduction – Social interaction and its various forms. *Univ-Ouargla.dz*. Ouargla, Algeria. https://doi.org/2170-1121

29. Alwagait, E., Shahzad, B., & Alim, S. (2015). Impact of social media usage on students' academic performance in Saudi Arabia. *Computers in Human Behavior*, 51, 1092-1097. Riyadh, Saudi Arabia

30. Awidi, I. T., Paynter, M., & Vujosevic, T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. *Computers & Education*, 129, 106–121. Amsterdam.

31. Babakhani, N., (2014). The Relationship Between the Big-five Model of Personality, Self- regulated Learning Strategies and Academic Performance of Islamic Azad University Students. In 5th World Conference on Educational Sciences, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3542-3547. Tehran.

32. Kasperski, R., & Blau, I. (2020). Social capital in high-schools: teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments*, (31)2, 1-17, London.

33. Long, L. (2007). Academic performance. In N. J. Salkind & K. Rasmussen (Eds.). *Encyclopedia of human development*, 1, 9-13 Thousand Oaks, CA, USA.

34. Samad, S., Nilashi, M., & Ibrahim, O. (2019). The impact of social networking sites on students' social wellbeing and academic performance. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2081-2094. Kuala Lumpur, Malaysia.

35. Villares, E. (2014). Assessing academic performance. In R. L. Miller (Ed.), *The encyclopedia of theoretical criminology*. Wiley-Blackwell. Hoboken, NJ, USA.

36. Admin. (2014, August 28). Social interaction, Definition, Elements, Types & Forms. *Study Lecture Notes*.

https://studylecturenotes.com/social-interaction-definition-elements-types-forms/

37. Types of Social Interaction. (2020, July 21). *K12 Libre Texts*.

https://k12.libretexts.org/Under_Construction/Stalled_Project_(Not_under_Active_Development)/Sociology/04%3A_Social_Structure/4.02%3A_Types_of_Social_Interaction



مؤنس طيبي

# الذّكاء الاصطناعيّ والتّعليم

## ملخّص

يعدّ التعليم جزءًا حيويًّا من تطوُّر المجتمع، ويتغيّر بمرور الوقت من حيث المحتوى والمفاهيم والأساليب. في الآونة الأخيرة، يتطوّر مجال الذكاء الاصطناعي وتنتشر تقنياته وتطبيقاته بشكل غير مسبوق، بل ويمكن القول أيضا بشكل مقلق، حيث أصبحت وبشكل واضح جزءًا أساسيا من حياتنا اليوميّة. في الواقع، يمكن رصد تأثير الذكاء الاصطناعي على مختلف الصناعات وفي شتّى المجالات وبالتالي على حياة الناس وأيضا على طريقة تعلُّمهم، حيث نرى بوضوح وبشكل مستمر ومتزايد محاولات دمج إمكانات الذكاء الاصطناعي والاستفادة منها في معالجة القضايا التعليمية. ومع ذلك، فإنّ تبنّي الذكاء الاصطناعي في القطاع التعليمي كان وما زال مثقلاً بالعديد من التحديات والقضايا الأخلاقية. الغرض من هذا المقال هو تحليل الفرص والتحديات والفوائد التي يفرضها الذكاء الاصطناعي في التعليم، وطرح أفكار لإمكانيات دمجه في السيرورة التعليمية.

**كلمات مفتاحية:** ذكاء اصطناعيّ، الذّكاء الاصطناعيّ في التعليم، الذّكاء الاصطناعيّ التوليديّ

## مقدِّمة

لا يخفى على أحد زخم الموجة التي تكتسح العالم برمته في السنوات القليلة الأخيرة بكل ما يتعلق بتطوير واستخدام تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) في مختلف المجالات. فبتنا نرى اليوم مثلا استخدام روبوتات المحادثة (Chatbots) التي تحاكي المحادثة البشرية، السيارات ذاتية القيادة والآلات البيتية

الذكية التي تقوم بوظائف متعدّدة كأمر عادي وليس من الخيال العلمي كما كان في السابق. هذا الاندماج السريع والمستمر للذكاء الاصطناعي في شتّى المجالات له التأثير الكبير والواضح على حياتنا اليومية، ويتسبب في تشكيل أنماط وسلوكيات حياتية جديدة لم نكن نعهدها من قبلُ. هذا الحال، لا يمكن أن يحيد بتأثيره عن التعليم العالي وجهاز التعليم في جميع مراحله؛ ممّا يستوجب علينا معرفة إمكانيات التعامل والتفاعل مع هذه التطبيقات الذكية بالطرق والأساليب المناسبة كي تعود على المشاركين في السيرورة التعليمية بالفائدة. نحن ندرك أنّ الذكاء الاصطناعي بإمكانه أن يُحدث ثورة في طرق التدريس والتعلّم مما يجعل التعليم أكثر كفاءة وفعالية، ومع ذلك ما زالت هناك أسئلة كثيرة تُطرَح حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في سيرورة التعليم والتعلّم كي تكون ناجحة ومتناغمة مع أهداف وأساليب التعليم المعتمدة في الفصل.

من هنا، فإنّ الهدف الأساسي لهذا المقال هو استعراض أهمّ التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، ومن ثَمّ وضع إطار ومسار عمل يهدف إلى دعم المعلمين والمعلمات في كيفية التعامل مع هذه التطبيقات وكل ما يتعلق بكيفيّة دمجها في السيرورة التعليمية. ينقسم المقال إلى خمسة أقسام رئيسيّة. يعرض القسم الأوّل نشأة الذكاء الاصطناعي باختصار وتوضيحات للمصطلحات والمفاهيم الأساسية في هذا المجال. أمّا القسم الثاني فيتناول أهم أساليب دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلّم، في حين أن القسم الثالث يقدّم بعض المقترحات لفعاليات تعليمية تعتمد الذكاء الاصطناعي. القسم الرابع يستعرض أهم التحدّيات الناجمة عن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، والقسم الخامس والأخير يعرض مسارات عمل لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويليه خاتمة المقال.

## 1. توضيحات للمصطلحات والمفاهيم الأساسيّة في مجال الذّكاء الاصطناعيّ

يستعرض هذا الفصل نشأة الذكاء الاصطناعي باختصار شديد، ويقدّم توضيحات للمصطلحات والمفاهيم الأساسيّة في هذا المجال لتكون أساسا يساهم في فهم طبيعة التطبيقات فيه. الذكاء الاصطناعي هو فرع من فروع عِلم الحاسوب والذي تعود جذوره إلى عام 1956، عندما اجتمع علماء في مجال علم الحاسوب في مؤتمر في دارتموث حيث انبثق عنه تعريف هذا الفرع الجديد من قِبَل العالم جون





مكارثي. هناك العديد من التعريفات للذكاء الاصطناعي إلّا أنّ العديد منها يؤكّد على أنّه يشير إلى أنظمة الحاسوب القادرة على أداء المهامّ المعقّدة التي تتطلّب ذكاءً عندما يقوم بها البشر (Luckin, 2018). ريش ونايت (Rich & Knight, 1991) عرّفوا الذكاء الاصطناعي على أنّه دراسة كيفية جعل الحواسيب تفعل الأشياء التي، في الوقت الحاضر، يقوم بها البشر بشكل أفضل. أمّا مكارثي (2007) فقد عرّف الذكاء الاصطناعي على أنّه العِلم الذي يطوّر آلات تتصرّف بطريقة يمكن اعتبارها ذكيّة كما لو كانت إنسانا (McCarthy, 2007). من هنا، فإنّ معظم التعريفات للذكاء الاصطناعي تلتفّ في نهاية المطاف حول الفكرة بأنّ هذا المجال يهدف إلى تطوير أنظمة وتطبيقات رقمية قادرة على أداء المهامّ التي تتطلّب الذكاء البشري، مثل التعرُّف على الكلام، حل المشكلات، اتخاذ القرارات وتحديد الأنماط. بالرغم من كل هذا، يمكن أن يطرح السؤال التالي: لماذا تثار كلّ هذه الضجة الكبيرة في الفترة الأخيرة حول موضوع الذكاء الاصطناعي، وإمكانيات دمجه في مختلف المجالات بالرغم من وجود هذا المجال العلمي منذ عقود عدة؟ هنا يمكن تلخيص السبب وبصورة مبسّطة على أنّه يتعلق بكون الذكاء الاصطناعي الحديث يُعدّ **ذكاء اصطناعيّا قادرا على التعلّم** خلافا عمّا كان عليه في السابق. من هنا فإنّ الذكاء الاصطناعي الحديث يُمكِّن الحواسيب من معالجة البيانات من خلال تطبيق التحليلات المختلفة عليها ومنها التحليل الإحصائي؛ ممّا يمكِّنه من «فهم» البيانات والتعلّم منها من خلال خوارزميات مصمّمة خصيصًا. لذلك فإنّ الذكاء الاصطناعي هو مصطلح شامل يضم مجموعة واسعة من الفروع والتقنيات، بما في ذلك **التعلُّم الآلي** (Machine Learning) والذي يركِّز على تصميم وتطوير خوارزميات وتقنيات تسمح للحواسيب بامتلاك خاصيّة «التعلّم»، و**التعلم العميق** (Deep Learning)، وهو مجال يحاكي الشبكات العصبية في الدماغ بهدف التعلّم من كميات كبيرة من البيانات، و**معالجة اللغة الطبيعية** (Natural Language Processing) وهو فرع يركِّز على تمكين الآلات من «فهم» اللغة الطبيعية والتلاعب بها وتوليدها. هذا الطرح يقودنا إلى مصطلح آخر شائع في الفترة الأخيرة ألا وهو **الذكاء الاصطناعي التوليديّ** (Generative AI). والذكاء الاصطناعي التوليدي يُعدّ فرعا من فروع

التعلّم الآلي والذي يركّز على إنشاء نماذج الذكاء الاصطناعي التي تتعلّم من المحتوى الموجود مسبقًا، مثل النصوص، وملفات الصور، والصوت، والفيديو. في النهاية، تعمل هذه النماذج التوليدية على إنشاء محتوى جديد لم يكن موجودا من قبلُ. بالطبع هناك العديد من الأنواع المختلفة من النماذج التوليدية، نذكر منها على سبيل المثال نموذج تحويل النص إلى صورة ونموذج تحويل النص إلى فيديو.

أمّا فيما يتعلّق بالمجالات الحياتية التي يمكن أن نرى فيها استخدام لتقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في أيّامنا هذه فهي بدون أدنى شك تشمل جميع المجالات الحياتية تقريبا. حيث بتنا نرى، على سبيل المثال، استخدام الروبوتات في شتّى المجالات منها الصناعة والزراعة والنقل والتعليم والطب، بل وحتى في تأدية مهامّ منزلية متعدّدة. كما وتستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في التطبيقات الإنترنتية المختلفة، منها على سبيل المثال مواقع التواصل الاجتماعي، المتاجر والخدمات المختلفة المقدّمة عبر الإنترنت بهدف تحليل البيانات وتقديم خدمات وإعلانات مناسبة ومخصصة للمستخدمين، الأمر الذي يجعل التفاعل مع هذه الأنظمة ناجعا وناجحا أكثر.

## 2. إمكانيّات دمج الذّكاء الاصطناعيّ في التعليم

يتناول هذا الفصل توضيحات وإرشادات حول أهمّ إمكانيات دمج تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في سيرورة التعليم والتعلّم لجعلها ناجحة وناجعة أكثر.

**2.1. التّعلّم التكيفيّ أو المخصّص:** كما ذكر أعلاه، فإنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعتمد بشكل كبير على تحليل كميّات ضخمة من البيانات لوضع استنتاجات وأنماط عمل آنية ومستقبلية. تكنولوجيا التعلّم التكيفي (Adoptive learning technology) هو نهج تعليمي يعتمد تقنيات الذكاء الاصطناعي لتنظيم التفاعل مع المتعلّم بهدف تكييف وتخصيص التعلّم بما يتناسب مع نقاط القوة، والاحتياجات والاهتمامات والمهارات الفردية لكل متعلّم (Kerawalla, 2023; Marr, 2023). من هنا فإنّه بإمكان خوارزميات





الذكاء الاصطناعي القيام بتحليل البيانات التي يتم تجميعها عن الطالب خلال دراسته، ووضع تقييمات حول أدائه وتفضيلاته، وتقديم خطط تعلّم وموارد وأنشطة تعليمية مخصّصة له تتناسب مع احتياجاته معتمدة على المعرفة المسبقة لديه بل وأيضا على أفضل طريقة تعلّم يرغب في ممارستها (Jian, 2023; Tahiru, 2021; Wu, 2023). ووفق الدراسة (Sari, et al. 2024) التي أجريت بهدف فحص تأثير أنظمة التعلم التكيفية المدعومة بالذكاء الاصطناعي على النتائج التعليمية لدى الطلاب، أظهرت النتائج تحسّنا كبيرا في أداء الطلاب مع زيادة متوسّط الدرجات من 68.4 إلى 82.7. شملت هذه الدراسة 300 طالب و50 معلّمًا من التعليم الابتدائي حتى التعليم العالي، واعتمدت أدوات بحث لجمع البيانات الكمية وأخرى لجمع البيانات الكيفية. وخلصت الدراسة إلى أهمية مواصلة استكشاف وتطوير الأدوات التي تعتمد الذكاء الاصطناعي لتعزيز نتائج التعلُّم على مستوى العالم. ولعلّ هذه الفرصة التي يقدّمها الذكاء الاصطناعي هي من أكبر الفرص التي تساهم في تطوير تكنولوجيا التعلّم التكيفي. في هذه الحالة يحصل المعلم أيضا على الدعم من قبل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كل ما يتعلق بتطوير المحتوى التعليمي المتنوع والمخصّص والذي يتماشى مع احتياجات واهتمامات الطالب. هذا الأمر سيساعد بالتأكيد الطالب على ممارسة عملية التعلّم بالسرعة والطريقة التي تناسبه، وكذلك سيساعد المعلم على فهم وضع كل طالب وطالبة ومستوى التقدُّم لديهم، لكنّه لن يعفيه من مسؤولية التوجيه والإرشاد للطلبة خلال ممارستهم التعلّم وإدارة السيرورة التعليمية برمّتها.

**2.2. المرشد الشخصيّ الذكيّ** (Intelligent Personal Tutor): إنّ مساعدة وإرشاد الطلاب خلال دراستهم تساهم في تحسين التعلّم ورفع مستوى المعرفة لديهم، كما وأنّه كلّما كانت هذه المساعدة والإرشادات فردية وشخصية كانت نسبة النجاح لدى الطلاب أفضل (Faggella, 2019). تشير مشكلة سيجما 2 لبلوم (Bloom's 2 sigma problem) إلى الظاهرة التعليمية التي مفادها أنّ الطالب متوسّط التحصيل الذي يتم تدريسه بشكل فردي يحقّق أداءً أفضل بمقدار انحرافين معياريّين من أولئك الطلاب الذين يتمّ تعليمهم في بيئة الفصل الدراسي (Bloom, 1984). لكن كيف يمكن فعل ذلك لكل

الطلاب المحتاجين لهذا الدعم خصوصا عندما يكون عددهم كبيرا؟ هنا يمكن التفكير في دمج عناصر وتقنيات الذكاء الاصطناعي والذكاء الاصطناعي التوليدي بأنظمة التعلّم الرقمية للتغلّب على هذه القضية وتوفير مرشد خاص أو شخصي لكل طالب وطالبة، كما وأنّ هذا الحل يعتبر حلّا اقتصاديا بمعنى أنّه غير مُكلف. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام ChatGPT أو غيره من روبوتات الدردشة كنظام إرشاد ذكي وشخصي (Intelligent-Personal Tutoring System) للطالب، يدعمه خلال تعلُّمه بإعطاء الأجوبة والحلول والشروحات الفورية على الأسئلة التي يطرحها ووفق التفصيل الذي يحدّده الطالب. فحصت دراسة (Baillifard et al., 2024) أجريت على طلاب (N=51) يدرسون مساق علم الأعصاب ضمن تخصص علم النفس في جامعة UniDistance السويسرية تأثير دمج المرشد الشخصي الذكي على سيرورة التعلّم لديهم. استخدم الطلاب خلال دراستهم لهذا المساق تطبيقا للمرشد الشخصي الذكي والذي أنتج أسئلة من المواد التعليمية التابعة للمساق باستخدام GPT-3. اعتمد تطبيق المرشد الشخصي الذكي نموذجًا للشبكة العصبية من أجل تقييم فهم كل طالب لمادة المساق، وبالتالي تقديم توضيحات وتمارين تعليمية مخصّصة لأجله. وجدت الدراسة أنّ الطلاب الذين تفاعلوا بنشاط مع المرشد الشخصي الذكي حقّقوا درجات أعلى بشكل ملحوظ، مع تحسُّن متوسّط يصل إلى 15 نقطة مئوية، مقارنة بالتحصيل الذي حصل عليه طلاب شاركوا في مساق موازٍ لم يستخدموا فيه تطبيق المرشد الشخصي الذكي. نتائج هذا البحث تدعم فكرة دمج المرشد الشخصي الذكي بسيرورة التعليم والتعلُّم لجعلها فعّالة ومخصّصة أكثر. كذلك فإنّ دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي فيه القدرة على دعم الاحتياجات التعليمية الخاصة للطالب، إنشاء تجارب تعليمية تكيفية تتكيّف في الوقت الفعلي مع قدرات الطلاب، وضمان حصول المتعلّمين ذوي الإعاقة أو الصعوبات التعليمية على فرص متساوية للوصول إلى الموارد التعليمية (Khan, 2023; Tahiru, 2021; Walter, 2024). إلّا أنّ الباحثين في أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، يشدّدون على أنّ التنفيذ المسؤول للذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم يتطلب إرشادات أخلاقية واضحة وصارخة لضمان تجارب تعليمية عادلة لجميع الطلاب على السّواء (Huang, et al. 2022; Khan, 2023). في مثل هذه الحالة، التي يتم فيها استخدام الذكاء الاصطناعي





التوليدي كمرشد خاص أو شخصي للطالب، يبقى على عاتق المدرِّس خوض نقاشات معمّقة مع الطالب حول المادة التعليمية، وتقديم الإرشادات والتوجيهات والنصائح له خلال هذه السيرورة. كما ويجب على المدرِّس حث الطلبة طوال الوقت على التفكير خارج الصندوق، وممارسة التفكير النقدي والتحليلي والابداعي؛ الأمر الذي يستدعي منه أيضا تقديم الدعم المتواصل لهم وإعطائهم الإرشادات حول كيفية طرح الأسئلة العميقة وبمستويات معرفة مختلفة، وأيضا كيفية التحقُّق من المعلومات التي تقدَّم لهم من قِبَل هذه التطبيقات لكي يتمكّنوا من تطوير مهارات التفكير العليا لديهم، وهذا فعلا ما تصبو إليه كل منظومة تعليمية. هنا يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أن تساهم بشكل كبير في تسهيل عملية التعلّم، لكنّها لن تكون قادرة لوحدها على تطوير التفكير المنطقي والتحليلي والنقدي ومهارات التفكير العليا الأخرى لدى الطلبة؛ ممّا يجعل تدخُّل المعلم المستمر في هذه السيرورة أمرا مُلحًّا مُلزمًا. مثال آخر لتطبيق يمكن الاستعانة به هو Khanmigo (التابع لمؤسّسة أكاديمية خان)، والذي يعد تطبيق ذكاء اصطناعي مصمَّما لمساعدة المتعلمين في تعلّم مواضيع مختلفة منها على سبيل المثال: البرمجة، العلوم واللغات. من ضمن ما يقوم به هذا التطبيق هو تقديم تقارير وأنشطة تعليمية تعتمد على خبرة الطالب، وتساعده في إنجاز قائمة من المهامّ الخاصة به بشكل أسرع. كذلك فإنّ قدرة هذه التطبيقات على تقديم الإرشادات والملاحظات الفورية للطالب حول أدائه يساعد في تحسين مهارات التعلّم ومعالجة نقاط الضعف لديه بسرعة (Tahiru, 2021; Wu, 2023). كما وأنّ استخدام هذا النوع من الأدوات التفاعلية الذكية يعزِّز من قدرات الطالب على ممارسة التعلّم المستقل والتعلّم النشط (Faggella, 2019). يشار أيضا إلى أنّ دمج هذا النوع من التطبيقات ببيئات التعلّم الإنترنتية (Online Learning Environments) له أثار إيجابية على تجربة التعلّم عند الطالب إذ يجعله يشعر بوجود دعم مباشر ومتواصل له خلال تعلّمه؛ وهذا بدوْره يقلّل لديه الشعور بالعزلة التعليمية (Jian, 2023). تجدر الإشارة هنا إلى أنّ هناك نسخة من هذا التطبيق مخصّصة للمدرّسين، حيث تساعدهم في توليد أفكار جديدة للدروس، تطوير فعاليات تعليمية خاصّة وتحضير استمارات لتقييم الطلاب. هذا كله من شأنه أن يعفي المدرس من التعامل مع هذه الأمور ويصبّ تركيزه بشكل أكبر على التواصل والتفاعل

مع طلبته وإرشادهم ودعمهم في عملية التعلّم.

**2.3. إعداد الطالب للمستقبل:** إنّ إدخال الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية من شأنه أن يساعد الطلاب على فهم أسس عمل هذه التقنيات، وأن يعدّهم للعصر الرقمي وأن يساهم في بلورة أذهانهم ونظرتهم للمستقبل. ومع انتشار وظائف الذكاء الاصطناعي والتعلُّم الآلي على مستوى العالم، فإنّ تعليم الطلاب عن الذكاء الاصطناعي وبمساعدة استعمال أدوات الذكاء الاصطناعي من شأنه أن يؤهّلهم لمزاولة هذه الأدوار في المستقبل، وأن يوضّح لهم ملامح التأثير لهذه الأدوات على المجتمع، وأن يساهم في رفع مستوى الحصانة لديهم بكل ما يخص الاستخدام الآمن لهذه التطبيقات (Khan, 2023; Wu, 2023). بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تعلّم مفاهيم الذكاء الاصطناعي والعمل عليها من شأنه أن يُحسّن من مهارات التفكير النقدي، والحسابي ومهارات حلّ المشكلات لدى الطلاب (Walter, 2024)، وهي من ضمن مهارات القرن الـ 21 والتي نصبَوا إلى تطويرها لدى الطلاب. من الضروري التأكيد هنا على أنّ دمج الذكاء الاصطناعي بالمناهج الدراسية يُفترض أن يبدأ على نطاق صغير لاكتساب الخبرة والثقة، ومن ثمَّ التوسُّع تدريجيّا.

**2.4. التحليل التنبُّؤي للتدخل المبكِّر:** يتيح استخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي والتعلُّم الآلي إجراء تحليل تنبؤي للبيانات المجموعة حول أداء الطلاب، بحيث يساعد هذا التحليل في تحديد الصعوبات التي يجدها الطلاب خلال دراستهم، وذلك لتحقيق أفضل النتائج التعليمية بسرعة (Faggella, 2019). هذا الأمر من شأنه أن يمكّن المعلمين من التدخُّل في الوقت المناسب من خلال توفير موارد مستهدفة لمعالجة هذه النواقص، ووضع إستراتيجيات التعلّم والدعم الهادفة للتغلب على العقبات وسدّ فجوات المهارات لدى الطلاب، على أن يصل كل طالب إلى استنفاذ إمكانيّاته كاملةً. ويشير كلّ من ريثيكا وبريا (Reethika & Priya, 2024) إلى قدرة خوارزميات التحليل التنبؤي المدعومة بالذكاء الاصطناعي على تحليل سجلّات حضور الطالب وعلاماته، وسجلّات سلوكه وحتى نشاطه على وسائل التواصل الاجتماعي لتحديد عوامل الخطر مثل الغياب المتكرر والأداء الأكاديمي الضعيف وعدم المشاركة؛ الأمر الذي يسمح للمعلّمين





بالتدخُّل وتقديم الدعم عند ظهور أولى علامات الصراع الأكاديمي وبالتالي ضمان حصول كل طالب على فرصة النجاح الأكاديمي.

**2.5. أتمتة المهامّ الإداريّة:** يمكن للذكاء الاصطناعي أتمتة العديد من المهامّ الإدارية والتنظيمية مثل تصحيح الاختبارات، إرسال الإشعارات إلى الطلاب، إنشاء التقارير، وإدارة السجلّات الطلابية. كلّ هذا، من شأنه أن يضمن تنفيذ العمل الإداري بدقة وكفاءة أكثر، وأن يساعد أيضًا طاقم المدرسين في اختزال الوقت والجهد الذي يقضونه في العمل التنظيمي والإداري، وهذا بدوْره يتيح لهم التركيز بشكل أكبر على عمل التدريس المصحوب بالتفاعل مع الطلاب، وتطوير المجالات التي يمكنهم من خلالها إضافة المزيد من القِيَم التّعليميّة (Faggella, 2019; Tahiru, 2021). تطبيقات مثل Zapier أو Autonom 8 تعدّ من ضمن التطبيقات الكثيرة التي تعمل بالذكاء الاصطناعي على أتمتة المهامّ الإدارية والتنظيمية لتحقيق نتائج تعليمية أفضل. كما وأن هناك تطبيقات ذكاء اصطناعي عديدة (مثل: Openelms.ai) وهي متخصّصة في عملية إنشاء وتطوير المحتوى التعليمي (Education Content Creation) الذي يتماشى مع احتياجات واهتمامات الطلاب، والتي يمكن اعتمادها في المساقات الوجاهية، بل وأيضا في المساقات الإنترنتية (Online Courses). يطلق كذلك على هذا المحتوى الذي يتم إنشاؤه بمساعدة هذه التطبيقات بـ «محتوى ذكاء اصطناعي» (AI content). بهذا الشكل، تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي إنشاء المحتوى التعليمي التفاعلي بسهولة وبسرعة، سواء كان يبدأ من نقطة الصّفر أو يستخدم قوالب جاهزة، الأمر الذي يساهم كذلك في توفير الجهد والمال (Tahiru, 2021).

## 3. مقترحات لفعاليات تعليميّة تعتمد الذكاء الاصطناعيّ

فيما يلي بعض من الأفكار أو المقترحات لفعاليات تعليمية تعتمد الذكاء الاصطناعي بحيث يمكن دمجها بمجالات ومواضيع تعليمية مختلفة، ولفئات عمرية مختلفة بعد ملاءمتها بما يتناسب مع الأهداف التعليمية الخاصة وجمهور الطلاب المستهدَف.

### 3.1. حوار مع شخصيّة

هناك تطبيق للذكاء الاصطناعي (AI character chat) يسمح بتعريف

شخصية من أجل إجراء حوار معها في مجال تخصّصها. يمكن الاستفادة من هذا التطبيق من أجل بناء شخصية تاريخية أو علمية (مثلا الخوارزمي أو ابن سينا)، أو أيّة شخصية ملهِمة، ومن ثَمّ جعل الطلاب يتحاورون معها وفق مبتغاهم. استخدام شخصيات الذكاء الاصطناعي كأدوات تعليمية يمكنه أن يجعل هذه الشخصيات معلّمين أو مرشدين للطلاب، كما وبإمكان هذه الشخصيات توفير تجارب تعليمية مخصصة للطلاب ومساعدتهم على تعلّم وممارسة اللغات، وفهم الموضوعات المختلفة والمعقدة. أسلوب التعلّم الذي يعتمد على حوار شخصيات الذكاء الاصطناعي يعتبر أسلوب تعلّم تفاعليّ وشخصيّ يسمح للطلاب استكشاف مفاهيم جديدة أو تعميق فهمهم للمعرفة الحالية، وذلك من خلال إجراء محادثة جذّابة وفق ما يناسب خلفيّتهم المعرفيّة. كذلك فإنّ هذه الشخصيات تكون متعدّدة في التّوظيفات حيث من الممكن، على سبيل المثال، جعل الطلاب يتحدّثون مع الشخصية المركزية للرواية التي تم سردها عليهم، أو محاورة علماء حول تجارب علمية قاموا بها؛ فالخيارات الاستعماليّة مثيرة ولا حصر لها.

### 3.2. فحص مستوى المعرفة لدى الطالب

يمكن استخدام روبوتات الدردشة كمستكشف لمستوى معرفة الطالب وفهمه للمادة التعليمية، وذلك من خلال توظيفه كأداة تطرح الأسئلة على الطالب حول المادة التعليمية أكثر من كونها أداة تستقبل أسئلة من الطالب وإعطاء الإجابات له. هذا الأسلوب من التفاعل مع روبوتات الدردشة، سواء كانت عامّة أو خاصة (تمّ إنشاؤها من قِبَل المدرِّس) يفتح المجال أمام الطالب ليطلب من هذه الأدوات طرح أسئلة عليه في مستويات معرفة مختلفة حول المادة التعليمية أو مادة امتحان، ومن ثَمّ يتعيّن على الطالب فحص مدى قدرته في إعطاء الأجوبة الصحيحة والمحيطة بالأسئلة المطروحة. في حال لم يتمكّن الطالب من إعطاء أجوبة صحيحة على أسئلة محدَّدة، بإمكانه طرح هذه الأسئلة على روبوت الدردشة والتعلم منها وكذلك العودة للمادة التعليمية لدراستها من جديد وبعمق أكثر. يعمل روبوت الدردشة في مثل هذه الحالة كأداة فحص أو استكشاف لمدى فهم





ومعرفة الطالب بالمادة التعليمية، وهو يساعد الطالب كمدرِّب ليتعلَّم المادة التعليمية ويتدرَّب عليها. هناك منصّات ذكاء اصطناعي تعمل على تحضير الطالب بشكل شخصي للاختبار، وذلك من خلال تحليل أداء الطالب وتكييف أسئلة التدريب وخطط الدراسة له للتركيز على المجالات التي يحتاج فيها الطالب إلى أكبر قدر من التحسين، وبالتالي زيادة فرص نجاحه.

### 3.3. بناء روبوت دردشة خاصّ

بإمكان المدرِّس بناء روبوت دردشة خاص بالمادة التعليمية التي يدرسها، وأن يجعله يعتمد على المواد التعليمية الخاصة به ومن ثَمّ دمجه بالمساق الذي يدرِّسه لطلابه. والأكثر من ذلك بإمكان المدرّس بناء روبوت يعتمد على المواد التعليمية الظاهرة في موقع الموديل الخاص بالمساق، أو المخزّنة في حاسوب خادم على الإنترنت، وجعل الطلاب يتمرّسون العمل مع هذا الروبوت المصمَّم خصيصا لتعلّم هذه المادة التعليمية والتدرُّب عليها. هذه التجربة تعدّ أكثر مخصّصة وشخصية لأنّها تتناسب مع خلفية واحتياجات الطالب. هذا النوع من العمل يؤدّي إلى تركيز المحتوى والموارد التابعة للمساق؛ وبالتالي سيساعد الطالب في عملية الوصول إلى المعلومات وتحصيلها بشكل أسرع. في حال كانت المادة التعليمية التابعة للمساق كبيرة جدا، فبإمكان المدرِّس إنشاء عدة روبوتات وجعل كلّ واحد منها متخصّصا في مجال أو موضوع مركزي محدَّد الأمر الذي سيسهِّل على الطالب سيرورة التعلّم. إنّ عملية إنشاء روبوتات خاصّة وأساسية لا تستلزم وجود خبرة في البرمجة؛ ممّا يتيح لكلّ مدرّس اعتمادها في مساقاته.

### 3.4. مولّدات المحتوى متعدِّد الوسائط

يمكن الاستفادة من مولّدات العروض عن طريق إنشاء عروض تقديمية في المواضيع التي يرغبها المدرِّس، وذلك بواسطة كتابة وصف دقيق لموضوع العارضة. كنتيجة لذلك تقدِّم هذه التطبيقات عرضا يحتوي على معلومات في الموضوع الذي تم وصفه، بحيث يبقى على عاتق المدرِّس مراجعة المادة المعروضة للتأكد من صحتها

وملاءمتها لأهدافه التعليمية. أمّا بخصوص مولّدات الصور والتي تعتمد على استقبال وصف نصيّ للصور المطلوب توليدها، فبإمكان المدرِّس إعطاء التوجيهات لهذه الأدوات من أجل الحصول على صور يكون استخدامها متاحا في التدريس. يمكن حثّ الطلاب على استخدام مولّدات الصور لجعلهم يحصلون على صور ستستخدم مثلا في إنشاء قصة، عارضة أو كتاب رقمي من قِبَلهم. كذلك بالإمكان استخدام مولّدات الصوت لافتعال صوت يقرأ نصوصا أو لتسميع أغنية لنصوص تمّ تزويدها للآلة. أمّا مولّدات الفيديو فبإمكانها توليد الفيديوهات وفقا للنصوص التي تم تغذيتها بها. إنّ انكشاف الطلاب في مختلف الفئات العمرية بصورة تدريجية ومدروسة على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليديّ من شأنه أن يرفع من مستوى الاستخدام الإبداعي والمبادر لديهم. كذلك فإنّ التعرُّف على آليات الذكاء الاصطناعي من شأنه أن يزيد من اهتمام الطلاب بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي والابتكار. في جميع الحالات، ينبغي التأكيد على ضرورة الاستخدام الأخلاقي والآمن لهذه الأدوات، وكذلك الحفاظ على الخصوصيّة.

## 4. أهمّ التحدّيات الناجمة عن دمج الذكاء الاصطناعي بالتّعليم

في الحقيقة، لا يمكن تجاهل وجود أدوات الذكاء الاصطناعي من حولنا والاستمرار في مزاولة التعليم والتعلّم ضمن مناهج التعليم بصورة تقليدية، وكأنّ هذه الأدوات غير موجودة. قد يمارس المدرِّسون أسلوب التعليم التقليدي هذا (بدون استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي) رغبة منهم في جعل الطلاب يقومون بعملية التعلّم وبممارسة المهام التعليمية (حل مسائل، تلخيص مقال، كتابة وظيفة...) بشكل ذاتي دون اللجوء إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تستطيع بدوْرها القِيام بهذه المهامّ وغيرها الأكثر صعوبةً بسرعة فائقة. وعليه فقد أكّد ماثيو لينش، وهو أحد الكُتّاب البارزين الذين تناولوا فوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم في مقاله (رؤيتي لمستقبل الذكاء الاصطناعي في التعليم)، على أنّ دمج الذكاء الاصطناعي بالتعليم يجلب قيمة كبيرة لا يمكن إنكارها، لكن أيضا من الأهميّة بمكان تتبُّع اليقظة الفائقة في مراقبة تطوّره عن كثب وفهم تأثيره العام على عالمنا (Lynch, 2018). من هنا، فإنّ السؤال حول مدى وكيفية دمج الذكاء الاصطناعي وأدواته خلال





سيرورات التعليم والتعلّم في المراحل التعليمية المختلفة أصبح ملحّا، وهو يطرح تحدّيات سيتم التعرض إلى أهمّها فيما يلي.

**4.1. قضايا أخلاقيّة:** يثير دمج الذكاء الاصطناعي بالتعليم قضايا أخلاقية عديدة، كتلك التي تتعلّق بالخصوصية والتبيُّن الآمن لجمْع ونشر البيانات الضخمة المستخدَمة في تخصيص تجارب التعلّم (Huang et al. 2022; Walter, 2024). حيث تتطلّب قضايا الملكية والخصوصية والحماية المتعلقة بالبيانات سياسات واضحة وقوية وقابلة للتنفيذ لحماية المعلومات من الوصول غير المصرَّح به إليها. من هنا، فإنّ الاستخدام الأخلاقي لخوارزميات وتقنيات الذكاء الاصطناعي أمر في غاية الأهمية وهو يهدف إلى ضمان العدالة والمساواة والشفافية في عمليات صنع القرار والتي تؤثِّر بالتالي على المسارات الأكاديمية والمهنية للطلاب (Khan, 2023; Luckin, 2018; Lynch, 2018). لذلك، أصبح موضوع أخلاقيات الذكاء الاصطناعي ليس فقط موضوعًا بحثيًا مهمًا في الأوساط الأكاديمية، بل وأيضًا موضوعًا مهمًا يثير قلقًا مشتركًا للأفراد والمنظمات والدول والمجتمعات (Huang et al. 2022).

**4.2. خطر تراجع التفاعل البشريّ:** يمكن أن يؤدّي استخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي إلى انحدار التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلّمين وفيما بين الطلاب أنفسهم؛ ممّا قد يؤثِّر بالتالي على قدرة الطلاب على تطوير مهارات اجتماعية مهمّة مثل التواصل البشّريّ والتعاون والتعاطف (Luckin, 2018). لذلك تؤكّد منظمة اليونيسكو على الحاجة إلى وضْع سياسات وإرشادات شاملة تعطي الأولوية لحلول الذكاء الاصطناعي التي تركِّز على الإنسان، وتدعم الشمولية وروح الشفافية ونهج المساءلة. كما وتشدِّد أيضا على أهمية الذكاء الاصطناعي في استكمال دوْر المعلمين لا استبداله والإحلال

مكانه. ويستند موقفها إلى الاعتقاد بأنّ الذكاء الاصطناعي يجب أن يعزّز ويقوّي القدرات والمهارات البشرية وأن يحافظ على الصفات الأساسية للتفاعل البشري في التعليم (Khan, 2023; Marr, 2023; Walter, 2024).

**4.3. الفجوة الرقميّة:** هناك مخاوف بشأن توسُّع الفجوة الرقمية وتفاوت فرص الوصول للمحتوى المعزَّز بالذكاء الاصطناعي بين المجتمعات، بل وبين فئات معيّنة داخل المجتمعات نفسها. بالطبع يمكن للمنصّات التعليمية التي تعمل بالذكاء الاصطناعي أن تجعل التعليم أكثر متاحا، وبالتالي أكثر عادلا وقابلا للتكيُّف، لكن تجدر الإشارة هنا إلى أنّه ليس كل المتعلّمين يتمتّعون بفرصة متساوية للوصول إلى التكنولوجيا. تتطلّب معالجة هذا التفاوت بذل الجهود المشتركة لصنّاع السياسات والقرارات في المؤسّسات التعليمية وفي الشركات التي تقدِّم التكنولوجيا، لضمان توافر الموارد التعليمية التي تعمل بالذكاء الاصطناعي على قدر المساواة للمجتمعات المهمَّشة والمحرومة (Huang et al., 2022; Khan, 2023).

**4.4. الخبرة التقنيّة:** على الأرجح، يحتاج المعلِّمون إلى تدريب واسع وعميق بكل ما يتعلّق باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل فعّال في الفصل الدراسي. حيث أنّ فهم المعلِّمين مثلا لكيفية استخدام الذكاء الاصطناعي التوليديّ بشكل فعّال، سيساعدهم في الحصول على المشورة الصحيحة وعلى استثماره بشكل ناجح أكثر في التعليم. كذلك يحتاج الطلاب إلى توعية واسعة بخصوص الذكاء الاصطناعي وتأثيراته، وإلى تدريب متواصل على كلّ ما يتعلق باستخدام تطبيقاته بالشّكل الصّحيح والآمن دون الإساءة إلى أحد (Marr, 2023; Walter, 2024) .

**4.5. الإفراط في الاعتماد على الذّكاء الاصطناعيّ:** من المحتمل أن يعتمد





الطلاب مع مرور الوقت بشكل مفرط وتلقائي على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لأداء المهامّ الدراسية ولحلّ المسائل التي تواجههم؛ ممّا قد يعيق قدرتهم على بذل الجهد الفردي والمثابرة والقِيام بالعمل المستقلّ، وبالتالي قد يؤثِّر أيضا على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليل وحلّ المسائل وإظهار الإبداع لديهم (Khan, 2023; Walter, 2024). لذلك من الضروري إيجاد توازن بين اعتماد الذكاء الاصطناعيّ والاحتفاظ بالجانب البشريّ في التعليم، كيلا يفقد الطالب المهارات الأساسية التي تهدف المؤسَّسة التعليمية إلى تطويرها لديه.

## 5. مسارات لتوظيف الذّكاء الاصطناعيّ في التّعليم

يتّضح ممّا جاء أعلاه أنّه لا مناص من دمج الذكاء الاصطناعي بالتعليم رغم كلّ التحديات والمخاوف المتعلقة بهذا الأمر. لكن الأهم في هذا الشأن هو أيجاد طرق تسمح بهذا الدمج دون وقوع أضرار تعيق الوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوّة والمنشودة. لأجل ذلك، يمكن تبنّي مسارات دمج مختلفة سيتم ذكر أهمّها فيما يلي.

### 5.1. استخدام الذّكاء الاصطناعي في التعليم لمواجهة بعض التحدّيات التعليميّة الكبيرة

إنَّ تطوير منصّات التعلّم التكيفية المدعومة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي يُعدّ قفزة إلى الأمام في مواجهة التحديات التعليمية الكبيرة، بحيث تتكيّف هذه المنصّات مع المحتوى بناءً على أداء الطلاب في الوقت الفعليّ (Real Time). من الضروري الاستمرار في تطوير هذه المنصّات لتعزيز البيئة التعليمية وجعلها أكثر متاحة، وداعمة، وفعّالة وأن يتمّ هذا التطوير بالمشاركة الكاملة وبالتعاون بين طواقم الباحثين، والمدرّسين والشركات المطوِّرة لهذه البرمجيات، من أجل الحصول على بيئات ومنصات تعلّم تلبّي احتياجات الطلاب والمدرِّسين مع الأخذ بمبدأ المساواة ومعالجة الفروقات والتفاوت بين مختلف الفئات السكّانية (Khan, 2023; Walter, 2024). فقط التبنّي المسؤول والمستنير للذكاء الاصطناعي بإمكانه أن يحقّق إمكاناته حقًّا وأن يضمن الوصول العادل إلى التعليم الجيّد للجميع (World Economic Forum, 2024 Luckin et al., 2024;).

### 5.2. تثقيف الطّلّاب حول الذّكاء الاصطناعيّ

بالإضافة إلى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لأغراض تعليمية، من الأهمية بمكان تثقيف الطلاب في جميع المراحل التعليمية حول الذكاء الاصطناعي نفسه لإكتساب المهارات التي سيحتاجون إليها للعمل بفاعلية والحياة في عالم معزَّز بالذكاء الاصطناعي، وفهم المخاطر المحتمَلة. كما هو متَّبع في العديد من أنظمة التعليم فإنّ تدريس جميع الطلاب مواضيع متعلقة بالثقافة أو التنّور الحاسوبي والرقمي (Digital Literacy) بل وأيضا مواضيع متعلقة بالتفكير الحسابي والروبوتات (Computational Thinking and Robotics)- من شأنه أن يضيِّق من فجوة المهارات الرقمية المتزايدة (World Economic Forum, 2024). كذلك، ولكي يتمكَّن الطلاب من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأمان وفعالية ومن أجل إعدادهم لمتطلّبات الوظائف المستقبلية وبهذا تنمية قوة عاملة جاهزة للذكاء الاصطناعي، فإنّه لا بدّ من تدريسهم أيضا مواضيع متعلقة بثقافة أو تنّور الذكاء الاصطناعي (AI Literacy). في هذا الإطار، يفترَض تدريس الطلاب كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وفهم مخاطرها المحتملة، وكذلك التركيز على موضوع الأخلاقيات (Ethics) المتعلقة باستخدام وتطوير الذكاء الاصطناعي، ومناقشة المواضيع المتعلقة بالذكاء الاصطناعي المسؤول والمفيد والإيجابي بشكل معمق (Luckin et al., 2024). يضاف إلى ذلك أهمية تدريس الطلاب كيفية تطوير وبناء أنظمة الذكاء الاصطناعي وذلك من أجل الحصول على الفهم التقني والمهارات التقنية المتعلقة بهذا المجال. تعدّ هذه المهارات ضرورية لتشكيل المواهب المستقبلية القادرة على تصميم وتطوير أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل أخلاقي والتي تعود بالنفع على الاقتصادات والمجتمعات (Luckin, 2018; World Economic Forum, 2024). أقترح هنا تشكيل لجان متخصِّصة تحدِّد منهاجا تعليميّا واضحا ومتكاملا لتدريس موضوع ثقافة الذكاء الاصطناعي في جميع المراحل التعليمية بما يتناسب مع جيل الطلاب، الأمر الذي سيساهم في تنمية مهارات المجتمع الذكي.





### 5.3. التّركيز على الذّكاء البشريّ لإعداد الطّلّاب لعالَم الذّكاء الاصطناعيّ

إنَّ دمج الذّكاء الاصطناعي في التعليم لا يهدف إلى استبدال الدوْر الجسيم الذي يقوم به المدرِّس، وإنّما يسعى إلى دعمه ومساعدته في جعل التعليم أفضل من خلال أتمتة المهامّ الإدارية والتنظيمية وتقديم الدعم التكميلي. ضمن هذا الدمج، يفترَض أن يركِّز المعلِّم (Human part) بشكل أكبر على التدريس والتفاعلات الشخصية مع الطلاب وعلى تنمية قدرات ومهارات الطلاب في التفكير، والإبداع، والاختراع (Luckin et al., 2024; Walter, 2024). كما وعلية التركيز أيضا على تطوير مهارات الحوار والتواصل والتعاون لدى الطلاب (Luckin, 2018; World Economic Forum, 2024). يشير لينش (Lynch, 2018) إلى أنّ التواصل العاطفي والتّراحم والإبداع هي ما يفصلنا عن الآلات، وأنَّ فقداننا لهذه الخاصيّات سيؤدّي بنا إلى المتاهة والانزياح عن الأهداف المرجوّة بالتأكيد. أمّا الذكاء الاصطناعي (Machine part) فسيتولى في هذا الدمج عملية إدارة وتنظيم سيرورة التعليم والتعلّم، وجعلها متنوِّعة وفردية أكثر بما يتناسب مع احتياجات كل طالب وطالبة (Khan, 2023; Luckin, 2018). هذا الأمر بالطبع يقودنا إلى التساؤل حول ضرورة تحديد المواضيع والمهارات التي يجب التركيز عليها في برامج ومناهج التعليم الحالية والمستقبلية وكيف يجب حتلنة هذه المناهج بحيث تتناسب مع التعليم والتعلّم المصحوب باستخدام الذكاء الاصطناعي. هنا تقع مسؤولية تغيير وحتلنة المناهج التعليمية لجميع الأجيال، في الدرجة الأولى، على المعاهد العليا ووزارة التعليم. كما وعليها أيضا إيجاد التوازن الصحيح بين دمج الذكاء الاصطناعي والحفاظ على الجانب البشري في سيرورة التعليم والتعلّم.

## الخلاصة

يتّضح من خلال هذا المقال أنّ الذكاء الاصطناعي، بدون أدنى شك، يُحدث تحوّلاً عميقًا في مختلف المجالات الحياتيّة ومن بينها مجال التعليم. فهو يجلب تغييرات إيجابية كبيرة في التعليم والتعلّم لكنّه يطرح في الوقت نفسه أيضا تحديات ومخاوف.

من خلال تبنّي تقنيات الذكاء الاصطناعي بعناية وأخلاقية، ومن خلال تطبيقه بشكل مدروس جدّا بما تُمليه الحاجة، فإنّه يصبح بإمكان المعلّمين وصانعي القرارات والسياسات إنشاء بيئات تعليمية أكثر شمولية وكفاءة وجاذبية بحيث تعزِّز دوْر المعلمين بدلا من أن تحلّ محلّهم، وتُطوِّر مهارات الإبداع والتفكير لدى الطلاب. تُظهر الأدوات المختلفة للذكاء الاصطناعي التوليدي ومنها روبوتات الدردشة قوّة الذكاء الاصطناعي في تعزيز تجارب التعلّم ودعم تطوُّر الطلاب ثقافيّا وعلميّا. لكن، تجدر الإشارة هنا أيضا إلى أنّ الذكاء الاصطناعي سيستمر في لعب دوْر حاسم في تشكيل المشهد التعليمي، وأنّه لم يصل بعد إلى ذروته وأنّ الآتي في عالم الذكاء الاصطناعي سيكون أعظم. لذا فإنّ تعزيز قدرات الطلاب وتقوية مهارات التفكير النقدي لديهم، في جميع المراحل التعليمية، بكل ما يتعلق بكيفية التعامل والتفاعل مع أدوات الذكاء الاصطناعي المختلفة بطريقة آمنة وأخلاقية هو في غاية الأهمية، ويجب أن يكون على سلَّم الأوليات في كل مؤسّسة تعليمية حتى نتمكّن من تهيئة الطلاب بالشكل الصحيح لعالم مليء بالذكاء الاصطناعي.





**المصادر:**


Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education*, *54*(5), 977-997.

Baillifard, A., Gabella, M., Lavenex, P. B., & Martarelli, C. S. (2024). Effective learning with a personal AI tutor: A case study. *Education and Information Technologies*, 1-16.

Bloom, B.S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, vol. 13 (6), pp. 4-16. https://web.mit.edu/5.95/readings/bloom-two-sigma.pdf

Huang, C., Zhang, Z., Mao, B., & Yao, X. (2022). An overview of artificial intelligence ethics. *IEEE Transactions on Artificial Intelligence*, *4*(4), 799-819.

Faggella, D. (2019). *Examples of Artificial Intelligence in Education*. Retrieved 20.08.24, from https://emerj.com/ai-sector-overviews/examples-of-artificial-intelligence-in-education/.

Jian, M.J.K.O. (2023). Personalized learning through AI. *Advances in Engineering Innovation*,5,16-19.

Kerawalla, K. (2023). How is AI used in education? Real-world examples from today!. *ETEducation*, Retrieved 20.08.24, from https://education.economictimes.indiatimes.com/news/emerging-technologies/how-is-ai-used-in-education-real-world-examples-from-today/102282714

Khan, M.H. (2023). Impact of Artificial Intelligence on Education. Retrieved 20.08.24, from https://www.wust.edu/post/impact-of-artificial-intelligence-on-education

Luckin, R. (2018). Is education ready for artificial intelligence? Assessment Network and Research, Cambridge. Retrieved 20.08.24, from https://www.cambridgeassessment.org.uk/insights/is-education-ready-ai-rose-luckin/.

Luckin, R., Rudolph, J., Grünert, M., & Tan, S. (2024). Exploring the future of learning and the relationship between human intelligence and AI. An interview with Professor Rose Luckin. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *7*(1).

McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence. Computer Science Department, Stanford University. Retrieved 15.08.24, from https://cse.unl.edu/~choueiry/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf

Lynch M. (2018). My Vision for the Future of Artificial Intelligence in Education. The Edvocate. Retrieved 20.08.24, from https://www.theedadvocate.org/vision-future-artificial-intelligence-education/

Marr, B. (2023). How Is AI Used In Education — Real World Examples Of Today And A Peek Into The Future. Retrieved 20.08.24, from https://bernardmarr.com/

Reethika, A., & Priya, P. K. (2024). Using AI-Powered Predictive Analytics Tools to Identify Students Falling Behind or Dropping Out. In *Innovation in the University 4.0 System based on Smart Technologies* (pp. 101-115). Chapman and Hall/CRC.

Rich, E. and Knight, K. (1991) Artificial Intelligence. McGraw-Hill, New York.

Sari, H. E., Tumanggor, B., & Efron, D. (2024). Improving Educational Outcomes Through Adaptive Learning Systems using AI. *International Transactions on Artificial Intelligence*, *3*(1), 21-31.

Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, *23*(1), 1-20.

Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1), 15.

World Economic Forum (2024). The future of learning: How AI is revolutionizing education 4.0. Education and Skills. https://www.weforum.org/agenda/2024/04/future-learning-ai-revolutionizing-education-4-0/

Wu, Y. (2023). Integrating generative AI in education: how ChatGPT brings challenges for future learning and teaching. *Journal of Advanced Research in Education*, 2(4), 6-10.

## مراجعة كتب

**إبراهيم جريس بصل**

**قراءة في كتاب: لَهْجَةُ كُفرياسيف – لبروفيسور حسيب شحادة**

إبراهيم جريس بصل

# قراءة في كتاب: لَهْجَةُ كُفرياسيف

حسيب شحادة «لَهْجَةُ كُفرياسيف» نُصوصٌ نثريَّة وشِعْريّة مشْفوعةٌ بأوزانِ الفِعل والصِّفة، بشُروحٍ، بتمارينَ وبمقالات، القسم المكتوب بالعربيّة (١٩٢ ص)؛ القسم المكتوب بالانكليزية والنقحرة بالحرف اللّاتينيّ (٢٨٣ ص).

إصدار: مركز أبحاث اللّغة، الثقافة والمجتمع العربيّ، المعهد الأكاديميّ العربيّ للتربية، الكُلِّيَّة الأكاديميّة بيت بيرل 2025

## محتوى الكتاب

يتوزع الكتاب إلى قسمين: قسم مكتوب بالعربيّة وقسم مكتوب بالإنكليزية والنقحرة بالحرف اللّاتينيّ. القسم المكتوب بالعربيّة يحتوي على اثنتين وعشرين مقطوعة شِعريّة لسكّان كفر ياسيف في موضوعات شتّى: قصيدتان بقلم نادِرة إلياس شحادة (1) بلدي كُفر ياسيف (2) يا سوسنة بالدار - قصيدة رثاء؛ خمس قصائد بقلم زهير عفو شحادة (3) عافَرْشِة النِّسْيان (4) ما عاد بدها سْكُوت (5) إنْزِل صَوِّت (6) قولوا للوحدة آمين (7) فَشِّة خُلُق، الرَّطِل بدو رطل وُنُصّ (8) إلَى بلدي كُفر ياسيف (8) بَشْتَقْلَكْ (9) راس النَّاقُورَة (10) تلات عتمات (11) بْلِيلِة شِتا؛ تسع قصائد بقلم كمال مْبَدَا مِلْحِم (12) لمين الحق (13) ناطرك أنا (14) بالمختصر المفيد (15) الأرض أرضي (16) عصفور- زجل (17) لو... (18) صمود (19) الشمس طالعة (20) أنا إنسان بالعامية المحلية الجليلية؛ (21) بلدي كفر ياسيف (قصيدة بقلم مؤلِّف هذا الكتاب). وكذلك يشتمل الكتاب على أغان شعبيّة خاصّة بالمناسبات السّارّة مثل أغاني العرس والفرح وأهازيج التعاليل وليلة الحناء والزفّة وتجْلايِة العروس. وأيضا هناك مجموعة من المقطوعات الشعرية التي تقال وتردَّد في المناسبات الحزينة وفي الأتراح. كذلك اعتمد المؤلِّف على أغان وأهازيج من كتاب كفر ياسيف بين أصالة الماضي وروعة الحاضر لمؤلِّفه ابن كفر ياسيف الأستاذ رفائيل بولس. وأَلْحَقَ المؤلّف هذا الجزء بمقالين: الأوّل عن المستوى الصوتي للهجة كفر ياسيف فيه أسهب في تناول الوحدات الصوتية كما هي شائعة في لهجة كفر ياسيف، وأمّا المقال الثاني فعنوانه «نظرات مقارنة بين

لهجة لبنانية ولهجة فلسطينية، بِكفيا- كفر ياسيف». هذا المقال هو بمثابة مقالة ريادّية في الألسنية اللهجيّة المقارنة، حيث قارن فيه المؤلِّف بين لهجة كفر ياسيف كلهجة فلسطينية ولهجة بلدة بِكْفَيا اللبنانية. هذه الدراسة تمكّننا من الوقوف على الجوانب المتشابهة والجوانب المختلفة بين اللهجتين، وتفيد في فهم طبيعة تطوُّر كل لهجة على حدة.

أمّا القسم المكتوب بالإنجليزية والنقحرة بالحرف اللاتينيّ من الكتاب فهو موجَّه للمعلمين واللُغويّين والطلاب المهتمّين بتعلم اللغة العربية المحكية والمكتوبة، خاصة الفلسطينيّين الذين يعيشون خارج وطنهم. ويشمل عددا وافرا من النصوص النثرية - ثمانية وخمسين نصا نثريا منقحرا بالحروف اللاتينية المعتمدة في الأبحاث اللغوية مشفوعة بشرح للكلمات الصعبة بالإنجليزية.

**من ناحية المضمون، يتناول الكتاب أربعة جوانب محورية:**

الأوّل يركِّز على الصوتيات العربية؛ الثاني يعرض أمثلة عن الأفعال والصفات؛ الثالث يوفّر العديد من التمارين والرابع يتناول تحليلاً أعمق للبنية اللغوية في العربية المحكية.

الكتاب يقدّم مادّة شاملة لمن يرغب في تعلّم اللهجة المحليّة لقرية كفر ياسيف بعمق كنموذج لأحد فروع اللهجة الفلسطينية الجليلية، وذلك من خلال عرض أمثلة وأنماط فريدة للأفعال والصفات.

في مقدّمة الكتاب، حدّد المؤلِّف الغرض منه، وهو تقديم مجموعة من النّصوص وكم هائل من التّمارين (أكثر من 500 تمرين) للرّاغبين في تعلُّم اللغة العربية المحكية، وأيضا فإنّ نَشْر هذه النصوص- كما هي بالعامية - يساهم في الحفاظ على هذا الموروث اللغوي والألفاظ التي استعملت وقد باتت من الألفاظ غير المستعملة في ضوء التطور التقني. فالعديد من الكلمات والتعابير الخاصّة بحياة الفِلاحة والرّيف باتت من الألفاظ الميتة غير المستعملة، وفي توثيقها وأرشفتها مساهمة في جمع هذا التراث والموروث اللغوي، وفي فهم أفضل للتحوّلات والتبدّلات الحاصلة في اللغة المحكيّة.

## دراسة اللهجات وأهميّتها

في بداية النصف الأوّل من القرن ال-20 كانت هناك وجهات نظر متباينة في التعامل مع اللهجات، فهناك من دعا إلى عدم دراستها لأنّها عامية ولا فائدة من





دراستها لا للعرب ولا لغير العرب. وقد تناول الباحث فْرِد دُونَر وجهات النظر المختلفة في التعامل مع اللهجات، وتساءل لماذا أهمل العرب دراستها؟ وقد عدّد العوائق على أنّها حالت دون دراستها، ومنها ما يرتبط بأسباب لغوية من أجل المحافظة على سلامة العربية وتنقيتها من الشوائب اللفظية، وبهذا اعتبر مؤيّدو هذا الرأي أنّ اللهجات العامية مصدر تلويث للغة الفصحى عن قصد أو غير قصد. وفي أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن ال-20 كانت هناك دعوة في مصر من الاحتلال البريطاني لإحلال العامية بدل الفصحى، وقد اشترك في هذه المبادرة الكاتب المصري سلامة موسى (1887-1957) لكنّه لاقى معارضة شديدة لهذه الدعوة ووجد بها محاولة لتهديد الهُوية العربية القومية لمصر، وأداة لتمزيق وحدة العرب سياسيا وثقافيا. ولكن في النصف الثاني من القرن ال-20 تبدّلت هذه النظرة وكانت الدعوة للتمييز بين لغة الكتابة أي اللغة العربية الفصيحة التي تجمع جميع العالم العربي، وبين اللهجات المحلية العامية المحكية، فكانت الدعوة إلى أهمية دراسة هذه اللهجات، وهذا الأمر يختلف تماما عن الدعوة إلى استعمالها للكتابة (للمزيد والتوسُّع في هذه المسألة ينظر دُونَر، 1993). وفي السنوات الاخيرة هنالك ازدياد في دراسة اللهجات خاصة بعد أن اكتسب اللسانيّون العرب أدوات علمية ومنهجية حديثة في دراسة اللهجات، وظهرت العديد من الدراسات التي تتناول اللهجة بصورة عامة، وهنالك أيضا دراسات تتمحور حول دراسة لهجة مناطق محدّدة ومدن معيّنة، لا بل أيضا تجمّعات سكّانية أصغر مثل القرى.

قد يتساءل القارئ: هل هنالك لهجة فلسطينية جليلية تسمّى لهجة كفر ياسيف؟ وهنا نتوقّف عند مفهوم اللهجة كما شرحه الدكتور إبراهيم أنيس: «اللهجة في الاصطلاح العلمي هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة. واللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسِّر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض» (أنيس، 1973: ص. 1).

لقد كان علماء العربية القُدامى يُكَنّون ما نطلق عليه اليوم لهجة بـ«لغة». أمّا تلك الصفات الصوتية التي تميز اللهجة فتتمثّل خلاصتها في النقاط التالية: (1) الاختلاف في مخرج الأصوات اللغوية (2) الاختلاف في وضعيّة أعضاء النطق عند استصدار بعض الأصوات (3) الاختلاف في قيمة مقياس بعض أصوات اللّين (4) تبايُن في النغمة الموسيقية للكلام (5) الاختلاف في قوانين التفاعل بين الأصوات

المتجاورة حين يتأثّر بعضها ببعض (أنيس، 1973: ص. 19). وهنا يجب أن نضيف على ما ذكره إبراهيم أنيس أنّ اللهجة ليست منوطة فقط بالتمايز في الصفات الصوتية، وإنّما أيضا بالتمايز في سمات صرفية ونحوية وأيضا تداولية دلالية. وفي هذا الإطار عندما نجد مجموعة عرقية أو منطقة جغرافية معيّنة تتحدث بسمات مشتركة فهذه، تعرف على أنّها لهجة. هناك العديد ممّن يطلقون على الكلام المحكي في فلسطين باللهجة الفلسطينية، ولكن هذا الوصف عامّ جدا وغير دقيق، فهناك فوارق واضحة بين المناطق وبين المجموعات الدينية أو الإثنية وهذا ينعكس في الكلام المحكيّ. هناك العديد من الدراسات التي صدرت عن لهجات فلسطين، مثلا لهجة الخليل (Seeger, 1996) أو لهجة القدس (לוין, 1995) أو لهجة الناصرة (Havelova, 2000)، وهناك دراسة عن لهجة مدينة سخنين (רוזנהויז, 1969)، وجميع هذه الدراسات تُركِّز على وصف المميزات الصوتية والصرفية لهذه المدن، لكن إذا نظرنا إلى المجموعات القروية فنجد فوارق جمّة بين هذه القرى وأيضا نجد سمات مشتركة لمجموعة قرى تتحدّث بنفس اللهجة، ومن هنا نستطيع القول إنّ قرية كفر ياسيف الجليلية تختلف في لهجتها عن العديد من القرى المجاورة مثل يركا وجولس ترشيحا ومعليا وكفر كنا أيضا، ولكنّها أيضا تتشابه كثيرا مع كلام هذه المناطق. وفي ضوء هذا يمكن أن نقول إنّ لهجة كفر ياسيف هي **نموذج** للهجة قد تشاركها في هذه الصفات العديد من القرى القريبة من مدينة عكا مثل قرية الجديدة و قرية المَكِر وهي لهجة قريبة جدّا من لهجة المدن بسماتها الصوتية، وبما أنّ الكاتب قد اعتمد كلّ نصوص كتابه من كلام قرية كفر ياسيف ووقف على تَميُّزِها وألحقها بشروحات لغوية، فهذا يعطي المصداقية للكاتب أن يسميها لهجة كفر ياسيف كنموذج لتلك المناطق أو القرى التي تتحدّث بنفس الصور الصوتية من الصّوامت والصّوائت في اللغة أي الحروف والحركات، وأضف إلى ذلك مركزيّة موقعها في الجليل الغربي وقربها من مدينة عكا أيضا، ودوْرها الثقافي منذ بداية القرن الـ-20 ودوْر مدرستها الثانوية.

## اللهجات العربيّة الفلسطينية في إسرائيل

يعيش السكّان العرب في إسرائيل في ثلاث مناطق رئيسية ولديهم لهجات متنوعة يمكن تمييزها وفقًا للمناطق المختلفة والمجموعات الدينية والحضرية أو الريفية. في الجنوب، تُستخدم في الغالب اللهجة البدوية. في الوسط، لهجة الرملة واللد ويافا الحضرية، وفي منطقة المثلث لهجة فريدة ذات سمة مميزة (isogloss) وهي





قلب حرف الكاف إتش (Jastrow, 2004) (č < k) ما يعرف بالكشكشة (أنيس، 1973: ص. 121-122)، وفي الشمال، لهجات الجليل - سكّان متنوِّعون: مسلمون ومسيحيّون ودروز وبدو وشركس - فهناك لهجات مختلفة.

في كتاب «مرشد لدراسة اللهجات العربية» للمحرّرَين فيشر ويسترو (פישר ויסטרו, 2001)، تنتمي اللهجات المحكية في فلسطين إلى مجموعة أوسع من اللهجات تُعرف في الدراسة الألسنية بلهجات بلاد الشام (הדיאלקטים של סוריה ארץ-ישראל) Arabic Syro-Palestinian dialects، وفيه شرح لمميّزات لهجات بلاد الشام وهو مرفق بالنصوص من دمشق ومن الفُرزل ببقاع لبنان ومن مأدبا الأردن ومن حلب ومن دير الزور. ومن المستغرب أنّ الكتاب لم يحتوِ على نصوص من اللهجة الفلسطينية.

في سياق اللغة المحكية في فلسطين، من الخطأ أن ندّعي أنّها لهجة واحدة، فهناك تباين واضح في نطق الأصوات وكذلك في الاستعمال التداولي والدلالي للكلمات. العديد من الأبحاث كُتبت حول اللهجات العربية في إسرائيل، منها كتاب كريستي (Christie, 1901)، لور (Löhr, 1905)، وسبور وحداد (1909 Spoer and Haddad,)، وهو دليل لتعلم اللغة العربية. باور (Bauer,1909)، بيرجستراسر (Bergstraßer,1915)، بلانك (Blanc,1953)، بالڤا (Palva,1965)، بيامنتا (פיאמנטה, 1959) فصول في اللهجات العربية في الجليل الأوسط، حول لهجة مدينة سخنين، روزنهويز (רוזנהויז, 1969)، وعن اللهجات البدوية في شمال البلاد، روزنهويز (Rozenhouse, 1984)، وعن العربية في القدس، بيامنتا (פיאמנטה, 1964)، وليڤين (לוין, 1995)، وعن العربية في مدينة حيفا، كتب چيفع كلاينبرچر (Giva-Kleinberger, 2004) أطروحة عن اللهجات العربية لسكّان حيفا، في منتصف القرن العشرين، التي يتحدّث بها المسلمون والمسيحيّون واليهود وكذلك عن اللهجة العربية اليهودية في شمال البلاد في منتصف القرن العشرين (في حيفا، صفد، طبريا). وقد نشر خريوش (2004) كتابًا حول الوصف الصوتي للهجات الفلسطينية، وذلك من خلال استعراض الأبحاث التي تناولت اللهجة الفلسطينية وتوزيعها وصلتها باللهجات العربية القديمة. وهذا الكتاب الذي نتناوله في هذه القراءة ذو ميزة خاصّة حيث يدمج الشروحات الألسنية بالمستويات الصوتية والصرفيّة والنحوية والتداولية الدلالية بالنصوص كما هي على طبيعتها في اللهجة، وهذه الطريقة تساهم في تعليم وتلقين المادة في سياقها الطبيعي.

## اللهجات العربيّة في الجليل (شمال إسرائيل)

يتميّز السكّان العرب في الجليل (شمال إسرائيل) بتنوّعهم العرقي، على عكس منطقة المثلث حيث نجد كيانًا متجانسًا من السكّان واللهجة المحكية، أو منطقة النقب حيث يتحدّث البدو بلهجة بدوية.

ينقسم سكّان الجليل إلى مجموعات دينية: المسلمون والمسيحيّون والدروز، وفي بعض المجموعات العرقية المختلفة الموجودة: الشركس (مسلمون غير عرب)، الموارنة، والأرمن (مسيحيّون غير عرب). وهناك اختلاف بين لهجة هذه المجموعات، وأحيانا يكون الاختلاف حتى في داخل المجموعة الواحدة، وفي بعض الأحيان نجد اختلافات بين قرية وأخرى وفيما بين المجتمع الديني نفسه. في الواقع، هناك العديد من أنواع اللهجات المختلفة. يمكننا تمييز التنوّعات بين هذه اللهجات كلغة ريفية ولهجة حضرية ولهجة بدوية. تنعكس التنوّعات في نطق بعض الأصوات التي تختلف من قرية إلى أخرى، في التداول الصوتي وفي الصرف وفي العناصر المعجمية. هناك بعض القرى التي تُظهر عددًا كبيرًا من السمات المحافظة، وتحافظ على النطق المألوف للعربية، والبعض الآخر يُظهر تمايزًا في بعض الأصوات عن النطق المعياري للعربية.

## محتوى الكتاب من ناحية المنهجية والمضمون

يتناول الكتاب من الناحية المنهجية والمضمون الجوانب التالية:

**الجانب الأوّل:** تناول مجموعات مختلفة من الكلمات المتشابهة للتدريب على الصّوتيّات العربيّة، مع التّركيز بشكل خاصّ على الحروف الحلقيّة والمفخّمة. من المهمّ والمفيد للطلّاب بذل الجهد منذ البدء للتّمييز بين الكلمات العربيّة التي تتشابه مع بعضها، وإكتساب بالنّطق الصّحيح والبيِّن، وهذه خطوة أساسيّة نحو تعلُّم لغة حيّة كالعربيّة، وخصوصا الفصحى المعاصرة (MSA).

**الجانب الثّاني:** يتّصل بنماذج لأفعال وصفات من لهجة كفر ياسيف، وهي أفعال ثلاثيّة مجرّدة ومزيدة، وكذلك رباعيّة وخماسيّة، بما في ذلك تصاريفها الّتي تعدّ من أكبر العوائق أمام تعلُّم العربيّة. يحتوي الكتاب على أكثر من 3000 فعل وأكثر من 2000 صفة. المعروف أنّ هناك العديد من الأفعال المستعملة أيضا في المكتوبة





وأيضا في المحكيّة، ذات معانٍ واستعمالات مختلفة، مثل الفعل «قتلَ» بمعنى «أماتَ» لكنّها في المحكيّة تكون بمعنى «ضربَ»، وكلمة «حكيم» تعني في الفصحى «فيلسوف» لكنّها في المحكيّة تعني «طبيب». كذلك اهتمّ المؤلِّف بإظهار الفرق بين لهجة كفر ياسيف ولهجات قرى ومدن أخرى في فلسطين وإسرائيل. على سبيل المثال: تستخدَم في كفر ياسيف baddi (أريد) وفي القدس والمثلّث biddi.

هنا نضيف أمثلة أخرى للفرق بين لهجة كفر ياسيف ولهجة يركا في الجانب المعجمي، فمثلا في يركا يستعملون كلمة 'سَفُّود' (spit for roasting, skewer)، وهي كلمة معروفة في اللغة العربية القديمة سَفُّود/ سُفُّود وفي الآرامية שִׁפּוּדָא - [illegible] بينما في كفر ياسيف يستعملون كلمة 'شيش' أو'سيخ' للحمة؛ وفي يركا يستعملون الفعل عَيَّط بمعنى'نادى' فيقولون 'عيطلو' بينما في كفر ياسيف يقولون 'نادى' أو 'ناديلو'.

وهنا من المفيد أن نذكر أنّ هناك تفاوتا في المستوى الصوتي والمعجمي بين القرى في الجليل حتى ولو كانت متقاربة في الموقع الجغرافي، فنحن نجد فوارق صوتيه مثل قرى تحافظ على لفظ الثاء والذال والضاد أو الظاء والقاف.

يحتوي الكتاب على 58 نصّا بأطوال مختلفة، منها قصص وحِكم ومذكّرات عن والد الكاتِب، إضافة إلى 150 مثلا شعبيّا تلتفّ حول الحياة القرويّة في كفر ياسيف. النّصوص القصيرة والبسيطة تقدَّم أوّلا، تليها النّصوص الأطول والأصعب وجميعها تظهر بالحروف اللّاتينيّة. ونلاحظ أنّ في لهجة كفر ياسيف بعض الحركات مثل o و u، وأيضا e و i تستبدل بعضها البعض، على أنّ هذه النّصوص تُظهر واقع لهجة كفر ياسيف.

**الجانب الثّالث:** يحتوي على أكثر من 50 نصّا من الشّعر الشّعبيّ، بعضها خاصّ بمناسبات الأفراح، والبعض الآخر خاصّ بالحزن. هذه النّصوص مكتوبة بخطّ اليد أو نشرت منذ عقود، وكلها من تأليف سكّان كفر ياسيف وتمّ الإشارة إلى ذلك في كلّ نصّ ونصّ.

من الملاحظ أنّ الكاتب دأب في اختيار نصوص شعرية ونثرية تمثِّل لهجة كفر ياسيف، وأرفقها بتمارين وتدريبات متنوِّعة هدفها تنوير الدارس بالسّمات الصوتية لهذه اللهجة، وأيضا الوقوف على مميزاتها. وكذلك اهتم بإلحاق أسئلة في النحو

والصرف وأيضا في فهم المقروء. هذه التمارين والأسئلة بُنيت بصورة تدرجيّة في الصّعوبة للمتعلِّم، فالمؤلِّف ذو خبرة متمرِّسة في تدريس الألسنية واللّهجات (عن تاريخ تدريس اللغة العربية في أوروبا ينظر Loop, et al., 2017)

## الخصوصيّة الصّوتية للَهْجَة كُفرياسيف

يعرض الكاتِب خصوصية لهجة كفر ياسيف من الناحية الصوتية مقارنة مع العربية المعيارية. وقد أدرج مقالا مستفيضا يشرح فيه بصورة عميقة الرصيد الصوتي للهجة كفر ياسيف، وهي مشفوعة بالشروحات المعتمدة على الأبحاث العلمية في الألسنية السامية.

هنا من المفيد أن نعطي صورة لواقع استعمال الأصوات في هذه اللهجة مقارنة مع العربية المعيارية، فعلى سبيل المثال في العربية المعيارية هنالك ثمانية وعشرون صوتًا من الفونيمات؛ أمّا في لهجة كفر ياسيف فهي أربعة وعشرون صوتًا - الأصوات الثاء والذال والظاء والقاف مفقودة في هذه اللهجة: الثاء تقلب تاء والذال تقلب دالا والظاء تقلب ضادا والقاف تقلب بصوت الهمزة. وهنا نشير إلى صوت ال- چ في كلمات دخيلة مثل كلمة چُلِّه 'كتلة كروية'، وأيضا نسمع هذا الصوت في الفعل 'شرچل' ولربما هذه الأصوات من رواسب الآرامية (בסל, 2004: עמ׳ 152-154; 186-187). ومن ناحية الصوائت (الحركات) فمن المتعارف عليه في الدراسات الألسنية أنّه في العربية المعيارية ثلاث حركات قصيرة: الكسرة الضمة والفتحة، وثلاث حركات طويلة تعقبها حروف المدّ: الكسرة المتبوعة بياء، الفتحة المتبوعة بألف، والضمة المتبوعة بواو. هذه الصورة من الصوائت تعكس لنا مثلثًّا من الحركات القصيرة والطويلة، بينما في لهجة كفر ياسيف نطق الحركات يعكس لنا صورة شبه منحرف كما هو في اللغة العبرية، فقد استحدثَت العامية في المجمل حركتين أخريين وهي الخفضة (أي الكسرة الطويلة الممالة) ما يعرف بالعبرية «صيريه» (= צירה)، وقد تكون طويلة أو قصيرة ورمزها الصوتي [e/ē] [betku]/ [bēt] والرفعة (أي الضمة المائلة) (حسان، 1955: ص. 108)، الضمة الطويلة الممالة، ما يعرف بالعبرية «الحولام» ورمزها الصوتي [o/ō] في لفظة [yomēn] وفي لفظة [yōm]، وهذه الأصوات غير موجودة في العربية المعيارية لكننا نسمعها في المحكيات وفي لهجة كفر ياسيف، بل وأيضا هذه الفوارق الصوتية تعكس تباينا بين ثنائيّين متقاربين من الألفاظ (minimal pairs) ذو قيمة صوتية مختلفة





قادرة على التفريق بين المعاني.

فالمؤلِّف جاء بنماذج من لهجة كفر ياسيف تبيِّن كيفية التمييز بين اللفظتين بواسطة قيمة صوتية مختلفة قادرة على التفريق بين المعاني. (الحركة) bēt /bīt، būs bōs/. وقد ذكر المؤلف في صفحة 131 أنّه هناك فرقًا في القيمة الصوتية لهذه الحركات.

وتناول في هذه المقالة انعكاس أصوات الحركات المركَّبة (Diphthongs) أيضا، فكما هو منسحب على الحركات المركّبة فإنّها في اللهجة تستبدل بحركة واحدة طويلة (monophthongization). على سبيل المثال يقولون صُوم [ṣōm] بدل الصيغة المعيارية صَوْم [ṣawm]، وكلمة زَيْت [zayt] تلفظ زِيت [zēt]، ويختتم المؤلّف هذا المقال باعطاء أمثلة حول صيغ متحجّرة من اللهجة نسمع فيها تنوين الفتح: مثلاً، أبدًا، إذًا، نعيمًا، فرضًا. وكذلك صيغ نادرة نسمع فيها تنوين الكسر مثلا: نقول في العامية «عَمْنَوِّل» (عامٍ أوّل) أي العام الماضي أو «بعيدٍ عنك» أو «غصبٍ عنك»، فهذه الصيغ المتحجّرة مستعملة في لهجة كفر ياسيف.

وأسهب المؤلِّف في مقاله في المستوى الصوتي للهجة كفر ياسيف في توصيف عميق للجانب الصوتي للّهجة، مع شرح التحوّلات الصوتية معتمدا على النظريات الألسنية الحديثة ومدعوما بالمصادر والمراجع العلمية القديمة والحديثة.

وفي مقاله «نظرات مقارنة بين لهجة لبنانية ولهجة فلسطينية بِكفيا - كفريا سيف» أيضا، عمد الكاتب إلى إجراء المقارنة بين الكلمات والتعابير الدارج استعمالها في كلتا اللهجتين، ووقف على المشترك والمختلِف فيما بينهما، وألحق هذه المقارنة بشرح لغويّ فيلولوجي. يعتبر هذا العمل المقارن رياديًّا ويساهم في فهم مدى شيوع الألفاظ والكلمات ومدى تشابه هذه الاستعمالات، وكذلك يساهم في الدراسات اللغوية وفي تخريج مشروع أطلس لغوي Sprachatlas للّهجات في فلسطين. وهنا من المفيد الإشارة إلى الجانب الدلالي التداولي لاستعمال الألفاظ، فمثلا يذكر المؤلِّف استعمالا مشتركا للفعل «لقَشْ» و«تلاقش» بمعنى دَرْدَشَ بالكلام، تحدَّث مع الآخر، وهنا يحضرني فعل آخر مستعمل في لهجة كفرياسيف فنقول: شو عم «بتأروش»/ «شو عم بتأروشو» بمعنى (ماذا تقولون) (ماذا تتحدَّثون)، وهذه الصّيغة حسب معرفتي غير مدوَّنة في المعاجم العربية ولم يذكرها عبد اللطيف البرغوثي في معجمه القاموس الشعبيّ الفلسطينيّ. وهنا نشير إلى أنّه في عبرية التلمود موجود الفعل אָרַשׁ= דִּבֵּר, בִּטֵּא (to pronounce) «עד שלא יארש לשונו דבור»(בראשית רבה ט)،

والكلمة موجودة في الأكادية erêšu (to ask, to request, CAD, IV,p. 281). كلمة عُرِس *uris*ʾ (< عُرْس)- تلفظ في كفر ياسيف وأمّا في ترشيحا، الجِش، البقيعة فتلفظ عِرْس *irs*ʾ؛ «هِنّي» في كفر ياسيف وأمّا في ترشيحا، الجش، والبقيعة «هُنّي».

## الخصوصيّة الصرفيّة للَهْجَة كُفرياسيف

في حواشي الكتاب أورد المؤلِّف الكثير من الملاحظات والشروحات الصوتية والصرفية، فمثلا من الناحية الصرفية في صفحة 62-63 شرح الكاتب أداة التعريف وكيف ترِد أيضا في المحكية (إم)- بدل (ال)- فنقول «إمبيرح» بدل (البارحة) وهذا الاستعمال قد ذكر في المصادر العربية القديمة من العربية الحميريّة، انظر ملاحظة رقم 308 في الكتاب.

كذلك أعطى المؤلِّف شرحا وافيا عن الوحدة الصرفية الدخيلة من التركية '-جي' والتي تفيد أسماء أصحاب المهن وألحقها بتمرين مفيد للدارس صفحة 37 في الكتاب.

أيضا أشار المؤلِّف إلى ظاهرة التّرقيق والتفخيم في اللهجة وقرَنها بأمثلة عديدة في صفحة 27، وأيضا في صفحة 34 ملاحظة رقم 140.

كذلك أَلحق مقال هامّ بالكتاب حول الاستعمال التداولي للفعل (كان) مثلا في تركيب «كنت إشتري» (كان ينبغي عليك أن تشتري)، وقد أسهب في شرح هذا التداول المميَّز للّهجة وبيان خصوصيته واختلافه عن اللّغة المعياريّة. كذلك مرفق في الكتاب مقال هامّ عن صيغة الوزن الفعلي فُوعَل (فَوْعَل) حيث أدرج 72 فعلا وفقًا لهذه الصيغة الفعلية، مثلا: nōzal (= برد)، fōfaš (= ضَعُفَ) في لهجة كفر ياسيف، منها أفعال من العربية ومنها أفعال دخيلة. هذا الوزن نادر جدًا في اللغة العربية الفصحى ويتجلّى ذلك في الصيغة النادرة (حَوْقَلَ) (لا حول ولا قوّة إلا بالله)، وفي مقابل ذلك، فهي صيغة شائعة في اللغة السريانية (Brockelmann, 1908, I, pp. 514-515 § 257 E).

## الخصوصيّة المعجميّة والدلاليّة للَهْجَة كُفرياسيف

من المفيد أن نشير هنا إلى أنّ خصوصية اللهجة ليست فقط في الجانب الصوتي الفونولوجي، وإنّما أيضا في الجوانب اللغوية الأخرى التداولية والدلالية، وبهذا





فمن الممكن لمجموعة من السكّان أن تكون لها خصوصية معجمية تداولية دلالية. وضمن النصوص المرفقة في الكتاب، نجد كلمات كانت مستعملة في الماضي في حياة الريف والزراعة وباتت من المعجم البائد، وهنا سأتوقّف عند كلمة «أفار» التي وردت مرّتين في الكتاب (ص. 232؛ ص. 218) نشرح مدلولها ونقارنها مع سياقها في اللغات السّامية الأخرى.

(1) «أفار» قد أوردها مؤلِّف الكتاب في صفحة 218، 232 وهذه الكلمة تعني المرعى، وفي كفر ياسيف يقولون لأرض السهل بعد أن يجني الفلاح محصوله «أرض الأفار» أو «نرعى في الأفار» التي جمع الفلاح غلتها وتركها، وعادة يُسمح لمربّي المواشي الدخول إليها للرعي فيقولون «نرعى بالأفار». وكلمة أفار وردت في اللغة الأكادية *appāru* وتعني, reed Marsh– *meadow* (CAD, vol. 1, pp.179-181) وكذلك دخلت إلى اللغة الآرامية אֲפַר، والى التلمود والتوسفتا [פרה רועה באפר] (תוספתא בבא בתרא, פרק ז, הלכה ד; וכذلك انظر בר-אשר, תשס״ט, עמ׳ 216, הערה 132, أشار بار آشر إلى أنّ الكلمة من رواسب العبرية القديمة) ومنها على ما يظهر انتقلت إلى العربية المحكيّة وبقيت مستعملة في لهجة كفر ياسيف في الجليل بهذا المعنى (Sokoloff, 1990, p. 71 ؛Kaufman, Influences, 35).

## (2) المَطْبَلة – مغطس التّطهُّر/بركة التَّطهُّر (מקווה מים, מקום טבילה)

كما هو معروف، سكن أيضا في كفر ياسيف اليهود في القرن السابع عشر والثامن عشر، ومن الطبيعي أنّ اللغة أو اللهجة التي تحدّثوا بها هي لهجة كفر ياسيف العربية ولكن لا توجد لدينا تسجيلات من تلك الفترة، وما نستطيع أن نعرضه هو ما ورد في كتاب رفائيل بولس ممّا سمعه من كبار السن من القرية وما دُوِّن في مذكّرات لم تنشر، وعادة يطلق على لهجة اليهود في الأبحاث الألسنية بالعربية اليهودية، وهنا أودّ أن أشير إلى كلمة أوردها الأستاذ رفائيل بولس في كتابه «كفر ياسيف بين أصالة الماضي وروعة الحاضر» حيث هناك أثار لكنيس يهودي والموقع القريب منه كان يسمى «المطبلة». وهنا أريد أن أتوقّف عند شرح وتفسير الأستاذ رفائيل بولس لهذا الاسم؛ فهو يقول في صفحة 11 ملاحظة رقم 68: «سمّي المكان «المطبلة» ويمكن أن يكون الاسم نابعا من اليهود الذين كانوا يستعملون الطبول عند الصلاة في ذلك الوقت، أو نسبة لعائلة يهودية تدعى (أبو طبول)». وقد استقصيت من المؤلّف الأستاذ رفائيل بولس (28.2.2023) حول كلمة «المطبلة» إذا ما كان قد سمعها.

وقد أجابني أنّه قد سمع هذه التسمية من والده المرحوم الأستاذ بولس جبران بولس. وهنا من المهم إنّ نقول أنّ المؤلّف الأستاذ رفول لم يوفّق في تفسير هذه الكلمة، ونَسْبُها إلى الطبول غير سويّ، باعتبار أنّ الطبول لا تستعمل في الكُنس اليهودية. وإنّما الكلمة هي كلمة عبرية من الجذر טבל טבילה במקווה, בית הטבילה מקווה מים המשמש לטבילה לאנשים שנטמאו. وعادة بجانب الكنيس اليهودي يكون هناك موقع يعرف باسم טבילה במקווה, בית הטבילה, מקווה מים، وفي العربية اليهودية يستعملون كلمة «مطبل» (בלאו 2006 , מילון, 395; אבישור 2009, כרך שני, עמ׳ 120-121)، وهنا في العربية اليهودية الفلسطينية نجد كلمة «مطبلة» (صيغة اسم مكان) وهكذا سمعتها أيضا من جوهرة زيناتي (מרגריטה זינאתי) في قرية البقيعة وهي من آخر اليهود الذين سكنوا القرية من قبل 1948 وبقيت فيها الى اليوم 2025. فهناك في البقيعة حيّ يسمى حيّ «المطبلة»، وقد شرحت لي هذا الاسم فقالت لي نحن اليهود عندنا المطبلة كما هو لديكم جرن العماد.

## سقَط سهوا

نشير هنا إلى أنّه:

في صفحة 99، سطر 6 في نقحرة كلمة *laliḥrat* (*laliḥrāt*) يجب أن تضاف شرطة لنبين حركة المدّ الطويلة؛ صفحة 106 سطر6: (*irraḥiq*) *irraḥīq* يجب أن تضاف شرطة لنبيّن حركة المدّ الطويلة *ī* ؛ في صفحة 120 (الجزء العربي)، سطر 6 سقط سهوا كلمة مضومة بدل مضمومة؛ وأيضا في صفحة 216، سطر 1: يجب تصحيح كلمة *btin'add* (*btin'add*)؛ وكي نسهّل على القارئ من المفيد أيضا أن نشرح كلمة 'ألوفون' ص 421، 131 بمعنى «صورة صوتية أخرى لا تفيد التفريق بالمعنى».

## خلاصة

نستخلص أنّ كتاب لهجة كفر ياسيف يشتمل على شروحات أكاديمية بحثية تفيد دارس اللغة واللهجات العربية، ويشكّل أداة عملية لدراسة العربية المحكية أيضا. فالمؤلّف اتبع منهجية التعلّم من خلال سياق نصّ لإكساب اللغة وتعليم اللهجة، وهذا ما نلاحظه من خلال إيراد أسئلة تدريبيّة حول النصوص، مثلا النطق السليم في اللغة، أسئلة عديدة عن الأفعال وطريقة تصريفها مقرونة بست صيغ أساسية: ماض، مضارع، اسم فاعل، اسم مفعول وصيغة المصدر، وكذلك الأمر بالنسبة





للصفات.

فالكاتب أهتمّ بإرفاق تمارين مختلفة تفيد الدارس مثل الأسئلة حول معاني الكلمات واستعمالات الصيغ الفعلية والصيغ الاسمية والصفات، وكذلك أتى بتمارين لتعزيز وتعميق معرفة الدارس في اللهجة، فعرض أسئلة تطلب من الدارس أن يميِّز بين الصيغ القريبة والفوارق بينها في مخارج الحروف والتمييز بين الحروف المفخّمة والمرقّقة، وتمارين في فهم المقروء أيضا.

بالنّسبة إلى طريقة عرض الأسئلة والأسلوبية المتبعة نلاحظ بأنّ شحادة يتبع طريقة تدريس اللغة واكتساب اللغة بمحورين: المحور الأوّل هو إثراء المعجم، والمحور الثاني هو غرس قواعد اللغة. ولكي ينقل هذه المهارات اهتم المؤلّف بتكرار الأسئلة وأيضا اتّبَع اسلوب عرض أسئلة في السياق أي من خلال النصّ، وهذه الطريقة مألوفة في السنوات الأخيرة حيث تفيد تعليم وتلقين اللغة في سياقها الطبيعي ومن خلال النص خلافا للطريقة الميكانيكية التي تعتمد على تدريس اللغة من خلال إدراج القاعدة والإتيان بنماذج مبتورة من السياق الطبيعي. وإضافة إلى ما ذكر آنفا، فإنّ توثيق اللهجة وعرض نصوص منها تعكس الحياة الاجتماعية اليومية للسكّان في الماضي، ويساهم في توثيق هذا الموروث الحضاري الاجتماعي واللغوي.

## المراجع


انيس، إ. (1973). في اللهجات العربيّة، القاهرة

حسان، ت. (1955). مناهج البحث في اللّغة، القاهرة

خريوش، ع. (2004). اللّهجات الفلسطينية- دراسة صوتيّة، عمّان

دُونَر، ف. (1993). اللّهجات العاميّة العربيّة وأهميّة دراستها، مجلة الأبحاث (41)، ص. 3-26، الجامعة الأمريكية بيروت

אבישור, י׳ (2009). מילון לערבית היהודית החדשה הכתובה והמדוברת של יהודי עיראק (1600 -2000), פרסומי מרכז ארכיאולוגי, תל-אביב יפו

בלאו, י׳ (2006). מילון לטקסטים ערביים־יהודיים מימי הביניים, ירושלים

בסל, א׳ (2004). יסודות עבריים וארמיים בערבית הדבורה בפי הנוצרים בא״י ובערבית הכתובה בקהילות הנוצריות בא״י סוריה והלבנון, עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה

בר-אשר, מ׳ (תשס״ט). מחקרים בלשון חכמים - מבואות וענייני לשון - כרך א, ירושלים

לוין, א׳ (1995). דקדוק הלהג הערבי של ירושלים, ירושלים

פיאמנטה, מ׳ (1959). פרקים בלהג הערבי של הגליל המרכזי, ירושלים

פישר ויסטרו, (2001). מדריך לחקר הלהגים הערביים, בעריכת וולפדיטריך פישר ואוטו יסטרו, תרגם מגרמנית רפי טלמון, הוצאת ספרים ע״ש מאגנס, האוניברסיטה העברית ירושלים

רוזנהויז, י׳ (1969). הלהג המדובר של העיר סכנין, עבודת מוסמך, האוניברסיטה העברית, ירושלים

Bauer, L. (1910). *Das Palästinische Arabisch - Die Dialekte des Städters und Fellachen Grammatik*, *Übungen und Chrestomathie*, Leipzig

Bergstraßer, G. (1915). “Sprachatlas von Syrien und Palästina”, *ZDPV* 38 169-222

Blanc, H. (1953). *Studies in North Palestinian Arabic. Linguistic inquiries among the Druzes of Western Gelilee and Mt. Carmel*, Jerusalem

Blanc, H. (1970). *The Arabic Dialect of the Negev Bedouins* (Jerusalem-The Israel Academy of Sciences and Humanities

Brockelmann, C. (1908). *Grundriß der Vergleichenden Grammatik der Semitischen Sprachen,* vol. I - II, Berlin

Christie, W. (1901). “Der Dialekt der Landbevölkerung des mittleren Galiläa” *ZDPV* 24 (1901) 69-112

Driver, G. R. (1925). *A Grammar of the Colloquial Arabic of Syria and Palestine*, London

Geva-Kleinberger, A. (2004). *Die Arabischen Stadtdialekte von Haifa in der Ersten*







*Hälfe des 20. Jahrhunderts,* Wiesbaden

Havelova, A. (2000). *Arabic Dialects of Nazareth: A Dialectological and Sociolinguistic Description (Dissertation)*, Haifa University

Jastrow, O. (2004). “The Arabic Dialects of the MUṮLLAṮ (central Israel)” *JSAI* 29, 166-175

Kaufman, S. A. (1974). *The Akkadian Influences on Aramaic, Chicago.*

Loop, J., Hamilton, A., & Burnett, C. (Eds.). (2017). *The Teaching and Learning of Arabic in Early Modern Europe*. Brill

http://www.jstor.org/stable/10.1163/j. ctt1w8h2b9

Löhr, M. (1906).“Der Vulgärarabische Dialekt von Jerusalem, Nebst Texten und Wörterverzeichnis”, Gießen 1905, rec. by Barthélemy, *Journal Asiatique* 10, VIII, 197-258

Palva, H. (1984). “A General Classification for the Arabic Dialects Spoken in Palestine and Transjordan” *SO* 55:18, 359-376

Palva, H. (1965). Lower *Galilean Arabic: An Analysis of its Anaptyctic and Prothetic Vowels with Sample Texts,* Helsinki

Rosenhouse, J. (1984). *The Bedouin Arabic Dialects, General Problems and a close Analysis of north Israel Bedouin Dialects,* Wiesbaden

Seeger, U. (1996). *Der Arabische Dialekt von il-Xalīl* (Hebron), Karlsruhe

Sokoloff, M (1990). *A Dictionary of Jewish Palestinian Aramaic of the Byzantine Period,* Bar-Ilan University Press, Ramat-Gan, The Johns Hopkins University Press

Spoer, H. & Haddad, E. (1909). *Manual of Palestinian Arabic,* Jerusalem

CAD, *The Assyrian Dictionary, Chicago 1956-*

**Moanes H. Tibi**

# Artificial Intelligence and Education

Education is a vital part of the evolution of society and changes over time in terms of content, concepts and methods. In recent years, the field of artificial intelligence (AI) is developing rapidly, and its technologies and applications are spreading at an unprecedented and even alarming rate, as it has clearly become an essential part of our daily lives. AI already has an easily observable impact on various industries and thus on people's lives and the way they learn. We clearly see how attempts to integrate and benefit from the capabilities of AI in addressing educational issues are increasing. However, the adoption of AI in the education sector has been and continues to be burdened with many challenges and ethical issues. The purpose of this article is to analyse the opportunities, challenges and benefits posed by AI in education and to put forward ideas for the possibilities of integrating it into the educational process.

**Keywords**: *AI, Artificial Intelligence, AI in Education, Generative AI*





differences in the intensity of social media use between males and females, indicating similar usage patterns among both genders.

These findings highlight the need to further explore how social media platforms are utilized and their potential effects on the educational process while considering individual differences among students. The study recommends leveraging its results to develop educational strategies that integrate social media to enhance learning processes and social interaction among high school students.

**Keywords:** *Social media, social interaction, learning processes, high schools.*

**Heba Egbareyeh, Abo Baker & Souad Igbaria**

# The impact of using social media on the learning processes and social interaction of students in secondary schools - the Triangle region

This study aims to investigate the impact of using social media on learning processes and social interaction among high school students in the Triangle region. A correlational quantitative study was conducted, involving a sample of 350 high school students from various towns in the Triangle area. Data was collected using a questionnaire (Ali & Shahawi, 2017) that examines the extent to which social media usage affects students' academic and social performance.

Statistical analysis indicated a statistically significant relationship between the intensity of social media use and both learning processes and social interaction among high school students. The findings also revealed a statistically significant negative correlation between the sense of belonging in social interactions and the number of friends on social media, suggesting that intensive digital interaction may influence students' sense of belonging within their educational community. Additionally, the study found statistically significant differences in the number of social media friends among high school students based on grade, with 12th-grade students having more friends compared to other grades. However, no statistically significant differences were observed in the amount of time spent on social platforms.

Regarding the effect of gender on learning processes, the study identified statistically significant differences in cooperative and collaborative learning between males and females, with females scoring higher in this aspect. This finding reflects females' tendency to use social media as a tool for enhancing academic interaction and effective communication in learning. On the other hand, the study did not find statistically significant





modernized segments of society. Through a review of relevant literature and cross-cultural comparisons, the study offers a broader perspective on the phenomenon of revenge, highlighting its social and psychological dimensions, and underlining the enduring significance of honor and tradition in communities where this custom persists.

**Keywords**: *revenge, tribal honor, Bedouin society, blood feuds, retaliation, social traditions, cultural norms, cycle of violence, collective responsibility.*

**Lana wehbi**

## Political and National Issues in Samples of Local Arabic Children's Literature

This article explores how political, national, and social issues have entered local Arabic children's literature, particularly regarding the spatial and national identity crisis of the Palestinian minority as a result of the 1948 war. This study traces linguistic and stylistic aspects of the use of marginalized discourses that challenge the dominant political narratives through a collection of children's stories in local Arabic literature:

•"Haifa w nawras" - "Haifa and the Seagull" – Tawfiq Fayyad

•" rassam ashajara"- "The Tree Painter" – Nabila Espanioli

•"shaer alberwa"- "The Poet of Al-Birwa" – Nabila Espanioli

•" ya tir ettayer"- "Oh, Wandering Bird" – Nabiha Jabarin

The analysis of the selected local children's stories is based on research and scholarly texts in the fields of history, children's literature, identity components, and critical pedagogy.

**Keywords**: *Individual identity, spatial crisis, memory, displacement, culture, pluralism, marginalized discourse, dominant discourse*



**Badeea Al-Qasha'leh**

## Vengeance in the Bedouin Society of Beersheba: Honor, Traditions, and the Cycle of Violence

Terms such as "revenge," "conflict," "retaliation," and "reciprocal vengeance" carry a range of meanings and nuances. However, the term revenge killing (or blood revenge) typically refers to a specific form of retribution involving the intent to kill the perpetrator or his male relatives in response to a serious offense committed against an individual or their kin. In Bedouin society—as in many other tribal communities—revenge is a deeply rooted social and cultural obligation anchored in a code of honor. It is not merely a personal act of retaliation but rather a collective endeavor to restore honor that has been violated. This form of revenge is often directed toward the offender or members of his group, even if they are not directly involved in the original crime.

Revenge killing is characterized by reciprocity, selectivity, and the principle of equivalent value—often encapsulated in the expression "an eye for an eye." In many cases, such blood feuds become cyclical, where one act of revenge leads to another in an ongoing cycle of violence. The article emphasizes that social and cultural factors—particularly family honor and the preservation of communal harmony—are central to the persistence of revenge practices, especially in tribal societies. Failure to seek revenge is often viewed as a loss of social honor and may bring consequences upon the individual and their family.

Nonetheless, the phenomenon carries numerous adverse effects, including family disintegration, economic hardship, and social instability. This study explores revenge as a cultural and social response in contexts lacking formal justice systems. It also examines the transition from traditional social frameworks to modern conceptions, where revenge is increasingly viewed through a different lens, especially among more

**Rose Sabbah Shaban**

# New trends in the literature of Najwa Kawar Farah

This study compares Kawar's writings before migration with her output in the diaspora, and highlights their characteristics, at the level of content, language and style, in an attempt to monitor it, as a feminist literary sample that deserves scholarly attention, interest and care.

The study reveals the presence of new trends in Kawar 's literature in the diaspora, where she was able to express her opinions freely, without the political censorship that restricted the freedom of thought of Arab writers in Israel in the 1950s and 1960s.

The works that the study will address have been divided into two sections: the writer's works before the migration and her works after the migration. From her works before the migration, two stories from her collection Wayfarers (1954) were chosen: "Which of the Two Paths" and "The Newspaper Seller." Her play Scheherazade's Secret (1958) was also chosen. Among her works in exile, the following were examined: "The Red-Drenched Stones", in A Covenant from Jerusalem (1978), a collection of short stories; "Emancipation", in her collection The Journey of Sorrow and Giving (1981); and the story "Alaa and the Lantern", in the short story collection The Uprising of the Sparrows (1991).

The study concluded that most of the changes and innovations occurred in the contents of Kawar 's stories and novels after the migration. There was also some maturity and development in the artistic tool and diversity in the narrative forms, especially the monologue and the evocation of memory, and the assignment of the narrator's task to the central character in the novel, a sign of the influence which the stream of consciousness novel had on the writer. However, Kawar never quite freed herself of the



influence of the romantic trend in her language and style, and did not succeed - in our opinion - in avoiding the influence of values and ideals on her characters, which made them lose some of their realism.

**Keywords**: *New trends, stylistics, stream of consciousness, romanticism, narrative forms, comparison, literature.*

Chapter One presents a biography of al-Ṣiddīqī, his family circle and its influence on his scholarly development, as well as the social and cultural milieu in which he grew up.

Chapter Two describes the manuscript, its importance, its contents, and its ascription to the exegete. It also describes the method used in editing the manuscript and includes some photographs of it.

Chapter Three contains a commentary of the manuscript, with notes explaining the meanings of some of the terms used in it.

These are followed by a list of the references used in the study.

**Keywords**: *The al-Bakrī clan, Ṣūfism, the Ottoman state, al-Khaḍr, Moses, prophecy, history, sharīʿa sciences.*





**Saleem Abu Jaber**

# An Exegetical Analysis of the Qur'anic Narrative of Moses and al-Khiḍr, Peace Be Upon Them

## By

## The Egyptian scholar Muḥammad b. Abī l-Surūr al-Bakrī al-Ṣiddīqī 1589-1661 CE/ 998-1071 AH))

The end of the previous century, especially in its final decades, witnessed growing scholarly interest in and research on in the Islamic scholar Muḥammad b. Abī al-Surūr al-Bakrī al-Ṣiddīqī (998-1071 AH / 1589-1661 CE) and his numerous historical and scientific treatises, in which he observed and chronicled the affairs of the Ottoman state and its sultans, and documented events in Arab and Muslim countries, such as Syria, Egypt and Iraq.

As part of this scholarly effort, the present study will provide students of Ottoman history and Muslim religious law with the text of yet another composition which al-Ṣiddīqī has bequeathed us, part of the large inheritance he has left us in the fields of exegesis, ḥadīth, Ṣūfism and history.

The study consists of an edited and annotated version of the first chapter ("necklace") in al-Ṣiddīqī's treatise ʿUqūd al-jumān fī ithbāt nubuwwat al-Khaḍr wa-wujūdihi ilā ākhir al-zamān (Pearl Necklaces on Confirmation of al-Khaḍr's Status as Prophet and His Presence to the End of Time), named after the verse: "And when Moses said to his young assistant, 'I will never give up until I reach the junction of the two seas, even if I travel for ages'" (Q 18:60). This collection of "necklaces" is divided into four sections, in which the exegete speaks of al-Khaḍr and his connection with Moses. The study contains three chapters:

# Summaries

# Contents

## Articles

**Saleem Abu Jaber**

**9** **An Exegetical Analysis of the Qur'anic Narrative of Moses and al-Khiḍr, Peace Be Upon Them By The Egyptian scholar Muḥammad b. Abī l-Surūr al-Bakrī al-Ṣiddīqī 1589-1661 CE/ 998-1071 AH))**

**Rose Sabbah Shaban**

**41** **New trends in the literature of Najwa Kawar Farah**

**Lana wehbi**

**83** **Political and National Issues in Samples of Local Arabic Children's Literature**

**Badeea Al-Qasha'leh**

**113** **Vengeance in the Bedouin Society of Beersheba: Honor, Traditions, and the Cycle of Violence**

**Heba Egbareyeh, Abo Baker & Souad Igbaria**

**141** **The impact of using social media on the learning processes and social interaction of students in secondary schools - the Triangle region**

**Moanes H. Tibi**

**169** **Artificial Intelligence and Education**

**Book Review**

**Ibrahim Bassal**

**191** **Reading a Book: The Dialect of Kufir Yasīf – prof. H. Shehadeh**





## Editor

*Prof.* Ali Watad

## Editorial Board:

Dr. E. Younis
Dr. Mohand Mostafa
Dr. Wurud Jayusi

## Advisory Board:

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.

**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. 15 | 2025**


**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. 15 | 2025**

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. 15 | 2025