نقد وتنوير
مجلّة فكريّة تربويّة فصليّة محكّمة

مقاربات نقديّة في التّربية والمجتمع

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

العدد الثالث عشر
(أيلول/سبتمبر)
خريف(2022)

دور استراتيجيّات التّدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد
د. أثير حسني الكوري

التّأسيس الفلسفيّ لأخلاق البيئة عند الفيلسوف الألمانيّ هانس يوناس Hans Jonas
د. لحسن الياسميني

السّير المتجاورة: قراءة في حواريّة سيرة عمر بن الخطّاب
أ. علي وسلاتي

الحطيئة: الأهجى، الأصدق! نحو تحليل ثقافيّ للخطاب الشّعري العربيّ
د. عبد الفتاح شهيد

معالجة المستوى التّركيب-دلالي للّغة بين المقاربة الإحصائية والمقاربة المبنيّة على نظام القواعد
أ.سالم الرامي

الاِسْتِدلالُ التَّمثيليّ فِي الشِّعر الْعرَبِيِّ القديم
أ. أحمد فريحي

مقاربات نقديّة في التّربية والمجتمع
العدد الثالث عشر - خريف (2022)
أيلول/سبتمبر

نقد وتنوير

العدد الثالث عشر - السنة الرابعة - (أيلول - سبتمبر) 2022

ISSN 2414-3839

مجلّة فكريّة تربويّة فصليّة محكمة

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

غرناطة – إسبانيا

جميع الدراسات والمقالات والمواد المنشورة
في المجلة والموقع تعبر عن رأي كتابها
ولا تعبر بالضرورة عن رأي المركز أو المجلة

التواصل الإليكتروني

critique.lumieres@gmail.com

يمكن مراسلة رئيس التحرير عبر العنوان التالي
watfaali@hotmail.com
watfaali55@gmail.com

(مواقع المجلة على الشبكة)

www.tanwair.com

المراسلات البريدية

غرناطة – إسبانيا

Watfa Shadi
Calle Francisco Dalmau 3, 4B. 18013-Granada
Granada -Spain.

إدارة المجلة

رئيس هيئة التحرير

أ. د. علي أسعد وطفة

نائب رئيس هيئة التحرير

أ. د. هشام خباش

مدير التحرير

د. امبارك حامدي

سكرتير التحرير

د. عبد اللّه بدران

مدير العلاقات الخارجية

أ. محمد الإدريسي

محرر القسم الإنكليزي

أ. واعزيز خالد

أ. اسماعيل الفيلالي

الإشراف الفني والالكتروني

د. شادي وطفة

هـــيئة التحرير

أ. د. علي أسعد وطفة	جامعة الكويت	الكويت
أ. د. هشام خباش	جامعة سيدي محمد بن عبد الله	المغرب
د. امبارك حامدي	جامعة قفصة	تونس
د. عبد الله بدران	الجامعة الأمريكية	كندا
د. اسماعيل بن الفيلالي	جامعة فاس	المغرب
أ. د. جيلالي بو حمامة	جامعة الكويت	الكويت
أ. د. حسن طنطاوي	جامعة القاهرة	مصر
د. حسني عبد العظيم	جامعة بني سويف	مصر
د. زهاء الصويلان	جامعة الكويت	الكويت
د. زينب التوجاني	جامعة منوبة	تونس
د. سيف بن ناصر المعمري	السلطان قابوس	عمان
أ. د. شاهر الشاهر	جامعة دمشق	سوريا
د. شادي وطفة	جامعة غرناطة	اسبانيا
د. صلاح الدين العامري	جامعة الزيتونة	تونس
أ. د. عبد الرحيم العطري	جامعة سايس فاس	المغرب
أ. د. عماد صموئيل وهبة	جامعة سوهاج	مصر
د. العنود الرشيدي	جامعة الكويت	الكويت
د. فوزية العوضي	جامعة الكويت	الكويت
د. ليلى الخياط	جامعة الكويت	الكويت
أ. د. مجدي محمد يونس	جامعة المنوفية	مصر
أ. محمد الادريسي	جامعة ابن طفيل	المغرب
د. مختار مروفل	جامعة معسكر	الجزائر
أ. مزيد معيوف الظفيري	جامعة الكويت	الكويت
د. نبيل الغريب	جامعة الكويت	الكويت

الهـــيئة الاستشارية

أ. د. بدر ملك	كلية التربية الأساسية	الكويت
أ. د. بسام العويل	جامعة بيدغوش	بولندا
أ. د. جاسم الكندري	جامعة الكويت	الكويت
أ. د. خديجة حسن جاسم	دار الحكمة	بغداد
أ. د. سمير حسن	جامعة السلطان قابوس	سلطنة عمان
أ. د. سهير محمد حوالة	جامعة القاهرة	مصر
أ. د. سميرة حربي	جامعة الشاذلي بن جديد	الجزائر
أ. د. صالح هويدي	جامعة جميرا (دبي)	الإمارات العربية
أ. د. عبد الله المجيدل	جامعة دمشق	دمشق
أ. د. عبد الله البريدي	جامعة القصيم	السعودية
أ. د. عدنان ياسين مصطفى	جامعة بغداد	العراق
أ. د. علي الشهاب	جامعة الكويت	الكويت
أ. د. علي الصالح المولي	جامعة صفاقس	تونس
أ. د. فاطمة نزر	جامعة الكويت	الكويت
أ. د. لاهاي عبد الحسين	جامعة بغداد	العراق
أ. د. محسن بو عزيزي	جامعة قطر	قطر
أ. د. محمد الطبولي	جامعة بني غازي	ليبيا
د. محمد حبش	جامعة أبو ظبي	الإمارات
أ. د. محمد بوهلال	جامعة سوسة	تونس
أ. د. محمد سليم الزبون	الجامعة الأردنية	الأردن
أ. د. محمود محمد علي	جامعة أسيوط	مصر
أ. د. هاني حتمل محمد عبيدات	جامعة اليرموك	الأردن
أ.د. يعقوب يوسف الكندري	جامعة الكويت	الكويت

رسالة المجلة واهتماماتها

- تصدر مجلة نقدوتنوير (مقاربات نقدية في التربيةوالمجتمع)، وهي مجلة فكرية تربوية محكمة عن مركز نقدوتنوير للدراسات الإنسانية، تنشر المجلةورقياوتوزع في أنحاء العالم العربي.وتنشر إلكترونيا على موقع: www.tanwair.com.
- انبثقت رسالة المجلة من شعور مؤسسها الأستاذ الدكتور علي وطفة بالحاجة إلى إصدار مجلة للدراسات التربوية والاجتماعية ذات رؤية نقدية، يمكنها أن تسهم في توليد ثقافة تنويرية لدراسة التحديات التربوية والثقافية التي تواجه المنظومات التربوية العربية المعاصرة.ومن هذا المنطلق فإن مجلة (نقدوتنوير) تسعى إلى إنتاج خطاب تنويري حداثي، يسهم في تغييرواقع المجتمع العربي، بمناهج علميةومقاربات فكرية نقديةرصينة.
- وضمن هذه الرؤية، تسعى المجلة إلى التميّز، في مجال الدراسات التربوية والاجتماعية والثقافية، وإلى تحقيق أعلى درجة ممكنة من التأثير في الوعي والثقافة التربوية باستحضار البعد النقدي في مقارباتها لموضوعة التربية والثقافة وقضايا المجتمع الفكريةوالتربوية.

وتهدف مجلة (نقدوتنوير) إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تشكيل مرجعية علمية مميّزة للباحثين وأن تقدّم انتاجا علميا يتميز بالجدةوالأصالة.
- إحداث حركة تنويرونقد فكرية في مواجهة التحديات التربويةوالثقافية المعاصرة.
- الانفتاح على الثقافات العالميةوالعمل على ترجمة أهم الأفكاروالتصورات المتجددة في مجالات العلوم التربويةوالاجتماعيةوالثقافية.
- مدّ جسور التواصل بين المفكرين والباحثين والأكاديميين العرب، مشرقاً ومغرباً؛ لتبادل الخبرات والتجارب، بما يسهم في خدمة الباحثين والمهتمين بالدراسات التربويةوالاجتماعيةوالحضارية.
- إشاعة الفكر التربوي الفلسفي النقدي في مواجهة مختلف مظاهر الخطاب التقليدي والأسطوري الذي عفا عليه الزمن، ولم يعد صالحاً لتلبية حاجاتنا الفكريةوالحضارية، مواجهة صريحة شاملة.

اهتمامات المجلة: تعنى المجلة بالدراساتوالأبحاث النقدية التي تغطي المجالات الآتية:

- البحوث العلمية الرصينة في التربية والمجتمع والتاريخ واللغة وعلم النفس والأنثروبولوجيا الثقافية، والدراسات المعنيّة بأعلام التربية وعلم الاجتماع، ومستقبل التربية وفلسفتها، والمقالات والتقارير والترجمات العلميّة، وعرض الكتب الجديدةومراجعتهاوالأعمال العلمية التي يمكن أن تسهم في تطوير التربيةورقيّ المجتمع وتطوّره حضاريا.

شروط النشر

- ترحب المجلة بنشر الأبحاث والدراسات النقدية في مجالات التربية وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والعلوم السياسية ومختلف مجالات العلوم الإنسانية، وترحب أيضا بجميع المقالات التي تتناول العلاقة بين التربية والثقافة والمجتمع، وتهتم المجلة بالعلوم البينية ما بين التربية ومختلف العلوم - أدب، فن، سياسة، علم اجتماع، أنثروبولوجيا، علم نفس، طب، صحافة الخ.
- ترحب المجلة أيما ترحيب بالمقالات التربوية النقدية المترجمة عن اللغات الأجنبية والتي يمكنها أن تتخاصب مع الثقافة العربية وتغني العقل التربوي العربي بمستجدات الفكر في مجال التربية والمجتمع.
- تنشر المجلة المقالات والدراسات الفكرية النقدية الأصيلة التي تتوافر فيها الشروط المنهجية في الجدّة والإحاطة والاستقصاء والتوثيق، في العلوم التربوية والاجتماعية، على أن تكون مكتوبة باللغة العربية.
- يفضّل أن يصحب المقال بملخّص في حدود 200 كلمة باللغة العربية وآخر باللغة (الفرنسية أو الإنجليزية).
- يشترط في البحث ألا يكون قد نشر (ورقيًّا أو إلكترونيًّا) أو قدِّم للنشر في أيّ مكانٍ آخر.
- يجب على الباحث أن يقدم تعهدا يؤكد فيه أن البحث أصيل ولم يسبق نشره.
- يجب أن يتسم البحث بالأصالة وبالقيمة العلمية والمعرفية وبسلامة اللغة ودقّتها.
- ترحب المجلة بالتقارير العلمية ومراجعات الكتب وملخصات عن المؤتمرات وطروحات الماجستير والدكتوراه والمقابلات والندوات والحوارات الفكرية في مجال الثقافة والتربية والمجتمع.
- تخضع البحوث المقدمة للتحكيم، وتعامل وفق الأصول العلميّة المتّبعة التحكيم.

ترسل البحوث والمقالات والدراسات والترجمات إلى رئيس التحرير على البريد الإلكتروني

critique.lumieres@gmail.com

watfaali@hotmail.com

ضوابط النشر

- ينضد البحث أو المقالة إلكترونيا باستخدام برنامج Microsoft Word ويراعى ألا يزيد عدد صفحات المادة العلمية على (40) صفحة، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والملاحق.
- يزود الباحث المجلة ملخصا باللغة العربية وآخر بالإنكليزية أو الفرنسية عن المادة المرسلة بحيث لا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة.
- يتوقع من الباحث أن يذكر الصفة العلمية ومكان العمل والعنوان (البريد الإلكتروني) ورقم الهاتف للتراسل من جهة وتضمين الضروري منها في متن البحث.
- يرجى من الباحث تضمين البحث كلمات مفتاحية دالة على الموضوع الدقيق.
- لا يحقّ للباحث نشر البحث أو جزء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في مجلة (نقد وتنوير) إلا بموافقة رئيس هيئة التحرير.
- يفضل في التوثيق الاعتماد على التوثيق التقليدي (اسم المؤلف، عنوان الدراسة أو المؤلف، دار النشر، بلد النشر، تاريخ النشر) ولا ضير في اعتماد أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA)
- تحتفظ المجلة بحقّها في أن تُعيد صياغة بعض الجمل لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
- يتقدم الباحث بإقرار يعلن فيه أن العمل المقدم أصيل لم ينشر سابقا ولم يرسل إلى النشر.
- تتعهد هيئة التحرير بالتعامل مع المواد بجدية وأن ترسل لأصحابها ردا سريعا على استلام البحث وأن ترسل إليهم أيضا خلال فترة شهر في الحد الأقصى بقبول البحث أو رفضه من قبل الهيئة.
- يمكن للباحثين الاطلاع على موقع مركز نقد وتنوير www.tanwair.com لمشاهدة فعالية المجلة والاطلاع على المقالات والأبحاث المنشورة فيها
- ترسل البحوث والمقالات والدراسات والترجمات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني critique.lumieres@gmail.com

المحتويات

1	كلمة التحرير	
	د. امبارك حامدي	13-11
2	المقال الافتتاحي : الجوع إلى التقدير	
	د. عماد عبد اللطيف	20-14
	بحوث ودراسات	
3	الاِسْتِدْلاَلُ التَّمثيليُّ فِي الشِّعْرِ الْعَرَبِيّ القديم	
	أ. أحمد فريحي	53-22
4	الأداء الموسيقي	
	أ. المصطفى عبدون	70-54
5	درجة ممارسة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطيّة من وجهة نظر المعلّمين	
	د.أثير حسني الكوري - د. ميرنا سامي زريقات - د . أحمد غالب سليمان	94-71
	مقالات	
6	التأسيس الفلسفي لأخلاق البيئة عند الفيلسوف الألماني هانس يوناس	
	د. لحسن الياسميني	120-96
7	التبعية الثقافية ورضوخ الناقد العربي لها	
	أ.د. نادية هناوي	135-121
8	السّير المتجاورة: قراءة في حواريّة سيرة عمر بن الخطّاب	
	أ. علي وسلاتي	152-136
9	دور استراتيجيّات التّدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد	
	د. أثير حسني الكوري	164-153

المحتويات

10	الحطيئة: الأهجى، الأصدق! نحو تحليل ثقافي للخطاب الشعري العربي	
	د. عبد الفتاح شهيد	198-165
11	فخر الشواعر بين الاغتراب والألفة	
	أ. هنيدة قصد الله	220-199
12	معالجة المستوى التّركيب-دلالي للّغة بين المقاربة الإحصائية والمقاربة المبنيّة على نظام القواعد	
	أ. سالم الرامي	229-221
	قراءات في الكتب	
13	قراءة في كتاب: مقالات في التّاريخ والسّياسة لإيمانويل كانط	
	د. كمال طيرشي	240-231
	مقالات مترجمة	
14	تكنولوجيا التّناسل	
	د. فؤاد هراجة	265-242
15	تفكيك تأثير العمليات الذهنية على الأداء الأكاديمي	
	أ. ميمون السعيدي - أ. عبد الإله المنياري - أ. د. هشام خباش	300-266
	مقالات باللغة الأجنبيّة	
16	L'œuvre d'art aujourd'hui :Kant et le bio-art	
	Dr. Kahouach Nawel	302-312
17	Students' perceptions of distance education during a Covid-19 pandemic in Tunisia	
	Dr. Atia Sami	313-338

كلمة التّحرير:

"هل نحن نعيش في هذه الأيام عصرا مستنيرا؟

الجواب: كلا، إنما في عصر التنوير".

إيمانويل كانط

يبدو تمييز كانط بين "عصر مستنير" و"عصر تنوير" مهمّا للغاية، إذ هو يرسم، من جهة، حدّا فاصلا بين المسار والغاية، ويكشف، من جهة أخرى، أنّ التّنوير رحلة طويلة، وعمليّة تراكميّة تخوضها الشّعوب المتوثّبة ونخبُها الطليعيّةُ. وتعمل على جبهتين: تصفية الحساب مع اللاّمعقول الموروث وما يمثّله من عوائق في وجه التقدّم، والانفتاح على مكتسبات العالم الحديث الفكريّة والفلسفيّة والعلمية والتكنولوجيّة، والانخراط في العصر من حيث خروجه التّدريجيّ من كلّ الأوهام والأساطير والتّفكير الخرافيّ غير العلمي، ومن جميع الممارسات والعادات والمعتقدات التي تجافي العقل، ونبذ التّسليم والدغمائيّة والإطلاقيّة واعتناق النّسبيّة البشريّة التي هي ثمرةُ توسّلِ روح النّقد. تلك الرّوح التي لا ينبغي أن تتوقّف أمام المعطيات السياسيّة مثلا، مثلما أنّه يجب ألاّ تتردّد في نقد الدّغمائيات الدّينيّة المعطّلة للعقل. ذلك أنّ الفكر الحديث نقديّ أو لا يكون بحسب عبارة المفكّر المغربي عبد الله العروي.

وتعدُّ مجلّة "نقد وتنوير" نفسَها لبنة في صرح الفكر التنويريّ العربيّ الذي تتراكب لبناته ويعلو بنيانه يوما بعد يوم، بفضل تضافر جهود مراكز بحث وجامعات ودوريات أكاديمية وكتب جادّة... يقوم عليها بحّاثة قد لا يعرف بعضُهم بعضا ولا فكّروا في التّنسيق بين جهودهم، ولكنّ تلك الجهود التنويرية جميعا تصبّ في نهر الثّقافة العربيّة الجديدة الصّاعدة التي تحاول الانبثاق واحتلال مكان الثّقافة التّقليديّة.

وهكذا، فإنّ العدد الثالث عشر من مجلة "نقد وتنوير" أيضا لم يَحِدْ عن هذا النّهج، شأنه شأن جميع الأعداد السّابقة. فاتّسم بالتنوّع والثراء، والتقت فيه أسئلة ومقاربات ومناهج مختلفة، واختصاصات تبدو للوهلة الأولى متباعدة، وتعاضدت في تأثيثه جهود باحثين متنوّعي الاختصاصات والشّواغل.

وقوام هذا العدد سبع عشرة مبحثا، توزّعت من حيث النّوع إلى بحوث ودراسات، وإلى مقالات وترجمات وتقديم أحد الكتب المهمّة، وحضر فيها مقالان أحدهما باللغة الفرنسيّة وآخر باللغة الإنجليزيّة.

تمّ استهلال العدد بمقال حول: "الجوع إلى التقدير " وهو مقال طريف في بابه، بيّن فيه صاحبه، من منظور نفسي واجتماعي، حاجة الفرد إلى التقدير من أجل شحذ همّته صوب مزيد البذل والعطاء، وعرّج على ما يعتري الواقع العربي من تلاعب بهذه الحاجة من أجل الترويض والإخضاع أو شراء الذّمم الخ... مقترحا طريقا بديلا مقاوما يتوجّه به إلى المثقّفين خاصّة.

وفي باب النّقد الأدبي مقالان: "الاِسْتِدْلاَلُ التَّمثيليُّ فِي الشِّعْر الْعَرَبِيّ القديم و"الحطيئة: الأهجى، الأصدق! نحو تحليل ثقافي للخطاب الشعري العربيّ" حاول الباحث في الأوّل بيان إمكانيّة تعالق الاستدلالات المنطقية والشِّعر على تباعدهما الظّاهري، بُعدَ ما بين العقل والوجدان، وانصرف الثّاني إلى إثبات شعريّة الحطيئة متوسّلا "التّحليل الثقافي" عبر جملة من الآليات، ويتغيّا الباحث من وراء ذلك، كما يقول، مراجعة عدد من البَديهيات والأحكام تعلّقت بالحطيئة وشعره.

وفي مجال التّربية وقضاياها تضمّن العدد ثلاث مقالات: اثنان باللغة العربيّة، وواحد باللغة الإنجليزية. توسّل الباحثون فيها آليات ومناهج وأساليبَ قياسٍ متنوّعة تقصّدوا في الأوّل منها عقلنة العمليّة التربويّة من خلال البحث في "درجة ممارسة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطيّة من وجهة نظر المعلّمين"، ورمَوْا من وراء الثّاني إلى الفحص عن أهمّية إعداد المعلّمين إعدادا جيّدا يرتقي بالعمليّة التّعليميّة ويزيدها جودة من خلال البحث في "دور استراتيجيّات التّدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد". أمّا الثالث: "تصورات الطّلاب عن التعليم عن بعد خلال جائحة Covid-19 في تونس (بالإنجليزيّة)"، فيفحص عن تصوّرات طلاّب الجامعات التونسيّة حول استخدام أدوات وتقنيات التعلّم عن بعد وأدواته خلال انتشار جائحة كورونا في الفترة المتراوحة بين شهري أبريل ومايو سنة 2021، وقد استند الباحث في هذه الدّراسة إلى تجربته الخاصّة مع طلبته، معتمدا بعض المتغيّرات مثل المستوى التّعليميّ، والاختصاص ومكان إقامة الطلبة، مؤكّدا أنّ درسته الميدانيّة هذه قد أفصحت عن عدم تكافؤ الفرص بين الطّلبة.

وللفلسفة في هذا العدد نصيب، من خلال مقالين، أحدُهما باللّغة العربيّة، والثاني باللّغة الفرنسيّة. أمّا الأوّل فقد وسمه صاحبه بـ"التأسيس الفلسفي لأخلاق البيئة عند الفيلسوف الألماني هانس يوناس"، وفيه طرح الباحث بعض الهواجس الموصولة بمبدإ المسؤوليّة في علاقتها بالفعل الأخلاقيّ، وأسس الأخلاق عامّة، ومنها على وجه الخصوص الأخلاق البيئيّة، بالاستناد إلى أطروحات الفيلسوف الألماني هانس يوناس. أمّا الثاني: "العمل الفني اليوم: كانط والفن الحيوي"، فطرح على بساط البحث إشكالية غموض العمل الفنيّ المعاصر وطبيعته وتصميمه. وهو ما يقتضي، وفق الباحثة، العودة إلى الأساس الفلسفي، والبحث عن معيار نظري يستند إلى رؤية الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط من أجل رسم الحدود ووضع الأسس تجنّبا للإفراط الفني والمفاهيميّ.

وحظيت الدّراسات الحضاريّة بمقالين، اهتمّ أحدهما (السّير المتجاورة: قراءة في حِواريّة سيرة عمر بن الخطّاب) بالحضارة العربية القديمة، وفيه نظر الباحث في سيرة عمر بن الخطّاب وعلاقتها بسيرتَيْ أبي بكر وعليّ للوقوف على ما بين السّير الثّلاث من تشابه أو اختلاف، معرّجا على دور الصّراع الطائفي في رسم ملامح تلك السّير. وقد تغيّا الباحث من وراء هذا البحث تفكيك الصّور المألوفة التي قدّمتها المصادر الإسلاميّة القديمة، وبيان العوامل الفاعلة في رسم تلك الصور النّمطيّة. أمّا المقال الثاني فينتسب إلى الدّراسات الحضاريّة الحديثة: (التبعيّة الثقافية ورضوخ الناقد العربي لها)، وكان محور هذا المقال هو التبعيّة بوصفها إشكالية نقديةً ما بعد حداثيّة، وقد استندت الباحثة إلى مثالين، هما: كتابان لناقدين شهيرين: عبد الفتاح

كيليطو وعبد الله الغذامي. وكانت الغاية هي التعرف إلى الوسائل التي اعتمدها كلّ منهما لمواجهة التبعيّة، والإجابة على سؤال رئيس هو: لماذا فشل كلّ منهما على اختلاف مسلكيهما.

ويندرج المقال الأخير: "معالجة المستوى التّركيب-دلالي للّغة بين المقاربة الإحصائية والمقاربة المبنيّة على نظام القواعد" ضمن الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، إذ تعلّق بالمقاربة الإحصائيّة للّغة التي تبدو في تناقض مع مبدإ قيام فهم النصّ على "تمثيله تركيبيا ودلاليّا بتصريح كامل للقواعد بمثابة شرط أساسيّ لتحقيق الترجمة الآلية". وتنبي إشكالية المقال على سؤال مركزي صاغه الباحث كالآتي: "لماذا حقّقت المقاربة الإحصائية فعّالية مقبولة بناء على نصوص غير خاضعة لانتقاء مُسبق مقارنة بمقاربة القواعد التي يتمّ الاشتغال على تقعيدها بواسطة عدد كبير من اللّسانيين لمدّة سنوات عديدة؟".

وللقرّاء أن يكتشفوا عملين مترجمين أحدهما تربوي: "تفكيك تأثير العمليات الذهنية على الأداء الأكاديمي"، وفيه سعيٌ إلى استكشاف العلاقات بين الأداء الأكاديمي والمعرفة، من سن 9 إلى 15 عامًا. والثاني فلسفيّ: "تكنولوجيا التناسل " مقتطف من كتاب الفيلسوف الأمريكي المعاصر توماس وول. وقد عالج فيه سبع قضايا أخلاقية وفق منهج يجمع بين النظريّ والتطبيقيّ، وبين الأخلاق المعياريّة والأخلاق الوصفية.

ونختم بالكتاب المقدم في هذا العدد الثالث عشر. وهو: "كتاب: مقالات في التّاريخ والسّياسة لإيمانويل كانط"، وهو عبارة عن مجموعة من النصوص المهمّة للفيلسوف الألماني كانط، جمعها الباحث التونسي فتحي إنقزو، وقام بترجمتها. وفي هذا التّقديم تركيزٌ على بعض الإشكاليات الموصولة بالتّاريخ: هل له معنى؟ وهل سيرورة الكائنات البشرية اعتباطيّة؟ مثلما طرحت في هذا الكتاب أسئلة كثيرة من قبيل: ماهو التنوير؟ وما مفهوم العرق البشري؟ وما المشروع الدائم السلام؟ الخ...

نرجو أن يكون هذا العدد في مستوى انتظارات القرّاء الكرام، وفي مستوى متانة ما اعتادوا عليه وعمق ما ألِفُوه من مقالات مجلّة نقد وتنوير. ولا يسعنا، في خاتمة هذه الكلمة، إلاّ أن نشكر كلّ من ساهم في هذا العدد وأثّثه من باحثين ومدقّقين لغويّين ومحكّمين.

مدير التحرير: د. امبارك حامدي

افتتاحيّة العدد:

الجوع إلى التّقدير

The thirst to appreciation

د. عماد عبد اللطيف

جامعة قطر

emad.abdulatif@googlemail.com

الجوع إلى التّقدير

د. عماد عبد اللطيف

التّقدير علامة إعجاب رمزي، قد يأخذ شكل كلمة تشجيع وثناء، أو نظرة رضا وقبول، أو ابتسامة إعجاب، أو تصفيقة يد، أو رسالة شكر، أو باقة ورد، أو اعترافا بالأثر، أو غيرها. نعبِّر عن التّقدير كذلك في شكل مكافآت مادية قد تكون حيازة مكانة مثل شهادات التّقدير، أو العلاوات، أو المكافآت، أو الجوائز، أو غيرها من أشكال الدّعم والمكافأة.

التّقدير ثمين جدًا؛ فكثير من جهود البشر تحفّزها الرّغبة في الحصول على تقدير مَن حولهم. في سنوات طفولتنا، نطارد آباءنا وأمهاتنا وأساتذتنا كي نحصل منهم على علامة تقدير، نعرض عليهم ما ننجزه على أمل اقتناص كلمة تشجيع وإعجاب، أو علامة عشرة على عشرة، إلى جوارها نجمة خماسية حمراء. تعرف أمّهاتنا، وآباؤنا، ومدرّساتِنا قيمة شغفنا بالتّقدير، فيحولنه إلى أداة تحفيز، وتربية، وتشجيع، وتهذيب.

يكبر الطفل، ويتعلّم كيف يُخفي حاجته إلى التّقدير مثلما يتعلّم كيف يصبر على حاجته إلى الطّعام. لكن الصّبر على الحاجة لا يمحوها. وعلى مدار حياتنا، نظلّ في حاجة إلى كلمة تقدير من أفراد عائلتنا، أو أصحابنا، أو زملائنا، أو مؤسّساتنا، أو حتى من شخص غريب.

يمكن ردّ الكثير من الجهود التي يقوم بها الشخص البالغ في حياته اليومية إلى الرغبة في الحصول على تقدير. فكثير من الأعمال التي يقوم بها المرء لا يمليها عليه الشّعور بالواجب فحسب، بل تحرّكها رغبة الحصول على اعتراف بالتميّز، أو الإتقان، أو الإبداع، أو الجدارة. فالابتكار في العمل، والسّعي المتواصل للتّفوق والتّجاوز، والحرص على التّميز تحرّكها غالبًا رغبة حيازة التّقدير أكثر من الحرص على الانضباط والالتزام. حتّى بعض ما نقوم به ملزَمين، لا يخلو مبعثه من رغبة خفيَّة في أن نحوز تقديرًا ومثوبة؛ لأننا نقوم بما يتعيّن علينا القيام به بأمانة، وجدارة، وإتقان، في زمن قد تعز فيه الأمانة، والجدارة، والإتقان.

تشوهات التّقدير:

تبدو الرغبة في التّقدير شديدة الأهمية في تطور البشرية، فالكثير من الأعمال العظيمة أُنتجت بقوة دفع هذه الرّغبة. لذا فإن المجتمعات التي تبتغي توظيف طاقات أبنائها على أفضل نحو، تمنحهم تقديرًا مشبِعًا على مدار حياتهم. والشّخص الذي يُدرِك أنه سيكافَأ دومًا على حسن فعله بعدالة ونزاهة، يستلذّ كلّ تعب مُقدَّر. والمجتمع يحفز رغبة مواطنيه في الحصول على التّقدير كي يدفعهم نحو مزيد من الترقّي في الحياة.

على العكس من ذلك، هناك مجتمعات تعاني من اختلال سياسات التّقدير، على نحو ما يظهر في منح التّقدير لمن لا يستحق، وحرمان من يستحق، وفي استعمال التّقدير أداةً لإفساد الأفراد والمجتمعات على حدّ سواء.

اختلال التّقدير شائع في المجتمعات التي يشيع فيها الظّلم الاجتماعيّ والفساد، وتغيب عنها الشّفافيّة، والمسئوليّة، والنّزاهة. وللأسف، ومعظم بلداننا العربية تعاني أشكالا مختلفة من هذه الأمراض المجتمعية. فذهاب التّقدير إلى غير مستحقّه سرطان يضرب في أجساد العالم العربي من المحيط إلى الخليج، إلاّ في ما ندر. فالكفاءة، والتّفاني، والنّزاهة، والإبداع ليست وحدها معايير شروط حيازة المُكافَأة، والتّقدير، بل تسبقها وتغلبها في أحيان أخرى معايير منحرفة مثل الولاء الشخصيّ، والشّلليّة، والمنفعة الخاصّة، والرّشاوى، والتربيطات، وغيرها. كما أنّ الاستغلال السياسيّ والإيديولوجيّ والحزبيّ للتقدير شائع في معظم عالمنا العربي، إذ تُستغَل المكافآت والجوائز والأوسمة والشّهادات الفخريّة وغيرها من أشكال التّقدير بهدف تحقيق أغراض سياسية أو إيديولوجية. وإذا كان منح التّقدير لغير مستحقّه انتهاكًا صارخًا للنزاهة، فإنّ تحويل التّقدير إلى أداة إفساد للذّمم والضمائر هو أقصى أشكال الاستغلال.

التّقدير والحظيرة:

إن حاجة الإنسان إلى تقدير الآخرين ليست أقل من حاجته إلى الطّعام. الطّعام إشباع للجسد، والتّقدير إشباع للذّات والروح. وكما يموت جسد الإنسان جوعًا للطّعام، قد تموت روحه جوعًا إلى التّقدير. وكما قد يَقبل بعض البشر التخلّي عن الكرامة للحصول على ما يسدّ جوعهم للطعام، قد يقبل بشر آخرون التخلي عن المبادئ، والمثل العليا، للحصول على ما يسدّ جوعهم للتّقدير.

قبل نحو خمسين عامًا كتب القاصّ السوري زكريا تامر قصّة رائعة بعنوان "النمور في اليوم العاشر"، تحكي عن عملية ترويض نمر متوحّش بواسطة استغلال جوعه إلى الطعام. في مفتتح القصّة يقول المروّض مخاطبًا تلاميذه:

"إذا أردتم حقّا أن تتعلموا مهنتي، مهنة الترويض، عليكم ألاّ تنسوا في أيّ لحظة أن معدة خصمكم هدفكم الأول، وسترون أنها مهنة صعبة وسهلة في آن واحد. انظروا الآن إلى هذا النمر. إنّه نمر شرس متعجرف، شديد الفخر بحريته وقوّته وبطشه، ولكنه سيتغيّر، ويصبح وديعًا ولطيفًا ومطيعًا كطفل صغير. فراقبوا ما سيجري بين من يملك الطعام وبين من لا يملكه، وتعلَّموا". وفي نهاية القصّة ينجح المروّض الماكر في ترويض النمر البريّ، ويسلبه كلّ كبريائه مستغلا جوعه إلى الطعام.

على نحو مشابه، يتعرّض الكثير من البشر، لا سيّما الفئات الأكثر تأثيرًا في المجتمع، لمحاولات ترويض متواصلة، بهدف السّيطرة عليهم. يشتمل عَتَاد الترويض على أسلحة واستراتيجيات شتّى، لعلّ أكثرها خطورة التّرويض في مقابل الحصول على التّقدير. وهو السّلاح الأكثر شيوعًا في مجتمعاتنا العربية المعاصرة، ويعادل حرفيًا سلاح الطّاعة في مقابل الطعام الذي وصفه ببراعة زكريا تامر في قصة "النمور في اليوم العاشر".

إذا كان التّقدير مهمًا للإنسان العادي، فإنّه شديد الأهمية للفئات الأكثر إبداعًا في المجتمع. وإذا كان استغلال جوع الإنسان العادي إلى التّقدير لإفساد ذمته خطرا، فإنّ إفساد ضمائر مبدعي المجتمع مدمّر.

في تسعينيات القرن الماضي، ظهر تعبير يصف على نحو دقيق استخدام أشكال التّقدير لإفساد المبدعين والمثقفين في بعض المجتمعات العربية، هو "حظيرة المثقفين". استُعمِل المصطلح ليصف عملية ترويض ضمائر المثقفين والمبدعين كي يصطفوا خلف سلطة مستبدة فاسدة، ويدافعوا عن مصالحها وبقائها. كان تعبير "الدخول إلى الحظيرة" يصف اكتمال عملية التّرويض، وهو ما يتجلّى في التخلّي الطّوعيّ عن الوظيفة الأساسية للمثقف بوصفه ضمير المجتمع، وعقله الناقد، وصوته الأمين في مواجهة انحرافات السلطة، وتغوّلها، وتحوله -على النقيض من ذلك- إلى لسان للاستبداد، ويد له، في معارك الأنظمة ضدّ شعوبها.

كانت الأدوات المحفِّزة على الدّخول إلى الحظيرة ذات صلة مباشرة بالتّطلّعات المادّية، والجوع إلى التّقدير. فالحصول على مناصب في مؤسّسات السّلطة، والنّفاذ إلى وسائل إعلامها، ومنافذ نشرها، وجوائزها، وسفرياتها، وعطاياها، أصبحت مرتبطة بالدخول إلى "حظائرها". وكان على كلّ مثقّف، ومبدع، وأكاديميّ، وخبير أن يختار أحد طريقين؛ أن ينحاز إلى السلطة، وينتظر الثّمن المأمول، أو أن يتمسّك بمبادئه، وضميره، ومهنيّته، ويكون على يسار السلطة، زاهدًا في عطاياها ومكافآتها. في ظلّ هذه المعادلة المفزعة، ذهبت أكبر أشكال التّقدير لأشخاص بلا إسهام حقيقيّ. وتُرِك الأكثر موهبة، وإبداعًا، وتأثيرًا خارج دائرة الانتشار والتّقدير معًا، إلا في ما ندر.

في العقدين الماضيين، لم يعُد الاستغلال السياسي للجوع إلى التّقدير تجارة رابحة محليًا فحسب، بل أصبح صناعة إقليميّة مؤثّرة. لقد أدركتْ بعض الدول التي لديها وفرة مالية أنّ باستطاعتها السّيطرة على النّخب العربية بواسطة استغلال الجوع إلى التّقدير. فقامت بإنشاء العديد من الجوائز والفعاليّات الإبداعية والثقافية والأكاديمية الدّورية في كلّ مجال إبداعيّ تقريبًا، وأُسِّست جمعيات مهنيّة، ودور نشر، وروابط، وجمعيات، وتجمعات، حاضنة للمشتغلين في كافة مجالات الإبداع الإنساني تقريبًا. وفي خطّة تبدو منظمة، وشاملة، وناجحة -إلى حدّ كبير- تمكنتْ هذه الأدوات من السيطرة الحريرية على عقول النّخب العربيّة بواسطة تقييد أفق حركتها بما لا يتعارض مع تصوّراتهم لما تقبله أو ترفضه "السّلطة المانحة".

في ظلّ هذا التحكّم غير المرئيّ، أصبح المبدعون يكيّفون أعمالهم بما يتلاءم مع متطلبات "المانحين". ويكمن الخطر الحقيقيّ في أنّ الأنظمة التي تملك موائد التّقدير، تتبنّى أحيانًا سياسات لا يمكن الدّفاع عنها، أو حتّى الصمت عن فضح مخاطرها، لكلّ ذي ضمير. فدعم الاستبداد، والتّحالف مع أعداء الوطن العربي، الذين يحتلّون أرضًا عربية، ليست قضايا خلافيّة، تحتمل تعدد وجهات النّظر أو الآراء. إنها قضايا مصيريّة تتطلّب من كل مثقّف ومبدع حرّ أن يتّخذ موقفًا واضحًا إزاءها. والصّمت عن إدانة هذه السّياسات المدمّرة يؤدّي إلى إفساد جليّ للذّمم والأخلاق. والرّاغب في الحصول على جائزة، أو دعوة، أو درع تقدير، أو منصب، أو وظيفة من هذه الكيانات المانحة يعلم أنّ عليه أن يسكت عمًّا لا يمكن السّكوت عليه، إن لم يكن عليه في بعض الأحيان أن يمتدح سياسات شديدة الإضرار بوطنه نفسه، إن هو أراد الحصول على العطاء الوفير.

يرجع جزء من نجاح سياسات الحظيرة الإقليمية إلى الظروف الصّعبة التي يعيشها معظم المثقّفين، والمبدعين، والأكاديميين العرب في بلدانهم، وتطلّعهم إلى تحسين هذه الظروف. فالظروف الاقتصادية الصّعبة التي تعيشها مراكز إنتاج الإبداع العربي (مصر وبلاد الشام والعراق وبلاد المغرب العربي) تجعل أغلبيتهم يتطلّعون إلى الحصول على جائزة أو مكانة أو دعوة أو وظيفة في واحدة من الدول الغنية التي يقوم بعضُها بدور خطير في السّيطرة على عقول الأمّة العربية كاملة بواسطة استغلال هذا التطلّع في دعم قوى الاحتلال والهيمنة العالمية بشكل غير مسبوق.

يترتّب على هذا النّجاح نتائج قد تكون كارثية على النّخب العربيّة في المستقبل القريب. أوّلها مخاطر افتقاد هذه النّخب لاستقلالها ونزاهتها الفكريّة، وتحوّلها إلى أداة في خدمة كيانات استعماريّة، لا تسعى فقط لإحكام قبضتها على أراضٍ عربية محتلّة، بل تتجاوز ذلك إلى القضاء على أية إمكانيّة لنهضة البلدان العربيّة نفسها. ويؤدّي هذا إلى دائرة مفرغة من استمرار التّراجع الحضاريّ العربيّ. فالنّخبة هم عقل الأمّة وضميرُها، وإذا عملوا، بوعي أو دون وعي، على خدمة مصالح الاستبداد والاحتلال القديم منه والجديد،

فإنّهم يُضيعون على مجتمعهم فرص التّطوّر والنهوض، ويعينون أعداءه على شلّ عقله وحركته بواسطة ترسيخ سياسات التبعيّة والسيطرة.

الخطر الثاني يرجع إلى الآليات التي قد يستعملها رعاة الحظيرة للقضاء على أيّة فعالية للنّخب العربيّة. فهذه الآليات بعضها شديد الخطورة على مستقبل الأمة لأنها تدمّر نسق القيم الذي يحافظ على التطور والتجدّد. فمنح التّقدير لأعمال رديئة يغير معايير ما هو حقيق بالتّقدير. وعلى سبيل المثال، فإنّ حصول رواية -يجمع النقاد على أنّها رديئة على المستوى الفنّيّ- على جائزة روائية كبرى -لأنّها تتبنّى منظورًا استعماريًّا يدعمه رعاة الجائزة ومانحوها- يؤدّي إلى إفساد معيار القيمة. إذ تكتسب أعمال رديئة قيمة رمزيّة كبيرة، وتصبح بدورها مثالا يُحتذى من الرّاغبين في الوصول إلى النتيجة نفسها. وتكون النّتائج أكثر كارثيّة حين تهيمن قيم الرّداءة على مؤسسات شديدة الأهمّيّة في المجتمع مثل السينما والإعلام والجامعة. إذ تؤدّي مكافأة الرداءة إلى تحوّلها إلى المثال المحتذى، وتتوارى الأعمال الأصيلة المبدعة التي هي نتاج تفانٍ، وإخلاص، وعكوف.

يؤدي انحراف معايير التّقدير إلى تشوهات هائلة في النّخب العربيّة في البلدان الفقيرة. فإدراك المبدع أنّ الحصول على تقدير مشبع معنويًا وماديًا متوقّف على درجة توافق أفعاله وأقواله وكتاباته مع ما تتوقّعه الجهة المانحة يؤدّي إلى دفع الطامحين إلى وضع متطلبات الجهات المانحة نصب أعينهم، على حساب النّزاهة، والمهنيّة والمبدأ، والمصلحة العامّة.

الطريق البديل:

كيف السبيل إلى مقاومة مخاطر التّقدير المشوه؟ تبدو الإجابة صعبة إلى حدّ كبير. فالأمل في تغير الأحوال المعيشيّة في بلدان الإنتاج المعرفيّ والإبداعيّ بما يضمن درجة أكبر من استقلالية أبنائها يبدو أمرًا بعيد المنال. وذلك لأسباب عدَّة ليس هذا مجال شرحها. والرّهان على حدوث تحوّل في موقف مانحي التّقدير المحلّيّ والإقليميّ باتّجاه مزيد من النّزاهة والشّفافيّة والحياد يبدو غير محتمل أيضًا. فمعظم مظاهر التّقدير العربية تُستعمل بوصفها أدوات سيطرة، وتطويع، واستقطاب، وموالاة. وهي، من ثمَّ، ذات أهمية كبيرة للأنظمة التي تنفق عليها، بما يدفعها إلى التمسّك بها.

على أي شيء نعوِّل إذن في المقاومة المنشودة لتشوّهات التّقدير؟ أظن أن بإمكاننا التّعويل على ثلاثة أمور:

الأول: تعزيز الصلابة الذاتية في مواجهة الإخضاع:

يتفاوت البشر في قدرتهم على مقاومة الظّروف الباعثة على التخلّي عن نسق المبادئ والقيم الذي يبني صورتهم المثالية عن أنفسهم. وهناك عوامل متنوعة تؤثّر في درجة هذه الصّلابة، وقابليتها للاستمرار. العامل الأهمّ فيها هو مدى قوى القناعات الذاتية للمبدع، والحدود التي يضعها لإمكانيّة التفاوض بشأنها. وكلّما آمن المبدع أنّ القيمة الحقيقية لعمله تكمن في اتّساقه مع حزمة المبادئ والقيم المهنية والإنسانّية الفاضلة، كان حرصه على التمسّك بهذه المبادئ والقيم أعلى. بالطّبع فإنّ الظروف المادية قد تُجبر المبدع على عمل بعض المواءمات، لكنّ الصّلابة الذاتية في مواجهة الإخضاع تحول دون تحوّل هذه المواءمات إلى استسلام تامّ.

الثاني: تثمين أشكال التّقدير المعنويّة:

في وقت مبكّر من حياتي الأكاديمية، قال لي العالم المتمكّن د. سامي سليمان: "كلمة تقدير واحدة من عالم نزيه تكفيني زادًا للعكوف على العمل مدّة عام كامل". هذه العبارة الموجزة وجَّهت حياتي الأكاديميّة طوال العقدين الماضيين، وأظنّها ستظلّ فاعلة حتّى الرحيل. إنّ الجوع إلى التّقدير حاجة دائمة، وككلّ الحاجات لا يجب على المرء تطوير استراتيجيّات لتقليل تأثير عدم إشباعها، بل عليه بالأساس أن يطوّر أدوات فعّالة لتحقيق إشباع رشيد لها. والتّقدير المعنوي من أشخاص يتّسمون بالكفاءة والنّزاهة والموضوعيّة هو الأجدر بأن يكون الإشباع الأكمل للمبدعين. ومن ثمَّ، يتعيّن على كل مبدع ألا يبخل في تقديم التّقدير المعنويّ لمن يستحقونه، وأن يحتفي بالتّقدير المعنويّ المقدم إليه، بوصفه زادًا حقًا لمواصلة العمل.

الثّالث: تدشين منصات تقدير مستقلة

يحتاج العالم العربي في وقتنا الراهن إلى منصّات تقدير نزيهة مستقلّة، تحتفي بالأعمال الأكثر أصالة وإبداعًا، وتكون بديلا معتبرًا للتّقدير المشوّه. ليس من الضروريّ أن تمنح هذه المنصّات جوائز ماليّة ضخمة. يكفيها بناء سمعة معتبرة بواسطة مراكمة ممارسات منح نزيهة وموضوعيّة. يمكن لهذه الجوائز أن تكون تحت مظلّة مؤسّسات علمية أو فنّية مثل الجامعات والمعاهد ومراكز الفنون، والجمعيات الأدبية والفنية، والروابط العلمية، والمنظمات الأهلية غير المسيَّسة، والرعاة غير الموجّهين سواء أكانوا شركات أم أفراد أم مؤسسات تسعى فعلا لتقديم أشكال من التّقدير النزيه. مثل هذه البدائل يمكنها ترك أثر هائل في المعرفة والفن والأدب العربي.

بحوث ودراسات

3. **الاِسْتِدْلاَلُ التَّمثيليُّ فِي الشِّعْرِ الْعَرَبِيِّ القديم**

أ. أحمد فريحي 22

4. **الأداء الموسيقي**

أ. المصطفى عبدون..... 54

5. **درجة ممارسة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطيّة من وجهة نظر المعلّمين**

د.أثير حسني الكوري- د. ميرنا سامي زريقات - د. أحمد غالب سليمان..... 71

الاِسْتِدْلاَلُ التَّمثيليُّ فِي الشِّعْر الْعَرَبِيِّ القديم

An analogical argument in the ancient Arabic poetry

أ. أحمد فريحي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة

المغرب

fraihiahmed34@gmail.com

الاِسْتِدْلاَلُ التَّمثيليُّ فِي الشِّعْر الْعَرَبِيِّ القديم

أ. أحمد فريحي

ملخص:

قد يبدو الجمعُ بين المنطق والشِّعر ضرباً من التَّلفيق، لأنَّ المنطقَ علمُ العقل، والشِّعر موْطنُ الوجدان. لكنَّ علمَ البلاغة العربيِّ يُعنى بالمعاني والبيان على مُقتضى التَّركيب (النَّحو)، لذلك، فدراسة الشِّعر العربي من قبلِ الناقد أو البلاغي أو النَّحوي لا شك أنَّها تُلامس معاني الأبيات الشِّعرية بما يتجاوز الذَّوق الفنيِّ المُتمثل في البديع وزُخرفِ القول. ولهذا، فالمنطقيُّ، وإنْ كان غرضُه دراسة الشِّعر، فهو لا يُحاول أنْ يُمنْطِق الشِّعر، ويُفقده جماليته الأدبية، ولكنْ غرضُه تناول بعض الاستدلالات المنطقية في الشِّعر من منظور منطقيٍّ، ما يجعلها تنْضافُ إلى المميزات البلاغية الأخرى. ومن الظَّواهر البلاغية المنطقية الَّتي لا تحْفلُ بها كتبُ البلاغة العربية، ظاهرةُ الاستدلال التَّمثيلي، وهي ظاهرةٌ تُبرز العلاقة الوطيدة بين البيان والحجاج، فالشَّاعر العربي أحيانا لا يهدف إلى البديع وزُخرف القول، بقدر ما يهدف إلى تلمُّسِ أسباب الإقناع بواسطة التَّمثيل أو ضرب المثل. وقد كان البلاغيُّ العربيُّ **ابن سنان الخفاجي** (المتوفى سنة 466)، والمُعاصر للبلاغيِّ الكبير **عبد القاهر الجرجاني** (المتوفى سنة 471)، هو أول من أشار إلى هذه الظَّاهرة، وحدَّد لها تعريفاً موجزاً ودقيقاً، ووضَع لها من الشَّواهد ما يزيدُها توضيحاً وبياناً. غرضُنا في هذه المقالة تحديد المقصودِ بـ "الاستدلال التَّمثيلي" عند **ابن سنان الخفاجي**، وتحديدُ خصائصه التَّركيبية والدَّلالية والتَّداولية، وإبرازُ مظاهِره عند بعض الشُّعراء العربِ، ثم بيانُ قُوته وضُعفِه من النَّاحية الاستدلالية والدَّلالية. وسنَتقيَّدُ في هذه المقالة بالإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية: ما المقصود بالاستدلال التَّمثيلي عامة، وبالاستدلال التَّمثيلي في الشِّعر العربي عند **ابن سنان** خاصة؟ وما هي خصائصُه التَّركيبية والدَّلالية والمنطقية؟ وما مظاهرُه عند بعض كبار الشعراء العرب؟ وهل يمكن ردُّه إلى استدلالات منطقية أخرى؟

كلمات مفاتيح: الشِّعر العربيُّ القديم، الاستدلالُ، التمثيلُ، الاستدلالُ التمثيليُّ، الاستدلالُ بالمثالِ، البرهان بالخُلف، مبدأ الرَّفْعِ، الاستدلالُ التناسبيُّ.

Abstract:

Some people think that there is no logic in poetry, because the logic is a science of mind, and the poetry is a field of emotions and feelings. However, the logician is not intended to make poetry logical but his purpose is to search of the logical characteristics in poetry that are added to rhetorical ones. The chief aim of this paper is to determine the *Analogical Argument* in Arabic poetry. According to Ibn Sinan Al-khafaji (466.H), some great Arabic poets such as Al-Ma'arri, and Abū Tammām, and others used the analogical argument to add in the speech meanings that indicate its validity by an example of it. Sometimes, the Arabic poet does not only aim to influence the addressees, and amuse them by the art of saying, but in addition to that, he convinces of what he claims, through a sensory example or a wise proverb. We would answer the following questions: shortly, what the Analogical argument is? And in details, what the Analogical argument is according to Ibn Sinan Al-khafaji? What are its syntactic, semantic, and pragmatic characteristics? Are there many examples of it in Arabic poetry? Is the analogical argument like Aristotle's example? It is possible to formalize some Arabic poetry verses (have analogical argument) in other's inferences?

Key words: Ancient Arabic poetry- Argument- Analogy- Analogical argument- Example- Reductio ad absurdum- Modus tollens- Proportional reasoning.

1- في الاستدلال والتَّمثيل:

الاستدلالُ على وزن "اسْتِفْعَال" من الفعل المزيد "استدل" على وزن "استفعل" يُفيد طلب الدَّليل، لأنَّ الزيادة بالألف والسِّين والتَّاء تُفيد الطَّلبَ. والأصلُ في فعل "استدل" إذا حُذفت حروف الزِّيادة منه هو فعلُ "دلَّ" بمعنى هدى وأرشد. أمَّا في الاصطلاح، فالاستدلالُ حسب ما جاء عند أهل الكلام والأصول هو: «تقريرُ الدَّليل لإثبات المدلولِ سواء كان ذلك من الأثرِ إلى المُؤثر، فيُسمى استدلالاً آنياً، أو بالعكس ويُسمى استدلالاً لمياً، أو من أحدِ الأثرين إلى الآخر»[1]. أمَّا عند أهل المنطق، فهو: «تسلسلُ عدة أحكام مُترتبة بعضها على بعض، بحيثُ يكون الأخير مُتوقفا على الأول إضراراً، فكلُّ استدلالٍ إذن انتقالٌ من حُكم إلى آخر، لا بلْ هو فعل ذهني مُؤلَّفٌ من أحكام مُتتابعة، إذا وضعتْ لزِمَ عنها بذاتها حُكمٌ آخر غيرها، وهذا الحكمُ الأخيرُ لا يكون صادقاً إلاَّ إذا كانت مُقدماتُه صادقةٌ.»[2]. وقد قسَّم المناطقة الأرسطيين القُدامى الاستدلالَ، على الأشهر، إلى ثلاثة أنواعٍ: القياسُ، والاستقراءُ، والتَّمثيلُ، **فالقياسُ** استدلال بكُليٍّ على جُزئيٍّ، و**الاستقراءُ** استدلالٌ بجُزئي على كُليٍّ، و**التَّمثيلُ** استدلالٌ بجُزئي على جُزئيٍّ[3]. وهو الَّذي يهمنا في هذه المقالة.

اعتبر المناطقةُ الأرسطيين القُدامى أنَّ أتمّ أنواع الاستدلالِ هو القياس، وبالخصوص القياس الحَمْليّ البُرهاني الَّذي تكون مُقدمتاه الكبرى والصُّغرى كُليّتيْن، وتكون نتيجتُه كليةً، ثم يليه في المرتبة الثَّانية الاستقراء التَّام الَّذي يشملُ كلَّ الجزئيات، دون الاستقراء النَّاقِص الَّذي لا يَطالُها جميعا. أمَّا المرتبة الثالثة، فيحتلُها التَّمثيل، وهو أشبه بالقياس النَّاقص لأنَّه يقتصر على الجُزئي أو بعض الأجزاء، ولذلك، فهو بالنِّسبة إليهم لا يُفيد اليقين، ولكنْ يُفيد الظَّن. ونجد هذا الرَّأي ليس عند المشتغلين بالمنطق، ولكنْ نجدُه حتَّى عند أهل البلاغة أمثال **أبي يعقوب السَّكاكي** الَّذي قال: «ومنها التَّمثيل: وهو "تعدية"[4] الحُكم عن جُزئي إلى آخر لمُشابهة بينهما، وأنَّه أيضا مِمَّا لا يُفيد اليقين إلاَّ إذا عُلِمَ بالقطع أنْ وجْهَ الشَّبَه هو علةُ الحُكم، ولكنْ تُسْكَبُ فيه العِبْراتُ.»[5] فهذا شاهدٌ على أنَّ الاستدلال التَّمثيلي ضعيفٌ، ويُشترط فيه ليكون قوياً،

1- الجرجاني، علي بن محمد، **التعريفات**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998، ص17.

2- صليبا، جميل، **المعجم الفلسفي**، منشورات ذوي القربى، 1358هـ، الجزء الأول، ص68.

3- هذا التصور لم يعد مقبولا في المنطق المعاصر. فالاستنباط الَّذي هو أعم من القياس الأرسطي لم يعد استدلالا بكلي على جزئي، وإنَّما هو علاقة تجمع بين مقدمات ونتائج بغض النظر عن كون المقدمة كلية. والاستقراء ليس استدلالا بجزئي على كلي، وإنَّما يكون احتماليا أو إحصائيا...كما أنَّ التَّمثيل حسب بعض الباحثين في **العلم المعرفي** هو شبكة من العلاقات الَّتي تجمع **المصدر*Source*** (المُشبَّه به) **بالهدف *Target*** (المُشبَّه).

4- ورد في النص عبارة "تعديد الحكم..."، وهو خطأ، والأصح هو "تعدية الحكم، لأن الأمر يتعلق بالتعدية أي نقل الحكم من جزئي إلى آخر، ولا يتعلق بالتعديد الذي هو تكثير العدد، فلينتبه القارئ لمثل هذه الأخطاء الناتجة عن سوء التحقيق. والمطلع على مراجعة الأستاذ نعيم زرزور في الكتاب المطبوع في ثمانيات القرن الماضي، يجد لفظ "تعدية"، وهو الصحيح. انظر:

- السَّكاكي، أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، ضبط وتعليق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1983، ص504.

5- السَّكاكي، أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2014، ص607.

ويُفيد اليقينَ أنْ يكونَ وجْهُ الشَّبه أو العِلة أو الجَامع هو سببُ الحُكم وعلتُه. ومع ذلك، يبقى التَّمثيلُ هو القالب البلاغي الَّذي تُسكبُ فيه الأمثلة الحِكم والعِبراتُ من النَّاحية البلاغية، بمعنى أنَّ قيمتَه البلاغية تُغطي ضُعفَه المنطقيّ.

هكذا يتبيَّن أنَّ التَّمثيل أحد أنواع الاستدلالات، فهو منْ حيثُ المبنى الصَّرفيّ مصدرٌ على وزن تفعيل، يدُل على التَّكثير، وهو للفعل الرُّباعي مُضاعف العين صحيح اللاَّم "مثَّل" على وزن "فعَّل". ومن حيثُ الاصطلاحُ، فلهُ وضعٌ خاصٌ عند أهلِ المنطق، ووضعٌ خاصٌ عند أهلِ البلاغة. بالنِّسبة إلى المنطقيين، قال **التَّهانوي**، التَّمثيلُ: «كالتَّصريف، هو عند المنطقيين إثباتُ حُكم في جزئي لثبوته في جُزئيٍّ آخر لمعنى مُشترك بينهما مُؤثر في ذلك الحُكم. والمُرادُ بالجزئيّ الجُزئيِّ الإضافي. والأظْهَرُ أنْ يُقال إثبات حُكمٍ لأمرٍ لثُبوتِه في آخرَ لعلةٍ مُشتركة بينهُما، وكلاَ التَّعريفين ليسا خاليْن من التَّسامح لأنَّهما تعريفان له بالأثرِ المُرتَّب عليه. والتَّحقيق أنْ يُقال: التَّمثيلُ هو المُؤلفُ من قضايا تشتَملُ على بيان مُشاركة جُزئيٍّ لجُزئيٍّ في عِلة الحُكم ليثْبُت ذلك في ذلك الجُزئيّ. ويُسمِّيه الفقهاءُ قياساً، والجُزئي الأول فرعاً والثَّاني أصلاً والمُشترَكَ علةً وجامعاً، كما يُقال: العالمُ مُؤلَّفٌ، فهو حادثٌ كالبيتِ.»[1]. أمَّا من حيثُ قوتُه المنطقيَّةُ، فقد أجمع المناطقةُ الأرسطيين على أنَّه يُفيد الظَّن بخلاف القياس المنطقي الَّذي يُفيد اليقين، قال **التَّهانوي**: «واعلم أنَّ القوم قسَّموا التَّمثيل إلى تمثيل قطعي يُفيد اليقين، وإلى غير قطعي يُفيد الظَّن، والظَّاهر من التَّمثيل في مُقابلة القياس هو الثَّاني، إذ الأول يرجعُ إلى القياس قطعاً، فينبغي على هذا أنْ يُذكرَ في تعريفه قيْدٌ يُخرجُ الأول ككونِ المُشاركة المذكورة ظنيَّة.»[2].

أمَّا عند جلِّ أهلِ البلاغة العربيَّةِ، فيرجعُ في الغالب إلى التَّشبيه المُركبِ، مع الاختلاف في معانيه بين **عبد القاهر الجرجاني** و**السَّكاكي**،[3] ما يجعلهُما يَختلفان عن الجمهور من المُهتمين بالبلاغة، قال **التَّهانوي**: «وعند أهل البيان يُطلق على معانٍ. الأول المَجَازُ المُركبُ المُسمى بالمَثل والتَّمثيل على سبيل الاسْتعارة أيضا...الثَّاني التَّشبيهُ، ويشهدُ بذلك كلامُ "الكشَّاف" حيثُ يستعملُه استعمالَ التَّشبيه، الثَّالثُ قسمٌ من التَّشبيه وهو

1- التَّهانوي، محمد علي، **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون**، تحقيق: على دحروج، تقديم ومراجعة: رفيق العجم، مكتبة لبنان، ناشرون، 1996، الجزء الأول، ص 506-507.

2- المصدر نفسه، ص507.

3- يُحسب لأبي يعقوب **السَّكاكي** إدخال علم الاستدلال إلى علوم الآلة الَّتي لا غنى لأي عالم عربي مهتم بالعلوم العربية عنها، فقد رتبها على حسب أعميتها بادئا بعلم الصرف، ثم علم النحو، ثم علم البلاغة، الذي يتألف من البيان والمعاني، والبديع، ثم علم **الاستدلال**، ثم علم العروض. كما جعل علم الاستدلال مرتبطا بعلم المعاني.

التَّشبيهُ الَّذي وجهُه مُنتزعٌ من مُتعددٍ، أمرينِ أو أمور كتشبيه الشَّمس بالمِرآة في كَفِ الأشلِّ، والتَّشبيه في قوله تعالى:" مثلُ الَّذين حُمِّلوا التَّوراةَ ثم لم يحْملُوها كمثلِ الحِمار يحملُ أسْفاراً"[1].»[2]

هذا ما عُرف عن التَّمثيل عند جمهور البلاغيين، أمَّا عند **عبد القاهر الجُرجاني**، فقد اعتبره تشبيهاً وجهُه عقلي (ليس بحسيٍّ) مُنتزعٌ من مُتعددٍ، قال:«هذا عند الجمهور. وعند الشَّيخ **عبد القاهر** هو التَّشبيهُ الَّذي وجهُه عقليٌّ مُنتزعٌ من مُتعددٍ، والمُراد بالعقليّ ما لا يكونُ حِسيا.»[3]، وبالنِّسبة **إلى السَّكاكي**، فهو تشبيهٌ كذلك، غير أنَّ وجهَهُ مُجردَ وصفٍ غيرَ حقيقيٍّ (بمعنى وهميٍّ) مُنتزعٌ من مُتعدد، فقال:« وعند **السَّكاكي** هو التَّشبيه الَّذي وجهُه وصفٌ غيرُ حقيقيٍّ منتزعٌ من مُتعددٍ. والمُراد بالحقيقيّ ما ليس اعتبارياً كما في تشبيهِ مثل يهود بمثل الحِمار، فإنَّ وجهَ الشَّبه، وهو حِرمانُ الانتفاع بأبْلغِ نافعٍ مع الكدِّ والتَّعبِ في استصْحابِه، فهو وصفٌ مُركبٌ من مُتعددٍ وليسَ بحقيقيٍّ، بلْ عائدٌ إلى التَّوهُم، وهو المُطابقُ بكلامِ "المِفتاح"»[4].

هكذا يتبيَّن أنَّ التَّمثيل يتداخل فيه البيان بالاستدلال، فهو من جهة ضربٌ للمثل يُستعان فيه بالحسي لبيان المُجرد من خلال صورٍ عدة، وهو من جهة ثانية استدلال يتوسلُ بالمثال أو الشَّبيهِ لنقل الحكم من المُشبه به إلى المُشبَّه. ولا يُعتقد أنَّ التَّمثيل يقتصرُ على مجال الأدب فقط، ولكنْ له أهمية بيانية في كلِّ العُلوم، قال **ابن سنان الخفاجي**:«ومن نُعوتِ الفصاحة والبلاغة أنْ يُراد معنى، فيُوضَّح بألفاظٍ تدلُ على معنى آخر، وذلك المعنى مثال للمعنى المقصود، وسبب حُسن هذا مع ما يكونُ فيه من الإيجازِ أنَّ تمثيل المعنى يوضِّحُه ويُخْرجُه إلى الحسِ والمُشاهدة، **وهذه فائدة التَّمثيلِ في جميع العلوم**، لأنَّ المثال لا بُد منْ أنْ يكونَ أظهر منَ المُمثَّل، فالغرضُ بإيراده إيضاحُ المعنى وبيانُه.»[5].

2- الاستدلالُ التَّمثيليُّ عند ابن سنان الخفاجي:

ينبغي أنْ نشير أولاً إلى أنَّ ما أشار إليه **أبو يعقوب السَّكاكي** في كتابه "مفتاحُ العلوم" لَمَّا تحدث عن علميْ المعاني والبيان مُجتمعيْن، وعلم البديع مفردا أُسئ فهمُ هذه الإشارة من قِبلِ الشُّراح والمُلخِّصين، فقد أبرزَ **السَّكاكي** العلاقة القائمة بين المعاني والبيان، واعتبرهُما ضروريْن لمن يُريد فهمَ كلام العرب، وفهمِ القرآن، كما حذَّر أشدَّ التَّحذير كلَّ منْ يُقبل على تفسير القرآن وهو عارٍ من الاطِّلاع عليهما، إذ قال في هذا الصَّدد:

1- سورة الجمعة، الآية 5.

2- التهانوي، محمد علي، **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون**، مصدر سابق ص507.

3- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

4- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

5- ابن سنان الخفاجي، **سر الفصاحة**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1982، ص232.

«فالويلُ كلَّ الويلِ لمنْ تعاطى التَّفسير وهو فيهما راجلٌ.»[1] أي ليس فارسا في علمي المعاني والبيان. لكنَّ جُلَّ الشُّراح الَّذين جاءوا بعده رسَّخوا تقليداً سيئاً في تناول الظَّواهر البلاغية، وعمَدوا إلى تقسيمها إلى مباحث ثلاثة مُنفصلة، وهي البيان، والمعاني، والبديع، وغدا هذا تقليداً في كُتب البلاغة حتَّى يومنا هذا، وفي نظري هو فصْل اعتباطيٌّ، لكون العلاقة القائمة بين المعاني والبيان مُتداخلة، ولا تقبلُ الفصلَ أبدا.

لعلَّ أول من جمع بين المعاني والبيان وأشار إلى أهميتهما البالغة في علم التَّفسير هو البلاغي **جار الله الزمخشري** في مُقدمة تفسير "الكشَّاف" إذ قال: «ولا يغوصُ على شيءٍ من تلك الحقائق إلاَّ رجلٌ قد برعَ في علميْن مُختصيْن بالقرآن، وهما علم المعاني وعلم البيان.»[2]. ويُعتبر **الخطيب القزويني** من أوائل الشُّراح والمُلخِّصين الَّذين فصلوا فصلاً تاماً بين المباحث الثلاثة، فقد أبرز في كتاب "التَّلخيص"، وهو تلخيص علم البلاغة من كتاب "مفتاح العلوم"، أنَّ علم المعاني منفصلاً عن علم البيان وعن علم البديع، وكأنَّ هذه المباحث الثلاثة لا رابطَ يجمعُها، وعلى الرغم من أنَّ **الخطيب القزويني** أورد المعاني قبل البيان والبديع، إلاَّ أنَّ الكتبَ المدرسيَّة الحاليَّة تُورد البيان قبل المعاني والبديع ممَّا يُوهم الدَّارس للبلاغة أنَّها لا تتعلق بالدَّلالة وبالتَّراكيب. وللإشارة، فهذا التَّقسيم لم يكن موجوداً عند البلاغي الكبير **عبد القاهر الجرجاني** والَّذين سبقوه أو عاصروه من البلاغيين. وإذا كان بعضُ الدَّارسين قد صنَّفوا كتاب "أسرار البلاغة" ضمن البيان، وكتاب "دلائل الإعجاز" ضمن المعاني، فإنَّهم لم يُدركوا أنَّ هذا التَّصنيف جاء متأخراً، وهو مُجردُ حكمٍ باللاحقِ على السَّابق، وهو سطحيٌّ في مُجمله، وينِمُّ عن سُوء فهمٍ لمَا أراد **الجُرجاني** تبليغَه. والنَّاظر بإمعانٍ في الكتابين، يجدُ أنَّ كليهما محكومانِ بنظريَّة واحدة في المعنى، يندمجُ فيها البيان والمعنى على مُقتضى التَّركيب، أو ما سمَّاه هو نفسه بـ"توخي معانِ النَّحو"، والَّتي يُعبَّر عنها بنظريَّة النَّظم[3]. وقد خصَّص لها **فخرُ**

1- السَّكاكي، أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2014، ص249. ينبغي الإشارة إلى أن هذا الكتاب القيم في بابه، لم يجد الزمان بمحقق حاذق يخرجه أحسن تخريج، وخاليا من الأخطاء، فعلى الرغم من أنّ هذه الطبعة قد حقّقها الأستاذ عبد الحميد هنداوي، فإنها مليئة بالأخطاء، وأعتقد أنّها أقل دقة من ضبط وتعليق الأستاذ نعيم زرزور الذي أخرج الكتاب في أوائل السبعينات من القرن الماضي، انظر:

- السَّكاكي، أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، ضبط وتعليق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1983.

2 - الزمخشري، أبو القاسم جار الله، **تفسير الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، ترتيب وضبط تصحيح: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2009، المجلد الأول، ص7.

3- ابتداء من **ابن وهب الكاتب (335هـ)** صاحب كتاب "البرهان في وجوه البيان"، **وقدامة بن جعفر (337هـ)** صاحب كتاب "نقد الشعر"، وأبي **هلال العسكري (395هـ)** صاحب كتاب "الصناعتين"، وابن **خلف الكاتب (437هـ)** صاحب كتاب "مواد البناء"، **وابن رشيق القيرواني (464هـ)** صاحب كتاب "العمدة"، وابن **سنان الخفاجي (466هـ)** صاحب كتاب "سر الفصاحة"، **وعبد القاهر الجرجاني (471هـ)** صاحب كتابي "أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز"، **وجار الله الزمخشري (538هـ)** صاحب تفسير "الكشاف" ووصولا إلى **فخر الدين الرازي (606هـ)** صاحب كتاب "نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز"...لم يكن هناك تمييز بين الظواهر البلاغية وتصنيفها في ثلاث مباحث. لكن بعد مجيء **السَّكاكي (626هـ)** صاحب كتاب "مفتاح العلوم" رأى أنّه ينبغي إدراك أهمية علمي المعاني والبيان، فجمعهما في القسم الثالث بعد علمي الصرف والنحو، ومضيفا إليهما علم البديع فيما بعد. لكن

الدين الرازي ما يُقارب نصفَ كتاب "نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز". فهذا الأخير، وإنْ كان من المُتأخرين، فقد تجنبَ الحديث عن البيان والمعاني والبديع كمباحث مُنفصلة، ودمج الكلَّ في علم خاص هو "علمُ الفصاحة".

إنَّ السَّبب الَّذي دفعنا للإشارة إلى هذه المسألة هو بيان أهمية التَّداخل الحاصل في الاستدلال التَّمثيلي بين البيان والمعاني والتَّركيب. ولذلك لا يَعتقد أحدٌ أنَّ حديثنا عن الاستدلال التَّمثيلي ينْحصر في مجال البيان دون المعاني، وذلك ما سنلمسُه عند **ابن سنان الخفاجي**.

1.2- تعريف ابن سنان الخفاجي للاستدلال التمثيلي: بناء على ما سبق، لا يُمكن أنْ نُصنِّف "الاستدلال التَّمثيلي ضمن مجال البيان وخارج مجال المعاني، وذلك واضحٌ من خلال **تعريف ابن سنان الخفاجي** له، يقول: «أمَّا الاستدلال بالتمثيل، **فأنْ يزيدَ في الكلامِ معنىً يدلُ على صِحته بذكرِ مِثالٍ لهُ**، نحو قول **أبي العلاء**:

(1) ولَوِ اخْتصَرتُم في الإحسان زُرْتُكُم والعذْبُ[1] يُهْجَرُ للإفْراطِ في الخَصِرِ[2]

فدلَّ على أنَّ الزيادة فيما يُطلب رُبما كانت سبباً للامتناعِ منه، يتمثل ذلك بالماء الَّذي لا يُشرب لفرطِ بَرَده، وإنْ كانَ البَردُ فيه مطلوباً محموداُ»[3].

لو نظرنا في هذا التَّعريف جيداً، لأمْكننا أنْ نُدرك أنَّ الاستدلال التَّمثيلي زيادة في **الكلام** كإضافة لها فائدة، وليس كفضلة زائدة بغيرِ فائدة، يعنى أنَّه إبرازٌ له من حيث المعنى، وليس من حيثُ اللَّفظ، وهذا ما يجعلُه مرتبطاً بالمعنى، كما أنَّه يدلُّ على صِحة الكلام، لأنَّ الصِّحة من النَّاحية المنطقية ترتبطُ بالاستدلال ولا ترتبطُ بالقضية بخلاف الصِّدق الَّذي يخص القضية دون الاستدلال، ثم إنَّ الدَّليل الَّذي يُقدَّم لصحة الكلام يكونُ على شكل **مثالٍ**، وهذا ما يَبرزُ من خلال الشَّاهد (البيت الشِّعري). ويُمكنُنا أنْ نتبنى لغة النَّص

الخطيب القزويني (739ه) في "التلخيص" فصل المباحث الثلاثة ولم يشر إلى أهمية الجمع بينها. والكتب التعليمية اليوم وأهمها "البلاغة الواضحة" لعلي الجارم ومصطفى أمين رسخت هذا الفصل الواهي وقدمت البيان على المعاني. فقد تبدو هناك فروق واضحة وسطحية أحيانا بين هذه المباحث، لكن أحيانا لا يمكن الفصل بين المعاني والبيان. والكشف على هذا التداخل يستوجب إنجاز دراسة مخصوصة له.

1- يقصد بالعذب الماء الطيب، جاء في مختار الصحاح للرازي: «العذب: الماء الطيب». (الرازي، محمد بن أبي بكر، **مختار الصحاح**، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، 1993، ص176).

2- يقصد بالخصر البَرْد، جاء في معجم "مقاييس اللغة" لابن فارس: «خصر، الخاء والصاد والراء أصلان: أحدهما البرد...فالأول قولهم خصر الإنسان يخصر خصرا، إذا آلمه البرد في أطرافه. وخَصِر يومنا خصرا، أي اشتد برده، ويوم خصر. قال **حسان**: رب خال لي لو أبصرته سبط المشية في اليوم الخَصِر.». (ابن فارس، أحمد، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1979. الجزء الثاني، ص188.).

3- ابن سنان الخفاجي، **سر الفصاحة**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1982، ص275.

للإشارة إلى الصِّيغة الاستدلالية (أو الخُطاطة الاستدلالية أو البنية الاستدلالية) لكلِّ استدلال تمثيلي، وسنتَّبعُها في كلِّ الشَّواهد الشِّعرية اللاَّحقة، وهي كالآتي:

(الكلام) = ...

(المثال/الأمثلة، أو الدليل/الأدلة بالمثال)

فالمقصود **بالكلام** في الشَّاهد الشِّعري هو: "الاختصارُ في الإحسان سببٌ في الزِّيارة" لأنَّ الإفراط في الإحسان يحولُ دون الزِّيارة، و**المثالُ** المُقدم لصِحة هذا الكلام هو:" البرودة في الماء سببٌ في طلبه" لأنَّ الإفراط في البرودة يكونُ سبباً لهجره. فالمُلاحظ أنَّ البيت الشِّعري يُمكن أنْ يُفهم بمعنيين، يُمكن توضيحُهما بالخطاطة الآتية:

المعنى الأول:

(الكلام) = الزيارة مطلوبة ← الاختصار في الإحسان

(المثال، أو الدليل بالمثال) = (الماء العذب مطلوب) ← (الاختصار في البرد)

المعنى الثاني: وهو الوارد في البيت الشعري

(الكلام) = عدم الزيارة ← الإفراط في الإحسان

(المثال، أو الدليل بالمثال) = هجر الماء البارد ← الإفراط في البرد

إذا نظرنا إلى البيت الشِّعري من جهة التَّركيب، يعني من جهة النَّحو، فإنَّنا نجد أنَّ صدْرَه المتعلق بالإفراط في الإحسان المُؤدي إلى عدم الزِّيادة، هو عبارة عن جملة شرطية، تتضمن حرفا يفيد "الشرط الامتناعي"، وهو حرفُ "لو"[1] الَّذي يُفيد امتناع الجواب لامتناع المُقدم، ومعنى هذا أنَّ "امتناع الزِّيارة" ناتج

1- هناك خلاف بين النُّحاة المتأخرين في حرف "لو"، أما الأوائل فقد اتفقوا على كونها شرطية لعقد السببية بين الجملتين، ثم كونها ترتبط بالماضي خلافا لـ "إنْ" الشَّرطية التي ترتبط بالمستقبل. لكنَّ المتأخرين اختلفوا في كونها حرف امتناع فجعلهم اعتبروا أنها حرف امتناع الجواب لامتناع المقدم، "وهو القول الجاري على ألسنة المُعربين"، وهو الَّذي قدمناه، لكن **ابن هشام** اعتبر هذا التَّعريف غير دقيق، لأنَّه يُستفاد من بعض الشَّواهد القرآنية أنَّ الجواب واقع وحاصل كقوله تعالى: «ولو أنَّما في الأرض من شجرة أقلام، والبحر يمُده من بعده سبعة أبحُر لمَا نفدت كلماتُ الله» (لقمان:27)، وهذا يلزم عنه أنَّ كلمات الله نافدة. ومهما يكن، فلحرف "لو" معاني كثيرة في سياقات كثيرة، لكن هذا الفهم له ما ينفيه مثل قوله تعالى: «لو أنزلنا هذا القرآن على جبل لرأيته خاشعا متصدعا من خشية الله، وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون.» وهذا دليل على أنَّ القرآن لم ينزل على جبل، وإنَّما نزل على بشر. كما ينبغي تمييز "لو" الشَّرطية عن "لو أو لولا" الَّتي تفيد التمني، وهي تدخل في باب الإنشاء وليس الخبر. فنظرُنا في "لو" هنا تركيبي نحوي.. يمكن الاطلاع أكثر على معاني "لو" في خمس عشرة صفحة من كتاب:

- ابن هشام، جمال الدين، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، 2009. ص 272-287.

عن "امتناع الاختصار في الإحسان". فهذا النَّوع من الشَّرط هو شرط إمكاني وليس واقعي، لأنَّ "الاختصار في الإحسان" لم يقع، ولكنْ حصل الإفراط فيه، ممَّا يجعلُ الزِّيارة غيرُ مُمكنة.

بناء على هذا التَّحليل، يُمكننا اعتبار هذا البيت الشِّعري (الَّذي نختار له الرقم:**1**) مؤلفاً من قضية شرطية في الصَّدر، ومثلٍ في العجز. القضية في الصَّدر تنُص على أنَّه إنْ كانَ هناك تقليلٌ واختصارٌ في الإحسان تُقبل الزِّيارةُ، والمثلُ في العجز ينُصُ على أنَّ الماءَ لفرط عذوبته وبَرَده يُهجرُ.

لمْ يقفْ **ابن سنان** عند هذا الشَّاهد الشعري فقط، ولكنَّه قدَّم شواهد شعرية أخرى ترجعُ في مُجملها إلى الشَّاعرين **أبي تمام** و**أبي عبادة البحتري** نعرضُها كالآتي:

(2) أخرجتمُوه بكُرْهٍ من سَجيَّته والنَّارتُنتضى من ناضِرِ السَّلَم (لأبي تمام)[1]

(3) إذا أرادَ اللهُ نشْرَفضيلةٍ طُوِيتْ أتاحَ لها لسَانَ حسُود (لأبي تمام)[2]

(4) لولاَ اشتعالُ النَّارفيما جاورتْ ما كان يُعرف طِيبُ عَرْفِ العُود (لأبي تمام)[3]

(5) وكنَّا نُرْجيه على السُّخط والرِّضا و أنفُ الفتى منْ وجْهه وهو أجدَعُ (لأبي تمام)[4]

(6) ويحْسُنُ دلُّها والمُوت فيه وقد يُستحسَن السَّيف الصَّقيلُ (لأبي عبادة البحتري)[5].

(7) مواهبٌ ما تكلفنا السُّؤال لها إنَّ الغمام قليبٌ ليس يُحتفر (لأبي عبادة البحتري)[6].

بالنسبة إلى البيت (الرقم:**2**)، فهو خال من أدوات الشَّرط، ويتألف صدرُه من قضية حملية واحدة مفادُها أنَّ **مالك بن طوق** الَّذي قال فيه **أبو تمام** هذه القصيدة، قد تم إخراجُه من سجيته (خلقه) كرهاً، أمّا بالنِّسبة إلى العجز فهو يتضمن مثلا للنَّار الَّتي تخرج بصعوبةِ من العُشب الأخضر، فهذا البيت تلمسُ منه المماثلة بين الإكراه في التهام النَّار للعُشب الأخضر، والإكراه الَّذي أُخرِج به **مالك بن طوق** من سجيته.

(الكلام) = الإخراج بالإكراه من السَّجية؛

(المثال)، أو الدليل بالمثال) =خروج النَّار بالإكراه من العُشب الطري.

وبالنِّسبة إلى البيتين التَّاليين (الرقمان:**3** و**4**)، فهما يختلفان عن البيتين السَّابقين، في كون **الكلام** ورد في البيت الأول، والمثالُ ورد في البيت الثَّاني. صيغ البيت الأول على صورة جُملة شرطية غير لزومية ينص على

1- ابن سنان الخفاجي، **سرّ الفصاحة**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1982، ص275.
2- المصدر نفسه، ص.276.
3- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
4- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
5- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
6- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

أنَّ الله إذا أراد نشر فضيلة من الفضائل الَّتي خَفيت، فإنَّه يُقيِّضُ لها لسان حسود لينشرها، بمعنى أنَّ الحسود هو السَّبب في نشر الفضيلة وإذاعتها، والبيت الثَّاني الَّذي هو **المثال** الَّذي يثبت صِحة الأول، صيغ كذلك على صُورة جملة شرطية امتناعية مفادُ مضمونها أنَّه لولا ألسنةُ النَّار الَّتي تشتعلُ فيما يُجاورها من البخور، فإنَّنا لا نعرفُ الرَّائحة الزَّكية للعود. فالفضيلة المُنتشرة كالرَّائحة المُتضوَّعة، وألسنةُ الحسود كألسنة النَّار، والشَّخص الفاضلُ كالعود الطيِّب. فالمثالُ في البيت الثاني أضفى بيانا على البيت الأول وكان حجةً له، وصورتُه كالآتي:

(الكلام) = الفضيلة المخفية في الفاضل ← الحسود ينشر الفضية بلسانه

(المثال، أو الدليل بالمثال) =عدم معرفة طيب رائحة العود ←دون احتراق العود بألسنة النار

أما البيت الثالث (الرقم:5)، فقد شرحه **الخطيب التَّبريزي** بقوله: «"نُرجيه"، نحمله ونسوقُه على أنْ يسير، يقول نحن على سُخطه راضون به لأنَّه لا بُد منه، وإنْ كنا نُبغضه، فمثله مثل الأنف الأجدع يعلم الفتى أنَّه قبيحٌ وقد ثبتَ أنَّه من وجهه. وهذا مثل قديم، يقولون: منك أنفكَ وإنْ كانَ أجدَع.»[1]. وبذلك فالَّذي نحنُ نكرهُه ونُبغضه، ونحن مكرهون على تحمل سخطه لضرورته ونتلمس رضاه، لا يمكن أن يقوم مقامه في الرضا مع السُّخط سوى المثل الَّذي يقول إنَّ أنف الفتى منه وإنْ كان أجدع، فهو راض به على الإكراه لأنَّه عضوٌ من وجْهه.

(الكلام) =تساير الشخص وتداهنه مُكرها وأنت باغض له لحاجة ملحة إليه؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) =أنت تكره أنفك الأجدع الذي هو من وجهك.

يندرج البيت (رقم:6) في باب الغزل: «فالمحبوبة ذات شكلٍ رائعٍ، وطلعةٍ بهية، ودلالٍ ساحر، يلِّذُ للنفس، وتُقرُ به العينُ، لكن الموت كامن في هذا الدُّل والجمالِ، كما أنَّ السَّيف الجميل اللاَّمع البرَّاق يروق للعين منظرُه، مع أنَّ الموت كامنٌ بين حديْه»[2]. وهذا يُفهم منه أنَّ دلال المحبوبة يحمل في طياته الموت، وكذلك السَّيف اللامع يُستحسن للمعانه مع كونه هذا اللمعان قاتل كالجمال. فمثال السَّيف يزيدُ من فهم الكلام المُتعلق بالجمال القاتل.

(الكلام) = جمال المحبوبة القاتل؛

1- التبريزي، الخطيب، **شرح ديوان أبي تمام**، تقديم ومراجعة: راجي الأسمر، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1994، الجزء الأول، ص399.

2- مصاوره، نادر، **شعر العميان: الواقع والخيال والمعاني والصور الفنية حتى القرن الثاني عشر الميلادي**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2008، ص133.

(المثال، الدليل بالمثال) = لمعان السيف القاتل.

أمَّا البيت (رقم:7)، فهو **للبحتري** كذلك، مفاده أنَّ المواهب والعطايا تُمنح دون طلبها، وكذلك الغمامُ الَّذي من خلاله ينزلُ المطرُ هو بئر ليس يُحتفر، فالعلاقة القائمة هنا هي المشابهة بين العطايا والغمام.

(الكلام) = العطايا الَّتي لا تُكلف صاحبَها السؤال ممَّن يقدُمها؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) =الغمام بئر يقدم الماء دون أنْ يُحتفر.

2.2- رديءُ الاستدلال التَّمثيلي وجيدُه حسب ابن سنان: ولم يقفْ **ابن سنان**، إضافة إلى ذلك، عند حدود تعريفِ الاستدلال التَّمثيلي وتقديم الشَّواهد الشَّعرية المُوضِحة له، ولكنَّه ميَّز بين الاستدلال التَّمثيلي الجيِّد والاستدلال التَّمثيلي الرَّديء، قال:« وأمَّا قول **أبي عبادة** [يقصد البحتري] أيضا:

ورِجالٌ جارُوا خلائقك الغرَ وليستْ يلامق[1]من دروع

فليس بتمثيل جيد، لأنَّ السَّيف في الجري لا يليق تمثيلُه بتفضيل الدُّروع على اليلامق، وإنَّما كان يَحسُن ذلك لو قال: ورجالٌ جاروك في كونهم عِصمة لي أو جُنَّة دوني، أو ما جرى هذا المجرى، فيكونُ تمثيل ذلك بالدُّروع واليلامق موافقاً. أمَّا على الوجه الَّذي ذكره، فإنَّ ذلك من رديء الاستدلال بالتَّمثيل.

ومن **الاستدلال بالتَّمثيل على الوجه الصَّحيح** قول **النابغة الذبياني** يخاطبُ النُّعمانَ:

(8) ولكنَّني كنتُ امرأً لِي جانبٌ من الأرضِ فيه مُستراد ومذهبُ

(9) ملوك وإخوان إذا ما لقيتهم أُحكَّم في أموالهم و أُقرَّبُ

(10) كفعلك في قوم أراك اصنطعتهم فلم ترهم شكر ذلك أذْنبُوا

فاستدل **النابغة** على أنَّه لا يستحقُ اللَّومَ بمدحه آل جفنة وقد أحسنوا إليه بما مثَّله من القوم الَّذين أنْعم النُّعمان عليهم، فلمَّا مدحوه لم يكونوا ضده ملُومين.»[2].

إذا، الاستدلال التَّمثيليُّ الرَّديءُ هو الَّذي تكون صُورة المثالِ فيه لا تتناسب مع الكلام، أيْ لا تُقدمُ زيادة في المعنى، ولا تدلُ على صِحته. فالمِعيار هنا يطال الدَّلالة، ممَّا يجعله مرتبطاً بالمعنى، ويطالُ الاستدلال ما

1- جمع يلمق، وهو القباء المحشو. ردّ الأستاذ **عبد الجبار السلامي** رداءة هذا البيت الشعري إلى ضغط القافية بقوله: «فالصورة التي أنتجتها الضرورة الفنية (ليست يلامق من دروع) لا تلائم الصورة الأولى محاولة مجاراة خلائق الممدوح. فالصورة الأولى توحي بالحركة، فيصلح معها صورة توحي بذلك، كأن يقول مثلا: وليس البطيء مثل السريع، فتفضيل الدروع على اليلامق جمع يلمق وهو الفناء المحشو. **والدي ألجأ الشاعر إلى ذلك التمثيل هو انصياع الشاعر لضغط القافية**، فهو تمثيل قلت حيلته». (السلامي، عبد الجبار، شعرية القافية في الخطاب النقدي القديم، مركز الكتاب الأكاديمي، 2020، ص161-162.)

2- ابن سنان الخفاجي، **سر الفصاحة**، مصدر سابق، ص276-277.

يجعله مرتبطا بالمنطق، فإذا اختل المعنى وفُقدت الدَّلالة انهار الاستدلال. وهذا ما بيَّنه من خلال بيت **البحتري** (رقم:**8**). أمَّا الاستدلال التَّمثيلي بالمعنى الصَّحيح، والَّذي قدَّمه في الأبيات الثلاثة **للنابغة الذبياني** (رقم:**8**، و**9**، و10)، والَّتي يقدم فيها اعتذاره إلى **النعمان بن مُنذر** لَمَّا مدح الغساسنة الَّذين أكرموه وحموه، فهو بذلك لا يستحق اللَّوم بدليل أنَّ **النعمان بن مُنذر** لَمَّا يُعامل بمثل ما عُومل به **النابغة**، وحصل أنْ مدحهم، فهل مدحه هذا يعتبر ذنبا؟[1] وهذا استدلال تمثيلي صحيح من النَّاحية الدَّلالية والاستدلالية، وهو أشبه بصورة المثال الَّذي صاغ **أرسطو** بحدوده الأربعة، والَّذي سنتحدث فيما بعد.

3.2- نماذج من الاستدلال التَّمثيلي عند كبار الشعراء

بالرَّغم من أنَّ الأبيات أو القصائد الشِّعرية الَّتي تتضمن الاستدلال التَّمثيلي قليلة، لكنَّها متداولة أكثر من غيرها، وجارية على ألسن المهتمين بالشِّعر العربي، ووَاردة بشكلٍ مُتباينٍ عند بعض كبار الشُّعراء، وسنقتصرُ على المشهور منها، لأنَّ المقام لا يتسعُ لذكر الكثير، وسنكتفي بشرح غوامِضِها مع إبراز صُوَّرها البلاغية أولا، وهي كالآتي:

قال **أبو الطَّيب المُتني**:

(11) لا تَحْسبنَ رقْصي بينكم طرباً فالطَّيرُ يرقُصُ مذبُوحاً من شدة الألمِ

قد يعتقد بعض النَّاس أنَّ السُلوك الظاهري للشخص يعكس إحساسه الدَّاخلي، فإذا بدا لهم في حال من السُّرور والفرح والطَّرب أحيانا، فهذا مؤشر بالنِّسبة إليهم على كونه فرحاً ومسروراً، لكنَّ **المتنبي** يُصحِّح هذا التَّمثل الخاطئ، ويعتبر أنَّ الرَّقص ليس دالاً على الفرح والطَّرب، لأنَّ الطَّير (اسم جنس)، هل يُعتقد ترنحُه ورقصُه بعد ذبْحه طرباً؟ ألا يُعد ذلك شدة في الألم، وهو مثال جيد يوضِّح ويزيد في صحة الكلام السَّابق. وهذه صيغته:

(الكلام) =رقْصي لا يدلُ على الطَّرب؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) = الطَّير المذبوحُ يرقُصُ من شدة الألمِ.

قال **أبو الطَّيب المتني**:

(12) وهكذا كنتُ في أهلي وفي وطني إنَّ النَّفيس غريبٌ حيْثُما كانا[2]

1- **ديوان النابغة الذبياني**، شرح وتقديم: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1996، ص ص.27-28.
2- **ديوان المتنبي**، شركة القدس للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004، ص141.

هذا البيت من باب المدح، **فالمُتنبي** جعل نفسه غريب أهله وفريد زمانه، ولا يُضاهيه إلاَّ النَّفيس الغريب حيثما وُجد، فالذَّهب على سبيل المثال باعتباره معدنا نفيسا، عزَّ طلبه، وهو نادر وغريب، وله قيمة في كلِّ مكان، وعند كلِّ النَّاس. فالمثال هنا مُوضِّحٌ ومُثبِتٌ لصحة كلامه. وهذه بنيته:

(الكلام) = كنْتُ غريباً في وطني؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) =النَّفيس غريبٌ حيثما كانَ.

قال **أبو الطيب المتنبي**:

(13) بِذا قَضَتِ الأيامُ ما بينَ أهلِها مصَائبُ قومٍ عند قومٍ فوائدُ[1]

من خلال تأمل **المتنبي** في مكر الزمان وتداوله، وفي حال مصائر النَّاس غير المُتكافئة من حيث الفوائد والمصائب، ردَّ ذلك إلى قضاء الأيام بين النَّاس، فما يُصيب بعضهم من الرَّزايا، يكون لبعضهم الآخرين فوائد، ففي السَّبايا من النِّساء فوائد للظافرين والمُنتصرين، وعلى أهلهم رزايا ومصائب. ويمكن اعتبار المثال في عجز هذا البيت **مثلا سائرا** و**حكمة بالغة**. وهذه بنيته:

(الكلام) = الأيام تقضي بين النَّاس بتفاوتٍ غريبٍ.

(المثال، أو الدليل بالمثال) = ما يضُر أحدهم ينفع الآخرين، وخُسران أحدهم ربح للآخرين.

قال **أبو الطيب المتنبي**:

(14) ما كلُّ ما يتمناه المرءُ يُدركُه تجري الرِّياحُ بما لا تشتهي السُّفُنُ[2]

يفيد هذا البيت أنَّ الإنسانَ لا يُمكنه أنْ يحصل على كلِّ شيء يتمناه، فالحكمة الطَّبيعية تقضي بأنَّ الرِّياح الَّتي تُحرِّك السُّفن القديمة تجري ليس في الاتجاه الَّذي تقصده تلك السُّفن، **وهو مثلٌ سائرٌ وحكمةٌ خالدةٌ كذلك**. وهكذا يصاغ:

(الكلام) = لا يُدركُ المرء كلُّ ما يتمناهُ ويُريدُه.

(المثال، أو الدليل بالمثال) = السُّفن تَخْضَعُ لاتجاهِ حركةِ الرِّيح، لا حيثُ تتجهُ.

قال **أبو الطيب المتنبي**:

(15) وما التَّأنيثُ لاسمِ الشَّمسِ عيبٌ ولا التَّذكيرُ فخرٌ للهلالِ[3]

1- المصدر نفسه، ص244.
2- المصدر نفسه، ص356.
3- المصدر نفسه، ص206.

هذا البيت من أرقى أنواع الاستدلال التَّمثيلي، لأنَّ الكلام فيه محذوفٌ، واقتُصر فيه على المثال، وهو جواب بالنَّفي على من اعتبر التأنيث عيبا والتذكير فخرا، فالنَّزعة الذكورية قضت أنَّ التذكير فخرٌ وعزةٌ، وأنَّ التأنيث عارٌ وذلةٌ، لكنَّ **المُتنبي** ينفي هذا التَّمثل الخاطئ، لأنَّه لا شيء يدلُ من العيب في الشَّمس وهي مؤنثة، ولا شيء يدلُ من الفخر في الهلال وهو مذكرٌ. وتكون بنيته كالآتي:

(الكلام) = محذوف، تقديره التأنيث عيبٌ، والتذكير فخرٌ

(المثال، أو الدليل بالمثال) =التأنيث لاسم الشمس ليس عيبا، والتذكير لاسم الهلال ليس بفخر

قال **أبو العتاهية**:

(16) إنَّ الطَّبيب بطبِه ودوائِه لا يستطيعُ دِفاع مكرُوه أتَى

(17) ما لِلطَّبيب يموتُ بالدَّاء الَّذي قدْ كانَ يُبرئ منه فيما مضى

(18) ذهب المُداوي، والمُداوَى والَّذي جلبَ الدَّواء، وباعَه، ومن اشْترى[1]

تتضمن هذه الأبيات الشعرية الثلاثة استدلالا تمثيليا له مثالان، ومقتضاه من حيث الصيغة:

(الكلام) = أن الطبيب لا يستطيع دفع المرض رغم علمه بالطِّب وتوفره على الدَّواء

(المثال 1، أو الدليل بالمثال 1) = لأنَّه يموتُ بأحد الأمراض الَّتي كان يُعالجها؛

(المثال 2، أو الدليل بالمثال 2) = ثم إنَّ الموت تعصفُ بالكلِّ، بالطبيب والمريض...

قال **أبو العتاهية**:

(19) لو أنَّ ذوي الأبصار يرْعَون كلَّ ما يرَوْنَ، لمَّا جفَّت لعينٍ مدامعُ

(20) فما يَعرِفُ العطشانُ منْ طال ريُّهُ وما يَعرِفُ الشَّبعانُ منْ هو جائعُ[2]

في هذين البيتين الشِّعريين، نجدهما مُختلفين عن الأبيات السَّابقة من النَّاحية الأسلوبية والاستدلالية، **فإذا كانت أغلبُ الأبيات مُصاغة على شكل استدلال شرطي مقلوب أو معكوس**، فإنَّ هذين البيتين بخلاف ذلك، مصاغين على أسلوب شرطي يتألف من شرط وجواب أو مقدمة ونتيجة، كما في القضية الشرطية عند المناطقة، لأنَّ الرِّعاية من ذوي الأبصار سببٌ في عدم بُكاء الفقراء والمعدومين، وسببٌ في عدم

1- ديوان أبي العتاهية، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1986، ص254.

2- المصدر نفسه، ص 31.

معرفة العطشان للمرتوي، وسببٌ في عدم معرفة الشَّبعان للجائع، فهنا ثلاثة أمثلة مترتبة على الرِّعاية والإحسان.

لذلك، فالأمثلة هنا ليست دليلا على صحة الكلام، وإنَّما الكلام شرطٌ لمَا هو مُمَثَّل به. وعليه فالصُّورة تكون كالآتي:

(الكلام) =سبب، أو شرط، أو مقدمة = الرِّعاية والإحسان إلى النَّاس؛

(المثال 1) =مُسبَّب، أو جواب، أو نتيجة = عدم بكاء الفقراء؛

(المثال 2) =مُسبَّبٌ، أو جواب،أ و نتيجة = عدم معرفة العطشان للمرتوي؛

(المثال 3) =مُسبَّبٌ، أو جواب، أو نتيجة = عدم معرفة الشبعان للجائع.

قال **أبو العتاهية**:

(21) ألاَ إنَّنا كُلُّنا بائدُ وأيُّ بني آدم خالدُ؟

(22) وبدؤهم منْ ربّهم وكلٌّ إلى ربِّه عائدُ

(23) فيا عجبا كيف تَعصي الإله أمْ كيف يَجحدُه الجاحدُ

(24) ولله في كلِّ تَحريكة وفي كلِّ تسكينةٍ شاهدُ

(25) وفي كلِّ شيءٍ له آية تدلُ على أنَّه الواحدُ[1]

في هذه الأبيات هناك استدلال تمثيلي، يتخذ المثال فيه صورة الاستدلال بالشَّاهد على الغائب، كما هو الحال في الاستدلال العقلي عند المُتكلمين، فالكلام هو أنَّ كلَّ النَّاس يُدركهم الموت، ولا أحد سيبقى، وبدايتهم من الله ورجوعهم إليه، والدَّليل على ذلك أنَّ كلَّ ما يتحركُ وكلَّ ما يسكنُ شاهد على وجوده، وفي كلِّ شيء موجودٍ له دليلٌ على أنَّه واحد. فهذا الاستدلال المتضمن في هذه الأبيات مُوَّجهٌ إلى المُنغمس في ملذات الدُّنيا، وغير المتعظ بكونه سيموت وسيلقى الله، هذا من جهة، ومُوَّجه إلى المُنكرين لوجود الله ووحدانيته من جهة ثانية، والمثال يشير إلى ذلك.

(الكلام) = كلُّ إنسان سيموتُ، والله هو المبدأ والمعاد، والكلُّ يعود إليه، فكيف يُعْصى ويُجْحد؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) = الله له شاهد في كل حركة وسكون، وله في كل شيء آية تدل على وحدانيته.

قال **أبو العتاهية**:

1- المصدر نفسه، ص122.

(26) لو كانَ عمْرُك ألفَ حولِ كاملٍ لم تذهبِ الأيامُ حتَّى تنقطع

(27) إنَّ المنيةَ لا تزالُ مُلِحةً حتَّى تُشتِّت كلَّ أمرِ مُجتمع[1]

هذان البيتان يتضمنان استدلالاً تمثيلياً مُقتضاه أنَّ الإنسان مهما عاش من زمن، ولو بلغ حد ألف سنة، فلا محالة سيموت، والدَّليل على ذلك أنَّ الإلحاح الَّذي تفرضُه الموتُ لا ينفك يُفرّق الأصحاب والأحباب عن بعضهم بعض، وهو دليلٌ قاطع على حصول الموت.

(الكلام) =أيامُ عُمرك ستنتهي ولوْ عِشت ألفَ عامٍ؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) = الموتُ مُصَمِمَةٌ بإلحاحٍ على تفريقِ النَّاسِ المُجتمعينَ.

قال **أبو البقاء الرُّندي**:

(27) لكُلِّ شيءٍ إذا ما تمَّ نقصانُ فلا يُغَرُّبطيب العيْش إنسانُ

(28) هي الأمورُكما شاهدُتها دُوَلٌ منْ سرَّه زمنٌ ساءته أزمانُ

(29) وهذه الدَّارلا تُبْقي على أحد ولا يدومُ على حال لها شانُ

(30) وعالم الكون لا تبقى مَحاسنُه ولا يدوم على الحال لها شانُ

(31) يُمزِّق الدَّهرحتما كلَّ سابغةٍ إذا نبتْ مشرفياتٌ وخرسانُ

(32) ويَنتضِي كلُّ بسيف للفناء ولو كان ابن ذي يزن والغِمد غمدانُ

(33) أين الملوك ذو التيجان من يَمن و أين منْهم أكاليلٌ وتيجانُ

(34) و أين ما شادَه شدَّادٌ من إرم و أينَ ما ساسَهُ في الفرس ساسَانُ

(35) و أين مَا حازَه قارونُ من ذهبٍ و أين عادٌ وشدَّادٌ وقحطانُ

(36) أتى على الكلِّ أمرٌلا مردَ له حتَّى قضوا فكأنَّ القومَ ما كانُوا[2]

يُمكن القول إنَّ قصيدة **أبي البقاء الرُّندي** برُمتها تتضمن استدلالاً تمثيلياً مفادُه أنَّه لا يُوجد شيءٌ في الدنيا تامٌ وكاملٌ، وكلُّ شيء يعتريه النَّقص بعد التمام، وكلُّ شيء لا يُقيم على حال، بل يتغيَّر من حال إلى حال. فالمحاسن والثَّروة والقوة...لا تدوم، والدَّليل على ذلك ما حصل في الدول والأمم، وما حصل للملوك

1- المصدر نفسه، ص253.

2- الرُّندي، أبو البقاء، **رثاء الأندلس**، جمع: عيسى بن محمد الشامي، كنوز الأندلس، د.ت. صص34-35.

والأباطرة وفاحشي الثَّراء في الأمم السَّابقة، فقد أدركهم الزَّوال، وباغتهم الموت كأنَّهم لم يكونوا قط. يمكن اعتبار المثال هنا تأملاً في عِبر التاريخ. فالأمثلة هنا مُتعددة وتؤكد صحة الكلام كما يلي:

(الكلام) = لا يوجد شيء كامل، وكل شيء يعتريه النقصان، والمصير هو الزوال.

(المثال 1، أو الدليل بالمثال 1) = قوة ابن ذي يزن لم تدُم، ولم تمنعهُ من الموتِ والضعف؛

(المثال 2، أو الدليل بالمثال 2) = أين الملوك مِنْ أهلِ اليَمن؛

(المثال 3، أو الدليل بالمثال 3) = أين ما بناه شدادُ بن عاد في إرم، وما ساسَهُ ساسانُ في الفُرس.

...

قال **الإمام الشافعي**:

(37) ما في المُقام لذي عقلٍ وذي أدبٍ من راحة فدعِ الأوطان واغتربِ

(38) سافر تجد عوضاً عمَّنْ تُفارقه و انصبْ فإنَّ لديد العيش في النَّصب

(39) إنِّي رأيتُ وقوفَ الماء يُفسده إنْ ساح طابَ وإنْ لم يجرِ لم يطبِ

(40) والأُسُد لولا فراقُ الأرضِ ما افترست والسَّهم لولا فراق القوس لم يُصبِ

(41) والشَّمسُ لو وقفتْ في الفلك دائمة لملَّها النَّاس من عَجم ومن عربِ

(42) والتبْر بالتُّرب مُلقى في أماكنه والعُود في أرضه نوعٌ من الحَطبِ[1]

تتضمن هذه القصيدة في مُجملها استدلالاً تمثيليا، مفادُه أنَّ **الشافعي** يدعو إلى الرِّحلة والاغتراب، والسَّفر، وتلذّذ طعم الرَّاحة بعد التَّعب، لأنَّ الأغراض تتحقق بفعل السَّعيِّ وراءها، وبالحركة تتحقق الأغراض، وبالسُّكون والرُّكون تتعطل، وقد قدَّم لصحة هذا كثيرا من الأمثلة، يمكن عرضها كالآتي:

(الكلام) = ينبغي على المرء السَّفر والسَّعي والجد والتلذّذ بالراحة بعد التَّعب؛

(المثال 1، أو الدليل بالمثال 1) = وقوف الماء يُفسده، وجريانه يجعله طيبا؛

(المثال 2، أو الدليل بالمثال 2) = الأُسُد لا تصيد بدون سعي ومُطاردة، وتغيير عرينها؛

(المثال 3، أو الدليل بالمثال 3) = السَّهم إذا لم يفارق القوس لا يُصيب الهدف؛

(المثال 4، أو المثال بالدليل 4) = وقوف الشمس في مكانها يمله جميع الناس. (هذا خطأ علمي)[2]

1- الشافعي، محمد بن إدريس، **ديوان الشافعي**، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، مصر، 1985، صص 54-55.

2- لو قال الأرض بدلا عن الشمس لكان أصوب، لكنَّ الحس المشترك آنذاك لن يقبل بدوران الأرض.

(المثال 5، أو المثال بالدليل 5) = الذهبُ يوجد في التُّراب ويحتاج مجهودا ممَّن يخلِّصُه من الأتربة؛

(المثال 6، أو المثال بالدليل 6) =والعود في الأرض في حاجة لمن يجمعه كحطب...

وقال **الإمام الشافعي**:

(43) لا ترجُ السَّماحة من بخيلٍ فما في النَّار للظَمآن ماءُ[1]

يفيد هذا البيت أنَّ السَّماحة، أي الجود والكرم لا تنتظرهما إلاَّ من جواد وكريم، ولا ترجوهما من بخيلٍ شحيحٍ، كذلك النَّار لا تروِي الظمآن، ويُعبِّر البيت عن بنية استدلالية تمثيلية كالآتي:

(الكلام) = هو أنَّ الجود والكرم لا يُرجى من بخيل؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) = النَّارُ لا تُحققُ الارتواء للعطشان.

هكذا يتبيَّن أنَّ الاستدلال التَّمثيلي حاضرٌ في الشِّعر العربي بدرجاتٍ مُتفاوتة من حيثُ سريانُه في بعض الأبيات أو في جُلها أو في القصيدة برُمتها، كما تتفاوت درجاتُه من النَّاحية البيانيَّة بين الشُّعراء، فمنه الاستدلال الجيد والأقل جودة والأرق. وللحديث عن قوته الاستدلالية، لا بُد من الإشارة إلى علاقته بالاسْتدلال بالمثال الَّذي ذكره **أرسطو** في التَّحليلات الأولى من الأورغانون.

3- خصائصُ الاستدلالِ التَّمثيلي في الشِّعر العربيِّ:

من خلال التَّعريف الَّذي قدَّمه **ابن سنان** للاستدلال التَّمثيلي، يُمكننا تحديد خصائص وشروط الاستدلال التَّمثيلي في:

3-1- خصائصٌ وشروطٌ تخصُ بنيتَه من خلالِ تعريفِه حسب ابن سنان الخفاجي:

- ✓ يتألف الاستدلال التَّمثيلي في الشِّعر من الكلام والمثال (أو أمثلة)؛
- ✓ يكونُ الكلام هو الدَّعوى، ويكون المثال هو الدَّليل، على الأغلب؛
- ✓ يُعتبر الكلام غير تام، فيكون المثال زيادة فيه؛
- ✓ يُعتبر المثال دالا على صحة الكلام؛
- ✓ لا بد أنْ يكونَ وجه الشَّبه بين الكلام والمثال مُنتزع من عدة صورٍ، بمعنى، أنَّه لا يكونُ تشبيها بسيطاً، وإنَّما يكون تشبيها مُركباً؛

1- المصدر نفسه، ص. 47.

- ✓ أجود أنواع الاستدلال التَّمثيلي ما وافقت صُورة مثاله الكلام، ودلَّت على صحته؛ أي ما وافق الشُّروط السَّابقة؛
- ✓ وأردأُ أنواع الاستدلال التَّمثيلي ما كان فيه المثال غيرُ دالٍ على الكلام، وغير مُثبت لصحته.

2-3- خصائصٌ وشروطٌ تخصُ الشَّواهد الشِّعرية التي ذكرها ابن سنان، والَّتي أوردناها نحن:

أمَّا إذا استقرينا الأمثلة والشَّواهد الَّتي ذكرها **ابن سنان**، والَّتي قدمُناها نحن فيما بعد، يُمكننا تحديد خصائصها في:

- ✓ الأبيات الشِّعرية المُتضمنة للاستدلال التَّمثيلي خالية من أدواتِ التَّشبيه؛
- ✓ الأبيات الشِّعرية المُتضمنة للاستدلال التَّمثيلي قد يرد فيها وجه الشَّبه أو لا يرد؛
- ✓ قد يكون الاستدلال التَّمثيلي مُتضمناً في بيت شعري واحد، وقد يكون مُتضمناً في اثنين أو أكثر،
- ✓ إذا كان الاستدلال التَّمثيلي في بيت شعري واحد، يكون الكلام في الصَّدر والمثال في العجز؛
- ✓ قد يكون الكلام في بيت شعري، ويكون المثال في البيت الشِّعري الَّذي يليه؛
- ✓ قد يكون الكلام في بيت أو أكثر، ويتعدى الدَّليلُ مثالاً واحداً؛ (كما هو الحال في قصيدة **أبو البقاء الرُّندي**، وفي قصيدة **الإمام الشافعي**)
- ✓ قد يطال الاستدلال التَّمثيلي القصيدة برُمتها، كما هو الحال في قصيدة **أبي البقاء الرُّندي** (من الرقم: 27 إلى الرقم:36)، وقصيدة **الإمام الشافعي** (من الرقم: 37 إلى الرقم:42)؛
- ✓ قد يكون الدَّليل (بالمثال أو الأمثلة) محسوساً أو غير محسوس، يرتبط بدليل طبيعي كما في أبيات الشَّافعي (من الرقم: 37 إلى الرقم: 42)، أو بدليل تاريخي كما هو الحال في قصيدة أبي البقاء الرُّندي (من الرقم: 27 إلى الرقم: 36).
- ✓ قد يكون الدَّليل مثلاً سائراً، أو حكمة بالغة؛
- ✓ قد يُحذَف الكلامُ تقديراً، ويحضرُ المثال؛ كما في بيت **المتنبي** (الرقم: 15)
- ✓ قد يتعدى الشَّاهد الشِّعري الاستدلال التَّمثيلي، ويتضمن بالإضافة إلى ذلك استدلالات أخرى؛ بيت المتنبي (الرقم: 15)، وبيت **أبي العلاء المعري** (الرقم: 44) على سبيل المثال.

3-3- خصائصُ بنيته الاستدلالية:

أما إذا نظرنا إلى بنية الاستدلال التَّمثيلي من النَّاحية المنطقية، وقارنا القضية الشَّرطية فيه مع القضية الشَّرطية في المنطق القضوي المعاصر، نجد الاختلاف الآتي:

- ✓ في القضية الشَّرطية المنطقية نجد: المقدم شرط لوجود التالي، كما هو الحال بالنسبة إلى الجملة الشرطية في النحو العربي، وعليه، فالصيغة المنطقية تأخذ الصورة الآتية: (المُقدَّمُ ←التالي) نحو: إذا أشرقت الشمس، فالنَّهار موجود، والعلاقة بينهما هي اللُّزوم المنطقي، بمعنى: يستحيلُ وجود النَّهار بدون شروق الشَّمس، فشُروق الشمس سببٌ ضروريٌّ لوجود النَّهار.
- ✓ أمَّا في القضية التَّمثيلية، فإنَّنا نجد في الغالب: (الكلام ← المثال)، أي أنَّ التالي شرط للمقدم، نحو: إذا كان الماء لفرط برده يُهجر، فإنَّ فرط الإحسان يُلغي الزيارة. بيد أنَّ البيت الشِّعري صيغ **بشكل مقلوب** كالآتي:

(1) ولو اختصرتم في الإحسان زُرتكم ← والعذبُ يُهجر للإفراط في الخَصر

والعلاقة القائمة بين الكلام والمثال هي المُماثلة وليس اللُّزوم كما هو الحال في القضية الشَّرطية المنطقية.

وبناء على هذا، فالاستدلال التَّمثيلي استدلالٌ في الغالب يأتي **مقلوباً ومعكوساً**، يقدم الدَّعوى على الدَّليل استناداً إلى القاعدة الأصولية: "البيِّنة على منِ ادَّعى"، بمعنى أنَّ الادِّعاءَ سابقٌ عن الحجة والدَّليل. وإذا كان الاستدلالُ المنطقي ينطلقُ من مُقدمات ليصل إلى نتائج لازمة وضروريَّة، فإنَّ الاستدلال التمثيلي ينطلقُ من دعوى مُسلَّمة ليُعزِّزها بمثال يُؤكد من خلاله صِحة هذه الدَّعوى. **وقد لا نعتبر هذا شرطاً عاماً في الأبيات الشِّعرية برُمتها**، فبيتا أبي العتاهية (رقم:**19** و**20**) صيغا وفق استدلال شرطيٍّ إمكانيٍّ، الكلام فيه هو مقدمة الشَّرط وسببُه، والأمثلة نتائج مُترتبة عن هذا السَّبب.

3-4- خصائصُ أرقى أنواعه من النَّاحية الاستدلالية:

في نظري أرقى أنواع الاستدلال التَّمثيلي من النَّاحية المنطقية، وهو لا يُلقى إلاَّ على لسان أكابر الشُّعراء، ما توافرت فيه الشُّروط الآتية بالإضافة إلى الشُّروط السَّابقة:

- ✓ أنْ يُصاغ على الرَّفع، بمعنى، أنْ يكون فيه الكلامُ منفياً، والمثالُ مُثبتاً لهذا النَّفي على الإطلاق، وهذا أرقى أنواعه؛ كما في بيت **المعري** (الرقم:**44**).
- ✓ والأكثر رُقيّاً، ما حُذف فيه الكلام، وفُهم على وجه التَّقدير، واقتُصر فيه على المثال بالرَّفع كالشَّرط السَّابق، ونموذجُه بيت **المتنبي** (الرقم:**15**).
- ✓ أنْ يستند الكلام فيه على مثال يُعتبر مثلاً سائراً أو حكمة خالدةً، كما هو الحال في بيتي **المتنبي** (الرقمان: **13** و**14**).

4- القياسُ بالمثال عند أرسطو والاستدلال التمثيلي في الشِّعر العربي:

4-1- الاستدلال بالمثال عند أرسطو:

لم يصْطلح **أرسطو** على التَّمثيل اسم (**أنالوجيا**)**ἀναλγια**، الذي عُرف في اللاتينية بلفظ ***analogia***، ويُعرف في الفرنسية بلفظ ***analogie***، وفي الإنجليزية بلفظ ***analogy***، ولكن اختار له لفظ (بارادیغما)**Παράδειγμα**[1]، والذي اختير له لفظ ***example*** كترجمة، بمعنى "المثال"، قال **أرسطو** معرفا المثال: «يكون المثالُ لمَّا يُحمل الحد الأكبر على الحد الأوسط من خلال شبيه للحد الأصغر، إلاَّ أنَّه من الضروري معرفة أنَّ الحد الأوسط محمُول على الحد الأصغر، وأنَّ الحد الأكبر محمُول على الشَّبيه. فعلى سبيل المثال، لتكن **A** دالةً على أمر سيء، و**B** دالةً الحرب بين الجيران، و**C** دالة على مقاتلة أهل أثينا لأهل طيبا، و**D** دالةً على مقاتلة أهل طيبا لأهل فوسيا: إذا أردنا أنْ نُبيّن أنَّ مقاتلة أهل طيبا أمر سيء، فيجب أنْ نُسلِّم بأنَّ مقاتلة الجيران أمرٌ سيءٌ، وإثبات ذلك يكون من خلال الأشباه، من قبيل أنَّ مُقاتلة أهل طيبا لأهل فوسيا أمر سيء، وبما أنَّها ضد أهل طيبا، فإنَّها ضد الجيران، وعليه، فمن البديهي أنَّه كان عليها مقاتلة أهل طيبا. لذلك، فمن الجَلي أنَّ **B** محمُولة على **C**، ومحمُولة على **D**، (لأنَّ كلَّ واحد منهما يُقاتل جاره)، وأنَّ**A** محمُولة على **D**، (لأنَّ أهل فوسيا ليسوا في أحسن حال بمقاتلة أهل طيبا لهم)، إلاَّ أنَّ حمل **A** على **B** يتبين من خلال **D**، وعلى نفس المنوال كذلك، إذا كان البرهانُ على أنَّ الحد الأكبر محمُول على الحد الأوسط، فينبغي أنْ يكون من خلال عدة أشباه.»[2].

1- هذا هو اللفظ الذي اختاره أرسطو للدلالة على القياس بالمثال، انظر كتاب التحليلات الأولى من مجموع الكتب الثلاثة من الأورغانون في:

-Aristotle, The categories, on the interpretation, and the prior analytics, (Prior Analytics, translated by Hugh Tredennick.), Harvard University Press, 1942, p.514.

2- استغنينا عن الترجمة العربية القديمة التي وردت ضمن "منطق أرسطو"، والتي قام الأستاذ عبد الرحمان بدوي بتحقيق نصها، وكذا التي قام الأستاذ فريد جبر كذلك بتحقيقها فيما بعد تحت عنوان: "النص الكامل لمنطق أرسطو"، وقمنا بدل ذلك بترجمة النَّص الإنجليزي الَّذي قام بترجمته أوكتافيوس فرير أوين، وذلك لاعتبارات لغوية، وهذا نص التَّرجمة:

- Aristotle, *Organon, or Logical* Treatises, Literally translated, with notes, syllogistic examples, analysis, and introduced by Octavius Freire Owen, London, 1889, Vol. 1, p. 232: «Example is when the extreme is shown to be present with the middle through something similar to the third, but it is necessary to know that the middle is with the third, and the first with what is similar. For example, let A be bad, B to (make war) upon neighbours, C the Athenians against the Thebans, D the Thebans against thePhocians. If then we wish be show that it is bad to war against the Thebans, we must assume that it is bad to war against neighbours, but the demonstration of this is from similar, as that (the war) by the Thebans against the Phocians (was bad). Since then war against neighbours is bad, but that against the Thebans is against neighbours, it is evidently bad to war against the Thebans, so that evident that B is with C, and with D, (since both are to war against

في البداية لا بُد من الإشَارة إلى أنَّ المثال يتألف من أربعة حدود: **حد أكبر**، و**حد أوسط**، و**حد أصغر**، و**شبيه**. فإذا أخذنا بعين الاعتبار المثال الآتي:

- **الحد الأكبر**: "أمر سيء"، نرمز له بالرمز A
- **الحد الأوسط**: "الحرب بين الجيران"، نرمز له بالرمز B
- **الحد الأصغر**: "حرب أثينا على طيبا"، نرمز له بالرمز C
- **الشبيه**: "حرب طيبا على فوسيا"، نرمز له بالرمز D

لذلك، فالاستدلالُ بالمثال "يكونُ بحمل الحدِ الأكبر على الحد الأوسط من خلال حد شبيه للحد الأصغر"، وحملُ الحد الأكبر على الأوسط هو قولنا: "الحرب بين الجيران أمرٌ سيءٌ"، وقوله من خلال حد شبيه للحد الأصغر، يوضحه قولنا: إنَّه إذا كانت الحرب ناشبة بين أثينا وطيبا وهما جيران، فإنَّها أمرٌ سيءٌ، بدليل أنَّ الحرب بين طيبا وفوسيا أمرٌ سيءٌ، لكونهم جيران. فالدليل هنا هو الشَّبيه أو المثال، لذلك سُمِّي استدلالا بالمثال.

يُشْبه هذا الاستدلالُ القياس الأصولي (الشَّرعي)، والقياس الكلامي (العقلي)، لذلك اعتبره الفلاسفة المُسلمون هو القياس عند الفقهاء وعند علماء الكلام، لأنَّه يتألفُ عندهم من أربعة حدود، كالآتي:

- **الأصل**: (هو الشَّبيه) هو البيت في الاستدلال الكلامي، وهو الخمر في الاستدلال الشَّرعي.
- **الفرع**: (هو الحد الأصغر) هو العالم في الاستدلال الكلامي، وهو النبيذ في الاستدلال الشَّرعي.
- **العلة أو الجامع**: (هو الحد الأوسط) هو التَّأليف في الاستدلال الكلامي، وهو الإسكار في الاستدلال الشَّرعي.
- **الحكم**: (هو الحد الأكبر) هو الحدوث في الاستدلال الكلامي، وهو التَّحريم في الاستدلال الشَّرعي.

لذلك، فالاسْتدلال بالقياس لإثبات حُدوث العالم في أصول الدِّين يكون كالآتي: البيتُ مؤلفُ وحادثٌ، وما دام العالم مؤلفٌ كالبيت، فإنَّه حادثٌ. سُمِّيَ هذا عند علماءِ الكلام بالاستدلال بالشَّاهد (البيت) على الغائب (حدوث العالم).

neighbours,) and that A is with D, (for the war against the Phocians was not advantageous to the Thebans,) but that A is with B will be show through D, in the same manner also if the demonstration of the middle as to the extreme should be through many similar».

على غرار ذلك، فالاستدلالُ بالقياس لإثبات تحريم النَّبيذ في أصول الفقه يكون كالآتي: الخمر مُسكر فهو حرام، وما دام النَّبيذ مُسكراً كالخمر، فإنَّه حرام. سُمِّيَ هذا عند الأصوليين بنقل الحكم من الأصل إلى الفرع لوجود علةٍ جامعةٍ بينهما[1].

السُّؤال الَّذي نودُّ طرحَه هنا هو: هلِ الاستدلالُ التَّمثيليُّ، كما أورده **ابن سنان الخفاجي**، ينسجمُ مع الاستدلالِ بالمثالِ عند **أرسطو**؟ وبعبارة مُوجزة ودقيقة، هل يُمكن ردُّ الاستدلال التَّمثيلي في الشِّعر إلى الاستدلال بالمثالِ؟

2-4- أبيات تقبل الرَّدَّ إلى الاستدلال التَّمثيلي:

سنقف هنا عند بعض الأبيات السَّابقة. لنرجعْ إلى بيت **المعري** (رقم 1) الَّذي قدمه **ابنُ سنان**، والَّذي مفادُه أنَّ الزيارة المطلوبة مشروطة بالاختصار في الإحسان كالماء العذب والبارد الَّذي هو مطلوب بشرط عدم الإفراط في البرد. كيف يمكن استنباط الحدود في هذا البيت؟ يمكن ذلك كالآتي:

-**الحد الأكبر**: عدم الإفراط/ الإفراط.

-**الحد الأوسط**: الهجر/ الطلب.

-**الحد الأصغر**: عدم الزيارة/ الزيارة.

-**الشبيه**: الماء البارد/ الإقلال من البرودة.

وبذلك يُمكن صياغتُه على صورة استدلالين مُختلفين من حيثُ الوضعُ أو الرَّفع كالآتي :

-**الاستدلال الأول في الوضع**: عدم الإفراط في الإحسان يؤدي إلى الزِّيارة المطلوبة، كعدم الإفراط في برد الماء المطلوب يؤدي إلى شربه.

- **الاستدلال الثاني في الرفع**: الإفراط في الإحسان يؤدي إلى عدم الزِّيارة المطلوبة، كالماء البارد المطلوب الَّذي يؤدي إلى هجره.

لنأخذ البيتين (رقم: 3و4)، مفادهما أنَّ ألْسنة الحسود تنشر الفضيلة المخفية كما تنشر ألسنة النَّار الرَّائحة المخفية في عود البخور، هل يُمكن صياغة ذلك وفق الاستدلال بالمثال؟ يكون ذلك ممكنا كالآتي:

- **الحد الأكبر**: الانتشار بعد الاختفاء.

1- لا يوجد حدٌ للقياس الأصولي عند أقطاب علماء الأصول لعدم استيفاء جنسه وفصله، لذلك، يُعرف بالرَّسم فقط، وهذا التَّعريف الَّذي وضعناه، يقف عند حدود التَّقريب لا غير.

- **الحد الأوسط**: الفضيلة والرَّائحة الطيبة (أمرٌ مُستحسنٌ ظُهوره).

- **الحد الأصغر**: لسان الحسود.

- **الشبيه**: لسان النَّار.

ويُمكن صياغتُه على الصُّورة الآتية: إذا كانت النَّار تنشر الرَّائحة الطَّيِّبة المخفية في عود البخور، كذلك الحسود بلسانه ينشر الفضيلة المَخفية عند الفاضل.

ولنأخذ بيت **أبي تمام** (رقم:5)، والَّذي مفادُه أن مُسايرة الشَّخص والرضى على الإكراه مع بغضه والحاجة إليه، يشبه الرضى على الإكراه للأنف الأجدع الذي نبغضه وهو جزء من وجهنا. هل يمكن صياغة ذلك في صورة الاستدلال بالمثال؟ يمكن ذلك كالآتي:

- **الحد الأكبر**: الرِّضى على السُّخط.

- **الحد الأوسط**: الإكراه والحاجة.

- **الحد الأصغر**: المسايرة على السخط.

- **الشبيه**: أنف الفتى الأجدع.

الأنف الأجدع المبغوض على الإكراه لأنه من وجه الشخص مما يستدعي تقبله، ومادام الشخص المبغوض على الإكراه بسبب الحاجة الماسة إليه، فإنه يجب مسايرته ومهادنته.

ولنأخذ بيت **المتنبي** (رقم:11)، فهو ينصُ على أنَّه ليس فرحا رغم كونه يرقص، فحاله حال الطَّير الَّذي يرقص وهو مذبوح، ويمكنُ صياغته على الصُّورة الآتية:

- **الحد الأكبر**: غياب الفرح والطرب.

- **الحد الأوسط**: الرقص.

- **الحد الأصغر**: المتحدث الحزين.

- **الشبيه**: الطائر المذبوح.

فالطير يرقص وهو متألم من شدة الذَّبح، والمُتحدث يرقص وهو حزين، فهما يشتركان في الرَّقص، وما دام الطير يرقص وهو يتألم من شدة الذبح، فكذلك المُتحدث يرقص من شدة الحزن.

1.2.4- أبيات شعرية تتجاوز الاستدلال التمثيلي:

هناك بعضُ الأبيات الشِّعرية الَّتي تتضمن الاستدلال التمثيلي، نجدها مُصاغة وفق استدلالات أخرى أكثر قوة ومتانة من الاستدلال بالمثال عند **أرسطو**، ومن بينها **البرهان بالخُلف**، **ومبدأ الرَّفع**، **والاستدلال التَّناسبي**. لذلك يجب أولاً تعريفُ هذه الاستدلالات الثَّلاثة.

بالنِّسبة إلى **البرهان بالخلف**، فهو افتراض النَّقيض من أجل استنتاج النَّقيض ممَّا يدلُ على صحة الرَّأي المُخالف، ويُعرِّفُه **الغزالي** في أصول الدِّين بقوله: «أنْ لا نتعرضَ لثُبوت دعوانا، بلْ ندَّعي استحالة دعوى الخصم بأنْ نُبيِّن أنَّه مفضٍ إلى المُحال، ومَا يُفضي إلى المُحال، فهو مُحال لا مَحالة.»[1].

وبالنِّسبة إلى **مبدأ الرفع**، فهو نفي التَّالي المُؤدي إلى نفي المُقدم، وهو من المبادئ المنطقية والرِّياضية الصَّارمة، وصورتُه المنطقية كالآتي:

$$P \rightarrow Q$$

$$\sim Q$$

$$\sim P$$

بمعنى:

إذا كان ج، فإن د

لا د

إذا، لا ج

أمَّا بالنِّسبة إلى **مبدأ التَّناسب**، فمعناه أنَّ هذا بالنِّسبة إلى ذاك، كنِسبة ذلك إلى ذلك، وله صياغة رياضية، عددية وهندسية، ف: a بالنِّسبة إلى b هي بمثابة c بالنِّسبة إلى d. ويُمكن التَّعبير عن العلاقة التَّناسبية بعدة صياغات كمية كالآتي:

- **الصورة الأولى: a: b:: c: d**
- **الصورة الثانية: a: b = c: d**
- **الصورة الثالثة: a/b = c/d**

ويُمكن أنْ يتخذ التَّناسبُ صُورةٍ مُصاغة بلغةٍ طبيعيَّةٍ في كثير من العلاقات، من بينها هذه العلاقات على سبيل الحصر:

1- الغزالي، أبو حامد، **الاقتصاد في الاعتقاد**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1988، ص13.

القسم بالنسبة إلى الأستاذ كالمختبر بالنسبة إلى العالم

القسم: الأستاذ: المختبر: العالم

المشرط بالنسبة إلى الجراح كالقلم بالنسبة إلى الكاتب

المِشْرط: الجراح: القلم: الكاتب

هل يمكن الحديث عن بيت أو أبيات شعرية تطال كلَّ هذه الاستدلالات الثّلاثة بالإضافة إلى تضمُنها للاستدلال التَّمثيليِّ والاستدلال بالمثال؟ نعم، يُمكن ذلك، على سبيل المثال في بيت شعري من أرق الأبيات، وهو للشَّاعر **أبو العلاء المعري**، صيغته كالآتي:

(44) إنْ كان في لُبس الفتي شرف له فما السَّيف إلاَّ غِمده والحمائل[1]

فهو من جهة كونه **استدلالا تمثيليا**، يثبت عدم حصول الشَّرف في الثياب، ويدل عليه المثال المتعلق بعدم تحقق السَّيف بالقبضة وبالغشاء. فهو يتخذ البنية التَّمثيلية حسب ما ذكرنا في أول هذه المقالة كالآتي:

(الكلام) = لا يمكن أن يتحقق الشَّرف في اللباس؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) = لا يُمكن تحقق السيف بالقبضة والغشاء.

ثم إنَّه **استدلال بالمثال** حسب ما أشرنا إلى ذلك سابقا عند **أرسطو**، فهو يتضمن البنية الآتية:

- **الحد الأكبر**: ليس بشرف ولا قيمة
- **الحد الأوسط**: اللباس والقبضة والغشاء (ما يكسو الشَّيء)
- **الحد الأصغر**: شرف الفتى
- **الشبيه**: قيمة وحقيقة السَّيف

وبذلك يكون الاستدلال كالآتي: إذا كانت حقيقة وقيمة السَّيف ليستا في قبضته وغشائه، وإنَّما في النصل بداخل الغشاء والمشدود بالقبضة، فهذا مثال لكون شرف الفتى ليس في لباسه الَّذي يغطيه، وإنَّما في نبله الأخلاقي وعلمه الَّذي يُجلُّه.

وهو من جهة ثالثة يتضمن **البرهان بالخُلف**، لأنَّه ينطلق من نقيض القضية الصَّحيحة، فالصَّحيح هو: "كون شرف الفتى ليس في لباسه"، لكنَّه قال على سبيل الافتراض: "لو كان في لبس الفتى شرف له"،

1- المعري، أبو العلاء، **سقط الزند**، دار بيوت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1957، ص 194.

والدَّليل الذي قدمه يتضمن قضية منفية بما يُخالف الصَّحيح، لأنَّ الصَّحيح هو: "كون السَّيف ليس هو القبضة والغشاء"، لكنَّه قال بما يُخالف ذلك: "فما السَّيف إلى غمده والحمائل". وهذه هي صورة البرهان بالخُلف من النَّاحية المنطقية.

رابعا، أنَّه يتضمن **مبدأ الرفع**، لأنَّه إذا اعتبرنا البيت الشِّعري استدلالاً يتألف من مُقدم وتالي، فالمقدم هو صدر البيت: "إنْ كان في لُبْس الفتى شرف له"، والتَّالي هو عجز البيت: "فما السَّيف إلاَّ غمده والحمائل". وإذا حصل أنْ كان التَّالي منفيا، فإنَّ المُقدم سيكون منفياً لا محالة، وعليه، فإذا كان السَّيف ليس هو القبضة والغشاء، فإنَّ اللِّباس ليس شرفا للفتى.

خامسا، فإنه يتضمن **علاقة تَّناسبية** أو **استدلال تناسبي**، فيمكن التَّعبير عنهما بالصُّورة الآتية، وهي صورة صحيحة من النَّاحية الدلالية والتركيبية:

اللِّباس بالنسبة إلى الفتى كالقبضة والغشاء بالنسبة إلى السَّيف

اللِّباس: الفتى: القبضة والغشاء: السَّيف

ويُمكن أنْ نحصل على بعض هذه الاستدلالات في البيتين الشِّعريين **للمتنبي** (رقم: **14**و**15**). بالنِّسبة لبيت **المتنبي** الَّذي مفاده أنَّ المرء لا يُمكنه أنْ يُدرك ويحصِّل ما يشتهيه، فحاله كحال السَّفينة الَّتي ليس لها الوجهة الَّتي تريدها، إلاَّ الوجهة التي تتخذها الرِّياح، فهو يقف عند حدود الاستدلال التَّمثيلي والاستدلال بالمثال والتَّناسب دون حصول البرهان بالخلف ومبدأ الرفع، وذلك كالآتي:

كونه **استدلالا تمثيليا**، فهو يتضمن البنية التَّمثيلية السَّابقة:

(الكلام) =ليس كلُّ ما يتمناه المرءُ يُحصِّله ويبلغُه؛

(المثال، أو الدليل بالمثال) = الرِّياح تجري بما لا تُريده السُّفن.

وكونُه **استدلال بالمثال**، يعني تضمُنُه للبنية الآتية:

- **الحد الأكبر**: عدم تحقق الإرادة.

- **الحد الأوسط**: التمني والاشتهاء.

- **الحد الأصغر**: المرء المُتطلع.

- **الشَّبيه**: السفينة الجارية نحو وجهة محددة.

فالسَّفينة تجري وفق مشيئة الرِّياح لا وفق مشيئة أصحابها، كذلك المرء المُتطلع لا يحقق ما يتمنى.

أمَّا كونُه **استدلالا تناسبيا**، فلأنه يقبل الصِّياغة على الصُّورة الآتية، رغم عدم دقته وتعبيره عن البيت:

عدم تحقق الإرادة بالنِّسبة إلى الفرد، كعدم الوصول إلى الوجهة المحددة بالنسبة إلى السَّفينة

عدم تحقق الإرادة: الفرد: عدم الوصول إلى الوجهة المحددة: السَّفينة

وبالنِّسبة إلى بيت **المتنبي** (رقم:15)، فهو يتضمن مبدأ الرَّفع لأنه بمثابة تالي (أي مثال) منفي، وعليه، فالمقدم (الكلام) يجب أن يكون منفيا: فإذا كان لا يوجد في الشمس وهي مؤنثة من العيب، وكان لا يوجد في الهلال وهو مدكر ما يبعث على الفخر، وهذا ما ورد في (التالي)، فإن المؤنث ليس عيبا، والمذكر ليس فيه فخر، وهو ما يستفاد من الكلام (المقدم) المحذوف تقديراً.

هكذا تبين أنَّ الاستدلال التَّمثيلي في الشِّعر يقبل الرَّد إلى القياس بالمثال عند **أرسطو**، وهو الَّذي اصطلح عليه المناطقة المُسلمون القياس الفقهي (الأصولي) أو القياس الكلامي (الاستدلال بالشَّاهد على الغائب، كما أنَّ بعض الاستدلالات التَّمثيلية يُمكن أنْ تُرَدَّ إلى بعض الأقيسة الأخرى الأشد قوة ومتانة من الاستدلال التمثيلي.

5- خاتمة:

قد يُعاب علينا من قبل بعض القراء أنَّنا أقحمنا مجالين في بعضهما، ولا علاقة لأحدهما بالآخر، وهما مجال الشِّعر، ومجال المنطق، فالأول يختصُ بالعواطف والمشاعر، والثَّاني يرتبطُ بالعقل، وأنَّ العقل لا يحترمُ المشاعر. لكنْ يجبُ أنْ نُقرَّ بأنَّ الشَّاعر وإنْ كان يستهدف المشاعر والعواطف، ويهدف إلى الإقناع بواسطة التأثير الخطابي أو الشِّعري، فإنَّ شعره لا يخلو من منطق، كما أنَّ المنطق نفسه يرتدُ في الأصل إلى اللُّغة الطَّبيعية الَّتي هي "الأصوات الَّتي يُعبر بها كل قوم على أغراضهم" على حد قول **ابنجني**، فمنطق **أرسطو** كان مبدأه المقولات الَّتي هي صفات ومحمولات على أي شَّيء الَّذي هو الجوهر، ثم إنَّه حلَّل بعد ذلك العبارة الَّتي هي القضية أو الجملة، والَّتي تتألف من الاسم، والكلمة (الفعل)، والرَّابطة الَّتي تجمع بين الأسماء فيما بينها، أو بين الأسماء والأفعال، عن طريق الإسناد سلباً أو إيجاباً، وبعد تحديده للعبارة، انتقل إلى العلاقات الَّتي تجمع القضايا في صيغة استدلال سمَّاه القياس، وبين أشكاله وضُروبه، وأنواعه متحدثا عن الاستقراء والتمثيل...الَّذي هو في حد ذاته استدلال له مرتبة منطقية، وإنْ كانت أقل من القياس الَّذي يرقى إلى مستوى البُرهان الحملي...فكلُّ ما قام به **أرسطو** يُعد عملا **بعديا**، كان مبثوثا في اللغة **قبليا**، وقد أخرجه من القوة إلى الفعل كما يُخرج النَّحوي من اللِّسان قواعد النَّحو. كما أنَّه من الصُّعوبة بمكان فصل النَّحو، الذي هو تركيب، عن المنطق الَّذي هو علم الاستدلال، وعن الخطابة الَّتي تُعنى بفن القول وفق

تركيب قد يتخذ بنية استدلالية[1]. لذلك فعملُنا هذا يندرجُ في التَّفكير في وضع القواعد الاستدلالية من خلال تأمل العبارات الواردة في الشِّعر العربي، فليست كلُّ عبارات الشعر إنشائية، ولكنَّ كثيراً منها خبرية، تخبرنا بشيء عن الواقع، وتحتمل الصِّدق والكذب، وبذلك تُصبح موضوعا للنَّحوي والبلاغي والمنطقي، فهل كان **سيبويه** على خطأ لمَّا استخرج قواعد النَّحو العربي من الشِّعر، والَّتي هي قواعد لها علاقة بتركيب الكلام، وهل يُعتبر **ابن سنان الخفاجي** على خطأ، لأنَّه أدرج الاستدلال كظاهرة بلاغية في الشِّعر العربي؟ وهل الفيلسوف الأمريكي **سكوت بيكانن** كان على خطأ لمَّا جمع الشِّعر والرِّياضيات في دراسة قيمة؟ ألمْ يحصل في التَّاريخ أنْ كان هناك علماء شعراء وشعراء علماء؟ قال **بيكانن** في مطلع كتابه: «يُمكن اختزال هذا الكتاب في فرضية مفادها أنَّ كلَّ كائنٍ بشريٍّ شاعرٌ ورياضيٌّ، لكنْ بالأحرى يُمكن اختزاله في شخصيتيْن كانتا من السّادة الرُّواد في الشِّعر والرِّياضيات، وهما **دانتي** و**كبلر**، لقد شيَّد **دانتي** الكوميديا الإلهية داخل نسق فلكي أرسطي وبطلمي، وقد حوَّل **كبلر** هذا النسق إلى النِّظام الشَّمسي الحديث، وكلاهُما استرشدا باعتبارات شعرية من تمثيلات لاهوتية ونفسية وأخلاقية.».[2] ومن أخذتْهُ الرِّيبةُ في عملنا هذا، فليقفْ عند لفظي "الشِّعر" و"التَّمثيل" في هذا النَّص.

1- سُمِّي الجمعُ بين هذه المباحث الثلاثة (النحو، والمنطق، والخطابة) في القرون الوسطى بمصطلح متداول في الأدبيات الغربية المعاصرة، وهو: الثالوث الوسطوي *medieval trivium*.

2- Buchanan, S., *Poetry and Mathematics*, J.B. Lippncot Company, Philadelphia and New York, 1957, p.7: «This book might be dedicated to the proposition that each human being is both a poet and mathematician, but perhaps it might better be dedicated to two human being who were superb masters of poetry and mathematics, Dante and Kepler, Dante constructed the Divine Comedy on a framework of Aristotelian and Ptolemic astronomy. Kepler transformed this framework into the modern solar system. Both were guided by the poetic considerations of theological, psychological, and moral analogies».

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1- البرقوقي، عبد الرحمان، **شرح ديوان المتنبي**، المكتبة التجارية، مطبعة السعادة، مصر، 1930.
2- التبريزي، الخطيب، **شرح ديوان أبي تمام**، تقديم ومراجعة: راجي الأسمر، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1994.
3- التَّهانوي، علي محمد، **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون**، تحقيق: على دحروج، تقديم ومراجعة: رفيق العجم، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، 1996.
4- الجرجاني، الشريف، **التعريفات**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998.
5- الجرجاني، عبد القاهر، **أسرار البلاغة**، تحقيق: محمد الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، 2014.
6- الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، تحقيق: رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، لبنان،2001.
7- ابن خلف الكاتب، **مواد البناء**، تحقيق: حاتم صالح الضامن، دار البشائر، دمشق، سورية، 2003.
8- **ديوان أبي العتاهية**، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1986.
9- **ديوان النابغة الذبياني**، شرح وتقديم: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1996.
10- الرازي، فخر الدين، **نهاية الإيجاز ودراية الإعجاز**، تحقيق: نصر الله حاجي، دار صادر، بيروت، لبنان، 2004.
11- الرازي، محمد أبو بكر، **مختار الصحاح**، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، 1993.
12- الرُّندي، أبو البقاء، **رثاء الأندلس**، جمع: عيسى بن محمد الشامي، كنوز الأندلس، دون تاريخ.
13- السَّكاكي، أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2014.
14- السَّكاكي، أبو يعقوب، **مفتاح العلوم**، ضبط وتعليق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1983.
15- السلامي، عبد الجبار، **شعرية القافية في الخطاب النقدي القديم**، مركز الكتاب الأكاديمي، 2020.
16- ابن سنان الخفاجي الحلبي، **سر الفصاحة**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1982.

17- الشافعي، محمد بن إدريس، **ديوان الإمام الشافعي**، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، مصر، 1985.

18- صليبا، جميل، **المعجم الفلسفي**، منشورات ذوي القربى، 1358هـ.

19- العسكري، أبو هلال، **كتاب الصناعتين**، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،

20- العكبري، أبو البقاء، **التبيان في شرح الديوان: شرح ديوان المتنبي**، ضبط وتصحيح: مصطفى السقا، وإبراهيم الابياري، وعبد الحفيظ شلبي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،

21- الغزالي، أبو حامد، **الاقتصاد في الاعتقاد**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1988.

22- ابن فارس، أحمد، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1979.- القزويني، جلال الدين الخطيب، **التلخيص في علوم البلاغة**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2009.

23- مصاوره، نادر، **شعر العميان: الو اقع والخيال والمعاني والصور الفنية حتى القرن الثاني عشر الميلادي**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2008.

24- المعري، أبو العلاء، **سقط الزند**، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1957.

25- ابن هشام، جمال الدين، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، 2009.

26- ابن وهب، أبو الحسن إسحاق، **البرهان في وجوه البيان**، تحقيق: محمد العزازي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2015.

6- المراجع الإنجليزية:

1- Aristotle, Organon, or Logical Treatises, translated literally, with notes, syllogistic examples, analysis, and introduced by Octavius Freire Owen, London, 1889, Vol.1.

2- Aristotle, the categories, on the interpretation, and the prior analytics, (Prior Analytics translated by Hugh Tredennick), Harvard University Press, 1942.

3- Buchanan, S., Poetry and Mathematics, J.B. Lippncot Company, Philadelphia and New York, 1957.

الأداء الموسيقي

Musical performance

أ. المصطفى عبدون

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة ابن طفيل

القنيطرة المغرب

abidoune62@yahoo.fr

الأداء الموسيقي

أ. المصطفى عبدون

الملخص:

تثير الموسيقى بحدّة كبيرة وبضرورة ملحّة السّؤال التالي: بأيّ معنى وإلى أيّ درجة يشكّل الأداء الموسيقيّ المقوّم الأساسيّ للعمل الموسيقيّ؟ ممّا لا شكّ فيه، فإنّ هذا السؤال قد يضعنا أمام عدّة مشاكل، ذلك لأنّ الأداء يعدّ لانهائيًا. على الرّغم من أنّ الكتابة الموسيقيّة قريبة من الكتابة اللّغوية الأبجديّة، فإنّها تجعل من الممكن خلق تركيبة غير دقيقة وأكثر غموضًا تجبر القارئ على العديد من الخيارات الحاسمة التّي يلعب فيها المؤدي دورًا فرديًا وجسديًا، حيث يتجاوز حفظ النّصّ الموسيقيّ بتحويله وترجمته في لحظات إلى العالم الصوتي. إنّ إعطاء معنى للعمل الموسيقيّ هو البحث عن قصد الملحّن في ضوء تجربته الخاصّة على المستوى الإنساني والعاطفي وكذلك الموسيقي والتقني والجسدي. إنّ إدراج القصديّة هو نموذج فلسفي يسمح لنا بالتغلّب على الانقسام الواضح بين النّصّ الموسيقي الأصلي والأداء، ومقاصد الملحّن وحساسيّة المؤدّي، الذّي يقوم بتحديث العمل الموسيقي الذّي يؤديّه لأنّه "شيء مقصود". أحد الأسئلة الحاسمة في السّيميولوجيا الموسيقيّة هو مسألة الاعتماد على المعنى في الأداء. هل تستطيع الموسيقى الاستغناء عن الوسيط الذّي هو المؤدّي؟ هل الموسيقى هي نفسها أم أن المؤدّي هو الذّي ينقل الرّسالة؟ لا نستطيع الإجابة على وجه اليقين، ولكن على أيّ حال، فإنّ المؤدّي يسهّل توصيل المعنى ويجعله ممكنًا.

كلمات مفاتيح: الأداء الموسيقي، المدوّنة الموسيقية، المؤدّي، القصديّة، المعنى.

Abstract:

Music poses with great intensity and urgency the following question: In what sense and to what extent does musical interpretation constitute the basic component of a musical work? Undoubtedly, this question can cause us several problems, since the performance is infinite. Although the musical writing is close to the linguistic writing of the alphabet, it makes it possible to create an imprecise and more ambiguous composition which forces the reader to make many critical choices in which the performer plays an individual and physical role. By memorizing the text, the interpreter transforms it and translates it in a few moments into the world of sound. To give meaning to a musical work is to seek the intention of the composer in the light of his own experience, both human and emotional and musical, technical and physical. Taking intentionality into account is a philosophical paradigm that makes it possible to overcome the apparent dichotomy between the original musical text and the interpretation, the intention of the composer and the sensitivity of the interpreter, which modernizes the musical work that he interprets, It is 'an intentional thing'. ". One of the critical questions of musical semiology is the question of the dependence on meaning in interpretation. Can music do without the medium that is the performer? Is music the same it is the interpreter who conveys the message? We cannot answer with certainty, but in all cases, the interpreter facilitates the communication of meaning and makes it possible.

Keywords: Musical performance, musical notation, performer, intentionality, meaning.

1- المقدّمة:

تثير الموسيقى بحدّة كبيرة وبضرورة ملحّة السّؤال التّالي: بأيّ معنى وإلى أيّ درجة يشكّل الأداء الموسيقى المقوّم الأساسيّ للعمل الموسيقي؟ ممّا لا شكّ فيه، فإنّ هذا السّؤال قد يضعنا أمام عدّة مشاكل تثير مفارقات وتناقضات، ذلك لأنّ أداء العمل الموسيقي يعدّ لانهائيا. وبهذا المعنى ستكون الموسيقى حينها حقًّا، وبكل معنى للكلمة، فنًّا للزّمان. ومن هنا "يعتبر الفنّ الموسيقي من أكثر من الفنون تعقيدا خاصّة فيما يتعلّق بمسألة الأداء والتّي يمكن أن توضع في أعلى نقطة من الصعوبة، ذلك لأنّها قد تُربك وتشبك المعاني الثّلاثة التّي نمنحها بشكل عامّ للأداء أي التّرجمة، والتنفيذ، والتعبير أو إعادة تشكيل المعنى". إنّ الأداء الموسيقي هو تعبير غامض يمكن أن يجسّد الإنتاج الصّوتي المحدّد في المدوّنة الموسيقية، ولكن يمكن أيضًا أن يحدّد المعنى من خلال المدوّنة الموسيقية، وبشكل مستقلّ عن أي إنتاج صوتي. "في الحالة الأولى، تؤكد كلمة أداء على التّنشيط الذّاتي لسلسلة من التّعليمات التّي وضعها الملحّن وفي الحالة الثّانية تعتبر المدونة الموسيقية نصًا يمكن إخضاعه لتحليلات من النوع الأدائي".

نشير إلى أنّه قد قيل الكثير حول ما إذا كان يمكن منح المؤدّي صفة الفنّان أو المبدع أم لا. لمعالجة موضوع الأداء الموسيقيّ وبشكل صحيح، فمن الضروريّ وضع هذا النّقاش جانبا لصالح سؤال أكثر أهمية وهو معرفة سبب ظهور مشكلة الأداء في الموسيقى. إنّ النّقطة الحاسمة ليست في شخصيّة المؤدي بل في صفحة الموسيقى المكتوبة. في هذا الصدد، يقترح تعريف الأداء الذّي قدمه "مارك فيجنال" مفهومين متعارضين: قد يكون الأداء إمّا تأليفا فرديّا يُضاف إلى العمل الموسيقي أو تفعيل ونشر المقاصد الخفيّة أو الضمنيّة للمؤلّف.

إنّ ظاهرة التّدوين ليست خاصّة بالموسيقى، فهي تميّز جميع الفنون وأشكال التّعبير التّي لها بعد زمني بشكل أساسي أو بعبارة أخرى التّي تتكشّف بمرور الوقت. عندما نريد أن نتجنّب تكليف الذّاكرة استحضار عمل موسيقي ما، يتم حماية هذا العمل بين القراءة والتّنفيذ، بابتكار نظام أكثر أو أقلّ رمزية ممّا يضمن له البقاء بمرور الوقت. كانت هناك العديد من المناقشات حول كفاية أو عدم كفاية النّوتة الموسيقيّة وحول تحسّنها بمرور الوقت ولكن قبل معالجة هذه المشكلة المركزيّة، فمن الضّروري توضيح هذه النّقطة الأوّليّة. إذا اعترفنا بأنّ الكتابة الموسيقيّة لا تزال غير مكتملة حتّى اليوم، وبالتّالي تترك دائمًا هامشًا من عدم التّحديد للشّخص الذّي يتعيّن عليه ترجمتها مرة أخرى إلى أصوات، فهل يمكننا أن نتخيّل أنّها تعرف تحسّنًا إضافيًا لم يعد يترك للمؤدّي أدنى شكّ وبالتاّلي لا مزيد من هامش الحريّة؟

2- ترجمة المدوّنة الموسيقيّة:

الموسيقى هي فنّ الأداء يتمّ تدوينها وكتابتها وبالتّالي يجب على الموسيقي ترجمتها أي تحويلها إلى كيانات مرئية ومكانيّة تتّسم بالوضوح المنطقي للعلامات أو العبارات والتّعبير عليها بالصوتيّة في زمنيّة واستمرارية حيويّة تتميّز بالظّهور والاختفاء، والتنفيذ بالأصوات وارتفاعاتهم وكذلك بإيقاعاتهم المسموعة، باختصار إنطاق المقطع الذي ينتجه الموسيقار بآلته أو بصوته. لجعل المقطع الموسيقيّ مسموعا يجب على المؤدي

أوّلاً قراءة المدوّنة الموسيقيّة التّي كتبها الموسيقيّ، وهي عمليّة صعبة لأنها تفترض تعلّم الكتابة الموسيقيّة التّي تختلف عن الكتابة اللّغوية، فحقيقة التّدوين الموسيقي أكثر صعوبة على اعتبار أنّه تقريبي يعطي صورة تقريبيّة جدًا للواقع الزّمني للموسيقى. "فالرّسم البياني المكاني الزّماني للموسيقى التّي تقدّمه المدوّنات الموسيقيّة يتمّ تصحيحه أو تغييره باستمرار من خلال تعبيرات مثل الإبطاء، والتّسريع، والضّغط، والإبراز إلخ. وبعبارة أخرى، لا يمكن قياس الوقت الذّي يتكشّف فيه العمل الموسيقي باستخدام وحدة القياس".

على الرّغم من أنّ الكتابة الموسيقيّة قريبة من الكتابة اللّغوية الأبجديّة بسبب قابليّتها للتّفكيك إلى عناصر أوليّة (علامات موسيقيّة تشبه الحروف)، فإنّ الكتابة الموسيقيةّ تجعل من الممكن خلق تركيبة غير دقيقة وأكثر غموضًا، تجبر القارئ على العديد من الخيارات الحاسمة فيما يتعلّق بالسّرعة، والاتصالات، والجرس، الدّيناميكيّة وما إلى ذلك. فهي بذلك تفترض مجهودًا فكريًا كبيرًا لا يحتاج قارئ النّصّ اللّغوي إليه، لأنّ فكّ رموزها يبقى تلقائيًا أو بغير وعي، وأنّ الأبجديّة تمنحه أداة تامّة للتعرّف الفوريّ على الأصوات بأعداد محدودة موجودة بالفعل في ذهنه. يرى قارئ المدوّنة الموسيقيّة أنّ عقله مأسورًا بقوّة خارجيّة للعلامات الموسيقيّة يتطلّب قراءتها عملًا إضافيًا أكثر من مجرّد معرفة الأبجديّة وكذلك "ارتباط الأصوات المناسبة بعلامات مرئية للمدوّنة الموسيقيّة"، والتّعامل أيضًا مع كتابة أصوات جديدة أو بنيات صوتيّة غير مسبوقة أو عمليّات صوتيّة جديدة تنتجها آلات أو آلات لم تكن موجودة من قبل. فالموسيقي "هو بالضّرورة متخصّص في القراءة، قارئ أو خبير محترف يواجه درجات متزايدة التّعقيد، جلبتها الموسيقى المعاصرة إلى أعلى نقطة من الفنيّة أو الصّقل".

يواجه المؤدّي صعوبة متزايدة في البناء الموسيقيّ والفكر الموسيقيّ الكامن وراءه، وهي صعوبة يدركها المستمع العاديّ أيضًا منذ اللّحظة الأولى. يتطلب هذا التّعقيد المتزايد اختراعات تدوينيّة تجهد الموسيقي وتطلب من المستمع أحيانا، تعليمًا صعبًا. يتمثل عمل الموسيقي الآليّ في تقديم نصّ إلى الأفراد الذّين لا يستطيعون الوصول إليه بأنفسهم، فهو الوسيط الأساسيّ الذّي نحتاجه كلّما أردنا سماع الموسيقى، لذلك فإنّ المؤديّ في المعنى الأوّليّ هو "الذّي يشرح للأشخاص الذيّن يتحدثّون لغات مختلفة، ماذا يقولون لبعضهم البعض أو الشّخص الذّي يتحدّث بدلا من الآخر ليعبّر عن نواياه". لذلك فإنّ دور المؤديّ بهذا المعنى الأوّلي سيكون مضاعفًا، مترجما من لغة إلى أخرى، من ناحية، ووسيطا بين مبدع الموسيقى ومستمعيه، من ناحية أخرى.

إنّ الموسيقى ليست قابلة للتّفكيك بشكل كامل إلى عناصر أساسيّة، يتعيّن فقط دمجها وإعادة تجميعها، لأنّ الأداء الموسيقى، ليس قراءة النّوتات الموسيقيّة وفقًا لإيقاع منتظم يمكن للآلة إعادة إنتاجه، ولا يمكن كذلك للمدوّنة الموسيقيّة التّحكم في الأداء أو وصفه تمامًا، وبالتّالي فإنّ التّرجمة الموسيقيّة من خلال المدوّنة يشبه ترجمة اللّغة الطّبيعيّة إلى لغة أخرى، إي إنّها خيانة. إنّ الامتثال للنّصّ الحرفي للمدوّنة الموسيقيّة ليس دقيقًا أبدًا، لا مفرّ من أنّها تترك مساحات ذاتيّة للأداء أكثر أو أقلّ بمجرّد أن نعلم أنّ العازف يحتاج إلى تليين الإطار الجامد للتّتابع المنتظم للعلامات في جمل موسيقيّة مع روابطها. يعرف المؤلف مسبقا أن تدوينه وحده غير كاف لتحديد أداء مقطوعة لأن "المدونة الموسيقية تترك العديد من الميزات غير المحددة

لأداء غير محدد"، وبالتالي تسمح بتغيرات كبيرة. "يعترف الملحن أن ترجمة مدونته بواسطة العازف غير محددة إلى حد ما، ولكنها حاسمة في التأثير الجمالي النهائي والتقدير وأداء الموسيقي الذّي يعزف المعزوفة بحيويّة أو روحيّة أو عاطفيّة، وهذه كلّها تعبيرات تهرب من التّرميز التّرويجي والموسيقيّ حصريًا".

تحدّد هذه التّعبيرات نفسيا، وتيرة المقطوعة الموسيقيّة مع ترك نوع من الغموض يسمح بتحريك الموسيقى وتغييرها وفقًا للوقت والحالة المزاجيّة وموقعها في الحفلة الموسيقيّة، خاصّة الخيارات الأسلوبيّة والتأويليّة للعازف. إنّ المدوّنة الموسيقيّة غير "شفافة تمامًا" إلى حدّ كبير بالنّسبة لمعظم عشّاق الموسيقى وكذلك بالنسبّة للموسيقيّ نفسه. يشير نيكولاس هارنونكورت Nikolaus Harnoncourt، أحد روّاد إعادة اكتشاف الموسيقى البارّوكية وإعادة أداءها بوضوح إلى هذه الفكرة، بالإضافة إلى صعوبة الانتقال من تقييم التنفيذ: "نحن ندرك باستمرار حدود جهود الملّحن لتحديد أفكاره ونقلها إلى معاصريه وإلى الأجيال القادمة وبالتّالي، يعدّ التّدوين نظامًا معقّدًا للغاية. أيّ شخص حاول على الإطلاق ترجمة فكرة موسيقيّة أو بنية إيقاعيّة إلى علامات، يعرف أنّها سهلة نسبيًا، ولكن إذا طلبنا من موسيقيّ أن يعزف ما يكتب، نلاحظ أنّه لا يعزف على الإطلاق ما كنّا نعتقده".

إذا كانت المدوّنة الموسيقيّة نوعًا من الرّسم، وهي بالضّرورة غير مكتملة ومبسّطة، "مثقبة بثغرات" كما يقول André Boucourechliev أندريه بوكوريشليف، فإن العمل الموسيقيّ الذّي تمّ أداءه، من جانبه، هو كيان معقّد يحاكي هذا الرّسم، ولكن يفيض ويتجاوزه باستمرار. يحدّد أندريه بوكوريشليف أنّ هذا الفائض يزداد كلّما كانت الموسيقى أقلّ من حيث تعدّد الأصوات وأكثر لحنيّة. "ففي التعدّد الصّوتي، يبدو أنّ النّصّ الموسيقيّ يقول كلّ شيء، حيث أنّ البنيات لا تعرف تقلّبات، يكون النّصّ هنا مؤكّدا، قابلا للقراءة مثل كتاب، فيتمّ اختزال الموسيقى في أصوات مصاحبة للصوت المميّز".

وهكذا يبدو أنّ تاريخ الموسيقى الغربيّة من ناحية، وتاريخ المعنى الذّي تعطيه ثقافتها لطبيعة ووظيفة الموسيقى من ناحية أخرى، ينتقل من استخدام التّرميز الذّي هو العمل الموسيقي والتّأليف نفسه، الذّي تمّ تدوينه لاستخدام آخر. أصبح العازف بالضّرورة هو المؤدّي والمترجم للمدوّنة الموسيقيّة مقابل الملحّن ومقابل المستمع. إنّ العمل الموسيقي المدوّن هو مفتوح بشكل عميق وغير محدّد لأنّه ليس مطلقًا تمامًا، لا في التّمثيل العقلي للمؤلّف ولا في مدوّنته التّي ستبقى لغة ميّتة فقط إذا لم يتمّ أداءها، واستخدامها لأكثر من احتمال. لذا فإنّ التّأليف الموسيقي عمل أو مشروع متجدّد باستمرار.

الموسيقى هي فنّ ثنائيّ الأشواط كما يكتب هنري غوبير، وقت الكتابة ووقت الأداء (الحفل والتّسجيل وما إلى ذلك)، إنّهما مفصولين مفاهيميًا. على عكس الرّسام، على سبيل المثال، الذّي يعطي كيانا فريدًا ونهائيًا لعمله، يترك الملحّن سجلاً مكتوبًا لموسيقاه التّي تتطلّب تدخّل شخص ثالث كوسيط: المؤدّي. يرى "برنارد سيف" أنّه "مثل أي وسيط، يمكن دفن الأداء في وظيفته الوسيطة". تستنكر "كاترين كينتزلر" " عمل المؤدّي الملهم الذّي لا يظهر سوى نفسه ويتظاهر بأنّ العمل الذّي يؤدّيه عادي. لقد اغتصب العمل واختطفه إيمانا منه بأنّه يخدمه، بذلك، فإنّه يرتكب عملا خاطئا لأنّه يمنع، بامتعاضه المتفرّج من التّفكير والوصول إلى ما لم يسمع في العمل". افتتحت بريجيت بوثينون-دوماس، عازفة البيانو والمُدرّسة، فصلها عن الأداء بالجمل

التّالية: "يفسّر الأداء لعبة ما، فهو يضفي طابعا شخصيّا عليها، ويميزها، في الوقت الذّي يحترم فيه النّصّ. وفي هذا تناقض بين الحريّة والقيود، هنا تكمن الصّعوبة التّي يواجهها المؤدّي". إذا كان التّناقض بين الحريّة والقيد يحمي صعوبة الأداء الموسيقي، فإنه يكشف أيضًا عن أهميّته وجماله وقيمته التّعليميّة.

في الواقع، يؤدّي اللّقاء بين النّصّ الموسيقي والفنّان إلى واقع حسّاس وجسدّي يتجاوز مجموع الأجزاء ولا يمكن اختزاله إلى علاقة ثنائيّة متضاربة. تتحدّث "سارة لا فود"، عازفة البيانو عن إعطاء "لحمنا ودمنا مع نصيبنا من الذاتيّة وتجربتنا كمؤديّة". وبالتّالي، فإنّ السّؤال هنا يتعلّق بالموارد العاطفيّة، ولكن أيضًا بالموارد الماديّة، أي التّجسيد التّام لعمل المؤدىّ. أمّا جان سليم، عازف الكمان، فهو يتحدّث عن "الموضوعيّة الخصبة"، التّي تسمح له بالكشف عن الجوانب المختلفة للعمل الموسيقي. دون إنكار "السّياق" التّي يطبعها، يجد الموسيقيّ في هذا التّناقض التّغلّب على التّناقضات الظّاهرة بين احترام النّصّ الأصليّ والأداء. يؤكّد مارك مايلون، الباريتون، على الجانب الحرفي لمهنة المؤدّي الشّفهي من خلال استحضار النّضج الفنّي والعاطفي والجسدي للموسيقيّين من خلال صورة "العمل الجاري". يبدو هذا التّصوّر لمهنة الفنّان ثريًا بشكل خاصّ في الأمور التربويّة، فهو تجسيد كامل وعاطفي وجسدي مع احترام الماضي ونقل الثّقافة للتّعبير الفنّي عن الحاضر والقادم في تطوّر مستمرّ.

يعتبر هوجز لوكلير "أنّ الحديث عن الأداء والأسلوب ليس قانونًا أبدًا، وغالبًا ما يكون مصحوبًا بحكم قاطع." إذا كان ثابتًا بلا هوادة، فالأسلوب ليس احترامًا للنّصّ ولكنّه يشبه إلى حدّ كبير معيارًا خارجيًا وهو تقليد للتّنفيذ، لا علاقة له بخطّة القصد في العمل الموسيقي، ولا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن يوجّه المؤدّي لأنّه يقدّمه وفي التّأليف، من الصّعب منحه أيّ قيمة تعليميّة على الإطلاق. من ناحية أخرى، إذا كان الأسلوب هو الدّراسة والتّحليل والتّأطير التّاريخي للعمل الموسيقيّ، فيمكن أن يساعد المؤدّي في شقّ طريقه نحو عدد لا حصر له من الاحتمالات الأدائيّة المتاحة له. "إذا كان العمل التّمهيدي للتّحليل البنيويّ والموضوعاتي المرتبط بالبحث التّاريخي والأسلوبي على رأس أيّ أداء جيّد، فيمكن أن يصبح عقيمًا بسهولة إذا لم يتمّ إنشاء عمل للتّواصل وتقاسم الموارد العاطفيّة داخل المجموعة". إنّ مفهوم الأسلوب ضروريّ لفهم جيّد لتاريخ الموسيقى، فهو يمنح لكلّ فنّان فرصة تشكيل معايير من تاريخ الموسيقى والأداء، من أجل ملاءمتها وربطها بتجربته الحسيّة كموسيقي، إلاّ أنّه يمكن التّخلّص منها كما يشاء.

تتحرّر شهادة الموسيقيّين المسجّلة أعلاه من إبداع الفنّانين، ممّا يجعلهم أكثر حريّة للتّجسيد العاطفي والجسدي، بعد أن تمّ تحريرهم من أيّ مفهوم ضيّق للأسلوب الموسيقي، ومع ذلك فهم يعطون قيمة كبيرة لاحترام النّصّ ونوايا ومقاصد الملحّن. توضّح رؤيتهم لمهنة الفنّان أنّ "العمل الأدائي والموسيقي لامتناه، فهو ليس فقط حالة للعمل الموسيقي، وإنّما هو العمل المُتصوّر كعمليّة أو كممرّ. ستكون الموسيقى حينها حقًّا وبكلّ معنى الكلمة فنًا للعصر". بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الأداء هو كلّ من التّعليم الفنّي والتّعليم العامّ. وفقا لـ"جويل كولير"، فإنّ الأداء "يخلق العلاقة الإنسانيّة، ليس في نسيان الذّات ولكن في محاولة لفهم الآخر، وبهذا المعنى فإنّ العمل المجسّد هو نشاط روحي".

3- الأداء وتأسيس وتحديد المعنى:

كما يبدو من خلال الملاحظات السّابقة، فإنّ الموسيقى هي "فنّ من مرحلتين" كما يقول هنري غوهير: "وقت الكتابة أو التّفصيل ووقت التّنفيذ". يتمّ فصل هاتين المرتين من النّاحية المفاهيميّة حتّى وإن كان وقت الكتابة، يدمج متطلّبات التّنفيذ التّي تقوم بدورها على قراءة المدوّنة الموسيقيّة. إذا كانت اللّوحة التّشكيليّة تعطي عملا أي "جسمًا فريدًا ونهائيًا"، فإنّ الموسيقى تمنح أجساما متعدّدة ومؤقّتة. يطالب الموسيقي من المؤلّف والمدوّن الموسيقي بما يسمّيه إتيان سوريو "بالمكمّل للإبداع الذي ينتمي إلى عالم العازف". هذا الأخير ليس القارئ المؤدي فقط، بل هو المؤدي الذّي يلعب دورًا فرديًا وجسديًا، والذّي لا يكون له وجود ملموس، إلاّ إذا تمّ تمثيله كأنّه عمل مسرحي. ومع ذلك، فإنّ الفرق مع المسرح واضح، لأنّه في الفنّ المسرحي يكون النّصّ الذّي يؤديه الممثّل، موجودا مباشرة في ذهن المتفرّج، في حين أنّ النّصّ الموسيقى لا يظهر على هذا النّحو، فهو يتجاوز الحفظ، ويتمّ تحويله وترجمته في لحظات في العالم الصوتيّ الذّي هو المبدأ.

اللّحظة الثّانية من العرض الموسيقي، هي عندما يتمّ إنجاز العمل الموسيقي حقًا، وهذا يعني أنّه سيصبح كما يجب أن يكون أو كما هو مصنوع من أجله، أي كائن صوتيّ يوفّر متعة حسيّة وعقليّة للمشاهد في وقت وجوده الحقيقي والمسموع والذّي تكون فيه قراءة المدوّنة الموسيقيّة فقط كحالة من الإمكان. وبالتّالي فإنّ العمل الموسيقي هو كائن وحدث في آن واحد: كائن منظّم، تمّ إنشاؤه كما لو تمّ هندسته بواسطة أدوات ومواضعات الكتابة؛ حدث يضمن هذا الشّيء الذّي تمّ تسجيله في الوقت المناسب وفي الحاضر الحيّ والذّي لا يقتصر فقط على لقائه مع الجمهور ولكن هو وضعه النّهائي بمعنى المصطلح والغرض. شرح هيغل بالفعل في هذه الدّورة الجماليّة هذه الفكرة الواضحة: "في النّحت والرّسم، أمامنا عمل فنّي، نتيجة للنّشاط الفنّي الموجود لنفسه، ولكن ليس هذا النّشاط نفسه كإنتاج حيّ حقيقي. من أجل أن يصل العمل الموسيقي الفنّي إلى الجمهور، فإنّ حضور الفنّان في ممارسة فنّه ضروري، تمامًا، كما هو الحال في الشّعر الدّرامي، يدخل الإنسان كلّه إلى المشهد للأداء، في ملء الحياة، ويجعل من نفسه عملًا فنيًا مليئا بالرّوح".

ومن نفس المنظور وفي تصوّر غودمان Goodman غير المرتبط بالافتراضات الروحانيّة لمفهوم الفنّ سواء تأمليّة أو ماهويّة، فإنّ الرّسم هو فنّ أوتوغرافي إلى الحدّ الذّي تكون فيه نسخة اللّوحة هي تزييف، نظرا لأنّ اللّوحة توجد في نسخة واحدة وفي كائن واحد موجود أصليّ ومكتمل. من ناحية أخرى، تعتبر الموسيقى فنًا ألوغرافيًا لأنّ العمل الصوتيّ والجسديّ ما هو إلاّ نسخة من بين نسخ أخرى للمدوّنة الموسيقيّة القابلة للاستنساخ الميكانيكي أو المكتوب بخطّ اليد وليست مزيّفة بل هي نفس المدوّنة الموسيقيّة لنفس العمل الموسيقيّ.

إنّ الأغنية التّي تُغنّى أو الموسيقى التّي يتمّ أداؤها، تكون حيّة وحاضرة في الإنجاز، فتكتسب امتلاء أنطولوجيا على حد تعبير هيغل، كالذي تمتلكه الرّواية أو اللّوحة من خلال القراءة أو النّظرة الصّامتة. هذا الامتلاء في الإنجاز يعدّ قوّتها وضعفا: ضعف لأنّه ينطوي على زوال وجود العمل المنجز؛ وله قوة لأنّ هذا العمل المنجز يشير أيضًا إلى شكل مثاليّ، الذّي هو المدوّنة الموسيقيّة، التّي تقاوم كلّ تدمير لوجود الأداء

الحضوريّ. إذا وضعنا جانباً وجود القرص الذّي يسجّل ويديم عدم استقرار الإنجاز، فإنّ الأداء الموسيقيّ هو فنّ درامي بالمعنى الأرسطي للعمل. لذلك، فهو فنّ مسرحي بالمعنى اليونانيّ يعينّ المكان الذّي نرى فيه العمل الموسيقي في قاعة حفلات، حيث تبدو فيه الأذن ناظرة، كما يقول بول كلوديل،"الاستماع بالعين". إنّ الموسيقى هي فنّ الحدوث بالمعنى الدّقيق وولادة الفردانيّة، فمن ناحية، لا يمكن اختزالها في أيّ شيء آخر، ومن ناحية أخرى، فهي متجدّدة ومتأصّلة. الفنّ الموسيقي هو فنّ إعادة الإبداع بالمعنى القويّ لهنري برغسون، حيث يوضع الأداء في العمل الصوتي، أكثر ممّا هو مكتوب في المدوّنة الموسيقيّة، ذلك لأنّ العمل الموسيقيّ ليس نتيجة لسبب سابق والذّي سيكون هو المدوّنة الموسيقيّة، فالأداء هو مظهر يظهر نفسه على أنّه إبداع جديد.

الأداء هو أيضًا ارتجال ليس فقط من الصّلاحيات الحصريّة لموسيقى الجاز، حيث لا توجد المدوّنة الموسيقيّة أو تقتصر على التّدوين البسيط لموضوع أو شبكة من التّوافقات تسمح بتنوّعات أو إبداعات. تصبح هذه الأخيرة مستقلّة تمامًا تقريبًا فيما يتعلّق بالموضوع المتصوّر كذريعة بالمعنى التّافه للكلمة وليس بالمعنى الدّقيق للنّصّ المسبق. حتى إذا كانت موسيقى الجاز يتداخل فيها الأداء والارتجال والتّأليف الذّي تم إبداعه في وقت بشكل غير متوقّع، فإنّه يتمّ كتابة البعض منه في وقت لاحق.

يبدع الموسيقار الباروكي "الباص المستمرّ" والزّخارف غير المدوّنة، وهو حرّ كما يمكنه نسخ مقطع لآلة أخرى. إنّ عازف البيانو الدّقيق الذّي يحترم حرفيًا المدوّنة الموسيقيّة في القرن التّاسع عشر، فإنّه يبدع أيضًا وبعفويّة وبدوام مستمرّ أثناء الحفل أو التّسجيل، هذا الإبداع أكثر صعوبة خاصّة وأنّ الكتابة الموسيقيّة في الفترة الرومانسيّة كانت أكثر دقّة. تكمن مهمّة المؤدّي في معالجة المفارقة بين المُدوّن والمُرتجل من خلال منح الشّعور بأنّ المدوّنة الموسيقيّة المكتوبة هي التّي يلعبها؛ إلاّ أنّ الارتجال، ليس الموسيقى نفسها، ولكنّ اللّعبة كلّها هي إعطاء انطباع، بأنّ الموسيقى المكتوبة أعيدت إلى مصدرها بطريقة ما، أي الحدس أو الفكرة الإبداعية للملحّن.

علاوة على ذلك، من خلال تولّي هذه المهمّة وهذه المفارقة، أصبح المؤدّي موضوع حديث وتقدير عظيم، من خلال الارتقاء على قدم المساواة مع الملحّنين، إلى درجة المؤلّف أو المؤلّف المشترك. وهو بذلك يفلت من حالة المؤدّي البسيط، إنّها تدفع المهارة التّقنية أو الجسديّة إلى درجة إتقانها ليبرز الحريّة الدّاخليّة دون عوائق؛ فهو ينفذ إلى حواسّ التعبير بعفويّة مكتسبة التّي هي من صميم ما يسمّى بالأداء. واستكمالا للإبداع كما قال سوريو، فإنّ الإنجاز الموسيقيّ ليس مُكمّلا للعمل الموسيقيّ لأنّه يحوّل العمل إلى حركة تثري المدوّنة، ومن خلال التّفرد الإبداعيّ للأداء يتمّ إرجاع هويّة العمل الموسيقي إلى شيء متعدّد عابر وتقريبي بالضّرورة. إنّ هذا العمل التّقريبي الذّي يجمع بين "واجب الوفاء والحقّ في الأصالة"، وهو ما يدعونا إليه العازف والمنفّذ الرّئيسي لهذه الحركة. هذا الاتجاه يميل إلى أنّ العمل الموسيقي لا يمكن أن يوجد كشيء بسيط، ولكن كما يسمّيه مالارمي "مسارا" أو "انزلاقا". في هذا العبور، يجد العمل الموسيقيّ مبدأ للتّأثير الذّاتي ولكن أيضًا للتّمييز الذّاتي وعدم الاكتمال والتّلوين.

وأخيرًا، يمكن القول أنّ الموسيقي هو مؤدٍّ بمعنى الفهم أو إعادة التّشكيل أو تحديد المعاني. من هذا المنظور، ينتج المبدع الموسيقى ويؤدّيها كلغة لعلامات الأصوات وكبنيات صوتيّة لمسافات لحنيّة وتركيب القوانين التّوافقيّة للمعاني، التّي لا تمرّ بالتّصوير ولا بالإحالة المرجعيّة ولا يمكن التّعبير عنها بأيّ لغة أخرى. في هذا الصّدد، لن تكون اللّغة الموسيقيّة لغة مثل تلك التّي نتحدّث بها. الموسيقى ليس لها مظهر خارجي: لا عالم تشير إليه، ولا لغة يمكن أن تقولها بطريقة أخرى، تشير معانيها فقط إلى نفسها وليس إلى مفاهيم أو حقائق أو حتّى حالات ذهنيّة. الموسيقى بلا شك خطاب يتحدّث، ويحكي، فدون مساعدة الكلمات لا يمكن في حدّ ذاتها، أن تنطق عن محتوى وعن الصّمت النّهائي. يقول بوريس دي شلويزر "لا أفهم هذه السّلسلة الصّوتية، وبعبارة أخرى لا أكتشف معناها، حتّى أتمكّن من فهمها في وحدتها وتركيبها. فعمل الفعل التّوليفي الفكري، هو أنّني أجد نفسي أمام نظام معقّد من العلاقات التّي تتداخل مع بعضها البعض حيث يوجد كلّ صوت ومجموعة من الأصوات داخل الكلّ، يفترض وظيفة دقيقة واكتساب صفات محدّدة نتيجة لعلاقاتهم المتعدّدة مع جميع الآخرين، هذا هو الفهم هنا بالمعنى الصّارم للكلمة".

لا يتوافق الأداء مع نموذج الأداء الكتابيّ لأنّ المدوّنة الموسيقيّة، على الرّغم من أنّها مكتوبة وقادرة على الخضوع لتحليل كتابي، ليس لها طبقات من المعاني التّي يتمّ تنظيمها، علاوة على ذلك ففي الأداء، يتجلّى الأكثر، المخفيّ أو الأصلي والأكثر صحّة. الأداء الموسيقى، ربّما يكون تحرير قصديّة كاتب الأغاني، لكنّ هذا الإنجاز ليس أداءً باستخدام اللّغة والانتقال من نوع من اللّغة إلى أخرى أو من معنى إلى آخر، لأنّ الأداء من قبل الموسيقي ليس خطابًا بقدر ما هو عمل أو عمليّة، ليس لها سوى تماسكها الملموس و "قوتّها من الأدلّة"، كما يقول بوليز، هو تقديم للمستمع بنية صوتيّة. هذا التّماسك لم يتمّ كتابته بقوّة وبالكامل في المدوّنة الموسيقيّة، حيث أنّ مهمّة المؤدّي بالتّحديد هي فهمها وتثبيتها من خلال الإنجاز. تتمثّل مهمّة المؤدّي في أن يكون فعّالا في وقت الحفلة الموسيقيّة أو التّسجيل ذلك أنّ المسار المناسب للعمل الموسيقي هو "جوهر الأداء".

هذا المسار هو شكل و وحدة التّعدد الصّوتي الذّي ينشره العمل الموسيقيّ بمرور الوقت. يمكن للموسيقي تحليل هذا المسار في ضوء التّاريخ والأسلوب: "التّاريخ، حيث سيحلّ محلّ العمل الذّي يؤدّيه في جوف المعاني والرّموز الموسيقيّة التّي تعطيها الثّقافة لنفسها؛ الأسلوب، حيث سيحلّ محلّ العمل الذّي يلعبه ضمن الطّرق المحدّدة للموسيقيّين". لكن يجب احتواء هذه المعرفة الأدائيّة وقبل كلّ شيء استيعابها بالضّرورة في الإيماءة، والتّي يعطي وجودها، الذّي لا يمكن اختزاله في أيّ شخص آخر، معنى للإحساس والرّوح العامّة. هذه الرّوح ليست داخليّة ولا تتناسب بشكل أساسيّ مع خطاب توضيحي قبل التّنفيذ أو بعدها، هذه الرّوح هي الجاذبيّة الشّاملة للقطعة التّي يتمّ عرضها من خلال جسد الموسيقيّ الذّي يعطي للعمل الموسيقي، بأعماله وإيماءاته، حياة فرديّة بالضّرورة، لا يمكن التنبّؤ بها. كما يقول فيتغنشتاين: "إنّ العمل الفنّي لا يريد نقل شيء آخر، بل هو نفسه. تمامًا مثل زيارتي لشخص ما، لا أريد فقط إنتاج هذا الشّعور أو ذاك فيه، ولكن قبل كلّ شيء، لزيارته فأنا أرحّب بنفسي".

في استنتاج جزئي، يمكننا أن نقول إنّ العمل الموسيقي يؤدّى، وليس في لحظة انتهت، فهو يضيف إلى وجوده نسيج متعدّد من الإبداعات، وبالتّالي، فإنّ وجوده غير المستقرّ، أو المضاعف، أو الإشكالي أو الغامض هو أمر عمليّ للغاية. في الحفلة الموسيقيّة، بصرف النّظر عن تسجيله، فإنّ الموسيقى، وبعمق، هي فنّ العصر، يكون فيها الزّمن الموسيقي مفتوحا دائمًا وغير مستقرّ. أخيرًا من خلال الصّيغة الأخيرة لفيتغنشتاين، التّي تتحدّث عن العمل الفنّي بشكل عامّ، ستكتسب الموسيقى قوّة جذب قويّة بالنّسبة للفنون الأخرى، التّي تخلّت لمدة قرن عن الشّكل وكذلك عن فكرة أنّ العمل الفنّي يجب أن يكون بالضّرورة متناسقًا لشيء فريد وأصليّ وليس شيئًا "غير مستقرّ ومتقلّب".

4- الأداء والقصديّة:

يؤكّد "برنارد سيف" أنّ "الأداء هو إبداع مكمّل للإبداع". يشير استخدام مصطلح "مكتمل" إلى فكرة أنّ العمل الموسيقي بصيغته المكتوبة في شكل مدوّنة، لم يكتمل بعد، إنّه يجعل من الممكن تصوّر إبعاد أيّ تنافس مزدوج بين الملحّن والمؤدّي لصالح عملية إبداعيّة حقيقيّة مشتركة، ديناميكيّة وتجريبيّة تتطلّب التّرجمة الموسيقيّة الفوريّة والتّنفيذ وفهم اللّغة الموسيقيّة. يشير الإنجاز إلى فعل الأداء المجسّد والزّمني. إنّ إعطاء معنى للعمل الموسيقي، هو البحث عن قصد الملحّن في ضوء تجربته الخاصّة على المستوى الإنساني والعاطفي وكذلك الموسيقي والتّقني والجسدي. إنّه نموذج فلسفي يسمح لنا بالتّغلب على الانقسام الواضح بين النّصّ الموسيقي الأصلي والأداء، ومقاصد الملحّن وحساسيّة المؤدّي، هذا هو الذّي طوّره الفيلسوف رومان إنغاردن R. Ingarden، الذّي يعتبر أنّ المؤدّي يقوم بتحديث العمل الموسيقي لأنّه "شيء مقصود".

يشارك رومان إنغاردن مع إدموند هوسرل نفس الصّرامة فيما يتعلّق باستخدام الطّريقة الظاهراتية التّي تفترض تعليق جميع الافتراضات المسبقة للوجود والعودة إلى الأشياء ذاتها. كلاهما يطوّر مفاهيم القصديّة والهدف المتعمّد، دون أن يقودهما إلى نفس الاتجاه. يفضّل إنغاردن في النّهاية "خيار المثاليّة على خيار الواقعيّة". يمارس المؤلّف العديد من الفروق الأساسيّة، ولا سيّما بين الشّيء المادّيّ الذّي يعني الدّعم والعمل الفنّي نفسه والشّيء الجمالي. في حالة الأداء الموسيقي، قام إنغاردن بتمييز العمل نفسه عن وسيطه المكتوب أي المدوّنة الموسيقيّة وتجسيداته في القراءة والأداء والاستماع.

يميزّ رومان إنغاردن العمل الموسيقي عن أساسه المادّي، "يمكن بسهولة تمييز أيّ عمل فنّي عن المواد التّي تشكّله بمعناها الواسع". لا يمكن اختزال العمل الموسيقي في الحبر والورق المستخدم لتأليفه، ولا حتّى في الأصوات أو التّسلسلات الصوتيّة التّي يتضمّنها. يستنتج إنغاردن أنّ العمل الفنّي والأساس المادّي ليس لهما نفس نمط الوجود، ذلك أنّ أسلوب وجود العمل الفنّي يكون مقصودًا، أي أنّ العمل الموسيقي لن يكون موجودًا إلاّ من خلال نشاط الوعي. لا يوجد عمل فنّي بشكل مستقلّ عن النظرة التّي يفرضها الإنسان عليه، إنّه كائن مقصود.

يميز رومان إنغاردن العمل الموسيقي عن تجسيداته الملموسة. يمكن تعريف الأفعال الواعية أو الأفعال المتعمّدة بأنّها "كلّ أنشطة الحياة الفكريّة والنفسيّة لشخص ما"، وبمجرد تركيزها على الموضوع القصدي،

تسمح هذه الأعمال بظهور عملية التّجسيد، والتّي بدورها تبرز "جسمًا مقصودًا جديدًا، أو الشّيء الجمالي، الذّي يتوافق بشكل أو بآخر مع العمل الفنّي". عندما يتعلّق الأمر بالموسيقى، يمكن أن تكون هذه الأشياء الجماليّة قراءة للمدوّنة، أو استماع داخلي أو حقيقيّ، أو حتّى أداء لحفلة موسيقيّة. ومع ذلك، إذا لم يكن العمل قابلًا للاختزال في دعامته الماديّة المكتوبة، فإنّ له نمط وجود حقيقيّ، ذلك أنّ العمل الموسيقي يقع على مستوى مختلف، إنّه ليس من هذا العالم.

يقوم التّصوّر النّظري الذّي قدّمه إنغاردن على تصوّر يرى أنّ المدوّنة الموسيقيّة "إنشاء تخطيطيّ"، تحتوي على جميع خصائص العمل الموسيقي مع ترك نقاط غير محدّدة متعدّدة مفتوحة تسمح لكلّ مؤدّي بتحديث العمل الموسيقي والإمساك عليه شخصيّا. وهكذا، يقوم مؤد من خلال تدخّله كوسيط بتحديث الموضوع الجمالي الذّي يحمله العمل الفنّي، فهو يشارك في إبداع العمل الفنّي، الذّي لا يمكن أن تتعرّض هويّته للخطر، بل تناسب مع الوقت التّاريخي حيث يتغير إدراكه. في الواقع، إنّ إنغاردن "يجعل من الممكن تصوّر حياة تاريخيّة "للعمل الذّي يستمرّ خارج قصديّة مؤلّفه عن طريق إعادة القصد للأشخاص المستقبلين". أيضا، لا شيء يمنع المؤدّي من استيعاب العمل، والتّلاعب بالنّصّ والتّجريب لأنّه يلعب على نمط وجود حقيقي لا يمكنه الوصول إليه أو تغيير الوجود القصدي للعمل الموسيقي. من خلال القيام بذلك، فإنّه يقدّم تجسيدًا ملموسًا للعمل في تحديد القصديّة التّي تقدّمها في عملية الإبداع المشترك. وفقا لإنغاردن، فإن الموضوع القصدي يلعب بالتّالي، دورًا في شكل من أشكال التّعالي عن الطّبيعة الحيوانيّة والارتفاع، قدر الإمكان، إلى الرّوحانية الخالصة. وبذلك يقف إنغاردن إلى جانب الفنّ في روحه الخالصة وفي نقائه، ضدّ المادّي والجسدي".

هذا الاستنتاج، يجدد معارضة الجسد والرّوح التّي طوّرها بشكل خاصّ رينيه ديكارت، والتّي يجب التّشكيك فيها. الأداء، هو عمليّة إبداعيّة ومقبولة في تعدّد الممارسات والجماليّات التّي يغطّيها، ستسمح بالتّغلب على الانقسام بين الجسد والرّوح ولكن أيضًا معارضة ذلك بشكل مباشر للتّجريب من خلال اللّجوء إلى السّجلات الجسديّة والعاطفيّة التّي تسمح بها، على غرار ما يسمّى بممارسات الإبداع والارتجال الحرّ. إنّ نظريّات الإبداع الموروثة من كانط تصرّ على الإمساك بالعمل الفنّي وإهمال لحظة التّأليف التّي هي لحظة ثانية، مجرّد عمل تقني مثل أيّ عمل آخر، ممارسة فكريّة تقوم على الحساسيّة الغائبة أو على الأقلّ توضع على مسافة. تدرس هذه النّظريّات الإبداع دون مراعاة الشّعراء، فهي تتحدّث فقط عن الإمساك، ولا تأخذ بعين الاعتبار عمل التّأليف، هذا الجزء المادّي من العمل الفنّي، الذّي يجب على المرء أن يعيشه لفهمه.

بالتّطبيق على فنّ الأداء، تشير الملاحظات التمهيديّة لمريام لومونشوا Myriam Lemonchois إلى التّشكيك في اللّحظة التّي يتشكّل فيها العمل الموسيقيّ، أي اللّحظة التّي يتوقف فيها عن كونه موضوعا مقصودًا، وحسب رومان إنغاردن، هذه اللّحظة من الإبداع هي مواجهة مع حقائق خارجية، تعتبر المدوّنة الموسيقيّة هنا مظهرا مكتوبا للّغة الموسيقيّة. والسّؤال هنا، هل تقيّد هذه الأدوات إبداع المؤدّي أم أنّها على العكس من ذلك تسمح لنفسها بالتّشكّل؟ يشير هذا السّؤال إلى العلاقة بين الفكر واللّغة التّي تمّت مناقشتها من قبل الفلاسفة حول أسبقيّة الفكر أو اللّغة. في المجال الموسيقي، وخاصّة الأداء، فإنّ التّساؤل عمّا إذا

كانت اللّغة الموسيقيّة تسبق أو تتبع الإبداع، يبدو غير متناسق. يبدو أنّ المؤدّي ليس لديه خيار سوى متابعة النّصّ الموسيقيّ الأصليّ وإضافة الإبداع إليه. يستفيد المؤدّي من النّصّ الموسيقي لصياغة حساسيّته الفنيّة ويعتبر أنّ الإبداع أكثر حرّية عندما تمّت إزالته من أيّ خلفيّة موسيقيّة أو نظريّة أو فنيّة، أي من أيّ نص دقيق وتعليمات معيّنة من حيث الموقف أو الصوتيّة. إنّ التّعريف والتّحليل الدّقيق لما هو الإبداع وما تشتمل عليه السّيرورة الإبداعيّة، يهدم هذه الفكرة.

حسب جاك ماربو Marpeau "يكمن الإبداع في القدرة على تعديل صور وأشكال الواقع المحيط بنا من خلال استقبال المفاجأة والإمساك باللا-متوقّع، بحسب خياله وأذواقه ورغباته". يشبه الإبداع القدرة على الاتّصال، وإنشاء الجسور، والجمع بين العناصر المختلفة التّي ليست على نفس المستوى لإلقاء القبض عليها بطريقة نشطة، ومتسائلة ومرحة. إنّه يوضّح المعطيات المتناقضة من الواقع أكثر ممّا يولد أخرى جديدة، وبالتّالي فهو قدرة خاصّة بالجمع والتّساؤل أكثر من موهبة تهدف إلى الإبداع. حول هذا الموضوع، يبدّد جاك ماربو Marpeau تمثيلًا واسع النّطاق من خلال التّأكيد على أنّ "الإبداع ليس فطريًا، تستحقّ ظروف ظهوره أن يتمّ معالجتها لأنّها بالتّحديد، هي التّي تجعل من الممكن تحريكه والولوج إلى القدرة على الإبداع".

الإبداع يهمّ المجالات العلميّة والفكريّة والحرفيّة، بقدر ما يتعلّق أيضا بالممارسات الفنيّة، لأنّه يمكن تطبيقه على أيّ إشكاليّة متناقضة تقتضي تجاوزها حيث تجد ذروتها في الإبداع، أي تحقيق عمل خارجي عن الفرد. إنّه يرفض عمليّة التّكرار وكذلك عمل "أيّ شيء"، كما يؤكّد على ذلك جاك ماربو الذّي يؤكّد أنّ "الصّدفة ليست إبداعا". و "لا يمكن اختزال الإبداع، كذلك، في مجرّد البحث عن الجدّة". من بين التّحدّيات التّعليميّة العديدة للإبداع التّي طوّرها جاك ماربو، هناك واحد يهمّنا وبشكل خاصّ، إنّه "المواجهة مع الواقع في ديناميّة الإدراك. يجب على الشّخص الذّي يحاول الإبداع أن يأخذ في الاعتبار ماديّة الواقع الخارجي وأن ينظّم ذاتيّته وفقاً للحدود والمعوّقات التّي يفرضها هذا الواقع".

إنّ أخذ الحقيقة في الاعتبار لا يعني الخضوع لها، أو محوها، أو إنكارها، عن طريق فرض نموذج جديد. بدلاً من ذلك، يتعلّق الأمر باللّعب بماديّة الواقع من أجل استخدامه بذكاء وحريّة. يعدّ الأداء في الموسيقى نموذجا مثاليًا للإبداع الذّي يستوعب الواقع الخارجي الذّي تمثّله المدوّنة والآلة الموسيقيّة. في نوع من الحلقة، حيث تتفاعل اللّغة الموسيقيّة والإبداع ويثريان بعضهما البعض، يجب على الفنّان من خلال احترام النّصّ وإبداعه الخاصّ، أن يأخذ في اعتباره الآلة الموسيقيّة. كثيرا ما يتمّ دراسة البعد الجسدي للأداء من زوايا مختلفة، إلاّ أنّها تتفق جميعها على اعتبار الجسم فاعل كامل في الإبداع، بل هناك من يعتبره مجرد أداة دعم، فتأثيرات الموسيقى على الكائن الحيّ وقدراته المعرفيّة، وتأثيرات إيماءة المؤدّي على المستمع واستماعه، والتّمظهرات الجسديّة الخارجيّة لفنّاني الأداء، هي شهود على النّشاط الإبداعي الدّاخلي للمؤدّي.

في عمله الرّئيسي الذّي يعود تاريخه إلى عام 1945 بعنوان "فينومينولوجيا الإدراك"، يشرح موريس ميرلو بونتي M.Merleau-Ponty مفهوم الجسد النّظيف، ليجدّد مفهوم الجسديّة الذّي تمّ تعريفه بشكل غامض

من قبل موسوعة Universalis على أنّه "جودة ما هو جسدي". إنّ مفهوم الجسد النّظيف الذّي طوّره المؤلّف، له معنى دقيق وكامل وغير مسبوق، معارضا الانقسام الديكارتي للجسد والرّوح بالإضافة إلى مفهوم الجسد-الموضوع، فإنّ الجسد-النّظيف يتجاوز أيضًا ازدواجيّة الإحساس والحكم. في الواقع، يُنظر إلى الجسد هنا على أنّه أداة إدراكيّة كاملة، تنجم عن معطيات حسّاسة غير مسبوقة، ممّا يجعل من الممكن فهم الواقع والعالم، ومن ثمّ إدراجه فيه. إنّ الوعي بالجسد يفسح المجال لتجربة الجسد، وهي معرفة دائمة وغنيّة ومتطوّرة بالعالم. منخلال "نظام القوى الحركيّة أو القوى الإدراكيّة، فإنّ جسمنا ليس موضوع "أفكّر"، إنّه مجموعة من المعاني المعيشيّة التّي تتّجه نحو توازنه. في بعض الأحيان تشكيل معان جديدة، فيتمّ دمج حركاتنا القديمة في كيان حركي جديد، أوّل معطيات رؤية إلى كيان حسّي جديد، تنظّم قوتّنا الطبيعيّة فجأة إلى معنى أكثر ثراءً، لم يُشر إليه حتّى الآن، إلاّ في مجالنا الإدراكي أو العملي، ولم يتمّ الإعلان عنها في تجربتنا فقط بسبب نقص معين، والذّي أعاد ظهورها فجأة توازننا وتلبية توقعاتنا العمياء".

تبرّر جويل كاوليبه بدقّة اختيار جسد المؤدّي، انطلاقا من "استحالة التّمييز بين الجسد والرّوح بالتّحديد، هذا هو الذّي يقودنا هنا إلى تفضيل مصطلح الجسديّة على حساب الخبرة الفنيّة. تصرّ الجسديّة على حالة الجسد، إنّها تفضّل الكينونة بكونها ليست مجردة، بل حالة حيّة متحرّكة، ومراوغة في تحوّلاتها الدائمة، ومعقّدة للغاية. في هذه البوتقة المختلطة التّركيب التّي هي دماغ الإنسان، يتمّ تنفيذ العمليّات الغامضة التّي تحوّل بشكل متبادل، الجسد والفكر والعالم، دون أن يكون من الممكن تحديد من الذّي يحوّل من".

إنّ مفهوم الجسديّة، كما حدّده موريس ميرلو بونتي M. Merleau-Ponty والذّي تبنّاه جون كولبي J. Caullier، يعطي أهميّة للجسد وتصوّراته، فإنّه يجعل من الممكن افتراض قيمة تعليميّة لجسد الفنّان. جسديّة المؤدّي تنطوي على حواسّه الخمسة. إذا استطعنا أن نؤكّد أنّه حتّى القرن الثّامن عشر، فإنّ غالبيّة الفلاسفة ورينيه ديكارت على وجه الخصوص "يفضلون العين الجسديّة على الحواسّ الأخرى وعين الرّوح على جميع الحواسّ مجتمعة" وآخرون، مثل جان جاك روسو، يفترضون تفوّق حاسّة اللّمس على البصر: "بما أن اللّمسة التّي تتمّ ممارستها تكمل البصر، فلماذا لا يمكنها أيضًا توفير السّمع حتّى نقطة معيّنة، حيث أنّ الأصوات تثير في الأجسام الصوتيّة الصدمات الحسّاسة؟".

يدّعي الموسيقيون أهميّة الاستماع واللّمس، يقول عازف البيانو جان كلود بينيتي: "اليد تنصت". بالإضافة إلى ذلك، فمن المهمّ ملاحظة أنّ التّجربة البسيطة، في الوعي، للأحاسيس والتّصورات الجسديّة التّي يتمّ تجديدها باستمرار والحفاظ عليها وتحديثها من خلال الممارسة الموسيقيّة، تجلب في حدّ ذاتها متعة وشعورًا بالرّفاهيّة الجديدة. يعتبر ديلالاند F. Delalande أنّ العزف على آلة هو بالفعل تجربة حسيّة معقّدة وغنيّة والتّي هي في حدّ ذاتها ومن أجلها هي مصدر للمتعة والتّوازن. بطبيعة الحال، يتطلّب التّعلّم الفنّي الصّبر والعناد لاكتساب وتطوير هذه التّصوّرات الجسديّة، وإدخال المؤدّي في قيود الجسد. يعرف كيف يزرع إحساسه باللّمس بموجب مصطلح اللّباقة، " التّي يشيد بها جانكيليفيتش مرارًا وتكرارًا، وهي نوع من

الإبداع الجسديّ، والقدرة على تخمين اللّحظة المناسبة لتوجيه الملاحظات والضّربات بدون قاعدة سابقة. إنّ عازف البيانو، لديه مصلحة في تسليم نفسه وبحريّة إلى القوّة الإبداعيّة لجسده".

في الواقع، إذا كانت اللّباقة أداة للتّحكم في الصّوت ومصدرًا للمتعة، فإنّها أيضًا ناقلة للمعرفة والابتكار. "فكر بكلّ جسدك!" على حدّ تعبير ستيفان مالارمي. تتحدّث ماري بيير لاسوس عن تحويل المعرفة الذاتيّة إلى إبداع فنّي، وبالتّالي فإنّ اللّباقة، وهي أداة حقيقيّة للمعرفة والابتكار، تسمح لكل موسيقيّ بالاستفادة من جميع تصوّراتهم وبناء ذاكرة الجسد. هذا "الأثر التّراكمي للتّجربة" يثري تدريجيّاً الموارد التعبيريّة للفنّان، ممّا يسمح له بتوضيح إرادته الفنيّة بشكل أفضل، يمكننا أن نردّ أنّه إذا قام كلّ موسيقي بتسجيل تصوّراته الخاصّة، فإنّها مع ذلك تظلّ مشتركة بين جميع البشر وبالتّالي فهي ليست فريدة من نوعها. لذلك يطرح هنا سؤال، هل تصاغ التّصوّرات ويتمّ تخزينها وفق هدف اللّباقة ويشترك فيها الجميع، أم أنّها تستجيب لمنطق ذاتي خاصّ بكلّ مؤد؟

يتمّ تطوير جسديّة المؤدي من خلال الحياة العاطفيّة والعاطفيّة الموسيقيّة. يرى سيبريجي أنّه "في الواقع، لا يوجد أداء يدوي وابتكار دون نوع من الصّدمة العاطفيّة، ودون قدرة الجسم الرّائعة على اللّمس، المعجبة بتكوينات الصّوت المتعدّدة". بالإضافة إلى ذلك، فإنّ التّصوّرات التّي بناها المؤدّي في سياق ممارسته الموسيقيّة تشير إلى تلك الأكثر يوميّة التّي تشير إلى وجوده. يشرح فرانسوا ديالاند أنّ "هناك علاقة تعريفيّة بين الإيماءة الصّغيرة ليد العازف وفئة الإيماءات التّي يمتلكها المرء في خبرة الحياة، والتّي ترتبط هي نفسها بتجربة عاطفيّة".

مثل هذا القبول بجسديّة المؤدّي، يجعل من الصّعب افتراض الموضوعيّة ومجموعة من التّصوّرات حول ذلك. يبرز المؤدي ويطوّر صوته الخاصّ الذّي، وفقًا لجويل كاوليير، هو "التّجسيد الصّوتيّ لجسمه، لجسم تمّ تشكيله من خلال التّجربة الحيّة. لذا فإنّ الموسيقى، ليست مجرد نشاط دماغيّ، وإنّما تستمد معناها من التجربة الكليّة للحياة، فهي بدورها تثريها، بل وتحوّلها. "إذا كان من الممكن تحديد نطاق تعليميّ لجسديّة المؤدّي، فإنّ هذا يكمن في تكوين حاسّة اللّمس، واللّباقة القادرة من الآن فصاعدًا على استيعاب أيّ شكل من أشكال الواقع الخارجي الذّي هو مسألة استيعاب. وهي قادرة أيضًا على توفير، في المقابل، معطيات حسّاسة تمّ إنشاؤها بفضل الحياة العاطفيّة وعاطفيّة للموسيقيّ. من خلال استخدام اللّباقة، يتمّ تحرير الأداء من جميع أشكال الفكر الخالص والحصريّ للتّجربة. إنّ الاستمرار بين اللّباقة اليوميّة واللّباقة الإبداعيّة، له معنى خاصّ في سياق العمليّة التّعليميّة الفنيّة والعامّة في نفس الوقت.

5- الخاتمة:

أحد الأسئلة الحاسمة في السّيميولوجيا الموسيقيّة هو مسألة الاعتماد على المعنى في الأداء. هل تستطيع الموسيقى الاستغناء عن الوسيط الذّي هو المؤدّي؟ هل الموسيقى نفسها أم المؤدّي هو الذّي ينقل الرّسالة؟ لا نستطيع الإجابة على وجه اليقين، ولكن على أيّ حال، فإنّ المؤدّي يسهّل توصيل المعنى ويجعله ممكنًا. اللّغة والأدب بشكل عام (إن لم يكن في المسرح وما إلى ذلك) معفاة من هذه الوسيلة. يقرّب إسكال Escal المؤدّي الموسيقيّ من الممثّل الاجتماعي، فهو يؤكّد على أنّه لا توجد إيماءات طبيعيّة، ذلك أن جميع الإيماءات التّي يستخدمها المؤدّي يحدّدها المجتمع. لذلك فهو سلوك مكتسب يستخدمه المجتمع.

لكلّ حضارة مخزونها الخاصّ من الإيماءات التّي تهدف إلى أداء وظيفة التّواصل، فهي تمثل رموزا خاصّة. يتغيّر هذا المخزون أيضًا بمرور الزّمن، ذلك أنّ المجتمع يؤثّر في الإدراك والمادّة الموسيقيّة، ولكن أيضًا على قدرات المؤدّي على نقل معنى العمل الموسيقيّ. حتّى جسد المؤدّي يمثّل منتوجًا اجتماعيًا يختزل إلى منتج للمعنى. يرى إسكال Escal كذلك، أنّ هذا التّأثير يتمّ بشكل أساسي من خلال الرّموز الخطابيّة لكلّ مجتمع معيّن، وبالتّالي فالإيماءات هي أيضًا لغة وطريقة يستخدمها أعضاء الجماعة للتّواصل. يتمّ تعلّم الإيماءات، مثل اللّغة، من خلال التّثاقف والطّريقة التّي يدركها الجمهور بها، مستمدّة من الخيال الجماعي والقوالب النّمطية الاجتماعية والدّلالات المشتركة.

يبدو أنّ فهم الموسيقى ينقسم بين البيولوجي والاجتماعي. في تصوّر إسكال Escal، من المفترض أن يعزّز المؤدي تأثيرات المعنى الموجود في القطعة التّي يؤدّيها من خلال سلسلة من الإيماءات التّي يحدّدها مجتمع معيّن. يُنظر إلى المعنى على نطاق واسع بفضل الاستعارات الجسديّة على أنّه دقيق ومؤدي من خلال رمز أو كود ثقافي.

باعتباره نتاجًا للمجتمع، وفقًا لأدورنو، يجب على المؤدّي أن يتخلّص من طبقات القمامة التّقليديّة لكي يتمكّن من توصيل المعنى بشكل أفضل وفهم البنيات الداخليّة للعمل الموسيقيّ. إنّ مجموعة الإيماءات التّي يمكن أن يستخدمها المؤدّي هي واسعة جدًا، خاصّة تعبيرات الوجه. يقوم المؤدّي بعدة وظائف، كما أنّه قادر على إبراز شكل العمل الموسيقي باستخدام إيماءاته. منذ القرن الثّامن عشر، ووفقًا لعلم الجمال المسرحي، ظهر الطّلب على قدرات جديدة للموسيقي، تجعل المؤدّي ممثّلاً مخلصًا لإظهار المشاعر والأحاسيس الموجودة في المسرحيّة. من المفترض أن يقلّد المؤدّي هذه العواطف حتّى يتمكّن المستمع من أخذ نفسه والشّعور بها.

إنّ رؤية الإيماءة وحركة الأجزاء المختلفة من الجسم التّي تنتجها ضرورة أساسيّة لفهم الإيماءة بكلّ حجمها. نشعر برضا أكبر وتأثير أكثر كثافة للموسيقى عندما نسمعها حيّة مباشرة. عند مشاهدة عمل موسيقي، نتعلّم أيضًا فهمه وهذا أيضًا أمر مهمّ جدًا للموسيقيّين أنفسهم. يجب أن يدركوا أنّ الصّورة المرئيّة تزيد بشكل كبير من التّجربة التّي يحصل عليها المستمع من العمل الموسيقي. الإيماءات هي في الأساس شبه نصيّة، لأنّها تميل إلى التّعليق على العمل ومساعدة المستمع على فهمه في شكله وتنظيمه التّركيبيّ وأيضًا محتواه الدّلالي.

في الوقت نفسه، يشير جون جاك ناتيي إلى أنّه أثناء الأداء، يختار الموسيقي سمات مفهومة على المستوى المحايد للمدوّنة الموسيقيّة، قد يقررّ المؤدّي تفضيل متغيّر على آخر وبالتّالي يؤثّر بشكل كبير في التّأثير النّهائي. يعمل المستوى المحايد كأساس للوصف الرّمزي وفي نفس الوقت يضاعف إمكانيّات تنظيم نفس الموضوع الموسيقي. ومع ذلك، فهو يضمن هويّة العمل الموسيقي وأساسه الذّي يظلّ دائمًا كما هو، بغضّ النّظر عن الاختلافات في الأداء التّي يخضع لها أيّ عمل بالضرورة. وبالتالي فإن عمل المؤدي يتمثل في إبراز المعنى الموسيقي. حتى الذين يشككون في قدرة الموسيقى على نقل المعنى، مثل فيتغنشتاين، يعترفون بالدّور الذّي يلعبه المؤدّي في توصيل العمل الموسيقيّ. يمكننا أن نشعر بالتّعبير الموسيقيّ، ولكن نظرًا لأنّ هذا التّعبير لا يتوافق مع عاطفة أو شعور يمكن تطبيقه على كائن خارج موسيقي، فإنه يمكن للمؤدّي، أن يستخدم جسده للمساعدة في توجيه هذا التعبير، باستخدام تقليد أو إيماءة معبرة بشكل خاص. يؤكد فيتغنشتاين على أنّه لا يمكننا التّحدّث عن الموسيقى بل يجب عرضها، وهنا يكمن عمل المؤدّي. هذا ما يقرّه جانكيليفيتش تمامًا حين يؤكّد أنّ "الموسيقى تبدأ في الوجود بفعل العزف".

يضيف أدورنو أنّ الموسيقى تحاكي المشاعر الفرديّة والإيماءات الجسديّة. يتضمّن هذا النّوع من الإيماءة أهمّية شبه موضوعيّة وتاريخيّة واجتماعيّة ثقافيّة. لا يحاكي التّعبير عن المشاعر الذّاتيّة بل يمثّل شيئًا عاديًا تكمن وظيفته التاريخيّة كترسّب يمنحه القدرة على التّعبير.

يعتبر كاسوتي Cassotti أنّ الأداء حوار إبداعي وفهم الموسيقى أمر تفاعلي. يمثّل المعنى الذّي يوصله المؤدّي سؤالاً يجيب عليه الآخر حيث تكون العلامة مرتبطة به ومع مؤدّيها. بالنّسبة لأدورنو، فإنّ الإيماءة أمر بالغ الأهميّة في الموسيقى حيث سمّاها بمفهوم المظهر الخارجي الجمالي للفنّ. يمثّل المؤدّي، باعتباره وسيطًا للتّواصل، رابطًا لا مفرّ منه بين العمل الفنّي وأيّ مجال خارجيّ يشير إليه. من ناحية أخرى، لا يقدّر بعض المفكّرين عمل المؤدّي بنفس القدر. يدّعي هانسليك أنّ مهمّة نقل معنى العمل الموسيقي تقع بالكامل على عاتق العمل نفسه وقبل كلّ شيء على مؤلّفه. علينا أن نقبل العمل كما هو، دون البحث عن معنى خارجه. لا يمكن للمؤدّي إلاّ أن ينقل فقط ما هو موجود بالفعل في المدوّنة، ولتحقيق ذلك، عليه فقط عزف النّغمات.

درجة ممارسة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطّية من وجهة نظر المعلّمين

The Degree of Administrative Creativity of Al Taybah and Al Wasateya School Principals from Teachers' Point of View

د. أثير حسني الكوري
athirkouri@gmail.com

د. ميرنا سامي زريقات
mernasami197@yahoo.com

د. أحمد غالب سليمان
A.soli2000@gmail.com

جامعة اليرموك
الأردن

درجة ممارسة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطيّة من وجهة نظر المعلّمين

د. أثير حسني الكوري – د. ميرنا سامي زريقات – د. أحمد غالب سليمان

الملخص:

هدفتِ الدِّراسة التعرف إلى درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهجُ الوصفيُّ المسحي، واستخدمت الدِّراسة في جمع بياناتها استبانة مكونة من (26) فقرة، وجرى التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدِّراسة من (294) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنّ درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ على جميع المجالاتِ, وأظهرتِ النَّتائجُ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، وتعزى هذه الفروقات لصالح الذكور، وأظهرتِ النَّتائجُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجال الانفتاح على التغيير، وتعزى هذه الفروقات لصالح أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس، وأظهرتِ النَّتائجُ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لمجالات (المرونة، الانفتاح على التغيير)، وتُعزى هذه الفروقات لصالح أصحاب الخبرة (10 سنوات فأكثر).

كلمات مفاتيح: الإبداع الإداري، مديرو المدارس، المعلمون، لواء الطيبة والوسطية، الأردن.

Abstract:

This study aimed to identify to the degree of administrative creativity of Al Taybah and Al Wasateya school principals from teachers' point of view, the study followed the descriptive method. The study use data collection is a questionnaire and consisting of (26) items, The study sample consisted of (294) teachers chosen by using random sample method. The results indicated the degree of administrative creativity of Al Taybah and Al Wasateya school principals from teachers' point of view, which comes at a medium degree on the tool as a whole and all domains. The results indicated that there were significant differences in the responses of the sample members according to gender in favor of male, the results indicated that there were significant differences in the responses of the sample members according to educational stage in favor of Bachelor, and the results indicated that there were significant differences in the responses of the sample members according to years of experience in favor of who have more than ten years' experience.

Key words: Administrative Creativity, School Principals, Teachers, Al Taybah and Al Wasateya Governorate, Jordan.

1- مقدّمة:

تساهم الإدارة المدرسية بدرجة كبيرة في تربية الأجيال تربية شمولية متكاملة، وفي تعميق إحساس الفرد بالانتماء إلى مجتمعه والتَّكيف مع الواقع، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لتعزيز الممارسات الإيجابية والخبرات التي تجعلهم مبدعين وقادرين على التَّكيف مع مستجدّات الحياة.

ومن أهم أدوار المؤسسات التَّربوية لتغيير هذا الواقع شديد التَّعقيد، كثير المشكلات، سريع التغير، تحقيقُ القيادة الإدارية الواعية التي تتّجه نحو تصميم بيئة تنظيمية إبداعية تتضمن استخدام أساليب وطرق مختلفة تستهدف تنمية قدرات الأفراد الإبداعية وزرع عناصر الإبداع الإداري في المؤسسات وهو أمر يتطلب أن تسعى تلك المؤسّسات إلى مواكبة تحوّلات الواقع وفتوحات النظريات التربويّة الجديدة حتّى تستطيع البقاء في ساحة المنافسة العالمية الشرسة (نصر، 2007).

ومن نافلة القول إنّ مسؤولية تطوير مهارات المعلمين ومقدراتهم المتميزة إنّما تكون على عاتق مديري المدارس المُبدعين، إذ من أهدافهم تطوير كادر المعلمين لتنمية قدراتهم مع الاهتمام الدائم بتوفير التغذية الراجعة الضرورية فيما يتصل بأدائهم، وعقد دورات تدريبية لتحقيق الأهداف المتفق عليها، وتحسين مهاراتهم المعرفية والسّلوكية، والمهنية والتقنية وغيرها، لما لهذه الأمور من انعكاسات جوهرية على البيئة التعليمية، فضلا عن أنّها تُعزز ثقة المعلم بنفسه وتدفعه لتقديم أكبر جهد لرقي العملية التعليمية والنهوض بها، كل ذلك من أجل الوصول إلى مستويات فكرية متقدّمة تقوم بتحقيق المهمات وإنجازها حسب الأهداف المتفق عليها (Reflianto, Ariani & Afnita, 2018).

إنّ الدور الذي يقوم به مديرو المدارس في المؤسسات التربوية يعدّ محوريًّا، ومن هنا تبرز أهمية العنصر البشري وأهمية الإبداع في إدارة هذه المؤسسات لتحقيق التميز الإداري، حيث أن من أكثر المواضيع المتداولة في دراسات الإدارة وعلم النفس هو موضوع القيادة الإدارية والإبداع الإداري، في حين أنّه لا يتم التطرق إليها كثيراً في الدراسات العربية على حد علم الباحثين، كما أن هناك ندرة في الدراسات التي ربطت بين الإبداع الإداري ممثلاً في توفر القدرات الإبداعية في الأفراد العاملين وسيادة ثقافة تنظيمية إبداعية داخل المؤسسة (الجعافرة، 2013).

خصائص مدير المدرسة المبدع:

يمثل مدير المدرسة ذو المقدرة على إحداث التجديد حجر الزاوية الرئيس في مسار الإبداع الإداري، ويتحلى هذا القائد الإداري بالعديد من السّمات والخصائص، وهي كالآتي:

1. **الخصائص العقليّة:** تتمثّل في مرونة التفكير عند الفرد، وفي القدرة على تغيير اتّجاهه بسهولة حسب الظروف المتغيرة وما يلائمها مع إنتاج أكبر قدر من الأفكار في وقت محدّد وتنظيم الأفكار بشكل أوسع وأشمل، والخروج الدائم عن المألوف، والاستقلالية في التفكير (العاجز وشلدان، 2009).

2. **الخصائص الانفعالية: وتعني** التحرر من القيود الذاتية، وعدم التقيد بالأنظمة والتعليمات للاستفادة من تحويل الأزمات إلى فرص سانحة للوصول إلى نتائج ناجحة وإيجابية، وهو ما يؤدي إلى تجنّب الفشل، والتمتع بخصائص كالمبادرة بالانفتاح على الخبرات الجديدة والجرأة وعدم التردّد في إبداء المواقف مع الاهتمام والإصغاء لآراء الآخرين، بالإضافة إلى امتلاك القيادة الحكيمة في القوة وضبط النفس والانضباط اتجاه الواجب الوطني والمدرسة (يونس، 2000).
3. **الخصائص المعرفية:** تظهر الخصائص المعرفية لدى الأفراد المبدعين، كالمقدرة على التعامل مع الألفاظ والرموز المجردة واستخدامها بشكل صحيح، وحب الاطلاع والرغبة في التعرّف على البيئة المحيطة مع ميل إلى الاستقلالية في العمل، حيث يميل الفرد إلى العمل لوحده، ليتمكن من بناء صورة متكاملة عن المشكلة بكل جوانبها لإتقان حلها، وتتميز هذه الفئة بالمقدرة اللغوية، إذ أنهم يميلون إلى حب القراءة ومطالعة الكتب المتنوعة والعميقة (الهويدي،2007، 45).

الدِّراسات السّابقة:

نستعرض في هذا المستوى من البحث أهمّ الدِّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدِّراسة، من حيث تركيزها على أهداف هذا المبحث وعلى مناهجه وأدواته، وقد اخترنا تناولها حسب التَّسلسل الزَّمني من الأقدم إلى الأحدث.

قام شيرمان وكروم (Sherman & Crum, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر الإبداع الإداري والقيادي والتعليمي لمديري المدارس الثانوية على تطوير أداء العاملين في مدارس ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (100) مدير مدرسة، واستخدمت هذه الدراسة الاستبانة، وقد دلّت نتائج الدراسة على أنّ نجاح مديري المدارس الثانوية في تحقيق مستوى متقدّم لدى طلبتها يعود إلى الممارسات الإدارية الإبداعية الناتجة عن تهيئة بيئة داعمة لإنجازات العاملين فيها.

وأجرى الزيود (2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مملكة البحرين لتكنولوجيا المعلومات من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر معلميهم. تكونت عينة الدراسة من (15) مديراً ومديرة، و(194) معلماً ومعلمة. واستخدمت لجمع البيانات أداتان. وتمّ استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (96.4) بين تقديرات مديري المدارس الثانوية الحكومية في مملكة البحرين لدرجة ممارستهم لتكنولوجيا المعلومات وتقديرات معلميهم لمستوى إبداعهم الإداري.

قام زير وزاده (Zare & Zadeh, 2013)بدراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين القرار الإداري المدرسي والإبداع الإداري لدى المدراء والمعلمين في مدارس حكومية للبنين- إيران. وتمّ استخدام المنهج التحليلي الوصفي، وتكونت عيّنه الدراسة من (40) مديراً و(100) معلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة

بين مكونات الإبداع الإداري (التواصل، والمرونة، والإبداع) والقرارات الإدارية التي يتخذها مديرو المدارس، وإلى أنّها تؤثر مباشرةً في فاعلية أداء المعلمين وإبداعهم الوظيفي، حيث أن القرارات الإدارية للإدارة المدرسية المبدعة تكون أكثر فاعلية وذات تأثير إيجابي على فاعلية الأداء الوظيفي للمعلّمين.

وهدفت دراسة الحجوج وأبو علي (2017) إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة خانيونس للإبداع الإداري، والكشف عن الفروق الجوهرية في درجة ممارستهم للإبداع الإداري تبعاً للمتغيرات التالية: المؤهّل العلمي، وعدد سنوات الخدمة الإدارية، والمسمّى الوظيفي، والنوع. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (136) مديراً ونائب مدير مدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس ونوابهم بمحافظة خانيونس للإبداع الإداري من وجهة نظرهم كانت كبيرة. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّط درجات أفراد العيّنة في درجة ممارستهم للإبداع الإداري تعزى للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة الإدارية، والمسمّى الوظيفي، والنوع. أوصت الدراسة بالعمل على توفير الحوافز المادية والمعنوية التي تحفّز مديري المدارس على تبنّي الأفكار الإبداعية واستخدام أساليب عمل جديدة، ونشر ثقافة الإبداع الإداريّ في المؤسسات التعليمية وإزالة المعوّقات التي تحدّ منها.

وأجرت الكليش (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجبل الغربي الليبية. حيث تكونت عينة الدراسة من (280) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ووقع تطوير استبانتين، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ودلّت نتائج الدراسة على أن مستوى الإبداع الاداري كان متوسّطاً، وتبيّن وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0)في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات وبين مستوى إبداعهم الاداري.

هدفت دراسة عبد العال وصالح الشمري (Abdul-Aal & Saleh Alshammri, 2018) إلى معرفة واقع الإبداع الإداري لإدارات المدارس الثانوية بمدينة سوهاج بمصر. وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليليّ، وتكونت عينة الدراسة من (52) مديرا، وقع اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن العقبات التي يمكن أن تكون عائقا أمام ممارسة الإبداع الإداري في الإدارات المدرسية وتطبيق المركزية فيها، وضعف التوجه الذي يعطي صلاحيات للمعلمين، وبيّنت نتائج الدراسة أيضاً أن إدارات المدارس الثانوية بسوهاج قامت بتطبيق عناصر الإبداع الإداري وجوانبه على مستوى منخفض.

كما قامت الطنبور (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان بالأردن وعلاقته بإدارة التغيير ومقاومته، وتمّ استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، وتكونت عيّنة الدّراسة من (274) معلماً ومعلمة، ودلّت نتائج الدراسة على أنّ الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات استجابات عيّنة الدراسة في درجة ممارسة الإبداع الإداري يعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل الأكاديمي والخبرة.

هدفت دراسة المطيري (2019) إلى التعرف إلى درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظر المعلّمين. تمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ الارتباطيّ، وتكونت عينة الدراسة من (642) من معلمي المدارس في محافظة الجهراء بالكويت. ووقع اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أنّ درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت تعزى لمتغير الجنس عند جميع المجالات، ما عدا مجال التركيز والحساسية للمشكلات والمجال الكلّي وجاءت الفروق لصالح الذكور.

هدفت دراسة الخطاطبة (2019) إلى التعرف إلى درجة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون وعلاقته بإكساب المعلمين الكفايات المهنية من وجهة نظرهم، وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وتكونت عيّنة الدراسة من (153) معلماً، وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أنّ درجة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون وعلاقته بإكساب المعلمين الكفايات المهنية جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون تعزى لمتغيرات الدراسة في بعض المجالات، في متغيّر الجنس كانت الفروق لصالح الذّكور، وفي مجالات المرونة (تقبل المخاطرة).

وتباينت الدراسات السّابقة من حيث أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، وتميزت هذه الدِّراسة عن غيرها من الدِّراسات السابقة بأنها الدِّراسة الأولى – في حدود علم الباحثين– التي تناولت درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى تميزها عن غيرها من الدِّراسات السابقة في مجالات أداة الدِّراسة وعينتها، ومن هنا يمكن القول إن هناك حاجة ملحّة لإجراء هذه الدراسة، وقد تم الإفادة من الدِّراسات السابقة في إثراء الأدب النظري، وتطوير أداة الدِّراسة، والأساليب الإحصائية المتبعة، ومناقشة النتائج ومقارنتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً للأدوار التي يؤديها مدير المدرسة في النظام التعليمي كونه حلقة الوصل بين جميع عناصر العملية التعليمية من المعلمين والمناهج والطلبة، فقد تطلبت منهم خطتهم تلك تنظيم الأمور والتخطيط وحلّ المشكلات بممارسة الإبداع الإداري لأداء أدوارهم بكل كفاءة وفعالية.

ومن البداهة التذكير أنّه يُنظر لمدير المدرسة بوصفه قائدا تربويّا له من مهام حيوية بالغة الأهمية. فهو يؤثر على النمط القيادي الذي يتبعه في جودة العملية التعليمية، حيث يتوقف نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها على الأسلوب والطريقة والاستراتيجيات التي يتبعها مدير المدرسة، وعلى نمط القيادة الذي يمارسه، وعلى قدرته على توظيف إمكاناته للعمل البنّاء لتحسين ظروف العمل، حيث يجب أن يكون مؤثراً في نشاط الجماعة مع بناء علاقات إنسانية إيجابية مع جميع العاملين (الجمعي، 2014).

ومن خلال واقع عمل الباحثين في مجال التدريس ومعايشتهم للواقع وتواصلهم المباشر مع المعلمين والمعلمات، فقد لاحظوا وجود كثير من التذمّر والشكوى وعدم الرضا لديهم عن بعض مديري المدارس لعدم ممارستهم لأسلوب الإبداع الإداري، هذا الأسلوب الذي يساعد على التأثير إيجاباً على الروح المعنوية، والإنجاز لدى المعلمين، ويعد هذا مؤشراً سلبيًّا قد يؤثر في طبيعة العملية التعليمية ومخرجاتها، وأكدت كل من دراسة الخطاطبة (2019)، ودراسة المطيري (2019) على أهمية ممارسة مديري المدارس للإبداع الإداري.

وبناء على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة معرفة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية وذلك بالإجابة على الاسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين تعزى لاختلاف متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدّراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمّية الدّراسة:

نظراً لأهمِّية دور المدير الفعّال في تنشيط العَمليّة التَّعليميّة وتطويرها، تكتسب هذه الدِّراسة أهمّيتها النَّظريّة والعمليَّة على النحو الآتي:

- **الأهمِّية النَّظريّة:** تتمثل الأهمية النظرية في قلة الدّراسات الأردنية وهو مُجتمع دراسة جديد، إذ لم تُجر -على حد علم الباحثين-أي دراسة من هذا النَوع مثلا في لواء الطيبة والوسطية تتناول درجة ممارسة مديري المدارس للإبداع الإداري، كما تبرز أهمية هذه الدراسة باستهدافها المحور الأساسي في المنظومة التعليمية، ونعني به مديري المدارس الذين تقع على عاتقهم مسؤولية اتخاذ الكثير من القرارات.
- **الأهمِّية العَمليّة:** تستمدّ هذه الدّراسة أهميتها العمليّة ممّا يُمكن لنتائجها أنْ تُفيد مديري المدارس من خلال تعرفهم على ممارسات الإبداع الإداري، وذلك عبر توظيف النَّتائج والتوصيات والاقتراحات التي توصَّلت إليها هذه الدِّراسة في تنمية الإبداع الإداري والتنبيه لجوانب القصور في الأداء والعمل على سدّ هذه الفجوات، ويُؤمل أيضاً أن تُفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على العمل لوضع التعديلات والقرارات المناسبة في بيئة تنظيمية مناسبة تشجع وتسهل الإبداع الإداري.

التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تضمنت الدراسة بعض المصطلحات التي تم تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً كما يأتي:

الإبداع الإداري: "مجموعة من الممارسات والأفكار التي يقدمها المديرون العاملون والتي تهدف لإيجاد طرق وأساليب أكثر كفاءة وفاعلية لتحقيق أهداف المؤسسات والدوائر وأكثر خدمة المجتمع" (القاسمي، 2002، 550). **ويعرف إجرائياً بأنّه:** العملية العقلية التي تتميز بإعطاء أفكار جديدة، وبالمرونة التي يتحلى بها مدير المدرسة على نحو يمكّنه من أداء عمله والتي تم قياسها في هذه الدراسة من خلال استبانة تم إعدادها لهذا الغرض.

ونُعرّف نحن القائمين بهذا البحث درجة المُمارسة إجرائيًا بأنها: هي الدرجة التي يسجلها المستجيبون على أداة الدِّراسة التي أعدها الباحثون لقياس مستوى ممارسة مديري المدارس للإبداع الإداري من وجهة نظر معلمي لواء الطيبة والوسطية أثناء قيامهم بالعمل.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في لواء الطيبة والوسطية، للعام الدراسي 2022/2021، أما محدّداتها فإنّها تتحدد بمستوى صدق وثبات الأداة وموضوعية استجابة أفراد العينة لفقرات الأداة.

الطريقة والإجراءات:

تضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة والإجراءات اللازمة للتحقّق من صدق وثبات أداة الدراسة، والإجراءات والطرق الإحصائية التي تمّ استخدامها في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ لكونه الأنسب لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّنَ مجتمع الدِّراسة من المعلِّمين والمعلِّمات في ولواءِ الطّيّبةِ والوَسطيّة، الذين المباشرين لعملهم خلال العام الدِّراسي (2022/2021) والبالغ عددهم (1162) معلماً ومعلمة، وتم اختيار العيِّنة بالطريقة العشوائيَّة، والجدول (1) يوضّح ذلك:

جدول 1: توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في مديرية قصبة إربد

المديرية	المعلمين	المعلمات	المجموع
لواء الطيبة والوسطية	430	732	1162

عيّنة الدراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدِّراسة بالطريقة العشوائيّة من مجتمع الدِّراسة، حيث اشتملت عيّنة الدِّراسة على (294) معلماً ومعلمة، وتمّ توزيع (320) استبانة على أفراد عيّنة الدِّراسة، وتمّ استرداد (294) استبانة، بنسبة استرداد (91%)، و يوضّح الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية للأفراد.

جدول 2: التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	102	34.7
	أنثى	192	65.3
	المجموع	294	100.0
المؤهّل العلمي	بكالوريوس	222	75.5
	دراسات عليا	72	24.5
	المجموع	294	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	81	27.6
	10سنوات فأكثر	213	72.4
	المجموع	294	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحثون بتطوير أداة الدراسة، وذلك استناداً إلى مراجع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة المطيري (2019)، ودراسة الخطاطبة (2019)، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة، وقد تمّ بناء الأداة وفقاً لأسلوب ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وهي تُمثل رقميًّا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وتكوّنت أداة الدراسة من (26) فقرة، وُزّعت على مجالات الدّراسة التالية: (مجال الأصالة (5) فقرات، ومجال الحسّاسية للمشكلات (7) فقرات، ومجال المرونة (9) فقرات، ومجال الانفتاح على التّغيير (5) فقرات).

صدق أداة الدِّراسة:

1- صدق المحتوى (صدق المحكّمين):

تمّ التحقق من صدق الأداة بعد عرضها بصورتها الأولية على (10) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من المختصّين في الإدارة التربوية، وذلك للحكم عليها من حيث الصياغة اللّغوية ومناسبة الفقرات، وإضافة أو حذف، أو اقتراح فقرات، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم عدّلت صياغة بعض الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر، لتستقرّ الاستبانة في صورتها النهائية من (26) فقرة.

2- صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء تمّ تطبيق الدّراسة على عينّة استطلاعيّة تألفت من (30) معلّماً ومعلّمة، من خارج عيّنة الدِّراسة المستهدفة، وذلك من أجل حساب معامل الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدّراسة وبالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3: معاملات الارتباط بين مجالات استبانة درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية والدرجة الكليّة ببعضها

المجالات	الأصالة	الحساسية للمشكلات	المرونة	الانفتاح على التغيير	الأداة ككل
الأصالة	1				
الحساسية للمشكلات	.853**	1			
المرونة	.791**	.889**	1		
الانفتاح على التغيير	.785**	.825**	.834**	1	
الأداة ككل	.920**	.953**	.938**	.924**	**1**

ثبات أداة الدِّراسة:

لأغراض التّحقق من ثبات الأداة وثبات الاتساق الدّاخلي للأداة ومجالاتها، تمّ حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعيّنة الاستطلاعية، ولأغراض التحقّق من ثبات الإعادة لأداة الدِّراسة ومجالاتها؛ تمّ التحقّق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عيّنة الدِّراسة مكوّنة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدِّراسة، وذلك كما في الجدول (4).

جدول 4: قيم معامل الاتّساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لمجالات استبانة درجة ممارسة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطيّة والدّرجة الكليّة

المجال	الاتساق لداخلي	عدد الفقرات
الأصالة	0.96	5
الحساسيّة للمشكلات	0.94	7
المرونة	0.97	**7**
الانفتاح على التغيير	**0.96**	**5**
الأداة ككل	**0.98**	**26**

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ قيم ثبات الإعادة لمجالات استبانة درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية والدّرجة الكلية قد بلغ (0.98)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

إجراءات الدّراسة:

عمل الباحثون على تحديد مشكلة الدراسة ووضع مخطط لها، وإعداد أداة الدّراسة، والتّحقق من صدقها وثباتها، ثم أخذوا الموافقة على تطبيق الدراسة بالتنسيق مع الجهات المعنية، ووزعوا الاستبانات على جميع أفراد عينة الدراسة، ثم تمّ جمعهما بعد فترة من الزمن وتفريغهما وإدخالهما إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) لمعالجتهما إحصائياً، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة ثم استخراج النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات الملائمة في ضوء النتائج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: للإجابة على السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وللإجابة على السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل لها). واعتمدت الدِّراسة سلم ليكرت الخماسي: وهي: درجة (1) قليلة جداً، ودرجة قليلة (2)، ودرجة (3) متوسطة، ودرجة (4) كبيرة، ودرجة (5) كبيرة جداً، ثم وقع اعتماد المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة؛ لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المعادلة التالية:

مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات

مدى الفئة= 5-1=4 ÷5=0.8 وبذلك حدد الباحثون خمسة مستويات، والجدول (5) يبيّن ذلك:

جدول 5: المعيار الإحصائي لتحديد درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 أقل من 1.80	قليلة جداً
من 1.80 أقل من 2.60	قليلة
من 2.60 أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 أقل من 4.20	كبيرة
من 4.20 – 5.00	كبيرة جداً

نتائج الدِّراسة ومناقشتها

تضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدِّراسة من خلال إجابة أفراد العينة على أسئلة الدِّراسة، وعلى النحو الآتي:

النّتائج المُتعلّقة بالإجابة على السُؤال الأوّل: **ما درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المُتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجات الفقرة لكل فقرة على حده ثمّ الدرجة الكليّة لكلّ مجال من مجالات الاستبانة، مرتبة تنازلياً وفق المتوسّطات الحسابية، والجدول (6) يوضّح النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول 6: المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًّا والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين

الرُّتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	المرونة	2.89	0.64	متوسطة
2	2	الحساسية للمشكلات	2.88	0.651	متوسطة
3	4	الانفتاح على التغيير	2.83	0.701	متوسطة
4	1	الأصالة	2.79	0.703	متوسطة
		الأداة ككل	**2.85**	**0.629**	**متوسطة**

يبيّن الجدول رقم (6) أنّ المُتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.79- 2.89) حيث حصل المجال الثالث: المرونة على المرتبة الأولى بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (2.89)، وبانحراف معياري (0.64)، والمجال الثاني: الحساسية للمشكلات بدرجة متوسطة, وبمتوسط حسابي (2.88)، وبانحراف معياري (0.651) على التوالي، أمّا المجال الرابع: الانفتاح على التغيير، فقد جاء في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.83)، وبانحراف معياري (0.701)، أمّا المجال الأول: الأصالة، فقد جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.79)، وبانحراف معياري (0.703)، أما المتوسط العام لدرجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية لدرجة فقد بلغت قيمته (2.85)، وبانحراف معياري (0.629) وبدرجة متوسطة أيضاً.

ويمكن تفسير ذلك بكثرة المهام والأعمال الإدارية الملقاة على عاتق مديري المدارس، ممّا يحُول دون مقدرتهم على ممارسة الإبداع الإداري، وذلك لأنّ الإبداع يحتاج إلى وقت وجهد وتفكير وعقد اجتماعات، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تسيير مدير المدرسة للعملية التعليمية بمنحناها التقليدي اختصاراً لوقت يستهلكه من أجل مهامّ أخرى، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى محدودية صلاحية مديري المدارس والتي تقتصر على تطبيق الأنظمة والقوانين الصّادرة من الجهات العليا، وهو عامل قد يؤثر في مقدرتهم على الإبداع والتحليق بالأفكار لتحقيق خطط تطويرية إبداعية، وتتّفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الخطاطبة (2019)، والتي أظهرت أنَّ ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون جاء بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الطنبور (2018) والتي أظهرت نتائجها أنّ ممارسة الإبداع الإداريّ لدى مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة.

أولاً: مجال الأصالة

جدول 7: المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال الأصالة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدَّرجة
1	1	يمتلك مدير المدرسة مهارة النقاش والحوار والقدرة على الاقناع.	2.80	0.758	كبيرة
2	2	يقدّم مدير المدرسة الحلول السريعة لمشكلات العمل.	2.79	0.759	كبيرة
3	5	يضع مدير المدرسة خطط تطويرية بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية.	2.78	0.773	متوسطة
4	3	يتبع مدير المدرسة طرقاً جديدة لتنفيذ الأعمال المتعلقة بالمدرسة.	2.77	0.753	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدَّرجة
5	4	يقترح مدير المدرسة أفكار إبداعية لتطوير العملية التعليمية.	2.76	0.778	متوسطة
		المجال الأول: الأصالة	2.79	0.703	**متوسطة**

يبين الجدول (7) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.80-2.76) بين كبيرة ومتوسطة، أمّا المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (2.79)، وبانحراف معياري (0.703) وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى أن مديري المدارس لا يتبعون طرقاً جديدة إبداعية في تنفيذ الأهداف والخطط التعليمية ضمن إطار تطويري جديد ملائم للأهداف التعليمية، وقد يُعزى ذلك إلى مشاركة بعض مديري المدارس للمعلمين في اتخاذ القرارات لحلّ المشكلات العالقة من أجل الوصول إلى الحلول الإبداعية التي تؤدي إلى نجاح العمل الإداري، وإشعار المعلمين بالحرية في التفكير سعيا إلى التفاعل والتعاون في تقديم الأفضل، وقد يُعزى ذلك إلى حبّ بعض مديري المدارس لإبراز شخصياتهم كقائدين تربويين ناجحين معتمدين على التفكير الإبداعي للحصول على أفضل النتائج بأسرع وقت وأقل جهد.

جاءت الفقرة (1) التي نصّت على "يمتلك مدير المدرسة مهارة النقاش والحوار والقدرة على الاقناع." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80)، وبانحراف معياري (0.758)، وبدرجة (كبيرة)، وقد يعزى ذلك إلى مقدرة مديري المدارس على إيجاد نظام جيد للاتصالات والحوار بين عناصر الجهاز الإداري والمعلمين لضمان وحدة الفكر وإتاحة الفرصة لمناقشة المشكلات وتبادل الآراء والخبرات، وإيجاد جوّ من الألفة والتعاون في إطار العلاقات الإنسانية، وقد يعود ذلك إلى الدورات التدريبية التي تعتبر هذه الاستراتيجية من المهارات الحياتية الأساسية.

بينما جاءت الفقرة (4) التي نصت على "يقترح مدير المدرسة أفكار إبداعية لتطوير العملية التعليمية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.76)، وبانحراف معياري (0.778) وبدرجة (متوسطة). وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المدير بتسيير العملية التعليمية في مسارها المعتاد المحقق لأهداف تعليمية معتادة بعيداً عن تطويرها لتحقيق نتيجة أفضل.

ثانياً: مجال الحساسية للمشكلات

جدول 8: المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال الحساسية للمشكلات

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	11	يستغرق مدير المدرسة وقتاً في دراسة المعلومات التي جمعها.	3.02	0.77	متوسطة
2	10	يمتلك مدير المدرسة رؤية دقيقة لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها المعلمون.	2.90	0.746	متوسطة
3	6	يتنبأ مدير المدرسة بالتهديدات التي قد تؤثر على البيئة التعليمية.	2.89	0.736	متوسطة
4	12	ينصبّ اهتمام مدير المدرسة على إنتاج أفكار جديدة أكثر من الحصول على تأييد الآخرين.	2.86	0.742	متوسطة
5	7	يمتلك مدير المدرسة الوعي بالمتغيرات والمشكلات قبل وقوعها.	2.84	0.767	متوسطة
6	9	يمتلك مدير المدرسة دافعا قويّا للنهوض بالأهداف التربوية.	2.84	0.771	متوسطة
7	8	يُصرّ مدير المدرسة على تحقيق أهدافه.	2.83	0.753	متوسطة
		المجال الثّاني: الحساسية للمشكلات	2.88	0.651	**متوسطة**

يبين الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.83-3.02)، أما المتوسّط الحسابي العام فقد بلغ (2.88)، وبانحراف معياري (0.651) وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى أن بعض مديري المدارس يمتلكون رؤية دقيقة لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها المعلّمون، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى عدم القدرة الكافية على المعرفة الشّاملة بالتهديدات التي قد تؤثّر على البيئة التعليمية وما يحيط بها من ظروف ومتغيرات مؤثرة عليها مسببه دافع منخفض في النّهوض بالعملية التعليمية.

جاءت الفقرة (11) التي نصت على " يستغرق مدير المدرسة وقتاً في دراسة المعلومات التي جمعها." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.02)، وبانحراف معياري (0.77)، وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى

انشغال مدير المدرسة بمهامه وواجباته الأخرى المناطة بعهدته، مما يقلّل الوقت الذي يخصّصه لدراسة معلومات المشكلة التي يقوم بحلها. وقد يعزى لكثرة المشاكل المطلوب حلها.

بينما جاءت الفقرة (8) التي نصت على " يُصر مدير المدرسة على تحقيق أهدافه." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.83)، وبانحراف معياري (0.753) وبدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى ضعف الإدارة في الوصول للأهداف المنشودة نتيجة اختلاف ما كان متوقعا مقارنة بالواقع، وتتفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة المطيري (2019)، التي أظهرت أنَّ ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الحجوج (2017) التي أظهرت نتائجها أنّ ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة.

ثالثاً: مجال المرونة

جدول 9: المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال المرونة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	13	يتقبل مدير المدرسة المقترحات والأفكار الجديدة من المعلمين.	2.93	0.668	متوسطة
2	15	يتفاعل مدير المدرسة مع الأفكار الجديدة ويتبنّاها.	2.92	0.718	متوسطة
3	17	يستطيع مدير المدرسة التكيّف مع المواقف المختلفة باحترافية عالية.	2.91	0.70	متوسطة
4	19	يرى مدير المدرسة الأمور من زاويا متعدّدة.	2.90	0.698	متوسطة
5	18	لا يتردّد مدير المدرسة في تغيير موقفه عندما يقتنع بعدم صحته.	2.89	0.707	متوسطة
6	20	يستطيع مدير المدرسة تجزئة مهام العمل.	2.89	0.702	متوسطة
7	21	يحدّد مدير المدرسة تفاصيل العمل قبل البدء بتنفيذه.	2.89	0.671	متوسطة
8	16	يتقبّل مدير المدرسة النّقد البنّاء من المعلمين بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية.	2.86	0.717	متوسطة
9	14	يستطيع مدير المدرسة تحليل المواقف من عدّة زوايا.	2.85	0.716	متوسطة
		المجال الثالث: المرونة	2.89	0.64	**متوسطة**

يُبين الجدول (9) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.85 – 2.93)، أمّا المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (2.89)، وبانحراف معياري (0.64) وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى تمسّك بعض مديري المدارس بأفكارهم التي يؤمنون بها والتي من الصعب تغييرها كلياً، وبالتالي تقبّله لما هو جديد يرى أنّه قد يشكل، ولو بنسبة قليلة جداً، سببا ممكنا لإرباك للعملية التعليمية، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى عدم رغبة بعض المدراء في مشاركة ومناقشة كل شيء وخاصة المدراء أصحاب المدة الأطول في الوظيفة لأنهم يؤمنون بأن الوظيفة الرسمية أعطتهم الصلاحيات والقدرة المهنية في إصدار أي قرار يتعلق بالمسيرة التعليمية، وتتفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الكليش (2017)، والتي أظهرت أنَّ ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة.

جاءت الفقرة (13) التي نصت على ما يلي: "يتقبل مدير المدرسة المقترحات والأفكار الجديدة من المعلمين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.93)، وبانحراف معياري (0.668)، وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى تقبل مدير المدرسة للمقترحات بدرجة متوسطة، لأنه في أغلب الأحيان يعمل على غربلة الآراء والمقترحات بما يتماشى مع الأهداف المرسومة أو الغايات المنشودة.

جاءت الفقرة (14) التي نصت على الآتي: "يستطيع مدير المدرسة تحليل المواقف من عدة زوايا" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.85)، وبانحراف معياري (0.716) وبدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى تركيز بعض مديري المدرسة على جانب محدد ليحقّقوا من خلاله غاياتهم متناسياً الجوانب والزوايا الأخرى، مما يسبب عدم الاحاطة بكافة ما يتعلق بالموقف وهو ما يؤدّي إلى قصور في تحليله للمواقف المختلفة، وقد يعزى ذلك إلى أنّ مدير المدرسة يرى الأمور بصورة عامّة أكثر من نظرة شمولية، حيث إن إحدى أهمّ مهامه التوافقُ بين جميع الجوانب ليخدم المسيرة التعليمية بالمدرسة، ولكنها طريقة أو نهج له سلبيات عديدة، ومنها الغفلة عن أمور وقضايا بحاجة إلى معالجة. وهذا يؤدي إلى قصور في معالجة بعض القضايا أو المشاكل.

رابعاً: مجال الانفتاح على التغيير

جدول 10: المتوسّطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال الانفتاح على التغيير

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	يبتكر مدير المدرسة أساليب جديدة ومتطورة لتهيئة المناخ المناسب للإبداع.	2.86	0.745	متوسطة
2	24	ينظم مدير المدرسة رحلات علمية ترفيهية ومسابقات لتنمية الإبداع.	2.85	0.73	متوسطة
3	26	يستخدم مدير المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي، ويُنشئ قنوات مفتوحة للتواصل مع المعلمين.	2.82	0.751	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	23	استخدام الإدارة الإلكترونية في تطوير الخدمات التعليمية.	2.81	0.782	متوسطة
5	25	يطّلع مدير المدرسة على إنجازات المدارس الأخرى للاستفادة منها وتطوير المنظومة التعليمية.	2.79	0.773	متوسطة
		المجال الرابع: الانفتاح على التغيير	2.83	0.701	**متوسطة**

يُبين الجدول (10) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.79-2.86)، أماّ المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (2.83)، وبانحراف معياري (0.701) وبدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى رغبة بعض مديري المدارس في النجاح لتحقيق الإنجازات، وحب التغيير والتطور المستمر المتزامن مع التطورات الحديثة وحلّ المشكلات بطريقة إبداعية والاستفادة من الخبرات من أجل تحقيق أداء متميز وتشكيل صورة مستقبلية واعدة.

حيث جاءت الفقرة (22) التي نصّت على ما يلي: "يبتكر مدير المدرسة أساليب جديدة ومتطورة لتهيئة المناخ المناسب للإبداع" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.86)، وبانحراف معياري (0.745)، وبدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى اعتماد بعض مديري المدارس لأساليب وطرق تقليدية متعلقة بالإدارة التقليدية بدرجة أكبر من تطلّعها إلى أساليب جديدة، وهو ما يعني عدم وجود مساحة للابتكار أو الإبداع أو تطبيق نهج جديد، على نحو لا يساعد على تهيئة مناخ إبداعي ولا على تطوير المنظومة التعليمية.

بينما جاءت الفقرة (25) التي نصت على: "يطلع مدير المدرسة على انجازات المدارس الأخرى للاستفادة منها وتطوير المنظومة التعليمية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.79)، وبانحراف معياري (0.773) وبدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى أنّ تركيز مدير المدرسة الأكبر هو على أهدافه الموضوعة وتوقّعاته المأمولة وانجازات مدرسته التي يريد الوصول إليها، وقد يعزى ذلك إلى ثقة مدير المدرسة بخططه التطويرية الموضوعة للنهوض بالعملية التعليمية، وتتفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الخطاطبة (2019)، والتي أظهرت أنَّ ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الزيود (2012) والتي أظهرت نتائجها أنّ ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال الثاني: هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجداول ذوات الأرقام (11-12) تبين ذلك.

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلّمين حسب متغيّرات الجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة.

المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.04	102	.734
	أنثى	2.74	192	.539
	المجموع	2.85	294	.629
المؤهّل العلمي	بكالوريوس	2.91	222	.658
	دراسات عليا	2.66	72	.486
	المجموع	2.85	294	.629
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	2.72	81	.548
	10 سنوات فأكثر	2.90	213	.652
	المجموع	2.85	294	.629

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين فيها بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ولفحص أثر كل مجال على حدة، حسبت نتائج تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)، والجدول (12) يبين هذه النتائج.

جدول 12: تحليل التّباين الثلاثيّ للمتوسّطات الحسابيّة لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على كل مجال من مجالات درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلّمين، وفقاً لمتغيّر (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace 7value=.04 0Sig.=.0	الأصالة	6.618	1	6.618	14.567	*.000
	الحساسية للمشكلات	2.999	1	2.999	7.411	*.007
	المرونة	4.260	1	4.260	11.180	*.001
	الانفتاح على التغيير	6.890	1	6.890	15.165	*.000
المؤهل العلمي Hotelling's Trace 3value=.06 Sig.=.038	الأصالة	3.860	1	3.860	8.498	*.004
	الحساسية للمشكلات	1.765	1	1.765	4.362	*.038
	المرونة	1.884	1	1.884	4.945	*.027
	الانفتاح على التغيير	1.147	1	1.147	2.525	.113
سنوات الخبرة Hotelling's Trace value=.032 Sig.=.062	الأصالة	.822	1	.822	1.808	.180
	الحساسية للمشكلات	1.271	1	1.271	3.140	.077
	المرونة	2.136	1	2.136	5.607	*.019
	الانفتاح على التغيير	3.158	1	3.158	6.951	*.009
الخطأ	الأصالة	131.743	290	.454		

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموع	الحساسية للمشكلات	117.360	290	.405		
	المرونة	110.502	290	.381		
	الانفتاح على التغيير	131.765	290	.454		
	الأصالة	2429.760	294			
	الحساسية للمشكلات	2565.265	294			
	المرونة	2583.125	294			
	الانفتاح على التغيير	2491.680	294			

*** ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)**

يبين الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) لجميع مجالات درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين على حسب متغير الجنس، وتعزى هذه الفروقات لصالح الذكور، وترجع هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر التزاماً بتأدية المهام الإدارية، ولديهم الجرأة التي تمكنهم من الدّخول في المخاطرة واتخاذ قرارات فيها نوع من الإقدام والجسارة والإبداع التي تسهم في تحقيق الأهداف التي تطمح لها المدرسة، وترجع هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة الأنثى التي تميل إلى التردّد والتفكير، وإلى الخوف من الإقدام على كل شيء جديد.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) لجميع مجالات درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين على حسب متغير المؤهل العلمي باستثناء مجال الانفتاح على التغيير، وتعزى هذه الفروقات لصالح أصحاب المؤهّل العلمي بكالوريوس، وقد يعزى ذلك لتصوّرات هذه الفئة بما يجب أن يكون عليه من اتباع لتطبيق مهارة الإبداع الإداري، ونظرتهم لواقع الأمور التي يجب أن يصل إليها مديرو المدارس من الكفايات المهنية بعيداً عن تقبل الحدّ الأدنى من تحقيق الأهداف.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) لمجالات درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في لواء الطيبة والوسطية من وجهة نظر المعلمين (المرونة، الانفتاح

على التغيير) على حسب متغير سنوات الخبرة، وتُعزى هذه الفروقات لصالح أصحاب الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وهذا يدل على أن المعلمين الذين يملكون (10) سنوات فأكثر يرون أن مديري المدارس يتمتعون بالتصور والإدراك الأكبر وبالمرونة والانفتاح على التغيير، ومتابعة المستجدات مما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- عمل دورات تدريبية لمديري المدارس لتطوير منظورهم وفكرهم حول الإبداع الإداري، بما يتوافق مع مستلزمات ومتطلبات مستقبل الأجيال الصاعدة.
- تحديد مهامّ مدير المدرسة ووظائفه حتى لا تكون المدرسة بكل مركباتها من إداريين ومعلمين وطلاب وسياستها أسيرة نمط إداري.
- اتباع سياسة اللاّمركزية حيث أن القيادة التشاركية بين الإدارة والمعلمين لها دور كبير في تحقيق الأهداف بطريقة إبداعية.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1- الجعافرة، صفاء جميل(2013). أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالأبداع الإداري لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظرهم، **دراسات العلوم التربوية**، 40(2)، 225-236.

2- الجمعي، هيا الحميدي (2014). أنماط القيادة التحويلية والتبادلية والمتساهلة لدى مديرات المدارس الابتدائية في دوله الكويت وعلاقتهما برضا المعلمات عن عملهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعه الشرق الأوسط، كليه التربية، الأردن.

3- الحجوج، أكرم محمد وأبو علي، عبد القادر خال (2017). واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية ونوابهم بمحافظة خانيونس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، غزة، 7(2)،11-. 35

4- الخطاطبة، غادة محمود (2019). الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون وعلاقته بإكساب المعلمين الكفايات المهنية من وجهة نظرهم، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعه اليرموك، الأردن.

5- الزيود، محمد ماجد (2012). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مملكة البحرين لتكنولوجيا المعلومات من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر معلميهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(2)، 13-41.

6- الطنبور، براءة (2018). الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقته بإدارة التغيير ومقاومته، (رسالة ماجستير غير منشوره)، جامعة الشرق الاوسط، الأردن.

7- العاجز، فؤاد علي وشلدان، فايز كمال(2009). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة، **ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين**، عمان، الأردن، 8(1).

8- القاسمي، أميمة (2002). ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث في الإدارة القيادية الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية، بيروت، لبنان, 22-25 نيسان (2002).

9- الكليش، كريمة (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الجبل الغربي الليبية، (رسالة ماجستير غير منشوره)، جامعة الشرق الاوسط، الأردن.

10- المطيري، عبد الله سعد (2019). درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشوره)، جامعة آل البيت، الأردن.

11- نصر، عزت جلال (2007). **الإبداع** ط2، العين: دار الكتاب الجامعي.

12- الهويدي، زيد (2007). **الإبداع ماهيته واكتشافه وتنميته**، العين: دار الكتاب الجامعي.

13- يونس، موسى(2000). **التفوق الإداري**. الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1- Abdul-Aal, A. & Saleh Ashammi, F. (2018). The Reality of Administrative Creativity Among the Principals of General Secondary Education Schools A Field Study in Sohag City, Global Journal of Management and Business Research, 18(13), 16-23.

14- Reflianto, R. Ariani, F. & Afnita, N. (2018). Path Analysis: Professional Competence, Teacher Attitude, Motivation and Creativity Towards Learning Outcome. In Proceeding: The 3rd Annual International Conference on Islamic Education, 3(1), 208-223.

15- Sherman & Crum K.H (2008). Facilitating High Achievement: High school Principals' Reflections on Their Successful Leadership Practice. Journal of Educational Administration, 46(5), 562 – 580.

16- Zare, M. & Zadeh, R. (2013). Investigation of Relationship Between School Based Management and Creativity of Principals and Teachers in Public School for Boys at Mahmoud Abad City, Adv. Environ. Biol, 7(13), 4369-4374.

مقالات

6. **التأسيس الفلسفي لأخلاق البيئة عند الفيلسوف الألماني هانس يوناس**

د. لحسن الياسميني.....96

7. **التبعية الثقافية ورضوخ الناقد العربي لها**

أ.د. نادية هناوي.....121

8. **السّير المتجاورة: قراءة في حواريّة سيرة عمر بن الخطّاب**

أ. علي وسلاتي.....136

9. **دور استراتيجيّات التّدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد**

د. أثير حسني الكوري.....153

10. **الحطيئة: الأهجى، الأصدق! نحو تحليل ثقافي للخطاب الشعري العربي**

د. عبد الفتاح شهيد.....165

11. **فخر الشواعر بين الاغتراب والألفة**

أ. هنيدة قصدالله.....199

12. **معالجة المستوى التّركيب-دلالي للّغة بين المقاربة الإحصائية والمقاربة المبنيّة على نظام القواعد**

أ. سالم الرامي.....221

التأسيس الفلسفيّ لأخلاق البيئة عند الفيلسوف الألماني هانس يوناس

Hans Jonas' philosophical foundation of environment ethics

أ. الحسن الياسميني

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة محمد الخامس الرباط

المغرب

lahcenyasmini@gmail.com

التأسيس الفلسفيّ لأخلاق البيئة عند الفيلسوف الألماني هانس يوناس

أ. لحسن الياسميني

الملخص:

يتمحور هذا المقال حول الأخلاقيّات الجديدة في الفلسفة المعاصرة التي تنطلق من مبدأ المسؤوليّة عند الفيلسوف الألماني هانس يوناس (*Hans Jonas* ت 1939)، الذي يعتبر من بين روّاد الفكر الأخلاقيّ الجديد، والأخلاق البيئيّة.

قد كان لكتابه **مبدأ المسؤولية** وكذلك الأفكار التي تضمّنها تقرير "بيلمونت" الشهير الذي نشر سنة 1979، أثر كبير على تأسيس الأخلاقيّات الجديدة التي تعتبر اليوم أساس السياسات الأوروبيّة والغربيّة في مجال العلوم.

ويقدّم هذا المقال جانبا من الهواجس التي تدور حول مبدإ المسؤوليّة التي تؤطر الفعل الأخلاقيّ، وأيضا النقاش حول أسس الأخلاق بشكل عامّ والأخلاق البيئيّة بشكل خاصّ.

كلمات مفاتيح: مبدأ المسؤوليّة، الأخلاق الجديدة، الواجب، المستقبل، البيئة.

Abstract:

This article is mainly about the new contemporary philosophical ethics and essentially tackles the responsibility principle of the German philosopher Hans Jonas who is considered among the founders of contemporary ethical thinking and environmental ethics.

Hans Jonas' book "responsibility principle" along with the thoughts presented in the famous Belmont report published in1979 have had a great impact on contemporary ethics which form the foundation of European and occidental politics in sciences.

This article presents some of the issues that speaks about the responsibility framing "act" ethic, as well as the debate about ethic fundamentals in general, and environmental ethic in particular.

Key words: Responsibility principle, the new ethics, duty, environment.

1- مقدّمة:

يسعى الفيلسوف الألماني هانس يوناس (Hans Jonas_1993)[1] في كتابه الشهير **مبدأ المسؤولية** إلى تأسيس أخلاق جديدة تؤطّر الفعل الإنسانيّ تجاه الطبيعة ويعتبر أنّ العصر الحديث عرف تحوّلات عميقة في الفعل الإنسانيّ كانت هي سبب استعجال الدعوة إلى هذه الأخلاق، وتنطلق دعوته هذه من فرضية أساسيّة مفادها أنّ كلّ الأخلاق القديمة التي أسسها الإنسان، كانت موجّهَة إليه، أي من الإنسان إلى الإنسان، كيف ذلك ولماذا؟

يرى هانس يوناس Hans Jonas أنّ الفعل الإنسانيّ وعلى مدى تاريخ الإنسانيّة الطويل، كان موجّها إلى الإنسان، أمّا الطبيعة التي كان يعيش فيها، فإنّها لم تكن تتأثّر مطلقا بهذا الفعل، وظلّت مستمرّة في تفاعلها معه، والإنسان نفسه كان خاضعا لها، وظلّ جزءا منها وتحت رحمتها ب باعتبار القوّة التي كانت تمثلها، إلاّ أنّ ابتكار الإنسان للتقنية وتطويره لها جعل تدخّله في هذه الطبيعة تدخّلا قويّا وعنيفا بغية جعلها في خدمته وتحت سيطرته، بل إنّه أصبح يملك ما يكفي من الوسائل التقنية لتدميرها بشكل نهائيّ، وصار يهدّد وجودها ويهدّد بالتالي الجنس البشري نفسه. هذا الأثر الكبير لقوّة الفعل الإنسانيّ يتطلب أخلاقا جديدة تحمل في طياتها مفهوما جديدا لفكرة "المسؤولية" التي لم تعد تقتصر على الفعل الإنسانيّ تجاه الإنسان، بل تجاه الطبيعة والوجود البشريّ.

ففي إطار هذا التحوّل صار الحديث عن إنسان جديد هو الإنسان **الصانع** Homo Faberعوض الإنسان العالم أو **العارف**،Homo sapiens .

وبذلك فإنّ الأمر الأخلاقيّ الذي رسّخته الفلسفة "الكانطيّة " نسبة إلى الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط (Emmanuel Kant ت 1804) لمدة قرون: «**تصرف دائما وفقا لمبدإ يمكن أن يصبح قانونا كونيا**»(Kant:45)يجب أن يتغيّر ليأخذ أبعاداً جديدة: «تصرف بشكل تكون به نتائج فعلك منسجمة مع استمرار حياة الإنسانيّة». أو إذا شئنا شرح هذا الأمر الأخلاقيّ الجديد، فإنّه يعني تصرّف بشكل لا تكون به نتائج فعلك هدامة لإمكانيّات الحياة في المستقبل.

ويطرح التأسيس لأخلاق مستقبليّة جديدة أكثر من إشكال نظرا إلى أنّه يتأسّس حاضرا من أجل المستقبل، في ظلّ شروط وإمكانيّات معرفيّة حاضرة تجهل الإمكانيّات المستقبليّة، لكنّها تتأسّس على نوع من الاعتراف والاحترام للماضي الذي يمثّل أحد مقوّمات الأخلاق التي يجب أن تحافظ على المستقبل في خضم الزخم التكنولوجيّ، وهذه الأخلاق لا يمكن أن تقوم في غياب الماضي المُؤسِّس للحاضر المُؤسِّس هو

1- هانس يوناس Hans Jonas فيلسوف ألماني ولد سنة 1903 و توفي سنة 1993 بالولايات المتحدة الأمريكية التي استقرّ بها عندما غادر ألمانيا عند صعود النازية إلى الحكم، ورغم أن يوناس كان لا يحب الظهور، إلاّ أنّه أصبح من الوجوه الفلسفيّة البارزة التي عرفها القرن العشرون، ارتبط اسمه بالأخلاقيات التي صاغها، أهمها في كتابيْه المهمّيْن "مبدأ المسؤولية" الذي صدر سنة 1979 والذي صدرت ترجمته بالفرنسية سنة 1990 تحت عنوان Le principe résponsabilitéوموضوع الكتاب، بل وحتى عنوانه قريب من كتاب "كارل أوطو" Karl Otto Apel "الأخلاق في زمن العلم" [1]الصادر عن المطبوعات الجامعية "ليل" Lille وأيضا كتيّبه الصغير من أجل أخلاق المستقبل المترجم إلى الفرنسية تحت عنوان Pour une éthique du future.

أيضا لمستقبل لم يأت بعد، ويطرح هذا التأسيس عدّة تساؤلات حول المبادئ العامّة للقانون، الذي يتأسّس على مبدأ المسؤوليّة والمطالبة والمنفعة المتبادلة، وتتلّخص هذه الأسئلة فيما يلي:

هل يمكن أن يرقى هذا المطلب الى مرتبة الحقّ؟ وأيّ حقّ يمكن أن يطالب به جيل لم يوجد بعد جيل يعيش في الحاضر؟ ألا تنبني فكرة المطالبة هذه على تبادل للمنفعة؟

إنّ الأجيال الحاليّة يمكن أن تقوم بشيء تجاه الأجيال السابقة على اعتبار أنّها مدينة لها بالوجود، لكن بم تدين الأجيال الحاضرة للأجيال اللاّحقة؟ وهل الفرد البشريّ أو الإنسانيّة جمعاء مجبرة على ضمان استمرار النوع البشري عن طريق التكاثر والتوالد؟ وما هو القانون الذي يجبر شخصا ما على الزواج وترك الخلف؟

هذه تساؤلات عميقة يطرحها التطوّر التكنولوجيّ وتطوّر الحياة الإنسانيّة و هي التي دفعته انس يوناس(Hans Jonas) للبحث عن أسس يمكن أن تقوم عليها هذه المسؤوليّة الأخلاقيّة.فقد عرفت العلوم والتقنيّات في العصر الحديث و المعاصر تطوّرات مذهلة مكّنت الإنسان من تطوير قدراته العلميّة والعمليّة للتحكّم في الطبيعة و السيطرة عليها، وأيضا استغلال ثرواتها، إلاّ أنّ هذا الاستغلال الذي جعله المجتمع الصناعيّ أهمّ أسسه و مقوّماته، أصبح استغلالا لا يكتفي بتحقيق المتطلّبات، بل أصبح وسيلة لتحقيق رغبات لانهائيّة و لا حاجة حقيقيّة للإنسان بها، الهدف منها هو تحقيق مكاسب المجتمع الصناعيّ الرأسماليّ الذي يقوم على الربح، عن طريق صنع الرغبات و تكييفها.

وكان لابدّ أن يخلف هذا الجنون في خلق هذه الرغبات وتلبيتها جنونا مماثلا واستغلالا للطبيعة بطريقة أصبحت تشكّل تهديدا أكبر للثروات الطبيعيّة وتهدّدها بالنضوب.

ولم تقف هذه التهديدات عند الثروات و المعادن التي يمكن للإنسان الاستغناء عنها بخلق بدائلها، بل طالت حتّى المكوّنات الحيوية للبيئة الضرورية لكل حياة على وجه الأرض، و على الخصوص الماء و الهواء والتربة و غيرها.

كما أنّ التقدّم العلميّ والتقنيّ الذي صار عماد تفوّق جماعات بشريّة على أخرى، دفع هذا التطوّر إلى مداه بإنتاج أسلحة لم تعد تحقّق الغلبة والتفوّق فقط، ولكنّها أصبحت تهدّد الوجود البشريّ برمّته، ذلك أنّ السلاح النوويّ على سبيل المثال الذي ابتكرته صناعة الحرب والمخزون المتوفّر منه اليوم لدى الدول التي تمتلكه، بإمكانه تدمير الكوكب الأرضي عشرات المرات.

يُضاف إلى هذه التهديدات، التي تطال البيئة والمحيط، تهديدات تمسّ الكائن الإنسانيّ بشكل مباشر، ونخصّ بالذكر منها التطوّرات التي حقّقها علم الجينات، والتي إن كانت لها نتائج إيجابيّة فيفهم الذات البشريّة و تاريخها، فإنّ التطوّرات التي عرفتها تكنولوجيا الاستنساخ و ما يقدّر الإنسان اليوم على فعله بها، صار بإمكانها طمس الهويّة الإنسانيّة إذا ما لم يضع الإنسان قواعد تحدّد هذه التطبيقات.

إنّ هذه التطوّرات العلميّة والتقنية خلقت علاقات جديدة بين الإنسان ونفسه، وأيضا بين الإنسان والطبيعة، وأصبحت الحاجة إلى ضبط هذه العلاقة و السلوك البشريّ، ضرورة ملحّة، وهذا الضبط

يقتضي أخلاقا جديدة تتميّز بروح " المسؤوليّة"، ليس مسؤوليّة المجتمعات المنفردة، و لكن مسؤوليّة أخلاقيّة كونيّة يتّفق عليها البشر جميعا، مادامت كلّ شعوب العالم باتت تمتلك التقنيات العلميّة التي تمكنها من استغلال الطبيعة بشكل لا يهدّد مجتمعا بعينه، و لكن يهدّد المجتمعات الأخرى.

إنّ انبعاث غازات المعامل الملوّثة للفضاء، وما ينتج عنه من مشاكل الاحتباس الحراري، و مشاكل الاستغلال غير العقلانيّ للموارد الطبيعيّة مثل الماء و الهواء، و التي هي بالضرورة ملك للبشريّة جمعاء، كلّ هذه المعطيات تجعل من الأخلاق الكونيّة ضرورة لا غنى عنها، و انطلاقا من هذه المخاوف و الهواجس، انبثقت عبر العالم دعوات فلسفيّة إلى تأسيس هذه الأخلاق. ومن بين هؤلاء الفيلسوف الألماني هانس يوناس(Hans Jonas) الذي اهتمّ بهذا الموضوع من خلال كتابه الشهير "مبدأ المسؤولية"(Jonas,1995)، وأيضا كتيب صغير تحت عنوان "من أجل أخلاق المستقبل(Jonas,1997)، وكذلك من خلال المحاضرات العديدة التي ألقاها حول هذا الموضوع..

و يتمحور كتاب يوناس حول فكرة كلاسيكيّة هي فكرة **"المسؤولية"** التي تشكّل نواة النزعة الإنسانيّة التقليديّة، لكنّها مع ذلك نزعة مُعَدّلة تستجيب لمتطلّبات الحداثة، هذه الحداثة التي تحمل في ذاتها بدرة أزمتها(Jonas,1997:8)

«فمنذ بداية القرن العشرين لم يكف التاريخ عن تعليمنا وتنبيهنا إلى أن مزايا الحضارة لا تلغي مساوئها، هذه الحضارة المبنية أساسا على التقدم العلمي، و هذا النظام العلمي- التقني الحديث يقوم على تصوّر خاصّ للعقل وَضَع أصوله غاليليوGalilée وبيكونBacon ورتب مسائله ديكارت Descartesونيوتن Newton، ثم أخذ بهذا التصور خلَفُهم القريب من "الأنواريين" و"الموسوعيين" وخلَفُهم البعيد من "الوضعانيين" و "العلمويين"، فتوسّعوا في مبادئه وأحكامه وتولوا ترسيخه في النفوس، حتّى صار في الناس أنّه لا عقلانيّة إلاّ بتحصيل الوصفين التاليين: "التجريب" و"الترويض)عبد الرحمان،2013: 112).

وعلى الجملة، تتأسّس عقلانيّة النظام العلمي - التقني للعالم على تحصيل القدرات الإمكانيّة والتمكنيّة للترويض والتجريب طلبا للسيادة على الكون قد تجلّت في هذا النظام بمظاهر ثلاثة: أحدها مظهر التنبؤ الذي تُكسِبه عقلانيّة النظم ويمكّن من سلطان السطوة، والثاني مظهر التحكّم الذي تُكسبه عقلانيّة الانتظام ويُمكّن من سلطان البطش ولما كانت لعقلانيّة النظام العلمي -التقني للعالم مراتب ثلاث: النظم الذي ينبني عليه التنبؤ والتنظيم الذي ينبني عليه التحكّم والانتظام الذي ينبني عليه التصرّف، اتّخذت كل مرتبة منها طريقا خاصّا بها في الانفصال عن الأخلاق الدينيّة، و فصلت كل واحدة منها جانبها الإمكاني عن الأصل الاعتباري من هذه الأخلاق كما فصلت جانبها التمكيني عن الأصل الاشتغالي من هذه الأخلاق.

وقد جاءت أخلاق المسؤوليّة التي دعا إليها هانس يوناس(Hans Jonas)ضمن دعوة عامة لأخلاق كونيّة، وقد كانت هذه الدعوة كما تمّت الإشارة إلى ذلك كردّ فعل على التطوّرات التقنيّة والعلميّة في المجالات المختلفة وما أصبحت تشكّله من تحدّ وخطر على البيئة والإنسان، وأيضا على التبعات التي خلفتها العولمة واقتصاد السوق، ويقتضي النظرُ في مفهوم هذه الأخلاق تحليلا وتقويما لابد من التمهيد له ببيانيْن

مختصريْن: للتمييز بين مفهوم "الأخلاق العالميّة" من جهة، ومفهوم آخر يدل هو أيضا على تناول الأخلاق لأفراد الإنسانيّة جميعا، وهو: "الأخلاق الكلية" من جهة ثانية.

والمقصود ب"الأخلاق الكلية" هي الأخلاق التّي تولىّ المفكرون والفلاسفة وضع أصولها وترتيب قواعدها على أساس أنها أخلاق عقلية وموضوعية، بحيث يتعين على كل فرد إنسانيّ الأخذ بها متى أراد الاستقامة في سلوكه أو طلب السعادة في حياته؛ ولنضرب عليها مثاليْن هما: "أخلاق الواجب" التي أنشأها الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط (Emmanuel kant)، و"أخلاق المنفعة" التي وضع أركانها الفيلسوف والقانوني الإنجليزي جيريمي بِنتامJeremy Bentham ، ووسعها خَلفُه الفيلسوف الإنجليزي جون اسْتِوارت مِيل John Stuart Mill.

أما "الأخلاق العالميّة"، فليست بهذه الأوصاف قط، بل إنّها تتّصف بأضدادها، فهي أوّلا أخلاق ذات طبيعة علميّة، إذ تُستقرَأ من التجربة الأخلاقيّة الحيّة للإنسان، وثانيا أخلاق ذات مصادر متعدّدة، تشترك أطراف كثيرة في تحديد قواعدها وأحكامها، وثالثا أخلاق ذات توجه دينيّ، إذ أنها تستقي قيمها ومبادئها من الأديان المختلفة (عبد الرحمان: 112).

2- دواعي الأخلاق الجديدة:

انطلق هانس يوناس(Hans Jonas)من مقارنة أساسيّة بين محددات الأخلاق القديمة و محدّدات الأخلاق الجديدة معتبرا أنّ هذه الأخلاق الجديدة أو بالأحرى الحاجة إلى هذه الأخلاق الجديدة بدأت مع ما يمكننا أن نسميه بزوغ العالم فوق إنساني "Le monde extra humain" أي العهد الذي بزغت فيه التكنولوجيا، وأصبحت سمة من سمات النشاط الإنساني فاستعمال الإنسان للتقنية في تعامله مع أشياء العالم لم يكن بالقوّة التي أصبح عليها في العصر الجديد، فتأثير التقنية على طبيعة الأشياء لم يكن إلّا طفيفا و سطحيّا، و لم يكن مطروحا بالشكل الذي هو مطروح به اليوم، وهذا يعني أنّ الإنسان منذ دايات وجوده الأولى لجأ إلى الكثير من الوسائل التقنية للاستعانة بها على تطويع الموجودات الطبيعيّة، إلاّ أنّ استعماله لهذه التقنية كان يهدف إلى تلبية الحاجات الأساسية بينما أصبحت التقنية والتقدم اليوم هدفا رئيسيّا من أهداف الإنسانيّة، و لذلك فالأخذ بعين الاعتبار الآثار الضعيفة التي كانت تمثّلها التقنية في القديم لم تكن تستدعي التفكير في أخلاق تضبط هذا التدخّل الإنسانيّ، ولذلك أصبح التحوّل الذي أحدثته التقنية في طبيعة الفهم الإنسانيّ يقتضي بالضرورة تحوّلا في الأخلاق الإنسانيّة (.Jonas,1998:21)

فالأخلاق القديمة كانت في الماضي شيئا موجَّها إلى الإنسان لضبط هذا النوع من العلاقات الإنسانيّة، وكان الإنسان **الخيّر** حسب تلك الأخلاق هو ذلك الذي يستجيب سلوكه لمعايير الفضيلة و الحكمة الإنسانية وذلك ما كانت تجسده كلّ المبادئ الأخلاقيّة المتداولة "أحب قريبك كما نفسك"، "و تصرّفْ مع الآخرين كما تحب أن يتصرفوا معك"، و"اجعل المتعة العامة فوق متعتك الخاصة" ولا تعامل قريبك كوسيلة، بل عامله كغاية إنسانيّة " و ما إلى ذلك من المبادئ الأخلاقيّة التي أطّرت على مدى قرون الفعل الإنسانيّ.

لقد كانت الأخلاق القديمة مؤسّسة على علاقات الناس فيما بينهم خاصة أولئك الذين يعيشون في فترة واحدة، وأنّ هؤلاء هم المسؤولون عن تصرّفات بعضهم البعض، وأنّ الفاعل هو الآخر، ذلك الآخر الذي نقتسم معه الفعل وآثار ذلك الفعل.

وكان التصرّف الأخلاقيّ في هذه الحالة يرتبط على الأفق القريب مع أولئك الذين نعيش معهم في أفق بقائهم على مدى الحياة، أي أنّ الأخلاق تؤطر العلاقات داخل الجيل الواحد.

وهكذا فإنّ المعرفة الأخلاقيّة التي نحصل عليها إلى جانب الإرادة الأخلاقيّة، كانت تهدف إلى ضمان أخلاقيّة الفعل الذي ينسجم مع هذه الوضعية إنها معرفة متاحة لكل الناس أصحاب الإرادة الخيرة، ولعلّ هذا ما دفع فيلسوفا مثل كانط (kant) إلى القول أنّه للوصول إلى فعل أخلاقيّ، فإنّ الإنسان ليس في حاجة إلى المعرفة بل تكفيه فقط الإرادة الخيرة.

فهل يعني هذا أنّ هذا التوجّه يعتبر الأخلاق الإنسانيّة قائمة على مفهوم كليّ مشترك بين الناس، و أنّ الحاجة إلى معرفة المجال الأخلاقيّ تكون ضروريّة فقط عندما لا يكون هذا الفعل مؤسّسا على هذا المبدإ الكلي المشترك؟

تغيّر بشكل جذري و حاسم، في نظر هانس يوناس(Hans Jonas)، فقد أدخلت التقنية تغييرات كثيرة وجديدة على الفعل الإنسانيّ لم تكن معهودة من قبل، ولم تعد الأخلاق القديمة قادرة على احتوائها، وهكذا فإنّ المبادئ الأخلاقيّة القديمة القائمة على محبّة القريب و الرحمة و النزاهة، لم تعد صالحة لضبط العيش الإنسانيّ الجديد، و الفعل و نتائجه لم يعودا من نفس المستوى و نفس الحجم، وهذه الوضعية الجديدة أصبحت تفرض على الأخلاق آفاق جديدة للمسؤوليّة لم تكن معهودة ولا متصوّرة، وهذا التحوّل للفعل الإنسانيّ في الطبيعة أضعفها بفعل التطوّر التقني الذي أكسبه قدرة هائلة، فالطبيعة لم تكن هشة بالقدر الذي هي عليه اليوم، و هذه الهشاشة و الضعف ليستا نابعتين من أسباب طبيعية ذاتية، بل نابعتين من التدخل الإنسانيّ العنيف عن طريق التقنية الهائلة التي اكتسبها و التي مكنته من التفوق عليها بشكل كبير أصبح معه للفعل الإنسانيّ أبعاد و آثار مدمّرة سواء من خلال الاستغلال المفرط للثروات لإشباع رغباته الاستهلاكيّة الزائدة عن الحاجة، أو من خلال ما أنتجته حضارته التقنية من آثار سلبيّة على الطبيعة والكون. فالآثار المدمّرة لتغيير السلوك البشري تجاه الطبيعة خلقت الحاجة إلى مسؤوليّة جديدة اتّجاه الكوكب الأرضيّ برمّته. إنّ الطبيعة كموضوع جديد للمسؤوليّة فرضت بالتالي على النظريّة الأخلاقيّة موضوعا جديدا للتفكير، فقد جعلت هذه الوضعيّة الجديدة الحاجة إلى الحفاظ على الطبيعة، بعدا، وقدرا أخلاقيّا جديدا لدى الإنسان.

1-2- الدور الجديد للمعرفة الأخلاقية:

في هذه الظروف أصبحت المعرفة ضرورة ذات أولويّة، و أصبح "الواجب الأخلاقيّ" بنفس كبر حجم الفعل الإنسانيّ، ذلك أنّ الفرق الشاسع بين قوّة المعرفة التنبؤيّة prévisionel، وبين قوّة الفعل تطرح هي بذاتها مشكلا أخلاقيّا لم يكن مطروحا، وذلك لأنّ الاعتراف و **التّعرُّف** على الجهل يصبح هو بذاته الوجه الآخر

لواجب المعرفة، و هذا الاعتراف يصبح بالتالي جزءا من الأخلاق التي يجب أن تعلم أن الرقابة الذاتيّة هي ضرورة أكثر إلحاحا من سلطتها و قوّتها الزائدة، وهذه الوضعيّة تظهر أنّ الأخلاق القديمة لم يسبق لها أن وضعت في اعتبارها الشروط العامّة للحياة البشريّة و المستقبل البعيد للجنس البشري نفسه.

إنّ هذا الإطار الجديد للعلاقة بين الإنسان و الطبيعة، و الذي فرض تصوّرا جديدا للحقوق و الواجبات يجب أن يؤسّس لأخلاق جديدة لم تتمكّن الأخلاق والفلسفات القديمة من صياغة مبادئها، فبالأحرى صياغة نظرية أو مذهب مكتمل حولها،(Jonas,1998:94) و هذا ما يعني أن هانس يوناس(Hans Jonas) لا يريد فقط التأسيس لمبادئ جديدة، بل لأخلاق جديدة ضمن مذهب أو فلسفة أخلاقية جديدة.(Jonas,1998:43)

2-2- نحو قانون أخلاقي مستقلّ عن الطبيعة:

يطرح هانس يوناس(Hans Jonas)تساؤلا مهما حول ما يقتضيه الفعل الإنسانيّ الجديد، ويتساءل إن كان هذا الفعل الجديد لا يعني أنّه لا يجب الأخذ بعين الاعتبار بشكل أكبر سوى المصلحة الإنسانيّة، و أنّ مفهوم الواجب كما صوّرته الأخلاق القديمة لم يعد ذا قيمة ويتساءل أيضا عن جدوى البحث في ما إذا ما كانت حالة الطبيعة "الفوق إنسانية"extra humaine للكون أو للعالم الحيويّ لم تعد سوى **"ملكاً "** un bien أو شيئا يملكه الإنسان، و أصبح هذا الشيء له مطلب أخلاقيّ اتجاهنا أي اتّجاه الإنسان، ليس لأجل مصلحتنا و خيرنا، و لكن لمصلحة هذا الكون وحقا من حقوقه وبعبارة أخرى هل أعطى تحول الفعل الإنسانيّ للطبيعة حقا أصبحت تطالب به الإنسان؟

إن هذا التساؤل أصبح لا يقتضي البحث عن الخير الإنساني فقط، بل يقتضي أيضا البحث عن الخير للأشياء فوق الإنسانية، أي توسيع الاعتراف بالغايات في ذاتها إلى ما بعد الإنسان، وإدخال هذا المطلب في الإطار العام للخير الإنسانيّ، فليست هناك أخلاق لحد الآن باستثناء الأخلاق الدينيّة مهيأة لهذا الدور وهذا أيضا في نظر يوناسJonas، ما لم يقم به التفكير العلميّ المسيطر على الطبيعة، و الذي يرفض كلّ حقّ نظري للتفكير في الطبيعة و اعتبارها شيئا يستحق التقدير،(Jonas,1998:34-35) ولكن هناك نداء صامت يأتينا من عالم الحياة خاصّة من الأماكن التي يطالها التهديد، فهل يجوز لنا أن لا نهتمّ به أم على العكس من ذلك يجب أن نعترف بشرعيّته التي تعترف بها طبيعة الأشياء، أم علينا أن نعتبره فقط إحساسا داخليّا من جانبنا يمكننا التخلي عنه متى شئنا و نسمح به متى شئنا؟

إن تقدير هذا التساؤل و مقتضياته النظريّة يجعلنا مطالبين بتوسيع الفكرة ونقل هذا التساؤل من المستوى الأخلاقيّ المُؤطر للفعل إلى المستوى الميتافيزيقي المُؤطر بدوره للكائن برمّته، حيث يجد كلّ فعل أخلاقي أساسه ومبدأه.

3- التطور التقني وتحول الفعل الإنساني:

يرى هانس يوناس(Hans Jonas) أنّه إذا بقينا في مستوى الاعتبارات الإنسانيّة، فإنّ هناك وجها آخر للأخلاق، على اعتبار أن التقنية كمجهود إنسانيّ أصبحت تتجاوز الغايات البرغماتيّة التي كانت تؤطّرها في الماضي فقد كانت مهمّتها تتوقف عند تلبية الحاجات الضروريّة للإنسان، أمّا اليوم فقد أصبحت التقنية أو بالأحرى تطوّرها غاية في حد ذاتها (Jonas, 1998: 31).

فالتقدّم التقني لم يتحقّق دون أن تكون له ضريبة ليس على مستوى نتائِجه التطبيقيّة فحسب، ولكن على مستوى ممارسته هو نفسه، ذلك أنّه كلّما حصل تطوّر علمي على نطاق واسع، حصل بالمقابل تشظٍ على مستوى الممارسة، لأن المشتغلين بالعلم أو الباحثين أصبح كل واحد منهم منعزلا في زاويته وفي تخصّصه الدقيق جدّا جدا عن باقي زملائه، وعن باقي العالم، أ فنتائِج أبحاثه لا يمكن تعميمها نظرا إلى تخصّصها ودقّتها، ولعلّ هذه إحدى سمات الحداثة التي تحدث عنها الفيلسوف الألماني مارتن هايدغر(Martin Heidegger ت 1976) في كتابه "**الطرق الموصدة**" Chemins qui ne mènent nulle part عندما أكّد أنّ التقنية هي من بين السمات الأساسيّة للحداثة، فقد اعتبر هايدغر(Heidegger) وهو يتساءل عن ماهيّة العلم الحديث، أنّنا عندما نتحدّث اليوم عن العلم، فإنّ كلمة علم، أصبحت تعني شيئا مخالفا عن ذلك الذي كانت تعنيه "دوكترينا" في القرون الوسطى، أو ما كان يقصد بالعلم في العصر الإغريقيّ، فالعلوم الإغريقية لم تكن أبدا علوما دقيقة، ولهذا السبب فإنّه لا يمكننا أن نقول إنّ العلوم الحديثة هي أكثر دقة من العلوم القديمة(Heidegger,2006:101)، وصارت الماهيّة أو الخاصيّة الأساسيّة للعلم الحديث هي البحث(La recherche،) وهذا البحث هو مفارق تماما للمعرفة الكلاسيكيّة، بل إنّ هذه المعرفة أصبحت تتأسس بصفتها تحرّيا في مجال من المجالات المحدّدة، حتى لو كانت مجالات عامّة، مثل التاريخ والوجود، ناهيك عن المجال الأوسع ألا وهو الطبيعة (Heidegger, 2006:104).

إنّ العلم أصبح بحثا عن طريق ما صار يُسمَّى بالمشاريع التي تفرض على الباحث صرامة خاصّة في البحث، وفي بلوغ نتائج محدّدة، ولا يلتقي المشروع والبحث فيما بينهما إلاّ من خلال صرامة المنهج وخصوصيّته، فكلّ علم يحمل هذه الصفة، وقائم على بنية المشروع في مجال خاصّ أصبحت له موضوعيّة محدّدة، يمكننا أن نتحدّث عن علوم بنفس درجة تعدّد الحقول ومجالات البحث (Heidegger, 2006:109)، ومن ثم فإنّ العالم اختفى ليعوضه الباحث المندمج في مشاريع بحث خاصّة، وهذا الباحث لم يعد في حاجة إلى المكتبة المليئة بالكتب بل أصبح في حاجة إلى المختبر والى التنقل للمؤتمرات العلميّة من أجل عرض أبحاثه، وبهذا يكون العلم بصفته بحثا قد أصبح ظاهرة أساسيّة من ظواهر الحداثة(Heidegger, 2006:114)، فقد اختفى العالِم ليحل محله الباحث المنخرط في برامج بحثية، وقد لاحظ هايدغر(Heidegger)أنّ الإنسان نفسه أصبح موضوعا للعلم.

وهكذا تفوق حسب هانس يوناس(Hans Jonas) الإنسان الصانع على الإنسان العارف، و في ظلّ هذه الظروف التي أصبحت تشهد تطوّرا متناميا ومستمرّا للتقنية، وقد صارت قادرة على تجاوز ذاتها وعلى تجاوز الإنسان الذي ابتكرها، أصبح للتقنية معنى أخلاقي بحكم المكانة المركزية التي تحتلها في الحياة الذاتية

للغايات الإنسانية، حيث أن الإنسان في ظل هذه الشروط أصبح هو المنتج و الفاعل لكل ما يقوم به، بل أكثر من ذلك هو المُهيَّأ لما سيكون في المستقبل، وبهذا المعنى يكون الفعل الجماعيّ، هو الذي يلعب دور المحور الأساس في هذه العملية الحاملة للمستقبل و ليس الفعل الفردي، وهكذا يكون المستقبل غير المحدد و المجهول حاضرا هو الذي يحدد أفق المسؤولية.

وهذا يقتضي أوامر جديدة لم يسبق لها أن طرحت صارت تتخذ المسؤولية مجالا لها، وتقتضي أيضا أخلاقيات تجد نطاق تمظهرها وتنفيذها في الفعل والقرار السياسيْن، وهذا وضع جديد لم يسبق له مثيل في تاريخ البشرية، وهكذا فإنّ التحوّل الجوهريّ للفعل الإنسانيّ يجب أن يساهم حسب هذا الأفق في التغيير الجوهريّ للفعل السياسي باعتباره فعلا يحمل في طياته مبدأ المسؤولية.

3-1- المدينة الكونيّة وتحوّل الواجب الإنساني في العالم:

من الملاحظات الهامّة التي استنتجها هانس يوناس Hans Jonas هو أنّ الحدود بين المدينة، أو بشكل أوسع بين الحضارة الإنسانية، وبين الطبيعة قد تقلصت أو انمحت، فقد كانت المدينة في السابق بقعة وسط الطبيعة ووسط العالم غير الإنسانيّ، أمّا اليوم فإن الفروق بين المُخترَع (le fabriqué و بين الطبيعي قد انمحت، فقد أصبحت اختراعات الإنسان هي ما يشكل العالم، وهكذا وانطلاقا من فعل الإنسان، أصبح هذا للعالم وأصبحت لحرية الإنسان معنى جديدا لم يسبق لها أن واجهته، فقد كان العالم الإنساني قبل تدخل التقنية عالما مستقلا عن الوجود الطبيعي، أمّا اليوم، فإن العالم والإنسان بهذا المعنى قد أصبحا شيئا واحدا، ولم يعد بإمكان الواحد منهما أن يوجد دون الآخر، فوجود العالم من أجل الإنسان مطلب مستقبليّ هو ما يمكن أن يؤطر أية أخلاقيّات إنسانيّة، ومن ثم، فإن مطلب أخلاق مستقبليّة أصبح ضروريّا ضرورة ملحّة لكل فعل آني و مستقبلي على السواء.

و هكذا فإن الأخلاق التي يدعو إلها هانس يوناس Hans Jonasهي إذن أخلاق كونيّة، ولكن ما طبيعة اختلافها عن الأخلاق التي دعا إليها كانط Kant، ألم تكن دعوته هو أيضا دعوة لأخلاق كونيّة، و ما الفارق بين الدعوتين؟

يرى هانس يوناس Hans Jonas أن الأخلاق الكانطيّة كانت تستمد كونيتها من كونية الفعل المؤسس لهذه الأخلاق، أو الفعل الذي يكون مرجعا لكلّ فعل أخلاقيّ بعيد عن أيّة منفعة، و بعيدا عن كلّ تجربة، أي أخلاق مؤسّسة على ميتافيزيقا منطلقة من ذلك النداء الباطنيّ الموجّه لكلّ فعل أخلاقيّ، والمنطلق هو أيضا من الإرادة الخيّرة فحسب، وهذه الأخلاق كانت تفترض وجود جماعة إنسانيّة فاعلة مكوّنة من كائنات فاعلة عاقلة، ولذلك فإنّ الفعل المطلوب يجب أن لا يكون مناقضا لأصله الكونيّ العاقل، و يستنتج هانس يوناس Hans Jonasأن هذه الاعتبارات الأساسية لهذه الأخلاق هي أنها ليست أخلاقيّة morale بل ذات أساس و بعد منطقييْن logique،لأنها تفترض العقل الكونيّ المشترك بين الناس كأساس لكل فعل، و في إطار هذه الأخلاق فإنّ إمكانيّة فناء الإنسانية وتوقفها عن الوجود لا يكون بسبب أي تناقض داخلي بنفس الدرجة التي يمكن أن تتحقق بها سعادة الأجيال الحاضرة على حساب وجود الأجيال اللاحقة، وحسب هذه الأخلاق

فإنّ التضحية بمستقبل الأجيال اللاحقة لصالح الأجيال الحاضرة لم يكن موضوع نقد، فالمبدأ الأخلاقيّ الكانطي كان يتأسس على ذلك النداء الشهير: "تصرف بشكل يكون فعلك قانونا كونيّا " وهذا النداء أو الأمر الأخلاقيّ سيجد في إطار التحول الذي يشهده الكون بفعل الإنجازات التقنية إطارا جديدا و صياغة جديدة و هي:

"تصرف بشكل تكون نتائج فعلك منسجمة مع دوام الحياة الإنسانيّة على وجه الأرض" أو إذا شئنا عكس الأمر: "تصرف بشكل لا تكون نتائج فعلك هدّامة لإمكانيّة الحياة على وجه الأرض في المستقبل"

إنّ هذا الإطار الجديد كما يلاحظ هانس يوناس (Hans Jonas) لا يتضمّن أيّ تناقص عقلانيّ، إذ يمكنني أن أحقّق الخير في الحاضر بالتضحية بالمستقبل، كما يمكن أن أرغب في فنائي الذاتيّ وفناء الإنسانيّة جمعاء، و ذلك دون أن أناقض نفسي، أما المبدأ الأخلاقيّ الجديد، فيؤكد أنه يمكن أن يكون لنا الحقّ في المخاطرة بحياتنا الخاصة، و ليس بالحياة الإنسانيّة مثل أسطورة "أشيل " الذي فضل حياة قصيرة وبطوليّة على حياة طويلة و آمنة دون بطولات مع الحرص على تأمين جيل لاحق يذكر بطولاته.

إن الأخلاق الجديدة لا تعطينا الحق في إلغاء حياة الأجيال اللاحقة بسبب حياتنا الآنية وأنه ليس لنا الحقّ بالمخاطرة بالحياة المستقبلية (Heidegger, 2006:41-42).

ويرى هانس يوناس Hans Jonas أنه يمكننا أن ننتقد مع كانط اختيارنا لمثال من أخلاق الاعتقاد، ونقرّ أن أطروحتنا ذات الطابع الآنيّ المخالفة لكل أخلاق سابقة، يمكن رفضها انطلاقا من عدة أوجه ويمكننا أن ننطلق من الأمثلة الثلاثة الآتية:

أولا إنّ سلوك الحياة على الأرض يذهب إلى حد التضحية بالسعادة الفردية في سبيل الخلاص الأبديّ للروح، وثانيا هاجس المشرع ورجل السياسة من أجل الخير العامّ للمستقبل، وثالثا أن سياسة اليوتوبيا كلها أمثلة لسلوكات وأفعال متضمّنة لاستعمال أحياء الحاضر كمجرد وسيلة لتحقيق هدف يتجاوزهم ويزيحهم باعتبارهم عائقا أمام تحقيق هذا الهدف.

و هنا و في سياق الاحتمالات الثلاثة المذكورة، فإنّ الأوّل و الثاني يتوحّدان في جعل المستقبل مكانا ممكنا لتحقق القيمة المطلقة المتعالية عن الحاضر الذي لا يكون سوى مجرد تهيء تهيُّؤ للمستقبل، إلا أن الفرق بين الأول والثاني أي بين أخلاق الاعتقاد و بين أخلاق المسؤولية، هو أنه في المستوى الأول أي في أخلاق الاعتقاد، أن الفعل في الحاضر ليس علّة ضرورية للمستقبل، ويمكنه فقط أن يهيّئ الفرد لهذا المستقبل، ذلك أن هذا التهيُّؤَ يتحدد في حياة تنال رضى الله باعتبارها هي الحياة الأجدر، إلا أن الإنسان ليس حرّا في اختيارها، أو بالأحرى أنه ليس مؤهّلا لضمان تحقّقها، حيث أنها ليست مرتبطة بالقصدية الفردية أو الجماعية.

ويتساءل هانس يوناس Hans Jonas هنا عن مصير الأخلاق العقلانيّة، كما يتساءل عمّا يمكن أن يتحمله أو يتقلده المشرع أو رجل الدولة حول مستقبل الحياة المدنيّة، و يرى أنه بخصوص الطابع الزمني الذي يهمنا، فإن الأخلاق القديمة لا تقول شيئا، إلا أنّ الجواب قد نجده خارج الفلسفة عند المشرّعين، فهم لا

يهتمون بالمستقبل بل يشرّعون للحاضر في ديمومته، دون أن يكون هناك تخطيط مسبق للمستقبل، و هذا التشريع الذي ينبني على معايير جيّدة في الحاضر يشكل ضمانة للمستقبل (Heidegger, 2006:46)،فنبوءة رجل السياسة حسب هانس يوناسHans Jonas تتحدّد في حكمته بحسب ما يخصّصه للحاضر، وهذا الحاضر لا يضع في الحسبان مستقبلا مختلفا، بل مستقبلا مشابها لهذا الحاضر.

2-3- انبثاق أخلاق البيئة:

ساهمت الأخلاق التي دعا إليها هانس يوناس Hans Jonas في التأسيس لما يسمى بالأخلاق البيئية وترسيخ الاهتمام بها، ويمكن الإشارة إلى أن ما يُسمىَ بأخلاق البيئة هذه عرف ظهورا قويا خلال سنوات السبعينيات عندما بدأ الفلاسفة بالاهتمام بالآثار السلبية للفعل الإنساني على البيئة، وكذلك الاهتمام بالتطور التكنولوجي.

ورغم الانبثاق الذي شهده الاهتمام بالبيئة وبأخلاقها، إلّا أنّ هذه المواضيع ليست جديدة على مجال الأخلاق، وفي قلب هذه الاهتمامات يوجد الإنسان ومكانته في العالم، وكذلك علاقته بالطبيعة وبتنوعها، فماذا يقصد إذن بالطبيعة، وهل يعتبر الإنسان مفصولا عنها، وهل هناك فرق بينه وبين باقي الكائنات التي تعيش معه في هذه الطبيعة؟

هذه جملة من الأسئلة التي تطرح، والتي ربما جاءت الأخلاق المعاصرة للبيئة لتجيب عنها.

3-3- نتائج تحول الفعل الإنساني:

في ظلّ كلّ هذه التطوّرات التقنية سواء المتعلقة بالطبيعة أو بالإنسان وما خلفه تقدمه التقني في هذه المجالات. لاحظ هانس يوناس Hans Jonas، أنّ الاهتمام بالماضي كمرحلة تهيئة لما هو حاضر ظهر فقط مع التقدم التقني كواقع و كفكرة تهييئية لما هو حاضر الذي يعتبر بدوره تهييئا للمستقبل.

إن مفهوم الواجب في هذه الوضعيّة، يتأسس انطلاقا من أفعال الحاضر المتوجهة إلى المستقبل الذي يجب مراعاة ما ستحدثه فيه أفعال الناس في الحاضر.

فما يجب التنبيه له في هذا الصدد حسب هانس يوناس Hans Jonas، هو ما آل إليه الإنسان في العصر الحديث، فالتطور التقني الذي كان من صنع الإنسان، لم يكتف بأن صيّر العلم في خدمة التقنية، ولكنه ذهب أبعد من ذلك، عندما صير الإنسان نفسه موضوعا لهذه التقنية مع ما يحمله ذلك من مخاطر، ومنها على وجه الخصوص، إمكانية سيطرة التقنية على الإنسان(Jonas, 1998 : 51).

في هذا الصدد يتساءل هانس يوناس Hans Jonas: من كان في الماضي يطرح مسألة الموت أو الحياة، أو بالضبط تحديد وقت الحياة كاختيار شخصي؟

لقد كان الناس على سبيل المثال يحلمون بالطيران، لكن مسألة العيش أكثر من ستين سنة لم تكن تراودهم. واليوم يقول هانس يوناس Hans Jonas أصبح هذا الموضوع ممكنا بفضل التطورات في علم البيولوجيا، والتي صارت قادرة على التدخل لمنع شيخوخة الخلايا، وبالتالي إمكانية إطالة عمر الإنسان،

وهكذا لم يعد الموت يتصور كحتميّة من حتميّات الطبيعة البشريّة، بل صار ينظر إليه كعيب يمكن تجنبه والتغلب عليه(Jonas,1998:52).

وهذه الوضعية تطرح عدة تساؤلات أهمها:

إلى أيّ حد يمكن تمديد الحياة، أو إلى أي حد يمكن أن نحلم بالقضاء النهائي على الموت، وإلى أيّ حد يمكن أن يكون هذا أمراً مرغوباً فيه، بالنسبة إلى لأفراد، وبالنسبة إلى لنوع البشري، ثم ألا يهدّد هذا التوازن الطبيعي الذي تخلفه ثنائية الموت والحياة؟

ثم إذا كان هذا ممكنا، من سيستفيد من هذا الامتياز، هل أناس خاصّون، هل أولئك الذين يقدرون على الدفع، أم الناس أجمعين؟(Jonas,1998 :52).

و يعتقد هانس يوناس Hans Jonas أنّ هذه الوضعيّة تطرح عدة مشاكل تتعلق بتعطيل دورة الحياة التي تقوم على تناوب الأجيال، ذلك أننا إذا ما وصلنا إلى هذه الحالة، سنجد نفسنا أمام جيل واحد من الناس لن يسمح لأجيال أخرى بالتواجد، أو على الأقل سيكون الشيوخ أكثر من الشباب والأطفال. وسنقضي بذلك على عفوية وتجديد الحياة وعلى طابعها الخلاق المتجدد مع الأجيال اللاّحقة(Jonas,1998 :53)،وهكذا فإن الحلم الذي طالما راود الإنسان، في القضاء على الموت قد ينقلب ضده.

<u>هل يمكن التحكّم في السلوك الإنساني؟</u>

هنا يطرح هانس يوناس Hans Jonasأيضا إحدى أهم القضايا التي نتجت عن التقدم في مجال الطب، وهي ما توصلت إليه الصناعة الدوائية والصناعة الالكترونية، والتي أصبح بإمكانها تغيير سلوك الإنسان سواء عن طريق منحه أدوية خاصة، أو عن طريق التدخل الالكتروني، في مناطق معينة من الدماغ الإنساني لتكييف سلوكه، وبالتالي التحكم فيه.

وهنا بالضبط يجد التطور التقني امتدادا له في مجال آخر، وهو المجال الاجتماعي والنفسي حيث سيصبح بالإمكان خلق مجتمعات وسلوكات على المقاس، وهنا يتدخل دور السياسة في التحكم في السلوكات البشرية، وهذه من الأمور المهمّة و الأساسيّة (Jonas,1998 :54-56) التي انتبه إليها هانس يوناس Hans Jonasفي مجال الأخلاق الجديدة، فيما يتعلق بالمسؤولية السياسية عن أعمالنا وقراراتنا، وانتهى إلى أن القرارات التي نتخذها والتي تأخذ في حسبانها المستقبل، هي البعد التمثيليّ بالمعنى السياسي، ويجب أن نتحمل مسؤوليتها، لأنها تتعلّق بأجيال قادمة، ستكون أجيال الحاضر قد فنت ولن يكون بإمكان الأجيال الآتية التي ستتأثر في المستقبل بفعلها الحاضر أن تحاسبها، وهنا يتساءل هانس يوناس Hans Jonas ما هي القوة المخول لها أن تمثّل المستقبل؟

إنه سؤال فلسفي لا يبدو الجواب عنه سهلا، فالتقدم الذي أحرزته العلوم الطبيعيّة غير العديد من المعتقدات، والعديد من المرتكزات، ومنها على الخصوص مفهوم "المعيار" مما خلق خواء وفراغا قيميا أصبح معه من الضروري، البحث عن أخلاق يمكنها أن تقف في مواجهة القدرات التي نتوفر عليها اليوم، ويقصد هنا القدرات العلميّة والتقنيّة، وهذا يطرح مسألة ما إذا كان المقدّس، أو بتعبير آخر الأخلاق الدينيّة، قادرة

على هذه المهمّة، ويوضح يوناسJonas أن الدين غائب في المجتمعات المعاصرة، و يتساءل: هل هذا الغياب مبرر لكي لا تتحمل الأخلاق المهمة الملقاة على عاتقها؟(Jonas,1998: 61).

ويجيب معتبرا أن على الأخلاق أن توجد حتى ولو غاب الدين، ويأتي هذا الوجوب لأن الناس في حاجة الى أخلاق تضبط أفعالهم.

4- أسس الأخلاق التي يتطلبها الفعل أو السلوك الإنسانيّ الجديد:

يطرح هانس يوناس Hans Jonasهنا سؤالين أساسيين، الأوّل هو ما هي أسس الأخلاق التي يتطلبها السلوك الإنساني الجديد، والسؤال الثاني ما هي ضمانات تطبيق هذه الأخلاق؟

فالسؤال الأول يتعلق بالمبادئ الأخلاقيّة، بينما السؤال الثاني يتعلق بالتطبيق، وفي هذا المجال، أيّ مجال ضبط السلوك الإنساني، فإن ذلك يدخل في نظره في خانة النظريّة السياسية، والمسألة السياسيّة هي ذات أهمية كبيرة، لأنها تتعلق بتحقيق الخير بارتباط مع ما هو ضروري وبعيد في المستقبل، وهذا يرتبط بالسؤال الأول المتعلق بالأسس، على اعتبار أن القرارات العمليّة يجب ألاّ تكون اعتباطيّة، بل يجب أن تكون مؤسسة على معرفة وعلى مبادئ قابلة للإدراك.

إن هذه الحقيقة الجديدة، لابد أن تكون في نظر هانس يوناس Hans Jonasموضوع معرفة علميّة، أي حقيقة تتعلق بالوضعيّات المستقبلية المحتملة للإنسان وللعالم، والتي يجب أن تخضع للحكم على تلك الحقائق الأولية فلسفيا، والتي انطلاقا منها، يمكن تقييم الأفعال والسلوكات، فنحن إذا لم نعرف ما يضاد الشيء، لا يمكننا اتقاؤه، فلا يمكننا أن نعرف قيمة الحياة إلا إذا عرفنا الموت، ولا يمكننا أن نعرف الحرية إلا إذا عرفنا العبودية، وهكذا.

إن المسؤولية والشعور بها يقتضي معرفة ذلك الشيء أو المحظور الذي علينا الشعور بمسؤولية تجنبه، إنّ ما تتطلبه الاخلاق الجديدة، ما كان ليصبح ملحاحا لو لم تظهر معالم التهديدات وحجم هذه التهديدات التي على الإنسان الخوف منها وتجنبها، أو معرفة الأشياء التي يمكن أن يصبح وجودنا مهددا بدونها لنعمل على الحفاظ عليها.

4-1- الخطر أهمّ منبه للإنسان:

يرى هانس يوناس Hans Jonas أنّ أهم وأوّل التزام أو واجب تتطلبه أخلاق المستقبل، هو معرفة الآثار البعيدة لأفعالنا، فالتوجّه إلى المستقبل، وتصوّر ما يمكن أن ينجم عن سلوكاتنا، هو ما يمكن أن ينير طريقنا ونحن نؤسس لمبادئ هذه الأخلاق الجديدة المتّجهة نحو المستقبل(Jonas,1998: 68).

أما الواجب أو الالتزام الثاني، فهو تهيئة الإحساس المناسب تجاه التهديد المستقبلي، الذي تصورناه، فالمعروف أن الشعور بالخوف يكون مختلفا تجاه المخاطر التي يتمثلها الإنسان، فإذا كان الخطر موجها مباشرة إلى "الأنا" فإنّ ردّ فعلها المنبعث من غريزة حفظ الذات يكون سريعا ومباشرا، أما إذا لم يكن كذلك، فإنّ درجة الشعور بالخوف تكون مختلفة، أيّ أنها تكون أقل..(Jonas,1998:68-69).

لابد إذن في نظر يوناس Jonas أن تكون الآثار موضوع الأخلاق المستقبليّة معروفة بشكل علميّ، فتكون حقيقة لا جدال فيها، ثمّ إنّ هذه المعرفة العلميّة، تحدّد ما هو ملحّ من غير ه، فلا يمكن على سبيل المثال إقناع الناس بخطر ما، ما لم يتحقّق الناس من خطورته، فما توضّحه البيئة اليوم، وما يشهده المناخ من تحولات يقنع الناس أن سخونة الأرض وازدياد ارتفاع هذه السخونة، من شأنه أن تكون له آثار سلبية تهدّد المجال البيئي، ومن هنا لم يعد هناك شك، وأصبح الكلّ واعيا بهذه المخاطر، و لذلك عقدت المؤتمرات، وصيغت المواثيق لتفعيل الالتزامات الواجب اتّخاذها لتجنب هذه المخاطر.

أمّا الصيغة الاحتماليّة، وغير العلميّة للمعارف، فإنّها لا تفيد في الاقناع، كما أنها لا تفيد في المرور إلى التفعيل السياسي لتلك المخاوف(Jonas,1998: 72)،ومن ثمّ فإن التنبؤات بالشرور أكثر مدعاة للمسؤولية من التنبؤات بالخيرات، أو إن شئنا قلب الآية، فإن خير تجنب الشرّ يسبق خير توقع الخير، ومن جهة أخرى، فإن الأمور الأكثر خطورة، هي تلك التي يجب أن يوجّه إليها الاهتمام العلميّ لتحديد مخاطرها، ومن ثمّ ابتداع الأخلاق التي تدعو إلى تجنبها.(Jonas,1998: 79)

2-4- الأساس الأنطولوجي لأخلاق المستقبل:

اعتبر هانس يوناس Hans Jonas في كتيبه الصغير من "أجل أخلاق المستقبل"(Jonas,1997: p69)، أنّ هذه الأخلاق لا تعني أخلاقا في المستقبل، أي أنّها أخلاق مصاغة اليوم وتحمل همّ المستقبل من أجل حماية الأجيال القادمة من نتائج أفعالنا في الحاضر.

لقد أصبحت هذه الأخلاق تفرض نفسها بسبب أفعال الإنسان وأنشطته التي تتمّ في إطار عولمة التقنية، وبسبب التهديد الذي صارت تمثّله هذه الأفعال، حيث أن المسؤولية الأخلاقيّة تفرض الأخذ بعين الاعتبار جانب الخير le bien لأولئك الذين سيتضررون في المستقبل دون أن نأخذ رأيهم.

إنّ هذه المسؤولية يجب أن تكون بنفس حجم القوة التي يمثّلها تدخل الإنسان في الطبيعة. فليس هناك مرحلة تاريخيّة توفّر فيها الإنسان على نفس القدر من القوّة التي يتوفر عليها اليوم، وليس هناك فترة يجب أن يتحمّل فيها الإنسان نفس المسؤولية، وهذه الأخيرة، لا يمكن أن تمارس إلا إذا كانت مرتبطة بالمعرفة، وهذه المعرفة، هي معرفة مزدوجة، فهي موضوعيّا معرفة بالأسباب الفزيائية، وهي ذاتيّا معرفة بالغايات الإنسانية، إن أخلاقيات المستقبل كما هو ظاهر من متطلباتها، والتي تمثّل موضوعا للمستقبليات، هي في حاجة إلى هذا البعد المستقبلي حسب منهج العلم، ولكي يكون تصرفنا خاضعا للأخلاق وللمسؤوليّة، يجب أن يكون خاضعا لمنطق تسلسلي تربط فيه العلّة بالنتيجة، وهكذا سيمكننا أن نهتم بالمستقبل ليس بشكل أعمى، ولكن بعيون بصيرة مفتوحة ومنفتحة.

إنّ مستقبليّة الصورة هي ما نُعَرفها باسم المثاليّة، أما مستقبليّة التحذير، فإنّه يجب علينا البدء في تعلّمها، لكي نستطيع التحكم في قوّتنا وقدراتنا، ومع ذلك فإنّ الأمر وإذا لم يُأخذ بعين الاعتبار البعد المستقبلي الآنف الذكر، فإنّ الإنذار لا يمكن أن يشمل أولئك الذين لا يخضعون لمنطق العلّة والنتيجة،

ونعني هنا من هم علّة الفعل الذي سيكون مضراً بالأجيال المستقبليّة، أو على الأقلّ الذين لا يعرفون أنّهم كذلك، أي علّة الفعل المستقبلي.

لذلك يرى هانس يوناس Hans Jonas أنّه من الضروريّ أن يتمّ التعبير عن الواجب كي نحترمه ونخضع لأمره، لكنّه قد يكون موجوداً دون أن يتمّ التعبير عنه، ومن هنا تأتي ضرورة أن يكون مبنيّا على أسس واضحة ومستقلة، ذلك إذن هو المبتغى من اللّجوء إلى المعنى المتضمن في كلمة أنطولوجيا، ويسوق يوناسJonasعلى سبيل المثال قولين لهما أسس منطقيّة مختلفة، ويمثّلان درجات مختلفة من الحقيقة: "يجب أن نأكل" ولكي نأكل يجب علينا أن نعمل". إن ضرورة الأكل هنا لها أساس أنطولوجي في تكويننا ككائنات متغذية وقابلة للتفاعل داخليّا وخارجيّا، فنحن لا نوجد إلاّ بحكم تبادل مستمرّ بين المادة والعالم الخارجيّ، أماّ القول يجب علينا أن نعمل لكي نأكل، فله أسس خارجيّة متغيّرة في وضعيات العالم الخارجيّ نفسه الذي يتوفر فيه غذاؤنا، فالضرورة الأنطولوجية للأكل إذن هي ضرورة مطلقة وليس فيها استثناء، والضرورة العرضيّة للعمل تقبل استثناءات أخرى، منها التميز، والغنى، وبشكل عامّ، ما يمكن أن نحصل عليه دون عمل.

للأشياء حالات مؤسسة أنطولوجيا، وبالتالي هناك تبريرات أنطولوجية لإيضاح حالات أشياء من نفس القبيل، لكن هل ينطبق هذا على مفهوم الواجب، أي هل الواجب حالة من حالات الأشياء، يعني هل طبيعة واجب ما أو أمر من الأوامر يمكن أن تفهم فقط على أنها حالة، وهل من المعقول أن نتحدث عن قيمة في ذاتها لمفهوم الواجب وقوته الإكراهية الملزمة، وبعبارة أخرى: هل هناك تبرير أنطولوجي لمفهوم المسؤولية؟

إن الجواب على هذه الأسئلة -التي تبقى في الأخير متعلّقة بالتساؤل حول وجود ممرّ يؤدّي إلى الوجود والواجب -ومن ثمّ إمكانيّة وجود موضوعيّ للأخلاق، هذا الجواب سيبقى دون شكّ موضوعا لا يمكن الحسم فيه، لكن على الأقل يبقى السؤال مقبولا، بل مفروضا إذا ما نحن أردنا أن يستمرّ السؤال ولا يُقبر قبل أوانه، وهنا يعلن هانس يوناس Hans Jonasقناعته الميتافيزيقيّة: فالوجود كما يشهد على ذلك بنفسه لا يُظهر فقط من هو، ولكن أيضا ما يجب علينا نحوه.

الأخلاق إذن حسب يوناسJonas لها أساس أنطولوجي، وهذا الأساس يمثل عددا من المراتب، فهو (أي الأساس) يوجد بالنسبة إلينا أولا في الوجود، ولكن أيضا في أساس الوجود ذاته(Jonas,1997: 76)، وإذا ما بدأنا بالإنسان، فإنّه الكائن الوحيد الذي يمكن أن يكون مسؤولا، فكونه قادرا على المسؤولية يعني أنّه يقع تحت أمرها، والقدرة نفسها تقتضي الواجب، إلا أن القدرة على المسؤولية، أي القدرة ذات الطابع أو البعد الأخلاقيّ تقوم على الملكة الأنطولوجيّة، التي يملكها الإنسان في الاختيار بين مختلف الأفعال والتصرفات الممكنة، وهكذا فإنّ المسؤولية هي إذن مكملة للحرية، إنّها وزر الحريّة الخاصّ بالفرد الفاعل(Jonas,1997: 76).

5- مبدأ المسؤولية:

تتأسس المسؤولية حسب يوناس Jonas انطلاقا من أنّه لا حقّ لنا في تحقيق مصالحنا عن طريق الإضرار بمصالح الآخرين والمخاطرة بها، وأنّ الشعور بالذنب، ونحن نضر بمصالح الآخرين، كفيل بأن يوجب علينا تحمل مسؤولية سلوكنا، بل إنّ ذلك الشعور بالذنب الداخلي هو في الواقع ما يمكن أن يؤسس تلك المسؤولية، وهذه المخاطر لا يجب أبدا أن تطال مصالح الآخرين وحياتهم.

إنّ الإنسان مسؤول عن فعله أو عن إهمال ذلك الفعل، وليس مهمّا أن يطلب منه أو لا يطلب منه الحساب فيما بعد.

والمسؤوليّة موجودة بوجود أو عدم وجود محكمة أرضية تشرع عقوبات الفعل أو الترك، ومع ذلك، فإنّه إذا تعلق الأمر بالمسؤولية تجاه شيء ما، فإنه مسؤولية تجاه شيء أو تجاه مؤسسة معيّنة يفترض على الإنسان أن يكون مسؤولا أمامها، ويكون مجبرا على إعطاء الحساب، وهذه الهيئة أو المؤسسة هي ما نسميه الضمير.la conscience

وهنا يعود بنا يوناسJonasإلى المسألة التالية: وهي أن نعرف من أين يستمد هذا الضمير معاييره، ومن أي منبع يأخذ أحكامه؟ ويمكن أن نطرح السؤال بصيغة أخرى: أمام من نحن مسؤولون؟

لنبحث إذن في هذه المسؤولية، وفيما هو الشيء الذي نحن أمامه مسؤولون.

إن ما أنا مسؤول عنه، هو بالضرورة نتائج أفعالي على اعتبار أنني أضرّ بكائن آخر،(Jonas,1997: 78) وهكذا فموضوع مسؤوليّتي سيكون ذلك الشخص الذي سيتضرّر من فعلي، إلا أنّ هذا الأمر لا يأخذ معنى أخلاقيّا إلاّ إذا كان ذلك الكائن المتضرر يملك قيمة ما، أما كنت أمام كائن ذي قيمة لامبالية، فإنني لست في حاجة لإعطاء الحساب، وعلى العكس من ذلك فإنّني إذا كنت أمام كائن ذي قيمة قوية، فإن ذلك الكائن سيطالبني بالحساب، وذلك لا يجعلني فقط مسؤولا، بل يجعلني مسؤولا أمام شيء ما، أو كائن ما، لأن قيمته تملك حقّا ما اتجاهي وعلي الوفاء به.

إن هذه القصدية التي تتّجه نحوي كذات فاعلة، تجعلني ملزما أخلاقيّا، إلّا أنّ هذه القيمة لها نزوع واقعيّ، إنها تقول أنّه من الأفضل لها أن تكون على أن لا تكون، و هذا النزوع يصبح ملموسا عندما يتوجّه نحوي باعتباري ذاتا تجريبية(Jonas,1997: 80)، وهنا ستكون المسؤولية إذن متعالقة مع الوجود ليس فقط بالمعنى المنفعل مثل الشيء المتغيّر نتيجة لفعلي، ولكن بمعنى الفاعل، أي كموضوع للنداء المستمر للواجب، ووجود هذا الشيء، أو ذاك هو إذن ذلك الأمر الذي من أجله يلتزم العقل الخاصّ بالمسؤولية.

والوجود كله يشكل تلك الهيأة التي يتحمّل الإنسان المسؤولية أمامها، إلاّ أنّ الفعل الإنساني نفسه يفترض الحرية، أي الحرية الإنسانية وقوّة قيمة الوجود.

هذان هما القطبان الأنطولوجيان اللّذان تقع المسؤوليّة بينهما كوسيط أخلاقيّ يكمل الواحد منهما الآخر(Jonas,1997: 81)،وفيما يتعلّق بهذه المسؤولية وامتدادها، فإنّها تمثّل قوّتنا، فالحجم الكبير لهذه القوّة يحدّد إلى أيّ مدى يمكننا أن نؤثّر في الواقع، وهكذا، وبهذه الطريقة تتقوى المسؤولية وتكبر، إلّا أنّ

امتداد هذه القوّة هو أيضا امتداد لنتائجها وآثارها في المستقبل، ويترتب على ذلك أنّه لا يمكننا أن نمارس تلك المسؤوليّة المتنامية برضانا أو بغير رضانا إلّا بشرط تقوية توقعاتنا لنتائج أفعالنا، و هكذا فإنّ معرفة مستقبل بهذا الشكل يبدو مستحيلا لأسباب متعدّدة خاصّة بالإنسان وبالحياة.

وبالتأكيد، فإنّ تنمية القوة والزيادة فيها، يضمّ في ذاته تقوية المعرفة، ذلك أنّ هذه التقوية هي في جزء منها ثمرة أو نتيجة تطبيق هذه المعرفة، فمعها تتحسّن أيضا المناهج وقوة المعرفة قبل العلميّة، ولكن ليس بنفس الوتيرة التي يتحسّن بها محور الحركة ذاته، إنّ القوّة التي يمتلكها الإنسان اليوم، ومقارنة مع الماضي، أصبحت لنتائجها أبعاد كثيرة بحيث أنّ مجرّد ممارستها اليوميّة صارت تمثّل مشكلا أخلاقيّا، لذلك لابدّ لنا من البحث في الوضع الحاليّ، وتنوّع الواجبات ضمن أخلاقيّات المستقبل التي تناسبه.

إنّ القوّة المتنامية التي سبق الحديث عنها تهمّ بطبيعة الحال التقنيات الحديثة، وهي من الناحية الكميّة والكيفيّة تتجاوز أيّ مقارنة مع كلّ ما فعله الإنسان مع الطبيعة ومع نفسه إلى حدّ اليوم.

5-1- الأساس الذاتيّ والموضوعيّ لمبدأ المسؤولية:

إنّ نظريّة المسؤوليّة مثلها مثل أيّ نظريّة أخلاقيّة لا بدّ لها أن تراعي شيئيْن أساسييْن:

أولهما الأساس العقلانيّ، أي المبدأ الذي يعطي الشرعيّة للفعل الواجب ويكون استجابة له، والشيء الثاني هو أساس سيكولوجي، وهذا يعني بعبارة أوضح أنّ للمسؤولية أساسيْن الأول موضوعيّ والثاني ذاتي، والمبدآن هما وجهان ضروريّان لمبدأ المسؤوليّة، يكمل الواحد منهما الآخر، كما أنّ هذا التقسيم يجعل من الطابع الموضوعي للمسؤولية مبدأ مؤسسا ومن الطابع الذاتيّ طابعا مكمّلا، فبدون ذلك الاستعداد الأخلاقيّ الذي يمكنه أن يتقبّل الأمر، لا يمكن لأيّ فعل أخلاقيّ أن يتأسس، فالناس حسب يوناس Jonas يملكون ذلك الاستعداد القبلي الذي يجعل منهم كائنات أخلاقيّة على اعتبار أنهم يمكن أن يتأثّروا بذلك النداء، ثم يأتي بعد ذلك الجانب الذاتيّ (Jonas,1997:169-171).

ومما نلاحظ في المسؤولية أنّ موضوعها، أي الشيء الذي تتوجّه إليه هو شيء فاني يوجد أمامنا، وهو الذي يستدعينا أو يفرض علينا هذه المسؤولية التي تحدّد فعلنا، وهكذا فإن قوة الإلزام تأتي دائما من متطلّبات كائن أو شيء ما، سواء كان هذا الشيء زمانيّا أو لا زماني.

وفي الحالتين، فإنّه لابد لشيء ما أن يتحقّق في عالم الأشياء.

وهنا لا يبدو هانس يوناس Hans Jonasحاسما في رأيه، هل مبدأ المسؤولية استجابة لكائن زماني فاني كما أسلف، أم لكائن أو لشيء مهما كان زمانيا أو غير زماني؟

في هذه الفكرة، يستنجد يوناسJonas بكانطKant الذي ينفي أن يكون الانفعال تجاه موضوع أو شيء ما، هو ما يحرّكنا للفعل الأخلاقي، حيث يؤكد على هذه الاستقلالية، وعلى موضوعية القانون الأخلاقي، الذي يتخذ العقل أساسا له،(Jonas,1997: 175).

وهذا الأساس العقلي الذي يقوم على الاستقلالية اللامشروطة للعقل في المجال الأخلاقي. ويرى "كانط" في هذا الصدد أن العقل يصبح في نفس الآن مرجعا ومنتهى للفعل الأخلاقي، أي مبدأ تتجسد فيه الذاتية

الانفعالية المرتبطة بموضوع الفعل الأخلاقي أو بالشيء موضوع الفعل، وبين الكونية العقلانية التي ينطلق منها.(Jonas,1997: 176)

يختار هنا يوناس Jonasرأيا مخالفا لرأي كانطKant ، معتبرا أنّ الأشياء والكائنات الواقعية، هي موضوع تحقق الإرادة عن طريق الفعل الأخلاقيّ، وهي التي تشكّل غاية بالنسبة إلى هذه الإرادة، لذلك لابدّ من وجود هذا الكائن حتّى توجد وتتحقّق المسؤوليّة التي تؤطّر فعلنا نحوه،(Jonas,1997: 178) فالشرط الأساس في المسؤوليّة، هو القوّة السببيّة، ذلك أن الفاعل مجبر على الإجابة على فعله الذي يعتبر مسؤولا عنه وعن نتائجه، وهذه المسؤوليّة هي أولا مسؤوليّة قانونيّة، وليست فقط مسؤولية ذات طابع أخلاقيّ، وخاصّيتها هنا أن الضرر يتطلب التعويض والإصلاح حتى ولو لم يكن السبب يراد منه الشر، وحتى ولو لم تكن النتيجة متوقّعة أو كانت مسبوقة بنيّة في هذا الاتّجاه، يكفي إذن أن يكون الإنسان العلّة الفاعلة، فقد يكون السبب إهمالا، ورغم ذلك فإنّه يجعل من صاحبه مذنبا من الناحية الأخلاقيّة، وهنا مبدأ العلاقة السببيّة يبقى دائما قائما في تحديد المسؤولية، إنها المسؤوليّة التي تتحدّد انطلاقا بين مبدأ الخير، أو تصور مبدأ الخير المتجسّد في الفعل المستقبلي وليست مسؤوليّة صورانيّة أو شكليّة، هذه المسؤوليّة التي نحن في حاجة إليها اليوم، وهي تتعارض أو تتقابل مع الأخلاقيّات القديمة، إنّها أخلاق تضع نصب عينها الفعل المتحقّق مستقبلا كأساس تجريبي لمعالجة المفهوم الجوهري للمسؤوليّة المرتبط بغايات تجعلنا نضع حدا فارقا بين مفهوم المسؤولية ومفهوم اللامسؤولية، هنا يربط يوناس Jonas اللامسؤولية بوجود المسؤوليّة، فلا يمكننا أن نكون لامسؤولين إلا إذا فرطنا في مسؤوليّة ما، إن ممارسة سلطة ما دون الأخذ بعين الاعتبار الواجب، أو ما تحتمه تلك السلطة، هو يدخل في باب اللامسؤوليّة، وهذه المسؤوليّة يجب أن تكون لها عواقب إمّا بالمكافأة أو المعاقبة، فربان السفينة هو مسؤول عن سلامتها وسلامة من فيها، ولا يمكنه في هذه الحالة القيام بأيّ عمل يجازف بحياة الركاب، حتى ولو كان الأمر صادرا من صاحب شركة الملاحة التي يعمل معها الربان رغم ما يترتّب عن ذلك من عصيان لصاحب الشركة التي يعمل هو فيها.

2-5- المسؤولية علاقة غير تبادلية:

يعتبر يوناس Jonasأنّ من خصائص المسؤوليّة أنّها غير تبادليّة، بمعنى أنّ مسؤوليّة الإنسان تجاه إنسان آخر ليست بالضرورة ملزمة ولا نابعة من مسؤوليّة الآخر أيضا نحونا، وحتّى مسؤوليّة الآباء تجاه الأبناء، هي مسؤوليّة عموديّة، إلاّ أنهّا تختلف عن المسؤوليّة تجاه باقي أفراد العائلة التي تعتبر علاقة عموديّة، وهذه أقلّ متانة من المسؤوليّة الأولى، أي مسؤولية الآباء تجاه الأبناء، وهنا يمر يوناسJonas إلى طرح نوعيْن آخريْن من المسؤوليّة، وهما المسؤوليّة الطبيعيّة والمسؤوليّة التعاقديّة(Jonas,1997: 186).

فمسؤوليّة الآباء نحو الأبناء أساسها في الطبيعة، وبالتالي فهي لا تحتاج إلى أيّ نوع من أنواع التراضي أو التّوافق المسبق، فهي تختلف عن المسؤوليّة المبتكرة، والمترتّبة عن تفويض مهمّة من المهمّات لشخص أو لجماعة، وهذه المسؤوليّة هي مسؤوليّة مشروطة ومحدّدة في الزمان، وفيها نوع من الاختيار، وبالتالي هي قابلة للفسخ، وهذه المسؤوليّة هي المسؤوليّة السياسيّة، فقد لاحظ هانس يوناسHans Jonasأنّ الأصل في

المسؤوليّة هي مسؤوليّة الإنسان تجاه الإنسان والتي تعتبر المسؤوليّة الأبويّة أحسن تجسيد لها، وتفرض الأولويّة التي للعلاقة الأبويّة، مسؤوليّة تندرج في طبيعة الأشياء والأمور، ومن هنا تفترض تبادلا أو تبادلية ممكنة، أيّ أنني أنا الموجود، أتحمّل مسؤوليّة ما تجاه شخص أو فرد ما آخر يعيش بين الأحياء كما أنّني أنا بدوري موضوع لمسؤوليّة فرد ما آخر، ومن هنا فإنّ علاقة المسؤولية، تصبح واضحة، وهي مسؤوليّة يحتاجها كل كائن،إلا أنّ العلاقة المميّزة للإنسان تجعل منه الوحيد الذي يكون مسؤولا تجاه الآخرين(Jonas,1997:193).

5-3- وجود الانسان أوّل الأوامر:

إنّ موضوع أولويّة الإنسان بين سائر الكائنات ليس نابعا فقط مما قام ويقوم على وجه الأرض، أو نابعا من تقييم هذه الأفعال، بل إنّه مسؤوليّة نابعة أوّلا وقبل كل شيء من وجوده، فوجوده، هو ما يعطيه هذه الأسبقيّة في المسؤوليّة، وأيضا الحفاظ على إمكانيّة هذه الحياة، هذا هو الأهمّ، أمّا الأوامر فإنّها تأتي لاحقا، ذلك أنّ وجودنا يصبح بالنسبة إلى أولئك الذين لم يستشيرونا في هذا الوجود، أي آباءنا، أوّل الأوامر، وهو الأمر والواجب الذي يصبح لدينا تجاه من نحن مسؤولون عن وجودهم دون أن نستشيرهم (Jonas,1997:196).

ويرى يوناسJonas أنّ كلا من المسؤوليّة الأبويّة والمسؤوليّة السياسية تلتقيان في عدد من نقط التشابه لأنّهما لا تختصان بمسؤوليّة واحدة، لكنّها مسؤوليّة كلّية تبدأ من الوجود وتشمل باقي الحاجيّات، فالمسؤوليّة الأبويّة تنطلق بالطبيعة من الحفاظ على الابن، ثم توفير حاجيّاته وتربيته ورعايته وتأهيله إلى أن يصبح قادرا بنفسه، ونفس الأمر بالنسبة إلى رجل السياسة مهما كانت الطريقة التي وصل بها إلى زمام الحكم الذي يمكّنه من إدارة شؤون الناس، فإنّ مهمته مسؤوليّة كليّة على اعتبار أنه يدبّر الشؤون العامّة الجماعيّة، وكذا الممتلكات العموميّة، إلّا أنّ الفرق بين المسؤوليّة الأبويّة والمسؤوليّة السياسيّة، يتحدّد في أنّ الأولى طبيعيّة على اعتبار أنّ الأب هو علة وجود الابن، أو سبب وجوده، وبالتالي فإنّ المسؤوليّة تكون مباشرة مع ما يستتبعها، أمّا في الحالة الثانية، أي حالة المسؤوليّة السياسيّة، فإنّ الحاكم ليس مسؤولا عن وجود المجموعة، بل إنّ مسؤوليّته هي تنظيم وجودها، وتصريف أمورها لضمان هذا الوجود على الوجه الأحسن(Jonas,1997:204-205).

5-4- الطفل الموضوع الأوّل للمسؤولية:

يعني مفهوم المسؤوليّة، الواجب وأوّل واجب هو واجب وجود شيء ما، وثاني واجب هو ما يجب علينا فعله كجواب على نداء واجب الوجود هذا، ويعتبر يوناسJonas أنّ الطفل الصغير المولود، يجسد هذا النداء، وهو النداء البديهي الذي تصعب أو تستحيل مقاومته، فحتى لو لم تكن الاستجابة له نابعة من الأحاسيس، فإنها تفرض من الدوافع الغريزيّة التي لا نستطيع تفسير بداهتها.

إنّ نداء الطفل المولود لتوّه، هي التجسيد الأمثل لواجب الوجود الذي يحتّم واجب الفعل الذي يجعل من الراشدين مسؤولين عن استمرار الحياة من خلال رعاية هذا الكائن الجديد الذي تجسّد كل زفرة من

أنفاسه نداء واجب الحياة الذي لا يمكن مقاومته(Jonas,1997:257)،فمع كل طفل يخلق في الدنيا، تجدّد الإنسانيّة وجودها واستمرارها في مقاومة الموت، وهذا التجدّد هو ما يطرح مسألة ترك الخلف كمسؤوليّة للحفاظ على الحياة، و من ثم تنبع مسؤوليّة الحفاظ على هذا الكائن ورعايته باعتباره تجسيدا لاستمرار هذه الحياة، وهكذا فإنّ الواجب الذي يتجسد في رعاية المولود الجديد يمتلك بداهة تعتبر من الأولويّات غير القابلة للرفض، وغير القابلة للتفسير، ويعتبر هانس يوناسHans Jonas هذه الوضعيّة المثال الأنصع للأصل الذي تتأسّس عليه المسؤوليّة التي تمتدّ إلى باقي المجالات.

6- خاتمة:

يبدو أنّ مستقبل الإنسانيّة هو الواجب الأوّل للسلوك الإنسانيّ الجماعيّ في زمن الحضارة التقنية التي أصبحت قوّتها عنيفة أكثر من أي وقت مضى، ومن ثمّ فإنّ هذا المستقبل أصبح هو موضوع المسؤوليّة التي هي في نظر يوناسJonas مسؤوليّة ميتافيزيقيّة في ذاتها ومن أجل ذاتها منذ أن أصبح الإنسان خطيرا ليس على نفسه فحسب، بل وأيضا على الطبيعة والبيئة كلها.

ومن خلال القراءة يتبين أن فلسفة هانس يوناس Hans Jonas تسير في الاتّجاه المتأثّر بفلسفة الفيلسوف الألماني مارتن هايدغر(1976Martin Heidegger) الذي كان سبّاقا إلى التنبيه لمساوئ التقدّم ومساوئ التقنية.

لقد كان يوناس Jonas يسمّي هايدغرHeidegger"المعلم الكبير"، وكان قد وصف كتابه "الوجود والزمان" أنّه الزلزال الحميد الذي رَج الفلسفة وهدم النموذج المعرفي الأحادي، ووضع مكانه "الأنا" الذي يجاهد من أجل الوجود، هذا الأنا الملحاح والفاني في نفس الآن.

إلاّ أنّه مع ذلك وجد نفسه أمام تناقض محيّر: فهايدغر Heidegger الذي كان النموذج، انحاز إلى النازية المعادية للشعوب خاصّة اليهود، "ويوناس"Jonas كان كما نعلم يهوديّا، و كان هذا الانحياز إعلانا لإفلاس فيلسوف مثل هايدغر Heideggerوأيضا إفلاسا للفلسفة نفسها على حد تعبير(Jonas,1997:12).

ويلاحظ القارئ أن "يوناس" ومشروعه الفلسفي يتحدّد أو يريد أن يجعل نفسه بديلا لنقائص هايدغرHeideggerوفلسفته الوجوديّة، فالكائن والوجود لا يمكن أن يتحدّدا في استقلال عن الأخلاق، ولا الأخلاق يمكن أن تتحدد أيضا في استقلال عن الوجود(Jonas,1997:13).

فمن خلال الأخلاق يمكن إدخال النزعة الطبيعيّة في بعدها الميتافيزيقي الذي يمنح للكائن الإنساني كرامته على اعتبار أنّه قادر على تحمّل المسؤوليّة، ولا يخفي يوناسJonas تخوّفه من أن كلّ من الكرامة والمسؤوليّة توجد اليوم على المحكّ بحكم الأخطار الكبيرة التي تتهدّدها (Jonas,1997:14)وهكذا، فإذا كان كلّ من هابرماس(Habermas) وكارل أوطو أبل(Karl Otto Apel ت2017) قد سعيا إلى بناء عقل عمليّ مستقل عن الميتافزيقا، فإن أخلاق يوناسJonas على العكس من ذلك هي ميتافزيقا، بل أنطولوجيا.

فتأسيس هذه الأخلاق يمتدّ إلى الكائن نفسه الذي جعله أحد مواضيع الميتافزيقا بامتياز.

وأخلاق يوناسJonas تستكشف إن شئنا أوجه المسؤوليّة المتوجّهة نحو المستقبل البعيد الذي نحن مسؤولون عنه، وأيضا مبدأ الواقع الذي يتحكم أيضا في مذهب يوناسJonas الذي سعى إلى الابتعاد عن مختلف "اليوتوبيّات"،كما حاول إقامة جسور بين الأخلاق والكائن، وهو يناقش مثاليّات التقدم واليوتوبيا، بالإضافة إلى محاولة بناء أخلاق جديدة مادامت الأخلاق القديمة في نظره قد استنفذت مهامّها وأصبحت عاجزة عن الجواب عن أسئلة الحاضر.

ويرى هانس يوناس Hans Jonas أن الدافع الإنسانيّ لطلب هذه الأخلاق الجديدة، هو التغيير الذي عرفه الفعل الإنسانيّ L'agir humain الذي لم يعد موجّها إلى الطبيعة، بل تحوّل في اتجاه الإنسان نفسه بحكم التطبيقات المتعدّدة التي أصبحت تتّجه إليها التقنيات على الإنسان، وأيضا بحكم انفلاتها من يد الإنسان الذي كان هو صانعها، وأصبح بإمكان هذه التقنية أن تتحكم فيه(Jonas,1997:32).

وهكذا، فإنه إذا كان الإنسان في الماضي خارج تأثير التقنية، فإنّه اليوم أصبح هو نفسه أحد مواضيعها، وأصبح بإمكانها التدخّل فيه وتحويله، فإمكانيّة تمديد الحياة، والتحويلات الجينيّة، وما يمكن أن تحدثه على الإنسان تؤشر على هذا التحول العميق في الفعل الإنسانيّ، و هذه التطبيقات أصبحت تطرح عدة أسئلة ذات بعد أخلاقي لم تكن مطروحة من قبل.

هذه هي الإكراهات والشروط التي يدعونا فيها يوناس Jonas إلى بلورة أخلاق جديدة تستجيب للمشاكل والتساؤلات المعاصرة، فالعالم اليوم حافل بالإمكانيّات المقلقة، وهذا التحول النوعيّ للفعل الإنسانيّ يضعنا في صلب الحاجة الملحاحة والاستعجاليّة لتأسيس أخلاق جديدة، كما أنّ الوضعيّة الإنسانيّة لم تعد وضعية جامدة، بل صارت وضعية متحولة باستمرار، سواء تعلّق الأمر في علاقة الفعل الإنسانيّ بالطبيعة، أو بآثار التقنية التي ابتكرها عليه هو نفسه.

هذه التحوّلات استدعت تأسيس أمر أخلاقيّ جديد مختلف كما سبق الذكر، عن الأمر الأخلاقيّ الكانطيّ الذي لم يعد قادرا على احتواء هذه التحوّلات، فالأمر الأخلاقيّ الكانطيّ كما نعرف يأمر دون شرط، ولا يتوجه إلى مضمون الفعل، ولكنّه يهتمّ فقط بشكله وعلاقته بمتطلب كوني يتأسّس عليه هذا الفعل الأخلاقيّ من أجل أن يصير قانونا كونيّا، (Jonas,1997:34)أما الأمر الأخلاقيّ الذي أراد هانس يوناس Hans Jonasتأسيسه لتعويض الأمر الأخلاقي الكانطيّ فإنّه يحتوي الإنسان ويتوجّه إليه وإلى والحياة معا، وهو يحمل في طيّاته إرادة تنسجم مع الوضع الإنسانيّ الضعيف والفاني. بإنّ مضمون هذا الأمر الأخلاقيّ يدعو إلى الحفاظ على الحياة وتحمّل الإنسان لمسؤوليّة فعله، ويطالبه بأن لا يكون هذا الفعل مدمرا حتى تستمرّ الحياة في الوجود، ويستمرّ الإنسان معها: "تصرف بحيث لا تكون نتائج فعلك هدّامة ومهدّدة لإمكانيّات الحياة في المستقبل"..(Jonas,1997:34)

لماذا إذن يتوجّه الأمر الأخلاقيّ إلى الواجب الإنسانيّ برمّته وفي اتّجاه مستقبل الإنسانيّة؟

هنا يعيد يوناسJonasصياغة سؤال سبق للفيلسوف لايبنزLeibniz أن طرحه، وهو لماذا هناك شيء ما بدل اللاشيء؟

ويصبح السؤال هذا المعنى، لماذا نفضل الوجود على اللاّوجود؟ ويأتي جواب يوناسJonas أن الوجود أحسن من العدم، لأنّ هناك في رأيه تفوقا مطلقا للأول على الثاني، وهكذا فإنّ الأخلاق توسع سؤال الوجود، وترسخ من خلال هذا السؤال نظريّة القيم، فما يعنيه الواجب لا يأتي فقط من الإرادة التي تأمر به، ولكنّه يأتي من الوجود ومن الخير في ذاته، وهنا تظهر النزعة الميتافريفيّة لهانس يوناسHans Jonasالتي تطرح التساؤل عن جدوى ضرورة الوجود الإنسانيّ في العالم، هذا الوجود الذي يتفوق على العدم ويحظى بأسبقية الاختيار في الجواب على السؤال: مَنِ الأفضل هل الوجود أم اللاوجود؟(Jonas,1997:36).

ولكي نفهم هذا البعد الأنطولوجي المتوجّه نحو المستقبل البعيد، يناقش يوناسJonas نموذجين للمسؤوليّة هما: المسؤوليّة الأبويّة ومسؤوليّة الدولة.

ويخلص يوناسjonas إلى أنّ هايدغرHeidegger لم يستطع هو الآخر مثل هوسرل (Husserl ت1938) الجواب على سؤال الإحساس بالجوع، ولاحظ أن وراء التصور "الهايدغري" للوجود، كان هناك مرض تعاني منه الفلسفة، وهو كراهيّتها للطبيعة أو المقاربة الطبيعيّة التي عوّضتها دائما بالروح، وأعطتها مكانا أفضل وأعلى،(Jonas,1997:40) إنّها الثنائيّة القديمة التي وسمت الفلسفة منذ أفلاطون، وامتدّت مع التصوّر المسيحي والتي اعتقدت دائما أنّ هناك روحا و مادة، وحياة داخليّة وأخرى خارجيّة، وأنّ هذه الثنائيّة لم يكن وجودها أبدا وجودا متناغما، بل كان دائما وجودا عدائيّا، وهذا التضاد كان يتوحد في الإنسان الذي كان دوما منقسما إلى مادة وروح، فقد كانت هناك المادّة المرئيّة القابلة للمسّ والتعرف عبر الحواسّ، وكانت هناك الروح التي تطلبت دوما غوصا ومعرفة من نوع خاصّ، ولم يقف هذا التضاد عند المستوى التأملي بل تجسّد على أرض الواقع من خلال التقسيم الذي كانت تعرفه الجامعات الأوروبيّة بين علوم الطبيعة وعلوم الروح(Jonas,1997:42). وكانت الفلسفة بطبيعة الحال هي ما يهتمّ بالجانب الروحي.

لم يكن يوناسJonas يخفي انبهاره بهايدغر (Heidegger) الذي سماه معلمه الكبير، إلا أن هذا الانبهار لم يبق مكتملا، فقد ارتكب هايدغر(Heidegger) في نظر يوناسJonas الزلّة الكبرى، أو السقطة الكبرى والتي يؤرخ لها بسنة 1933 وتحاشى الحديث عنها بالتفصيل، وفضل الحديث عن شيء رآه مهمّا، وهو هل يعني سلوك هايدغر (Heidegger) شيئا بالنسبة للفلسفة؟

ويجيب بدون تردد نعم، وتبرير هذا الجواب في نظره آت من كون الفلسفة على خلاف باقي المعارف ندبت نفسها للجواب على فكرة أساسيّة، وهي الاهتمام ليس بما يقدمّه الفيلسوف، ولكن أيضا الاهتمام بسلوكه،وذلك في المنظور الأخلاقيّ المتوخي للخير أكثر من مجرد أن ننتظر منه العلم أو المعرفة فقط(Jonas,1997:46).

لقد كان من أهمّ الأحداث التي عرفتها الحرب أيضا، حادث "هيروشيما" التي فتحت جحيم السباق ليس نحو التسلّح، ولكن نحو الدمار الشامل، والتي وإن كانت نتيجة من نتائج العلم والتقنية، فقد شكّلت هاجسا للفكر الفلسفيّ الذي سعى إلى تأسيس أخلاق تنبه الإنسان إلى خطورة هذا التطور وتشعره

بمسؤوليّة هذه الأفعال، لعلّه يتّخذ احتياطاته لتجنّبها، ويوجّه العلم إلى ما فيه، الصلاح والإعمار بدل الدمار المهدّد للحياة برمّتها.

هل من الممكن أن يحلّ هذا السلام في الوقت الذي كانت فيه الحرب هي القانون الأول لهذه العلاقة؟

المراجع العربيّة:

1- عبد الرحمان طه: "***سؤال الأخلاق***"، المركز الثقافي العربي، الطبعة الخامسة،2013،
2- عبد الرحمان طه: "**سؤال العمل**، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى: 2012

المراجع الأجنبية:

1- Emmanuel Kant: ***fondements de la métaphysique des mœurs,*** Hatier
2- Hans Jonas :***Pour une éthique future***, Rivages Poche, Paris, 1997.
3- Hans Jonas :***le principe responsabilité,*** Champs Flammarion,1998. Librairie. Sans date de publication.
4- Karl Otto Appel*:* ***L'éthique à l'Age de la science***, Presses universitaire de Lille,1987.
5- Martin Heidegger: ***Chemins qui ne mènent nulle***, Gallimard, Paris, 2006.

التبعية الثقافية ورضوخ الناقد العربي لها

Cultural dependence and the acquiescence of the Arab critic to it

أ. د. نادية هناوي

كلية التربية

الجامعة المستنصرية

العراق

nada2007hk@yahoo.com

التبعية الثقافية ورضوخ الناقد العربي لها

أ. د. نادية هناوي

الملخص:

التبعيّة موضوعة نقدية ما بعد حداثيّة، ولها أنواعها ومنها التبعيّة الثقافيّة التي هي محور هذه الدراسة وسنتناولها في إطار منهجية ما بعد نقديّة، متّخذين تمثيلاتنا من كتابين لناقدين عربيين هما عبد الفتاح كيليطو وعبد الله الغذامي. والغاية هي الوقوف على طبيعة الوسائل التي من خلالها تعامل الناقد العربي مع موضوعة التبعية الثقافية وكيفيات مواجهته لها في صورتيها النظرية والعمليّة وأسباب إخفاقه في مواجهتها من خلال مبحثين هما:

.عبد الفتاح كيليطو والاعتراف بالتبعية.

.عبد الله الغذامي وعيوب التبعية.

كلمات مفاتيح: التبعية، التّرجمة، الثقافة، الغذامي، كيليطو، النقد.

Abstract:

Dependency is a postmodern critical topic, and one of its types is cultural dependency, which is the focus of this study and we will address it with a post-critical approach, taking our representations from two books by two Arab critics, Abdel Fattah Kilito and Abdullah Al. The aim is to find out the nature of the means by which the Arab critic deals with the issue of cultural dependency and the ways of confronting it in its theoretical and practical forms, and the reasons for his failure to confront it through two axes:

-Abdel-Fattah Kilito and the recognition of subordination.

-Abdullah Al-Ghadami and the Defects of Dependency.

Keywords :dependency, translation, culture, Ghadami, Kilito, criticism.

1- المدخل:

لموضوع (التبعيّة) صلة وثيقة بالهيمنة الكولونيالية، بوجود طرف غالب مهيمن يمثله العالم المتقدم، وطرف مغلوب تابع تمثله الشّعوب المسلوبة الإرادة والبلدان الفقيرة والكيانات الأكثر فقرا وضعفا. وأشد أنواع التبعية أثراً هو التبعية الثقافية التي بها يمكن للثقافة الوافدة أن تستحوذ على الثقافة المحلية وتفرض عليها مفاهيمها وترسّخ قوالب خطاباتها، ممّا يجعل انتهاجها حتميا، تمثيلا أو تلقّيا. ومن ثَمّ يكون التّحدي الأبرز في مواجهتها وقطع الطريق عليها هو تمكّن التابع من التعبير عن ثقافته الأصلية والإعلان عن فاعليتها وقوة تأثيرها وفي الآن نفسه، يستقبل من الآخر المفاهيم والنظريات ويتفاعل معها.

والوعي بأهمية إحداث تغيير في موازين القوى الثقافية ينبغي أن تأخذه على عاتقها المؤسسات وفئات المثقفين، هجرا للتبعية، وتحلّيا برؤيا انفتاحية في صناعة منظومة ثقافية أصيلة لا تلغي الآخر ولا تصنِّمه، بل تأخذ منه بلا تبعية، وتعطي له بلا انغلاقية.

ولا يقتصر امتلاك هذا الوعي في نبذ التبعية على المثقفين العرب نقادا ومفكرين، وإنّما يشمل أيضا المثقّفين الغربيّين المنفتحين والرافضين للنزعة الكولونيالية، ونعني بهم أولئك الذين يشعرون بمخاطر هيمنة خطابهم على غيرهم من الشعوب ممتلكين رغبة حقيقية في الاطلاع على ما في نقد الآخر المعاصر من توجهات ومسارات، ونذكر منهم على سبيل التمثيل لا الحصر: نيتشه وهيدجر ودريدا وفوكو وفنجنتشتاين وديفيد هيوم وغرامشي الخ... من الذين نقدوا التبعية، ورفضوا اللوغوس والمركزية والنزعة العقلية.

ونذكر في هذا السياق، الأمريكي ريتشارد رورتي الذي وجّه للهيمنة الغربية نقدا براجماتيا وبيّن أن الهيمنة الغربية كمقولات ونظريات فلسفية من أفلاطون إلى هيغل ووصولا إلى جان لوك ومذهبه الوضعي، هي كلها فاسدة لعدم بلوغها الحقيقة الموضوعية، وأعلن بجسارة أن الهيمنة والمركزية هي الخطأ العظيم، بيد أن ما واجهه رورتي من لوم وانتقاص، وما لقيه كتابه من جدل واختلاف وعدم قبول كان كبيرا ومحزنا. فهذا ريشارد وولين يسفّه تطلعات رورتي في نبذ الهيمنة الغربية بالقول: "رورتي في الحقيقة يصارع سلسلة من الأشباح الميتافيزيقيين التي لا تكاد تبدي أية مقاومة"[1].

ويظل من يواجه الهيمنة من داخل ثقافته المهيمنة محاولا ألا ينقاد إليها أفضل حالا و ممّن يواجهها من داخل ثقافته التابعة. والنقد الأدبي واحد من الحقول المعرفية التي لها دور في دراسة موضوعة التبعية الثقافية والتأشير على مخاطرها وأهمّيّة مواجهتها. ولأنّ نقدنا الأدبي العربي واقع . وهو يسعى إلى مواكبة النقد الغربي واللّحاق بركب تقدّمه .تحت طائلة التبعيّة الثقافية، غدا من المهمّ اضطلاعه بدوره في مواجهتها وتحمل مسؤولية هذه المواجهة، كي يبني لنفسه هوية نقدية وثقافيّة خاصة تنبذ الفوقية، وتستهجن الانغلاق والأحادية.

1- ايزابرجر، مقولات النقد الثقافي، ترجمة محمد عناني، (مصر: المركز القومي للترجمة، 2016)، ص217.

ولقد واجه المفكرون والنقاد العرب مطلع النهضة الأدبية الهيمنة في شكلها الكولونيالي القديم المتعصّب الذي اتخذ من اللغة وسيلة استعمارية في السيطرة على بلدان المغرب العربي ومصر وسوريا ولبنان وغيرها. واليوم تتّخذ ما بعد الكولونيالية الوسائل نفسها في تطبيق فرضيتها القمعية وهي: أنّ (رأس الملك لم تقطع بعد)، ولكنها غيّرت في أساليب استعمال هذه الوسائل، فتخلت عن الصور الخشنة والعسكرية في التعامل مع الشعوب المستعمرة، واستبدلتها بأساليب ناعمة أو شفافة تضمن لها استمرار هيمنتها الثقافية كي يظل الآخر تابعا لها.

2- وسيلتان في مواجهة التبعية الثقافية:

إذا كانت وسائل مواجهة التبعيّة الثقافيّة كثيرة، فإن من الممكن لنقدنا العربي منهجة كل وسيلة على حدة لتكون فاعلة بصورة موضوعية وعلمية، ومن هذه الوسائل:

2-1- الترجمة المعكوسة:

هي الأداة الأولى في مواجهة التبعيّة الثقافية عبر تغيير مسارها المعتاد في النقد العربي أي من اللغات العالمية إلى اللغة العربية ليكون من اللغة العربية إلى اللغات الأخرى. وكما أننا نستورد خطاب الآخر فعلينا أن نصدِّر خطابنا النقدي العربي مترجما إليه أيضا. وما دام أفق التفاعل والتأثير منفتحا غير متضادّ بالانبهار بالآخر ولا مأخوذا بانتقاص الذات، فلا فرق في أن يكون هذا المسار الترجمي متحقّقا على مستوى الأفراد أو متحقّقا على مستوى المؤسّسات.

وعندها سيغدو البحث عن المواكبة مرافقا البحث عن الأصالة، ويكون التواصل مع الآخر بنّاء ونافعا، فلا غالب يهيمن بفرض خطابه بتعال وفوقية، ولا مغلوب يتبع ما يفرض عليه وهو غير مبال بهذا الفرض فعليّا أو رمزيّا.

وقد يحتاج بلوغ هذا التطلّع في مواجهة التبعية الثقافية إلى كثير من العمل المتواصل حتى نصل إلى الموازنة بين ترجمة خطابنا العربي وترجمة خطاب الآخر، نظرا للتّركة الكبيرة التي خلفتها التبعية عبر عهودها الطويلة، إذ ما زال الخط البياني لما يترجم من نقد غربي إلى اللغة العربية في تصاعد مستمر عاما بعد عام.

ومهما يكن أمر التخلي عن التبعية أو إنهائها أو التغلّب عليها مستحيلا، ومهما يكن هذا التطلّع في مواجهة التبعية الثقافية أمرا عويصا بسبب قوة هيمنة النقد الغربي على نقدنا العربي والنقد في مختلف بلدان العالم، فإن ترجمة خطابنا النقدي تظلّ عاملا حاسما في جعل ثقافتنا مؤثّرة وفاعلة. وما التأثير والفاعلية سوى طريق نحو زحزحة الهيمنة الغربيّة بالتّدريج كي تتنازل عن مركزيّتها، وتقرّ بمواطن الهشاشة داخلها. ولمّا كان في ترجمة خطابنا النقدي إلى الآخر تمييع للهيمنة، وهو أمر يدركه النقد الغربي إدراكا حقيقيا. فإنّنا لا نجد أيّ سعي من لدنه إلى ترجمة خطابنا النقديّ العربيّ.

ولئن كانت هناك بعض المحاولات في ترجمة الروايات والقصص العربية إلى اللّغات الأخرى، فإنها تظل محدودة لمحدودية ما يصل إلى يد النقاد الغربيين منها. ويبقى الأمر في العموم غير فعّال باستثناء النقاد

الغربيين الذين تعلموا اللغة العربية وأتقنوها ممن تخصصوا في الأدب العربي ويعملون في كليات الدراسات الشرقية ومعاهدها في الجامعات الغربية. ومنهم من ترجم من أدبنا . وليس نقدنا، ما يفيد تخصصاتهم وتوجهاتهم.

والجدير بالملاحظة أنّ تلك الترجمات قد اقتصرت إجمالا على نصوص الأدب العربي في شمال أفريقيا الذي له الصدارة عند هؤلاء المتخصصين دراسة وبحثا. وهذه على محدوديتها مقتصرة أيضا على جنس أدبي واحد في الغالب هو الرواية. من هنا تأتي ضرورة توسيع ترجمة أدبنا ونقدنا إلى اللّغات الأخرى من خلال مؤسّسات يُعهد إليها هذا الأمر. وإذا كان المركز القومي للترجمة مثلا قد اهتمّ بمواكبة النّقد الغربي من خلال تعريب منجزاته، فإنّه ينبغي كذلك أن تكون هناك مؤسّسة مماثلة مهمّتها توسيع امداء ترجمة نقدنا بصورة مماثلة ومكثفة تكثيفا تنعكس معه عقارب التّرجمة فيكون اتّجاهها من النقد العربي إلى النقد الأوربي.

وليست مواجهة التبعية الثقافية من خلال الترجمة سوى ارتداد يقصد منه استعادة التابع ما سلب منه، وكي يكون متكافئا مع من سلبه موقعه الثقافي. ولا نعني بالمواجهة المقاومة لأن الأولى تعني التعارض في أن يكون الواحد ندّا للآخر في الفاعلية، بينما تعني الثانية التنازع بين طرفين ولا بد لواحد منهما أن يتغلب في النّهاية. وما يحتاجه نقدنا العربي هو المواجهة التي بها تكون الترجمة هي الأداة في مركزة فكرنا وأدبنا ونقدنا جذبا وشدّا، أخذا وردّا.

أما التّسليم طواعية للمدّ الترجميّ من الانجليزية والفرنسية وعدم مقابلته بمدّ يماثله من العربية، فذلك يعني أن الهيمنة الثقافية فاعلة والتبعية لها قائمة وتصبّ في صالح الأدب الغربي ونقده.

أما إذا صادف أن تمكن الناقد العربيّ من توصيل إنتاجه النقدي إلى الآخر الغربي كأن يترجمه أو يكتبه أصلا بلغة أخرى، فان الأكيد هو عدم تجاوب الناقد الغربيّ معه، لأن برج الهيمنة المتروبولي يظل فاصلا بينهما. وممّا يزيد أمر هذه الهيمنة استفحالا هو شعور الناقد العربي بعقدة "الخواجة" التي تجعله ينتقص ذاته، ويمجد الآخر الغربي. ويديم هذا الشعور بالدونية فعل تعريب منجزاته التي تجعل النّاقد العربي مقيّدا بتبعيته فلا ينتج أيّ خطاب إلاّ وهو راضخ للهيمنة. وبهذا تتأكّد تبعية الذات، ولا فرق في ذلك، على المستوى الواقعي، بين أن يكون الناقد العربيّ قاطنا في بلد عربي أو مقيما في دولة أجنبية.

2-2- الثقافة:

هي أداة ثانية في المواجهة، بها يستطيع الناقد العربي. إن هو أحسن توظيفها. جذب النّاقد الغربي وإثارة فضوله في التعرّف على نقدنا العربي والتّفاعل معه وربّما الإقرار بالحاجة إلى مراجعة سياساته الثقافيّة قابلا بالتّشابك الثقافي Cultural Entanglement في ظلّ أجواء التعدّدية الثقافية والديمقراطيّة المعرفيّة.

ولا شكّ في أنّ نقّاد الأدب الغربيين مثل ت. س. إليوت وليفيز وامبسون وارنولد وريتشاردز قد اتّخذوا من (الثقافة) وسيلة منهجيّة مع مجموعة منهجيات أخرى، وأسّسوا عليها الحداثة النّقدية، مثلما أنّ مفكّرين ونقّادا عربا مثل طه حسين ونازك الملائكة وعلي الوردي وحسين مروة وغيرهم قد اعتمدوا على (الثقافة)

كمنهج في دراساتهم النقدية. واليوم عملت العولمة على التّوجه بالنقد الأدبي نحو الدراسات الثقافية وأعطت لها أدوارا جديدة عززتها وجعلتها مؤقلمة وعابرة ومتعددة.

ومن نافلة القول إن الدراسات الثقافية تعدّ اليوم مقاربة منهجية، ولها مراجعها النّظرية وموضوعيتها التخصصية والأكاديمية. ولا تتحدّد دوافعها المعرفيّة بأهداف سياسية، كما لا تتقوقع اهتماماتها في العلوم الاجتماعية. وعلى الرّغم من السّعة الميدانية التي تتمتّع بها، فإنّها تظلّ فرعا من النّظرية الأدبيّة ومصدر قوة لها، تمدّها بكثير من طرائق التّفكير وتزوّدها بالمفاهيم الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والإعلاميّة والبيئيّة والتكنولوجيّة التي تخلّصها من بعض الطوباوية الجمالية والتّجريد الفكريّ.

وقد عرفت الدّراسات الثّقافية كتخصّص معرفيّ في بريطانيا في ستّينيات القرن العشرين، ولاقى هذا التخصّص توسّعا فيما بعد على يد أصحاب المدرسة الأنجلوأمريكية. ولأنّ السّمة الأساس لهذه الدّراسات هي التعدّدية، لم تحظ باهتمام مفكري المدرسة الفرنسية الذين توجّهوا نحو التخصّصية والنوعيّة. ولا تمتلك الدّراسات الثّقافية شكلا محدّدا ولكنّها لا تختلف عن النّقد الأدبيّ من ناحية أن النّصوص هي مادتّهما تحليلا وتفكيكا، وهي تعدّ استكمالا ما بعد حداثيّ للمدارس والنظريات الأدبية، وساعدت (الدّراسات الأدبيّة على الانتقال من إنتاج قراءات لا متناهية لنصوص فرديّة إلى تفحص القراءة كنمط حياة لأفراد وجماعات مختلفة في أوقات وأماكن مختلفة)[1].

أما استعمال مصطلح النّقد الثّقافيّ، فورد لدى النّاقد الأمريكي ايزابرجر في كتابه (Cultural criticism: primary of key concepts)1995، بوصف هذا النقد استعارة ثقافية، بها يتحقق التحصين المعرفي الذي فيه يظل الامتياز للنّقد الغربيّ وبالشّكل الذي يُبقي الهيمنة الثقافيّة قائمة، ولا يسمح للدراسات الثقافية أن تنقلب بالضدّ على الدرس النقديّ الغربي.

وقد ميّز ايزابرجر بين النقد الثقافي والدراسات الثقافية ونظرية الأدب، معتبرا: "النقد الثقافي نشاطا وليس مجالا معرفيا خاصا بذاته بمعنى أن نقاد الثقافة يطبّقون المفاهيم والنظريات.. على الفنون الراقية والثقافة الشعبية والحياة اليومية، وعلى حشد من الموضوعات المترابطة.. وبمقدور النقد الثقافي أن يشمل نظرية الأدب والجمال والنقد والتفكير الفلسفي وتحليل الوسائط والنقد الثقافي الشعبي"[2].

ولم يكن قصده، بالطّبع، توسيع ميدان النّقد الثقافيّ، وإنّما كان قصده تعليميّا موجّها لقارئ غير متخصّص بنزوع براجماتي، حجته، في ذلك، تيسير المستعصي من الأفكار (making complex ideas accessible) من قبيل توصيفه "لما بعد الكولونيالية" بأنها نظرية الكوكاكولا، وأنّ سمتها الميوعة blandness، وأنّ الامبريالية الثقافيّة تعود إلى المفكّرين الماركسيّين بوصفهم هم الذين استعملوها في التّدليل على أثر انتشار وسائل الإعلام الغربية.

1- سايمون ديورنغ، الدراسات الثقافية: مقدمة نقدية، ترجمة د. ممدوح يوسف عمران، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 2015، ص61-62.

2- ايزابرجر، مقولات النقد الثقافي، مرجع سابق، ص31-30 .

في هذا الإطار بدا لكثير من النقّاد العرب، لاسيّما في الآونة الأخيرة، أنّ النّقد الأدبيّ انتفت فاعليته وأهميته، وأنّ الأفضل اتّخاذ النّقد الثقافيّ بديلا عن النّقد الأدبيّ. وهو ما جعل مصطلح النّقد الثقافيّ يتعاظم عندنا حتى صارت "المعضلة العصية على الحل في جهود معظم نقّاد ما بعد حداثتنا الوهمية أنّهم يرون أنّ معاصرتنا لما بعد الحداثة الغربية تكفي وحدها لجعلنا ما بعد حداثيين"[1].

وهذا أمر يكاد أن يقضي على تاريخ طويل من الانجاز والتّنظير النقديّين، تارة من خلال ترك المناهج النقديّة والتهاون في اتّباع ما فيها من اصطلاحات نظرية وامبريقية، وتارة أخرى بالتّعامل الفوضوي مع مفاهيم المركز والهامش، والتّعدّدية والنّسقية، والمغايرة والعنصريّة، والعولمة والهوية، وما بعد الحداثية والانفتاح، والاندماج واللاّمركزية والغيرية المجازية إلى آخر ذلك من المقولات التي استهلكت من كثرة اجترارها بلا وعي علميّ ولا آفاق نظريّة.

إنّ النّقد الثقافيّ سلاح ذو حدّين، أحدهما يلغي التّابعية باتّجاه التبصّر والاستبصار، والآخر يعزز التّابعية باتّجاه العمى الثقافي. وهو ما تريده الهيمنة الغربيّة كي لا يُسحب البساط من تحت أقدامها، وكي يظلّ الحلّ والعقد في ما يتعلّق بالمنهجيات والنّظريات في يديها وحدها، فلا تنقلب الهيمنة إلى الضدّ منها.

وما ينبغي إدراكه في مجال مواجهة التبعيّة الثقافية، أهمّية الوقوف الفاحص عند هاتين الأداتين من أجل معرفة أسباب عزوف النّقد الغربي عن التّفاعل مع نقدنا العربي المعاصر من جهة، ولماذا يصر النقد العربي على التبعيّة بشكل نمطيّ من جهة أخرى مع وضع المعالجات المناسبة التي بها يكون بمقدور النّقد العربي إنتاج ثقافة أصيلة تؤثّر وتتأثّر في آن معا.

ولأجل توضيح مخاطر التبعيّة للآخر الغربي ثقافيّا، وضرورة مواجهتها بالتّرجمة والثقافة، فإننا سنقف عند مثالين لناقدين عربيّن حاولا مواجهة التبعيّة الثقافيّة، لكنّهما أخفقا، فالأوّل واجهها بالتّرجمة، فوقع في النّدم واللوم، والثّاني واجهها بالثقافة، فوقع تحت طائلة القبح والتّشويه.

أولا: عبد الفتاح كيليطو والاعتراف بالتبعية

اعتدنا أن تكون مؤلّفات النّاقد الكبير عبد الفتاح كيليطو مكتوبة باللّغة الفرنسيّة، وخُيّل إلينا أنّه بكتابته النّقد بهذه اللغة، قد حقّق مكانة وبنى جسورا ما بين النّقدين العربي والفرنسيّ. وهو الناقد الكبير الذي قرأ أمهات الكتب الفرنسية، وأفاد منها في سبر تراثنا الأدبي برؤية حداثوية تجمع بين السّرد والنقد مستنهضا ما في تراثنا من مضمرات ومطمورات، نقّب عنها بمنهجية لسانيّة وما بعد لسانية، وانتفع كثيرا من تماسّه المباشر مع آخر مستجدات النقد العالمية عامّة والفرنسية خاصة، فأغنى المكتبة النقدية بمؤلفات ترجم أكثرها إلى اللغة العربية. بيد أن كتابه الأخير (**في جوّ من الندم الفكري**) قد صدم توقّعاتنا، فها هو كيليطو يقرّ أنّه ما حقّق مكانة، ولا مدّ جسورا، ولا نالت نقوده موضعا يغيّر حال الهيمنة الغربية، بل إنّه يقرّ كذلك أنّه كان واقعا تحت طائلة التبعية الثقافية.

1- فوزي كريم، تهافت الستينيين أهواء المثقف ومخاطر الفعل السياسي، (بغداد: دار المدى للثقافة والفنون، ط1، 2006)، ص163.

ولقد سلك كيليطو في تأليف كتابه هذا طريقة البوح السرديّ أو الاعتراف الذي يندرج في نوع سردي أكبر هو السيرة الذاتية التي بدورها تنضوي في الرواية كجنس سردي عابر. فعلام لام كيليطو نفسه؟ وأي شيء أشعره بالندم فكتب اعترافاته؟ وأية خطايا فكرية وقع فيها واعتذر عن ارتكابها وكفّر عن خطيئته بإعلانها للملأ؟

لا ريب أنّ الكتابة السّيرية كمذكرات أو اعترافات لا فارق كبيرا بينها. ولعلّ الأساس في الاختلاف بينهما هو أنّ الاعتراف يكتب بقصد إراحة الذات عبر لومها، وتأنيبها، وتقريعها، ومعاقبتها على خطأ أو أخطاء ارتكبتها، ولا بد من تصحيحها طلبا للغفران الذي به يسكن البال ويزال اللّبس وسوء الفهم.

ولأنّ الاعتراف من أدب السّيرة يكون من الطبيعيّ استعمال الكاتب ضمير الأنا في صياغة سردية نقدية تبدأ أحداثها من نهاية السّتينيات، وفيها ظهرت اهتماماته اللّسانية. وفي هذه المرحلة اكتشف أنّ النقد الغربي يهتمّ بدراسة أبطال روايات مثل: (أوهام ضائعة) لبلزاك و(عالم صغير) لديفيد لودج، ويقدمهم كظواهر فريدة تماثل أبطال ألف ليلة وليلة والمقامات ورسالة الغفران.. ولم يعجبه ذلك التّماثل، وبعد لفّ ودوران، تخصص في مقامات الهمذاني والحريري، وكتب أطروحته فيهما: "كنت أصغي إلى اللسانيين يتحدثون في التنظير وأنا بينهم لا أفهم ما يقولون تبين لي حينئذ أنني لست مؤهلا للخوض في التنظير اللساني والأدبي مع أنني استفدت كثيرا من علمائه وأخصائييه.. لست قادرا على تأليف بحث مستفيض لموضوع ما في فصول متراصة البناء. كان هذا يقلقني ولم أتجاوزه إلا يوم ظهر لي أن ما كنت اعتبره عجزا يمكن أن أجعل منه الموضوع الرئيس لمؤلفاتي"[1].

لا شكّ في أنّ وراء الندم واللّوم نشداناً للحقيقة، لكنّ هذا النّشدان أيضا ينتهك ثقة الذات بنفسها، كما يشي بالإحساس بكثير من الامتهان والذلّ والتعاسة والصدمة وإدانة الذّات. والموضوع المحوري في ندم كيليطو هو اللغة العربية التي أخطأ في حقّها حين أهمل الكتابة بها، وتوهّم أنّ ذلك سيمكّنه من تقليص الفارق ما بينه وبين النّاقد الغربيّ. والسّبب في هذا التوهّم رأيٌ طرحه عليه أستاذ جامعي من أصل عربي كان يدرس في فرنسا وينشر أبحاثه بالفرنسية، واستجاب كيليطو لنصيحته، وهي "أن يكتب بالفرنسية وأن يدرس المتون التراثية ويكتب بها بالفرنسية. أما العربية فاكتب عنها وإلا ستظل حبيسها ولن يلتفت إليك أحد خارجها. اكتب بالفرنسية ويمكن إذاك أن أقرأ لك"[2].

هكذا قرر كيليطو قبول التبعيّة الثقافية متنازلا عن حقّه في الكتابة باللّغة العربية، مصمّما مع نفسه أن "يواجه رهانا صعبا مجنونا: ألا يكتب كالأوربيين وأن يختلف في الآن نفسه عن المؤلّفين العرب الذين اطلع على مصنفاتهم"[3].

1- عبد الفتاح كيليطو، في جو من الندم الفكري، (إيطاليا: منشورات المتوسط ، ط1 ، 2020) ص12.
2- المصدر نفسه، ص 72-73.
3- المصدر نفسه، ص74.

وتعزّز إهماله استعمال اللّغة العربية مع مرور الوقت، فكثرت كتبه المؤلّفة بالفرنسية، وحين رأى أنه قد آن الأوان للتخلص من التبعيّة وعليه نشر أعماله الكاملة باللغة العربية، وجد كثيرين يشيحون بنظرهم، ويطأطئون رؤوسهم، ويخفون ابتسامتهم، وينتهي لديهم الحماس والاهتمام والتّضامن، ويسود الوجوم.. وعندها فقط شعر كيليطو بهول التبعيّة للهيمنة الثقافيّة مستشهدا ببيت جرير:

فغضّ الطّرف إنك من نمير فلا كعبا بلغت ولا كلابا.

من هنا راح يكاشف القارئ بندمه، فاعترف بالأسباب التي دفعته نحو هذه التبعيّة منذ أن كان طالبا شابّا ثم باحثا أستاذا، وكيف صار واجبا عليه في كهولته التّكفير عن ذلك كلّه بصحوة فكرية حصلت من جراء علاقته الطويلة والمباشرة مع الثقافة الغربية التي أوصلته إلى التشظّي الأخلاقي الذي أفقده أهميّة ما أنجزه من مؤلفات قيّمة بعد ذاك المشوار الطويل من الدراسة الابتدائية حتّى التدريس العالي في معاهد وجامعات فرنسية مرموقة.

لقد عاش د. عبد الفتاح كيليطو تحت وطأة الهيمنة الثقافية مدة كافية، فكان طبيعيّا أن يشعر بخطرها ولكنّه كان يتصوّر أنّ توظيف اللّغة الفرنسيّة في دراسة التراث السرديّ العربي وتحديدا المقامات وألف ليلة وليلة سيكون ناجعا في مقاومتها، فلا تضيع هويّته، ولا يقع تحت تأثير هذه اللّغة.

ووفق هذا التصوّر قدّم تأويلات مهمّة، وكشف عن أبعاد لم تكن معروفة في سردنا القديم؛ فوجد في بناء المقامات في شكل وحدات منفصلة متّصلة تأثرا بالجاحظ الذي دشن الانتقال المفاجئ في الكتابة، وتحدّث عن التّناسخ والغربة، ووقف عند الجرجاني وابن خلدون، وشغله شعور ابن رشد وقد فقد بصره وهو يترجم كتاب أرسطو، أو بورخس وقد مات بعد أن تعلم العربية.

وكتب كيليطو روايات وقصصا حملت نزوعا نقديّا، فكان بذلك أنموذجا للمثقّف العربي الذي يراهن بلغة الآخر على خصوبة لغة الذّات.

وإذا كانت التّرجمة نقطة وصل بين الأدب العرب والأدب الغربيّ، وهي تلعب دورا مهما في التّفاعل، ومن خلالها عرف بورخس الأدب العربي وظلّ مخلصا لهذا الأدب طيلة حياته، فإن كيليطو لم يراهن على الترجمة كوسيط، بل راهن على اللّغة كوسيلة يمكنها أن تفتّت الهيمنة الثقافيّة التي كانت تُشعره دوما بالهلع، ولسان حاله يسأل: هل أتمكن من جعل ذاتي العربية في مصاف الآخر الفرنسي، وأخرق حاجز الهيمنة وأجعل التراث العربي مهيمنا؟ ولقد تساءل كيليطو كذلك، وهو يتأمّل قصة بورخس (بحث ابن رشد): "لمن يا ترى كتب هذه القصة هل كتبها للقارئ العربي أم الغربي المتشبّع بالثقافة الأوربية؟"[1].

والمؤسف حقا في اعترافات كيليطو هو استنتاجه أنه بعد هذا المشوار المضني والجهود الكبيرة مع كتب الجاحظ وابن خلدون والأصول الأربعة وهي: أدب الكاتب لابن قتيبة والكامل للمبرد والبيان والتبيين للجاحظ والنوادر لأبي علي القالي وما سوى الأربعة من كتب هي تبع لها وفروع عنها، بعد كلّ هذا الانجاز وقع

1- المصدر نفسه، ص28.

في خطأ التبعية الثقافية الفادح. وكأنه كان في حالة عمى، وفجأة صار مبصرا. ويتّضح شعوره بعدم الرضا في هذه الحادثة التي يسردها عن أستاذ فرنسي تعجّب حين أخبره كيليطو أن مارغريت دي نافار هي أخت الملك فرانسوا الأول و"عوض أن أقول له اذهب إلى الجحيم قلت له: متلعثما: سمعت بها عرضا وبالصدفة. لمدة وجيزة شعرت بالذنب لأنني أعرف اسم أخت فرانسوا الأول، مع العلم أن كلّ طالب مبتدئ في الأدب الفرنسي لا يجهله. لمدة وجيزة أحسست كأنه يتعين علي أن اعتذر، كمن يلج بدون شعور منه مكانا لا يحق له أن يكون فيه"[1].

وعلى هذه الشاكلة تأتي اعترافات عبد الفتاح كيليطو صادمة، وعنوانها دالّ عليها ومستلّ من مقولة الفيلسوف الفرنسي باشلار(**في جو من الندم الفكري**) ليتأكّد للقارئ مقدار التبعيّة الثقافية التي وقع كيليطو تحت تأثيرها. ومهما ترتّبت على مثل هذا الندم من أحكام صارمة وقاسية، فإن كيليطو مضى معترفا على نفسه، ومُدينا لها على ما وقعت فيه من خداع وتشويش مع إحساس كبير بالنّقص والقلق.

إنّ النّدم فعل نفسي هدّام، فيه عبّر كيليطو عن حساسيّة التّفكير في مواجهة التبعيّة، مجسّدا إغواء الغرب الذي لا يقاوم بسهولة، فكان كذاك الشابّ الصيني لينج الذي أصابته التبعيّة بالكآبة، وأوصلته إلى القول في رسالة بعثها بها إلى شابّ فرنسيّ يدعى أ.د. "كما لو أنكم مهندسون في الألوهية إن الزمن هو ما تصنعونه به ونحن من يصنعنا الزمن"[2].

وقد يبدو للوهلة الأولى أنّ ندم كيليطو جاء متأخّرا ومتقاطعا على المستويين العملي والرّمزي مع ما سعى إليه من منحى تصحيحي للتبعيّة، لكنّ ذلك احتاج منه إرادة مضادّة مقتدرة لا تتردّد في أن تعصي الآخر، وبما يسمح بالتفرّد بكوجيتو ديكارتي وموناد ليبتزي حيث الذّات مريدة ومنتظمة تجابه وتتصارع وتخالف من دون أن يعني ذلك عدمية أو استحالة في امتلاك الذاكرة والوعي العربيين.

وإذا كان كيليطو قد أعرض عن الترجمة المعكوسة أداة لمواجهة الهيمنة الغربية، فإنه قد وقع في التواطؤية والتبعية حين اختار المواجهة بلغة الآخر، فكان معها ضياع الهوية والخضوع لذاكرة فردية غير جمعية وكأن التحدي في عصرنا بمثابة هجوم يؤدي إلى نسف تام لكل القيم وتشتيت لأصولنا وآدابنا الفكرية والحياتية بمقدار ما يكون الهجوم قاسيا وعنيفا تكون القوى المتعرضة لثباتها عاجزة عن مجابهته"[3].

ويتضح تشظي الهويّة وضياع الذّاكرة في كثير من اعترافات كيليطو التي فيها أدرك أنه واقع تحت التبعية الثقافيّة، كما في المقطع الذي نقل فيه ما قالته أستاذة أجنبية متخصّصة في الأدب العربي الحديث: "قالت لي إنها بشكل عام لا ترتاح كثيرا إلى ما يصدر بالعربية وأمام ذهولي. الذي في الحقيقة لم يكن له مبرر. أضافت

1- المصدر نفسه، ص47.

2- اندريه مالرو، إغواء الغرب، ترجمة، محمد سيف (القاهرة: دار شرقيات للنشر والتوزيع، ط1، 1995)، ص34. وقد رد الشاب الفرنسي قائلا: بان العبقرية الأوربية تعبر عن نفسها من خلال القناع الهيليني أو القناع المسيحي.

3- داريوش شايغان، الأصنام الذهبية والذاكرة الأزلية، ترجمة حيدر نجف (بيروت: دار الهادي للطبع، ط1، 2007) ص10.

أن العربية بالنسبة لها لغة عمل (لم تقل لا غير) أدركت حينئذ لماذا لم يقرأ الأستاذ الفرنسي كتاب الغائب لأنه يقرأ أساسا بالفرنسية ولا ينظر في نص عربي إلا عند الضرورة القصوى ضرورة العمل"[1].

إن تفحص تجربة عبد الفتاح كيليطو في مواجهة التبعية، يؤكد لنا أنّ حال التّراث الأدبي العربي ونقده أفضل بكثير من حال الأدب المعاصر ونقده، لأن الغربي اهتمّ بالأول، ولم يهتمّ بالثاني. والسّبب غنى تراثنا في مقابل امتثال أو خضوع إنتاجنا النقديّ المعاصر للنموذج النقدي الانجلوسكسونيّ والفرانكفونيّ.

ولقد أمدّ التراث السرديّ العربي كيليطو بالقوّة، فالجاحظ مثلا خلصه من الشّعور بالتبعيّة وجعله يعرف "أن ليس بمستطاعي أن اكتب بطريقة أخرى.. اتضح لي هذا على الخصوص وأنا اقرأ الجاحظ فهو الذي خلصني من شعوري بالنقص يوم أدركت أنه لم يستطع أو على الأصحّ لم يكن يرغب في انجاز كتاب بمعنى استيفاء موضوع ما والمثابرة عليه والسير قدما دون الالتفات يمينا أو يسارا"[2].

وكان بمقدور كيليطو أن يتّخذ من ترجمة نقده خاصّة والنّقود العربية عامّة أداة بها يواجه التبعية، ولو فعل ذلك لاستطاع عندها أن يحلّق عاليا بالأدب العربي ونقده في بلاد الغرب الكولونيالي. وما اعترافاته في كتاب(**في جو من النّدم الفكري**) سوى مثال سردي نقديّ على الباحث والناقد الذي يحاسب ذاته على جريرة الإخفاق في استعمال الترجمة أداة نقدية، فتهجنت ذاته وغابت أصالته وانقسم بين أن يكون كاتبا أصيلا فيه صورة المنفلوطي وبين واحد آخر غير أصيل فيه رأى ذاته تابعة لآخر كما يقول.

ثانيا: عبد الله الغذامي وعيوب التبعيّة

اتخذ الدكتور عبد الله الغذامي من (الثقافة) أداة منهجية في التحليل النقديّ، وهو أمر ليس بالجديد على نقدنا الأدبي، ولكن الجدّة هي في ما استند إليه من نظريّات ما بعد حداثية ("لم تستهلك في الولايات المتحدة نفسها إلا بصورة توفيقية وأدّت رطانتها ولغتها المفتعلة الشائكة إلى كثير من الشكوى من قبل كتاب كبار مثل هارولدبلوم ومارك ليللا والان سوكال وآخرين"[3].

والغريب في ذلك هو دعوته إلى إماتة النّقد الأدبي وإعلان النقد الثقافي بديلا عنه وذلك في كتابه (**النقد الثقافي**) الذي لاقى صدى كبيرا. والأسباب كثيرة منها رفضه مركزية المؤسّسة الثقافية الرسمية العربية لما فيها من وصاية وأبوية، فضلا عما سمّاه (الذاكرة الاصطلاحية) التي ينبغي خرقها على أساس أنّ الخرق والكسر هما عماد النّقد الثقافي. والأغرب أيضا أنه تعامل مع ما سمّاه النقد الثقافي وكأنه شيء آخر غير الدراسات الثقافية التي قلّل من أهمّيتها ووجّه إليها نقدا فقال: "أفضل ما تفعله الدراسات الثقافية هو في وقوفها على عمليات إنتاج الثقافة وتوزيعها واستهلاكها.. الدراسات الثقافية توسّع من استخدام نظرية الهيمنة فتشمل العرق والجنس والجنوسة والدلالة"[4]، إلى جانب نمطيتها في تحليل الخطابات المهيمنة

1- عبد الفتاح كيليطو، في جو من الندم الفكري، مصدر سابق، ص 73-74.
2- المصدر نفسه، ص12.
3- فوزي كريم، تهافت الستينيين، مرجع سابق، ص158-159.
4- عبد الله الغذامي، النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، (المغرب: المركز الثقافي العربي، ط3، 2005)، ص18.

و"فقرها النظري وتركيزها على العوامل الاقتصادية والمادية خاصة الاتجاه المسمّى المادية الثقافية ومفهوم رأس المال الثقافي.. وفي ضوء هذه الاعتراضات تولدت اتّجاهات أخرى تأخذ سؤال النقد والنظرية والثقافة إلى آفاق أعمق متلافية عيوب، أو لنقل تسطيحات، الدراسات الثقافية، وإن كان المرء ليسلم بفضل الدّراسات الثقافية في الاهتمام بالمهمل والمهمش وتوجهها نحو نقد أنماط الهيمنة ممّا فتح أبوابا من البحث ذي الاتّجاه الإنساني النقدي الجريء والديمقراطي"[1].

أما النّقد الثقافي فأنه عنده "فرع من فروع النقد النصوصي العام ومن ثم هو احد علوم اللغة وحقول الألسنية معنيّ بنقد الأنساق المضمرة التي ينطوي عليها الخطاب الثقافي في كل تجلياته وأنماطه"[2].

وتتّضح التبعية للنقد الغربيّ أكثر حين يذهب إلى القول بإصابة خطاباتنا البلاغية والجمالية بالتشعرن وأنها منيت بعيوب نسقية ورجعية ومثاله في ذلك حداثيّة أدونيس "كخطاب لفظي لا يؤدي إلا إلى مزيد من النسقية والرجعية)[3].

وليست التبعيّة الثقافية التي خضع لها الدكتور الغذامي سوى أنساق فرضت عليه مركزة النّقد الغربي. وما محاولته في إضافة الأنساق إلى خطاطة ياكبسون السداسية لتصبح سباعية سوى توكيد لمزيد من الرّضوخ للمدرسة الأمريكية، علما أنّه لم يوضّح الفارق في اشتغال الأنساق عن اشتغال الشّفرات. التي هي عنصر في الخطاطة الياكبسونية. وما فرق الوظيفة النّسقية عن الوظيفة المعجمية؟

وبهذا الانقياد إلى دراسة الأنساق تكون (الثقافة) قد أخفقت في أن تكون وسيلة ناجعة في مواجهة التبعيّة. وأوّل أمثلة الإخفاق اتّخاذ الفحولة نسقا ما بعد حداثيّ. وهي معيار الأصمعي في تحكيم الشّعر والشّعراء قبل أكثر من ألف وأربعمائة عام. بينما كانت متعلّقات دراسة الغذامي لهذا النسق تراثية مجازا وتورية وتجانسا وطباقا واستعارة الخ...

أمّا نتائج هذه الدراسة النسقية فكلّها عيوب، والعيب الأوّل أن الفحولة في ألف ليلة وليلة مهيمنة، وهي تنتسب إلى رسميّ/ شعبيّ. والعيب الثاني أنّ أبا تمام والمتنبي فحلان سامقان "لم نر ما أحدثاه في أنساقنا الثّقافية من عيوب خطيرة هما وآخرون غيرهما من مثل نزار قباني وأدونيس اللّذين سنفاجأ إذا ما اكتشفنا كم هما رجعيّان في حين أن المؤسّسة النّقدية تؤكّد على تقدّميتهما خاصة تقدّمية أدونيس التي يبلغ التسليم بها حدّ القداسة. ولسوف نرى عكس ذلك لديهم جمعيا ولدى الخطاب الثقافي المهيمن عربيا"[4].

ناهيك عن جملة عيوب مؤدّاها أنّ التبعية الثقافية صارت واضحة، ممّا أوقع الدكتور الغذامي في مطب مواجهة الذات بالذات، فصار المهيمن عربيا والتّابع عربيا، وميدان التنازع بينهما هو (النّسق) كاصطلاح

1- المصدر نفسه، ص20.
2- المصدر نفسه، ص83.
3- المصدر نفسه، ص8.
4- المصدر نفسه، ص59.

فهمه الدارسون عنه فيما بعد على أنه هو النقد الثقافي، فراحوا يردّدونه باحثين عن المخالفة لا عن الحقائق، ومعتمدين على الانطباع وليس على المنهجيّة.

وبالطّبع ليس الدكتور الغذامي مسؤولا عن هذا الفهم الذي فيه صارت التبعية موجّهة نحو المؤسّسة الثقافية العربيّة عامّة بدلا من أن تُوجّه نحو النّقدية الغربية ومركزيّة هيمنتها على نقدنا العربيّ. وهذه المركزيّة أفادت الدكتور الغذامي نظريّا في الاطلاع على الثقافة الأمريكية، فرجع إلى اشكروفت وبودريار وباومان وهومي بابا وكولر وجاك لوغوف وفيتشر مع قليل من الطروحات الفرنسية "التي يسترخي بها العالم العربي وثقافته. ليتنفس هواء الحاضر الامريكي والغربي عامة والانقطاع له باعتباره هواءه الطبيعي"[1] وك "إشعار للنفس والقارئ بأننا ومفكري الغرب نعيش زمنا واحدا وهذه الصيغة اليقينية مملاة على الأستاذ الغذامي من الكتب النقدية الغربية"[2]، بينما كانت تطبيقات الغذامي التّراثية تفيد في الغالب من مفاهيم نقدنا العربي القديم.

وإذا كان الدكتور الغذامي قد جعل ما سماه (النص النسقي) رديفا للنصّ الأدبي ليكون التحوّل من (نقد النصوص إلى نقد الأنساق)، فإنّ في هذا مزيداً من الرضوخ للخطاب النقدي الغربي مقابل جعل خطابنا النّقدي العربيّ يبدو في صورة المستهلك والقديم والقبيح والطاغية، بل إن تمركز الأنساق في تحليلات الدكتور الغذامي باستعمال مقولات النسق المضمر والنسق العلني والمؤلف المزدوج جعله يعدّ النصوص الثقافية هي وحدها ذات أنساق بينما النّصوص الأدبية ذات أنساق عارية أي بلا نصّيّة. ومثاله أدونيس الذي "يعيد إنتاج صيغة الفحل بكل صفاته (عيوبه) القديمة وهي أشبه ما تكون بصورة الرجل الأوحد المتفرد التي تنفي الآخر.. وهذه هي صورة الطاغية.. ونحن لا يمكن أن نتصور أن أدونيس الشاعر المفكّر كان يهدف إلى إعادة إنتاج هذه الصورة. وجزمنا بهذا هو ما يدفعنا إلى طرح السّؤال والمناداة بالنّقد الثقافي الذي يجب أن يتولى مثل هذه القضايا ويبحث في المضمرات النسقية التي تشتغل من داخل خطاباتنا دون أن نعيها"[3].

إنّ هذا التعارض بين الإطارين النظري والعملي، وذاك التّجاذب بين الحداثة والانشداد إلى المحافظة جعل (الثّقافة) عيبا يدلّل على التبعيّة الثقافية وليس وسيلة في مواجهتها. وقد عبّر فوزي كريم عن هذا العيب بالقول: "ويخيل إلي أن هذه الوطأة..أعمق علامة بما تهدف إليه المعرفة في الغرب أو في غيره من صرخة الأستاذ الغذامي عن موت النقد الأدبي"[4].

ويخطئ من يظن أن النّقد الأدبيّ لا يدرس الأنساق، وإلاّ ما كان لياكبسون أن ينظِّر للأدبية، ولكن في كلا الحالين أي بدراسة الأنساق أو بدونها، فإنّ الرّضوخ للنقد الغربي يظل قائما. ولعلّ في تعدّد طبعات كتاب (**النقد الثقافي**) وكثرة تداوله كمرجع أوحد في بابه هو مثال آخر على التبعيّة الثّقافية التي معها ينحدر النقد

1- فوزي كريم، تهافت الستينيين، مرجع سابق، ص145-146.

2- المرجع نفسه، ص151.

3- عبد الله الغذامي، النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، مصدر سابق، ص86-87.

4- فوزي كريم، تهافت الستينيين، مرجع سابق، ص153.

الأدبي نحو الانطباعية التي أنفق الرّعيل الأول من النقاد المعاصرين جهودا كبيرة في القضاء عليها عبر ترسيخ المنهجيات الحديثة. وهكذا استسهل كثيرون الممارسة النقدية، وصار من لا يملك عدّة نقدية يحتج بالثّقافية مدّعيا الناقدية.

إن الإخفاق في مواجهة التبعيّة يتّضح من هذه المواجهة لهيمنة المؤسّسة الثقافية العربية مقابل الانبهار بالنقد الغربيّ ومنظوماته الابستمولوجية، ولو جرَّدنا كتاب (**النقد الثقافي**) من النظريات ما بعد الحداثية الغربية..لبقيت بضع انطباعات حول ظواهر في الشعر العربي لا تخفى على أحد[1]. وبدلا من أن تتفتّت الهيمنة الغربية صار الانتقاص يطال تراثنا ازدراءً لما فيه من أنساق بدت كمجموعة موضوعات قبحية وأشخاص طغاة وماردين ينبغي رفع القداسة عنهم من قبيل(الصنم البلاغي /الشّاعر الرجعيّ /جمالية العنف والعصا الرمزية/طرد المتن وتفحيل الحرّة /زمن الموت العظيم /اللامطلق والسّحرانية). وبدلا من أن تكون الحداثة هي ما نتطلّع إليه صار النكوص إلى سلفية الإنجاز هو المبتغى، ليكون قولنا (أمة شاعرة ولغة شاعرة سوى خدعة نسقية لم نع ضررها) وأن من المعيب على نقدنا الأدبي أنه لم ينشئ علم العلل كذاك الذي نشأ في علم مصطلح الحديث[2].

ولا خلاف في أن لنقدنا القديم مفاهيمه ونظرياته التي اهتم نقدنا الحديث والمعاصر بدراستها وبإمكانيات معروفة. وكلّما تخلصنا من التبعية الثقافية، استطعنا رفع مستوانا النقدي في دراسة تراثنا مفيدين من الثّقافة في توجهنا وترصين مفاهيمنا وتحليلاتنا. وعندها ستكون الجماليات حاضرة ونحن نؤشّر على القبحيات، ولن تغيب عن معالجاتنا الايجابيّات ونحن نشخص السلبيات. وإلاّ كيف جنى الشعر العربي على الشخصية العربية؟ وهل كانت صناعة الطاغية محتمة بوجود منظومة ثقافية رسمية ليس لها من ينافسها في الإبداعية على المستوى الشعبي؟

إن الأنساق تقاليد رسّخها النقد الأدبي بالتّحليل والدرس فتوطّدت هويته، وصار الشّعر ديوان العرب الذي أثّر في آداب العصور الوسطى وعصر النهضة، وظلّ يرافق الذات العربية على طول الحقب كما كان السرد الذي لم ينل اهتماما من الدكتور الغذامي. حاضرا ومؤثرا بفاعلية وبالصورتين الشعبيّة والرسمية.

1 -ينظر: المرجع نفسه، ص178.

2- ينظر: عبد الله الغذامي، النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، مصدر سابق، ص98.

3- الخاتمة:

إنّ تقليل الناقد العربي من أهميّة مواجهة التبعيّة الثقافية يعني بقاء هذه التبعية كصناعة كولونياليّة تتلبّس مشهدنا الأدبي والنقدي بلبوس شتى على مرّ العقود. والتبعية واحدة في هدفها العام وهو إثبات التفوّق الغربي ومركزية طروحاته وأنظمته الابستيمية التي فيها النقد الغربي هو المنتج المصدِّر، بينما النقد العربي هو التّابع المستهلك.

وفي تراثنا الأدبي العربي القديم والمعاصر مواضع كثيرة يمكن من خلالها مواجهة التبعيّة الثقافيّة كما أنّ هناك وسائل ناجعة في المواجهة، وأوّلها التّرجمة إلى الآخر التي بها يفرض التابع وجوده ويؤكّد هويّته، وثانيا الثّقافة التي بها يمكن تفتيت مركزية النّقد الغربي. بيد أن المتحصّل هو إخفاق الناقد العربي في استعمال هاتين الوسيلتين. وما رضوخ النّاقد العربي للغات غير عربية في كتابة أبحاثه، وما تعامله مع (الدراسات الثقافية) كبديل معرفي عن النقد الأدبي، انبهارا بالأنساق وتركا لعناصر الإبلاغ الأدبي الأخرى سوى تبعية ثقافيّة للمركزيّة الغربيّة وجهازها المفاهيميّ والاصطلاحيّ الذي لا يصلح، وربّما لا ينفع تطبيقه على ثقافات أخرى، ومنها الثقافة العربية التي هي مختلفة عنها اختلافا تاما.

السّير المتجاورة:
قراءة في حِواريّة سيرة عمر بن الخطّاب

Contiguous biographies: Research on the conversationality of Omar Ibn Al-Khattab's biography

علي وسلاتي

كليّة الآداب

جامعة القيروان

تونس

oueslatiali.prof@gmail.com

السّير المتجاورة:
قراءة في حِواريّة سيرة عمر بن الخطّاب

علي وسلاتي

الملخص:

ينظر هذا المقال في سيرة عمر بن الخطّاب وعلاقتها بسيرتَيْ أبي بكر وعليّ بن أبي طالب لتبيّن العلاقة بين هذه السّير الثّلاث وتبيّن دور المعارك الطّائفيّة بين السّنّة والشّيعة في كتابتها. والغرض من ذلك تجاوز الصّور المألوفة التي قدّمتها المصادر الإسلاميّة لعمر وأبي بكر وعليّ، وكشف العوامل الكامنة وراء بناء تلك الصّور.

كلمات مفاتيح: سيرة، حواريّة، عمر بن الخطّاب، أبو بكر، عليّ بن أبي طالب، طوائف.

Abstract:

This article is about the biography of Omar bin al-Khattab and its relationship with the biography of Abu Bakr and Ali bin Abi Talib, to show the relationship between these three biographies and the role of sectarian battles between Sunnis and Shiites in their writing. The purpose of this is to go beyond the familiar images presented by Islamic sources of Umar, Abu Bakr and Ali, and to reveal the factors behind the construction of those images.

Keywords: biography, conversationality, Omar bin al-Khattab, Abu Bakr, Ali bin Abi Talib, sects.

1- مقدّمة:

يتنزّل هذا البحث في إطار النّظر في سير الصّحابة من خلال سيرة عمر وعلاقتها بسيرتَي عليّ وأبي بكر بغرض تبيّن دور بناء السّيرة الواحدة في بناء السّيرتين الأخريين، وذلك بتقليب الرّأي في السّؤال التّالي: هل أنّ الأخبار التي بَنَت سير الصّحابة جاءت من طريق التّحمّل السّلبيّ ونقل الأمانة كما توحي بذلك مختلف المصنّفات القديمة، حتّى كُتبت سيرة كلّ صحابيّ على حدة، أم هي أخبار متحاورة منخرطة في الصّراعات المركّبة السّياسيّة والمذهبيّة والعرقيّة والدّينيّة التي عرفها التّاريخ الإسلاميّ على امتداد قرونه الأولى؟

ننطلق في هذا المقال من فرضيّة مفادها أنّ سير الصّحابة التي توزّعت أخبارها في مصنّفات التّراث الإسلاميّ على اختلاف مشاربها كمصنّفات التّاريخ والسّير وعلوم القرآن والتّراجم والمناقب والفقه والبلدان والأموال والإقطاع، وكذلك كتب اللّغة والأدب والسّمر، سير نشأت معا، ليس على معنى التّزامن فحسب، وإنّما على معنى الحوار وتشكيل الصّور كذلك. ولئن فرّقت العلومُ هذه الكتب تفريقا شكليّا في معظم الأحيان، فإنّ الأخبار قد جمعتها. ولمّا كان حضور الصّحابة بأسمائهم في القرآن معدوما -إذا استثنينا زيدا[1]- والسّكوتُ عن تفاصيل حياتهم معلوما، فإنّه يجوز القول إنّ سيرهم ليست إلاّ بنات الأخبار على اختلاف مصادرها.

تبني الأخبار سيرا للخلفاء الأربعة تغري بالتّصنيف والتّفريق على أساس جعل كلّ سيرة مستقلّة عن السّير الأخرى، وجعل كلّ خليفة رمزا مستقلا عن نظرائه[2]، لكنّ الفحص عن أمر السّير يفضي إلى إمكانيّة ردّ الصّور –رغم اختلافها الظّاهر- إلى خطوط تجمع السّير في ملامحها العامّة وفي بناها السّرديّة، وهو ما يقودنا إلى البحث في المشترك في سير الصّحابة الخلفاء منطلقنا في ذلك سيرة عمر. ويمكن تبْيِينُ ما تقدّم بالنّظر في مناطق محدّدة من السّير مثل الولادة والسّابقة، وعند فضائل عميقة الرّمزية، كالعلم والزّهد.

2- الولادة والسّابقة:

لئن حظي عليّ بن أبي طالب بوصف ملابسات الحمل والولادة وصفا شافيا في كمّه ورمزيّته في كثير من كتب المناقب الشّيعيّة[3]، وذلك أمر طبيعيّ بالنّسبة إلى سير المؤسّسين[4] الذين يحرص المتخيّل على غرسهم

1- **الأحزاب** 37/33.

2- هذا الرّأي في الأصل لنادر الحمّامي أقام عليه كتابا له، انظر: **الحمّامي**، (نادر)، **صورة الصّحابيّ في كتب الحديث**، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، 2014.

3- موضوع ولادة عليّ بن أبي طالب وما سبقها وما تلاها وما صحبها من المعجزات كزلزلة الأرض وسقوط الأصنام على وجوهها والكلام في بطن الأمّ من أهمّ المواضيع في كتب المناقب الشّيعيّة، انظر مثلا: **ابن شهراشوب**، (محمّد بن عليّ)، **مناقب آل أبي طالب**، ج2، ص ص196-200.

4- يعتبر عليّ عند السّنّة رابع الأربعة في الخلافة والفضل، فهو واحد في جماعة، أمّا عند الشّيعة فإنّه يعتبر مؤسّسا، ولا يصحّ عندهم مقارنته ببقيّة الصّحابة، لذلك ليست ولادته كولادتهم. للتّوسّع في ما يقترن بالولادة أو يسبقها أو يلحقها من المعجزات انظر: **إدريس**، (يوسف)، **متخيّل أحداث قصص الأنبياء والرّسل في الكتاب المقدّس والقرآن الكريم**، ص ص209-249، **الجزّار**، (المنصف)، **المخيال العربيّ في الأحاديث المنسوبة إلى الرّسول**، ص ص168-176، **مكّي**، (باسم)، **المعجزة في المتخيّل الإسلامي**، ص85-134.

في تربة نبيلة[1]، فإنّ عمر بن الخطّاب لم يحظ بوصف لولادته وطفولته وشبابه الأوّل. وإذا فحصتَ المصادر سترى أنّ المرويّات عمّا سبق إسلامه شحيحة، بخلاف فترة إسلامه وصحبته النّبيَّ وأبا بكر وخلافته. ويبدو لنا أنّ انحدار عمر من فئة مهمّشة في قريش[2] من الأسباب الكامنة وراء ذلك. ومهما يكن من أمر أصل عمر، فإنّه يبقى دون عليّ بن أبي طالب ابن عمّ النّبيّ وسليل بني هاشم ذوي الشّرف المكين في قريش. ولا يختلف أمر أبي بكر كثيرا عن أمر عمر، فهو من فرع مغمور في قريش إذا قورن ببني أميّة وبني هاشم، ولا يمكنه مزاحمة عليّ في هذا الباب لاسيّما أنّ الشّيعة تبني مقالاتها على الإمامة فتعتبر أنّ أصول الأئمة نورانيّة[3]، وهو ما دفع السّنّة إلى إحداث توازن في هذا الباب بإرجاع أبي بكر وعمر إلى طينة النّبيّ، "طينتهما من طينة رسول الله" بعبارة الخبر الوارد في كتاب ابن الجوزي[4]. لكن رغم الدّلالة العميقة لهذا الخبر يبقى الخليفتان دون عليّ في باب النّسب، ونرجّح أن يكون لهذا الأمر أثره في بناء صورتَي أبي بكر وعمر، وهو ما ينفي أن تكون صور الصّحابة صورا عفويّة أنتجتها العاطفة الدّينيّة، بل نرى أنّها صور رُكّبت بحساب، وهو ما سنبيّنه في حينه.

لم يلقَ السّنّة عنتا في تأصيل عليّ وأبي بكر في الدّين على اعتبار السّابقة. ورغم إشارة بعض المصنّفات السّنّيّة إلى تأخّر إسلام أبي بكر[5]، وإشارةٍ في **طبقات** ابن سعد إلى أنّ عليّا ليس من السّبعة السّابقين[6]، فإنّ السّنّة تميل إلى تأكيد سابقة أبي بكر أو إيجاد توازن لفضّ الخلاف في مَن أسلم أوّلا بالقول خديجة أوّل النّساء إسلاما وأبو بكر أوّل الرّجال وعليّ أوّل الصّبيان[7].

يأتي الإشكال بالنّسبة إلى عمر من كونه مِن قلّة في قريش ومن تأخّر إسلامه، ولا ندري إن كان في سيرته قبل إسلامه ما يُشين، والحقّ أن تعتيم المصادر الإسلاميّة عن سيرة "كبار" الصّحابة قبل الإسلام بل عن سيرة النّبيّ أمر يدركه النّاظر فيها، ولا تخفى بواعثه في صناعة التّاريخ المقدّس.

لتجاوز النّقص في هذا الباب فصّلت المصادر الإسلاميّة القول في إسلام عمر وجعلته بداية مقدّسة لسيرة مقدّسة، وقد عُنيت كتب التّاريخ والتّراجم السّنّيّة بتفصيل القول في إسلامه تفصيلا يفيض عن حاجة التّأريخ، فأحيط إسلامه بالمقدّس بدءا من الحديث المشهور الذي يدعو فيه الرّسول لعمر بالإسلام[8]، وصولا إلى احتضانه بما يعنيه من التحام بالجسد المقدّس، مرورا بالإنصات إلى القرآن، أكثر النّصوص

1- **Boi**, (Lucian), ***Pour une histoire*** de l'imaginaire, Les belles lettres, Paris, 1998, P. 34, De Certeau, (Michel), Encyclopedia Universalis, « Hagiographie », France, 1990, V11, p. 163.

2- G. Levi Della Vida-[M. Bonner], The Encyclopedia of Islam, ʿUMAR (I) B. AL-KHĀṬṬAB, v10, p. 818.

3- انظر مثلا: **ابن شاذان**، (محمّد بن أحمد القمّي)، **من فضائل أمير المؤمنين**، دار البلاغة، بيروت، لبنان، ط1، ص96.

4- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، دار ابن خلدون، الإسكندريّة، مصر، ط1، د-ت، ص40.

5- النّسائيّ، (أحمد بن شعيب)، **خصائص أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب**، مكتبة المعلا، الكويت، ط1، 1986، ص24-25.

6- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، ج3، ص214.

7- ابن حنبل، (أحمد)، **فضائل الصحابة**، دار العلم للطّباعة والنّشر، جدّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1983، ص226.

8 - ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، ج3، مصدر سابق، ص247.

الإسلاميّة قداسة[1]. ومهما يكن اختلاف أخبار إسلامه، فإنّها تلتقي في إنصات عمر إلى القرآن قبل أن يصدع بإسلامه حتى سمّي بذلك "الفاروق"، بل من الأخبار ما يشير إلى التّبشير بإسلامه بصفته في التّوراة[2]، وأنّ اليهود هي التي لقّبته[3]، وأنّ أهل الجنّة استبشروا بإسلام عمر[4]، وذلك ما يحوّل الحدث من فعل تاريخيّ مشروط بتطوّر الحوادث والتّحوّل في موازين القوى على أرض الواقع إلى حدث مفارق منفتح على المقدّس.

إنّ المثير في أخبار إسلام عمر هو أنّه تحوّل في لحظة فارقة من عدوّ الرّسول والمسلمين إلى حاميهم ومعزّهم[5]: هو رجل من قريش يحبّ الخمر ويطلبها فيشربها ويلهو إلى أن يحين زمن الدّخول في المقدّس: يطلب عمر الخمر فلا يجدها فيعدل عن طريق الحروزة حيث كان يشربها إلى طريق الكعبة حيث يرى محمّدا فيقف بينه وبين ثياب الكعبة فيَدخُلُه الإسلام. إنّه خبر عميق الدّلالة كثيف الرّمزية يعبّر عن التّحوّل من طريق الخمر/ المدنّس إلى طريق الرّسول المفضي إلى الصّلاة في مكّة سُرّة الفضاء المقدّس عند المسلمين[6].

في خبر مشابه يتحوّل عمر من حمل السّيف لقتل النّبيّ بما يعنيه ذلك من إعدام الدّين النّاشئ إلى التّطهّر ورفع المصحف وطلب الظّهور بالإسلام[7]، كما نجد أخبارا فيها سابقة رمزيّة يتمّ فيها نسبة الأسبقيّة إلى عمر، فهو "أوّل من أظهر الإسلام"[8]، وأوّل من لقّب أمير المؤمنين[9]، وأوّل من كتب التّاريخ وسنّ القيام، وأوّل من جمع القرآن في المصحف وأوّل من ضرب في الخمر ثمانين وأوّل من مسح السّواد وأرض الجبل ووضع الخراج على الأرضين والجزية على جماجم أهل الذّمة[10]، و "أوّل من مَصّر الأمصار ودوّن الدّواوين وكتب النّاس على قبائلهم"[11]، و "أوّل من حمل الطّعام في السّفن من مصر"[12].

يبدو أنّ التّركيز على لحظة دخول عمر في الإسلام قد أفضى إلى التّعتيم عن سلوكه في ما بقي من الفترة المكّيّة حتى صار إسلامه لحظة مضيئة بين ظلامين: ظلامِ ما قبل الدّخول في الإسلام وظلام ما بقي من الفترة المكّيّة، وهي فترة حرجة من سيرة النّبيّ. فإذا صحّ إسلام عمر بعد الهجرة الأولى، فإنّ أسئلة تخامرنا حول

1- المصدر نفسه، ص 248-250.

2- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب، مصدر سابق، ص15-16.

3- ابن سعد، (محمّد)، نفسه، مصدر سابق، ص250.

4- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، مصدر سابق، ص22.

5- المصدر نفسه، ص23.

6- ليست مكّة عند المسلمين كغيرها من الأماكن، فهي عندهم القبلة الأولى وهي أوّل شيء خلقه الله، ف"قد كانت الكعبة غثاء على الماء قبل أن يخلق الله عزّ وجلّ السّماوات والأرضين بأربعين سنة، وقد خُلق موضعها قبل أن يخلق شيئًا من= الأرض بألفي سنة، وقواعدها تمتدّ إلى الأرض السّابعة السّفلى، وهي أصل الخلق ومنها دُحيت الأرض، وهي مزار الإنس والملائكة منذ خلق آدم. للتّوسّع في مكانة الكعبة عند المسلمين انظر: الأزرقي، (محمّد)، أخبار مكّة، دار الأندلس للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط2، 1983، ص31-35.

7- ابن سعد، (محمّد)، كتاب الطّبقات الكبير، ج3، مصدر سابق، ص248-249.

8- المصدر نفسه، ص249.

9- المصدر نفسه ، ص262.

10- المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

11- المصدر نفسه، ص263.

12- المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

سلوكه حين عزلت قريش النّبيّ، فكيف نوفّق بين الأخبار التي يبرز فيها دور عمر في إعزاز الإسلام والمسلمين وإِعلان الدّين على الملإ وما صاحب ذلك من تحدّ لقريش بالجهر بالصّلاة في الحرم بعد أن كانت الصّلاة في شعاب مكّة[1]، وبين الصّمت في ما بقي من الفترة المكيّة التي فقدَ فيها النّبيّ أبا طالب حاميه وخديجة صاحبته؟ وكيف نفهم عجز حمزة الذي أسلم قُبيله[2] عن ردّ الأذى عن النّبيّ وهو "أسد الله" الذي "ضرب أبا جهل ضربة بالقوس "أوضحت في رأسه"[3] في ما تروي السّير؟

إنّ أخبار إسلام عمر فيها تضارب في الزّمن وفي الكيفيّات وفي سلوكه بعده مباشرة، وهو يتراوح بين الصّدع والتّحدّي[4]، وبين طلب الإجارة بعد التّعرّض إلى الضّرب[5]. لكن رغم ذلك تبقى اللّحظة محطّ نظر كتب السّنّة، ونحن نقدّر أنّ ذلك يأتي من طريق تحاور السّير وبنائها في إطار الجدل، وبناءً على ذلك نعتبر أخبار إسلام عمر محاورة لأخبار سابقة عليّ بن أبي طالب، فلئن كان هذا عند الشّيعة نقيّ النّسب معجز الحمل والولادة والصّبا معصوما لا يُحدث، سابقا إلى الإسلام والصّلاة، فإنّ عمر آمن حين خاف النّاس على أنفسهم حتى خرجوا من ديارهم إلى الحبشة وأُوذوا حتى ذلّوا، وهلّ منقذا -وقد أكمل بإسلامه الأربعين مسلما[6]- في صورة فيها من المهدويّة في بعض خصائصها على الأقلّ. وبناء على ما تقدّم نعتبر أنّ أخبار إسلام عمر بعديّة غير ذات مصداقيّة، وقد صيغت على مقاس متطلّبات الجدل السّنّيّ الشّيعيّ.

3- العلم:

إنّ موضوع العلم يلازم السّيرَ في العلوم الإسلاميّة على اختلافها، بل يتجاوز الثّقافة الإسلاميّة إلى الثّقافة السّاميّة، وهو أمر يمكن التّوسّع فيه بالنّظر في مفهوم المعرفة ومصادرها عند عرب ما قبل الإسلام والشّعوب المجاورة لهم مع التّنصيص على مركزيّة الكهانة في ذلك[7].

لم تكن الكهانة ترفا فكريّا يمارسه عرب ما قبل الإسلام، بل حاجة أملتها قسوة المناخ وشحّ الماء وعَوَز القوت ووحشة الصّحراء وميل العربيّ إلى المعرفة بحكم بيئته الثّقافيّة المتنوّعة وجوار اليهود والنّصارى والأحناف. وقد شكّلت هذه الرّوافد ثقافة متنوّعة المشارب حاولت الثّقافة الدّينيّة النّاشئة طمسها غير أنّها لم تنجح في ذلك، بل إنّ ثقافة عرب ما قبل الإسلام أعادت ترتيب نفسها لتتأقلم مع الثّقافة الجديدة. وبحلول القرن الثّاني والشّروع في التّدوين -الذي كان من أهدافه تثمين الثّقافة العربيّة الإسلاميّة وتأصيل

1- المصدر نفسه، ص249.
2- المصدر نفسه، ص8.
3- المصدر نفسه، ص250.
4- المصدر نفسه، ص250.
5- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب، مصدر سابق، ص19.
6- المصدر نفسه، ص22.
7- للتّوسّع في الكهانة مصدرا للمعرفة قبل الإسلام راجع: فهد، (توفيق)، الكهانة العربيّة قبل الإسلام، قدمس للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، د-ت.

جذورها دفاعا عنها ضدّ الهجمة الشّعوبيّة- صارت الثّقافة القديمة مكوّنا بنيويّا من مكوّنات الثّقافة الجديدة.

لا ريب في أنّ لكلّ ما ذكرنا من سبل المعرفة ووجوهها أثرا في نحت مفهوم العلم وصورة العالم، غير أنّ الأمر لا يقتصر على ذلك، فقد احتاجت الثّقافة العربيّة بسبب سياستها التّوسّعيّة في القرن الأوّل وتقييد العلوم في القرن الثّاني إلى تثمين العلوم الإسلاميّة بإرجاع أصولها إلى رموز التّأسيس. والملاحظ أنّ العلم رُدّ إلى عليّ عند الشّيعة وإلى عمر عند السّنّة[1]. وإذا كان الأمر مفهوما عند الشّيعة على اعتبار مركزيّة علم الإمام في عقائدهم[2]، فإنّ الأمر عند السّنّة يثير أسئلة حول مبرّرات تغييب فضيلة العلم عند تركيب صورة أبي بكر. فلئن كان هذا الخليفة الشّرعيّ الأوّل الذي أطنب السّنّة في ربط سيرته بالسّابقة والنّصرة والصّحبة في الغار وملازمة النّبيّ والصّلاة بالنّاس في المرض، فإنّ النّظر في المصادر لا يعبّر عن اهتمامها بعلم أبي بكر قدر اهتمامها بعلم عمر.

لا يختصّ علم من علوم المسلمين بوصف علم عمر، وإنّما تفرّقت الأخبار التي تصف علمه في كتب التّاريخ والتّراجم والحديث والفقه والتّفسير وعلوم القرآن... ولا يقتصر علمه على ميدان دون آخر، بل تقول الأخبار إنّه تَقحّم ما يُعتبر من المحاذير حين قال في المؤلّفة قلوبهم وفي حدّ السّارق عام الرّمادة وفي الفيء والزّاني المحصن. واللّافت للنّظر أنّ كثيرا من اجتهاداته اعتبرها البعض معارضة لنصوص قطعيّة الدّلالة[3].

ولئن مال جلّ المصنّفين إلى تفسير علم عمر وتبرير كثرة اجتهاداته بملازمة النّبيّ ملازمة أتاحت له فهم التّشريع، فإنّ بعض الأخبار تذهب مذهبا آخر يصف عمر بأنّه "محدَّث"[4]أو مكلَّم[5]، أو ما شابههما، وهي صفات غامضة المعنى إذا قلّبتَها في سياق طرق المعرفة العربيّة الإسلاميّة، كما أنّها تثير إشكالات في علاقتها بمفاهيم الوحي والعصمة والكرامة لاسيّما إذا ربطتَها بأخبار الموافقات[6] التي تقدّم تصوّرا آخر للعصمة عند السّنّة يتجاوز الأقوال المعلومة عن عصمة الجماعة وينفتح على مفهوم العصمة عند الشّيعة.

إنّ في مصنّفات العلوم الإسلاميّة القديمة على اختلافها أخبارا في علم عمر، في بعضها شهادة له أنّه لم يُرَ أحد "أعلم بالله ولا أقرأ لكتاب الله ولا أفقه في دين الله من عمر بن الخطّاب"[7]. ورغم أنّ مِن الأخبار ما

1- رُدّ العلم عند السّنّة كذلك إلى ابن عبّاس، للتّوسّع انظر:

Gillot, (Claude), « Portrait « mythique » d'Ibn ʿAbbas », in *Arabica*, n°32, 1985.

2- للتّوسع في علم الإمام عند الشّيعة انظر: **الصّفّار**، (محمّد بن الحسن بن فرّوخ)، **بصائر الدّرجات في فضائل آل محمّد عليهم السّلام**، عطر عترت، قمّ المقدّسة، إيران، د-ت.

3- مسلماني، (مالك)، **عمر بن الخطّاب السّيرة المتواربة**، ص191-233 على الموقع:kutub.freesite.host تمّ الدّخول عليه في 2019/11/25.

4- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، مصدر سابق، ص27.

5- المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

6- السّيوطي، (جلال الدّين)، **الإتقان في علوم القرآن**، مؤسّسة الرّسالة ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص82.

7- ابن حنبل، (أحمد)، **فضائل الصّحابة**، المصدر نفسه، ص435.

يشير إلى أنّه كان يقرأ الكتب، كتب اليهود والنّصارى في رأي بعض الدّارسين[1]، فإنّ التّمجيديّين القدامى والمحدثين لا يبحثون في العلاقة بين اجتهادات عمر وبين الموافقات والكتب التي كان يقرأ.

إنّ الملاحظة الأخيرة تغري بالبحث فيها، غير أنّ ذلك يمكن أن يفضي إلى انزلاق الباحث في تصديق الأخبار والانصراف إلى البحث في علّاتها والغفلة عن علاقة الوسم بالعلم بالمتخيّل الدّينيّ وعن دور الصّراع المذهبيّ في ذلك[2]، وهذا أمر يتأكّد عند النّظر في علم عليّ عند الشّيعة الإماميّة أو عند النُّصَيريّة، أو في علم الوليّ عند الصّوفيّة، وفي منزلة العالم في الكتاب المقدّس والقرآن. وقد بيّن هاينز هالم (halm heinz) مكانة العالِم في الإسلام وأبرز دور الخلفيّات الغنّوصيّة في ذلك[3]. ولئن مال المؤلّف إلى البحث في أثر الغنّوصيّة في الشّيعة، فإنّنا نرى أنّ أثر الغنّوص يتجاوز ذلك إلى فرق إسلاميّة أخرى على اعتبار الاحتكاك بين مُنتسِبي المذاهب في المدن الكبرى، بين أصحاب الحرف وما أفرزته من جدل، وبين الفلاّحين المشتغلين في الأرض، وبين الظّاهرين على السّلطان من الخُرّمية والقرامطة ومَن ناصرهم ممّن خاب رجاؤه في السّلطان في القرن الثّالث خاصّة. كلّ ذلك يجعلنا ننبّه إلى التّأثير المتبادل بين المقالات الطّائفيّة وبين التّحرّكات الشّعوبيّة والاحتجاجات الاجتماعيّة المسلّحة.

في إطار هذا الصّراع المركّب نفهم نسبة العلم اللّدنيّ إلى عمر بن الخطاب في أخبار كثيرة تشترك في توريث النّبيّ علمَه إياه أهمّها خبر فضل اللّبن[4].

لا ريب عندنا أنّ المسلمين تمثّلوا مفهوم العلم في سياقه السّاميّ الثّريّ دينيّا وأسطوريّا، ومن أهمّ الدّلائل على ذلك أنّهم حين نسبوا العلم إلى عليّ وعمر شبّهوهما بدانيال وسليمان وداود[5]. وقد بقي أهل الكتاب مراجع للمعرفة بالنّسبة إلى العرب المسلمين رغم جمع القرآن وتفريق نسخ من المصحف العثمانيّ على الأمصار، وجمع المرويّ عن النّبيّ، وهو ما يظهر في المسِيحيّات والإسرائيليّات التي تخترق التّفاسير الإسلاميّة. لهذا نرى أنّ فضيلة العلم بمختلف وجوهها لا تعدو أن تكون موضوعا جدليّا بين المسلمين ومَن ساكنهم من ذوي الدّيانات والثّقافات الأخرى، وبين الفرق الإسلاميّة في ما بينها لاسيّما بين السّنّة والشّيعة. ولعلّ من أطرف الأخبار التي تؤيّد مذهبنا تلك التي تجعل الشّهادة بالعلم تأتي في مصنّفات السّنّة على لسان عليّ يشهد لعمر[6]، وفي مصنّفات الشّيعة على لسان عمر يشهد لعليّ من خلال صيغ مألوفة كقوله "صدقت يا أبا

1- مسلماني، (مالك)، **عمر بن الخطّاب السّيرة المتوارية**، مرجع سابق، ص48.

2- للتّوسّع في المتخيّل الدّينيّ انظر: **الجمل**، (بسّام)، **في المتخيّل الدّينيّ**، ضمن أعمال مهداة إلى عبد المجيد الشّرفي، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة تونس، ط1، تونس، 2014.

3- هاينز، (هالم)، **الغنّوصيّة في الإسلام**، تعريب: رائد الباش، منشورات الجمل، بيروت، لبنان، ط2، 2010، ص 133-134.

4- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، مصدر سابق، ص34.

5- انظر مثلا: **ابن بابويه القمّي**، (محمّد بن عليّ)، **من لا يحضره الفقيه**، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ج3، ص20-21.

6- ابن حنبل، (أحمد)، **فضائل الصّحابة**، مصدر سابق، ص442.

الحسن لا أبقاني الله بعدك"[1] أو "لولا عليّ لهلك عمر"[2]، فضلا عن صياغة تناظر بين الأخبار قوامه إتيان سائل من غير المسلمين بمسألة أشكلت عليه إلى أمير المؤمنين، فيعجز عن حلّها، فيمرّ إلى غيره فيجيب بحضور علماء من اليهود والنّصارى، ويُتوّج الخبر بإعلان إسلام السّائل وتعجّب الحاضرين من معرفة العالم[3]. ولا شكّ أنّ تحديد شخصيتَي الخليفة العاجز والخليفة المجيب أمر يحدّده مذهب الرّاوي، وهو ما يدفعنا إلى القول إنّ أخبار السّير تعبّر عن الانحياز إلى المذهب أو الدّين أكثر من تعبيرها عن التّاريخ. ولا أدلّ على تسابق السّنّة والشّيعة في فضيلة العلم من أخبار الرّؤى والحركات التي ينال بها عمر وعليّ العلم اللّدنيّ من الرّسول، كرؤيا هبةِ عمرَ فضلَ اللّبن[4]، أو البصق في فم عليّ ووضع اليد على صدره[5].

إنّ التّسابق في العلم أمر اقتضته الحاجة وفرضه التّسابق نحو الشّرعيّة، لهذا ننظر إلى هذه الفضيلة وغيرها على أنّها أصداء بيئتها على اختلاف مفهوم البيئة، وهو ما سنعمّقه بالنّظر في منقبتَي العدل والزّهد المنسوبتين إلى عمر. وقد خَيَّرنا جمع المنقبتين لتلازمهما في المصادر تلازما دالّا.

4- العدل والزّهد:

4-1- العدل:

يقود الفحص عن أمر عدل عمر في المصادر إلى تبيّن ارتباطه ارتباطا وثيقا بالمسألة الماليّة بما تعنيه من عطاء مهما تكن أشكاله، أو منع، منع العائلة أو العمّال تحديدا. ويبقى الرّبط بين عدل عمر وتطبيق الحدود مسألة ثانويّة إن لم نقل هامشيّة في سيرته، وهو ما يكشف عن مركزية التّصرّف الماليّ والسّلوك السّياسيّ مع الولاّة في تشكيل صورة عمر العادل. ويبدو لنا أنّ هذا هو الفيصل في ما حدث لعثمان دون أن يعني ذلك السّهو عن دور حرق مصاحف القبائل في الأمر. ولئن مال ناس إلى تقسيم حكم عثمان إلى فترتين، فجعلوا الأولى خيرا مطلقا وفي الثّانية بعض الأخطاء السّياسيّة التي قادت النّاس إلى الظّهور عليه، ورأى آخرون أنّ خروج النّاس على عثمان كان نتيجة عدوله عن سنّة عمر[6]، فإنّنا نرى أن خروج النّاس على عثمان تمتدّ جذوره في إدارة عمر: في جعل الأمصار رافدا للمدينة في المال والغذاء -ممّا غذّى الظُّلامة تدريجيّا- وفي الفوارق الكبيرة في العطاء. ولئن راقب عمر عمّاله وقاسمهم أموالهم، فإنّ سياسته الجبائيّة قادت إلى تكديس الأموال والغَناء والغذاء في المدينة في مقابل إنهاك العراق ومصر. ويبدو أنّ سلوك عثمان جاء لتأزيم

1- القمّي، (إبراهيم بن هاشم)، **قضايا أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب عليه السّلام**، مؤسّسة أمير المؤمنين عليه السّلام للتّحقيق، قمّ، إيران، ط1، 1963، ص57.

2- المرجع نفسه، ص144.

3- المرجع نفسه، ص174-176.

4- ابن حنبل، (أحمد)، **فضائل الصّحابة**، مصدر سابق، ص254.

5- ابن عساكر، (عليّ بن الحسن)، **تاريخ مدينة دمشق**، دار الفكر للنّشر والطّباعة والتّوزيع، دمشق، سورية، ط1، 1996، ج42، ص386.

6- الصّلابي، (عليّ)، **عثمان بن عفان رضي الله عنه شخصيّته وعصره**، دار ابن كثير للنّشر والطّباعة والتّوزيع، دمشق، سورية، ط2، 2009، ص310.

وضع كائن أصلا أكثر من كونه خالقا ذلك الوضعَ. زد على ذلك أنّ سلوك عثمان في عطاء قريش وإقطاعها قد يكون في بعض وجوهه ردّ فعل على سلوك عمر الذي حرص على منع قريش، ولعلّ كبارها تنفّسوا الصّعداء بولاية عثمان، وقد يكون ذلك سببا من أسباب ترجيح كفّته على كفّة عليّ في الشّورى التي لا تصرّح أخبارها بذلك. فبقدر ما عُرف عثمان بكرمه -وربما بضعفه حين طعن في السّنّ- عُرف عليّ بشدّته على قريش في حروبها ضدّ النّبيّ، لذلك نرى وجاهة إعادة قراءة ملابسات الشّورى وما سبقها من قتل عمر في هذا السّياق.

استقرّ عمر رمزا للعدل وحيكت حوله الحكايا: من العبارات العميقة البليغة لرسول كسرى "حكمت فعدلت فأمنت فنمت"[1]، إلى رعاية دوابّ الصّدقة وعلاجها بيده[2]، زد عليها عَسسَه بالمدينة والنّاس رقود[3]، ودِرّته في الأسواق تعلو وجوه المطفّفين[4]، وتزويجَه أمينةَ الحليب ولدَه[5]، بالإضافة إلى ما يروى عن حزمه مع ولّاته واقتسام أموال عدد منهم[6]، ونهيهم عن ظلم النّاس، وكسرهم عند تجبّرهم[7].

كثيرا ما يذهب في ظنّ النّاس أنّ عدل عمر يفترض المساواة في العطيّة، وهذا أمر يجانب الصّواب، فالفرق في العطايا في عهده كبير جدّا. ورغم اختلاف الأخبار في مقدار العطاء لكلّ فريق خصّصه عمر بالعطيّة، فإنّ الفرق شاسع جدّا يتراوح في معظم الأخبار بين 250 درهما لأقلّ النّاس عطاءً و12000 لعائشة و5000 للمهاجرين ودونها بألف للأنصار[8]، وللعبّاس 25000 في بعض الرّوايات[9].

وقد يذهب في الظنّ أنّ مقدار العطيّة للفريق الواحد موحّد، لكنّ الواقع غير ذلك، فما تناله عائشة يتجاوز ما تحظى به بقيّة نساء النّبيّ، ونصيب العبّاس يزيد عن نُصُب البدريّين رغم خروجه مع القرشيّين في بدر، كما أُلحق الحسن والحسين وأبو ذر وسلمان بالبدريّين رغم حداثة الأوّليْن وتخلّف الثّانيين عن الغزوة[10].

لا شكّ عندنا أنّ إجراء تدقيق في السّياسة الماليّة لعمر سيفضي إلى نتائج صادمة لمن استقرّت في روعه الصّورة النّموذجيّة لعمر العادل، وهو ما يدعو إلى طرح السّؤال التّالي: كيف نبرّر نعت عمر بالعدل رغم الاختلاف الكبير في العطايا ولا يُنعت أبو بكر بذلك رغم أنّه سوّى في العطية[11]؟

---

1 - للخبر روايات كثيرة جمعها مالك مسلّماني، انظر: **مسلماني**، (مالك)، **عمر بن الخطّاب السّيرة المتوارية**، ص ص275-256.

2- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، ج3، مصدر سابق، ص263.

3- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، مصدر سابق، ص82-83.

4- المصدر نفسه، ص ص109-110.

5- المصدر نفسه، ص83-84.

6- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، ج3، مصدر سابق، ص263.

7- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، مصدر سابق، ص ص93-94.

8- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، مصدر سابق، ص 275-285.

9- الطّبري، (محمّد بن جرير)، **تاريخ الرّسل والملوك**، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط2، د-ت، ج3، ص614.

10- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، مصدر سابق، ص106.

11- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، ج3، مصدر سابق، ص276.

للإجابة وجهان:

• الأوّل أنّ تمثّل المسلمين العدلَ لم يخرج عن تصوّر عرب ما قبل الإسلام، فالعطايا بيد شيخ القبيلة له فيها نصيب معلوم وللناس نُصُب على قدر منازلهم، لذلك استحسنوا قسمة عمر وعدّوها عدلا ورفضوا قسمة أبي بكر.

• الثّاني أنّ نسبة المناقب إلى الصّحابة وبناء صورهم ليست أمرا بريئا بل محسوبا على قدر الحاجة الجداليّة، فقد وُزنت الصّور بميزان الذّهب، فالأهمّ بالنّسبة إلى أبي بكر عند السّنّة ليس عدله وإنّما إثبات الوصيّة تبريرا لخلافته وردّا على مقالة الوصيّة الشّيعيّة، لذلك تنحو جلّ الأخبار التي تقدّم مناقب أبي بكر نحو تأكيد السّابقة والصّلاة بالنّاس في مرض النّبيّ الذي مات فيه في بيت عائشة -ابنته- وفي حضنها بين سحرها ونحرها وفي دولتها[1]، لذلك نرى أنّ للسّنّة مقالة في الوصيّة لا تختلف عن نظيرتها الشّيعيّة اختلافا حقيقيّا.

لا ينفي تأكيد فضائل أبي بكر المذكورة في السّطور السّابقة فضائل أخرى نسبتها السّنّة إليه، والطّريف في الأمر أنّه بالإمكان مقارنتها بمناقب عليّ واحدة بواحدة حتى يبرز الدّور الجداليّ في تشكيل صورتَي أبي بكر وعليّ بل صُوَر جلّ الصّحابة.

يبدو لنا حين ننظر في صورتَي أبي بكر وعمر أنّهما تشكّلان معا ذاتا واحدة بوجهين يكمّل أحدهما الآخر للردّ على الذّات المقدّسة المضخّمة التي بنتها الشّيعة الإماميّة لعليّ، فاختاروا لأبي بكر السّابقة[2] والخلّة[3] وصحبة الغار[4] وإشراع باب المسجد[5] والوصيّة التي عبرت عنها أخبار الصّلاة بالنّاس، ولعمر العدل والعلم والقوّة والزّهد. وممّا يدعم رأينا هذا ردّ السّنّة على فضائل نسبتْها الشّيعةُ إلى عليّ بنسبتها هي نفسها إلى أبي بكر أو عمر أو إليهما معا، أو ردّ الشّيعة على ما نُسب إلى أبي بكر وعمر بنسبته إلى عليّ أو الحسن والحسين، فالخبر في فضائل أبي بكر وعمر "لا يحبّهما إلّا مؤمن ولا يبغضهما إلّا منافق"[6] عند السّنة يقابله نسبة الأمر عينه إلى آل عليّ عن الشّيعة[7]، وكذلك الأمر بالنّسبة إلى لقبَي الصدّيق[8] والفاروق[9]، فكلاهما منسوب إلى عليّ في مصنّفات الشّيعة. ولئن بدا في تحليلنا أنّ الرّدود تأتي من السّنّة على الشّيعة، فإنّ ذلك لا ينفي أن

1- هذه مسألة من أخطر المسائل الخلافيّة بين السّنّة والشّيعة، وهي وثيقة الصّلة برزيّة الخميس وبالوصيّة وما يتعلّق بها من الشّرعيّة السّياسيّة، **قارن: نفسه**، ج2، ص229، وابن شهراشوب، (محمّد بن عليّ)، **مناقب آل أبي طالب**، ج1، ص 293.

2- ابن حنبل، (أحمد)، **كتاب فضائل الصّحابة**، مصدر سابق، ص223.

3- المصدر نفسه، ص99.

4- ابن تيميّة، (تقيّ الدّين)، **منهاج السّنّة**، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1986، ج4، ص ص156-157.

5- ابن حنبل، (أحمد)، **كتاب فضائل الصّحابة**، مصدر سابق، ص97-98.

6- المصدر نفسه، ص393.

7- ابن شاذان، (سديد الدّين)، **الرّوضة في فضائل أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب**، مكتبة الأمين، قمّ، إيران، ط1، 2002، ص98.

8- ابن شهراشوب، (محمّد بن عليّ)، **مناقب آل أبي طالب**، دار الأضواء، ط2، 1991، ص48.

9- المصدر نفسه، ص9.

تكون بعض الفضائل ردّا من الشّيعة على السّنّة، وهو أمر يمكن التّدقيق فيه بالنّظر في المصنّفات الإسلاميّة على امتداد القرون الخمسة الأولى على اعتبار أنّ المادّة العلميّة مفرّقة في مختلف العلوم ولأنّ بناء صور الصّحابة لم يكن معزولا عن الحوادث العظيمة التي وقعت في تلك القرون.

2-4- الزّهد:

الأخبار في زهد عمر كثيرة متنوّعة مبثوثة في مختلف المصنّفات: في كتب الرّحلات والأخبار الأسمار. ولا يقتصر زهد عمر على مجال دون آخر، بل يُقدَّم على أنّه امتناع طوعيّ عن المتعة[1] أكلا وشربا وركوبا ولباسا وفراشا، وكلّ هذا لا يخصّه وحده، بل أكرَهَ عليه أهله.

تصف أخبار كثيرة عمر فتذكر أنّه قد أدِم من أكل الزّيت عام الرّمادة[2]، واعتزل السّمن واللّحم[3]، وأنّه رفض سدّ قرم أهله غير مرّة[4]. وكان إذا أوْلم أمر بالعنق له ومتّع النّاس بالغضّ[5]. كما تقول الأخبار إنّه لم ينكح لمتعة[6]، وبلغ به الأمر أن اشتهى جرادا مقليّا[7].

هذه هي الصّورة التي استقرّت في أذهان النّاس: عمر آمر السّحابة وصاحب خراجها وقاهر الأكاسرة وقاسم الجبابرة ومذلّ العِزاز يرقّ لرِقاق النّاس ويبكي حتى يُخضِل لحيته لعثرة بغلة أو دَبَر حمار. لكنّ الباحث في المصنّفات القديمة يقف على أخبار شتىّ تقدّم معطيات مغايرة تماما فيها يتزوّج فيها عمر كريمات قريش ويُصدق زينب بنت عليّ أربعين ألفا[8]، ونقدّر أنّ مهور الأخريات على قدر مهور ثريّات قريش.

ولعمرَ عطاءُ البدريّين ولا يذكر خبر -في حدود اطّلاعنا- أنّه استغنى عنه، وهو كثير. وتقول مرويّات أخرى إنّ عليه يوم طُعن ستّة وثمانين ألفا من الدّراهم لا تصرّح الأخبار في ما كان قد أنفقها[9]، وهو مبلغ كبير في ذلك الوقت بغضّ النّظر عن تقديرات الدّينار والدّرهم. أمّا إسراف المصادر في وصف العنت الذي لقيه عمر عام الرّمادة فإنّه أمر فيه نظر، فكيف نوفّق بين الأخبار التي تعتبر قوت المدينة من الأمصار لأنّها أرض سبخة[10] وبين أخرى تعتبر الجفاف سببا في جوع أهلها؟

1- فين، (ريتشارد)، الزّهد في العالم الإغريقيّ الرّومانيّ، ترجمة: علي للو وناجح شاهين، هيئة أبو ظبي للثّقافة والتّراث، ط1، 2012، ص10.

2- ابن سعد، (محمّد)، كتاب الطّبقات الكبير، ج3، مصدر سابق، ص301.

3- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب، مصدر سابق، ص131.

4- ابن سعد، (محمّد)، كتاب الطّبقات الكبير، ج3، مصدر سابق، ص292.

5- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب، مصدر سابق، ص144.

6- ابن سعد، (محمّد)، كتاب الطّبقات الكبير، ج3، مصدر سابق، ص301.

7- المصدر نفسه، ص295.

8- الطّبري، (محمّد بن جرير)، تاريخ الرّسل والملوك، ج4، مصدر سابق، ص 199-200.

9- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، ج3، مصدر سابق، ص313.

10- يشير جواد عليّ إلى أنّ يثرب فيها ماء لكنّه لا يكفي أهلها فيضطرّون إلى جلب الشّعير والزّيت والتّين من الشّام. وتقديرنا أنّ الحاجة إلى الغذاء كبرت بعد الهجرات المتأخّرة إلى المدينة في زمن خلافة عمر، وهو ما يزيد الحاجة إلى العراق ومصر. انظر: **علي**، (جواد)، **المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، جامعة بغداد، بغداد، العراق، ط2، 1993، ج4، ص 131، 141.

لكنّ هذا نقدّر أنّ الأخبار بالغت كثيرا في وصف مصيبة الرّمادة لإخراج عمر في صورة الرّاعي العادل الزّاهد، ولا نظنّ أن لِقَحط المدينة عميق الأثر في الإطعام، فجلّ طعام المدينة ليس منها، بل من السّواد والشّام ومصر. واللّافت للانتباه أنّ مؤرّخين تعاملوا مع أخبار الرّمادة تعاملا لا يخفى فيه التّردّد في نقد الأخبار نقدا مباشرا، فمالك مسلّماني، رغم رفضه التّفاصيل المحيطة بالرّمادة يعتبر أنّ قصّتها "حدثت بشكل ما"[1]. ويرى هشام جعيّط أنّ عمر "أعطى صورا مدهشة جدّا عن البساطة"[2].

يبدو لنا حين نقلّب الأخبار التي تصف زهد عمر أنّ فيها مبالغة كبيرة، وأنّ جلّها بعديّ صيغ في عهد المتأخّرين من بني أميّة وما تلاه. ويبدو أنّ صورة عمر الزّاهد طلبت أول خطوطها في سلوك بني أميّة وبني العبّاس أعوامَ الأوبئة والمجاعات، وهي كثيرة جدّا خصوصا بعد تمصير الأمصار والهجرة إليها وما صاحب ذلك من نموّ سريع للمدن وعجز الولّاة عن التّصرّف في المياه. وكان الولّاة والسّادة إذا جاع النّاس أو طُعنوا أمّنوا أنفسهم وعائلاتهم وتركوا الضّعاف لأقدارهم، كما أنّ أمراء بني أميّة وبني العبّاس سلّطوا ولّاتهم على رقاب النّاس وجُباتهم على أرزاقهم فعاثوا فيها نهبا أعقب الذّلّ والعوَز. كلّ هذا جعل صورة عمر الرّاعي العادل الزّاهد مناقضة تماما لصور خلفاء بني أميّة وبني العبّاس وولّاتهم المترفين المتجبّرين. وهذا أمر تدعمه أخبار فيها مقارنة صريحة بين سلوك بني أميّة وعمر: "عن نافع قال: سمعت ابن عمر يحدّث قال: بلغ عمرَ بن الخطاب أنّ يزيد بن أبي سفيان يأكل ألوان الطّعام فقال لغلام له يقال له يرفأ: إذا حضر طعامه فأعلمني. فلمّا حضر طعامه جاء فأعلمه، فأتى عمر رضوان الله عليه واستأذن فأذن له فدخل فجاء بلحم فأكل عمر رضي الله عنه ثمّ قرّب شواء فبسط يده فكفّ عمر يده ثمّ قال: يا يزيد بن أبي سفيان، أطعام بعد طعام؟ والذي نفس محمّد بيده لئن خالفتم عن سنّتهم ليخالفنّ بكم عن طريقهم"[3].

إنّ التّاريخ الإسلاميّ تاريخ أوبئة ومجاعات دوريّة[4] عمّق أثرها في النّاس سوءُ الإدارة وتسلّطُ الولّاة والجُباة وانخرامُ الأمن وقطعُ الطّرق وسلبُ المارّة في المدن وشغَبُ الشّطار وغيرهم من الجماعات المُنظّمة على النّاس حتى تعطّل الحجّ مرارا، وجاع النّاس وأكلوا الكلاب والجيف[5]، بل أكل بعضهم بعضا -حقيقة لا مجازا- في أعوام المجاعات[6]. في هذا السّياق نفهم حنين المسلمين إلى زمن عمر الذي أطعم النّاس من جوع وآمنهم من خوف.

تستدعي منقبة الزّهد النّظر، فقد نسبت إلى جلّ الصّحابة وهو أمر لا ينسجم مع ما تقوله الأخبار عن الثّروات التي كوّنوها من الغنائم وما رافق ذلك من إقطاع حيطان وتجارة في الرّقيق والسّلاح والرّكائب

1- مسلّماني، (مالك)، عمر بن الخطّاب السّيرة المتوارية، مصدر سابق، ص165.

2- جعيّط، (هشام)، الفتنة، جدليّة الدّين والسّياسية في الإسلام المبكر، تعريب: خليل أحمد خليل، دار الطليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط4، 2000، ص17.

3- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، مصدر سابق، ص174.

4- الطّبري، (محمّد بن جرير)، تاريخ الرّسل والملوك، ج7، مصدر سابق، ص90-93.

5- ابن كثير، (عماد الدّين)، البداية والنّهاية، هجر للطّباعة والنّشر والتّوزيع والإعلان، الجيزة، مصر، ط1، 1998، ج15، ص150.

6- للتّوسّع انظر: البغدادي، (عبد اللّطيف)، كتاب الإفادة والاعتبار في الأمور المشاهدة والحوادث المعاينة بأرض مصر، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، 1998، ص131-142.

والذّهب والفضّة، ففي المصنّفات أخبار عن ثروات للمهاجرين لا يحصيها العدّ كثروات طلحة بن عبيد الله[1] والزّبير بن العوّام[2] وعبد الرّحمان بن عوف[3]. ولعلّ أطرفها ما استقرّ في ضمائر النّاس عن زهد عليّ بن أبي طالب وفقره حتى على عهد عمر، وهو أمر لا يستقيم، فقد نال عليّ العطايا لسابقته وبلائه وإمهار بناته[4]، وتقول أخبار إنّ له مالا بِيَنبع[5]. هذا ما يدعونا إلى التّشكيك في الأخبار التي تصف زهد الصّحابة، واعتبارها نتيجة الحنين إلى زمن الصّفاء الأوّل في زمن لوّثته الصّراعات وأفسدته النّزاعات، وظهر فيه الظّلم في النّاس حتى خاب رجاؤهم في السّلطان فارتدّوا إلى الزّمن الأوّل الذي استقرّ في المتخيّل منبعا للقداسة والنّقاء والتّعالي عن لذّة الدّنيا. إنّه حنين فيه مهدويّة معكوسة تسحب إلى الماضي بالإضافة إلى المهدويّة المعروفة التي تنتظر قائما يملؤها عدلا بعد أن ملئت جورا.

يمكن كذلك فهم منقبة الزّهد في إطار الصّراعات المذهبيّة، فقد حاولت المذاهب تأصيل جذورها في زمن البدايات المقدّس، كالصّوفيّة التي اعتبرت عليّا وعمر رائدين لها. وهذا لا ينفي أن يكون في منقبة الزّهد جدل للنّصارى الذين عُرف رهبانهم بترك المتع لاسيّما النّساء، ولعلّ صوم الاثنين والخميس عند المسلمين صورة من صور الردّ على النّصارى الذين يصومون الثّلاثاء والجمعة. وقد ورد في الأخبار أنّ عمر كان لا يتزوّج النّساء إلا لغرض الإنجاب[6]، ومثل هذا معلوم عند النّصارى.

5- خاتمة:

إنّ الصّورة التي استقرّت في الضّمائر لعمر الفاروق القويّ الأمين العادل العالم الزّاهد العابد لا تصمد أمام التّحكيك التّاريخيّ، بل إنّ سيرته برمّتها في حاجة إلى إعادة النّظر لاسيّما نسبه وسياسته مع أهل الذّمّة عامّة ومع علوج المدينة خاصّة، كما ندعو إلى تعميق البحث في مقتله ووصيّته ودفنه مع صاحبيْه، وننبّه إلى أثر الصّورة المتخيّلة لعمر في التّفسير والتّشريع وعلوم القرآن لأنّنا نرى أنّ خطر تركيب صورته لا يقتصر على إخراج السّير من التّاريخ إلى المتخيّل بل في صياغة أحكام فقهيّة وبلورة سياسات ماليّة وخلق أحداث بُنيت عليها مقالات خطيرة في العقائد وعلوم الحديث وعلوم القرآن لاسيّما النّاسخ والمنسوخ وأسباب النّزول.

وإنّنا إذ نعاين خطر المتخيّل الدّينيّ ودوره في صناعة التّاريخ وقراءته، نشير إلى أنّ صورة عمر الجسديّة بدورها محلّ نظر، فهل كان حقّا رجلا طُوالا شديد الصّوت أعسر يسرا[7]، أم أنّ شدّته السّياسيّة أثّرت في تصوّر هيئته الجسديّة؟ إنّه سؤال مشروع يبرّره ما في المصنّفات السّنّيّة والشّيعيّة من اختلاف جوهريّ حول

1- ابن سعد، (محمّد)، كتاب الطّبقات الكبير، ج3، مصدر سابق، ص204.
2- المصدر نفسه، ص 100-102.
3- المصدر نفسه، ص122-123.
4- الطّبري، (محمّد بن جرير)، **تاريخ الرّسل والملوك**، ج3، مصدر سابق، ص204.
5- المصدر نفسه، ص440.
6- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، ج3، مصدر سابق، ص301.
7- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، مصدر سابق، ص14-15.

صفة عمر، فهل كان أشقر أحمر؟ أو آدم أو أسود؟ وهل أنّ الخبر الذي جاء فيه أنّ عمر قد أدِم من أكل الزّيت محاولة للتّوفيق بين الأخبار المتنافرة في صورته الجسديّة؟[1].

يبدو لنا أنّ البحث في صور الصّحابة لا يتم إلا بتركيب تجربة المدينة على امتداد السّنوات الأربعين الأولى، وتبيّن ما شجر بينهم ودوره في افتراق المسلمين وما نتج عنه من نزاع مسلّح على امتداد القرنين الأوّلين على الأقلّ.

إنّنا ندرك صعوبة دراسة سير الصّحابة بسبب ضبابيّة المعطيات التّاريخيّة حول المدينة قبل الهجرة وبعدها، وبعد حروب أبي بكر ضدّ القبائل، والرّمادة، والحركة التّوسّعيّة في عهد عمر خاصّة، والهجرات المتأخّرة إلى يثرب، والعلاقات بين المهاجرين والأنصار، وبين المسلمين وغيرهم، وما حدث في البلاد المفتوحة من نزاع بين الوافدين والأصليّين، وبين قريش والقبائل. لكنّ ذلك لا ينبغي أن يثنيَ العزم على تركيب التّجربة السّياسيّة في المدينة، وهي تجربة خطيرة أفرزت افتراق المسلمين افتراقا مصيريّا منذ مقتل عثمان. فلئن سكت المؤرّخون فإنّ الباحث لا يمكن أن يغفل عن دور أهل المدينة في مقتل عمر وعثمان سواء أبالصمت -إن صحّ الصمت- أم بالفعل المادّيّ.

إنّ صورة عمر بُنيت في سياق كلاميّ لتحاور صورة عليّ بن أبي طالب، فقد صيغت في خضمّ الصّراعات السّياسيّة والمذهبيّة والعرقيّة بمنطق الصّورة وردّ الصّورة، وهي تستمدّ خطوطها العريضة من مشارب متنوّعة منطلقها صحراء العرب والحاضنة السّاميّة وامتدادها في ثقافة البلاد المفتوحة. وإذا كنّا خصّصنا هذا العمل لصورة عمر ودور الجدل والمتخيّل في صناعتها فإنّ الأمر يتجاوز عمر إلى بقيّة الصّحابة ومؤسّسي المذاهب والأديان.

1- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، ج3، مصدر سابق، ص301.

قائمة المصادر والمراجع[1]:

1- الأزرقي، (محمّد بن عبد الله)، **أخبار مكّة**، دار الأندلس للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط2، 1983.

2- ابن بابويه القمّي، (محمّد بن عليّ)، **من لا يحضره الفقيه**، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان، ط1، 1986.

3- البغدادي، (عبد اللّطيف)، **كتاب الإفادة والاعتبار في الأمور المشاهدة والحوادث المعاينة بأرض مصر**، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، 1998.

4- الحمّامي، (نادر)، **صورة الصّحابيّ في كتب الحديث**، المركز الثّقافيّ العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2014.

5- ابن حنبل، (أحمد)، **فضائل الصّحابة**، دار العلم للطّباعة والنّشر، جدّة، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1983.

6- جعيّط، (هشام)، **الفتنة، جدليّة الدّين والسّياسة في الإسلام المبكّر**، تعريب: خليل احمد خليل، دار الطليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط4، 2000.

7- الجمل، (بسّام)، **في المتخيّل الدّينيّ**، ضمن أعمال مهداة إلى عبد المجيد الشّرفي، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة تونس، ط1، تونس، 2014.

8- ابن الجوزي، (عبد الرّحمان)، **مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطّاب**، دار ابن خلدون، الإسكندريّة، مصر، ط1، د-ت.

9- ابن سعد، (محمّد)، **كتاب الطّبقات الكبير**، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 2001.

10- السّيوطي، (جلال الدّين)، **الإتقان في علوم القرآن**، مؤسّسة الرّسالة ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

11- شاذان، (سديد الدّين)، **الرّوضة في فضائل أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب**، مكتبة الأمين، قمّ، إيران، ط1، 2002.

12- ابن شاذان، (محمّد بن أحمد القمّي)، **من فضائل أمير المؤمنين**، دار البلاغة، بيروت، لبنان، ط1. - **ابن شهراشوب**، (محمّد بن عليّ)، **مناقب آل أبي طالب**، دار الأضواء، ط2، 1991، ص48.

13- الصّلابي، (عليّ)، **عثمان بن عفان رضي الله عنه شخصيّته وعصره**، دار ابن كثير للنّشر والطّباعة والتّوزيع، دمشق، سورية، ط2، 2009.

14- الطّبري، (محمّد بن جرير)، **تاريخ الرّسل والملوك**، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط2، د-ت.

15- ابن عساكر، (عليّ بن الحسن)، **تاريخ مدينة دمشق**، دار الفكر للنّشر والطّباعة والتّوزيع، دمشق، سورية، ط1، 1996.

16- عليّ، (جواد)، **المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، جامعة بغداد، بغداد، العراق، ط2، 1993.

1- أثبتنا في هذه القائمة المصادر والمراجع التي أحلنا عليها فحسب ورتّبناها ترتيبا ألفبائيّا دون اعتبار "أبو" و"ابن" والألف واللّام.

17- فهد، (توفيق)، **الكهانة العربيّة قبل الإسلام**، قدمس للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، د-ت.

18- فين، (ريتشارد)، **الزّهد في العالم الإغريقيّ الرّومانيّ**، ترجمة: علي للو وناجح شاهين، هيئة أبو ظبي للثّقافة والتّراث، ط1، 2012.

19- القمّي، (إبراهيم بن هاشم)، **قضايا أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب عليه السّلام**، مؤسّسة أمير المؤمنين عليه السّلام للتّحقيق، قمّ، إيران، ط1، 1963.

20- ابن كثير، (عماد الدّين)، **البداية والنّهاية**، هجر للطّباعة والنّشر والتّوزيع والإعلان، الجيزة، مصر، ط1، 1998.

21- مسلّماني، (مالك)، **عمر بن الخطّاب السّيرة المتوارية**، على الموقع: kutub.freesite.host.

22- النّسائي، (أحمد بن شعيب)، **خصائص أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب**، مكتبة المعلا، الكويت، ط1، 1986.

23- هاينز، (هالم)، **الغنّوصيّة في الإسلام**، تعريب: رائد الباش، منشورات الجمل، بيروت، لبنان، ط2،

24- Boi, (Lucien), **Pour une histoire de l'imaginaire**, Les belles lettres, Paris, 1998.

25- De Certeau, (Michel), **Encyclopedia Universalis**, «Hagiograhie», France, 1990, V11, Pp. 160-165.

26- Gillot, (Claude), « Portrait « mythique » d'Ibn ʻAbbas », in ***Arabica***, n°32, 1985.

27- G. Levi Della Vida - [M. BONNER], **The Encyclopedia of Islam**, ʿUMAR (I) B. AL-KHĀṬṬAB, v_{10}, pp 818-821.

دور استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة
في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد

The Role of Creative Teaching Strategies in Developing Teachers' Skills in Irbid

د. أثير حسني الكوري

جامعة اليرموك

الأردن

athirkouri@gmail.com

دور استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد

د. أثير حسني الكوري

الملخص:

هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرّف على المقترحات لتطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين من وجهة نظرهم في مُحافظة إربد. كما سعت إلى تحديد المُقترحات المُمكنة لتطويرها. ومن أجلِ تحقيق أهداف الدِّراسة استُخدم المنهجُ النّوعي الذي يقوم على أسلوب المُقابلة شبه المُقنّنة للتّعرُّف إلى المُقترحات المُمكنة لتطوير هذه الاستراتيجيّات في المُؤسّسات التَّربوية. وتكون مُجتمع الدراسة من معلّمي ومعلّمات المدارس الحكوميّة في قصبة إربد، والبالغ عددهم (4818) للعام الدراسي 2021 / 2022. وتمّ إجراء ثلاثين (30) مقابلة مع العيّنة المستهدفة. وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ أبرز المُقترحات لتطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في المُؤسّسات التّربوية، يتمثّل في المُقترح الذي حظي بأعلى تكرار والمتمثّل في "التأهيل والتَّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطّلاع على كلّ ما يُستجد في هذا المجال".

وفي ضوء النَّتائج التي توصّلت إليها الدِّراسة، أوصت الباحثة بضرورة التَّأكيد على أهميّة تنظيم لقاءات تدريبيّة للمُعلّمين على استخدام استراتيجيّات التَّدريس الإبداعي والتي يجب ألّا تكتفي بالتَّنظير فقط، بل تعمل على التَّدريب الميداني العملي.

كلمات مفاتيح: الدور، التدريس الإبداعي، المُعلم، محافظة إربد.

Abstract:

The study aimed to identify the role of creative teaching strategies in developing teachers' skills from their point of view in Irbid Governorate, and it also aimed to identify possible proposals for developing creative teaching strategies in developing teachers' skills. To identify the possible proposals for developing creative teaching strategies in developing the skills of teachers in educational institutions, and the study community consisted of teachers of public schools in the Kasbah of Irbid, who numbered (4818) for the academic year 2021 / 2022, and thirty (30) interviews were conducted with the sample of the study. The results showed that the most prominent proposals for developing creative teaching strategies in developing teachers' skills in educational institutions, the proposal that referred to "rehabilitation and continuous training, and holding workshops and meetings to see everything new in the field of creative teaching strategies.", came with the highest frequency.

In light of the results of the study, the researcher recommended the necessity of emphasizing the importance of organizing training meetings for teachers on the use of creative teaching strategies, which should not be satisfied with theorizing only, but also work on training in the practical field.

Keywords: The Role, Creative Teaching, The Teacher, Irbid Governorate.

1- مقدّمة:

يُعد التَّدريس الإبداعي من أهمّ العوامل والأُسس التي تُساهم في نجاح النِّظام التَّعليمي في القرن الحادي والعشرين، وهُناك ارتباط وثيق بين التَّخطيط والأساليب والإجراءات المُسبقة السليمة التي ترتقي بالعمليّة التَّعليميّة، وبين مواكبة التَّطوّرات الأكاديميّة والتَّربويّة باستخدام التَّدريس الإبداعي، إذ أنها تُؤثّر بطريقة إيجابيَّة على سير العمليَّة التَّربويّة، وتُؤدّي إلى تحقيق الأهداف الجماعية والفرديَّة في البيئة التَّعليميَّة. ولقد أصبح التَّدريس الإبداعي وكيفيّة تطبيقه بنجاح من أهمّ المواضيع التي تُشغل عقليّة القيادات التَّربويّة، ذلك أنّ هذا النوع من التَّدريس قد يحدث في كلّ مكان. كما أنَّ نجاح المُنظمات التَّربويّة يعتمد على كيفيّة قُدرة القادة التَّربويين والمُعلّمين على استخدام استراتيجيّات التَّدريس الإبداعي من خلال التَّوظيف الأمثل للموارد البشريّة والإمكانات الماديّة المُتاحة.

ويُعد الإبداع ظاهرة إنسانيّة وُجدت منذ الأزل، إذ كان الإنسان يُبدع ويخترع كلّ ما هو جديد لإيجاد الحلول للمُشكلات التي تعترضه. وقد بدأ الاهتمام العلمي بموضوع الإبداع مُنذ الحرب العالميّة الثانيّة وحركة التّسابق التكنولوجي بين دول العالم، وما له من أهميّة لدى المُؤسّسات النّاجحة والمُتميّزة في أدائها، والتي تسعى إلى إحداث نقلة نوعيّة وتغييرات جوهريّة في أساليب عملها الإداري ودعم الأفراد العاملين فيها وتشجيع السُّلوك الإبداعي لديهم لِتحقيق الكفاءة والفاعليّة (محمد، 2006).

وأورد العميان (2005) بأنّ الإبداع يظهر في العديد من المُستويات منها ما هو على مُستوى الفرد إذ يتم التَّوصل إليه من قبل أحد الأفراد بسبب خصائص فطريّة يتميّز بها مثل الثِّقة بالنّفس والاستقلاليّة في الحكم، وحبّ الاستطلاع والمُثابرة، وتأكيد الذّات والذّكاء والمرونة، وحبّ المخاطرة والطموح، والمقدرة على التحليل. والإبداع على مستوى الجماعة إذ يتمّ التَّوصل إليه من قبل جماعة العمل التي تتعاون فيما بينها لتطبيق أفكارها وللتغيير نحو الأفضل. والإبداع على مستوى المُؤسّسة باعتباره نتاجا للجهد التَّعاوني لجميع أعضاء المُؤسّسة التي تتميّز بالاتّجاه الميداني والميل نحو المُمارسة والتّجريب وتشجيع المُبدعين وتوجيههم.

ويوضح فازيليان وعزمي (Fazelian & Azimi, 2012, 719) أنّ التَّدريس الإبداعي يُمكن التَّدريب عليه واكتسابه وتنميته مثل غيره من المهارات. ويتطلّب قدراً من المُرونة لدى المُعلّم.

ويرى هاريس (Harris, 2005) أنّ هذا النّوع من التَّعلم لن يتمّ في ظُروف صفيّة أو بيئة تعلّم لا يتوفّر فيها التَّدريس الإبداعي، لذا يُنظر إلى المُعلّم بوصفه المُفتاح الأساسي في تعليم الإبداع، وعليه أن يُحدّد مدى إبداعه في النَّشاطات التَّدريسية الثّلاثة التالية، الأوّل: التَّخطيط للتدريس الإبداعي الذي يحتاج إلى خُطة تدريسيّة مرنة يبتعد فيها المُعلّم عن الممارسة التقليديّة، بتقديم نشاطات تدريسيّة اثرائيّة ذات بعد إبداعي. والثّاني: السُّلوك التَّدريسي الصَّفي لتدريس إبداعي، إذ أن المُعلّم المبدع يهيئ المناخ المُلائم لأنشطة الإبداع داخل الصَّف ويوجّه انتباه المُتعلّمين إلى مادّة التَّعلم، ويعمل على تنمية بعض الصِّفات والمهارات لديهم، مثل صفات التَّحدي وحبّ الاستطلاع والتّعبير عن الرأي، والتَّفاعل مع الآخرين، والتفكير الذي يتّسم بالطلاقة والمُرونة والأصالة. والثّالث: التَّقويم لتدريس إبداعي، إذ يُعدّ المُتعلّم بنفسه المُهمّة أو المُشكلة أو

تتوافر له الحريّة في إعادة تحديدها، وتحرير مهام تقويم الإبداع نسبيّاً من قيود الامتحانات التَّقليديّة، وتحديد طبيعة الناتج الإبداعي لمُهمة التَّقويم في ضوء الهدف الذي يسعى المُتعلّم إلى تقويمه.

2- الدُّراسات السّابقة:

قدّم هورنج وهونج وشان لين وتشانج وتشو (Horng & Hong & Chanlin & Chang & Chu, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي تُؤثّر على التَّدريس الإبداعي، ومعرفة أهمّ طُرقه. وقد تمّ استخدام المُقابلة الشَّخصيّة، وبطاقات المُلاحظة، والمُلاحظة عبر الفيديو، وتحليل المُحتوى. وتوصّلت النَّتائج إلى أهمّ العوامل المُؤثّرة على التَّدريس الإبداعي مرتبة حسب الأهميّة: الإيمان بالتَّدريس والعمل الجادّ، سُلوكيّات المُعلّم وصفاته الشَّخصيّة، وطُرق التَّدريس المُستخدمة، وتَعاون الجِهات الإداريّة، والجو العائلي للمُعلّم.

وأجرى كلّ من أهلفلدت ومهتا وسلنو (Ahlfeldt & Mehta & Sellnow, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد مقدار تفاعل وارتباط الطلبة عند تدريسهم بطريقة حلّ المُشكلات، والعوامل التي تُحدّد مقدار هذا التَّفاعل. وقد تمَّ إلحاق أعضاء هيئة التَّدريس ببرنامج تدريبي لِتعليم طُرق التَّدريس المُبدع. وتكوّنت عيّنة الدِّراسة من (56) فصل من جامعة (Upper Mid-Western University) في الولايات المتحدة الأمريكيّة، واستخدمت الاستبانة المُكوّنة من (14) سُؤال. وتوصّلت الدِّراسة إلى أنّ مقدار تفاعل الطُّلاب ومُشاركتهم مع طريقة التَّدريس الإبداعي الجديدة كان أكثر إيجابيّة في الفُصول قليلة العدد عن الفُصول المُكتظّة بالطلاب.

وقام أبو الوفا (2006) بإجراء دِراسة هدفت إلى معرفة دور قيادات المدرسة الابتدائيّة في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لِمواجهة تحدّيات العولمة. وتكوّنت العيّنة من (625) مدير ونظّار المدارس الابتدائيّة بمحافظة القليوبيّة. وتمّ استخدام المنهج الوصفي التَّحليلي. ووظّفت الاستبانة التي تمّ تطويرها. وتوصّلت الدِّراسة إلى أنَّه ينبغي على مُدير المدرسة أن يلتزم بالإبداع في منهجه وسلوكه وأسلوبه وشخصيته، وأن يحمي العاملين معه من القوانين العقيمة، وأن يربط الأفراد المُبدعين بالمدرسة بشكل دائم، وأن يشجّع المُعلّمين المُبدعين الذين لديهم رغبة في التَّعلم والتَّطور.

وأنجز كروم وشيرمان (Crum & Sherman, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الإبداع الإداري والقيادي والتَّعليمي لمُديري المدارس الثانويّة على تطوير أداء العاملين في مدارس ولاية فيرجينيا، الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وتكوّنت العيّنة من (100) مُدير مدرسة. واستخدمت الاستبانة التي تمّ تطويرها. وتوصّلت الدِّراسة إلى أنّ نجاح مُديري المدارس الثانويّة في تحقيق مُستوى مُتقدّم لدى طلبتها يُعود إلى المُمارسات الإداريّة الإبداعيّة النَّاتجة عن تهيئة بيئة داعمة لإنجازات العاملين فيها.

3- مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

تتمحورُ مشكلة الدّراسة حولَ "دور استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد"، إذ من المُفترض الاهتمام بإبراز وخلق القُدرات الإبداعيّة وذلك بتفعيل هذه الاستراتيجيّات لدى المعلّمين عن طريق توفير المناخ التَّربوي المُناسب للإبداع لما له الأثر الكبير في إحداث تغيير كبير لمُواكبة التَّطوّرات والتَّغييرات السريعة التي حقّقتها الثّورة التِكنولوجيّة على المُستوى العالمي.

ويأخذ التدريس الإبداعي عدّة صور مثل تجميع الأفكار، وابتكار فكرة جديدة أو مُنتج جديد أو نظريّة جديدة، أو طريقة جديدة، ومعلومات وأساليب غير مُترابطة وتحويلها إلى فكرة جديدة أو مُنتج جديد أو التوسّع باستخدام فكرة جديدة في مجالات جديدة أو تقليد تجارب الآخرين (القريوتي، 2009، 310).

ومن خلال واقع عمل الباحثة في مجال التَّدريس ومعايشتها للواقع، لاحظت وجود تقصير وعدم تركيز بعض المعلّمين في تفعيل دورهم في تنمية مهارات استخدام استراتيجيّات التدريس الابداعيّة الذي يساعد على تطوّر المُجتمع، وهذا يعدّ مؤشّراً سلبيّاً قد يؤثّر في طبيعة العمليّة التَّعليميّة ومخرجاتها في مختلف جوانبها.

وبناءً على ما سبق، تمثّلت مشكلة الدّراسة في محاولة معرفة دور استراتيجيّات التدريس الإبداعي في تنمية مهارات المعلّمين في المُؤسّسات التَّربويّة في قصبة إربد من وجهة نظر المعلّمين، وذلك بالإجابة عن السّؤال الآتي:

*** ما المقترحات لتطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعي في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد من وجهة نظر المعلّمين؟**

4- أهداف الدّراسة:

تهدِفُ هذهِ الورقةُ البحثيّة إلى الوصول لأفضلِ النّتائج العلميّة، وتحسينِ القُدرات الإبداعيّة والاستنتاجيّة والتّحليليّة، وتطوير وتوسيع أُفق الباحثين والطلبة وأصحابِ القرارات على فهمِ استراتيجيّات التَّدريس الإبداعيّة بمختلفِ أنواعِها.

5- أهميّة الدّراسة:

نظراً إلى أهميّة دور استراتيجيّات التدريس الإبداعي في تنمية مهارات المعلّمين في المُؤسّسات التَّربويّة وفي تنشيط العَمليّة التَّعليميّة وتطويرها، تكمن أهمّية الدِّراسة الحاليَّة في مستويها النَّظريّ والعمليّ: حسب التّالي:

أ- الأهمّية النَّظريّة: تُعدّ هذه الدِّراسة إضافة علميّة مهمّة في ميدان جديد ومُجتمع دراسة جديد، إذ لم تجري -على حدّ علم الباحثة- أي دراسة من هذا النَوع في قصبة إربد. كما يُمكن أن تُفيد وزارة التَّربيّة والتَّعليم في الأردن والإدارات التّابعة لها في مجال الإدارة التَّعليميّة، والقائمين على وضع السِّياسات التَّربويّة والتَّعليميّة في مستوى نتاجها في تطوير وتفعيل مهارات المعلّمين من قِبل المسؤولين في وزارة التَّربيّة والتَّعليم.

ب- **الأهمّية العَمليّة:** يُمكن لنتائج هذه الدِّراسة أنْ تُفيد القيادات التَّربوية من خلال تعرّفهم على الأدوار المُستجدّة لتطبيق استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة، وذلك عبر الاستفادة من النَّتائج والتَّوصيّات والاقتراحات التي توصَّلت إليها. ويؤمل أيضاً أن تُفيد مُديري المدارس والمُشرفين التَّربويين ليكونوا على دراية كافية بدور هذه الاستراتيجيّات.

6- التَّعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة:

تضمّنت الدِّراسة بعض المُصطلحات التي تمّ تعريفُها اصطلاحيّاً وإجرائيّاً كما التالي:

أ- **الدور**: هو "مهام يقوم بها قطاع مؤسّسة لتحقيق أهداف معيّنة داخل المجتمع (أبو الوفاء، 2006: 160) ويُعرّف إجرائيّاً بأنّه: الوظائف والمهام التي يقوم بها المعلّم داخل المؤسّسة التربويّة لتحقيق الأهداف المنشودة.

ب- **التَّدريس الإبداعي:** هو"اتّسام السُّلوك التَّدريسي بسمات إبداعيّة (طلاقة، ومُرونة، وأصالة)، عندما يقوم المُعلم باستدعاء أكبر عدد مُمكن من الأفكار التَّربويّة المُناسبة وتنويع الأفكار والاستجابات التَّربويّة وتعديل الموقف التَّعليمي، وإعادة تنظيمه بشكل مُناسب وإنتاج أفكار واستجابات تربويّة جديدة وقليلة التِّكرار" (إبراهيم، 2005). ويُعرّف إجرائيّاً بأنّه: مجموعة من السُّلوكيات اللَّفظيّة وغير اللَّفظيّة التي يُظهرها المُعلّم داخل غرفة الصفّ أثناء تفاعله مع الطلّاب في الموقف الصَّفي، والتي تعمل على تطوير الإبداع لديهم.

ج- **تُعرّف الباحثة المعلّم إجرائيًا بأنّه:** هو الشّخص المعيّن رسميّاً في وزارة التربيّة والتعليم ويكون مسؤولاً مباشراً عن العمليّة التعليميّة داخل غرفة الصفّ، وعن تحسين مستوى الطلبة في جوانبه المختلفة.

7- حُدود الدِّراسة ومُحدّداتها:

اقتصرت هذه الدِّراسة على عيّنة من المُعلّمين والمعلّمات في المدارس الحكوميّة في قصبة إربد، للعام الدِّراسي (2021 / 2022). أمّا مُحدّداتها فترتبط بمُستوى صدق الأداة وموضوعيّة استجابة أفراد العيّنة لفقرات الأداة.

8- الطريقة والإجراءات:

تضمّن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدِّراسة، ومجتمعها وعيّنتها وأداتها والإجراءات اللّازمة للتحقّق من صدقها وثباتها، والإجراءات والطرق الإحصائيّة التي تمّ استخدامها في تحليل البيانات.

9- منهج الدِّراسة:

تمّ استخدام المنهج النَّوعي.

10- مُجتمع الدِّراسة:

تكوّنَ مُجتمع الدِّراسة من معلّمي ومعلّمات المدارس الحكوميّة في مُحافظة إربد الذين هم على رأس عملهم، وبلغ عددهم (4818) خلال العام الدِّراسي (2021 / 2022).

11- عيِّنة الدِّراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدِّراسة بالطريقة الطبقيَّة العشوائيّة من مُجتمع الدِّراسة. وقد اشتملت على (30) مُعلّماً ومعلّمة. وقامت الباحثة بمقابلتهم عن طريق المُقابلة شبه المُقنّنة. وأخذ إجاباتهم عن سؤال المُقابلة. وتمّ تدوين ملاحظاتهم.

12- أداة الدِّراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة الدِّراسة وهي المُقابلة شبه المُقننة، وذلك لمعرفة وجهات نظر العيّنة إذ تمّ إجراء مقابلات شبه مقنّنة مع (30) مُعلّماً ومعلّمة من العاملين في وزارة التَّربيّة والتَّعليم في قصبة إربد.

13- صدق أداة الدِّراسة: "المُقابلة"

للتحقّق من صدق محتوى المُقابلة، تمّ عرض سُؤال المُقابلة على مجموعة من المُحكّمين. وقد تمثّل في:

- ما المقترحات لتطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعي في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد من وجهة نظر المعلّمين؟

بهدف إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سُؤال المقابلة من حيث سلامة الصياغة للسّؤال، ومدى مناسبته لتحقيق أهداف الدِّراسة.

14- تصميم المُقابلة:

تمّ اعتماد المُقابلة شبه المُقنّنة، وذلك من خلال جمع البيانات عن طريق إجراء مقابلات مع (30) معلّما ومعلّمة. وقد أتاح أسلوب جمع البيانات عن طريق المُقابلة الفرصة للباحثة للحصول على معلومات ومقترحات تُثري الموضوع. وتُساهم في تحسينه ومُعالجته، وذلك من خلال طرح سؤال ذا نهاية مفتوحة.

وتمّت زيارة الأفراد المعنيين في أماكنهم في المدارس. وقبل البدء بإجراء المقابلة معهم، قدّمت الباحثة نفسها إليهم وعرّفتهم باسمها ومهنتها والهدف من مقابلتها. وبيّنت لهم أنَّ إجاباتهم لن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

وبدأت الباحثة الحوار مع أفراد عيّنة الدِّراسة بشكل عام حول الموضوع. وبعد الحصول على موافقتهم لإجراء المقابلة، تمّ طرح السّؤال على المشاركين وتدوين إجاباتهم. واستغرقت المقابلة مع كلّ فرد مشارك (15-30 دقيقة)، وتمّ أخذ مواعيد من بعضهم وزيارتهم في أماكن تواجدهم من أجل استكمال إجراء المقابلات.

15- جمع بيانات المُقابلة وتفريغها:

تمّ جمع البيانات بعد تصنيفها وتحليلها أوّلاً بأوّل بعد إجراء المُقابلات مع الأفراد المُشتركين في الدّراسة للتعرّف إلى آرائهم حول أهمّ المُقترحات لتطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد، وذلك من خلال تفريغها في جداول بعد تنسيق النَّتائج ووضعها في صورتها النّهائيّة (المقترحات)، ومن بين المُقترحات المُتعلّقة بتطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد نجد: (التأهيل والتَّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطّلاع على كلّ ما يُستجدّ في مجال استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة، و إرسال نخبة من المعلّمين والمعلّمات في بعثات تدريبيّة إلى الدول المتقدّمة التي تطبّق هذه الاستراتيجيّات)، ومن ثمّ تمّ احتساب التِّكرارات والنّسب المئويّة للمقترحات، والرجوع إلى المُلاحظات التي وقع تسجيلها أثناء إجابتهم. وممّا تجدر الإشارة إليه وُجود بعض المعيقات في الحصول على المعلومات مثل ضيق الوقت لانشغال المشاركين بأعمالهم وارتباطهم بمواعيد خارجيّة.

16- إجراءات الدِّراسة:

اشتملت على تحديد مشكلة الدِّراسة ووضع مخطّط لها، وإعداد أداتها، والتحقّق من صدقها، ثمّ أخذ الموافقة على تطبيقها بالتنسيق مع الجهات المعنيّة، ثمّ إجراء المُقابلات مع الأفراد المُشتركين فيها، وتصنيف الإجابات المُتعلّقة بالأسئلة حول المُقترحات اعتماداً على إجابات أفراد العيّنة، وذلك حسب التِّكرار والنّسب المئويّة، مع مراعاة تجنّب تكرار الفقرات التي تحمل نفس الفكرة أو نفس المعنى، وتقديم التَّوصيات المُلائمة في ضوء النَّتائج.

17- نتائج الدِّراسة ومناقشتها

تضمّن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصّلت إليها هذه الدِّراسة من خلال إجابة أفراد العيّنة عن سؤال:

ما المقترحات لتطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعي في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد من وجهة نظر المعلّمين؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج التِّكرارات والنّسب المئويّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة ممن أجريت عليهم المقابلة شبه المقنّنة وتمّ طرح السُؤال عليهم، والذين بلغ عددهم (30) معلّماً ومعلّمة.

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ رصد الاقتراحات حول تطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد، والتي كانت تحملها (92) استجابة. وتمّ توزيعها إلى فئات، ومن ثمّ احتساب التِّكرارات لهذه المُقترحات، كما هو مبيّن في الجدول (1).

جدول (1)

التّكرارات والنّسب المئويّة لإجابات أفراد عيّنة الدِّراسة عن سؤال اقتراحاتهم لتطوير دور استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد من وجهة نظرهم

الرقم	الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
1	التأهيل والتَّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطّلاع على كلّ ما يُستجد في مجال استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة.	20	.33 %46
2	إرسال نخبة من المعلّمين والمعلّمات في بعثات تدريبيّة إلى الدول المتقدّمة التي تطبّق استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة.	19	.67 %36
3	تطوير الخصائص الشَّخصيّة للمعلّمين وللمعلّمات التي تساعد على تنمية مهاراتهم الإبداعيّة.	18	.00%16
4	ضرورة تشجيع المعلّمين والمعلّمات على لعب دور أكبر فيما يتعلّق بتطبيق استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة.	18	61.00%
5	فتح مسار إلزامي في الجامعات للمعلّمين وللمعلّمات لمواصلة دراساتهم العليا في اختصاص استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة.	17	56.67%

يبيّن الجدول رقم (1) أنّ النسب المئويّة لإجابات أفراد عيّنة الدِّراسة عن السّؤال المفتوح قد تراوحت ما بين (56.67%-64.33%). فقد حصلت الإجابة التي نصّها "التأهيل والتَّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطّلاع على كلّ ما يُستجدّ في مجال استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة" على أعلى نسبة مئويّة بلغت (64.33%)، يليها الإجابة التي نصّها "إرسال نخبة من المعلّمين والمعلّمات في بعثات تدريبيّة إلى الدول المتقدّمة التي تطبّق استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة " بنسبة مئويّة بلغت (63.67%)، بينما حصلت الإجابة التي نصّت على "فتح مسار إلزامي في الجامعات للمعلّمين وللمعلّمات لمواصلة دراساتهم العليا في اختصاص استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة " على أدنى نسبة مئويّة بلغت (56.67%).

أظهرت النّتائج وجود (5) مُقترحات من وجهة نظر المُعلّمين والمعلّمات حول تطوير استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة في تنمية مهارات المعلّمين في قصبة إربد. وجاء المُقترح الذي نصّ على "التأهيل والتَّدريب المُستمر، وعقد ورش عمل ولقاءات للاطّلاع على كلّ ما يُستجدّ في مجال استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة.."، في المرتبة الأولى بأعلى تكرار بلغ (20)، و فسّرت الباحثة هذه النَّتيجة في ضوء رغبة المُعلّمين والمعلّمات التَّركيز على التَّدريب المُستمر وعقد ورش عمل ولقاءات للاطّلاع على كلّ المستجدّات في هذا المجال وتذليل ما يعترض مسيرتهم من عقبات، ومُناقشتهم ومُحاورتهم والتَّعرف على احتياجاتهم وتحسّس مُشكلاتهم والعمل على حلِّها، باعتبار أنَّ اللِّقاءات الدَّورية والدَّورات التَّدريبيّة من أهمّ الوسائل الفاعلة في توليد الدَّافعيَّة والرغبة لدى المُعلّمين والمعلّمات كونها تُسهم في تعميق الانتماء إلى المدرسة، ولما لها من أهميّة وتأثير كبير على العَمليَّة التَّربويّة وعلى المُجتمع بأكمله. وجاء المُقترح الذي ينصّ على "إرسال نخبة من المعلّمين والمعلّمات في بعثات تدريبيّة إلى الدول المتقدّمة التي تطبّق استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة " في المرتبة الثّانية بتكرار بلغ (19). وفسّرت الباحثة ذلك بمدى أهميّة مواكبة التَّطورات وكلّ ما هو جديد في هذا المجال، وضرورة الاطّلاع على تجارب الدُّول المُتقدمة التي تعتمد هذه الاستراتيجيّات. وجاء المُقترح الذي نصّ على " فتح مسار إلزامي في الجامعات للمعلّمين وللمعلّمات لمواصلة دراساتهم العليا في اختصاص استراتيجيّات التدريس الإبداعيّة" في المرتبة الأخيرة بأقلّ تكرار بلغ (17). وفسّرت الباحثة هذه النَّتيجة، بانشغالهم الكبير في الأعمال الصفيّة وبأنّها ستكون عبئا عليهم.

18- التَّوصيات:

من خلال هذه الورقة البَحثيّة المُقدّمة، يمكن الوصول إلى عدد من التَّوصيات الهامّة لتحقيق جودة في المُخرجات من خلال استراتيجيّات التَّدريس الإبداعيّة:

- أهميّة تنظيم لقاءات تدريبيّة للمُعلّمين على استخدام استراتيجيّات التَّدريس الإبداعي التي يجب ألّا تكتفي بالتَّنظير فقط، بل تعمل على التَّدريب الميداني العملي.
- ضرورة تشجيع التَّربويين والمُعلّمين على لعب دور أكبر فيما يتعلّق بتطبيق استراتيجيّات التَّدريس الإبداعي لكسب جميع المُتعلّمين بالأسلوب اللّين والحضاري الذي يعود بآثار ايجابيّة على مُخرجات التَّعليم ويحقّق الأهداف التّربويّة.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1- إبراهيم، مجدي عزيز (2005). **التدريس الإبداعي وتعلم التفكير**، القاهرة: عالم الكتب.157.

2- العميان، محمود سليمان (2005). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، ط3، عمان: دار وائل للنشر.

3- القريوتي، محمد قاسم (2009). **السلوك التنظيمي**، ط5، عمان: دار وائل للنشر.

4- محمد، زينه محمود (2006). **درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

5- أبو الوفا، جمال (2006). دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة "دراسة ميدانية"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، 12 (42)، 53-157.

المراجع الأجنبية:

1- Ahlfeldt, S. & Mehta, S. & Sellnow, T. (2005). **Measurement and Analysis of Student Engagement in University Classes Where Varying Levels of PBL Methods of Instruction are in Use**, Retrieved, December 4 /2005, http://web105.epnet.com.

2- Crum, K. & Sherman, W. (2008). Facilitating High Achievement: High School Principals' Reflections on Their Successful Leadership Practice, **Journal of Educational Administration**, 46 (5), 562 – 580.

3- Fazelian, P. & Azimi, S. (2012). Creativity in Schools, World Conference on Psychology and Sociology, **Social and Behavioral Sciences,** 82, 719-723, www.sciencedirect.com.

4- Harris, J. (2005). **Teaching Creativity**, New York: Cambridge University, Press.

5- Horng, J. & Hong, J. & Chanlin, L. & Chang, S. Chu, H. (2005). Creative Teachers and Creative Teaching Strategies, **International Journal of Consumer Studies**, 29 (4), Retrieved, December 25 /2005, http://www.blackwell-synergy.com.

الحطيئة: الأهجى، الأصدق!

نحو تحليل ثقافي للخطاب الشعري العربي

Al-Hutay'ah: The most accurate spelling, the sincerest!

Towards a cultural analysis of the Arabic poetic discourse

د. عبد الفتاح شهيد

جامعة السلطان مولاي سليمان

المملكة المغربيّة

chahidabdelfattah@yahoo.fr

الحطيئة: الأهجى، الأصدق!
نحو تحليل ثقافي للخطاب الشعري العربي

د. عبد الفتاح شهيد

"وقالوا: أهجى بيت قالته العرب قول الحطيئة في الزبرقان بن بدر:

دَعِ المكارِمَ لا تَرْحلْ لبغيتها ***و اقعد فإنك أنتَ الطاعمُ الكاسي"

أبو هلال العسكري، ديوان المعاني، 169/1

"قال الأصمعي: أصدق بيت قالته العرب وأحكمه قول الحطيئة:

من يفعل الخيرَ لا يَعدم جوازِيَهُ * لا يذهبُ العرفُ بين الله والناسِ"**

أبو هلال العسكري، ديوان المعاني، 114/1

الملخص:

نقرأ "الحطيئة" في القرن الحادي والعشرين لاستشراف قوى صامدة في تراثنا العربي، من أجل إعادة طرح إشكالات الوجود والوعي والوجدان والذاكرة، وتجديد أسئلة التعدد والاختلاف والتداخل والاعتراف. وتعتمد هذه القراءة "التحليل الثقافي" لاستكشاف جينالوجيا خطاب شعري متعدد ومتداخل، لبناء "قصة مقبولة" يتضافر خلالها الشعر والحكي من أجل الالتزام بقضايا الإنسان، ومحاربة أشكال التغييب والتهميش. ولتأصيل توجّه نقدي يستند إلى الثقافة، ويستدعي تلك التفاعلات الحيوية بين النص وسياقه الثقافي، وبين بنيات الجمال ومظاهر الواقع الصلب...

والرهان العلمي هو مساءلة مجموعة من البَديهيات والأحكام المتوارثة حول "شاعر وشعر" كانا أعمق بكثير مما يروج حواليهما، حيث يمدنا "التحليل الثقافي" بمجموعة من الآليات والإجراءات المدعمة بقوة التاريخ والثقافة والنقد لتبرير تلك الثنائيات التي أثثت شعرية "الحطيئة"، إنسانا قويا، ومثقفا أصيلا، وشاعرا متميزا. مما انتهينا من خلاله إلى أن الشاعر رسخ رسالة ثقافية ملتزمة في مجتمع واجهه بالرفض والصد، وحقق مكاسب رمزية من خلال ربح معركة الشعر والثقافة، والأهم من ذلك استعادة ذاكرة شعرية وثقافية يهددها النسيان.

كلمات مفاتيح: التحليل الثقافي - النقد - المواجهة - الثقافة – الذاكرة.

Abstract:

We read "Al-Hatay'a" in the twenty-first century to anticipate steadfast forces in our Arab heritage, in order to reexamine the problems of existence, awareness, conscience and memory, and to renew the questions of plurality, difference, overlap and recognition. This reading is based on "cultural analysis" to explore the genealogy of a multiple and overlapping poetic discourse. The purpose is to build an "acceptable story" in which poetry and storytelling combine in order to adhere to human issues, and to combat forms of negation and marginalization. In order to establish a critical orientation based on culture, it calls for these vital interactions between the text and its cultural context, and between the structures of beauty and the manifestations of solid reality...The scientific quest is the investigation of a set of axioms and inherited judgments about “poet and poetry” that were much deeper than what is being promoted around them, as “cultural analysis” provides us with a set of mechanisms and procedures supported by the power of history, culture and criticism to highlight those binaries that fueled the poetry of “Al-Hutay’a”, a strong, educated person An original, distinguished poet.

Key-words: heritage, difference, poetic discourse, cultural, criticism.

1- مقدّمة:

إن وضع اسم الحطيئة اليوم في محرّكات البحث يُنبئ عن مجموعة من "الوصوم" السلبيّة، من قبيل هجائه لأبيه وأمّه ونفسه، وردّته وسَفهه، وقصّته مع عمر بن الخطاب والزبرقان بن بدر.وهي "الوصوم" التي يتوارثها أجيال القرّاء والمثقّفين العرب، من زمن الرّواية إلى زمن الكتابة، ثم في زمن الأنترنيت. وهو استمرار للظّهور المرْهق والشاق للحطيئة؛ جرول بن أوس، جشعا، سؤولا، ملحفا، قبيح المنظر، مغموز النّسب، فاسد الدّين؛ فحلا، فصيحا، مجيدا، متين الشعر، شرود القافية؛ قلّما تجد في شعره عيبا أو مطعنا؛ يمدح فيرفع، ويهجو فيضع. ثم ينال إعجاب فئة قليلة يذودون عنه فيقدّمونه، ويحصد حنق فئات كثيرة ينبذونه فيؤخّرونه.

وحين نقرأ الحطيئة في القرن الحادي والعشرين إنما نكتشف مساحات فريدة في ذواتنا، ونهتدي إلى طرائق الإجابة عن أسئلة الشّعر المقلقة، ونقتدي بمنهج أثير في صياغة معايير النّقد، ونستشرف قوّة غيرَ محايدة في مقاربة إشكالات الثّقافة. إنّنا في العمق نجدّد أسئلتنا، ونمحّص فهومنا، ونحقّق إجراءاتنا وأحكامنا، ونحن نعيد طرح أسئلة الوجود والوعي والوجدان والذاكرة في مستوى أوّل، ثم أسئلة التعدّد والاختلاف والتّداخل والاعتراف في مستوى تالٍ. إنّنا حين نعود إلى نصوص من الماضي لدراستها، إنّما "نعكف على دراسة أنفسنا"، ونعمل على ترشيد قوانا المهدورة في الإبداع والنّقد والثّقافة.

وفي هذا المضمار تستدعي هذه القراءة "التّحليل الثقافي" لمقاربة نقدية أصيلة ومتجدّدة للخطاب الشّعري العربي، ولبناء "قصة مقبولة" يتضافر خلالها الشعر والحكي. تلمُّسًا لاستثمار ما توصّلت إليه المعرفة الإنسانية بالنصوص، من خلال التفاعل المستمر بين الأنا والآخر، والماضي والحاضر؛ ضمن أخلاق التواصل والاعتراف، والالتزام بقضايا الإنسان، ونبذ أشكال التّغييب والتّهميش. وتأصيلا لتوجّه نقدي يستند إلى الثّقافة في النّظر إلى الوجود والإبداع، ويستشرف الجمال ضمن مساحات الصّمت والكلام، في ذلك الحوار الشيّق والعميق بين النصّ وسياقه الثقافيّ، وبين أسئلة الجمال والواقع المفعم بالمعنى...

والرّهان العلمي هو مساءلة تلك البَدَهيات والأحكام المتوارثة، التي جرى تعهّدها بعناية كبيرة، حول "شاعر وشعر" كانا أعمق بكثير مما يُروّج حواليهما. ولمّا كانت "القضايا المحقّة لا تستطيع أن تقوم مقام التّبريرات الإبستمولوجية" حسب بورديو، و"حسن النيّة لا يكفي في أي تحليل علمي" فقد كان "التّحليل الثّقافي" مجموعة من الآليّات والإجراءات التي مدّتنا بقوّة التّاريخ والثّقافة والنّقد في اكتشاف تلك الثّنائيات المتوتّرة والمناطق الرّمادية التي كان يحيا فيها الحطيئة وشعره. بين قلق ظاهر وحسم عميق، وبين قضيّة شاعر وشعرنة قضيّة، وبين عمق الذّاكرة ومكر النّسيان، وبين قوّة الهجاء وصدق المدح، وبين امتداد الثّقافة وانحسار السّياسة؛ تمتدّ مساحات الثّنائيات التّقابلية التي شكلت مدار هذا المقال.

2- نحو تحليل ثقافي للخطاب الشعري:

يسعى التّحليل الثّقافي cultural Analysis إلى تحديد الصّلات بين النّصوص وعمقها الثّقافي بامتداداته المختلفة، وإلى الكشف عن قيم الرّفض والتقبّل وأشكال الهيمنة والمقاومة فضلا عن مظاهر الإيديولوجيا والوعي. ويتميّز بالتزامه بقضايا الإنسان ومساءلته لأشكال العيش المشترك، وسبل تطويره على مستويات الإبداع والثقافة والمجتمع؛ من خلال المجاورة بين ما هو داخلي وما هو خارجي، وعبر الانفتاح على التّاريخ والأنثروبولوجيا وعلم النّفس وعلم الاجتماع؛ في إطار التّداخل الثّقافي وعولمة الثّقافة واضمحلال الحدود بين المعارف وآليّات التّحليل، ومن أجل إعادة بناء السّياق، لفهم أشمل وأعمق يتلافى التّبسيط والتّسطيح.

ونروم الاستفادة من إجراءات التّحليل المستند إلى الثّقافة في مقاربة أنماط الخطاب، وخصوصا "الخطاب الشّعري العربي"، الذي ظلّ ديوان العرب الأعمّ، وحنينهم الأوّل، وعنوان أخلاقهم الأهمّ. فضلا عن أنّه مجمع المحاسن والجمال، باختلاف الحقب والأزمان. فكان، وما يزال، يكتنز أنساق الثقافة، ويستدمج مضمرات الخطاب، وينضح بالقيم الإنسانيّة السليمة والأخلاق العربيّة الأصيلة والأنماط التّعبيرية الجميلة. وقبل ذلك وبعده فهو جزء من ماضينا وإرثنا الثّقافي الغامر؛ ذلك الماضي المُمتدّ بشكل أو بآخر في الحاضر والمستقبل.

فأمام نزيف الخطاب وغنى التّجارب الإنسانيّة وتنامي أنساقها الثقافيّة والجماليّة؛ نكاد نعدم في سياقنا العربي آليات متينة تعيننا على التّحليل والإدراك بالاستناد إلى السّياق، وتجعل ثقافتنا ترتاد الأفق الإنساني وتحاور امتدادها الكوني... وهي إجراءات حقّقت من خلالها مجتمعات أخرى تقدّما ملموسا في مقاربة الخطابات المختلفة كما في إنتاجها، بينما لا نزال عربيّا نفتقد إلى الاهتمام بالقضايا المتشكلة في أكثر الهوامش فاعليّة وقوّة، ولا نولي اهتماما كبيرا لأنظمة الرّموز والإشارات والممارسات الثّقافية التي تتنامى هنا وهناك بعيدا عن المراكز الكبرى والدوائر الضيّقة لاتّخاذ القرار السياسي والأدبي، ولا نبحث عن ذلك الأفق الكوني الذي تُغني به ثقافتُنا العربيّة غيرَها وتغتني به في ذاتها.

وإذا كان الشّعر من أكثر مظاهر التّعبير الإنساني ثراء، فإنّه من أكثر مظاهر الثّقافة العربيّة شفافيّة وعمقا، وأعظمها دلالة ونضوحا بالرّموز والمعاني والقيم لاكتنازه عناصر الفنّ والجمال، وتحوّلات التّاريخ والثّقافة والمجتمع، وتجليّات الهيمنة ونزوعات المقاومة. والتّحليل الثّقافي، الذي نقترحه، إجراء تحليلي نقدي، يستطيع استيعاب الآفاق المختلفة التي يرتادها الشّعر العربي، المتماثلة والمتنافرة، الفرديّة والجماعية، المكثّفة والممتدّة. كما يروم التّنبيه إلى هذه التّجربة الثّقافية العظيمة والمغامرة الإنسانيّة الجديرة بالاستكشاف، والتي ارتاد غمارها الشّعراء بكل شغف والتزام، وتعهّدها النقّاد بالرّعاية والتّوجيه والنّقد بكل عمق واطّلاع.

إن منابع الشّعر هي ذاتها، وعلاقات الشعراء المطمئنة أو القلقة بالواقع تقتفي الآثار نفسها، ونزوعاتهم للتّغيير والتّأثير تستدعي اللّغة دائما وسيلة للتّعبير، وآليّة لممارسة قوة مُهيمنة، أو أداة لبلورة موقف مقاوم. ولذلك فإنّ الرّهان الأساس هو جعل الشّعر العربي قديمه وحديثه يرتاد آفاق الكونيّة، ودفع النقّد العربي إلى الانفتاح على هذه التّجارب النّقدية البينيّة التي أضحى لها الشفوف اليوم في المجتمع النقدي العالمي

اليوم. من خلال تقديم نماذج متميّزة من الشعراء والنقاد العرب إلى الثقافة العالميّة بأبعادهم المتعدّدة، وقدراتهم المتفرّدة في فهم الإنسان والعالم، وهو ما يستطيع التّحليل المستند إلى الثقافة أن ينهض به بكفاءة نزعم أنها كبيرة وعالية.

يعتبر الحطيئة من هؤلاء الشّعراء المتميزين في الشعريّة العربيّة، ومن الشّعراء الذين نالهم اهتمام الروّاة وحنقهم، وعدل النقّاد وتجاوزهم، وتقديرَ الشّعراء وحسدهم. ومن الشّعراء القلائل الذين استطاعوا عبر حياة شعريّة مديدة، وفي مرحلة تاريخيّة خطيرة ومتميزة، أن يبلوروا موقفا مقاوما في علاقاتهم القلقة بالإبداع والنّقد، وبالواقع والسّلطة، وبالمجتمع والسّياسة. ويستحقّ بجدارة أن يُقَدّم باعتباره نموذجا كونيّا جديرا بالقراءة والتأمّل ثقافة وشعرا، قيما وجمالا، سلطة ومقاومة، بعيدا عن الأحكام المسبقة، السّريعة، والمُتحيّزة.

إن ما يميز شعر الحطيئة، كما سنرى، هو أنّه نتاج تلك المساحات البينيّة والمراحل الانتقاليّة بين عصور مختلفة ونماذج متباينة، ويقع في قلب عاصفة من الثّنائيات المتوتّرة بين الإيمان والكفر، الجاهليّة والإسلام، الشّعر والقرآن، القبول والرّفض، السّلطة والمقاومة، المركز والهامش.... دون أن يغادر، حياتَه كلَّها، تلك المناطق الرماديّة، والوضع المقلق، والتّساؤل المتواصل، فظلّ يعيش في الظّاهر قلقا كبيرا وضياعا مستمرّا، ويعيش في العمق حالة حسم عميق لاختياراته الثّقافية والشعريّة. ممّا يجعلنا أمام تجربة إنسانيّة وإبداعيّة فريدة ومتواصلة ومُلهِمة.

لقد استطاع الحطيئة أن يُرسّخ توجّهات مدرسة شعريّة ذات نزوعات نقديّة عميقة، وهي مدرسة عبيد الشّعر. كما استطاع أن يُؤجج معارك نقديّة، كان دائما شعره في بؤرتها، حول وظيفة الشّعر ومقاصده، وثنائيات الطّبع والصّنعة، والصّدق والكذب، والإسلام والشّعر. كما كان شعره بنية ثرّة للاستشهاد والتداول في المعاجم وكتب النّحو والبلاغة والتّفسير. وقد لا نبالغ إذا قلنا إن شعر الحطيئة أكبر من شعر شاعر مفرد؛ إنه نتاج مدرسة شعريّة هو أكبر ممثّليها، ومثال حالة ثقافيّة هو أبرز المنظّرين لها، ومؤسّس توجّه نقدي هو حامل لوائه؛ لأن الشّعر عنده مشروع ثقافي كبير، وورش إبداعي مفتوح، وتوجّه نقدي راسخ في العلم والثّقافة، لا ينهض به رجل واحد مهما بلغت عارضته الشّعرية وقوته النّقدية وإحاطته الثّقافية. فمكث ينافح على ما يراه الشّعر الحقيقي، وظلّ يحمل لواءه إلى أن بلغ به مرحلة الأمان، ووصل به إلى أجيال لن تملّ أو تكلّ من حمل رسالاته والإبداع في جمالياته.

3- القلق الظاهر والحسم العميق:

الحطيئة، جرول بن أوس، ويكنّى كذلك أبا مُليكة، من بني قطيعة بن عبس، وقيل من بني ذهل، وقيل إن نسبه يضرب إلى بكر بن وائل، وذكروا أن نسبه متدافع بين قبائل العرب. "قال عنه ابن الكلبي: كان الحطيئة مغموز النسب، وكان من أولاد الزنى الذين شرفوا"[1]. عاش قبل الإسلام وبعده، وفي كتاب الأغاني أنه كان ذا شرّ وسفه. ونقل عن الأصمعي أنه قال: "كان الحطيئة جشعا سؤولا ملحفا دنيء النفس، كثير الشرّ، قليل الخير، قبيح المنظر، رثّ الهيئة، مغموز النسب، فاسد الدّين... وقال أبو عبيدة: كان الحطيئة بذيّا هجّاء، وكان هجا أباه وأمه ونفسه... وينتهي ابن قتيبة بعد مناقشة قضيّة إسلامه إلى القول: "وكيف ما كان فإنه كان رقيق الإسلام، لئيم الطبع"[2]... وفي الأغاني أنه "كان ذا شرّ وسفه، ونسبه متدافَع بين القبائل"[3]. وإمعانا في رسم صورة بشعة لرجل نجح في جعل الجميع ضدّه، يتفنّن الرواة في تصوير لحظة وفاته؛ "ومن المشهور عنه أنه قيل له حين حضرته الوفاة: أوص يا أبا مليكة، فقال: مالي للذّكور من ولدي دون الإناث. فقالوا: إن الله لم يأمر بهذا، فقال: لكنّي آمر به! ثم قال: ويل الشعر من الرّواة السّوء، وقيل له: أوص للمساكين بشيء، فقال: أوصيهم بالمسألة ما عاشوا، فإنها تجارة لن تبور! وقيل له: أعتق عبدك يسارا، فقال: اشهدوا أنه عبد ما بقي عبسي! وقيل له: فلان اليتيم ما توصي له بشيء؟ فقال: أوصي بأن تأكلوا ماله وتنيكوا أمه! قالوا: فليس إلا هذا؟ قال: احملوني على حمار، فإنه لم يمت عليه كريم، لعلّي أنجو! ثم تمثل:

لكلّ جديدٍ لـــــذةٌ غيرَ أنني رأيتُ جديدَ الموتِ غيرَ لذيذ له خبطةٌ في الخلقِ ليست بسكرٍ ولا طعمِ راحٍ
يُشتهى ونبـيذِ ومات مكانه"[4].

وفي النّسب الشّعري كان الحطيئة راوية زهير، وينتسب إلى مدرسة عبيد الشّعر العريقة، وقد ظلّ يقدّم عليه زهيرا في مناسبات كثيرة، ويعترف له بشاعريّة فريدة، قل أن يعترف بها لغير آل بيت زهير. أجمع رواة الشّعر ونقّاده أنّ الحطيئة "من فحول الشعراء ومقدميهم وفصحائهم، متصرف في جميع فنون الشّعر من المديح والهجاء والفخر والنسيب، مجيد في ذلك أجمع"[5]. وجعله ابن سلام في الطّبقة الثّانية مع أوس بن حجر، وبشر بن أبي حازم، وكعب بن زهير، قائلا عنه: "وكان الحطيئة متين الشّعر، شرود القافية... وكان جَشعا سَؤولا"[6]. وهي الملاحظة التي نسبت لأكثر الرواة والنقاد. حيث هذه المقابلة المرهقة لأذهانهم بين ما يعتبرونه متانة الشعر وسوء الخلق. ومن أخبار الأغاني: "كان الحطيئة جشعا سؤولا مُلْحفا، دنيء النفس، كثير الشرّ، قليل الخير، بخيلا، قبيح المنظر، رث الهيئة، مغموز النسب، فاسد الدين، وما تشاء أن تقول

---

1 - عبد القادر البغدادي، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1997، 407/2.

2- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة ط2، 1958، ص322.

3- أبو الفرج الأصفهاني، كتاب الأغاني، تحقيق: إحسان عباس، ابراهيم السعافين، بكر عباس، دار صادر، بيروت، ط3، 2008، 101/2.

4 - ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص322.

5- أبو الفرج الأصفهاني، كتاب الأغاني، 2/ 101.

6- ابن سلّام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، قراه وشرحه: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدّة، 104/1-111.

في شعر شاعر من عيب إلا وجدته، وقلّما تجد ذلك في شعره... وقال لي الأصمعي وقد أنشدني شيئا من شعر الحطيئة: أفسد مثل هذا الشّعر الحسن بهجاء الناس وكثرة الطمع"[1]. ولعل هذا التّقابل الذي أرهق الرّوّاة بني التّسامي الفنّي والتدنّي القيمي، راجع بالأساس إلى النّظر إلى شعر الشّاعر خارج الأنساق الثّقافية التي أنتجته والسّياقات التّاريخية والاجتماعية التي تبلور خلالها، والرّهانات النّقدية المتمثّلة فيه. فأثنوا على الشّعر وأسبغوا صفات القبح والدّمامة على صاحبه.

لقد اختار الحطيئة موقعه منذ البداية شعريّا وثقافيّا ونقديّا، فدفع دفعا إلى الهامش، ووجد ذاته في بؤرة صراع هو أحد أطرافه، مع نزول الدين الجديد، والسّعي إلى بلورة قيم أخلاقية وجمالية على مستوى العقيدة والشريعة والأخلاق، وعلى مستوى الثّقافة والنّقد والشّعر. فلم يَحسُن إسلامه، وبعبارة ابن قتيبة كان رقيق الإسلام، وبعبارة الأصمعي كان فاسد الدين. وعند آخرين أنه كان كثير الشرّ قليل الخير، لئيم الطّبع. أما على المستوى الشّعري فرغم ثنائهم على جودة شعره فقد ذكروا أنّه كان بذِيّا هجّاء... وهي صفات نووية تدور في فلكها العديد من الصّفات الأخرى التي تدفّقت بها خيالات الرّوّاة لتقدّم شخصية الحطيئة في صورة شيطانيّة بذيئة قبيحة خلقا وخُلُقا، تُخفي الكلمات القليلة التي قالوها حول جودة شعره...

هذه الصّورة البشعة التي تتناقلها أجيال الرّوّاة وقرّاء الأدب العربي إلى اليوم، وتترسخ في أذهان الطّلبة والباحثين دون مساءلة أو مراجعة، تخفي الكثير من النّور والعلم والإبداع والنقد. فما يتناقلونه ليس إلا الوجه الظّاهر والسّطحي من قضيّة الحطيئة وشعره. فالرجل كان مثقّفا شامخا، وشاعرا فحلا، وناقدا راسخا. سعى كل حياته إلى تعميق وجوده الثّقافي، وتبليغ الرسالة الإبداعيّة التي يمثّلها، وتمديد حياة مدرسة عبيد الشّعر التي كان آخر فحولها، وهو ما تنبه إليه قلة من الدّارسين باحتشام كبير لا يتجاوز مستوى الإعجاب أحيانا والتّعاطف أحيانا أخرى.

4- قضية شاعر أم شعرنة قضية؟!

لقد كان طه حسين من الدارسين القلائل الذين تعاطفوا مع الحطيئة، ومن أكثرهم قربا من نزوعاته الفنية واختياراته الثّورية؛ غير أنّ ما قاله لم يخدم الحطيئة وقضيّته كثيرا، ولم يجد له صدى بين الدّارسين وأجيال الباحثين الذّين لم يكونوا يرون في الحطيئة إلّا ذلك السَّؤول الملحف والشّاعر الهجّاء. ذلك لأنّه جعل قضيّة الحطيئة قضيّة شخصيّة ونزوعاته نزوعات فرديّة، فعنده أنّه لم يُثر كل هذا الصخب إلّا سعيا إلى اتقاء عواقب سوء الدّين، وردّ عوادي الفقر وسوء الحال، والاحتماء من السخرية والاستهزاء. وإلا فقد كان الحطيئةُ "أخملَ ذكرا، وأهون شأنا، من أن يظهر له خطر في الإسلام أيّام النّبي، ولكنّه اضطر حين انهزم المرتدون إلى أن يذعن لما أذعنت له العرب، ويدخل فيما دخل فيه الناس"[2]. ويضيف طه حسين في ساعته مع الحطيئة من حديث الأربعاء: "على أن بأس الحطيئة وحزنه لم يكونا فيما أرى مقصورين على حياته الماديّة، بل كانا يأتيانه من ناحيتين أخريين كانا يأتيانه من دخيلة نفسه التي لم تطمئن إلى الدين

1- كتاب الأغاني، 2/ 105-110.

2- طه حسين، حديث الأربعاء، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1/129.

الجديد ولم تؤمن فيما يظهر إلا تكلّفا ورياء، واتّقاء للسّيف الذي لم يكن للعربي إلا أن يختار بينه وبين الإسلام... والناحية الأخرى هي ناحية جسمه، فقد كان الحطيئة قبيح المنظر مشوّه الخلق، لا تأخذه العين، ولا تطمئن إليه، فكان منظره بشعا... أضف إلى هذا أنه لم يكن مستقرّ النّسب، وإنما كان مدخولا مضطربا"[1]. كلّ ذلك في رأي طه حسين خلق وضعا محفوفا بالمخاطر والابتلاءات، دفع الحطيئة إلى أن يكون على ما هو عليه من الشدة والبأس؛ فقد كان "مهاجَما من جميع نواحيه، مضطرّا إلى أن يدافع عن نفسه من جميع نواحيه أيضا، كان سيّء الدين فكان محتاجا إلى أن يتّقي عواقب سوء الدين، كان سيّء الحال، فكان محتاجا إلى أن يردّ عن نفسه عوادي الفقر والبؤس والإعدام، كان مشوّه الخلق، فكان مضطرّا إلى أن يحمي نفسه من السّخرية والاستهزاء، وكان كلذ شيء يقوّي في نفسه سوء الظن بالناس، وقبح الرأي فيهم. وكان ابتلاؤه للنّاس يزيد إسراعا إلى ذلك وإمعانا فيه. فأصبح الحطيئة شيئا مخوفا مهيبا يكره منظره ويُتّقى لسانُه، وتُشترى الأعراض منه بالأموال"[2].

ورغم أن طه حسين يبدي شكا مريبا في صدق هذه الصّورة البشعة التي نجدها في الأغاني وفي الشّعر والشّعراء وفي طبقات فحول الشعراء؛ فقد أغفل النّظر إلى قضيّة الحطيئة وشعره في بعدهما الثّقافي الأعمق. ذلك البعد الذي يُنظر فيه إلى "الثّقافة العربيّة" التي كانت تنسحب من واقع الناس يوما بعد يوم، وإلى "الشّعر العربي" الآيل للضّعف وهو يفتقد شعراءه المجيدين افتقاده لجاذبيته وجمهوره، وإلى "القيم الجمالية والنقديّة" الآيلة للانقراض والتّواري؛ بعيدا عن قضية "سوء الدين" و"سوء الحال" و"سوء الخلق" التي أبدع الرواة والنقّاد في رسم ملامحها البشعة والسّاخرة أحيانا.

فلو كان أمر الحطيئة شخصيا على ما ذُكر، وذاتيا بهذا القدر، لَتجاوزه بيسر وسهولة بإظهار الانتماء إلى الدين الجديد، الذي لم يكن يحاسب قاصديه على نواياهم الخبيئة، ولم يكن يشقّ على قلوب النّاس ليطلع على قناعاتهم المضمَرة. ولو كان الرّجل بكلّ هذا الجشع الذي وصف به لأوقف تجربته الشّعرية على الدّفاع على الدّين الجديد والأخلاق الإسلامية المستحدثة. وبذلك كان سيتجاوز تهمة سوء الدين التي دأب الدّارسون على تناقلها حتى اليوم، وكان سيتجاوز "سوء الحال" بخلق وضع اعتباري لن يستطيع الوصول إليه إلا القليلون، وقد علمنا إعراض المجوّدين من الشعراء مثل لبيد وكعب عن هذه المهمة الصعبة، كما علمنا مكانة حسان بن ثابت لدى الرسول صلى الله عليه وسلم وفي مجتمع الصّحابة. وفضلا عن ذلك كلّه، كان سيتخلص من وَسم "سوء الخَلق" ودمامة الوجه، كما تخلص منها غيره من الصحابة الذين كانوا في الجاهلية يعانون من العنصرية والوسوم السلبية. فالدين الجديد يرفض السخرية من المؤمنين والتنابز بالألقاب بينهم، ويتوعد المسيئين للناس بحسب خَلْقهم الذي صوّرهم فيه الله عزّ وجلّ.

فإظهار الإيمان من رجل، هو بكل هذا الجشع، وحده كان سيضمن له وضعا اجتماعيا هنيئا يقيه ألسنة معاصريه وأقلام أجيال الدّارسين بعده. لكن الحطيئة اختار الخيار الأصعب، وهو المكوث على ديدنه

1- المرجع نفسه، 131/1.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

القديم، والتّمسك بمنظومة ثقافية مهددة بالانهيار، والدفاع عن مدرسة شعرية كانت آيلة إلى السّقوط، والالتزام بمعايير نقدية أساسها التّثقيف والتّجويد، لم تعد تجد مكانتها الأثيرة بين القوم.

وإذا كان مفيد قميحة، وهو يقدم لشعر الحطيئة، ينوّه بموهبته الشعرية ومقاومته وصموده، كما نوّه بذلك طه حسين قبل؛ وهو يؤكّد "أن الرجل كان يتمتع بشخصية قوية، وإرادة صلبة وموهبة فذة، كما تظهر قدرته على المقاومة والصمود والانتصار"[1]؛ فإنه كذلك جعل كلّ ذلك موقفا شخصيا؛ ففي رأيه "ارتضى أن يظلّ بعيدا عن الانخراط في العقيدة الإسلامية التي تلزم معتنقها سلوكا أخلاقيا يتنافى مع سلوكه الذي أوثر عنه... ولم يستطع أن يكون كصاحبيه كعب بن زهير، ولبيد بن أبي ربيعة"[2]. وعندي أن التزام الشّاعر إنّما كان بقضيّة الشعر وأنساقه الثقافية وقيمه الجمالية وهو ما يظهره شعره كما تظهره التّقلبات التاريخية والاجتماعية التي تفاعل معها. وقد عانى ما عاناه بسبب هذا الالتزام وهذه القضيّة التي لم يفارقها يوما في حياته. وقد أرهق الرواة أنفسهم لإيراد أبيات قليلة تظهر موقفا مخالفا للدين الجديد، لأن الشعر يستعصي عن حمل تلك الأحكام التي حملتها الروايات هنا وهناك، وهي من قبيل تلك الأبيات التي يوردونها صكوك اتهام للرجل في دينه وعرضه وعقوقه لأبيه وأمه، ونفوره من إخوته وزوجه؛ وإلا فإن الشعر ذا النفس التقصيدي لم يحمل موقفا مباشرا من الدين الجديد ومن الرسول صلى الله عليه وسلم وخلفائه الراشدين. لأن الرجل كانت له معاركه الخاصة التي يستفرغ فيها جهده، بعيدا عن قضية الإيمان والكفر التي يجره الرواة إلى دائرتها جَرًّا.

كل ذلك وغيره يدفعنا إلى الجزم بأن مشكلة الحطيئة ليست مشكلة فردية بل مشكلة ثقافية، وقضيته ليست قضية شخصية بل قضية مدرسة شعرية ومذهب فني وتوجه نقدي. مما جعله يجسد بكل شفافية ذلك المثقف الذي يلتزم بقضية. ولم تكن أوصاف "رقة الدين" أو "الردة" أو "سوء الخلق" وغيرها إلا أسلحة حادة ووجه بها الحطيئة من قبل خصومه الثقافيين والشعريين بهدف الرمي به في أتون التهميش والإقصاء. لكنه واجه كل ذلك بالمقاومة ومناجزة خصومه في معركة تلوى أخرى إلى أن استطاع أداء رسالته الثقافية والشعرية، واستطاع أن يوصل النفس الشعري الجاهلي ذا المظهر الثقافي والفني العربي الخالص إلى الأجيال الجديدة من الشعراء الذين حملوا رسالة "عبيد الشعر" وذهبوا بها مذاهب متقدمة جدا.

لقد ظل الحطيئة ومعاركه بعيدا عن التحليل الموضوعي المنصف، وظل انصراف شعراء الجاهلية عن قول الشعر بعد مجيء الإسلام بعيدا عن النّظر النقدي الحصيف، وظلت دراسة التفاعلات الثقافية والشعرية في القرن الأول والثاني للهجرة سطحية ومُوجّهة وغير سديدة، معظمها ينظر بمنظورات بعيدة عن الموضوعية العلمية وروح الثقافة وجوهر الشعر.

1- ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت، دراسة وتبويب: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993، (مقدمة د. مفيد قميحة)، ص: 17.

2- المرجع نفسه، ص: 18.

5- الذاكرة في مواجهة النسيان:

إن أهم ما سينصرف إليه هذا التحليل هو تلك التفاعلات التي تحدث في مساحات التماس والمواجهة، واستراتيجيات كل طرف في ترسيخ ثقافته وسلطته، والتمكين لمذهبه وأسلوبه (بالمفهوم الفوكوي)، حيث يمكن النظر إلى السلطة باعتبارها علاقات تبادلية بين أطراف متعددة؛ "تعمل على تسهيل كل من التمكين الجماعي والانضباط الاجتماعي"[1]، يمارس خلالها "المركز" أو "الأساسي" سلطاته التي يكتسبها من الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والرمزية، بينما ينزع "الهامشي" إلى المقاومة وإثبات الوجود والمحافظة على الاختلاف وانتزاع الاعتراف. ونستفيد هنا من تطور فكرة المركز والهامش كثيرا؛ "لخلق طرق جديدة لفهم اللغة والسلطة... فأن يكون المرء هامشيا يعني امتلاك سلطة أقل، وأن يكون على مسافة بعيدة من مركز السلطة"[2]. وهو ما وجد الحطيئة نفسه خلاله، وهو يتموقع على حافة المجتمع الثقافي الجديد، وعلى هامش القوانين الشعرية والنقدية المستحدثة؛ فصار يُنظر إليه بوصفه تهديدا لكل هذه المنظومات المتبلورة، والبنيات الفكرية التي عُقِد عليها الإجماع... وهو وضع كَوني دائر في كل المجتمعات الإنسانية. وإن كان الحطيئة قد وجد نفسه في هذا الوضع غريبا وحيدا؛ فالهامش دوما "ليس سوى بقايا غير مجدية ومخلفات تجاوزها الزمن، و"صمت" يقع تعهده بعناية أو هو مجرد صوت مكتوم"[3]، وعادة ما "يتم تعريف الهامشيين بالنسبة إلى المجتمع المهيمن بصورة سلبية؛ إنهم ممن ليس لهم مقر دائم... يوجدون في كل مكان.. ممن ليس له اعتراف.. وممن لا يصلح للدنيا"[4]. وضمن هذا الأفق الكوني ننظر لشعر الحطيئة والأنساق الثقافية التي ينبني من خلالها، والتي ليست غير الأنساق الثقافية التي انبنى من خلالها الشعر العربي في أصوله الأولى ومنابعه الأصلية.

فإذا كان الشعر ديوان العرب ومناط إبداعهم، فإن المدح أصل الشعر العربي ومدار باقي أغراضه. وهو ما جعل ابن قتيبة "ينظر إلى قصيدة المدح دون غيرها، وقدامة يرى أن معاني الهجاء والرثاء ليست إلا فروعا عن غرض واحد أصلي هو المديح"[5]. وتتبّع قصيدة المدح ينبئُ عن بعد قيمي أصيل تنضح به بنياتها النمطية المكرسة. وقد درس أبو حاقة المديح فانتهى إلى أنّه "مدرسة أخلاقيّة". واستقرأ قدامة الشّعر العربي قديما فألفى أن صفات المدح الدّائرة فيه هي "فضائل الإنسان على الحقيقة"[6]، وهي عند ابن طباطبا "خلالٌ" مشهورة مما "وجدته العرب في أخلاقها، ومدحت به سواها، وذمّت من كان على ضدّ حاله فيه"[7]؛

1- طوني بينيت وآخرون، مفاتيح اصطلاحية جديدة، ص244.

2- المرجع نفسه، ص698.

3- جان كلود شميث، تاريخ الهامشيين، ضمن "التاريخ الجديد"، إشراف: جاك لوغوف، ترجمة: محمد الطاهر المنصوري، المنظمة العالمية للترجمة، بيروت، ط1، 2007، ص436.

4 - المرجع نفسه، ص698.

5 - محمد الدناي، نظرية الشعر لدى أبي العلاء المعري بين التصور والإنجاز، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، ظهر المهراز، فاس، 1999-2000، 3/277.

6- قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، ص95.

7- ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، شرح وتحقيق: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982، ص18.

وهي العفّة، والعدل، والشّجاعة، والعقل، وهي بمثابة الأصول التي تتفرع عنها الأجزاء المكونة لها، من قبيل: ثقافة المعرفة، والحياء، والبيان، والسّياسة، والكفاية، والصّدع بالحجة، والعلم، والحلم، والقناعة، وقلة الشره، وطهارة الإزار، والحماية، والدفاع، والأخذ بالثأر، والنكاية في ا لعدو، والمهابة، وقتل الأقران، والسماحة، والانظلام، والتبرع بالنائل، وإجابة السائل، وقري الأضياف... وجارى ابن رشيق غيرَه من النقاد في أنه "أكثر ما يعول على الفضائل النفسيّة"[1] في المدح، إلّا أنه يجيز خلافهم للشاعر أن يستدعي "فضائل عرضية جسمية كالجمال والأبهة، وبسطة الخلق وسعة الدنيا وكثرة العشيرة"[2]، مما يتوافق والتغيرات الاجتماعية التي عرفتها طبيعة الحياة العربيّة...

لقد كانت هذه هي المرافئ الآمنة التي تشكّلت في العصر الجاهلي، وظلّت تضمن للشعراء التجويد في سائر العصور اللاحقة، ويعملون من داخلها على نسج شبكة معانيهم، وبناء أنموذج متداول للإنسان الكامل الذي تبلور في قصائدهم؛ ذلك لأنّ "الشّاعر الجاهلي كان يقول، إجمالا، ما يعرفه السامع مسبقا، كان يقول عاداته وتقاليده، حروبه ومآثره، انتصاراته وانهزاماته"[3]. فقد كانت هذه المعاني والأفكار بنيات دلاليّة وفكريّة أنتجتها ثقافة سارية بين الناس مشتركة بين عمومهم وخصوصهم؛ فعمل الشاعر بما أوتي من قدرة إبداعية على الصّياغة الفنية لها. لأنّ الشاعر كان دائما متماهيا مع أخلاق الجماعة، معبّرا بلسانها، ممثلا لثقافتها وقيمها؛ "فالشّعر الجاهلي يمثل أدبا موروثا مأثورا، نصيب الفرد فيه أقل بكثير من نصيب الجماعة"[4]. وهو الدّور الذي ظلّ الحطيئة وفيًّا له قبل الإسلام وبعده. غير أن وفاءه لهذا النهج قبل الإسلام كان مأثرة وفضيلة تستدعي التقدير والتوقير، ووفاءه له بعد الإسلام صار منقصة ورذيلة تستدعي السّخرية والتّحقير.

وقد ثبت في نصوص كثيرة أن الحطيئة كان منافحا عن الأخلاق العربية، محافظا على المروءة، داعيا لها في شعره. فقد نقل أنّه قد طُلب منه في مجلس النّعمان بن المنذر هجاء أوس بن حارثة مقابل ثلاثمائة ناقة، فقال الحطيئة: كيف أهجو رجلا لا أرى في بيتي أثاثا ولا مالا إلا من عنده؟ ثم قال:

كَيْفَ الهِجَاءُ ومَا تَنْفَكُّ صالِحَةٌ من آل لأْمٍ بظَهْرِ الغَيْبِ تأْتِيني... (الأبيات)[5]

فلا ينقلب المدح هجاء لطمع، ويظلّ الوفاء سيّد المدح، والمروءة في مقدمة الأخلاق العربية. ولا يُستلّ سيفُ الهجاء إلا بعد أن تُسْتنفذ محاولات الودّ وإصلاح ذات البين.

ولأمر ما لا يتحدث الرواة كثيرا عن حوار جاد دار بين الحطيئة وابن عبّاس يبرز أن الرّجل لم يكن خلواً من كلّ الخير؛ ويتضمن شهادة مهمة من ابن عباس في الحطيئة، في مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم:

1- ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، 135/2.

2- المصدر نفسه، 135/2.

3- أدونيس، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، ط2، 1989، ص6.

4- عبد المنعم خضر الزبيدي، مقدمة لدراسة الشعر الجاهلي، منشورات جامعة قاريونس، ليبيا، 1980، ص283.

5- ديوان الحطيئة بشرح ابن السكيت والسكري والسجستاني، تحقيق: نعمان أمين طه، مكتبة مصطفى الحلبي، مصر، ط1، 1985، ص86.

" لله أنت أي مِردى قذاف وذائد عن عشيرة ومثن بعارفة تؤتاها، أنت يا أبا مليكة والله لو كنت عركت بجنبك بعض ما كرهت من أمر الزبرقان كان خيرا لك ولقد ظلمت من قومه من لم يظلمك وشتمت من لم يشتمك."[1]

ومن تناقضات الروّاة كذلك أنّهم يوردون قوله:

مَن يَفعَلِ الخَيرَ لا يَعدَم جَوازِيَهُ ***لا يَذهَبُ العُرفُ بَينَ اللهِ وَالناسِ

ويرون أنه أصدق بيت قالته العرب. رغم أن هذا البيت جاء في حزمة أبيات في هجاء الزبرقان بن بدر نال بسببها الحطيئة عقاب الخليفة عمر رضي الله عنه، وسخط الروّاة والنقّاد. بل إنّهم يقدمون هذا البيت دليلا على ثقافة الحطيئة الدينية الراسخة قبل الإسلام. بل وذكروا أن البيت "أخذه الحطيئة من بعض الكتب القديمة، يقول الله تعالى فيما أنزل على داود عليه السلام: من يفعل الخير يجده عندي، لا يذهب العرف بيني وبين عبدي"[2].

مما يدلّ على أن الحطيئة ظل منغمسا في ثقافة عصره، متماهيا معها. وظلّ شعره معبرا على هذه القيم العربية الأصيلة التي تعاورها الشعراء وردّدها النقّاد فيما بعد. فمدح بالكرم والشجاعة والمجد والحلم، وأثنى على حماية الجار وبراءة العرض، والأمانة، وذمّ البخل والجبن والخيانة، مما نرى نماذج كثيرة له في شعره؛ نذكر منها هذه الأبيات من قصائد مختلفة:

- فَتىً لا يُضامُ الدَهرَ ما عاشَ جارُهُ*** ولَيسَ لِإدمانِ القِرى بِمَلولِ
- وَأَشجَعُ في الهَيجاءِ مِن لَيثِ غابَةٍ***.إِذا مُستَباةٌ لَم تَثِق بِحَليلِ
- فإن عُدّ مجـــد فاضل عُدّ مثلُهُ *** وإن أَثّلوا لاقاهُمُ بأثيل[3]
- هُمُ صَـنَع لجـــارهم وليست ***يَدُ الخرقاء مثْلُ يدِ الصّناع
- وَيَحـــرُمُ سِـــرُّ جارَتِهِم عَلَيهِم ***وَيَأكُلُ جارُهُم أُنُفَ القِصاعِ
- وجارُهُمُ إذا مـا حَـــلَّ فيهمْ ***على أكـــنافِ رابيةٍ يَفَاعِ[4]
- يرى البخل لا يبقي على المرء ماله*** ويعلم أن الشّح غيرُ مخلّد
- مَتى تَأْتِهِ تَعْشُـــو إلى ضَـوْءِ نَارِهِ*** تَجِدْ خيرَ نَارٍ عندَها خيرُ مُوقِدِ[5]

وهي نماذج كثيرة، وفي سياقات مختلفة؛ تبدي أن الحطيئة كان في مركز الأخلاق العربية، ظل وفيا للذاكرة الشعرية الجمعية وحفظ هويتها الفنية من خلال حفظ بنيات القصيد وأغراضه.

1- الأصفهاني، الأغاني، 125/2.

2- ابن عبد ربه، العقد الفريد، تحقيق: محمد سعيد العريان، المكتبة التجارية الكبرى، 154/1.

3- ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت، ص144-145.

4- ديوان الحطيئة بشرح ابن السكيت والسكري والسجستاني، ص62.

5- ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت، ص70.

ومن أجمل قصائده وأجودها، وأكثرها تحملا للقيم الثقافية والنقدية التي ظل الحطيئة يؤسس لها ويدعو إليها كل حياته، قصيدته في مدح بغيض، والتي مطلعها:[1]

آثَـرتُ إدلاجي عَلى لَـــيلِ حُرَّةٍ***هَـــضيمِ الحَشا حُسّانَةِ المُتَجَرَّدِ.

إِذا النَومُ أَلهاها عَنِ الزادِ خِلتَها *** بُعَيدَ الكَرى باتَت عَلى طَيِّ مُجسَدِ

ثم يقول مادحا:

كَسوبٌ ومِتْلافٌ إذاما سَأَلْتَهُ*** تَهَلَّلَ وَاهْتَزَّ اهْتِزَازَ المُهَنَّدِ

مَتى تَأتِهِ تَعْشُو إلى ضَوءِ نارِه *** تَجِدْ خَيْرَ نارٍ عندَها خيرُ مُوقِدِ

تَزُورُ امرأً إنْ يُعْطِكَ اليومَ نَائِلاً***بِكَفَّيْهِ لا يَمْنَعْكَ من نائلِ الغَد

وحين استمر على هذا المنحى اشتد العداء له وزادت حدة التهميش نحوه. لما صار الدين الجديد مقصد العرب الأول، والقيم المستجدة هي المبتغى والملاذ الذي يحقق الحظوة والمكانة الاجتماعية للشعراء. فزعزع القرآنُ الشعر عن عرش البلاغة الفنية والنجاعة الثقافية، وصار الشعر يفقد جمهوره ومكانته وفعاليته يوما بعد يوم. أو على الأقل يأتي في مكانة تالية لمكانة القرآن؛ فزُعْزِعت ثقة العرب في ديوانهم الأول، وفقد الشعراء جرّاء ذلك مكانتهم السّابقة في اعتلاء صهوة الخطاب. فأقبل بعضهم يلبسون قولهم الشعري لبوس أخلاق الدين الجديد، وسكت آخرون ينصتون إلى القرآن ويكتشفون خطابه الجديد والمختلف.

فيرصد ابن خلدون هذه الظّاهرة حين يقول: "ثم انصرف العرب عن ذلك (أي عن الشعر) أول الإسلام، بما شغلهم من أمر الدين والنبوة والوحي، وما أدهشهم من أسلوب القرآن ونظمه، فأخرسوا عن ذلك وسكتوا عن الخوض في النظم والنثر زمانا"[2]. غير أن الحطيئة لم ينصرف انصراف غيره من الشعراء، ولم ينشغل بما انشغل به القوم، وظل مهموما بقضايا الشعر والثقافة، حريصا على العبور الآمن نحو الأجيال الجديدة. فطفق يمدح من يراه أهلا للمدح، ويُعَرّض بمن يجهل عليه أو لا يبدي برورا به وتقديرا لشعره. فكان يمثل الموقف الذي يسعى إلى الاحتفاظ بوعي يراه ينهار أمامه، ويقاوم سلطة مجهزة بأعظم استراتيجيات الفعل والتغيير. مركزا على ابتعاث القيم الشعرية العربية الأصيلة والاستمساك بأنويتها الدّلالية، والتّمكين لمعانيها في مضمار الشّعر ومضامير الحياة.

وهو في كل ذلك ذو موقف يختلف عن موقف لبيد بن ربيعة وكعب بن زهير؛ فقد أوردت المصادر المختلفة "أن لبيدا لم يقل شعرا منذ أسلم"[3]، وهو واقع يصدقه شعر لبيد الذي وصلنا، والذي يعود جلّ شعره إلى ما قبل إسلامه. كما تنسب المصادر حوار لبيد الدال والعميق مع الخليفة عمر رضي الله عنه بعد أن استنشده شعرا مما قاله في الإسلام، فقال: "ما كنت لأقول شعرا بعد أن علمني الله سورة البقرة وآل

1- تنظر القصيدة وشرحاه، في ديوان الحطيئة بشرح ابن السكيت والسكري والسجستاني، ص147-161.

2- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط3، 1323/3.

3- ابن عبد البر القرطبي، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، دار الفكر، 2006، 198/2.

عمران"[1]. وهو رد بليغ دال على أن المقصد صار هو القرآن، وهو البديل الذي ملأ النفوس والجنان فصارت فارغة من الشعر غير آبهة بقضاياه. أما كعب بن زهير فقد ذكر ابن سلام وغيره أن الحطيئة خاطبه قائلا: "قد علمتَ روايتي شعر أهل البيت وانقطاعي، وقد ذهب الفحول غيري وغيرك، فلو قلت شعرا تذكر فيه نفسَك وتضعني موضعا، فإن الناس لأشعاركم أروى وإليها أسرع. فقال كعب:

فَمَن لِلقَوافي شانَها مَن يَحوكُها*** إِذا ما ثَوى كَعبٌ وَفَوَّزَ جَرولُ

يَقولُ فَلا يَعيا بِشَيءٍ يَقـــولُهُ*** وَمِن قائِليها مَن يُسيءُ وَيَعمَلُ

كفيْتُك لا تلقى مِن النّاس واحداً *** تنخَّلَ منها مثلَ ما يتنخّـلُ

يُثقفها حـــتى تَلين متـونُها ***فيَقـــــصُر عنها كلُّ ما يُتمثّـلُ"[2]

ولا يبدو أن الحطيئة في هذه الرواية يدافع عن مكانته الخاصة، كما أراد أن يُفْهمنا صاحب الأغاني، أو من ينقل عنهم، حين قدّم للأبيات بقوله: "فبلغ من دناءة نفسه أنه أتى كعب بن زهير..."[3]؛ بقدر ما يدافع عن الثقافة الشعريّة العربيّة، وفي المركز منها مدرسة "عبيد الشعر" التي نهض بها من يسميهم الحطيئة "أهل البيت"، أي أهل بيت زهير بن أبي سلمى. فيستند الحطيئة إلى هذا النسب الشعري الأثيل، وإلى فحولة الحطيئة وكعب، يستعين بهما في "معركة" المحافظة على الإرث الشعري العربي الأصيل الآيل للنسيان. ويستحث كعبا على المشاركة في معركة المحافظة هذه، وعلى الدفاع عن مدرسة زهير الذي هو أحد فحولها. لما رأى الحطيئة تواري كعب عن الساحة الشعرية، وضموره عن المعركة الثقافية التي يخوضها الحطيئة مفردا. فرد كعب بهذه الأبيات القليلة التي يتناقلها الرواة جيلا بعد جيل، وهو يتحسر على الوضع المجهول الذي ستصير إليه بنيات القصيد بعد افتقاد جرول بن أوس وكعب بن زهير؛ بما يتميزان به من "تنخل" القصائد وتثقيفها، فلا يدانى قولهما ولا يضاهى؛ يثقفان الشعر؛ "يحاولونه، ويزاولونه ويديرونه في عقولهم، ثم يديرونه فيما بينهم، ثم لا يذيعونه في الناس حتى يرضوا عنه ويطمئنوا إليه"[4]. وهي شهادة كان الحطيئة في حاجة إليها من سليل أهل البيت ليواجه هذا الواقع الشّعري المترهّل، وهذا التهميش للقول الشّعري المنخّل المثقّف الذي يميز مدرسة عبيد الشعر التي ينتمي إليها الشاعران.

هي وثيقة يتسلّح بها الحطيئة في هذه المعركة الشّعرية، لمّا علم أنهم لا يخلطون على كعب ما يخلطون عليه، ولا يكذبون عليه كذبهم عليه، وكلامه أوثق وأسْير؛ لأصالة نسبه من زهير وآل بيته، ولدنوّ مكانته من الرسول صلى الله عليه وسلم ومجتمع الصحابة. لقد كان الحطيئة في الخطوط الأولى لمواجهة ثقافيّة غير متكافئة، وعانى كثيرا دفاعا عن مذهبه وأفكاره ومواقفه. بينما رأى لبيد وكعب أن ينسحبا من ساحة الشّعر ويفرغا من أسئلته المقلقة وقضاياه المؤرقة. لما علما بخبرتهما الطويلة في مقارعة الأشعار، وحدسهما الفني

1- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص 275-276.
2- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، 105/1.
3- الأصفهاني، الأغاني، 107/2.
4- طه حسين، حديث الأربعاء، 139/1.

المتمكن "أنّ التجويد إنما هو ديدن القيم المنمّطة شعريا، وطريقة شعر الفحول من فطاحل المتقدمين، وإن التعبير عن الأخلاق الإسلامية جماليا بالقرآن في سورة البقرة وآل عمران أولى من التعبير عنها بالشعر، لما يحفّ عملية قرض الشعر من مخاطر البدايات وانزلاقات نحت مذاهب شعرية جديدة مما أتعب وأنهك المجودين من الشعراء"[1]، وفي مقدمتهم حسان بن ثابت وكعب بن مالك.

إن انصراف الحطيئة ولبيد وكعب وغيرهم عن الدفاع عن القيم الجديدة، وإلباس شعرهم لبوسا ثقافيا مستجدا، هو موقف نقدي خالص، وبدون شك إنه لم يكن موقفا عقديا من الدين الجديد، بل كان موقفا فنيا يربط التجويد بالثقافة العربية الأصيلة، قليل منها أقره الدين الجديد وكثير منها أنكره وعارضه. غير أن الحطيئة لم يكتف بالانصراف بل جعل يقول الشّعر كما كان يقوله من قبل، واصطفّ إلى جانب الثّقافة العربيّة التي أضحت توصف بالجاهلية، مدافعا عن قناعاته الثقافية يعززها شعريا بالمدح والرثاء عطاء أو وفاء، وبالهجاء تأديبا وتهذيبا وأحيانا وفاء وحميّة، وكل ذلك من وسائل الجزاء والعقاب المنغرسة في الوجدان الشعري الإنساني في كل زمان ومكان.

فوصف جرّاء ذلك بأقذع الأوصاف وهوجم في نسبه ودينه وخُلقه وخِلقته، وسجن لما استمسك بالهجاء بالطريقة الفنية التي يراها مناسبة. ورمي بالإغراب والفجاجة، والتعلق بأخلاق عفا عنها الزمان، وحيل بينه وبين جمهوره بروايات أقرب إلى الأساطير المختلقة، وهو أقسى ما يمكن أن تقذف به ثقافة أو يوصف به مثقف. ولم يشفع له حفظه لثقافة كان من أعلم الناس بها، ولا كونه آخر الفحول، ولا متانة شعره وشرود قافيته مما أجمع عليه النقّاد المنصفون. لكنّ الحطيئة واجه كل ذلك بصلابة غريبة حتى أوصل رسالة الشعر وثقافة العرب إلى الأجيال اللاحقة، حتى رأينا الفرزدق وجميل وكثيّر وكأنّهم انبعثوا من صلبه، يرجعون للشّعر ألقه وقوّته وجماله وجمهوره. لكن هذه المرحلة كانت دونها صعوبات جمة وتحديات كبيرة واجهها الحطيئة بصمود وصلابة، ثقافيا وشعريا ونقديا.

6- الأهجى؛ الأصدق:

من الوقائع التي جعلت الحطيئة في مواجهة مباشرة مع نسق السلطة المتمكن، بكل مكونات هذا النّسق السياسيّة والاجتماعيّة والشعريّة، ما وقع له مع الزبرقان بن بدر، ولعلها كانت الواقعة التي جرّت على الحطيئة الكثير من الانتقاد وجعلته في مواجهة أجيال من المعارضين والأعداء أحيانا. فقد كان الزبرقان بن بدر التميمي "سيدا في الجاهلية عظيم القدر في الإسلام"[2]، ولاه الرسول صلى الله عليه وسلم صدقات قومه، فأدّاها في الردة إلى أبي بكر فأقره، ثم إلى عمر بن الخطاب. وإمعانا في توريط الحطيئة تذكر بعض الروايات أن الزبرقان كان "قد سار إلى عمر بصدقات قومه فلقيه الحطيئة ومعه أهله وأولاده... فأمره الزبرقان أن

1- عبد الفتاح شهيد، الاشتغال الجمالي للمعنى الأخلاقي، دار الحامد، الأردن، ط1، 2015، ص65-66.

2- ابن الأثير، اسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق وتعليق: علي محمد معوّض وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، 2016، 304/2

يقصد أهله، وأعطاه أمارة يكون بها ضيفا له حتى يلحق به ففعل الحطيئة"[1]. فظهرت للحطيئة من زوجة الزبرقان جفوة، "فاغتنم بغيض وأخواه، علقمة وهَوْذة، ما فيه الحطيئة من الجفوة، فدعواه إلى ما عندهما، فأسرع. فبَنَوا عليه قبة، ونحروا له، وأكرموه كل الإكرام..."[2]. وكان بغيض وأخواه من أعداء الزبرقان؛ فقال الحطيئة يمدح بغيضا ويهجو الزبرقان:[3]

وَاللهِ ما مَعشَرٌ لاموا امرُؤًا جُنُباً *** في آلِ لَأيِ بنِ شَـمّاسٍ بِأَكياسِ
عَلامَ كَلَّفتَني مَجدَ اِبنِ عَمِّكُمُ*** والعيس تخْرج من أعلام أوطاس
ما كانَ ذَنبُ بَغيضٍ لا أَبا لَكُمُ*** في بائِسٍ جاءَ يَحدو آخِرَ الناسِ
لَقَد مَـرَيتُكُمُ لَو أَنَّ دِرَّتَكُم*** يَوماً يَجيءُ بِها مَـــسحي وَإِبساسي
وَقَد مَدَحـتُكُمُ عَمداً لِأُرشِدَكُم*** كَيما يَكونَ لَكُم مَتحي وَإِمراسي
وَقَد نَظَـرتُكُمُ إِعشاءَ صادِرَةٍ*** لِلخَمسِ طالَ بِها حَوْزي وَتَنساسي
فَما مَلَكتُ بِأَن كانَت نُفوسُكُمُ*** كَفارِكٍ كَرِهَـت ثَوبي وَإِلباسي
حتى إذا ما بَدا لِي غَيبُ أَنفُسِكُم*** وَلَـم يَكُن لِجِراحي فيكُمُ آسي
أَزمَعتُ يَأساً مُبيناً مِن نَوالِكُمُ*** وَلَن تَرى طـارِداً لِلحُرِّ كَالياسِ
ما كانَ ذَنبُ بَغيضٍ أَن رَأى رَجُلاً***ذا فاقَةٍ عاشَ في مُستَوعَرٍ شاسِ
جارًا لِقَومٍ أَطالوا هـونَ مَنزِلِهِ***وَغـادَروهُ مُقيماً بَينَ أَرماسِ
مَـلّوا قِراهُ وَهَرَّتهُ كِلابُهُمُ***وَجَرَّحـوهُ بِأَنيـــــــابٍ وَأَضراسِ
سيري أُمامَ أَوْلاكِ الأَكثَرونَ حَصىً***وَالأَكرَمونَ أَباً مِـن آلِ شَمّاسِ
دَعِ المَكارِمَ لا تَرحَل لِبُغيَتِها***وَاقعُد فَإِنَّكَ أَنتَ الطاعِمُ الكاسي
وَابعَث يَسـاراً إِلى وُفرٍ مُذَمَّمَةٍ***وَاِحدِج عَلَيها بِذي عَركَينِ قِنعاسِ
مَن يَفعَلِ الخَيرَ لا يَعدَم جَوازِيَهُ***لا يَذهَبُ العُرفُ بَينَ اللهِ وَالناسِ
ما كانَ ذَنبِيَ أَن فَلَّت مَعاوِلَكُم***مِن آلِ لَأيٍ صَفاةٌ أَصلُها راسِي
قَد ناضَلوكَ فَسَلّوا مِن كِنانَتِهِم***مَجـداً تَليداً وَنَبلاً غَيرَ أَنكاسِ

"فاستعدى عليه الزبرقان عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وأنشده آخر الأبيات، فقال له عمر: ما أعلمه هجاك، أما ترضى أن تكون طاعما كاسيا؟! قال: إنه لا يكون في الهجاء أشد من هذا، ثم أرسل إلى حسان بن ثابت، فسأله عن ذلك، فقال: لم يهجه ولكن سلح عليه، فحبسه عمر، وقال: يا خبيث لأشغلنك عن أعراض

1- ابن الأثير، أسد الغابة، 304/2.
2- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، 116/1.
3- ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت، ص 118-120.

المسلمين"[1]، وعند ابن سلام: "فقال عمر لحسان: ما تقول؟ أهجاه؟ وعمر يعلم من ذلك ما يعلم حسان، ولكنه أراد الحجة على الحطيئة، قال: ذرق عليه! فألقاه عمر في حفرة اتخذها محبسا"[2]؛ ومن الرواة من يحرص على جعل هذا المحبس ممعنا في الإهانة؛ "فجُعل في نقير في بئر، ثم ألقى عليه حَفَصُهُ"[3]. فأنشد من محبسه قائلا[4]:

ماذا تَقولُ لِأَفراخٍ بِذي مَرَخٍ*** حُمرِ الحَواصِلِ لا مـــاءٌ وَلا شَجَرُ

غَيّبتَ كاسِبَهُم في قَعرِ مُظلِمَةٍ*** فَاِغفِر عَلَيكَ سَلامُ اللَهِ يا عُمَرُ

أَنتَ الأَمينُ الَّذي مِن بَعدِ صاحِبِهِ***أُلقَت إِلَيكَ مَقاليدَ النُهى البَشَرُ

لَم يؤثِروكَ بِها إِذ قَدَّمــوكَ لَها*** لَكِن لِأَنفُسِهِم كانَت بِها الأَثَر

فَامْنُنْ عَلَى صِبْيَةٍ بِالرَّمْلِ مَسْكَنُهُمْ * * * بَيْنَ الأَبَاطِحِ يَغْشَاهُمْ بِهَا الْقرَرُ

أَهْلِي فِدَاؤُك كَمْ بَيْنِي وَبَيْنَهُمُ * * * مِنْ عَرْضِ دَاوِيَّةٍ يُفْنَى بِهَا الْخَبَرُ

فقيل إنه بعد أن قال هذه الأبيات: "رقّ له عمر وخلّى سبيله، وأخذ عليه ألا يهجو أحدا من المسلمين"[5]، لكن بعض كتب الأدب تقدم "لإخلاء السبيل" هذا تقديما دراماتيكيا مرعبا؛ فتتابع بعض الرّوايات: "فبكى عمر ثم قال: عليّ بالكرسي، فجلس عليه، وقال: أشيروا علي في الشاعر، فإنه يقول الهجوَ، ويشبب بالنساء، وينسب بما ليس فيهم ويذمّهم، ما أراني إلا قاطعا لسانه! ثم قال: عليَّ بطست، ثم قال: علي بالمخصف، علي بالسكين، بل علي بالموسى! فقالوا: لا يعود يا أمير المؤمنين. وروى عبدالله بن المبارك، أن عمر رضي الله عنه لما أطلق الحطيئة أراد أن يؤكد عليه الحجة، فاشترى منه أعراض المسلمين جميعا بثلاثة آلاف درهم"[6].

فنحن هاهنا أمام واقعة ثقافية متشابكة الأدوات والوقائع، متواشجة وسائل التعبير والتغيير. تنضح بقيم الفنّ والثّقافة والحياة، تتصادم خلالها الرّموز والمعاني والحقائق والمجازات، ويحتدم في بوتقتها الاختلاف بين نهجين ثقافيين واختيارين شعريين ونقديين. فبين الاحتفاء والإقصاء، وبين الاقتراب والاغتراب، تمتد المواجهة والمحاججة؛ لتسفر عن بوح شعري يأبى الكتمان، وعن ذاكرة شعرية تأبى النسيان.

فيبدأ الصّراع من الاسم، والاسم لعبة مجازيّة ولسانيّة وسيميائية، تُترجم إلى قيم ثقافية متداولة تعكس بحثا عن شرعية الانتماء والتّحديد والموضعة. فيلاحق التهميش الحطيئة بدءا بلقبه الذي أمعن الرواة واللغويون في إضفاء معان حقيرة عليه من خلاله. "فقيل: لقب بذلك لقصره وقربه من الأرض، وفي

1- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص: 328.

2- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، 116/1.

3- عمر بن شيبة النميري، تاريخ المدينة المنورة، علق عليه وخرّج أحاديثه: علي محمد دندل، ياسين سعد الدين بيان، دار الكتب العلمية، بيروت، 186/3-187، والحَفَصُ: زبل من جلود، وقيل زبيل صغير من أدم تُتّقى به الآبار.

4- ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت، 107-108.

5- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص328.

6- عبد القادر البغدادي، خزانة الأدب، 3/ 295.

الصحاح: الحطيئة الرجل القصير، قال ثعلب: وسمي بالحطيئة لدمامته، وقيل: لأنه ضرط بين قوم، فقيل له: ما هذا؟ فقال: حطيئة؛ يقال: حطأ: إذا ضرط، وقيل: لأنه كان محطوء الرجل، والرجل المحطوءة: التي لا أخمص فيها"[1]. فبين القرب من الأرض والقصر والدمامة والضراط والرّجل المحطوءة؛ تمتد معاني لقب "الحطيئة" المغرقة في السلبية، والتي تتسرب إلى الأسماع والنفوس منذ اللقاء الأول معه. وفي المقابل فالزبرقان القمر، وليلة الزبرقان ليلة البدر، "وإنما قيل له الزبرقان لحسنه، والزبرقان القمر، وقيل: إنما قيل له ذلك، لأنه لبس عمامة مزبرقة بالزعفران وقيل: كان اسمه القمر... وكان يقال للزبرقان: قمر نجد لجماله، وكان ممن يدخل مكة متعمما لحسنه"؛ فسواء أكان الحسن أصليا أم مجتلبا، فقد أحيط الزبرقان بمعاني الحسن والوضاءة وأحيط الحطيئة بمعاني السوء والدّمامة؛ فنُعّم الأول في معاني الإيجابية والاقتراب ونبذ الثاني في معاني السلبية والاغتراب، وتلك كانت المواجهة الأولى.

وبعد معركة اللقب غير المتكافئة، يشتد الخناق على الحطيئة من زاوية أخرى، تحظى بمكانة محورية في المجتمعات العربية، وهي الأصل والنسب. فيوصف الحطيئة بأن نسبه متدافع بين القبائل، فتارة ينسب إلى بني ذهل، وتارة إلى بني قطيعة، وتارة إلى بكر بن وائل، ولا ندري عن أي شرف يتحدث ابن الكلبي حين يقول عنه: "وكان من أولاد الزنا الذين شرفوا"؛ لأن وضاعة الأصل واختلاط النسب ظلا وسمين يلاحقان الحطيئة في حياته وبعد وفاته، دون أن تشفع له جودة شعره في التخلص منهما. وفي المقابل كان الزبرقان بن بدر بن امرئ القيس التميمي "سيدا في الجاهلية عظيم القدر في الإسلام"، مطاعا في قومه مانعا لما وراء ظهره "أحد رؤساء تميم المشهورين... أما قبيلته تميم فهي من أمنع القبائل العربية جانبا، وبيته يحتل الصدارة بينها"[2]. ولّاه الرسول صلى الله عليه وسلم صدقات قومه، واستخلفه عليها أبو بكر وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما. فإذا كان الحطيئة مختلط النسب لا يُعرَف له أصل واضح؛ فإن الزبرقان كان عريق النسب، سيدا من سادات تميم؛ وهو ما تفنن الرواة في التعبير عنه والتأسيس من خلاله لمقارنات خفية، لكنها مؤثرة، فاعلة في نفوس متتبعي هذه الوقائع وقراء هذه الأشعار، وتلك كانت المواجهة الثانية.

ويشتدّ الخناق أكثر على الحطيئة حين وصف بسوء الدّين، فذكروا أنه «كان أسلم في عهد النبي صلّى اللّه عليه وسلّم، ثم ارتدّ، ثم أسر وعاد إلى الإسلام"[3]، ويقول ابن قتيبة: "ولا أراه أسلم إلا بعد وفاة رسول الله صلى الله عليه وسلم، لأني لم أسمع له ذكرا فيمن وفد عليه من وفود العرب... وكيف ما كان فإنه كان رقيق الإسلام، لئيم الطبع"[4]. مخالفا لأخلاق دين التّوحيد، ونسبوا إليه وصيّة يخالف فيها أصول الإسلام وتوجيهاته في الإرث والرأفة باليتامى والمساكين، ويطلب خلالها قراءة الشّعر أثناء وفاته بعض وضعه على ظهر أتان. فتنبجس صورة بشعة لرجل سيء الدين على امتداد حياته وعلى مشارف موته. بينما برهن

1- البغدادي، خزانة الأدب، 406/2

2- سعود محمود عبد الجابر، شعر الزبرقان بن بدر وعمر بن الأهثم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1984، ص10.

3- ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوّض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1995، 150/2.

4- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص322.

الزبرقان بن بدر "أنه رجل أسلم فحسن إسلامه وآمن فثبت إيمانه"[1]، وذُكر ضمن وفود العر ب التي وفدت على الرسول صلى الله عليه وسلم. وجاهد إلى جانب خالد بن الوليد وسعد بن أبي وقاص رضي الله عنهما وأبلى معهما بلاء حسنا. فاجتمعت أسباب الإدانة للحطيئة من بين يديه ومن خلفه، قبل قراءة قصيدته وتقديمها دليلا على تهمة "الهجاء المقذع" التي حكم عليه بسببها؛ وتلك كانت العتبة الثالثة على أبواب المواجهة الشعرية.

وعلى مشارف القصيدة التي قدمت صك اتهام ضد الحطيئة، نرى أنه قد أبدى خلالها وفاء وبرورا لممدوحه "بغيض" وقومه المعروفين بين العرب ببني أنف الناقة. وقد كان في أول أمره يمدح بغيضا دون أن يعَرّض بالزبرقان، رغم تحريضهم عليه؛ "حتى أرسل الزبرقان إلى رجل من النمر بن قاسط يقال له دثار بن شيبان، فهجا بغيضا وفضل الزبرقان.. ولما سمع الحطيئة هذا ناضل عن بغيض وهجا الزبرقان"[2]. فنلحظ هذا التمسك من الحطيئة بثقافة العرب في المدح والهجاء وأعرافهم خلالهما، وهي الملاحظة التي لا يُراد لها البروز من أنصار الزبرقان. فجاءت قصيدة الحطيئة في مدح "بغيض" وقومه، والتعريض بالزبرقان وأهله، وخصوصا بعدما قصروا في إكرام الحطيئة، فدفعته جفوتهم إلى الانقلاب عليهم، والتعلق بمناوئيهم. فجاء هذا النص الذي كسر به الحطيئة كل القيود التي لفت حوله، وثأر به لممدوحه بغيض، كما ثأر قبل لقومه بني أنف الناقة؛ نصّ أثار صخبا كثيرا في تاريخ الثقافة العربية عموما وفي تاريخ الشعر العربي خصوصا. ومن مفارقاته الكثيرة أنه تضمّن أهجى بيت قالته العرب وأصدق بيت قالته العرب. كما جمع بين قوّة الثناء في المدح وشدة الإقذاع في الهجاء؛ في نسق تقابلي حافل بالمتضادّات والمتنافرات، ممّا شكّل أهم نقط قوته وأشد أسباب جماله وتأثيره.

فيستهل الشاعر نصه بمخاطبة من لاموه في مدح بغيض وقومه، وما هو إلا غريب ألفى من يكرمه ويحسن نزله فانقلب إليه وأشاد به وبَرَّه. فردّ الشاعر المدح إلى أصله وهو شكر على معروف سابق وثناء مقابل ودٍّ فائت. وقد ابتدأ باللوم، وهو بنية أصيلة في مطالع القصائد العربية ومقدماتها لاستجلاب تعاطف القراء وكسب ودهم. ثم يتساءل بعد ذلك تساؤل المستنكر عن سبب تكليفهم مجد ممدوحه، والمجد إنما ينبعث من أصله انبعاث النوق الأصيلة من جبال أوطاس (وأوطاس واد في ديار هوازن). ثم ينتقل في البيت الثالث إلى دفع اللوم عن ممدوحه "بغيض" بعد أن دفع اللوم عن نفسه، بغيض الذي لم يفعل غير ما تمليه عليه المروءة العربية والأعراف القبلية في إكرام الحطيئة الغريب عن موطنه، البائس في أهله، الذي يعاني سوء الحال وشدة المحل؛ فقد "أصابت الناس سنة شديدة، وكان الحطيئة فيمن انحدر مع الناس، فلم يكن به من القوة أن يكون في أول الناس"[3]. فجلب سوء حال الشاعر كرم ممدوحه، كما كان يمكن أن يجلب عطاء كل رجل كريم وكل عربي أصيل.

1- سعود محمود عبد الجابر، شعر الزبرقان بن بدر وعمر بن الأهثم، ص16.

2- البغدادي، خزانة الأدب، 405/1.

3- ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت، ص117.

ثم يستمر الشاعر في مخاطبة لائميه، ويحملهم جريرة فعلهم، وأنه طلب عطاءهم بكل لين فلم يظفر منهم بشيء، "فأبان عن غرضه في أجمل صورة وأروعها وأدناها إلى أفهام هؤلاء الناس من أهل البادية، حين مثل حاله معهم بحاله من الناقة ذات اللبن القليل، أو غير ذات اللبن، يريد أن يحلبها فلا تدر له شيئا. فما يزال يمري ضرعها ويمسه ويمسحه، يتكلف من ذلك ما يريد وما لا يريد، لعله يظفر بشيء، لكنه لا يصيب شيئا ثم هو ينتظر وينتظر فلا يفيده الانتظار شيئا"[1] فيستجلب الحطيئة صوره من أجواء البادية العربية العميقة، حيث جفاف الضرع بين يدي الأعرابي الذي يمسح ضرع ناقته مستدرا لبنها، ويُسَكّنها بالصوت الذي تحبه (الإبساس)، لكن جهوده باءت بالفشل ولم يحصد غير الجفاف والجفاء، فلم ينتقل عنهم إلا بعد اليأس من عطائهم، كما يئس من الناقة التي جف لبنها.

وبالإضافة إلى اللبن الذي يشكل مادة أساسية للعربي في الغذاء، يشكل الماء العنصر الآخر المفتقد في بيئة صحراوية جافة، فيشبه من جديد الشاعر طلبه لأهل بيت الزبرقان بعد مدحهم بمن يستسقي ماء عن عطش، ويطلب خلاصا وإنقاذا من خطر، فلا يظفر بشيء.

ويضيف الحطيئة في الحِجاج لتحميلهم مسؤولية ما صدر منه نحوهم. فإنه لا يملك أن يجعل بغضهم حبا؛ فنفوسهم نحوه كالفارك التي تبغض زوجها، وكتلك التي تكره أن تدخل معه ثوبه، كما تكره أن تُدخله معها ثوبها، وهي صورة من العلاقات الزوجية في الحياة اليومية بين الأزواج.

ثم ينتقل الشاعر إلى تصوير الحالة التي وصل إليها بعد أن اكتشف بعد عطاياهم واكتشاف ما خبأته أنفسهم من الكره والبغضاء، وإعراضهم عن مداواة جراحاته الغائرة، وإصلاح سوء حاله البيّن وحاجته وفقره. حيث وصل إلى درجة من اليأس من عطائهم، هذا اليأس الذي لا يطرد الحر غيره.

ويستمر الحطيئة في دفع الإذناب عن ممدوحه بغيض، الذي لم يفعل غير ما تفرضه عليه قيمه الأصيلة، لما رأى فاقة الحطيئة وفقره، والظروف الصعبة التي يمر بها ويعيش فيها. ولما رأى من حاله في ديار الزبرقان، لما تركوه كأنه مقيم بين الأموات أو بين القبور. بعد أن ملوا قراه، وضاقوا بوجوده بينهم، وأساؤوا له وآذوه، بأفعالهم وأقوالهم.

ثم يدعو بعد ذلك الشاعرُ أمامَ إلى السير قصد الوصول إلى أولئك الأكثر عددا والأكرم أبا من آل شمّاس يمدحهم ويطلب نوالهم، بعد أن غادر حيّ أهل الزبرقان بن بدر الذين لم يأبهوا به فلم يظفروا بمدحه بل عانوا من ويل هجائه.

فَها هو يُعرّض برأس القوم الزبرقان بن بدر، ويدعوه إلى أن يكف عن طلب المكارم ولا يرحل في طلبها، ويكفيه من أمره الشبع واللباس، أو إمعانا في الهجاء أن يأتيه الطعام والملبس.... وهو البيت الذي صنف ضمن أقسى الهجاء، كما أنه هو البيت الذي جعل الزبرقان يجر الحطيئة إلى ردهات المحاكم أمام عمر ابن الخطاب، وهو يقول: "أو ما تبلغ من مروءتي إلا أن آكل وألبس"، وهو البيت الذي جعل حسان بن ثابت يقول على ما قيل في الزبرقان: "ما هجاه ولكن سلح عليه". وفضلا عن كل ذلك فقد اخترق هذا البيت مجالات

1- طه حسين، حديث الأربعاء، 140/1.

معرفية متعددة في الثقافة العربية؛ فقد صنف البيت نقديا أنه أهجى بيت قالته العرب[1]، وهو من الشواهد الدائرة في كتب النحو[2]، والبلاغة[3]، وفي المعاجم[4]، وفي كتب التفسير[5].

وبعد أن وصف ممدوحه بغيض بالكرم والجود والعطاء، يبالغ في وصف مهجوّه الزبرقان بالبخل؛ ومن أجل تجسيد هذا البخل حكائيا يدعوه إلى أن يبعث راعيه يسارا إلى تلك "الوطاب أي المزادة المملوءة لبنا المذمومة من الأضياف لعدم الإنفاق منها، ويدعوه إلى الرحيل على ما ترحل عليه النساء أي "الحدج" من البعير، وقد يريد برحيله على "ذي عركيْن" أنها لا تُسْرع حتى لا يُراق اللبن بخلا منه. حيث يستمر الشاعر في استجلاب الصور من مجتمعه البدوي القريب منه، ومن حياة العرب اليومية المتردية بين البخل والكرم.

ثم أردف ذلك بتبيان عواقب الإحسان وفعل الخير؛ فمن يفعل الخير لن يعدم جزاء عليه من الله ومن الناس، ويوصف بأنه أصدق بيت قالته العرب، بل إن بعض المصادر تذكر أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه كان قد تمثل بهذا البيت في حضور كعب الأحبار، الذي قال له: في التوراة مكتوب: "من يصنع الخير لا يضيع عندي، لا يذهب الخير بيني وبين عبدي"[6]؛ مما يستدلون به على اطلاع الحطيئة على الفكر الديني السابق على الإسلام، بالإضافة إلى إحاطته العميقة بثقافة العرب وآدابهم وأخلاقهم.

فلا ذنب لي، يقول الشاعر، أنكم لم تفلحوا فيما أردتم به صفاة آل بغيض من سوء عبر عنه بفلول معاولهم. "قال أبو عمرو: ما كان ذنبي؛ فإني مدحت هؤلاء لأنهم أشرف منكم، ولهم مجدٌ راس لا تطيقون إزالته"[7]. ولما فاخروك رجحوا عليك، وانتصروا عليك بآبائهم وأجدادهم، و"في شرح ابن الشجري: أي لمّا رميت ورموا، فلجّوا عليك، فجاؤوا بما لم تجئ به، كأنهم فاخروه فرجعوا عليه بآبائهم وأجدادهم، وضرب النبل والكنانة مثلا، وقال أبو الهيثم خالد بن مكثوم: النكس من السهام: المنكوس الذي جعل أعلاه أسفله، فهو ضعيف أبدا، فأراد: أن ما افتخروا به ورموك به من فخرهم كان قويا كنبل ليس بأنكاس"[8]...

إن قوة هذه القصيدة تتجلى في البدء في قوة المصادر الثقافية التي تكرع منها أفكارها وصورها، مما يعبر عن قوة عارضة الحطيئة الشعرية وامتلائه الثقافي. فيشبه المجد الأثيل بنوق من جبال أوطاس. ويمثل لحاله مع أهل بيت الزبرقان بمن يستدر لبن ناقة عجفاء، وبمن يستسقي ماء أرض قاحلة. ويقيس وقت

1- أبو هلال العسكري، ديوان المعاني، شرحه وضبط نصه: أحمد حسن سبح/ دار الكتب العلمية، 1994، 169/1.

2- ينظر: ابن يعيش الموصلي، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2011، 3/ 482، وفيه تخريج البيت، وذكر أن الشاهد فيه قوله: "الطاعم الكاسي" حيث استغنى عن ياء النسب بصوغ الفاعل بمعنى "صاحب طعام" و"صاحب كساء".

3- احتفى الجرجاني في دلائل الاعجاز ببلاغة البيت كثيرا، ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984، ص: 471، وص: 487. كما تحدثت كتبا لبلاغة في البيت عن المجاز والأمر والنهي.

4- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، في المواد: "ذرق"، "طعم"، "كسا".

5- ينظر مثلا: أبو عبد الله القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: سالم مصطفى البدري، دار الكتب العلمية، بيروت، المجلد السادس، 116/12.

6- ابن عبد ربه، العقد الفريد، 154/1.

7- ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت، ص120.

8- ديوان الحطيئة بشرح ابن السكيت، ص120.

انتظاره بمن ينتظر إبلا صادرة لا أمل في شبعها.. وشبه بغضهم له بالفارك التي تبغض زوجها، وبالجريح الذي لم يلف لدائه مداويا، وبمن يسير في أرض وعرة، وكمن يعيش بين أرماس. ثم يجعل من الزبرقان كمن لا تبلغ مروءته إلا أن يأكل ويلبس، ووِطابه مملوءة لا يكاد يُراق منها شيء لأضياف أو غيرهم. بينما ممدوحه ذو مجد راس تليد، كالإبل والنوق الأصيلة، وكالسهام القوية غير المنكوسة... فتدور كل هذه الصور المنحوتة من ثقافة عربية أصيلة، تعيش في البادية الصحراوية القاحلة، وهي أحد أوجه شدتها على الزبرقان وقومه، حيث الإبل بأصيلها وبخيلها، والأرض بسهولها ووعورها، بأحيائها وأمواتها، بصدورها وورودها، والإنسان بكرمه وبخله، وبمروءته وخيانته، وبقربه وبعده، وبصحّته ومرضه... وكلها مؤثثات الحياة العربية الأصيلة، ومكونات الثقافة البدوية التي يخبر الحطيئة تضاريسها وتفاصيلها.

وبالإضافة إلى هذا الثقل الثقافي تتميز الأبيات كذلك بقوة المصادر الفنية التي تمتح منها أصولها وبناءها ولغتها، حيث ينقل الشاعر في مقدمته لوم اللائم، ومعاناة الشاعر النفسية قبل الانتقال إلى ممدوحه والانقلاب على مهجوه، ثم يستحضر العيس في تمظهرات مختلفة، وهي مكونات نووية في القصيدة العربية الأصيلة، في الرحلة، وفي تجليات الكرم، وفي الاستجداء. واللوم وهو عنصر فاعل وأساسي في المقدمة النسيبية، وله دور مهم في اضطرام أحداثها وفي المواجهة بين الشاعر والشخوص التي تحول بينه وبين متعة الوصال. لينتقل بعد ذلك إلى مدح ممدوحه بالكرم وشرف المحتد، وفعل المعروف، والمجد التليد. وفي المقابل يُعرّض بالمهجو بالبخل، وإهانة الضيف، وانعدام المروءة والشرف...

ومن أوجه قوتها كذلك جمعها بين المدح والهجاء، وبين الثناء والتعريض. فتضمنت ما وصف بأنه أهجى بيت قالته العرب، وما اعتُبر أصدق بيت قالته العرب. واحد عاقب عمر بن الخطاب الحطيئة عليه، وآخر تمثل به وأعجب بمعناه. يذكر الممدوح باسمه وباسم آله، ويكتفي بذكر المعرض به أو قومه بضمائر الغائب، وهم من هم بين أحياء العرب وزعمائهم، ويترك لسياق الحال تحديد المقصود من تعريضه، وللخبراء بالشّعر الوعي بمدحه وهجائه. وهو ما أدرك عمقه عمر بن الخطاب وهو يحذر الحطيئة من المُقذع من القول[1]، أي ذلك الذي يرفع من مكانة ممدوحه ويحط من قيمة أعدائه؛ وهو أشد أنواع الهجاء على النفس، وأكثره تأثيرا فيها، وهو يبني صورتين متقابلتين؛ صورة غاية في الصفاء والوفاء والسمو، وأخرى غاية في البشاعة والخذلان والدنو.

لم يرد الزبرقان عن هذا الهجاء الحاد الذي قابل فيه الحطيئة بين صفات ممدوحه "بغيض" المفعمة بالإيجابية، وصفات "مهجوه" الزبرقان المغرقة في السلبية. كما أنه لم يأمر مَن كان قبله من الشعراء بالرد على الحطيئة، وهو آخر الفحول، وأحد خبراء العرب في الهجاء، وسليل مدرسة زهير بن أبي سلمى... لقد أدرك الزبرقان سريعا أن هذه المعركة محسومة شعريا وثقافيا لصالح الحطيئة، فأضرب عن عادات العرب في رد الهجاء بمثله، ورفع أمره إلى الحكم الإسلامي الجديد طالبا القصاص لعرضه المراق وشرفه المهدور،

1- في قوله له: "إياك والمقذع من القول، قال: وما المقذع ؟ قال: أن تخاير بين الناس فتقول فلان خير من فلان، وآل فلان خير من آل فلان..." ابن شبة، تاريخ المدينة، 787/3.

مستفيدا من توجيهات الإسلام المعارضة لهذا الجنس من القول وقوانينه الصّارمة في حفظ الأعراض. وحتى لا يتسرّع عمر بن الخطاب في حكمه، أو حتى يؤسس لقاعدة "الخبرة القضائية" في إثبات الأحكام التي تحتاج إلى خبراء في مجالهم يخبرون دقائقه وتفاصيله. فاستدعى خبيرا بالشّعر ممّن أحاط بأساليب الشعر العربي في الجاهلية والإسلام، وممّن أشبع بالثقافة الإسلامية الرشيدة وتخلص من شوائب "الثقافة الجاهلية" المعارضة لأحكام الدين الجديد. فجاء تقرير حسّان بن ثابت بليغا موجزا، معبرا عن إيجاع في الهجاء، محملا بصورة مجازية مغرقة في التّخييل، تُصور الحطيئة ممعنا في الإيذاء النّفسي للزّبرقان. وقد وصفه في تقريره البليغ بأنّه لم يهْجه، ولكن فعل به ما هو أكثر من الهجاء وأقسى، "فقد سلح عليه"، أي "أفرغ عليه ما في بطنه". فاستشعر الحاكم عظمة الفعل وشناعته، فجاء الحكم من مستوى جسامة الفعل من منظور الثّقافة المستجدة. فحبس الحطيئة في حفرة تحت مستوى الأرض، ويضيف بعض الروّاة أنه أُلقي في بئر، وألقي عليه حفَصُه أي زبله من جلود وأدم.

لقد اجتمعت السّلطة السّياسية والسّلطة الشّعرية لتعاقب صوتا شعريّا ناشزا من منظور الثّقافة الإسلامية الجديدة. وتنصف شاعرا مسلما تخلى عن نزغات الشعر وتخلص من بقايا الجاهلية ليلتحق بالعقيدة الإسلامية ويصير عمدة من أعمدتها. غير أن الحطيئة لن يستسلم لسجنه بهذه السهولة، وسيلجأ من جديد إلى ثقافته الشّعرية الغَنّاء، ويستدعي منها ما يقاوم به هذا الحكم القاسي الذي أودعه سجنا مذلا. فيصور مأساة أبنائه الصغار في صورة يرقّ لها قلب عمر بن الخطاب فيبكي متأثرا. فيخاطب الشاعر عمر بن الخطاب خطابا عاطفيا يستحضر فيه أبناءه الصغار، ويجعلهم أفراخا ضعافا يعانون الجوع والعطش بذي مرخ في أرض قاحلة لا ماء فيها ولا شجر، بعد أن سجن كاسبهم في هذه البئر المظلمة.

ثم مارس الحطيئة نوعا من "التقيّة الشعريّة" جعلته يعبر تعبيرا إسلاميا في جوهره، ما أبعد شعر الحطيئة الذي وصلنا عنه! خصوصا في قوله: "فاغفر عليك سلام الله يا عمر". ثم يمدح عمر رضي الله عنه بما يعلم وقعه في نفسه: الأمانة، والإمامة/الإمارة، ويعود إلى ما يتقنه من استجداء واستنجاز. حيث يطلب منه أن يمنّ عليه بالحريّة مستعطفا ببنيه وأهله، ومعاناتهم في غياب معيلهم، يغشاهم القَرّ في الأباطح، ومعاناته بعيدا عنهم، حيث يصف منفاه بأسلوب شعري ناعم، فبينه وبين أهله مسافات طويلة يفنى به "الحجر".

وبين العقاب والعفو، وبين التنفيذ والوعيد، يواجه عمر بن الخطاب ممثلا للمجتمع الجديد الحطيئةَ، ممثلا للثّقافة المتوارثة، بقوة وصرامة، حتى يثنيه على ما هو عليه من الهجاء والتّشبيب بالنساء وذمّ الناس، في صورة درامية يهتز لها قلب الحطيئة من مكانه، وهو على مقربة من قطع لسانه[1]. لكن بعد تدخل من حضر المجلس، انتقل قطع اللسان من الصورة الحقيقية الأولى باستدعاء الكرسي والموسى والطست، إلى صورة مجازية، بقطع لسان الشاعر بالعطاء حين "اشترى منه أعراض المسلمين جميعا بثلاثة آلاف درهم".

1- من الآراء التي يُستأنس بها حول هذه الواقعة رأي عباس محمود العقاد الذي اعتبر هذه الحادثة من فكاهات عمر بن الخطاب؛ يقول: "ومن فكاهته القوية تلك المزحة المرعبة التي أطار بها لب الحطيئة، ليكف عن هجاء الناس" عباس محمود العقاد، عبقرية عمر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ط10، 2006، ص67.

فلم يتوارَ عنه حتى أخذ منه عهدا بعدم العودة. لكن بعد وفاة عمر بن الخطاب رضي الله عنه استمر الحطيئة يمارس حياته وشعره كما ألفهما، وواصل الانغماس في ثقافة بدوية جاهلية يحرص على الوصول بها إلى الأجيال اللاحقة.

7- الثقافة الممتدة والذاكرة المستعادة:

تجد هذه القراءة في الحطيئة صورة المثقف الذي لا يقف على الحياد، والذي استطاع التشبث بطريقته في الحياة ومذهبه في الشعر، بكل ما أوتي من عارضة شعرية وإحاطة ثقافية. واستمسك بسفينة الشّعر حين غادرها الجميع، واستطاع، كما سنرى هنا، أن يصل بها إلى برّ الأمان؛ بما يمثّله من مرجعية شعرية وثقافية راسخة في المجتمع البدوي العربي، في أساليب القول وعادات القوم. مما لا يكاد يضاهيه غيره تمكّنا منه وجهرا به كما رأينا سابقا. وهو الذي كان قبل الإسلام عمودا من أعمدة مدرسة "عبيد الشعر"، ثم وجد نفسه بعد الإسلام وانتشار أمره العمود الأوحد الصامد، المحفّز على التمسّك بالشّعر وثقافته بعد أن انصرف عنهما الجميع. وهو جانب من أهم جوانب "شخصية الحطيئة" المتعدّدة، التي غابت عن الدّارسين، وهم يتوارثون صفات "القبح واللؤم والبذاءة"، ويسبغونها عليه بسخاء.

لقد كانت مدرسة عبيد الشعر من أهم المدارس الشعرية التي رسخت وجودها في تاريخ الشّعرية العربية في الجاهليّة، واستطاعت بفضل الحطيئة أن تحفظ مكانتها واستمراريتها بعد الإسلام. وقد تلَمّس الجاحظ أثر هذه المدرسة وحدّد أهم خصائصها وهو الخبير في منابع الثقافة العربية وأساليب الشعر العربي، يقول: "ومن شعراء العرب من كان يدع القصيدةَ تمكث عنده حولا كريتا، وزمنا طويلا، يُردّد فيها نظره، ويجيل فيها عقله، ويقلّب فيها رأيه، اتهاما لعقله، وتتبّعا على نفسه، فيجعل عقله زماما على رأيه، ورأيه عيارا على شعره، إشفاقا على أدبه، وإحرازا لما خوّله الله تعالى من نعمته"[1]. حيث تُقاس جودة الشعر عندهم بالمدة الزمنية التي يتم خلالها الاشتغال بالقصيدة، ثم بالعمل الدّؤوب والمتواصل فيها. ويتحدّد مدى هذه المدة الزمنية في "الحول الكامل التام" و"الزمن الطويل الممتد". بينما تتحدد الإجراءات في ترديد النظر، وتعميق التفكير، وتقليب الرأي، وتحكيم العقل، تقديرا للأدب، وتعظيما لنعمه.

جودة الشعر لدى عبيد الشعر	مقياس زمني	الحول الكريت
		الزمن الطويل
	مقياس كيفي	ترديد النظر
		إجالة العقل
		تقليب الرأي
		تقدير الأدب وتعظيم نعمته

1- أبو عمرو عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، 9/2.

أما "هوية" هؤلاء الشعراء الذين اصطلح عليهم بعبيد الشعر؛ فقد "كان الأصمعي يقول: زهير والحطيئة وأشباههما من الشعراء عبيد الشعر، لأنهم نقّحوه ولم يذهبوا فيه مذهب المطبوعين، وكان الحطيئة يقول: خير الشعر الحوليّ المحكّك، وكان زهير يسمي كبرى قصائده الحوليات"[1]. فيصنف الأصمعي زهيرا والحطيئة زعيمين أساسيين لمدرسة عبيد الشعر، مما رسخه الحطيئة بتحديد معيار جودة الشعر في "الحولي المنقّح المحكّك"، ورسخه زهير بإطلاق اسم الحوليّات على قصائده الكبرى. ويحدد ابن رشيق هوية باقي شعراء هذه المدرسة بقوله: "ومن أصحابهما (أي زهير والنابغة) في التنقيح وفي التّثقيف والتّحكيك طُفيْل الغنوي، وقد قيل: إن زهيرا روى له، وكان يسمى "مُحبّرا" لحسن شعره، ومنهم الحطيئة، والنمر بن تولب، وكان يسميه أبو عمرو بن العلاء "الكَيّس""[2]. فالثابت في كل التحديدات لرواد هذه المدرسة الشعرية العريقة أنها تجمع على زهير والحطيئة وقد تفترق في غيرهما، وفي الأغاني "قال حمّاد وسمعت أبي يقول: أما إني ما أزعم أن أحدا بعد زهير أشعر من الحطيئة."[3]

فنحن هنا أمام شجرة نسب شعري، ينطلق من الطّفيل الغنوي وأوس بن حجر، ويعقبهما زهير بن أبي سلمى والنّابغة الذبياني، ويصل أمرها من المخضرمين إلى كعب بن زهير، ثم الحطيئة، والنّمر بن تولب، وهناك من يضيف غيرهم، غير أن هؤلاء هم الأكثر حضورا في نصوص المنظّرين لهذه المدرسة، وشعرهم أكثر استجابة للمعايير النقدية التي وضعوها.

فقد اشتهر عن الحطيئة في تفضيلاته النّقدية أنه كثيرا ما يفضل عليه زهيرا وأحيانا يضيف النّابغة، ثم ينظم نفسه مباشرة بعدهما انتسابا لهذا المذهب، وتأكيدا على مكانته ضمن سلسلة فحوله، فقد "كان زهير أستاذ الحطيئة، وسئل عنه الحطيئة فقال: ما رأيت مثله على أكناف القوافي، وأخْذِه بأعِنّتها حيث شاء، إلا أن تُراني مُسْلَنْطِحا واضعا إحدى رجليّ على الأخرى، رافعا عقيرتي في أثر القوافي"[4]. وحين طلب الحطيئة من كعب أن يذكره في شعر يذكر فيه " أهل البيت" (يقصد أهل بيت آل سلمى)، كان بحثا من الحطيئة عن فضل الانتماء إلى هذا البيت الشعري الأصيل، وشرف الاهتداء بهدي زهير، ودفاعا عن مدرسة شعرية أصيلة في الشعرية العربية، بعد ذهاب الفحول وتواري كعب بن زهير، وبقاء الحطيئة مفردا في معركة قاسية للدفاع عن قيم شعرية وثقافية أضحت توصف بالجاهلية.

ثم بعد ذلك استمر تأثير هذه المدرسة بتأثير الحطيئة، وامتد حضورها في الساحة الشعرية العربية بعد عصر الخلفاء الراشدين أقوى وأرسخ. فها هو هدبة بن خشرم (ت50هـ) "شاعر فصيح متقدم من بادية الحجاز، وكان شاعرا راوية، وكان يروي للحطيئة، والحطيئة يروي لكعب بن زهير، وكان جميل راوية هدبة،

1- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص78.

2- ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، 133/1.

3- الأصفهاني، الأغاني، 110/2.

4- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص143-144.

وكثيّر راوية جميل"[1]. فتُستكمل شجرة النّسب الشّعري لمدرسة عبيد الشعر بعد الحطيئة، لينهض برسالتها شعراء كبار يضمنون لها الاستمرار والتجويد الشعري:

كعب بن زهير ----- الحطيئة ------هدبة بن خشرم---- جميل بن معمر---- كثيّر

فقد روى صاحب الأغاني "عن رجل من كعب قال: جئت سوق الظّهر فإذا بكُثَيّر، وإذا الناس متقصّفون عليه، فتخلّصْت حتى دنوت منه فقلت: أبا صخر؛ قال: ما تشاء؟ قلت: من أشعر الناس؟ قال: الذي يقول:

آثَرتُ إدلاجي عَلى لَيلِ حُرَّةٍ *** هَضيمِ الحَشا حُسّانَةِ المُتَجَرَّدِ

وَتَفْرُقُ بالمِدرَى أَثِيثاً نباتُهُ *** على واضِحِ الذفْرى أسِيلِ المقَلّدِ

قال: قلت: هذا الحطيئة؟ قال: هو ذاك."[2]

إن هذا الصّمود الذي عبّر عنه الحطيئة، والتّمسك بالثّقافة والشّعر حين انصرف عنهما الجميع؛ هو ما جعل الحطيئة في أواخر حياته، مصدرا من مصادر الشّعر العربي المشبع بالجودة والفحولة، ومرجعا ثقافيا تكون له الكلمة الفصل في النّوادي الثّقافية التي يحضرها، كما استطاع أن يثبت مكانته في المجتمع العربي المتشكل حديثا، ويصير مهاب الجانب مُقَدّرا من لدن الجميع، مما تدل عليه الكثير من الوقائع التي حدثت في أواخر حياته.

فهذا حسّان بن ثابت، رغم مكانته في المجتمع الشّعري العربي وكذلك في المجتمع الإسلامي بين الصحابة، ينأى عن الحطيئة ويطلب صمته؛ فقد "روى الزبير أن أعرابيا وقف على حسّان وهو ينشد، فقال له: كيف تسمع؟ قال: ما أسمع بأسا، قال: فغضب حسان، فقال له: من أنت؟ قال: أبو مُليكة. قال: ما كنت قط أهون عليّ منك حتى اكتنيت بامرأة، فما اسمك؟ قال: الحطيئة. فأطرق حسان، ثم قال: امض بسلام!"[3]

وفي طبقات فحول الشعراء، الأقرب إلى هذه المرحلة؛ "كان الحطيئة سؤولا جشعا، فقدم المدينة وقد أرصدت له قريش العطايا، والناس في سنة مُجدِبة، وسَخْطة من خليفة. فمشى أشراف أهل المدينة بعضُهم إلى بعض، فقالوا: قدْ قدِم علينا هذا الرجل، وهو شاعر، والشاعر يظُنَ فيُحقّق، وهو يأتي الرجلَ من أشرافكم يسأله، فإن أعطاه جهْدَ نفسه بَهرَها، وإن حرمه هجاه. فأجمع رأيهم على أن يجعلوا له شيئا مُعدا يجمعونه بينهم له، فكان أهل البيت من قريش والأنصار يجمعون له العشرة والعشرين والثلاثين دينارا حتى جمعوا له أربعمئة دينار، وظنوا أنهم قد أغنوه، فأتوه وقالوا له: هذه صلة آل فلان، وهذه صلةُ آل فلان، فأخذها، وظنوا أنّهم قد كفوه المسألة، فإذا هو يوم الجمعة قد استقبل الإمام ماثلا ينادي بعد الصلاة، فقال: من يحملُني على نُعْلَيْن وقاه الله كَبّة جهنم"[4]. وإذا كان ابن سلام يقدّم الواقعة دليلا على مبالغة الحطيئة في الجشع والسّؤال، فإنها كذلك تبين أن الرجل كان في آخر حياته مهاب الجانب، وقد رجّح المحقق

1- عبد القادر البغدادي، خزانة الأدب، 334/9.
2- الأصفهاني، كتاب الأغاني، 2/ 130.
3- ابن حجر، الإصابة في تمييز الصحابة، 150/2.
4- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، 113/1-114.

أن تكون الواقعة قد حدثت في عهد معاوية، مقدّرا بين الناس في المدينة وفيها من فيها من المهاجرين والأنصار، يسعى الناس إلى إعطائه رغبة ورهبة؛ "لأنه يظُنّ فيحقّق" ويهجو من حرمه، رغم ما يعانونه من سنتهم المجذبة وسخطة الخليفة عليهم.

وعند ابن سلام وغيره: "دخل الحطيئة على سعيد بن العاص متنكرا، فلما قام الناس وبقي الخواص: أراد الحاجب أن يقيمه، فأبى أن يقوم، فقال سعيد: دعه. وتذاكروا أيام العرب وأشعارها، فلما أسهبوا قال الحطيئة: ما صنعتم شيئا. فقال سعيد: فهل عندك علم من ذلك؟ قال: نعم. قال: فمن أشعر العرب؟ قال الذي يقول:

قَد جَعَلَ المُبتَغونَ الخَيرَ في هَرِمٍ***وَالسائِلونَ إِلى أَبوابِهِ طُرُقا

قال: ثم من؟ قال: الذي يقول:

فإِنَّكَ شَمْسٌ والملوكُ كَوَاكب***إذا طَلَعَتْ لم يَبْدُ مِنْهُنَّ كوكبُ

يعني زهيرا والنابغة، ثم قال: وحسبك بي إذا وضعت إحدى رجلي على الأخرى، ثم عويت في إثر القوافي كما يعوي الفصيل في إثر أمه! قال: فمن أنت؟ قال: الحطيئة. فرحب به سعيد، وأمر له بألف دينار"[1]. فالحطيئة أضحى ذلك الرجل الذي يظهر فجأة في كل مكان فيحتفى به ويُتقى لسانه، صار ذلك الرمز الذي يختصر مرحلة بكل ثقافتها وعمقها وعنفوانها. مما يبين المكانة التي صار يحتلها لدى النخب الثقافية والسياسية، وقد كان سعيد بن العاص من ولاة عثمان ومعاوية، احتفى بالحطيئة وأمر له بألف دينار. واعتبره ومن معه في المجلس مرجعيّة راسخة في الشّعر العربي، يُسأل عن الشعراء المجوّدين؛ فيبدأ بزهير ثم يعقبه بالنابغة ثم يُصَيّر أمر الشعر بعدهما إلى نفسه. ويختار أجود الشعر من غرر المدائح، لأن في المدح يجوّد الشعراء، لما اكتسبوا فيه من تجارب وترسّخ لديهم خلاله من بنيات وقيم.

ومن آثار هذا الحضور الوارف للحطيئة في المجتمع الشعري العربي بعد الخلفاء الراشدين، شعراء ناشئون، يروون أشعاره ويفضلونه، ويدعون الانتساب إليه، ففضلا عن هدبة بن خشرم المذكور آنفا، والذي أوصل ثقافة الحطيئة الشعرية إلى جميل وكُثَير، فقد أبرزت النصوص النقدية الكثيرة علاقة ثقافية وشعرية قوية بين الحطيئة والفرزدق. وهو تشابه يبدأ من لعنة الاسم التي لاحقت الرجلين معا، وقد ذكرنا سابقا الوسوم السلبية التي لاحقت الحطيئة من خلال لقبه، وهو ما لم يسلم منه الفرزدق بدوره: "فإنما لُقّب الفرزدق لِغِلَظه وقِصره، شبه بالفتيتة التي تشربها النساء، وهي الفرزدقة"[2]. وكما رأينا مع الحطيئة فرغم هذا الوسم السلبي المنبعث من الاسم؛ فقد أجمع النقاد على شاعرية الفرزدق وتفوقه؛ فعند ابن قتيبة: "وكان الفرزدق مِعَنّاً مِفَنّاً، يقول في كل شيء، وسريعَ الجواب"[3]. ويصرّ النّقاد في مناسبات كثيرة على الرّبط بين الفرزدق ورواد مدرسة عبيد الشعر وخصوصا زهير والحطيئة؛ وعند ابن قتيبة دائما: "وسمعت

1- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، 121/1.

2- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص472.

3- المصدر نفسه، ص473-474.

أبا عمرو بن العلاء يقول: الفرزدق يُشَبّه بزهير، وكان الأصمعي يقول: زهير والحطيئة وأشباههما عبيد الشعر، لأنهم نقّحوه ولم يذهبوا به مذهب المطبوعين..."[1]. وحين يذكر الفرزدق مرجعياته الشعرية فإنه يُصرّ على ذكر الحطيئة، وقد اشتهر قوله:

وَهَبَ القَصَائدَ لي النّوابغُ، إذْ مَضَوْا***وَأبُو يَزِيدَ وَذو القُرُوحِ وَجَرْوَلُ

قال أبو محمد: أبو يزيد هو المخبل السعدي، وذو القروح امرؤ القيس، وجرول الحطيئة"[2]. وأورد الروّاة والنّقاد وقائع كثيرة تبرز تلك الصلات الوطيدة بين الحطيئة والفرزدق، وذكروا أنه "لما هرب الفرزدق من زيادٍ حين استعدى عليه بنو نهشل في هجائه إياهم، أتى سعيدَ بن العاص –وهو على المدينة أيام معاوية- فاستجاره فأجاره، وعنده الحطيئة وكعب بن جُعيل التّغلبي، فأنشده الفرزدق مدحته... فقال الحطيئة: هذا والله هو الشعر، لا ما تُعلّلُ به منذ اليوم أيها الأمير! فقال له كعب: فضّله على نفسك ولا تفضله على غيرك. قال: بل والله أُفضله على نفسي وعلى غيري. يا غلام! لئن بقيت لتَبرزنّ علينا. يا غلام !أأنْجدت أمّك؟ قال: لا، بل أبي. يريد الحطيئة: إن كانت أمك أنجدت فإني أصبتها فأشهْتَني، فألفاه لقِن الجواب"[3].

فالحطيئة يحسم في تفضيله الفرزدق عليه وعلى غيره، ويثني على شعره، ويتنبّأ له بالتفوّق على غيره من الشّعراء، وبدون شك أنه يستند في ذلك إلى معايير التفضيل التي اتّبعها خلال مسيرته الشّعرية، وأهمها الإحاطة بالثقافة العربية، والتجويد الجمالي والفني. ورغم الطابع الكوميدي الذي أنهى به النص والذي أريد به الاستدلال على سرعة بداهة الفرزدق. فإن أهم ما في هذا النص هو هذه الصّلات الفنية بين شعر الفرزدق وشعر الحطيئة، التي جعلته يثني عليه ويبالغ في الثناء على شعره، بعد أن كان في السابق يثني على زهير والنابغة، فتحول من أسلاف المذهب إلى امتداداتهم. فهو ثناء على الطريقة الشّعرية التي تضمن للثّقافة الشّعرية العربيّة الاستمرار والمحافظة على وجودها في المجتمع الشعريّ العربيّ. فهو حكم نقدي مُنبنٍ على تجربة ثقافيّة وشعريّة راسخة يربط خلاله الحطيئة بين أصول مذهبه الشّعري وفروعه، وهو ما لم يدرك أبعاده كعب بن جعيل التّغلبي، الذي لم يقبل هذا التّقديم وأنكره في حينه.

إنّ أهم ما ننتهي إليه من خلال هذا الحضور الواضح للحطيئة في المجتمع الثّقافي العربي في بداية العصر الأموي أنه استطاع، بدفاعه الطويل عن مذهبه الشّعري وأسسه النقدية، وإيمانه بجدوى الثقافة التي يحملها وينظر لها في حياته وشعره؛ أن ينحت له مكانة في مجتمعه بكل تعقيداته واختلافاته وتحدياته. فصار مُقَدّرا من الطبقة المثقفة، يُسأل في الشعر والثقافة ويُنصت إليه، كما كان له دور أساسي في وصول مدرسة عبيد الشعر إلى الأجيال اللاّحقة من الشّعراء؛ وخصوصا: هدبة بن خشرم، والفرزدق، وجميل، وكُثيّر. وقد رأينا أن الحطيئة دافع بكل ما يمتلك من قوة وصمود على المستوى الشخصي، وبكل ما تسنّى له

1- المصدر نفسه، ص144.

2- المصدر نفسه، ص120.

3- ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، 222/1.

من تجربة شعرية وموهبة فنيّة وإحاطة ثقافيّة أن يوصل مشعل الشّعر، أي شعر الفحول، إلى منتسبيه الجدد من الشّعراء، ويضمن للثّقافة الشعريّة العربيّة الأصيلة الاستمرار والانتشار، بل والتّقدير والتّوقير.

8- الخاتمة:

رغم تلك الصورة البشعة، المغرقة في النّبذ والتّهميش، المتوارثة المتداولة بين جمهور الشّعر العربي عن الحطيئة؛ فقد مكّننا التّحليل الثقافي من استكشاف مساحات أخرى ظلّت مُعتمة في فضاء هذه الشّخصية الفريدة ثقافة وشعرا ونقدا. فالشّاعر قد حسم أمره وهو يرسّخ مذهبه الشعري واختياراته النّقدية ورسالاته الثّقافية في مجتمع يواجهه بالرّفض والصدّ. ولم يكن للأمر علاقة بدفاع شخصي عن وضع اعتباري مفتقد في المجتمع، كما يدّعي المتعاطفون القلائل مع الحطيئة عبر العصور، بل كان أعمق من ذلك وأرسخ؛ بما له تعلّق بقضية الشعر ومعاييره النّقدية وأنساقه الثّقافية؛ ولعل هذا ما استدعى عليه وعلى شعره سخطا ونقدا نرى أنه بعيد عن الموضوعيّة العلمية والنظر النّقدي الحصيف.

وكانت المواجهة الأبرز والتحدّي الأكبر الذي وجد الحطيئة نفسه خلاله، هو ذلك الاصطدام مع الزبرقان بن بدر، والذي جرّه إلى مجلس حكم عمر بن الخطاب، وقذف به في مساحات "الكفر والإيمان" و"الفضيلة والخطيئة"؛ فلما اشتدّ عليه الخناق هنالك استنجد بالشّعر الذي يتقنه واستمسك بالمجاز الذي يخْبر مضايقه. فاستطاع بالشعر أن يرفع من شأن ممدوحه "بغيض" وقومه ويحطّ من أمر مهجوّه "الزبرقان وأهله". واستطاع بالمجاز أن يغادر سجنه العميق الموحش ليظهر من جديد على وجه الأرض أقوى وأرسخ، وبالمجاز نجا من قطع لسان حقيقي وجعله قطعا مجازيّا كسب من ورائه مكاسب ماديّة ورمزيّة.

ورغم أنه خسر معركة الجمهور مع الزبرقان بن بدر، وَجرّت عليه الواقعة كرها متوارثا من المتعاطفين مع الزبرقان؛ فقد كسب "معركة الشّعر والثّقافة"، وهو يقول أهجى بيت وأصدق بيت قالتهما العرب، كما قال قبل أمدحَ بيت في "بغيض" وأشهر بيت رفع قومه "بنو أنف الناقة". كما تفوّق في رَصْف هجاء وُصف بالمقذِع كان أجود الهجاء وأقساه. والأهمّ من ذلك أنه يستعيد ذاكرة شعريّة وثقافيّة يهدّدها النّسيان، ويصير "مصدرا" نقديّا لا يمكن تجاوزه، ويضحي "رمزا ثقافيا" يظهر في كل مكان؛ يمدح فيرفَع، ويهجو فيضَع، يقول فيصْدق، ويظنّ فيحقّق.

المصادر والمراجع:

العربية:

1- إبراهيم (عبد الله) وآخرون عبد الله الغذامي والممارسة النقدية والثقافية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2003.

2- ابن الأثير (علي)، اسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق وتعليق: علي محمد معوّض وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، 2016.

3- إدجار (ندرو) وبيتر سيدجويك، موسوعة النظرية الثقافية، ترجمة: هناء جوهري، المركز القومي للترجمة، ط2، 2014.

4- أدونيس (أحمد سعيد)، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، ط2، 1989.

5- الأصفهاني (أبو الفرج)، كتاب الأغاني، تحقيق: إحسان عباس، ابراهيم السعافين، بكر عباس، دار صادر، بيروت، ط3، 2008.

6- بدوي (أحمد زكي)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان.

7- البغدادي (عبد القادر)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1997.

8- الجاحظ (أبو عمرو عثمان)، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998.

9- الجرجاني (عبد القاهر)، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984.

10- ابن جعفر (قدامة)، نقد الشعر، تحقيق وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت.

11- الجمحي (ابن سلام)، طبقات فحول الشعراء، قراه وشرحه: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدّة.

12- الجندي (درويش)، ظاهرة التكسب وأثرها في الشعر العربي ونقده، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، 1970.

13- أبو حاقة (أحمد)، فن المديح، منشورات دار الشرق الجديد.

14- حامد (خالدة)، غبش المرايا: فصول في الثقافة والنظرية الثقافية، منشورات المتوسط، إيطاليا، ط1، 2016.

15- حسين (طه)، حديث الأربعاء، دار المعارف، القاهرة، ط14.

16- الحطيئة (جرول بن أوس)، ديوانه، برواية وشرح ابن السكيت، دراسة وتبويب: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993.

17- الحطيئة (جرول بن أوس)، ديوانه، بشرح ابن السكيت والسكري والسجستاني، تحقيق: نعمان أمين طه، مكتبة مصطفى الحلبي، مصر، ط1، 1985، ص: 86.
18- خضراوي (إدريس)، الأدب موضوعا للدراسات الثقافية، جذور للنشر، الرباط، ط1، 2007.
19- ابن خلدون (عبد الرحمان)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط3.
20- الدناي (محمد)، نظرية الشعر لدى أبي العلاء المعري بين التصور والإنجاز، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، ظهر المهراز، فاس، 1999-2000.
21- ابن رشيق (أبو علي)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق وتعليق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض.
22- الزبيدي (عبد المنعم خضر)، مقدمة لدراسة الشعر الجاهلي، منشورات جامعة قاريونس، ليبيا، 1980.
23- الزبيدي (محمد مرتضى)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: محمود محمد الطناحي، وزارة الإعلام، الكويت.
24- ستوري (جون)، النظرية الثقافية والثقافة الشعبية، ترجمة: صالح خليل وآخرون، هيئة أبو ظبي، للسياحة والثقافة، ط1، 2014.
25- شهيد (عبد الفتاح)، الاشتغال الجمالي للمعنى الأخلاقي، دار الحامد، الأردن، ط1، 2015.
26- طه (فرج عبد القادر) وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1.
27- الطيب (عبد الله)، القصيدة المادحة ومقالات أخرى، جامعة الخرطوم، 1973.
28- عبد الجابر (سعود محمود)، شعر الزبرقان بن بدر وعمر بن الأهثم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1984.
29- ابن عبد ربّه (أحمد)، العقد الفريد، تحقيق: محمد سعيد العريان، المكتبة التجارية الكبرى.
30- العسقلاني (ابن حجر)، الإصابة في تمييز الصحابة، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوّض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1995.
31- العسكري (أبو هلال)، ديوان المعاني، شرحه وضبط نصه: أحمد حسن سبح، دار الكتب العلمية، 1994.
32- العقّاد (عباس محمود)، عبقرية عمر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ط10، 2006.
33- عكاشة (ثروة)، المعجم الموسوعي للمصطلحات الثقافية، مكتبة لبنان والشركة المصرية العالمية للنشر، 1990.
34- العلوي (ابن طباطبا)، عيار الشعر، شرح وتحقيق: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982.

35- عليمات (يوسف)، جماليات التحليل الثقافي: الشعر الجاهلي نموذجا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2004.
36- غرينبلات (ستيفن) وآخرون، التاريخانية الجديدة والأدب، ترجمة: لحسن أحمامة، المركز الثقافي للكتاب، الدار البيضاء، ط1، 2018.
37- فارس (أحمد)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979.
38- فتحي (فتحي)، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، صفاقس، تونس، 1986.
39- قباوة (فخر الدين)، التحليل النحوي: أصوله وأدلته، الشركة العالمية للنشر، الطبعة الأولى 2002.
40- ابن قتيبة (عبد الله)، الشعر والشعراء، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة ط2، 1958.
41- القرطبي (ابن عبد البر)، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، دار الفكر، 2006.
42- القرطبي (أبو عبد الله)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: سالم مصطفى البدري، دار الكتب العلمية، بيروت، المجلد السادس.
43- قنصوه (صلاح)، تمارين في النقد الثقافي، دار ميريت، القاهرة، ط1، 2002،
44- كيليطو (عبد الفتاح)، المقامات: السرد والأنساق الثقافية، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط 2، 2001.
45- كيليطو (عبد الفتاح)،الأدب والغرابة: دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط 3، 2006.
46- لالاند (أندريه)، موسوعة لالاند الفلسفية، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط2، 2001.
47- ليتش (فينيست)، النقد الثقافي، من كتاب النقد الثقافي نصوص تأسيسية، ليتش وآخرون، ترجمة مصطفى بيومي عبد السلام، دار الفنون والآداب، العراق، ط1، 2019.
48- مجموعة من المؤلفين، قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، 1996.
49- معزوز (عبد العلي)، النظرية النقدية – أدورنو ومدرسة فرانفورت، سليكي إخوان، 2015.
50- ابن منظور (جمال الدين)، لسان العرب، طبعة دار صادر.
51- النميري (عمر بن شيبة)، تاريخ المدينة المنورة، علق عليه وخرّج أحاديثه: علي محمد دندل، ياسين سعد الدين بيان، دار الكتب العلمية، بيروت.
52- يعيش (موفق الدين)، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2011.

الأجنبية:

1- Anne Chalard-Fillaudeau, Les études culturelles, Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis, 2015.

2- Cambridge University Press 2020. Cambridge dictionary, dictionary.cambridge.org.

3- Darras Bernard, Les études culturelles sont-elles solubles dans les Cultural Studies. Entretiens avec M-H Bourcier, F. Cusset, A. Mattelart, Revues MEI (Médiation Et Information), N.24-25 , 2007.

4- Dictionnaire larousse français , éditions Larousse, www.larousse.fr.

5- Edward Burnett Tylor, Primitive Culture, London, 1920.

6- Francesco Fistetti, Théorie du multuculturalisme, Traduit de l'italien par Philipe chanial et Marilisa Prezionic, Edition la Découverte, paris, 2009.

7- Jean – yves Calvez, Marx et le marxisme: une pensée, une histoire, Groupe Eyrollés, 2007.

8- John Ediridge and Lizzie Eldridge, Raymond Williams: Making connection, Routledge, london and New York, 1994.

9- Laurent Testot, Entretien avec Stephen Grenblatt, Sciences humaines, N. 300, Fevrier 2018.

10- M. Macquer; Dictionnaire de chimie; Tome 1; Arbre d'ore; Genève; Mars 2008.

11- Oxford English Dictionary, Oxford University Press, 2020.

12- Raymond williams, Politics and Letters: Interviews with new left Review, londers verso, 2015.

فخر الشواعر بين الاغتراب والألفة

Poetesses’ pride between alienation and intimacy

أ. هنيدة قصد الله

كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

تونس

houneidakasdallah@gmail.com

فخر الشواعر بين الاغتراب والألفة

أ. هنيدة قصد الله

الملخص:

كثيرا ما شغلنا التفكير في تعالق ممكن بين الذوات الاجتماعيّة الموسومة جنسيا وبين معان يتعاورها الشعراء والشواعر. وقد اخترنا تجريب ذلك على فخر حُفظ لشواعر جاهليات وإسلاميات. فبحثنا عن نصيب المرأة/ الشاعرة من الدال اللغويّ للفخر. واستنطقنا نماذج للفارس البطل في صورة تأنيث. ثمّ نظرنا إلى نصوص الفخر وقد تحقّق بصوت "مؤنّث" ليتجلّى الاغتراب نسبا وبطولة وقيما. دون أن يُخرس ألفة تعتد بالجسد المؤنث وتتمرّد على سلطة الذكر.

فيبدو التعالق بين النّصّ الفخريّ وصاحبته تأنيثا ينغرز في جسد النّصّ شاهدا على تأنيث المنشدة له. ذلك أنّ الأنوثة والذكورة وسم جنسيّ يتحقّق موقعا اجتماعيا منه تنطق الشواعر وينطق الشعراء كذلك، في سياق ثقافيّ مخصوص. والنّصّ الشعريّ مجال تفاوض مع معايير إبداعيّة ولكنّه نصّ منفتح على معايير ثقافيّة مختلفة متغيّرة من بينها معيار الغيريّة الجنسيّة.

كلمات مفاتيح: فخر الشواعر-الأنوثة-الذكورة-الاغتراب-الألفة.

Abstract:

Can we talk about possible interactions between sexed social subjects and meanings that poets and poetesses convey in their poems?

We chose to study these interactions in the theme of pride expressed by poetesses of both pagan and Islamic periods. So, we searched for women's share in the linguistic root related to pride. Then, we dissected prototypes of the knight in a female version. After that, we read up the texts about pride to make alienation show up in the form of family ties, heroicism and norms, without silencing the intimacy that is proud of the female body and rebels against male authority. It seems that the interactions between the pride poetry and its creator is feminity embedded in the body of the text as a witness of the poet's presence. As a matter of fact, feminity and masculinity form a sexual mark that defines the social status from which poets and poetesses have been pronounced.

Keywords: Poetesses Pride-Femininity- Masculinity- Alienation- Intimacy.

1- مقدّمة:

القول إنّ المرأة لم تخلق إلاّ لتكون جزعة لفقد ذويها بكّاءة في مراثيها، حُكم غلب على الدرس النقديّ القديم وتواصل مع العديد من الدراسات الحديثة.[1] واللافت للانتباه أنّ هذا التقريب بين الشواعر والرثاء يُقدّم باعتباره مسلّمة تقوّم عليها الدرس النقديّ العربيّ القديم منذ بداياته.[2] والحال أنّ النواة المؤسّسة لهذه المسلّمة أوغل قدما في الزمن وأكثر ارتدادا في الوعي الجمعيّ العربيّ القديم.[3] إذ تعود لجملة من الأسباب الموضوعيّة. نقتصر على اثنين منها: أوّلهما مشدود إلى اضطلاع قديم للمرأة بوظيفة النواح.[4] ثانيهما موصول بآليّة اشتغال الذاكرة الجماعيّة حفظا وتدوينا. وهذا بذاك موصول. فذاكرة الجماعة ذاكرة تصنّفُ. ولمّا كان التصنيف تراتبا وكلّ تراتب تفاضل، ألفينا الشعر المهتمّ بذكور القبيلة، أسيادها وفرسانها، أدخل في بناء الذاكرة الرسميّة للجماعة من الشعر المهتمّ بنسائها وأطفالها وعبيدها مثلا. ويبدو أنّه في هذه المساحة المعتمة سقطت العديد من النصوص الشعريّة. ولم يسلم تدوين الشعر النسائيّ من عنف فرز جعل جزءا منه لا يتجاوز الحَرَمَ لأنّه هدهدة طفل أو هجاء زوج أو شكوى آناء ليل. وسلم من شعر النساء ما تعلّق بأذيال رمزيّة للذكور وتقاطع مع حيواتهم.

وإذا نظرنا إلى الشعر من زاوية الذوات الاجتماعيّة المنتجة له والذوات الاجتماعيّة الدائر عليها، بدا لنا ضرب من التواشج بين رصيد رمزيّ، تتملّكه الذوات الاجتماعيّة أو يسمح لها بتملّكه، وبين معان متعاورة بين الشعراء والشواعر.[5] لذلك فإنّنا نروم تجريب البحث عن تواشج مزعوم بين رصيد رمزيّ للذات المؤنّثة وبين معان أتت عليها الشواعر في غرض الفخر. فالفخر الغرض الذي يُشرع علنا باب القول على مصراعيه أمام الشاعر-الشاعرة ذاتا متكلّمة عن ذاتها.[6] والفخر أكثر الأغراض رواجا عند عرب الجاهليّة. ارتبط بخصائص البيئة البدويّة وبمميّزات مجتمع وثنيّ آمن ببطولة متحقّقة الآن وهنا على مرأى الجميع ومسمعهم. علاوة على أنّ قراءة تدّعي مراعاة التعالق بين الشاعر-الشاعرة، باعتباره-اعتبارها ذاتا، وبين

1- القيرواني (ابن رشيق)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق محمد قرقزان، لبنان، دار المعرفة، 1988، 817/2.
- خليف (مي يوسف)، الشعر النسائي في أدبنا القديم، مصر، مكتبة غريب، دت، ص100.

2- الضبّي (المفضّل)، المفضليات، تحقيق أحمد محمّد شاكر وعبد السلام محمّد هارون، ط6، دار المعارف، لبنان، ص273-274. الأصمعيّ (أبو سعيد)، الأصمعيات، تحقيق أحمد محمّد شاكر وعبد السلام محمّد هارون، ط5، لبنان، دت، ص101-104. الجمحي (ابن سلاّم)، طبقات الشعراء، دار الكتب العلميّة، لبنان، 2001، ص82. المبرّد (محمّد)، التعازي والمراثي والمواعظ والوصايا، تحقيق محمّد حسن الجمل، مراجعة محمود سالم، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، دت، ص117.

3- المسعودي (أبو الحسن)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، 2005، 125/2-126.

4- عبد السلام (محمّد)، الموت في الشعر العربي، ترجمة مبروك المنّاعي، مراجعة حمّادي صمّود، معهد تونس للترجمة، تونس، 2017، ص106-107.

5- القيرواني (ابن رشيق)، العمدة، مرجع سابق، 819/2:" من أشدّ الرثاء صعوبة على الشاعر أن يرثي طفلا أو امرأة، لضيق الكلام عليه فيهما، وقلّة الصفات".

6- المرجع نفسه، 797/2-798:" الافتخار هو المدح بعينه، إلاّ أنّ الشاعر يخصّ به نفسه وقومه، فكلّ ما حسن في المدح حسن في الافتخار، وكلّ ما قبح فيه قبح في الافتخار".

الشعر باعتباره أهمّ نشاط تخييليّ عند العرب القدامى، تنشغل بالتفكير في نصيب الشاعرة-امرأة، من الفخر، ونصيب المرأة-شاعرة، من الفحولة.

وفي نطاق النبش عن تراشح بين هويّة ثقافيّة تتملّكها المرأة، بحكم انتمائها إلى الجماعة، وبين رصيد هُوِيٍّ فخريّ تعاقدت عليه الجماعة، وجعلته مَثَلا ومِثالا، رأينا الوقوف عند:

الشحنة الدلاليّة لدال الفخر سعيا إلى تطويق نصيب المرأة الشاعرة منه. والحفر في أخبار مثل استيهاميّة مرشّحة للفخر. ثمّ استقراء نصوص فخر الشواعر ومحاصرة وجوه الذاتيّة فيها، إن وُجدت. وإلاّ فهو الاغتراب.

2- الفخر بين لسان العرب وفرسانها الإناث:

2-1- ذكورة الفخر:

الفخر دال لغويّ في لسان القوم قبل أن يجري شعرا على لسان الشاعرة. ذلك أنّ "اللّغة-وخصوصا المستوى المعجميّ منها-لتبدو بمثابة الواقعة الثقافيّة المتميّزة، وذلك لعدّة أسباب، أوّلا: لأنّ اللّغة جزء من الثقافة، فهي إحدى الاستعدادات التي نتلّقاها من التراث المحيط بها، وثانيا: لأنّ اللّغة هي الأداة الأساسيّة والوسيلة الممتازة التي تتمثّل بواسطتها المجموعة التي تنتمي إليها...وثالثا: لأنّ اللّغة هي أكثر مظاهر النظام الحضاريّ اكتمالا".[1] تبدو النواة الدلاليّة للدّال [ف،خ،ر] منحصرة في معنى "الجيّد من كلّ شيء".[2] ويحاصر معنى الجودة في عالم الإنسان. ويضبط في عالميّ الحيوان والنبات. ولا نعدم تلوينا فيه من بلاغة إنشاء العالم شيء كثير، قبل أن يكون بلاغة إنشاء لغة العالم. فمن بلاغة تصوّر العالم ترتيبه. ومن علامات ذلك تصدّر المعنى المتعلّق بالإنسان-الذَكَر المادّة المعجميّة، ووقوف المرأة على تخوم الدّال. وإن تركت لها بعض المسالك إلى الفخر. منها يستمدّ فخر النساء معقوليّته.

فنلفي مسلكين مرتبطين بالجسد المؤنّث. يحييان صلة الجسد بالجسد. أوّلهما يستحضر الجسد المنتج للأجساد.[3] وثانيهما يستدعى الجسد الموفّر للمتعة.[4] إنّ الجسد المؤنّث بوّابة الفخر المتاحة ليفتخر بذاته جسدا جميلا، أو ليفتخر بالأجساد المتولّدة عنه. ولم لا بالأجساد المتولّد عنها أيضا.[5]

1- الجزّار(محمّد فكري)، معجم الوأد: النزعة الذكوريّة في المعجم العربيّ، في تحليل الخطاب المعجميّ، مصر، إيتراك للطباعة والنّشر والتوزيع، 2002، ص28.

2- ابن منظور، اللسان، دار صادر، دت، 139/11، مادة [ف، خ، ر].

3- المرجع نفسه، نفس الصفحة:" أفخرت المرأة إذا لم تلد إلاّ فاخرا".

4- المرجع نفسه، نفس الصفحة:" ما حضر في قول الراجز:" إنّ لنا جارة فناخره تكدحُ للدنيا وتنسى الآخره" وحدّه الشارح بقوله:" هي المرأة التي تتدحرج في مشيتها".

5- المرجع نفسه، 138/11-139، مادة [ف، خ، ر]: الفخر" التمدّح بالخصال وعدّ القديم...الفخر ادّعاء العِظم والكِبر والشّرف...الفخار نشر المناقب وذكر الكرام بالكرم...المفخَرة والمفخُرة المأثرة وما فخر به".

ومادامت قيم الجماعة هي قيم كلّ الجماعة كسبا أو خرقا، فقد احتاجت هذه القيم المأثورة والمناقب المشهورة التنازع عليها وإليها.[1] فيكون الانتقال من القيميّ إلى السلوكيّ، وما يقتضيه –ذاك السلوك- من تدافع وتصارع، وما يستدعيانه من ركح اجتماعيّ فيه يتحقّق الاعتراف بالغالب والمغلّب. فالأفعال المرتبطة بالشّرف والجلد والمنطق أفعال ذكور، بل بعض الذكور. لهذه المعاني صدى في دال [ذ،ك،ر].[2] و"يفرض الواجب على كلّ رجل تأكيد رجولته في كلّ الظروف...فإنّ الرجل "حقيقة رجلا"، هو ذاك الذي يشعر بأنّه ملزم بأن يكون في مستوى الإمكانيّة التي أتيحت له لزيادة شرفه في البحث عن المجد والتميّز في المجال العام".[3] هكذا يحمل دال الفخر شحنة جندريّة ترشّح الشعراء للفخر بالطارف والتليد.

2-2- أَنَثُ الفرسان:

تواتر القول بمشاركة المرأة منذ الجاهليّة في الحروب.[4] وتبدو مشاركتها أوسع من ضرب بالهراوة ورمي بالحجارة.[5] ويبدو نموذج الفارس المؤنّث حاضرا في المجتمع العربيّ القديم، وإنْ بسمات مخصوصة، نحاول استجلاءها من خلال مثالين: مثال الجارية في زيّ الفارس،[6] ومثال خولة بنت الأزور.[7]

1- المرجع نفسه، 138، 11-139، مادة [ف، خ، ر]:" تفاخر القوم: فخر بعضهم على بعض [و] فاخره مفاخرة وفِخارا: عارضه بالفخر...فاخره ففخره يفخر فخرا: كان أفخر منه وأكرم أبا وأمّا...فخر فلان اليوم على فلان في الشّرف والجلد والمنطق أي فضل عليه...[و] الفخير: المغلوب بالفخر...ويقال: إنّه لذوا فخرة عليهم أي فخر".

2- المرجع نفسه، 36/5-37، مادة [ذ، ك، ر]: رجل ذكَر إذا كان قويّا شجاعا أنفا أبيّا" و"قول ذكر: صُلبٌ متينٌ، وشِعر ذكر: فحلٌ". و"الذِّكْر: الشّرف والصّيت...والذُّكر: الصيت والثناء".

3- بورديو (بيار)، الهيمنة الذكوريّة، ترجمة سلمان قعفراني، مراجعة ماهر تريمش، لبنان، المنظّمة العربيّة للترجمة، 2009، ص83-84.

4- الحوفي (أحمد)، المرأة في الشعر الجاهليّ، ط2، مصر، دار الفكر العربيّ، دت، "فصل المرأة المحاربة"، ص444.

5- الواقدي (محمد)، فتوح الشّام، تحقيق عبد اللطيف عبد الرحمن، لبنان، دار الكتب العلميّة، 1997، 47/1 تقول عفرة بنت غفّار الحميريّة:" لنا المشاهد العظام والمواقف الجسام، ووالله لقد اعتدنا ركوب الخيل وهجوم الليل".

6- الأصفهاني (أبو الفرج)، الأغاني، تحقيق إحسان عبّاس، إبراهيم السعافين، بكر عبّاس، ط3، لبنان، دار صادر، 2008، 119/11-120:" فبينا أنا كذلك إذ سطع غبار من ناحية الحيّ ورُفعت لي شخوص ثلاثة. ثمّ تبيّنت فإذا فارس يطرد مِسْحلا وأتانا. فتأمّلته فإذا عليه درع أصفر وعمامة خزّ سوداء، وإذا شعره تضرب خصريه. فقلت: غلام حديث عهد بعرس أعجلته لذّة الصّيد فترك ثوبه ولبس ثوب امرأته. فما جاز عليّ حتّى طعن المسحل وثنّى طعنة للأتان فصرعهما. وأقبل راجعا نحوي وهو يقول: نطعنهم سُلكى ومخجولة كَرَّكَ لأَمَيْنِ على نابل [الرجز]...ثمّ قام إلى فرسه فأصلح من أمره ثمّ رجع. قال: فبرقت لي بارقة تحت الدرع، فإذا ثدي كأنّه حُقٌّ عاج. فقلت: نشدتك الله امرأة؟ قالت: إي والله، إلاّ أنّي أكره العشير وأحبّ الغزلَ. ثمّ جلست وجعلت تشرب معي ما أفقد من أنسها شيئا...فما لبث إلاّ يسيرا حتّى انتبهت فزعة، فلاثت عمامتها برأسها، وجالت في متن فرسها، وقالت: جزاك الله عن الصحبة خيرا. قلت: أما تزوّدينني منك زادا؟ فناولتني يدها، فقبّلتها فشممت والله منها ريح المسك المفتوت. قلت: وأين الموعد؟ قالت: إنّ لي إخوة شرسا وأبا غيورا. ووالله لأن أسرّك أحبّ إليّ من أن أضرّك، ثمّ انصرفت".

7- الواقدي (محمد)، فتوح الشّام، مرجع سابق، 40/1-41:" إذ نظر [خالد بن الوليد] إلى فارس على فرس طويل وبيده رمح طويل وهو لا يبين منه إلاّ الحدق والفروسيّة تلوح من شمائله وعليه ثياب سود وقد تظاهر بها فوق لامته وقد خرّم وسطه بعمامة خضراء وسحبها على صدره ومن ورائه وقد سبق النّاس كأنّه نار، فلمّا نظر خالد قال: ليت شعري من هذا الفارس وأيم الله إنّه لفارس شجاع...ونظر إلى الفارس الذي وصفناه وقد حمل على عساكر الرّوم كأنّه النّار المحرقة فزعزع كتائبهم وحطّم مواكبهم، ثمّ غاب في وسطهم فما كانت إلاّ جولة الجائل حتّى خرج وسنانه ملطّخ بالدّماء من الرّوم. وقد قتل رجالا وجندل أبطالا وعرّض نفسه للهلاك...قال فتأمّلوه فرأوه قد تخضّب بالدّماء فصاح خالد والمسلمون: لله درّك من فارس...اكشف لنا عن لثامك. قال: فمال عنهم

ورد أوّل المثالين ضمن مشهد طرديّ. وورد ثانيهما ضمن مشهد حربيّ. واشتركا في الكشف عن سمات الفارس وآليّة تشكّله. ذلك أنّ مثال الفارس المؤنّث لا يتحقّق إلاّ بفعل التنكّر والتعتيم الهُويّ.

وينجم الفارس حين يطمس أمارات التأنيث في جسده. فصوّر "غلاما... ترك ثوبه ولبس ثوب امرأته".[1] وبدا "فارسا لا يبين منه إلاّ الحدق".[2] لقد سمحت عتمة الهويّة الجنسيّة للفارس المؤنّث بتملّك أدوات الفارس (فرس، سيف، رمح، درع). وخوّلت له تجريب أفعاله. فإذا بالجارية تطارد وتطعن وتصرع. وإذا بابنة الأزور تزعزع كتائب الرّوم وتحطّم مواكبهم.

أتاحت العتمة الهويّة للمرأة الفارس فرصة تجريب هويّة الفارس ومناسبة اختبار الفروسيّة. فتحلّت بصفات الفارس. ورآها الحضور الفارس الشجاع والرّجل الكريم. فنظروا إليها بعين التعظيم. ويظلّ وجود مثال الفارس المؤنّث رهين ضبابيّة هويّة. فإذا تجلّت هويّة الجسد انجلى كلّ تحلٍ بالفروسيّة وبطلت أفعالها. ذلك أنّ التعرّف إلى التأنيث في هويّة الفارس يسقط حجب التأنيث. ويظهر علاماته للعيان. "قال: فبرقت لي بارقة تحت الدرع، فإذا ثديّ كأنّه حُقُّ عاج. فقلت: نشدتك الله امرأة؟ قالت: إي والله".[3] حينها يستبدل الالتباس الهويّ بحقيقة هويّة، تعقلن هويّة الفارس عبر تصنيفها بين الإناث. فيحلّ الحياء بديلا من الاندفاع. و"نتبيّن أنّ العلاقة بين الذكورة والأنوثة قائمة على عرض ركحيّ، وأنّ الاختلاف مبنيّ على لعبة الستر والكشف".[4] لقد كشف التخصيص الجندريّ لهويّة الفارس المؤنّث إدراكا مشتركا. هو الغيريّة تتبنّاها الذات وبها تشكّل وعيا بذاتها وبالآخر، وبموجبها تحوّل الفارس من موقع لذّة الطرد إلى موقع لذّة الطريدة، ومن موقع التذكير إلى موقع التأنيث. فعلا صوت الجارية معلنا حبّه الغزل[5] حين ثبتت أنوثة الجسد. بل أعلن صوت الجارية تموقعه ضمن غيريّة مذكّرة، التأنيث فيها تكليف اجتماعيّ تمثّل المرأة فيه "الشّرف سلبيا في جوهره [كذا]، ولا يمكن إلاّ الدفاع عنه أو خسارته".[6]

ولم يخاطبهم وانغمس في الرّوم...فلمّا بعد عن خالد سار إليه بنفسه وقال له: ويحك لقد شغلت قلوب النّاس وقلبي لفعلك، من أنت؟ قال: فلمّا لجّ عليه خالد خاطبه الفارس من تحت لثامه بلسان التأنيث، وقال: إنّني يا أمير المؤمنين لم أعرض عنك إلاّ حياء منك لأنّك أمير جليل وأنا من ذوات الخدور وبنات الستور، وإنّما حملني على ذلك أنّي محرقة الكبد زائدة الكمد. فقال لها: من أنت؟ قالت: أنا خولة بنت الأزور المأسور بيد المشركين أخي وهو ضرار وإنّي كنت مع بنات العرب وقد أتاني السّاعي بأنّ ضرار أسير فركبت وفعلت ما فعلت...".

1- الأصفهاني (أبو الفرج)، الأغاني، مرجع سابق، 119/11.

2- الواقدي (محمّد)، فتوح الشّام، مرجع سابق، 40/1.

3- الأصفهاني (أبو الفرج)، الأغاني، مرجع سابق، 120/11.

4- قرامي (آمال)، الاختلاف في الثقافة العربيّة الإسلاميّة، دراسة جندريّة، لبنان، دار المدار الإسلاميّ، 2007، ص940.

5- ابن سلامة (رجاء)، العشق والكتابة قراءة في الموروث، ألمانيا، منشورات الجمل، 2003، ص346-347.

6- بورديو (بيار)، الهيمنة الذكوريّة، مرجع سابق، ص84.

فاستدعت الجارية الذكور من قومها[1] وألمحت إلى اللذّة.[2] ولم تختلف ابنة الأزور بما استدعته من معاني الكنّ والقرّ المذكّرة بثنائيّة الداخل المؤنث والخارج المذكّر.[3]

لذلك رأينا الخبرين حاملين لسمات ثاوية في عمق التمثيلات المؤسّسة للذات المؤنّثة قديما. نجملها في: - وثيق ارتباط بالفضاء الدّاخليّ جعل التلبّث بالمكان حكم الذات المؤنّثة، وجعل حركتها في الفضاء الخارجيّ متحقّقة برخصة مذكّرة وتحت عين الذكورة، فاستئذان ابنة الأزور ابن الوليد في الالتحاق بجيش عميرة بن رافع، واستحضار الجارية الإخوة الشرس والأب الغيور، حدثا إثر ثبوت تأنيث الجسد أمام الآخر المذكّر. وأبطلا ضربا في الأرض حين كان الجسد متشبّها بالذكر.

- عرضيّةِ الانخراط في الفعل العنيف صيدا وحربا يشهد أنّهما ليسا ممّا تطالب بهما الأنثى، وليسا من الأفعال المؤسّسة لسماتها الهويّة، وأنّ الصيد والحرب معياران في الذكورة راسخان.

- صمتِ الفارسين المؤنّثين عن الافتخار ببطولة الصيد والحرب، وارتدادهما إلى مركزيّة الصوت المذكّر، لتنشد الجارية بيت امرئ القيس،[4] وترتدّ ابنة الأزور إلى مثال البكّاءة.[5] وكأنّ بالصمت عن البطولة أمارة استلاب، ودليل اغتراب هويّ، يعطّل الصوت المؤنّث. فلا ينشد ذاتا يعي غربتها، ويدرك زيف تمثّلاتها.[6]

3- الشاعرة المفتخرة:

لمّا كان وكدنا تقصّ للتمثّلات الثقافيّة المترجمة عن ذات مفتخرة "مؤنّثة"، فقد سعينا إلى تحديد موقع الشاعرة المفتخرة انطلاقا ممّا افتخرت به. فبدا لنا أنّ قسما هاما من معاني الفخر عند الشواعر يؤسّس صورة لذات مغتربة:

1- الأصفهاني (أبو الفرج)، الأغاني، مرجع سابق، 120/11:" إنّ لي إخوة شرسا وأبا غيورا".

2- المرجع نفسه، نفس الصفحة:" ووالله لأن أسرّك أحبّ إليّ من أن أضرّك".

3-Bourdieu (Pierre), Le sens pratique, Paris, Les éditions de Minuit, 1980, p354, « Le schéma synoptique des oppositions pertinentes ».

4- ديوان امرئ القيس، تحقيق حنّا الفاخوري، لبنان، دار الجيل، 1949، ص251-253: من قصيدة يفخر فيها بإيقاعه بأحياء من بني أسد، مطلعها: يَا دارَ ماويّةَ بالحائلِ فالسَّهْبِ فالخَبْتَيْنِ من عاقلِ [السريع]

5- الحيالي (ليلى)، معجم ديوان أشعار النساء في صدر الإسلام، مكتبة ناشرون لبنان، 1999، ص83-87، الأبيات المنسوبة لخولة بنت الأزور والقصائد الثلاث متجذّرة في تقليد شعريّ نسائي بين حثّ الرجال على الذود عن الجسد المؤنّث وبين بكاء مفقوديّ الحرب. انظر في هذا السياق: الواقدي (محمّد)، فتوح الشام، مرجع سابق، 48/2. منصور (جميل)، معجم شاعرات العرب، دار البشائر، سوريّة، 2010، 69/1-70. شمس الدين (إبراهيم)، مجموع أيّام العرب في الجاهليّة والإسلام، دار الكتب العلميّة، لبنان، 2002، ص159.

6- الأصفهاني (أبو الفرج)، الأغاني، مرجع سابق، 4/ 196:" قال: كان الدلّال ملازما لأمّ سعيد الأسلميّة وبنت يحي ابن الحكم بن أبي العاصي، وكانتا من أمجن النساء، كانتا تخرجان فتركبان الفرسين فتتسابقان عليهما حتّى تبدو خلاخيلهما. فقال معاوية لمروان بن الحكم: إكفني بنت أخيك. فقال: أفعل. فاستزارها وأمر ببئر فحفرت في طريقها، وغطّيت بحصير فلمّا مشت عليها سقطت في البئر فكانت قبرها".

1-3- الاغتراب في فخر الشواعر:

بدت الشاعرة واقعة موقع اغتراب. فهي لا تأتي الفعل المولّد للفخر. ولا يمكنها تبعا لذلك الاتّصاف بصفات الفخر والتحلّي بقيمه. وإن افتخرت فتظلّ المسافة قائمة بين معاني الفخر المستدعاة وبين تحلّي الشاعرة بها. ويمكن أن نرصد هذا الاغتراب في ثلاثة مستويات، دلّت عليها فخريات النساء: أوّلها اغتراب في مستوى النّسب. وثانيها اغتراب في مستوى الفعل البطوليّ. وثالثها اغتراب في مستوى القيم. وقد اخترنا عرض المستويين الأوّلين من الاغتراب، وتأجيل النظر في الاغتراب القيميّ، باعتبار أنّ القيم ناظمة لكلّ سلوك والمعايير قابعة وراء كلّ تمثّل للذات.

أ- الاغتراب في مستوى النّسب:

مثّل الافتخار برفعة النّسب وصفاء الدم معنى من المعاني المتداولة في فخريات العرب القدامى.[1] ولم تحد الشواعر عن جادة الطريق. فتواتر على ألسنتهنّ الاعتزاز بالنّسب والتفاخر به. فهذه الحمراء بنت ضمرة[2] ترتجز أمام عمرو بن هند حين ظنّها أعجميّة: [الرّجز]

إنّي بنت ضمـرةَ بن جابـرِ
ساد معَدًا كابـرا عن كابـرِ
إنّي لأختُ ضمرةَ بن ضمـرةَ
إذا لُفعت البلادُ بجمــرةِ[3]

وكذلك أنشدت امرأة من عقيل، أهمل الروّاة اسمها، فشفع لها الذكور المفتخر بهم: [مشطور الرجز]

حيْدَرة خالي ولقيطُ وعلـيْ
وحاتم الطائيُّ وهّابُ المِئيْ[4]

1- الحوفي (أحمد)، المرأة في الشعر الجاهليّ، مرجع سابق، ص79:" أغرم العرب بأن يفخروا بنسبهم، وبأن يشيدوا بآبائهم، وأولعوا أيضا بأن يباهوا بأمّهاتهم، ويزهوا بحرّيتهنّ، وعراقة نسبهنّ".

2- شعر بني تميم، جمع وتحقيق عبد الحميد محمود المعيني، منشورات نادي القصص الأدبيّ، 1982، هامش ص306:" الحمراء بنت ضمرة بن جابر بن قطن بن نهشل بن دارم...نشأت في بيت عريق في الشّرف والسؤدد. أبوها ضمرة بن جابر وجدّها جابر بن قطن وأخوها ضمرة بن ضمرة، وكلّهم سادة شعراء. وزوجها هوذة بن جرول بن نهشل بن دارم".

3- المرجع نفسه، ص306.

4- شعراء بني عقيل وشعرهم في الجاهليّة والإسلام حتّى آخر العصر الأمويّ، جمع وتحقيق عبد العزيز بن محمّد الفيصل، دار النشر العبيكان للطباعة والنّشر، السّعوديّة، 1985، 213/2.

وكما نوّع الشعراء في الافتخار بالنّسب، فألحقوا الافتخار بالأمّ بالفخر بالنسب الأبويّ، وجعلوه من المعاني الثواني التي تعزّز صفاء النّسب وتؤكّده،[1] افتخرت المرأة بأمّها. فتفرّدت زينب بنت فروة[2] بقطعتين في الغرض.[3] فكانت الشاعرة الوحيدة التي عقدت صلة بين الأنثى والأنثى في سياق فخريّ. والشاعرة الوحيدة التي خرجت بالأمّ من هامشيّة الفخر في القول الشعريّ وعليه أجرت مقطّعتين. أنشدت في إحداهما: إنّ ابنةَ الدهقانِ كسرى تُنوّلَـت بطعنِ الكماةِ واختلاسِ المعابلِ [الطويل]

ولم تُخطَف أُمّي على غيرِ ثُلَّـةٍ ولم تُختَطَفْ إلاّ بطعنِ المقاتلِ

منَ اللابساتِ الريط زهراء لم تبتْ تحشُّ مع الأُميّ وقودَ المراجلِ

ولم يُرَ في أفناءِ مُرّةَ مثلَـــها ولا عندَ قيسٍ غنيمةَ قافـــلِ[4]

لقد حاورت الشاعرة المفتخرة التذكير في النّسب. وحفرت في مقولة التذكير موضعا لتأنيث، علامته الأمّ. فجعلت من أمّها الفارسيّة سبيّة القبائل العربيّة محلّ فخر حقيقيّ. ذلك أنّ ابنة فروة عادت إلى انتماءين محدّدين للأمّ. عليهما أسّست صورة الأمّ. وبتعاطف البنت مع الأمّ السبيّة، ومؤازرة الأنثى للأنثى، نشأت خصوصيّة الفخريّة. فراكبت الشاعرة بين أصلين هُوّيين في الأمّ: أصل أوّل "أصليّ" "ابنة الدهقان كسرى". وأصل ثان "لاحق" سبيّة غُنمت قوّة وعنوة.

وقد حرصت الشاعرة على إنشاء عالم ذكورة حصين منيع. جعل الأمّ محصّنة بين قومها، عزيزة بين أهلها. وجعل من انتقالها من الفرس إلى العرب انتزاعا عنيفا. أشّرت عليه بطعن الكماة واختلاس المعابل وطعن المقاتل. وعزّزت الشاعرة رفعة الأمّ حين أشارت إلى بياض العتق وعدم الامتهان. فحافظت على أصل رفيع فيها خوّل لها التفوّق على كلّ سبايا العرب من مرّة وقيس.

وبإقرار تفوّق الأمّ، نُقرّ تفوّق الشاعرة حين نظرت بعين التأنيث إلى قيمة النّسب المذكّرة. وجعلت التأنيث يخترقها فتتشظّى. وتعيد الشاعرة إنشاءها بيد مؤنّثة. تنشئ قيم الذكورة لتضمّد جراح الأمّ الجارية سليلة الفرس سبيّة العرب. لقد افتخرت الشاعرة بنسبها. فكان نسبا ذكوريّا وإنْ عاد إلى الخؤولة أوّ إلى الأمّ مباشرة، وإنْ أعادت إنشاءه. وبدت في خضمّ ذلك معبّرة عن أمرين:

- وعي أنّ النسب الذكوريّ قيمة من بين قيم أخر تأسّست عليها معياريّة المجتمع العربيّ القديم. لذلك تعاورها الشعراء وتعاورتها الشواعر، فخرا حينا وهجاء أحيانا.

1- الحوفي (أحمد)، المرأة في الشعر الجاهليّ، مرجع سابق، ص80:" وقد جمع المقدام بن زيد سيد بني حي بن خولان فخره بأمّه إلى فخره لأبيه في قوله: نَمتْنا إلى عمرو عروقٌ كريمة وخُلان معقودُ المكارمِ والحمـــد [الطويل]

وأمّي ذات الخيرِ بنتُ ربيعـــة ضريّة من عيصِ السماحةِ والمجد

2- ابن طيفور (أحمد)، كتاب بلاغات النساء، مطبعة مدرسة والدة عبّاس الأوّل، مصر، 1908، ص182:" زينب بنت فروة بن سنان بن عنمة إحدى بني تميم بن مرّة بن عوف بن سعد بن ذبيان".

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسه.

4- المرجع نفسه، الصفحة نفسه.

- قدرةٍ على التلاعب بقيمة النّسب المذكّر، بين اعتراف بأحاديّة ذكورته، وبين نحت مكان للأنوثة فيه. أنوثة ذَكِرَةٌ تأخذ نُهزةَ ومخاتلة في غير منح.

ب- الاغتراب في مستوى الفعل البطوليّ:

يقترن الفعل البطوليّ بالحرب خاصّة. فالحرب شأن الذكور. وعلى وقائعها نمت أوائل الفخريات. وإليها تطرّق فخر الشواعر. شفيعهنّ في ذلك انتماء قبليّ جعل انتصار القبيلة انتصارهنّ. فتغنّت عُفيرة الكلبيّة[1] بانتصار قومها يوم دهمان[2] في قصيدة هي أطول فخريّة لشاعرة، في حدّ علمنا، مطلعها: [الوافر]

سَمَت كَلبٌ إلى قيسٍ بجمعٍ يَهُدُّ مناكب الأكَمِ الصِّعابِ[3]

وكذلك وصفت جمل الضبابيّة[4] انتصار قومها في قصيدة مطلعها: [الوافر]

أميمةُ لو رأيتِ غداةَ جئنَا بحزْمٍ كراءَ ضاحيةٍ نسوقُ[5]

ويندرج التطرّق إلى الحرب في الفخر النسائيّ بصورة خاصّة ضمن الفخر القبليّ، حيث يتعهّد الشاعر-الشاعرة بالاشتغال على الرصيد الرمزيّ للجماعة. وذلك بتحرير الوقائع من شرطيهما الزّمانيّ والمكانيّ، وإدماجهما ضمن الرصيد الرمزيّ، عبر تثبيت الحدث ضمن الذاكرة الجمعيّة، وحفظه من إتلاف الذاكرة النسّاءة. غير أنّ الفخر القبليّ غلب على فخر الشواعر. الأمر الذي جعله ضربا من التفاخر والمفاخرة[6] مخصوصين. اصطلحنا عليه باغتراب الفعل البطوليّ.[7]

❖ **الاغتراب إزاء فعل الحرب البطوليّ:**

بدا فخر النساء صوتا ينزاح حين ينخرط في الفخر. صوت يعلن الفخر ويتنازل عنه للفاعلين في الحرب المحقّقين لمفخرة الجماعة. تواتر الانزياح فكان مؤسّسا لذاتيّة فخر نسائيّ. وكانت أجلى صوره في فخريّة ولاّدة المهمزيّة:[8] لولا اتّقاءُ اللهِ قمتُ بِمفْخَـــر لا يبلغ الثقلانِ فيه مقامــي [الكامل]

بأبوّةٍ في الجاهليّةِ ســـادةٍ بذّوا العُلا أمراءُ في الإســـلام

جادوا فسادوا ما نعينُ أذاهــمُ لنَداهُمُ بُذُّلٌ على الأقْـــوام

1- ديوان شعراء بني كلب بن وبرة، أخبارهم وأشعارهم في الجاهليّة والإسلام، محمّد شفيق البيطار، دار صادر، لبنان، 2002، 561/1: "اسمها عُفيرة أو عميرة بنت حسّان الشاعر...وهي أخت المنذر بن حسّان الشاعر...شاعرة أمويّة".

2- المرجع نفسه، 565/1: "ودهمان اسم موضع لبني كلب أتاهم عُمير بن الحُباب فاستباح فيهم. وهو يوم دهمان".

3- المرجع نفسه، 563/1-564-565.

4- ابن طيفور (أحمد)، بلاغات النساء، مرجع سابق، ص175:" جمل الضبابيّة من بني كلاب".

5- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

6- اللسان، 138/11-139، مادة [ف، خ، ر].

7- ولعلّ هذا الاغتراب هو ما تلمّسه أحمد الحوفي. وقصر عن الإحاطة به، حين حاول تمييز فخر الشعراء من فخر الشواعر قائلا:" وفخر المرأة على قلّته وضعفه ليس فيه من الأنوثة شيء...أمّا فخر الرجال فقد كان فيه ضرب من الفخر بالقبيلة كلّها وحسبها وعددها وثرائها وبطولتها وظفرها ومنعتها، وضرب من الفخر الشخصيّ". الحوفي (أحمد)، المرأة في الشعر الجاهليّ، مرجع سابق، ص644-645.

8- الزركلي (خير الدين)، الأعلام، ط15، دار العلم للملايين، لبنان، 2002، 118/8:" توفيت نحو 200ه".

قد أنْجَبوا في السُؤددين وأنجبوا بنجابة الأخوالِ والأعمـــام

من بالمُخاشن وابنه جَــون ومن بالغز أو بالمهمزين يُسامي

قوم إذا سكتوا تكلّم مجدُهـــم عنهُمْ وأخرسَ دون كلّ كـلام[1]

فبعد الحضور الصريح للذات المتلّفظة، وبعد إعلانها القصد إلى الفخر، وبعد جعلها الفخر إليها منسوبا ولمقامها رافعا، بات حظّ الشاعرة الذات المتكلّمة، من الفخر بيتا يتيما، مطلع المقطّعة. وحضر الجمع الغائبون محلّ الحاضرة مدّعية الفخر، بمجرّد استدعائها معاني الفخر والصفات الموجبة له. فسيادة الأعمام والأخوال، جاهليّة وإسلاما، وبذلهم على الأقوام أخرسا كلّ متكلّم غير القوم وأنطقا مجدهم. وإذا كانت الشاعرة أحد المتكلّمين، بدل القوم وبديلا منهم، فقد أُلجم لسانها. إنّها حالة خَرَس مثقلة بوعي بالذات وافد من خارج القصيدة مستقرّ بها.

لذلك يبدو الفخر بالبطولة في الحرب وبإتيان فعل القتل مجازا، وضربا من ضروب الادّعاء. شفيع الشاعرة فيه تماه مع الذات القبليّة حدّ الامّحاء. فالكلّ يعلم علم اليقين أن لا يد لها في انتصارات القبيلة. إنّ المثال الوحيد الذي طابق فيه صوت الذات المتلفّظة المفتخرة فعل الذات القابعة خارج الفخريّة مثال هند بنت عتبة،[2] حين أنشدت يوم أحد:[3]

[الرجز]

شفيتُ منْ حمزةَ نفسي بأُحُدْ حتّى بقرتُ بطْنهُ عنِ الكبدْ[4]

ورغم صدق الضمير المتكلّم المؤنّث، هذه المرّة، في تملّك الفعل العنيف، فقد ظلّ مؤكّدا لحقيقة الاغتراب عن البطولة الحربيّة. وعادة ابنة عتبة، في الفخريّة ذاتها، إلى التموقع ضمن محلّها المؤنّث، محلّ الاغتراب. وقدّمت وحشيَّ العبد بديلها في الفعل العنيف: [الرجز]

نحنُ جزيناكُمْ بيوم بـــــدرِ والحربُ يومَ الحربِ ذاتُ سُعْـرِ

ما كان عن عُتبة لي من صبرِ أبي وعمّي وأخي وصِهـــري

شفيتَ وحشِيَّ غليلَ صـــدري شفيتَ نفسي قضيتَ نَـــذري

فشُكرُ وحشيٍّ على عمـــري حتّى تُغَيَّبَ أعظمي في قبـري[5]

1- المرزباني (محمّد)، أشعار النساء، تحقيق سامي مكي العاني وهلال ناجب، عالم الكتب، مصر، 1995، ص92.

2- الزركلي (خير الدين)، الأعلام، مرجع سابق، 98/8:" هند بنت عتبة بن ربيعة بن عبد شمس بن عبد مناف صحابيّة قرشيّة عاليّة الشهرة" توفيت 13هـ/635م.

3- شمس الدين (إبراهيم)، مجموع أيّام العرب في الجاهليّة والإسلام، مرجع سابق، ص156:" في شوّال لسبع خلون منه سنة 3هـ وقيل للنّصف من شوّال".

4- ابن طيفور (أحمد)، بلاغات النساء، مرجع سابق، ص34.

5- المرجع نفسه، ص33-34.

وإذ نأخذ هذا الاغتراب مأخذ جدٍ. ونعتبره علامة ذاتيّة في فخر الشواعر يقبل الوسم بالنسائيّ، فلأنّه وسَم الذات المتكلّمة المؤنّثة المفتخرة.[1] وقصر التأنيث على نسبة الملفوظ الفخريّ لقائلته. في حين ظلّ مركز الفخر الذكورَ الفاعلين في حياة الجماعة المجسّمين وجودها الفعليّ للعيان.

ولئن كان شرط الفروسيّة طمس التأنيث في الجسد، في المثال الاستيهاميّ للفارس المؤنّث، فإنّ ثبوت تأنيث الجسد المنشد الشعرَ حائلٌ دون فخر قد تأسّس على منافرة ومفاخرة. لذلك ظلّت الشواعر على باب الفخر وعتبته. ولذلك نعتبر أنّ الوقوف على عتبة الفخر هو المعادل الموضوعيّ لوقوف المرأة على عتبة الحرب.

❖ **الاغتراب إزاء فعل البذل البطوليّ:**

من نافل القول إنّ المروءة المُنْشَدة تُختزل في صورتين، أولى مدارها فعل جاد بؤرته الدلاليّة الشجاعة، وثانية مدارها فعل لاه بؤرته الدلاليّة الكرم. من خلالهما حاولنا محاصرة التمثيلات المؤسّسة لفخر النساء في القديم. تبدو الشاعرة واقعة خارجة دائرتيهما في الغالب الأعمّ. فالشاعرة-امرأة تبكي الموتى ولا ترديهم قتلى.[2] والشاعرة-امرأة هَدِيٌّ تُهدى ولا تهدي.[3] فالبكّاءة المثال الأكثر رسوخا ضمن مبادلات رمزيّة الشعرُ منها. والهَدِيُّ المثال الراسخ ضمن رمزيّة وكدُها إنتاج العباد.[4] لذلك فإنّ الالتفات إلى موقع المنع المؤسّس للذات المؤنّثة، قبل أن تتغنّى بمعاني الكرم والجود، دفعنا إلى الوقوف على اغتراب الشواعر إزاء فعل البذل البطوليّ. ذلك أنّ النّصوص الشعريّة المتعرّضة للبذل باعتباره فعلا كريما وشيمة محمودة، نصوص نزرة إن لم تكن منعدمة.

ففي ما نُسب إلى الشواعر من فخر لم نعثر سوى على قطعتين تأتي فيهما صاحبتاهما على فعل البذل وقيمة الكرم. إحداهما لامرأة سالم بن قحفان[5] وثانيتهما لحبيبة التغلبيّة[6]. هذان النصّان اليتيمان في الفخر بالكرم هما دليل على ما سقط أو أسقط من نصوص شعريّة. لكن دون أن يفنّد ذلك ندرة الفخر بالكرم عند الشواعر وعرضيّة الوقوف عنده.

1- انظر على سبيل الذكر: ديوان الخرنق، تحقيق واضح الصمد، دار صادر، لبنان، 1995، ص43-44. ابن طيفور (أحمد)، بلاغات النساء، مرجع سابق، ص191 [مقطّعة عاتكة بنت عبد الله]. الطائي (أبو تمّام)، ديوان الحماسة، تحقيق أحمد أمين وعبد السلام هارون، دار الجيل، لبنان، 1797/2 [مقطّعة امرأة من بني مخزوم]. الطائي (أبو تمّام)، كتاب الوحشيات، تحقيق عبد العزيز الميمني الراجكوتي، دار المعارف، مصر، ص66 [مقطّعة درّة بنت أبي لهب].

2- ابن الأثير (علي)، الكامل في التاريخ، تحقيق عمر عبد السلام التدمريّ، دار الكتاب العربيّ، لبنان، 2012، 523/1:" وكان مع لقيط [ابن زرارة] ابنته دختنوس، وكان يغزو بها معه، ويرجع إلى رأيها".

3- اللسان، مرجع سابق، 44/15، مادة [هـ، د، ي]. ولعلّ ذاك ما كان ثاويا وراء حجر الإخوة على غنيّة بنت عفيف ابن عمرو، أمّ حاتم الطائيّ، ومنعها مالها، انظر: القالي (أبو عليّ)، ذيل الأمالي والنوادر، دار الجيل، لبنان، دت، ص23. شعر طيء وأخبارها في الجاهليّة والإسلام، جمع وتحقيق وفاء فهمي السنديوني، دار العلوم للطباعة والنشر، السعوديّة، 1983، ص811-812.

4- بورديو (بيار)، الهيمنة الذكوريّة، مرجع سابق، فصل "النساء في اقتصاد المتاع الرمزيّ"، ص72.

5- لم نعثر لها على ترجمة.

6- بابتي (عزيزة)، معجم الشعراء الجاهليين، دار صادر، لبنان، 1998، ص112:" حبيبة بنت عبد العزّى بن حذار النّاصريّة، وتدعى أيضا أمّ العزراء، أو العوراء، من بني ثعلبة بن سعد بن ذبيان بن بغيض".

ولعلّ اللافت للانتباه حضور متلازم بين المؤنّث والمذكّر في المقطّعتين المتعرّضتين للبذل. إضافة إلى تجلّي الشاعرة ذاتا متلّفظة تنطق بضمير مفرد، وعن تجربة شخصيّة. ولعلّ الضمير أقدر على المخاتلة حين أوهم بانخراط الشاعرة في فعل البذل. فإذا قصرنا نظرنا على أفعال البذل والعطاء يتغيّر الأمر، ليكون نصيب امرأة سالم بن قحفان من قولِها قولُها: [الطويل]

فأعط ولا تبخل إذا جاء سائل فعندي لها عقلٌ وقد زاحت العلل [1]

ونصيب حبيبة التغلبيّة من قولِها قولُها: [الكامل]

أولي على هلك الطعام أليّـــة أبدا ولكنّي أبين فأنشـــد [2]

وفي القولين تظلّ الشاعرة المفتخرة بكرمها خارج دائرة الكرم وغريبة عن فعل البذل. ذلك أنّ فعل العطاء والمنح ورد في إسناد صريح إلى الزوج "أعط ولا تبخل". واقتصر في النّصّ الثاني على الطعام.

وقد بدا لنا أنّ ثقلا ذكوريّا يستقطب فعل البذل، ويقصره على الذكور، ليجعل الشاعرة مفتخرة بما ليس منها. فالعطيّة في مقطّعة امرأة سالم، حين كان فعل البذل منجزا مذكّرا، كانت أقرب إلى التذكير. والعطيّة في مقطّعة حبيبة التغلبيّة، حين كان فعل البذل منجزا مؤنّثا، كانت أقرب إلى التأنيث.

فالإبل المبذولة للسائل إبل الزوج وملكه. وهي تستحضر مفهوم الثروة.[3] وتختصرها فتجعلها ملكا يتصرّف فيه الزوج دون الزوجة. في حين أنّ الطعام لصيق بالمرأة إعدادا وطهوا.[4]

وتحضر الشاعرة المفتخرة عرضا في سياق الكرم. وتأتي فعل البذل محاكاة لأصلٍ مذكّر. فقد جاءت مقطّعة امرأة سالم بن قحفان ردّا على عتاب الزوج. وتقليدا لفعله. به تحوّلت الشاعرة عن مثال اللائمة في الكرم، دون أن تتحوّل من اللابذل إلى البذل. فكان فخرها فخرا ببذل الرّجل. وكانت الشاعرة خارج دائرة الفعل غريبة عنه. ولئن كانت حبيبة التغلبيّة قد أتت فعل البذل من تلقاء ذاتها، وأقسمت بأغلظ الأيمان أنّ الكرم جبلّة فيها، فإنّ محاكاة الأصل المذكّر لم تنتف. وظلّ الذكور أطيافا حاضرة في المقطّعة تشهد على ذكورة فعل الكرم، وعلى وراثة متلازمة بين الذكورة والبذل. كذلك: [الكامل]

وصّى به جدّي وعلّمني أبي نفض الوعاء وكلّ زاد ينفد

ولذلك فإنّ هاتين المقطّعتين في الفخر بالكرم، وإن تميّزتا من حيث تبنّيهما لفعل البذل البطوليّ، على اختلاف انخراط المفتخرتين، فإنّ لحوق قيمة الكرم عامّة، وفعل البذل خاصّة بالشعراء، يؤكّد تأصّل قيمة

1- الطائي (أبو تمّام)، ديوان الحماسة، مرجع سابق، 1727/2.

2- المرجع نفسه، 1635/2-1636. المرزباني (محمّد)، أشعار النساء، مرجع سابق، ص103-104.

3- اللسان، 37/1، مادة [أ، ب، ل]:" أبّل الرّجل...وأبَلَ: كثرت إبله".

- المنّاعي (مبروك)، الشعر والمال بحث في آليات الإبداع الشعريّ عند العرب من الجاهليّة إلى نهاية القرن 3هـ، منشورات كليّة الآداب منّوبة، 1998، ص22:" "المال" كلمة عامة جامعة تعني عموم الملك، ولكنّها تختصر في الاستعمال الجاهليّ في الإبل".

4- اللسان، 45/13، مادة [م، ر، أ]:" طعام مريء هنيء حميد المغبّة بيّنُ المرأة...ويقال مرأني الطعام وامرأني إذا لم يثقل على المعدة وانحدر عنها طيّبا"

الكرم وفعل البذل ضمن معايير مذكّرة. الأمر الذي يجعل من فخر الشواعر بها استلابا ومحاكاة من درجة ثانية.

2-3- الألفة بديل الاغتراب:

لئن بدا تلفيظ الذات المذكّرة تلفيظا ظلّله الحضور الذكوريّ باحتكاره النسب والحرب والكرم فإنّ في فخريات الشواعر قسما تغادر فيه الشاعرة العتمة. وتسلّط أضواء من الخطاب على ذاتها. فتنبجس صور مغايرة. غادرها الاغتراب إلى حين. فتعقد علاقات مختلفة مع الآخر. فقد توفّر فخر النساء على قليل من النتف والقطع انخرطت في إحلال الألفة محلّ الاغتراب. ولاحت الألفة في مستويين. وسمناهما بألفة الفتنة وألفة المتعة. فعند الشواعر طريف من الفخر دار على معنى الجمال وحوزه. جعلناه ألفة للفتنة. وقسيم آخر أتى على معنى البذل في سبيل الخمرة. جعلناه ألفة للمتعة.

أ- في ألفة الفتنة:

لئن تراوح نظم الشاعرة في هذا المعنى بين البيت الواحد والأربعة أبيات، فقد بدا الافتخار بالفتنة المعنى الفخريّ الأكثر لصوقا بالذات الشاعرة المؤنّثة. ليس ذلك لأنّنا ننظر إليها بعين انتمائها إلى خانة الإناث.[1] وإنّما لأنّ الأبيات المتغنّية بمعنيي الفتنة والجمال وردت كلّها بلسان تبنّى ضمير المتكلّم الأنا. والتزم به. فأحدثت الشاعرة بذلك أعلى درجات التطابق التي أتاحتها اللّغة. وحقّقت أوضح تلاق ممكن بين الذات المتلفّظة ساكنة النّصّ والذات المتكلّمة القابعة خارجه.[2]

وواضح أنّ الشاعرة تعلن عبر هذا الاختيار اللغويّ-الفنيّ تماهيا بين الذاتين. يحقّق صورة بها استحقّت الفخر. فكانت موضوعا له وبه انفردت. ممّا رشّح هذا المعنى الفخريّ لأن يكون معنى مؤنثا خالصا. إذ هو معنى ذاتيّ وفيّ لصاحبته وبها لصيق. ولعلنا نرصد أولى علامات الألفة من خلال حضور جليّ لأصل مؤنّث يستنفر رصيدا هُويًّا رمزيا قُصر على النساء.

ذلك أنّ الشاعرة تنخرط ضرورة في آليّة تماه مع مُثل وصور لا تفارق الرصيد المشترك للقوم. والشاعرة المفتخرة تُخرج هويّتها إخراجا لغويّا. وتلفّظها عبر محاورة معايير ثقافيّة حصّلتها بالانتماء إلى الجماعة. ونشير إلى آليتين حضرتا في مسار تماه مع أصل مؤنّث. جلاّهما بوضوح فخر كلّ من سلمى بنت القراطيسيّ[3] وصفيّة البغداديّة.[4] فنقف على مسارين في إنشاء الذات المؤنّثة. وحّدهما منطق في التماهي تمازيت آليّاته. فقد

1- المرجع نفسه، 168/1، مادة [أ، ن، ث]:" يقال هذه امرأة أنثى إذا ما مُدحت بأنّها كاملة من النساء".

2- Benveniste (Emile), Problèmes de linguistique générale I, Tunis, Editions CERES, 1995, Chapitre: De la subjectivité dans le langage, pp257-265.

3- كحّالة (عمر)، أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام، ط5، مؤسّسة الرسالة، لبنان، 1984، 2/240 و2/251: تذكر ياسمين، سلمى البغداديّة وسلمى بنت القراطيسي:" شاعرة ذكرها القاضي أبو العلاء محمّد بن محمود النيسابوري في كتاب سرّ السّرور الذي جمعه في الشعراء عصره".

4- المرجع نفسه، 2/ 332:" صفيّة البغداديّة شاعرة قال ابن لنجّار ذكرها أبو العلاء محمد بن محمود النيسابوري قاضي غزنة في كتابه سرّ السرور الذي جمع فيه أخبار شعراء عصره".

تأسّس التماهي في مسار أوّل على آليّة تكثيف مبدؤه الوحدة. في حين تحقّق في مسار ثان وفق آليّة من التكثيف مبدؤه التشظّي.

❖ **تكثيف الوحدة:**

ذلك أنّ الشاعرة استحضرت معنى المرأة-الفتنة في كلّيته. واتّخذته أصلا تمثيليا. انخرطت بموجبه في التطابق معه ومطابقة الفتنة. فلبست لبوسها. وحلّت فيها. حلول حقّق الذات وأعتقها من ربقة ذنب متوارث لتتصالح الشاعرة المفتخرة مع قوّة شيطانيّة الفعل. وتَنشأ الذات. وتُنشئ علاقة بالآخر-الذكر جديدة. فيها تهديد لذيذ. وفيه التذاذ بنصر مؤكّد. تكثيف استيهاميّ انفردت صفيّة البغداديّة به، حين قالت: [الكامل]

أنا فتنةُ الدنيا التي فتَنَتْ الحِجا كلِّ القلوب فكلُّها فيَّ مغرمِ

أترى مُحيّاي البديعَ جمالــهُ وتظُنُّ يا هذا أنّكَ تسلــم[1]

وبفضل مبدإ الوحدة استطاعت الشاعرة استعادة وحدة أولى باستعادة أوّل لقاء. استعادة فيها تكثيف إنسانيّ، حيث اللقاء لقاء وجه وجها، وحيث اللقاء لقاء وجه مؤنث وجها مذكّرا. إنّها العودة إلى لقاء "أصليّ" أو إلى "أصل" اللقاء. استعادة لضديّة مؤسّسة. فيها الأنوثة الضديد الأمثل للذكورة.

فيضحي اللقاء بالآخر لقاء منشئا للذات ومنشئا للآخر. لذلك كان الوجه محيًا جميلا. الجمال فيه عصارة الأنوثة واختصار لها. ولذلك كان لقاء الآخر لقاء الذكر، ولقاء العقل. فكانت الشاعرة "فتنة حجا كلّ القلوب".

إنّه الحضور الأنثويّ المتجذّر في المادّيّة، ماديّة الجمال وضعفه وهشاشته. وهو الحضور الأنثويّ المناقض للعقل المانع من الفساد والهلاك والتّردّي. وليس اللقاء وجه-وجه إلاّ ارتشافا للقاء الجسد بالجسد، وإنباءً عن اختلال الأنا العاقلة المذكّرة، وشلل قدراتها. فلا تسلم.

❖ **تكثيف التشظّي:**

في مسار ثان من التماهي حكمه التشظّي. حقّقت المتلقّطة صورة الأنثى الفاتنة. فجزّأت الجمال فيها. وجعلته عيونا وأجيادا ونحورا ونهودا وأردافا. قدّت الجسد المؤنّث قدّا. فانتثرت الفتنة. وتشتّت آيُها في قلب مقصود لعقود المشابهة. تجاوزت بموجبه الشاعرة إيغالا في تملّك الجمال الى انبعاث طقوسيّ انبجست منه الأنثى فاتنة، وقد التأمت العناصر الجميلة التئاما عجيبا. وأنشأت مخلوقا مؤنّثا خارقا، هو صورة للفاتنة الأصل الأمّ الكبرى مانحة الحياة مخلوقات الأرض. فشهد الجمال المعلّم على الجسد على انشداد أسبق إلى الجسد الأمّ. ومهّد ذِكر الفداء في مطلع المقطّعة إلى استعادة طقوسيّة. هي عودة إلى الأصل الأموميّ، مثال استيهاميّ، يجمع شتات الجسد المقدود ويرفع وحشة الاغتراب ويجعل الشاعرة تأنس بالفخر بشبيهتها أو بمن أرادت التشبّه بها، فأنشدت: [الوافر]

1- السيوطي (جلال الدين)، نزهة الجلساء في أشعار النساء، تحقيق عبد اللطيف عاشور، مكتبة القرآن للطبع والنّشر والتوزيع، دت، ص57.

عيون مها الصّريم فداءُ عيني وأجيادُ الظباء فداءُ جيدي

أزيّنُ بالعقودِ وإنّ نحــري لأزينُ للعقود من العقــودِ

ولا أشكو من الأرداف ثقــلا وقد يشكون من ثقل النّهودِ

ولو جاورتُ في بلدٍ ثمُــودا لما نزل البلاء على ثمـود[1]

ونلفي هذا الافتخار بالجمال والاشتغال على إيتوس الذات الفاتنة معنى أتى عليه عدد من الشواعر. إذ وجداناه حاضرا عند ولاّدة بنت المستكفي مثلا[2]، وعند بعض النساء النكرات.[3]

وإن بدا لنا أنّ المنافرة بحوز الجمال تحتاج سياقا اجتماعيا يستسيغها. وتقتضي حساسيّة جندريّة تصوغ التأنيث معنى شعريّا. هو معنى وجود ورؤية للذات.

ب- في ألفة المتعة:

من التلميح إلى المتعة إلى التصريح بها، كان الانتقال من ألفة الفتنة إلى ألفة المتعة. ونحن ندرك أنّ الفتنة بالمتعة موصولة. بيد أنّ المتعة الصريحة أطرف من امرأة وأجرأ، أو هكذا تبدو. فبعض الأبيات المنسوبة للمرأة الشاعرة قديما تضع محلّ سؤال تفرّد الشاعرة بمعاقرة الخمرة والقول فيها.[4]

ويمكن أن نميّز باحتراز شديد اتجاهين في شعر النساء الدائر على الخمرة. "اتّجاه" لاحق مثّلته عليّة بنت المهديّ، و"اتّجاه" سابق أقرب إلى العفويّة مثّلته امرأتان. هما أمّ حكيم بنت يحي[5] وعبلة بنت خالد التميميّة.[6] وبدا الاتّجاه الأسبق بعفويّته وانفلاته أقدر على تصوير ملمح ذاتيّ مخصوص في شعر النساء في هذا المعنى الشعريّ. أوّلا لأنّه بدا ألصق بالتغنّي بالخمرة باعتباره معنى فخريّا يسم علاقة الشاعرة-المرأة بمجتمعها.

1- السيوطي (جلال الدين)، مرجع سابق، ق52. المقري (أحمد)، نفح الطيب من غصن الأندلس الأريب، تحقيق إحسان عبّاس، دار صخر، لبنان، 1968، 178/4. منصور (جميل) معجم شاعرات العرب، مرجع سابق، 428/1.

2- الزركلي (خير الدين)، الأعلام، مرجع سابق، 118/8:" ولاّدة بنت المستكفي بالله محمّد بن عبد الرحمن الأمويّ، شاعرة أندلسيّة، توفّيت 484هـ/1091م).

3- ابن طيفور (أحمد)، بلاغات النساء، مرجع سابق، ص151-152.

4- انظر: الأصفهاني (أبو الفرج)، مرجع سابق، 189/16. الألوسي (محمود)، بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، شرح وتصحيح محمّد بهجة الأثري، ط2، المكتبة الأهليّة، مصر، 1924-1925.

5- الأصفهاني (أبو الفرج)، الأغاني، مرجع سابق، 186/16:" أم حكيم بنت يحي بن الحكم بن أبي العاصي بن أميّة ابن عبد شمس". ونشير أوّلا: إلى وجود أكثر من شاعرة تكنّى بأمّ حكيم، من بينهنّ: البيضاء بنت عبد المطّلب وجويريّة بنت القارظ وصاحبة القطريّ بن الفجاءة. وثانيا: إلى أنّ كلّ من البيضاء وجويريّة انتميتا إلى التقليد الرثائيّ النسائيّ. في حين أنّ أمّ حكيم الخارجيّة خالفتهما وعبّرت عن وعيّ مؤنّث مخصوص. اخترنا عدم التعرّض له لأنّه أمارة اغتراب عن الجسد المؤنّث ووعي مؤرّق به. ليس هذا مجاله وإن كان به موصولا. انظر شعر الخوارج، عبّاس إحسان، ط2، دار الثقافة، لبنان، 1974، ص128-129 -133-134.

6- كحّالة (رضا)، أعلام النساء، مرجع سابق، 242/3:" عبلة بنت عبيد بن خالد بن خازل، أمّ جاهليّة كانت زوجة لعبد شمس بن عبد مناف القرشيّ وبنوه منها يقال لهم العبلات. وهم ثلاثة بطون: أميّة وعبد أميّة ونوفل". الزركلي (خير الدين)، الأعلام، مرجع سابق، 188/4:" عبلة بنت عبيد بن نافل بن قيس من بني زيد مناة من تميم".

ثانيا لأنّ معرفتنا بعليّة بنت المهديّ انتماء اجتماعيا وتاريخيا يجعل شعرها الخمريّ محصّنا أغراضيا واجتماعيّا.[1]

❖ **متعة الإقبال على الخمرة:**

تنطلق المرأة المفتخرة من رصيد المعاني المشتركة. فتفتخر بمعان تقوّمت عليها الخمريّة لاحقا. فالتصريح بالإقبال على الخمرة، وطلب الاستزادة منها، معان أتى عليها الشعراء مفتخرين بمعاقرة الخمرة. فيعلو صوت الشاعرة شريكا في اللّذة: [الطويل]

ألا فاسقياني من شرابكما الوَرْدي إن كنتُ قد أنفدْتُ فاسترْ هنا بُردي

سواري ودُملجي وما ملكتْ يـدي مباحٌ لكمْ نهبٌ فلا تقطعـوا ورْدي[2]

وتأتي الشاعرة على كرم موصول بالخمرة. فتتفاخر بالبذل في سبيلها. ومن هذا المعنى المتأصّل في الفخر الذكوريّ وخمرياته لاحقا ينبجس معنيان وسمهما تأنيث الذات المفتخرة:

تمثّل المعنى الأوّل في التنازل عن علامات ثقافيّة تؤشّر على التأنيث وتعزّزه. هما السوار والدملج. عنهما تتنازل الذات المتلّفظة. ومنهما تتحرّر. وتستبدل تأنيثا ثقافيا، موضعه الأوّل منها اليد، باستقبال اللّذة باليد. بل هي توسّع دائرة البذل لتجعلها تنازلا مطلقا عمّا تملك. نهبٌ تبيحهُ. ولا تبيح قطع وردها. في إقبال على اللّذة واستقبال لها، تتوحّد الذات المتلّفظة مع متعة الذات المتكلّمة. وتحوّل المتعة، من إمتاع للعين النّاظرة إلى الحليّ توزّع على الجسد المؤنّث، إلى إمتاع الذاتِ ذاتَها بمتعة تستقرّ في الجسد آنا. فتقطع مع نظام سيميائيّ المرأة فيه علامة ودلالة لتنتقل إلى نظام ثان من الفعل والتجريب.

❖ **متعة تحدّي السلطة الذكوريّة:**

ونقف على المعنى الثاني في بيتين لشاعرة تدعى عبلة التميميّة. حيث بدت ذاتا تجاوزت الجرأة إلى التجرّؤ على السلطة الذكوريّة في أجلى حضور لها. سلطة ذكوريّة ممثّلة في الزوج صاحب المِلك والجسد. تجرّؤ أفرغت عبره السلطة الذكوريّة من سلطتها، بعد أن استحضرتها الذات المتلفّظة. ووسّعت دائرتها لتوسّع من انتهاكها، متدرّجة من الراحلتين، فالزوج مالكهما، ثمّ ابن أخيه، قفا الزوج والبعض المذكّر بحضوره وسلطته. تقول: [المتقارب]

شربتُ براحلتي مِحجن فيا ويلتي محجنُ قاتلي

وبابن أخيه على لـذّةٍ ولم أحتفل عُذلة العـاذلِ[3]

1- Anne Revillard, Laure de Verdalle, « Faire » le genre, la race et la classe, introduction à la traduction de «Doing Diference», dans Terrains e-travaux, 2006/1, n°10, p-p:91-102, https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-1-page-91.htm.

2- الأصفهاني (أبو الفرج)، الأغاني، مرجع سابق، 186/16.

3- المرجع نفسه، 148/1.

تتوحّد الذات المؤنّثة مع ضميرها المتكلّم "أنا". فتحدث تماهيا لغويّا صادقا. وتجعل من ذاتها قطب الخطاب. تُوزّع المخاطَبات وفق موقعها منه. لذلك تكرّر اسم الزوج، تقريبا وتبعيدا، كلّما احتاجت إلى التذكير بما انتهكت من ملكه وسلطته وعقابه.

معنى يتعزّز إذا استدعينا دلالة المِحجَن على العصا المعقّفة الشبيهة بالصولجان.[1] وتذكّرنا دور العصا-الصولجان في مسرحة السلطة واستعادتها.[2] لذلك يحلّ الزوج محلّ غيريّة، وقد أحدثت اللّذة المسافة الضروريّة لهذا التبعيد. فألحقته بالآخر العاذل المطلق ومطلق المنع.

4- الاغتراب في المستوى القيميّ:

كنّا رصنا في فخر الشواعر القديم اغترابا. وتبيّنا دورانه على فعليْ إماتة وإحياء، نسبا وحربا وإطعاما، في سياق ثقافيّ مخصوص. وإن كان من المسلّم به أنّ عالم الأفراد، عائد إلى قيم مشتركة تنظمه وتضفي المعقوليّة على أفعال الأفراد وأقوالهم. فإنّ الفخر من هذه الزاوية فرصة تتيحها الجماعة لمن فوّضت من المنتمين إليها للانتشاء بعرض الذات وتلفيظها، سواء كانت ذاتا فرديّة أو جمعيّة.

بيد أنّه لا يمكن لهذا العرض أن يستقيم ولا لذاك الانتشاء أن يكون دون تمثّل للقيم الجماعيّة واستجابة إليها بشكل من الأشكال. الأمر الذي يجعل من قيم الجماعة المنتَمى إليها قيما غيريّة بالنسبة لأفرادها يستوي في ذلك الشعراء والشواعر. إلاّ أنّ القيم المتغنّى بها في شعر الشواعر والغالبة على مقطّعاتهن قيم تعمّق الاغتراب وتؤصّله، حين كانت لقيم الذكورة أقرب ولمقوّمات الفتوّة أوفى. إذ تقوّمت المعياريّة الثقافيّة العربيّة القديمة على تصوّر يرى المروءة متحقّقة عن تحصيل للشجاعة والكرم معا. فهما النواة القيميّة لنموذج الرجل الكامل. وهي مروءة موجّهة أساسا للذكور من المجتمع.[3]

فارتبط الغزو بالفروسيّة واقترنت الصحراء بالكرم ممّا شرّع التغنّي بالفتوّة. وبذلك اختصرت هذه القيم جملة المعايير المرتبطة بالواقع المعيش ورمت بظلالها على النشاط الإبداعيّ ممثّلا في الفخر، في ما نحن فيه. حال هذا الأمر دون تملّك الشواعر المفتخرات لهذه القيم. وجعلنا نعاين مسافة بين الذات المؤنّثة المفتخرة وبين القيم المفتخر بها. فالانتساب إلى الذكور والاقتتال في الحرب وإطعام المستنبح والطّارق قيم تؤسّس الذكورة وتخصّ الذكور من الجماعة.

نتيجة لذلك وقفت الشاعرة على هامش تلك القيم. وافتخرت برجال القبيلة المنتصرين. وأشادت بكرمهم ورفعة محتدهم. وجعلت من فخرها صرحا من المجد المذكّر. فهذه القيم بتبئيرها على الذكورة وتوجّهها إلى المثال المذكّر أساسا، أقصت الشواعر عن فلكها. وجعلتهن واقفات على تخوم الذكورة مشاهدات لها وبها معجبات ضرورة.

1- ابن منظور، اللسان، مرجع سابق، 4/47-48، مادة [ح، ج، ن].

2- الجاحظ (عمرو)، البيان والتبيين، ط7، مصر، مكتبة الخانجي، 1998، 3/5، [كتاب العصا].

3- الجبوري (يحي)، الشعر الجاهليّ خصائصه وفنونه، ط5، مؤسّسة الرسالة، لبنان، 1986، ص302:" دارت قصائد الفخر على الشجاعة والبأس والنجدة ومنع الجارات وإجارة المولى وإطعام الفقراء وإكرام الضيف وبذل المال وإيثار الآخرين".

ولئن بدت الألفة بديل الاغتراب فإنّ إنعام النّظر في المعايير التي تأسّس عليها الجمال المؤنّث المفتخر به يدفعنا إلى تنسيب حكمنا. ذلك أنّ معايير الجمال المستدعاة في فخر بعض الشواعر هي المعايير عينها التي بأّر عليها الشعراء وبها تغنّوا ومن عنفها اشتكوا.

فيضحي التوافق حول معايير الجمال المؤنّث تمظهرا ثانيا من تمظهرات الاغتراب القيميّ، وقد انجلت غيريّة معايير الجمال وغيريّة مثال الأنوثة. بل لعلّ العودة إلى هذه المعايير الغيريّة في الجمال المؤنّث تشهد على تأسيسها للأنوثة بعين الذكورة. فقدّت مثال الجمال مراعية المتعة المذكّرة. فثمّنت مواضع اللّذة من الجسد المؤنّث.

5- الخاتمة:

سعينا إلى تبيّن علاقة مفترضة بين فخر الشواعر وبين الشواعر، باعتبارهنّ ذواتا اجتماعيّة متنزّلات في سياق ثقافيّ مخصوص. فبدا لنا تعالق بين النّصّ الفخريّ وصاحبته. تجاوز نسبة حفظها الرّواة إلى تأنيث انغرز في جسد النّصّ شاهدا على تأنيث المنشدة له. ويمكن أن نجمل النتائج المتوصّل إليها في النقاط التاليّة:

-إنّ قسما هاما من فخر الشواعر انضوى ضمن ما عرف بـ"الفخر القبليّ". وعبّر عن انتماء الشاعرة إلى تنظيم اجتماعيّ مشترك، القبيلة، فوّض الشاعرة في من فوّض للتفاخر برصيد رمزيّ للجماعة المنتمى إليها. فلم يخل هذا القسم الفخريّ من ذاتيّة يشرّعها الدم المشترك والأرومة الواحدة. حتّى رأت الشاعرة المفاخرة بانتصارات قومها، مثلها مثل الشاعر المفاخر، ذاتها بعضا من ذات القبيلة وربّما كلّها.

-إنّ التزام الشاعرة بالدور الرمزيّ الذي فوّضت له اقتضى التزاما بمشترك قيميّ وفعل بطوليّ مثّلهما متصوّر الفتوّة في القديم. ترتّب عنه اغتراب الشاعرة عن أفعال عادة ما يأتيها الذكور، ويتغنّى بها الشعراء في الغالب الأعمّ. فكان الاغتراب أمارة تأنيث، ووجها من وجوه ذاتيّة مؤنّثة. فقد شهدت هذه الفخريات على موقع مختلف منه نطقت الشاعرة. أقلّ ما يقال عنه أنّه موقع يُحدث تبعيدا مخصوصا بين الشاعرة، باعتبارها ذاتا مؤنّثة، وبين الأفعال المفتخر بها، باعتبارها أفعال ذكورة حقّقها الفرسان من قومها.

-إنّ المفاخرة نشاط تخييليّ أداته اللّغة ومادّته رصيد المعاني المتعاورة بين الشعراء والشواعر. وإنّ تلك المعاني منشدّة إلى معايير إبداعيّة وسنن شعريّة ليست بمعزل عن معايير المجتمع وقيمه. وإنّ معيار الغيريّة الجنسيّة معيار يساهم في عقلنة الذاوت الاجتماعيّة باعتبارها إمّا ذكورا وإمّا إناثا. الأمر الذي جعل المعطى الجندريّ حاضرا في الخطاب الفخريّ واسما النّصّ بميسم التأنيث أو التذكير، سواء بسواء. وهو ما سمح بتجلٍ لذاتيّة مؤنّثة، في الفخر، سمتها الاغتراب طورا والألفة طورا آخر.

المصادر والمراجع:

باللّغة العربيّة:

1- ابن الأثير (علي)، الكامل في التاريخ، تحقيق عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربيّ، بيروت، لبنان، 2012.

2- الأصمعيّ (أبو سعيد)، الأصمعيات، تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، بيروت، لبنان، دت.

3- الألوسي (محمود شكري)، بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، شرح وتصحيح محمد بهجة الأثري، المكتبة الأهليّة، مصر، 1924-1925.

4- بابتي (عزيزة فوال)، معجم الشعراء الجاهليين، دار صادر، بيروت، لبنان،1998.

5- بورديو (بيار)، الهيمنة الذكورية، ترجمة سلمان قعفراني، مراجعة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة بيروت، لبنان،2009.

6- الجاحظ (عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 1998.

7- الجبوري (يحي)، الشعر الجاهليّ خصائصه وفنونه، مؤسّسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1986.

8- الجزار (محمد فكري)، معجم الوأد النزعة الذكوريّة في المعجم العربيّ (في تحليل الخطاب المعجمي)، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،2002.

9- الجمحي (ابن سلام)، طبقات الشعراء، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2001.

10- الحوفي (أحمد محمد)، المرأة في الشعر الجاهلي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دت.

11- الحيالي (ليلى محمّد ناظم)، معجم ديوان أشعار النساء في صدر الإسلام، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1999.

12- خليف (مي يوسف)، الشعر النسائيّ في أدبنا القديم، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، دت.

13- ديوان الخرنق، تحقيق واضح الصمد، دار صادر، بيروت، لبنان، 1995.

14- ديوان شعراء بني كلب بن وبرة أخبارهم وأشعارهم في الجاهليّة والإسلام، محمد شفيق البيطار، دار صادر، بيروت، لبنان، 2002.

15- ديوان امرئ القيس، تحقيق حنّا الفاخوري، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1949.

16- الزركلي (خير الدين)، الأعلام قاموس تراجم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 2002.

17- ابن سلامة (رجاء)، العشق والكتابة قراءة في الموروث، منشورات الجمل، كولونيا، ألمانيا، 2003.

18- السيوطي (جلال الدين)، نزهة الجلساء في أشعار النساء، تحقيق عبد اللطيف عاشور، مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دت.

19- شعراء بني عقيل وشعرهم في الجاهليّة والإسلام حتّى آخر العصر الأمويّ، جمع وتحقيق عبد العزيز بن محمد الفيصل، دار النشر العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، السعوديّة، 1985.
20- شعر بني تميم، جمع وتحقيق عبد الحميد محمود المعيني، منشورات نادي القصص الأدبيّ، 1982،
21- شمس الدين (إبراهيم)، مجموع أيّام العرب في الجاهليّة والإسلام، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان،2002.
22- الأصفهاني (أبو الفرج)، الأغاني تحقيق، إحسان عبّاس، إبراهيم السعافين، بكر عبّاس، دار صادر، بيروت، لبنان، 2008.
23- الضبّي (المفضّل)، المفضليات، تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف، بيروت، لبنان، دت.
24- الطائي (أبو تمّام)، شرح ديوان الحماسة، تحقيق أحمد أمين وعبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1991.
25- كتاب الوحشيات، تحقيق عبد العزيز الميمنى الراجكوتي، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1963.
26- ابن طيفور (أحمد)، كتاب بلاغات النساء، مطبعة مدرسة والدة عباس الأوّل، القاهرة، مصر، 1908، ص182.
27- عبد السلام (محمد)، الموت في الشعر العربي، ترجمة مبروك المناعي، مراجعة حمّادي صمّود، معهد تونس للترجمة، تونس،2017.
28- قرامي (آمال)، الاختلاف في الثقافة العربية الإسلامية دراسة جندرية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، 2007.
29- القيرواني (ابن رشيق)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق محمد قرقزان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1988.
30- كحّالة (عمر رضا)، أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام، مؤسّسة الرسالة، بيروت، لبنان 1984.
31- المبرّد (أبو العباس)، التعازي والمراثي والمواعظ والوصايا، تحقيق محمد حسن الجمل، مراجعة محمود سالم، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، دت.
32- المرزباني (محمد بن عمران)، أشعار النساء، تحقيق سامي مكي العاني وهلال ناجي، دار عالم الكتب، مصر، 1995.
33- المسعودي (أبو الحسن بن علي)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، مراجعة كمال حسين مرعي، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، 2005.
34- المقري (أحمد بن محمّد)، نفح الطيب من غصن الأندلس الأريب، تحقيق إحسان عبّاس، دار صادر، بيروت، لبنان، 1968.
35- المناعي (مبروك)، الشعر والمال بحث في آليات الإبداع الشعريّ عند العرب من الجاهليّة إلى نهاية القرن 3هـ، منشورات كليّة الآداب، منوبة، تونس، 1998.

36- منصور (جميل)، معجم شاعرات العرب، دار البشائر، دمشق، سورية، 2010.
37- ابن منظور (محمد)، اللسان، دار صادر، بيروت، لبنان، دت.
38- الواقديّ (محمد بن عمر)، فتوح الشام، تحقيق عبد اللطيف عبد الرحمن، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 1997.

باللغة الفرنسية:

1- Anne Revillard, Laure de Verdalle, « Faire » le genre, la race et la classe, introduction à la traduction de « Doing Diference », dans Terrains e- travaux, 2006/1, n°10. https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-1-page-91.htm. - Benveniste (Emile), Problèmes de linguistique générale I, Editions CERES, Tunis, 1995. - Bourdieu (Pierre), Le sens pratique, Les éditions de Minuit, Paris, 1980.

معالجة المستوى التركيب–دلالي للّغة
بين المقاربة الإحصائيّة والمقاربة المبنّية على نظام القواعد

Syntax-semantic level treatment of language between the statistical approach and the grammar-based approach

أ. سالم الرامي

الكلية متعددة التخصصات بآسفي

جامعة القاضي عياض

المغرب

salim.rami@gmail.com

معالجة المستوى التركيب-دلالي للّغة
بين المقاربة الإحصائيّة والمقاربة المبنيّة على نظام القواعد

أ. سالم الرامي

الملخص:

تبدو المقاربة الإحصائية للغة في تناقض تامّ مع المبدأ القائم على ضرورة فهم النصّ من خلال تمثيله تركيبيا ودلاليّا بتصريح كامل للقواعد بمثابة شرط أساسيّ لتحقيق الترجمة الآلية. فلماذا حقّقت المقاربة الإحصائية فعّالية مقبولة بناء على نصوص غير خاضعة لانتقاء مُسبق مقارنة بمقاربة القواعد التي يتمّ الاشتغال على تقعيدها بواسطة عدد كبير من اللّسانيين لمدّة سنوات عديدة؟

كلمات مفاتيح: اللسانيات الحاسوبية- الترجمة الآلية-المقاربة الإحصائية-المقاربة المبنيّة على القواعد-اكتساب اللّغة-العقلانيّة-التجريبانيّة-أنموذج اللّغة.

Abstract:

At first glance, it seems that the statistical approach to natural language processing is in complete contradiction to the rule-based systems approach.

Namely, that the latter is based on an explicit declaration of syntactic and semantic rules as a necessary preliminary phase for machine translation.

Hence the legitimacy of asking the following question: why the statistical approach is by far more effective even for non-selected texts in comparison with the results from the rule-based approach designed by a multitude of linguist experts in several years?

Keywords: computational linguistic-machine translation-statistical approach-rules-based approach-language acquisition-rationalism-empiricism-language model.

1- مقدّمة:

نتوخّى خلال هذه الورقة المقارنة بين الأنموذج الإحصائيّ لمستوى التركيب-دلالة والأنموذج المبنيّ على نظام القواعد لذات المستوى. وذلك، في ضوء الترجمة الآلية بمثابة تطبيق لكونها المجال الذي استفاد من الاستثمار الأوفر على مستوى البعدين الزمنيّ والمادّي مقارنة بالتّطبيقات الحاسوبية الأخرى في مجال اللّسانيات الحاسوبيّة.

2- حصيلة التّرجمة الآلية المبنية على أساس القواعد التصريحية التركيب–دلالية:

تعتبر النّماذج المقدّمة في الترجمة الآليّة، عبارة عن مزيج بين ألفاظ اللّغة الهدف وبين نحو اللّغة الهدف المعادل لنحو اللغة المصدر، لتنتهي بالخطإ على كلا المستويين أي الخطأ على المستوى المعجمي بانتقاء لفظ غير مناسب والخطأ على المستوى التركيب-دلالي بترتيب الألفاظ بشكل خاطئ. وذلك، تنزيلا للمقاربة العقلانية التي تنطلق من الافتراض القائم على أنّه يمكن تفكيك اللغة المصدر لعزل أهمّ وحدات المعنى وترميزها ليتمّ فيما بعد إعادة تركيبها في شكل لغة طبيعية لتمثيل اللغة الهدف. فَيُدخِلُ اللّسانيون إلى الحاسوب لوائح المفردات وعناصر النحو وعددا كبيرا من قواعد الوصف التحليلية التركيبية. علما أنّ هذه القواعد لا يمكن أن تتضمّن الاستثناءات وجميع القيود اللاّزمة لرفع اللّبس وتدبير الوضعيات الغامضة أو غير المتنبّإ بها.

لقد كان فشل الترجمة المبنيّ على ترجمة الألفاظ يبيّن بوضوح ضرورة سيادة السّياق اللغوي قبل كلّ شيء آخر. إذ تتطلّب الترجمة الصحيحة تحديد معنى الألفاظ والتعبيرات المعقدة وفحصا دقيقا لتجاور الألفاظ، وهو ما يتمّ بواسطة تحليل طبيعي وواضح وغير واع من طرف الإنسان، وهذا أمر في منتهى التّعقيد بالنسبة لجهاز آلي بسبب تعدّد إمكانات توافق المعاني المحتملِ تأليفُها وبسبب ضرورة تفعيل مجموعة من المعارف المتعلّقة بالعالم الخارجي أي المعارف الخارجة عن السياق اللغوي للجملة، والتي يفتقر إليها الجهاز الآلي. يأخذ ما يسمى بنحو *البناء*[1] هذا التعقيد بعين الاعتبار بشكل جزئي من خلال ربط المعاني بعناصر مركّبة (المركّب وما إلى ذلك). وبالتالي، فإن معنى القولة لا يتشكّل من تأليف معاني الألفاظ المكوّنة لها.

توقّفت الأبحاث المتعلّقة بالترجمة خلال التّسعينيات وأصبحت أفضل أنظمة الترجمة الآلية هي تلك التي راكمت أكبر عدد من المعطيات اللغوية التي تمكّنها من اختيار الترجمة الصحيحة حسب السّياق (على سبيل المثال سستران[2]، وهي شركة تأسست في عام 1960).

1- Goldberg, A., Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure, Chicago, University of Chicago Press, 1995.

2- تأسست الشركة بولاية كاليفورنيا للعمل على ترجمة النص من الروسية إلى الإنجليزية لفائدة القوات الجوية الأمريكية خلال الحرب الباردة. تمت ترجمة أعداد كبيرة من الوثائق وكانت جودة الترجمات كافية لفهم المحتوى لغايات استخباراتية. استمرّت الشركة في تطوير مجال الترجمة الألية إلى الآن. تقدّم الشركة خدمة الترجمة الآلية في مجال اللغة العامّة وعدد من اللغات الخاصّة على موقعها:
https://www.systran.net

3- حصيلة التّرجمة الآلية المبنيّة على أساس الأنموذج الإحصائيّ للتركيب–دلالة:

مع بداية التّسعينيات، لم يعر فريق بحث من شركة " إ ب م "أيّ اهتمام لمشاكل الالتباس الدلالي ولا إلى المعرفة المتعلّقة بالعالم الخارجي عن المادّة اللغوية، ليستخدم وبكل بساطة متنا ثنائيّ اللغة (ذاكرة ترجمات مجسّدة في نسخ مترجمة طبق الأصل من مداولات البرلمان الكندي، باللغتين الإنجليزية والفرنسية تتيح إمكانية النظر في تقابل النص الإنجليزي والنص الفرنسي على مستوى اللفظ وعلى مستوى المركّب وعلى مستوى الجملة في نفس الوقت). كانت فكرة مصمّمي النظام بسيطة، تمثلت في إيجاد مكافِئات لغوية محتملة مكّنت من رسم حدود إمكانات المعالجة الآلية المحضة القائمة على المنهج الإحصائي على أساس مفهوم تقنية "*ن غرام*" [1] (سلسلة من الكلمات بطول ن).

على الرّغم من أن أنموذج "*إ ب م*" [2] يبدو بسيطا بالنظر إلى المهمّة الموكولة إليه، فقد حقّق أداء ملحوظا مقارنة بتلك الأنظمة الأكثر تفصيلا والتي استفادت من تراكم قواعد وصفية منجزة من قبل فرق لسانيين لسنوات عدّة. والسّبب بسيط نسبيا -وإن كان مضادّا للحدس-، ويكمن في أنّ اللغة تتميّز ببعد إحصائي أساسيّ. وبالتالي فمن الممكن إيجاد ترجمة كلمات استنادا إلى ذاكرة متون مترجمة مسبقا، كما يمكن التعرّف على عبارات اصطلاحية، شريطة أن تكون محليّة ومتردّدة نسبيا بواسطة تقنية "المحاذاة غير المتماثلة" التي تُقابل كلمة واحدة في اللغة المصدر بـ "*ن*" كلمة في اللغة الهدف، وعليه يمكن للخوارزم مثلا أن يستنتج بأن لفظ *بطاطس* بالعربية تقابله مرارا العبارة *pomme de terre* باللغة الفرنسية. ولذلك، تعتبر تقنية "*ن-غرام*" نموذجا إحصائيا بسيطا لتمثيل مفهوم السّياق اللغوي بإزالة غموض معنى الألفاظ بشكل طبيعيّ عندما يسمح السّياق اللغوي المحليّ بذلك[3]. أما في الحالات الأخرى (كأن يظهر اللفظ في سياق غير محصيّ أو في سياق غير مكتمل التخصيص، ممّا يعني ظهوره على مستوى "*ن غرام*" غير محدّد سابقا)، فتتمّ ترجمته حينئذ على أساس المقابل أو المكافئ الأكثر احتمالا وهو ما يحقّق، مع ذلك، أداءً لا بأس به على العموم. نلاحظ أنّ المنهج المذكور غير قائم على أساس لسانيّ مقنع، غير أنّه يشتغل بنجاح بفضل المتون الرقمية التي تتضمّن الكثير من البنيات الشّائعة من جهة، والعامّة أو النّمطيّة من جهة أخرى، والتي ستتطلّب من اللّساني وصفا دقيقا لتقعيد نحو بنياتها ووصفا أكثر دقّة لوصف بعض الحالات منها التي قد تكون غير منتجة في نهاية المطاف. لا نهدف هنا الدخولَ في تفاصيل فنّيّة تتعلّق بتقويم الأنموذج الإحصائيّ

1- نظرية إحصائية تقوم على أساس تحديد احتمال ورود عنصر ضمن متوالية من العناصر. فإذا كان حساب الاحتمال يهم العناصر المجاورة مباشرة لعنصر معيّن تسمّى: غرام واحد وإذا كان حساب الاحتمال يهمّ العناصر المجاورة على بعد ن من العناصر فتسمّى ن غرام على اعتبار أنّ ن مُتَغيّر يمكن أن يأخذ القيمة واحد أو أكثر.

2- يسمّى المنتج اليوم "Watson Language Translator" وهو متواجد بالرابط الآتي: https://www.ibm.com/fr-fr/cloud/watson-language-translator

3- Thierry Poibeau, La linguistique est-elle soluble dans la statistique?, Revue Science/Lettres, Épistémologies digitales des sciences humaines et sociales, 2014.

للغة، بقدر ما يهمّنا التسطير على إمكانية تفسير الأساس النظري للأنموذج اللغوي الإحصائي بالنظر إلى فعّالية التجريبية في الترجمة الآلية.

لقد شكّل أرشيف الأمم المتّحدة المترجم بجودة عالية، المتنَ المعتمدَ في مقاربة شركة *غوغل* للترجمة الآلية[1] التي تَبَنّت بدورها مقاربة شركة "*إ ب م*". وتجدر الإشارة إلى أنّ المنهجية الإحصائية *لغوغل* تجد مرجعيتها الفلسفية *في* قولة لودفيغ فيتغشتاين (Ludwig Wittgenstein) المعروفة وهي: "ابحثوا عن الاستعمال بدلا عن المعنى". وهو ما يفيد أن الحلول العَمَلية هي تلك التي تعطي الأولوية للتقنية على حساب المعرفة مادامت التقنية تمكّن من تشغيل شيء ما دون ضرورة الوعي بالمنهجية المستعملة ودون الأخذ بعين الاعتبار بالعمليّات التفصيلية التي تؤدي إلى النتيجة المطلوبة. ويمثَّل لذلك، بكون الطائرة تطير بدون محاكاة منهجية طيران العصافير. وهو ما يميّز في العمق مجال الهندسة التي تكتفي بالجانب النفعي عن المجال الأكاديمي الذي يبتغي وصفا بنيويا لظواهر العالم بشكل نسقي مع تفسيرها لفهمها.

بدون أدنى شك، لا يقوم غوغل بترجمة النصوص بواسطة قواعد تركيب-دلالية وفق المفهوم التقليدي للتركيب وللدلالة. ولكن لا بدّ من التركيز على المرحلة المتعلّقة بتعلُّم -أو باكتساب- نظام *غوغل* للأنموذج الإحصائي للغة، وهو ما يُضاهي أنموذج اللغة خلال مرحلة الاكتساب اللّغوي عند الطّفل، لأنّ الاكتساب في كلتا الحالتين المذكورتين عبارة عن تَمُثُّل داخلي لأنموذج لغوي بناء على الاستعمال اللغوي الخارجيّ سواء كان مجسّدا في متن رقمي خارجي في ما يتعلّق بالأنموذج اللغوي الإحصائي أو كان مجسّدا في الأداء اللغوي للمحيط الخارجي في ما يتعلّق بأنموذج اللغة المكتسب عند الطفل.

يتضمّن أنموذج *غوغل* للترجمة قواعد تركيبية ودلالية بشكل ضمنيّ قياسا بضمنية اكتساب الطفل للقواعد اللغوية من دون الوعي بها. لأنّه في الواقع، يكتسب الأطفال اللغة من دون حفظ قواعد تصريحية للغة ومن دون القيام بتحليل منطقيّ دقيق للجمل، ليتمّ الوعي بطبيعة مقولات الألفاظ بالتمييز بين الأفعال والأسماء في مرحلة لاحقة لمرحلة اكتساب الأنموذج اللغوي. وهكذا، في كلتا الحالتين، يتمّ اكتساب النّحو بالمفهوم اللساني بشكل ضمنيّ وليس بشكل صريح خلال مرحلة التعلُّم التي تتجسّد في اكتساب نموذج إحصائيّ مستمدّ من الممارسة اللغوية المتمثّلة على مستوى المتون بالنسبة لغوغل وخلال مرحلة الاكتساب كما هي معرّفة عند التوليديين في ما يتعلّق بالطّفل. ولذلك، فَبِطَلَب ترجمة العبارة الأنجليزية "*hot dog*" إلى اللغة العربيّة، يتبيّن أنّ النتيجة هي "*النقانق*" وليست "*كلب ساخن*". وتجدر الإشارة بوجوب التصريح باستنتاج حتميّ مرتبط بطبيعة هذه المقاربة في الترجمة مفاده أنّ ترجمة لغة خاصّة تقتضي اكتساب أنموذج إحصائيّ مستمدّ من متون نفس مجال اللغة الخاصّة، في حين أنّ ترجمة اللغة العامّة تقتضي اكتساب نموذج إحصائيّ من متون مجال اللغة العامّة. تماما كما هو الحال بالنسبة لمهنة الترجمة حيث نجد مترجمين مختصّين في مجالات محدّدة وآخرين مختصّين في اللغة العامّة. وهو ما يتوافق وتعليل

1- يمكن تجريبه على الرابط الآتي: https://translate.google.com

أسباب نجاعة الترجمة الآلية لشركة *غوغل* الراجع لكون أنموذجها الإحصائي مُستَمَدّا من متن النّصوص المترجمة من طرف الأمم المتّحدة التي تتعلّق أساسا بالمجالين الحقوقيّ والقانونيّ.

يمكن تعريف الترجمة بكونها انتقاء ألفاظ أو عبارة اللغة الهدف المكافئة للغة المصدر مع ترتيبها بما يتوافق والقواعد التركيبية والدلالية للغة الهدف وهو ما يمكن اعتباره أداء لغويا بالمفهوم التوليدي يراعي البنية التركيبية والدلالية للغة الهدف. فمثلا ترجمة "avocado salad" من الاسبانية إلى الفرنسية هي "d'avocat salade"، أما في اللغة العربية فهي "سلطة الأفوكادو". ويجد هذا الاختلاف النوعي في الترجمة أسبابَه في اختلاف تركيب ودلالة اللغات. بما أن *غوغل* للترجمة يتعلّم من المتون اللغوية، فجودة الترجمة المُقدّمة سترتفع حتما مع ارتفاع كمّ المتون المُترجمة واختلاف تَنَوُّعِها، لتبقى مسألة حدود الجودة إشكالية أساسية يستوجب منّا رَفعها، فهي بمثابة إشكالية تجريبية جديدة مرتبطة أساسا بالخصائص الصواتية والصرفية والتركيبة للغات. وذلك، لأنّ عدد الألفاظ يعادل عدد المداخل المعجمية بالنسبة للغات الجامدة بينما يرتفع عدد الألفاظ بشكل ملحوظ مقارنة بعدد المداخل المعجمية بالنسبة للغات الإلصاقية والإعرابية، ليصبح كمّ الألفاظ هائلا بالنسبة للغات الاشتقاقية. وبالنظر إلى ما أسلفنا ذكره، سيتضمّن الأنموذج الإحصائي للغات الجامدة اطرادات ترتيب الألفاظ وبالتالي اطرادات ترتيب الألفاظ تركيب-دلاليا، بينما سيتضمّن الأنموذج الإحصائي للغات الإلصاقية بالإضافة للاطرادات المذكورة، اطرادات تطابق الألفاظ صرف-تركيبيا. أما بالنسبة للغات الاشتقاقية فسيتضمّن الأنموذج الإحصائي للغة اطرادات ترتيب الألفاظ التي ستتضمّن بالإضافة إلى ما سبق، اطرادات تهمّ قواعد صرف-صواتية. وبطبيعة الحال، كلّما تعدّدت عناصر النظام المجسّدة في الألفاظ وكلّما تعدّدت العلاقات بين العناصر المجسّدة في اطرادات ترتيب الألفاظ، كلّما ستتدهور حتما جودة الترجمة الآلية بسبب تعقيد النظام المتضمّن للعناصر والعلاقات بين العناصر.

4- مقارنة تقويمية للمقاربتين المقدّمتين:

بالنّظر إلى الترجمة التي يقدّمها *غوغل* للعبارات الآتية من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية:

بادئ الأمر=Tout d’abord

في البداية=D’abord

الأمر الواقعي=C’est réaliste

الأمر الواقع=la réalité

الأمر العسكري=ordre militaire

يمكن من خلال هذه الأمثلة الجزم بأنّ الإحصاء التوزيعي للألفاظ أسلوب ناجح في ترجمة العبارات القصيرة. فكلّما كانت اللغة فقيرة اشتقاقيّا كلما كانت الترجمة دقيقة. بينما كانت مقاربة التحليل التركيبي المبني على القواعد التصريحية ستزجّ بنا في متاهة تحديد الألفاظ المناسبة في اللغة الهدف بناء على دلالاتها وتوافق تلك الدلالات في ما بينها من جهة وتوافق تلك الدلالات مع السياق التداولي من جهة أخرى. فترجمة

عبارة "الأمر الواقعي" يؤدّي إلى العبارة "c'est réaliste" في تخطّ كامل للمستوى التركيبي. ليتبيّن بالملموس أنّ المقاربة الإحصائية ناجعة في نمذجة توزيع الألفاظ الجامدة لنستنتج أنّ اللغات الاشتقاقية ستحتاج إلى نماذج إحصائية أضخم، وبالتالي ستحتاج إلى متون تعلّم أكبر مقارنة باللّغات غير الاشتقاقية. وهو الأمر الذي يقع في التنافي مع الواقع، لأنّ الموارد اللغوية الرقمية المُحَقَّقة متوفّرة ببعض اللغات الأوروبية غير الاشتقاقية في مقابل كميّة ضئيلة من الموارد اللغوية الرقمية المُحقّقة المتوفّرة باللغات الاشتقاقية بما فيها اللغة العربية. ناهيك عن ندرة المتون في مجالات التخصّص باللغة العربية وأحيانا انعدامها باستثناء مجال المعرفة الدينية.

تبيّن لنا أنّ الأنموذج الإحصائي للغة يحتوي ضمنيّا على تمثيل السياق اللغوي بمفهوم توزيع المحدّد بأنظمة التركيب والدلالة، وهو ما يمنحه قيمة مضافة مقارنة بالأنموذج اللغوي المبني على القواعد التركيبية والدلالية التصريحيتين. فهل يعادل السياق التوزيعي للفظ معيّن تمثيله التركيب-دلالي؟ لنعتبر الآن الجملة الآتية: "ما أضرّ بالعين هو تواجد قطعان الماعز والأغنام بالجوار". يمكن وببساطة ملاحظة أنّه ما من معلومة في السّياق اللغوي للجملة تمكّن من تحديد المعنى المقصود بلفظ *العين* من ضمن المعاني المختلفة الواردة بالقاموس. ولذلك، لا يمكن توقُّع إمكانية تحقيق ترجمة آلية بجودة عالية على افتراض أنّ الإحصاء التوزيعيّ للفظ ما يعادل دلالة ذلك اللفظ. ونَجد أنفسنا في هذه المرحلة أمام ضرورة توسيع معنى السياق اللغوي باتّجاه المادّة اللغوية المتواجدة خارج الجملة لفتح إمكانية صياغة ما يعادل إحصائيا قواعد رفع اللّبس الدلالي، في حين أنّه ولحدّ الآن ما من تعريف صوري لمفهوم السياق باستثناء أعمال فبيين فونان (*Fabienne Venant*)[1] التي انبنت على اقتراح مفهوم الحساب الديناميكي بمثابة حلّ لإشكالية تعدّد المعنى.

تبدو هذه المقاربة في تناقض تامّ مع المبدأ القائم على ضرورة فهم النصّ من خلال تمثيله تركيبيا ودلاليا بتصريح كامل للقواعد بمثابة شرط أساسي لتحقيق الترجمة الآلية. فلماذا حقّقت المقاربة الإحصائية فعّالية مقبولة بناء على نصوص غير خاضعة لانتقاء مُسبّق مقارنة بمقاربة القواعد التي يتمّ الاشتغال على تقعيدها بواسطة عدد كبير من اللسانيين ولمدّة سنوات؟

بالنّظر إلى السؤال المطروح، يُمكن تفريعه إلى سؤالين آخرين متداخلين:

أ. هل يمكن تصوّر التركيب والدلالة خارج إطارهما التّقليديّ؟ أخذا بعين الاعتبار المقاربات الإحصائية التي تمكّنت من معالجة بعض الظواهر اللسانية مثل البحث عن أفضل مقابل للترجمة أو تدبير اللّبس المحلّي أو تدبير مسألة تداخل القيود التركيبية المتعدّدة، والتي لم تتمكّن أنظمة القواعد من اقتراح حلول مناسبة لها، تُصبح الإجابة عن السؤال بالإيجاب أمرا مُقنعا.

1- Fabienne Venant, Le poids des mots, Actes des 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, 2004, France. JADT 04, 2004.

ب. هل يمكن اعتبار الأنظمة المبنية على أساس إحصائيّ أنظمة خالية من المعرفة التركيبية والدلالية[1]؟

عادة يتمّ اعتبار الإحصاء والدلالة في وضعية تعارض تام. من جهة هناك الحساب ومن جهة أخرى هناك تمثيل أوصاف لسانية. غير أنّ هذا التّقليد القاضي بحكم التّعارض ناتج عن حدس خاطئ. في الواقع، يمكّن الإحصاء من الأخذ بعين الاعتبار بسياقات الاستعمالات المختلفة للّفظ الواحد. كلّنا ندرك أنّه من الصّعب تصوّر دلالة لفظ في المطلق بمعزل عن أيّ سياق. وإن افترضنا ذلك فستكون تلك الدلالة بدون معنى[2]، أي وجود تخصيص أو تمثيل دلالي بدون تصوّر عقلي ممكن.

تُقَدِّمُ الدراسات القاموسية الحديثة مقترحات لتمثيل السّياقات التركيب-دلالية المختلفة للّفظ الواحد، غير أنّ تلك المقترحات تظلّ ذاتية إلى حدّ كبير ولا تعكس استعمالات اللفظ المختلفة المُجسّدة في الواقع اللغوي غير الجامد بحكم طبيعته. من واجهة الأداء اللغويّ أو الإنجاز اللغويّ، كلّ متكلّم يستطيع بشكل تلقائيّ اختيار اللّفظ المناسب والمترادفات المتوافقة معه في سياق معيّن. ولذلك، يستوجب تعريف مفهوم السّياق من خلال مفهوم الاستعمال اللغويّ للّفظ، ممّا يدفعنا إلى طرح أسئلة أخرى:

- كيف يمكننا حصر اطّراد الاستعمال الواحد للفظ معيّن؟
- كيف يمكننا تحديد جميع الاطّرادات المختلفة للفظ معيّن؟

لقد راكمت الصناعة القاموسية أعمالا مختلفة في هذا الشأن بتخصيص مختلف البنيات التركيبية للفظ الواحد من جهة وبتحديد معايير لتقطيع دلالته من جهة أخرى، غير أنّ مقترحاتها تتّسم بالذاتية بدليل أنّ القواميس لا تتضمّن دائما الاستعمالات المختلفة الفعلية للألفاظ.

الظاهر أنّ الإحصاء يَقوم بتخصيص البنى التركيبية وبتقطيع المعاني أيضا وبشكل آلي وبطريقة جدّ مغايرة وبنتائج وثيقة الصلة بمفهوم السياق التركيب-دلالي، لأنّه كلّما كان اللفظ ملتبسا كلّما اتّضح المقصود به بواسطة الألفاظ المجاورة له، سواء تعلّق الأمر بسياق متن اللغة الواحدة أو تعلّق الأمر بسياق تَقابل تَرجمَتين لمتني لغتين مختلفتين. ففي سياق تقابل متني اللغة الفرنسية واللغة العربية، فإن العبارة المجازية الفرنسية "faim de loup" يترجمها *غوغل* إلى اللغة العربية بـ"جائع" بينما تتمّ ترجمة العبارة " un loup faim" بالعبارة العربية "ذئب جائع" بينما تتم ترجمة العبارتين"faim de lièvre" و"un lièvre faim"بـ "الأرنب الجائع". في حين أنّ ترجمة العبارة المسكوكة الفرنسية "jeter l'éponge" تتمّ ترجمتها بنفس النظام للأنجليزية بـ "to give up" وفي العربية بـ "يستسلم". ممّا يدلّ على أنّ الأنموذج الإحصائي للغة يمكّن من نمذجة ناجعة ومباشرة لمعالجة ظاهرة المجاز وكذلك ظاهرة العبارات المسكوكة مما يستوجب الجزم معه بأنّ المقاربة الإحصائية لا تقصي التركيب والدّلالة كما أنّ حدود جودتها هي نفسها حدود النظريات اللسانية التجريبانية التي تستمدّ وصفها من المتون حصرا، فتكون بذلك غير قادرة على تنبّؤ وضعيات لغوية جديدة وهو ما يتناقض والخاصية الإبداعية للغات الطبيعية خلافا للسانيات العقلانية القائمة على نماذج افتراضية وبالتالي تنبّؤية.

1-Thierry Poibeau, Traduire sans comprendre? La place de la sémantique en traduction automatique, Dans Langages 2016/1 (N 201), P.77-90.

2- Kayser, D: Une sémantique qui n'a pas de sens. Langages n 87 (septembre 1987) P.33-45.

المراجع:

1- Goldberg, A., Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure, Chicago, University of Chicago Press, 1995.

2- Thierry Poibeau, La linguistique est-elle soluble dans la statistique?, Revue Science/Lettres, Épistémologies digitales des sciences humaines et sociales, 2014.

3- Fabienne Venant, Le poids des mots, Actes des 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, 2004, France. JADT 04, 2004.

4- Thierry Poibeau, Traduire sans comprendre? La place de la sémantique en traduction automatique, Dans Langages 2016/1 (N 201), pages 77 à 90.

5- Kayser, D: Une sémantique qui n'a pas de sens. Langages n 87 (septembre 1987) P.33-45.

قراءات في الكتب

13. قراءة في كتاب: مقالات في التّاريخ والسّياسة لإيمانويل كانط

د. كمال طيرشي.....231

قراءة في كتاب: مقالات في التاريخ والسياسة لإيمانويل كانط

Book review: *Articles on history and politics* by Immanuel Kant

د. كمال طيرشي

باحث في المركز العربي
للأبحاث ودراسة السياسات

kamel.terchi@dohainstitute.org

قراءة في كتاب: مقالات في التاريخ والسياسة لإيمانويل كانط

د. كمال طيرشي

تقديم:

نعت عبد الرحمن بدوي (1917-2002) في موسوعته الفلسفية الشهرية ايمانويل كانط Immanuel Kant (1724-1804) بأنه "أعظم فلاسفة العصر الحديث"[1]. ولا نعتقد أن في هذا التوصيف مبالغة. فهو الفيلسوف الحامل للنزعة الإنسانية في عصر الأنوار. هذه الأنوار التي ورثها أساساً من آمال ووعود الثورة الفرنسية عن حقوق الإنسان والمواطنة العالمية، وورثها كذلك من جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau (1712-1788) الذي كشف لكانط، حين أزال عن بصره الغشاوة، حقيقة مفادها أن حال الطبيعة أرقى من حال المدنية، ناهلاً منه مفهوم الضمير الخلقي المُستشعر في القلب. وهو الفيلسوف الذي تشبع بالتربية التقوية البروتستانتية Pietism وبالإصلاحات اللاهوتية لمارتن لوثر Martin Luther (1483 - 1546). وكان قد نال حظه من ثقافة عصره الألمانية. منفتحاً في الآن عينه على فيزياء اسحاق نيوتن Isaac Newton (1642- 1727). بالإضافة إلى التأثير العميق الذي تركه فيه الفيلسوف البريطاني دايفيد هيوم David Hume (1711- 1776). هذا الفيلسوف الذي استطاع أن يوقظه من غيبوبته الوثوقية. بما أثاره في عقله من ريبية حول نقائض العقل الصرف l'autonomie de la raison pure. وحول الرؤية الذائعة بين الفلاسفة أنداك عن مبدأ السببية، والتي تتلخّص في أن حُكم التلازم بين السبب والمُسبب ماهي إلا عادة ذهنية شبّ عليها العقل ليس إلاّ[2].

والكتاب الذي نحن بصدد تدارسه هو عبارة عن نصوص أساسية للفيلسوف كانط جمعها الباحث التونسي فتحي إنقزو، ونقلها إلى اللسان العربي (344ص). وقد صدرت عن المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ضمن "سلسلة ترجمان" التي غطت فترة زمنية مهمة من تاريخ الفلسفة الحديثة، ونعني بذلك المنحى الأخير من الفلسفة الكانطية، حيث نشرها الفيلسوف تباعاً بعد كتابه المركزي **نقد العقل الصرف** *The Critique of Pure Reason* (1781)، وتتقاطع في الآن عينه، مع كتابين آخرين، هما: **نقد العقل العملي**

1- عبد الرحمن بدوي، **موسوعة الفلسفة**، ج2 (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1984)، ص 269.

2- يُنظر: مقدمة كمال طيرشي، **منزلة الدين في فلسفة كانط**، رسالة مقدمة لنيل درجة ماجستير في الفلسفة، جامعة الجزائر 2، السنة الجامعية :2013 /2014، ص 1. يُنطر الرابط الالكتروني: https://bit.ly/3QRFY9y .

Critique of Practical Reason الصادر سنة 1788، و**نقد ملكة الحكم** *Criticism of the Queen of Judgment* الصادر هو الآخر سنة 1790، ولكنّنا لا نعني بهذا أن هذه النصوص يُمكن ضمها لما يطلق عليه النسق الكانطي، وإنما هي بخلاف ذلك، تندرج ضمن مسلك آخر من الكتابة الكانطية، ولا يعتبرها إنقزو من النسق الكانطي Kant's system وإنما هي من المذهب Kant's Lehre إن صح هذا التعبير[1].

1- فكرة من أجل تاريخ عام من وجهة نظر المدنية الكونية[2]:

حاول كانط في هذا النص المركزي أن يبرز حقيقة مفادها أن للتاريخ معنى، وأن أية سيرورة للكائنات البشرية لا تتجلى لنا بصورة اعتباطية، محاولاً الإجابة عن إشكاليات تتعلق أساساً بالمغزى من وراء التاريخ، والآلية السّرية التي تحكمه، وكذا المحرك الذي يسلك بنا نحوه، وهل هناك معنى يُمكن أن نحذقه من التاريخ أم أنه يمر هكذا بصورة اعتباطية عشوائية؟ وهو سؤال كانت إجابته عند الفيلسوف كونيجزبرغ: إنّ التاريخ هو في حقيقة الأمر كم هائل من الأفعال الانسانية التي تقع تحت وطأة الحتمية، وما يتجلى للفرد منا على أنه يحصل بطريقة فوضوية لا منطق يحكمها، إنّما يحصل ويتجلى باعتباره تطوراً ثابتاً وإن كان بطيئاً لميوله الأصلية[3].

وتساؤل كانط المركزي في هذا النص كان حول جدوى الحضارة في الوقت الذي كانت فيه الأخلاقيات الإنسانية مفرغة من الحرية ومن الحكم العقلي وسعة النظر، مبرزاً كذلك أن عصره وصل إلى درجة متقدمة جداً من التحضر، ومع ذلك لم تكن الأخلاق هي الوازع الجواني الذي يحتكم إليه السلوك الإنساني، بحكم أننا، بوصفنا بشرا، مثقفون جداً في مناحي الحياة الفنية والعلمية، وكذا متحضرون بصورة كبيرة إلى حد التخمة بالنسبة إلى المجاملات والآداب الاجتماعية من كل نوع. وينبغي الكثير من البرهنة كي نعتبر أنفسنا متخلفون[4].

1- إيمانويل كانط، **مقالات في التاريخ والسياسة**، ترجمة فتحي إنقزو (الدوحة/ بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2022)، ص 9.

2- تم نشر هذا النص في المجلة الشهرية *Berlinische Monatsschrift* (نوفمبر 1784)، وقد مثّل هذا النصّ رد فعل كانط على ملاحظة استفزته في مجلة *Gothaische gelehrte Zeitungen*، ومما جاء فيه فكرة عزيزة على فؤاد كانط، خلاصتها أن مبتغى الإنسانية هو إحقاق النظام السياسي الكامل، وهو يأمل في أن يعمد مؤرخ فيلسوف إلى كتابة تاريخ للإنسانية على مهاد هذه الفكرة، فيُجلي فيه مدى اقتراب البشرية أو ابتعادها عن هذا المُبتغى في شتى الأزمنة، ويُوضح فيه ما تبقى لنا أن نعمله لكي نصل إلى تلك الغاية. يُنظر: إيمانويل كانط، "فكرة عن تاريخ كوني من زاوية نظر المواطنة العالمية"، ترجمة محمد منادي إدريسي، **مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث**، شوهد في 2/6/ 2020، في: https://bit.ly/3Owk3Di، ص2.

3- يُنظر: زهير الخويلدي، "فكرة عن تاريخ كوني من وجهة نظر كوسموبوليتية عند كانط"، **موقع المجلة الثقافية الجزائرية**، شوهد في: 2021/03/25، في: https://bit.ly/3ypWCWJ

4- محمد شوقي الزين، **الثقاف في الأزمنة العجاف: فلسفة الثقافة في الغرب وعند العرب** (بيروت، الجزائر: منشورات ضفاف/ منشورات الاختلاف، 2013)، ص29.

2- جواب عن سؤال ماهو التنوير:

المثير في هذا النص أنه كُتب من لدن كانط تحت طائلة الايعاز الرهباني، أو بالأحرى تحت عباءة لاهوتية مسائلة. ففي شهر ديسمبر من عام 1783، وبالضبط في **مجلة برلين الشهرية**. نشر راهب من مدينة برلين يُدعى تسولنر جوهان فريدريك Johann Friedrich Zöllner (1834-1882)، كرد فعل على مقال سلف نشره من لدن كاتب مجهول في نفس المجلة الشهرية وفي نفس السنة، ينافح فيها عن فكرة الزواج المدني، فخصص تسولنر نصه لتوجيه سهام النقد للزواج المدني والدفاع عن الزواج المقدس الذي ترعاه الكنيسة، آخذا بعين الاعتبار مصلحة الدولة ذاتها، إلا أنه في الآن عينه هاجم الصورة المرتسمة في عقول الناس أنذاك حول مفهوم التنوير[1]. وقد أردف مقاله هذا هامشاً مستفزاً مفاده: ماهو التنوير؟ هذا التساؤل يكافئ بصورة أو بأخرى في قيمته سؤال ماهي الحقيقة؟ وكان يجب أن يسعى للإجابة عليه قبل البدء في التنوير، ومع ذلك فإنني لم أجد جوابا عليه[2].

وفي هذا النص المبثوث في هامش مقال كتبه الراهب المجهول عن قانون الزواج سيكتب له النضوج بالنسبة لتاريخ الفلسفة، وبهذا سينشر بادئ ذي بدء موسى مندلسون Moses Mendelssohn (1729 – 1786) نصاً بعنوان: حول السؤال: ما معنى التنوير، ليظهر في العدد الذي تلاه من **مجلة برلين** *Berlinische Monatsschrift* مقال لكانط: جواب عن سؤال: ماهو التنوير؟ Was ist Aufklärung. وقد كتب كانط في آخر المقال ملاحظة يبرر فيها أنه لم يكن على علم، حين باشر كتابة هذا المقال، بمضمون مقال مندلسون، وإن كان علم بصدور مقال له حول هذا الموضوع بالذات من خلال قراءته لجريدة أسبوعية نشرت اعلانا حول محتويات عدد شهر سبتمبر من **مجلة برلين**[3].

ينطلق كانط في سبيل التعريف بماهية التنوير من اعطاء المُكنة للإنسان بهدف إخراجه من حكم القصور الذي يغلب عليه، والذي هو نفسه مسؤول عنه. هذا القصور الذي يعني أساساً ضرورة استعمال الإنسان لذهنه الخاص بعيداً كل البعد عن حُكم الوصاية، أو التبعية لأي كان[4]. ويُرجع كانط السبب الجوهري الكامن وراء هذا القصور الذي يُبرئ فيه تماماً أي تُهمة يُمكن أن نلصقها بالذهن، إلى ضعف في

1- اعتقد أن هذه الطريقة الاستفزازية في طرح الأسئلة والتي يُوجهها في الغالب قساوسة ورهبان. كانت دارجة في القرنين 17 و18 في أوروبا. ولعل من أمثلة ذلك ما حصل مع كيركغارد حول مقال مفهوم الشاهد على الحقيقة الذي كتب مارتنس بمناسبة وفاة المطران مينيستر عام 1854، إذ أنه وبعد وفاته بأيام قلائل وقف خليفته "مارتنس" ليشيد بمناقب الفقيد مؤكداً أن مينستر هو الشاهد على الحقيقة، فمنه نقتدر على تتبع الخيط الناظم الذي يجمع شهود الحقيقة أجمعين بسلسلة مقدسة تعود إلى عهد الرسل والأنبياء. وهذا ما استفز الفيلسوف الدانماركي سورن كيركغارد وكتب مقاله في صحيفة الوطن الدانماركية بعنوان: هل كان المطران مينستر شاهداً فعلاً على الحقيقة؟ وصحح في نصّه هذا مفهوم الشاهد على الحقّ. يُنظر: حسن يوسف طه، **فلسفة الدين عند كيركجارد** (القاهرة: مكتبة دار الكلمة، 2001)، ص 58.

2- إيمانويل كنط، "إجابة عن السؤال: ماهو التنوير؟"، ترجمة إسماعيل مصدق، **موقع فكر ونقد**، شوهد في 2022/6/30، في: https://bit.ly/3bARDte

3- المرجع نفسه.

4- ايمانويل كانط، **مقالات في التاريخ والسياسة**، ص129.

الحزم وفي قوة الاقدام على استعمال هذا الذهن، فالإنسان، كما يقول كانط، يشعر بالأريحية حين يجد من ينوب عنه في إعمال الذهن، ويوظف أوصياء يفكرون بالنيابة عنه، لهذا ارتكزت دعوة كانط على الجرأة في التعرف، والشجاعة في استعمال الذهن الخاص[1].

واستنادا إلى ما تقدّم فالإنسان مسؤول بصورة، أو بأخرى عن المأزق الذي يرهن فيه نفسه، بسبب الكسل أو الجُبن الذي يدفعه إلى عدم استعمال عقله استعمالاً شجاعاً يُنجيه من قيدية الغير والتبعية له، ولعل من الأمثلة التي يضربها لنا كانط ههنا في هذا النص، هو النموذج الديني الوصي، حينما يعمد الفرد إلى الاستعانة برجالات الدين بهدف الحصول على خلاصه الخاص، فيكون رجل الدين بمثابة الوصي على ضميره الخلقي والديني، أو الطبيب الذي يقرر للإنسان طبيعة ما يأكله ويشربه، لكي لا يمرض، لكن، وفي مقابل ذلك يطرح كانط سؤالا آخر عن حقيقة ما نحن فيه راهناً، إذ يقول: "هل نحن نعيش في هذه الأيام في عصر **مستنير**؟ كان الجواب: كلا، إنما في عصر **التنوير**. لا يزال الأمر يحتاج إلى أكثر بكثير حتى يكون الناس في مجموعهم، بحسب الحالة الراهنة للأمور، بعد في وضع هم فيه قادرون على أن يستخدموا أذهانهم في أمور الدين أو يُمكنهم ذلك فحسب، استخداماً واثقاً وحسناً دون إمرة من أحد"[2].

3- أفكار من أجل فلسفة في تاريخ البشرية ليوهان غوتفريد هردر:

للفيلسوف يوهان جوتفريد فون هيردر Johann Gottfried Herder (1744-1803) أهمية وتأثير كبيران على فلسفة كانط، ويعود هذا طبعاً بدرجة كبيرة إلى طبيعة أفكاره الملهمة، هيردير الذي، إذا تعمقنا في فلسفته للتاريخ، وجدنا حضوراً قوياً ومنظماً لها في فلسفة هيجل، خصوصاً ما تعلق منها باللغة والعقل في التاريخ، والأمر عينه نقف عليه أيضاً عند الهيرمينوطيقي فريدريك شلايرماخر Friedrich Schleiermacher (1768-1834)، وكذلك فريديريك نيتشه Friedrich Nietzsche (1844-1900) الذي أظهر تأثره الواضح بفلسفة هيردر، خصوصاً فيما تعلق منها بمسألة اللغة والقيم والعقل، وأيضاً فيلهلم دلتاي Wilhelm Dilthey (1833-1911) وجون ستيوارت مل John Stuart Mill (1806-1873) اللذان يدينان بالكثير لفكر هذا الرجل (في الفلسفة السياسية تحديداً)، ومن أهم الأعمال الفلسفية المركزية لهيردر، والتي تصب في بوتقة فلسفة التاريخ، كتابه: **أفكارعن فلسفة التاريخ الإنساني** الذي نشره سنة 1791، وما يهمنا ههنا هو ما تعلق بكانط، خصوصاً انتقاداته لأهم عملين للفيلسوف كانط، إذ خصص كتاب: **النقد لنقد العقل الخالص** (1799)، لتفنيد الفلسفة النظرية الكانطية، وكتاب كاليجوني الذي انتقد فيه استطيقا كانط[3].

يعارض كانط في هذا المقال منظورية هيردر حول فلسفة تاريخ البشرية، والذي يراه غير متوافق البتة مع نظرته، ومع ما يستدعيه حضور هذا النعت تحديداً. وحجته أن الأمر لا يرتبط ههنا بشيء من الإحكام

1- المرجع نفسه.

2- المرجع نفسه، ص126-127.

3- مايكل فورستر، " يوهان جوتفريد فون هيردر"، ترجمة طريف السليطي، موقع **مجلة حكمة**، شوهد في: 6/8/ 2021، في: https://bit.ly/3I1nQpL .

المنطقي في تحديد المفاهيم، ولا بتمييز لطيف أو بتحقيق للمبادئ، وإنما برؤية واسعة متطلعة جائلة في الأشياء بغير إطالة، وبرؤية فاحصة لتجلي التمثلات في الموضوع المطلوب، الذي تركه في حالة تباعد غامض، بسبب فيض المشاعر والأحاسيس التي ظهرت كأنها آثار للقوام العظيم للفكر، أو إلماعات ذات مغزى عظيم، من شأنها أن تدعو إلى التشكك في محتواها أكثر مما يمكن لتحليل رصين أن يكشفه فيها بلا ريب[1].

4- تحديد مفهوم العرق البشري:

يؤكد كانط في هذا النص على المساهمات الأخيرة التي انتشرت معارفها بين الناس بخصوص نوعية الجنس البشري، والتي كان من تمخضاتها إلى يوم الناس هذا أن دفعت العقل البشري إلى أن يتعمق أكثر في هذا المنحى دون أن يشفي غليله. إلا أنه من الأهمية أن يتم تحديد المفهوم بطريقة منطقية مُحكمة، قبل أن ننفتح على التجربة ونسائلها في هذا الشأن، بحكم أننا لا نكاد نحصل من التجربة على ما نبتغيه ونرجوه إلا إذا كنا نعلم سلفا ما نحن مقبلون عليه من البحث. فقد كثرت القراءات حول مختلف الأعراق البشرية، التي يقصد منها بعضهم أنماطاً متضاربة ومختلفة من الناس، في حين تتجلى لدى بعضهم الآخر كدلالة غارقة في التقييد، لكن لا يتضح أنهم يجدون هنا تفرقة أهم من تلك التي يستند إليها البشر فيما بينهم بما لهم من سُبل ومسالك في الزينة والملبس مثلاً. ويعترف كانط ههنا بأن مطلبه في هذا النص ليس السعي لبسط مفهوم محدّد دقيق لمفهوم العرق، وهل له وجود في الجنس اليشري. أما فيما يتعلق بتفسير أصل الأعراق الموجودة فعلاً، والتي يعتقد أنها تستحق هذا النعت وهذا التوصيف، فهو أمر ثانوي يحق للباحث أن يأخذه كيفما شاء. وكانط يرى أن لهذا رجالاً هم من أصحاب الصنعة والرأي حين يتعلق الأمر فقط بالحكم على ما قيل منذ سنوات خلت في هذا الصدد، وتنصبّ جُل جهودهم لهذا المنحى الجانبي فقط، كنوع من التطبيق الفرضي للمبدإ، أما ما يخص المبدأ في حد ذاته، والذي عنه ينبثق كل شي، فيمرون عليه مرور الكرام[2].

5- في استعمال المبادئ الغائية في الفلسفة:

كان الهدف الأساسي من كتابة كانط لمقال: "في استعمال المبادئ الغائية في الفلسفة" هو الرد على بعض الانتقادات التي وجهها له صديقه العالم الألماني المختص في علم الأعراق يوهان غورغ فورستر Johann George Adam Forster (1754- 1794) حول مقالته في العرق البشري: "بعض الإضافات حول الأعراق البشرية"[3]. هذه الاعتراضات التي اعتبرها كانط متأتّية ممّا لقيه المبدأ الذي انطلق منه، وهو مبدأ بُني على سوء فهم كما يرى كانط، إذ يسير بمحنى تاريخ للطبيعة يصار إلى اقتضائه تمييزاً له عن مجرد وصف الطبيعة، فضلاً عن كون هذا التمييز عنده غير مقبول. هذا واعترض كانط على فرضية فورستر بخصوص

1- ايمانويل كانط، **مقالات في التاريخ والسياسة**، ص 130.

2- المرجع نفسه، ص157.

3- المرجع نفسه، ص201.

تفسيره لأصل الزنوج، معتبراً إياها مخالفة للوصف الطبيعي، حيث يُمكن عدّها ضمن التاريخ الطبيعي، بحكم أن هذه التفرقة تتأسس على طبائع الأمور، راسمًا بذلك حدوداً مفصلية دقيقة بين ميدانين متنافرين بصورة كلية، به يتضح الوصف الطبيعي باعتباره علماً، في ألق نسق عظيم، لا يقدر التاريخ الطبيعي أن يُظهر إلى هذا الحد إلا عن شذرات أو اقتراضات متذبذبة. وبهذا فإنه من خلال وضع الوصف الطبيعي وتقديم الثاني من منطوق كونه علماً في ذاته، إنْ هو إلا ضرب أقرب إلى الترسيمة منه إلى أثر مكتمل، على أمل أن نصل إلى معرفة أدق من وجه أول بمصداق المعارف الفعلية في التاريخ الطبيعي، ومن طريق ثان نستجلي أيضاً حدود العقل ذاته، وكذا المبادئ التي يكون في مقدوره بناءً عليها أن يوسّع مجاله[1].

6- إن ما قد يصح في النظر لا يُرجى منه شيء في العمل:

عالج كانط في مقاله هذا علاقة النظر بالعمل، وذلك وفقاً لأقسام ثلاثة هي: **الأخلاق بعامة** بالنظر إلى خير كل واحد من الناس، والثاني في **السياسة** وفي صلة بخير الدول، والثالث في الاعتبار الراجع إلى **العمران الكوني** بالنظر إلى خير الجنس البشري في جملته[2].

في هذا النص يرد كانط على ثلاثة مفكرين، أولهم صديقه غيرفه، ثم توماس هوبز وصولاً إلى مندلسون، ويستهله بردّه على غرفه، ففي القسم الأول المتعلق بالأخلاق عامة، والذي يرد فيه على صديقه الذي أيقظه من سباته: الدوغمائي كريستيان غارفه Christian Garve، منطلقاً من كتابه: **مقالات منوعة في الأخلاق والأدب والاجتماع** (1792)، الذي نافح على قضية مفادها أن مراعاة القانون الأخلاقي، من دون أي حسبان للسعادة، إنما شأنها أن تكون الغاية القصوى الوحيدة للإنسان، ويتعين اعتبارها الغاية الوحيدة للخالق، وههنا يتحفظ كانط على هذه المسألة باسطاً نظريته في هذا الشأن التي تؤكد على أن أخلاق الكائن البشري ليست مأخوذة لأجل ذاتها، ولا كذلك السعادة مقتبسة بمفردها، يشكلان الغاية الوحيدة للخالق، وإنما أرقى خير في العالم، بمعنى الجمع والتوافق بين الاثنين معا[3].

أما اعتراضه على توماس هوبر، فينطلق فيه كانط من منظور العلاقة بين النظر والعمل ضمن الحق السياسي، معتبراً مفهوم الحق الخارجي بصفة عامة إنما يصدر بصورة شاملة عن مفهوم الحرية فيما بين البشر ضمن علاقات تواشجية خارجية تربط بعضهم ببعض، ولا علاقة لها بتاتا، كما يدعي هوبز، بالغاية التي يحوزها جميع البشر بالطبع (أي السعادة)، كما أنه لا مشاحة في الوسائط التي تساعد على تحصيلها، حيث إن هذه الغاية لا يربطها تماما أن تتخالط مع هذا القانون، بما هو مبدأ معين. فالحق هو تقييد لحرية كل فرد منا، بشرط أن يتوافق وحرية الجموع قدر المستطاع بحسب قانون عام، أما الحق العام فهو خلاصة اقتران القوانين البرانية التي تمكّن من تواشج كامل كهذا. ولما كان كلّ تقييد للحرية بإرادة من الأغيار يسمى جبراً، تمخض عن ذلك أن الدستور المدني هو علاقة بين بشر أحرار، هم من دون انتهاك صارخ لحريتهم في

1- المرجع نفسه، ص205.
2- المرجع نفسه، ص236.
3- المرجع نفسه، ص238

الجموع الذي هو تعالقهم بالغير، مع ذلك هم ملزمون بالخضوع لقوانين إلزامية، بحكم أن العقل البشري عينه هو الذي شاء ذلك، بل العقل الخالص المشرّع على نحو قبلي، والذي لا يأخذ أي غاية إمبريقية مثل شتى الغايات التي هي من هذا الجنس، والتي يتم تمثلها تحت مسمّى السعادة في الحسبان، بحكم أنه، بالنظر إلى هذه الغايات، وما يبتغيه كل واحد وضعها فيه، فإن البشر تختلف تصوراتهم بصورة واضحة حتى أن إرادتهم لا يتاتّى لها أن توضع تحت مبدأ مشترك، ولا تحت قانون براني على تواشج مع حرية كل واحد[1].

7- من أجل مشروع دائم للسلام:

يُمكن موضعة مشروع السلام الدائم للفيلسوف كانط في إطار التوجّه الفلسفي المدثر بالعقلانية الكونية الكانطية، حيث ينبجس من فكرة بشرية ذات منزع عالمي، تسعى حثيثاُ لإحقاق أسمى درجات الرقي الإيتيقي، وهو السلام الدائم الأبدي، وهو بهذه الحال يمثل تجسيدا بحق للنزوع نحو السلام الشامل، ويؤكّد كانط أن النزوع نحو الهرب هو فعل متأصل في الطبيعة الإنسانية، بحكم أن فطرة البشر تنزع إلى ما هو حربي، سواء أكانت هذه الحرب محسوسة بوسائل مادية تدميرية، أو مجرد نزوع أيدولوجي ينطوي على تهديد مستمر بالعدوان، ورغم ذلك يظل السعي إليها بكافة السبل الممكنة هو عبارة عن شر، لأنه في النهاية يؤدي إلى التخريب، وتتلبسه وسائل متوحشة وعدوانية.[2] وغاية كانط المركزية من وراء هذا المشروع هو الدعوة لخلق تواشج بين الأمم كطريقة وحل نهائي أوحد للقضاء على الحرب، رغم أنه اعترف سابقاً بالدور الذي يُمكن أن تلعبه الحرب حضارياً. وقد كان كانط يعتقد أنه ليست الحرب هي الشر الأكبر فقط، بل حتى فكرة إمكانية اندلاع حرب مستقبلاً، ولأجل ذلك جعل كانط من مشاغله الجوهرية السلام الدّائم لصون الحرية البشرية، والقضاء على الاستبداد في الآن عينه، وقد كتب كانط مشروعه على شاكلة مواد وضح فيها الضوابط الأساسية التي تمكن من إخماد لهيب الحرب[3].

ووضع كانط جملة بنود تمهيدية لمشروع سلام دائم بين الدول، مؤكداً على أنه لا ينبغي أن نعتدّ بأي معاهدة من معاهدات السلام إذا انطوت سرا على أمر من شأنه أن يكون مدعاة لإشعال الحرب من جديد، وأنه ما من دولة مستقلة يُمكن أن يصار إلى حيازتها من جانب دولة أخرى بالتوارث أو بالمقايضة والشراء والهبة، كما أن الجيوش الدائمة يجب أن تلغى تماما على مر الأزمان، هذا ويجب ألا يقع اللجوء إلى الديون الداخلية من أجل المصالح الخارجية للدولة، كما لا يجوز لأي دولة أن تتدخل بالقوة في دستور دولة أخرى، أوفي نظام حكمها، كما لا يحق لأي دولة في حرب مع دولة أخرى أن تبيح لنفسها من صنوف العدوان إزاء تلك الدولة ما يجعل من المحال لدى عودة السلام إيجاد ثقة متبادلة بين الطرفين[4].

1- المرجع نفسه، ص250

2- حنان مراد، " قراءة في كتاب مشروع للسلام الدائم للفيلسوف "ايمانويل كانط": الفكرة وحدود التطبيق"، **موقع مركز تكامل للدراسات والأبحاث**، في: 2021/2/26، في: https://bit.ly/3bMWrfa .

3- خليل الناجي، " كانط وقضية السلام الدائم"، **موقع الجزيرة نت**، في: 2017/11/19، في: https://bit.ly/3bN83Ph .

4- ايمانويل كانط، **مقالات في التاريخ والسياسة**، ص ص 279-283.

إنّ المتأمل في مشروع كانط نحو السلام الدائم يجد بأنه يدين بصورة كاملة لمرحلته النقدية، بحكم أن الفيلسوف قد كتب هذا المشروع في مرحلة متقدمة من عمره، وأراد فيه جمع فلسفته جميعها في مؤلف صدر بعنوان: مشروع السلام الدائم[1].

وحقيق بنا الاعتراف ههنا بأن مشروع السلام الدائم لكانط، (وشتى المشاريع الأخرى الداعية للسلام والتي وجدت سؤددها في عصر التنوير الأوروبي)، قد بيّن مدى شجاعته في تصوره لنظام قانوني مؤسس على ثلاثة مستويات هي: القانون داخل الدولة، والقانون العالمي، والقانون الكوسموبوليتيكي[2]. وعليه يوضح كانط أنّ السلام ممكن التحقيق إذا عملنا على توفير بعض المنافذ والإمكانات الأساسية، وعلى رأسها بداية تحول الوعي الفردي وإقامة جمهورية دستورية ومعاهدة فيدرالية بين الدول لإنهاء الحرب وليس تنظيمها، في دعوة من كانط واضحة لإقامة نوع من التنظيم العالمي بين الدول المتعاهدة، وفعلاً أمكن لفكرته أن تتجسد في إقامة عصبة الأمم بعد نهاية الحرب العالمية الأولى[3]. والتبرير الذي استند إليه كانط في تصوّره لهذه العصبة الأممية مبني على كون الصلات المعقودة بين شعوب العالم قاطبة، على تباين قوتها وإمكانياتها، ونفوذها، تجعل امتهان الحق في مكان ما على هذه الأرض يتردد صداه في كل مكان، وهكذا ففكرة التشريع العالمي لم تعد تبشر بصورة خيالية للحق، بل إنها تبدو مكملة ضرورة لذلك القانون غير المكتوب، المشتمل على القانون المدني وقانون الشعوب، والذي ينبغي أن يرتفع إلى مرتبة القانون العام للإنسانية قاطبة، ومن ثم السلام الدائم الذي لا يستطيع أن نطمع في دوام الاقتراب منه إلا بذلك الشرط وحده[4].

8- خاتمة:

بعد هذه القراءة المقتضبة لواحدة من أهم النصوص الكانطية المركزية والتي نقلها الباحث التونسي فتحي إنقزو إلى اللسان العربي، يتحتم علينا تنزيلها ضمن سياقها العام المرتهن بمؤلفاته سواء تلك المحسوبة على المرحلة قبل النقدية أو المرحلة النقدية التي نضجت فيها فلسفته وصولا إلى كتابات الشيخوخة، والتي لا يمكن لنا البتة أن نفهم هذه النصوص إلا من خلال خيط ناظم يمثل مفتاحا لفهم الفلسفة الكانطية، مركزين في ذلك على كتبه النقدية الشهيرة، لأنها بصورة أو بأخرى ماهي إلا انشغال، وهمّ فلسفي واحد لكانط، القديم منه والحديث باختلاف وتباين موضوعاته (الانثروبولوجيا، الجغرافيا الطبيعية، الأعراق البشرية، جدالاته حول ماهية التنوير،) والتي أصبح لها، فيما بعد، حضور قويّ عند فلاسفة النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت، كماكس هوركهايمر وثيودور أدورنو مروراً بالجيل الثاني من المدرسة الممثلة في فيلسوفها يورغن هابرماس الذي ما تزال التأثيرات الكانطية تجبل فلسفته، وصولاً إلى أكسيل هونيث وهارتموت روزا وغيرهم.

1- يُنظر: محمود سيد أحمد، مشروع كانط للسلام الدائم: أسسه ومصادره، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد 23 (صيف 2014)، ص55.

2- يُنظر: نور الدين علوش، **الفلسفة الأمريكية المعاصرة** (بيروت/ كندا: دار أوبوس للنشر، دار الرافدين، 2016)، ص127.

3- فارس محمد العمارات، **الأمن الإنساني في ظل العولمة** (الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع، 2020)، ص33.

4- حوسين بلخيرات، **النظرية السياسية للمجتمع الدولي** (بيروت: مركز الكتاب الاكاديمي، 2017)، ص25.

المراجع:

1- -أحمد، محمود سيد، مشروع كانط للسلام الدائم: أسسه ومصادره، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد 23 (صيف 2014).

2- -بدوي، عبد الرحمن، **موسوعة الفلسفة**، ج2 (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1984).

3- -بلخيرات، حوسين، **النظرية السياسية للمجتمع الدولي** (بيروت: مركز الكتاب الأكاديمي، 2017).

4- -الخويلدي، زهير، "فكرة عن تاريخ كوني من وجهة نظر كوسموبوليتية عند كانط"، **موقع المجلة الثقافية الجزائرية**، شوهد في: 2021/03/25، في: https://bit.ly/3ypWCWJ

5- -الزين، محمد شوقي، **الثقاف في الأزمنة العجاف: فلسفة الثقافة في الغرب وعند العرب** (بيروت، الجزائر: منشورات ضفاف/ منشورات الاختلاف، 2013).

6- -طيرشي، كمال، **منزلة الدين في فلسفة كانط**، رسالة مقدمة لنيل درجة ماجستير في الفلسفة، جامعة الجزائر 2، السنة الجامعية:2013 /2014: https://bit.ly/3QRFY9y

7- -طه، حسن يوسف، **فلسفة الدين عند كيركجارد** (القاهرة: مكتبة دار الكلمة، 2001).

8- -علوش، نور الدين، **الفلسفة الأمريكية المعاصرة** (بيروت/ كندا: دار أوبوس للنشر، دار الرافدين، 2016).

9- -العمارات، فارس محمد، **الأمن الإنساني في ظل العولمة** (الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع، 2020).

10- -فورستر، مايكل، " يوهان جوتفريد فون هيردر"، ترجمة طريف السليطي، **موقع مجلة حكمة**، شوهد في: 2021/8/6، في: https://bit.ly/3I1nQpL

11- -كانط، إيمانويل، " إجابة عن السؤال: ماهو التنوير؟"، ترجمة إسماعيل مصدق، **موقع فكر ونقد**، شوهد في 2022/6/30، في: https://bit.ly/3bARDte

12- -كانط، إيمانويل، **مقالات في التاريخ والسياسة**، ترجمة فتحي إنقزو (الدوحة/ بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2022).

13- -كانط، إيمانويل، "فكرة عن تاريخ كوني من زاوية نظر المواطنة العالمية"، ترجمة محمد منادي إدريسي، **مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث**، شوهد في 2/6/ 2020، في: https://bit.ly/3Owk3Di

14- -مراد، حنان، " قراءة في كتاب مشروع للسلام الدائم للفيلسوف "ايمانويل كانط": الفكرة وحدود التطبيق"، **موقع مركز تكامل للدراسات والأبحاث**، في: 2021/2/26، في: https://bit.ly/3bMWrfa

15- -الناجي، خليل، " كانط وقضية السلام الدائم"، موقع الجزيرة نت، في: 2017/11/19، في: https://bit.ly/3bN83Ph

مقالات مترجمة

14. **تكنولوجيا التّناسل**

د. فؤاد هراجة 242

15. **تفكيك تأثير العمليات الذهنية على الأداء الأكاديمي**

أ. ميمون السعيدي - أ. عبد الإله المنياري - أ. د. هشام خباش 266

تكنولوجيا التناسل

Reproductive technology

د. فؤاد هراجة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة ابن طفيل

القنيطرة-المغرب

h.kouds@gmail.com

تكنولوجيا التناسل*

د. فؤاد هراجة

ملخص:

تناولت هذه الورقة البحثيّة ترجمة لمبحث "تكنولوجيا التناسل "الذي تضمّنه كتاب الفيلسوف الأمريكي المعاصر توماس وول الموسوم ب: "Thinking Critically about Moral problems". وقد عالج من خلاله سبع قضايا أخلاقية وفق منهجه في التّفكير النّقدي الذي يزاوج، من جهة، بين النّظر والتّطبيق. ويجمع، من جهة أخرى، بين الأخلاق الوصفية والأخلاق المعيارية. وفي هذا السياق، سوف يعرض وول ثلاث تقنيّات تناسلية متمثّلة في التقنيات التشخيصية، وتقنيات التخصيب، و التقنيات الوراثية، بشكل علمي وصفي دقيق. لينتقل بعد ذلك إلى بسط القضايا الأخلاقية التي تثيرها كل تقنية على حدة، والمترتّبات التي قد تنجم عنها على عدة مستويات. إنّ أهمية هذا المبحث تكمن في كونه يقدم بين أيدينا طريقة مثلى في معالجة القضايا العلميّة - ذات الصلة المباشرة بذات الإنسان - بمقاربة إيتيقيّة لا تعدم الاطلاع الواسع على تفاصيل الحقائق العلمية والافتراضات المتعلقة بحاضرها ومستقبلها؛ فهذا الجمع بين الدقة العلمية، والعمق الفلسفي، والبعد الأخلاقي، ما جعلنا نُقْدِمُ على إنجاز هذا التمرين في الترجمة، رغبة منا في تثمين هذا المنهج وتعميم فائدته.

كلمات مفاتيح: تكنولوجيا التناسل، التقنيات التشخيصية، تقنيات التخصيب، التقنيات الوراثية.

---

*- المرجع الأجنبي المترجم من الصفحة 411 إلى الصفحة 430:

Thomas F. wall: Thinking Critically about Moral Problems; Wadsworth, USA, 2003.

Abstract:

This article deals with a translation of the "Reproductive Technology" study, which was included in the book of the contemporary American philosopher Thomas Wall, entitled: "**Thinking Critically about Moral problems**" In which he tackled seven ethical issues according to his critical thinking approach, which combines on the one hand, theory and application, and on the other hand, combines descriptive ethics and normative ethics. In this context, Wall will present three reproductive techniques represented in: diagnostic techniques, fertilization techniques, and genetic techniques, in an accurate and descriptive scientific manner, then he will move on to explaining the ethical issues raised by each technique separately, and the consequences that may result from it on several levels. The importance of this topic lies in the fact that it presents to us an optimal way to address scientific issues - directly related to the human person - with an ethical approach that does not lack extensive knowledge of the details of scientific facts and assumptions related to their present and future; This combination of scientific accuracy, philosophical depth, and an ethical dimension is what made us undertake this exercise in translation, in our desire to value this approach and generalize its usefulness.

Keywords: Reproductive Technology, diagnostic techniques, fertilization techniques, and genetic technique.

1- المقدمة:

تتم عملية الإخصاب والحمل، بالنسبة إلى معظم الأزواج الراغبين في إنجاب أبناء، بطريقة طبيعية، وتنتهي بإنجاب طفل يتمتع بصحّة جيدة. غير أنّ هذه القاعدة الطبيعية، لها، عند فئة من الأزواج، استثناءات، حيث يتعسّر عندهم الإخصاب، مما يجعل من المستحيل إنجاب أطفال أصلا. قد يرجع هذا إلى عقم الزوجين؛ حين لا يكون الرجل قادرا على إنتاج عدد كاف من الحيوانات المنوية مثلا، أو أنّ ما ينتجه قد لا يكون قادرا على الحياة. أو حين تكون المرأة عاجزة عن إنتاج بويضات قادرة على الحياة. وفي حال قدرتها، فمن الممكن أن تكون قنوات فالوب عندها مسدودة بحيث تحول دون اندماجها مع حيوانات الرجل المنوية. وقد تكون زوجات أخريات قادرات على الحمل، لكنهن يواجهن معاناة إسقاط مؤلم تلو الآخر. وثمة أيضا نساء قادرات على الحمل بطريقة ناجحة، لكنهن عاجزات عن إنجاب طفل يتمتع بصحة جيدة، لأنّهنّ قد يعانين من خلل وراثي يرثه الأطفال منهن، ينتقل عبر وسائل تناسلية - الحيوان المنوي أو البويضة - من نوع أو آخر. ففي الولايات المتحدة يولد كل عام 150 ألف طفل يعاني من اختلالات وراثية، بعض منها تسببه عوامل بيئية، فيما يرجع بعض آخر إلى عوامل وراثية. بالرغم من أنّ لبعض الاختلالات الوراثية أعراض معتدلة، فقد ينجم عن بعض آخر منها قدر كبير من الألم والمعاناة.

وسواء أكان السبب هو العقم، أو الإسقاط، أو اختلالات وراثية، فإنّ الطبيعة لا تمكّن بعض الأزواج من إنجاب أطفال يتمتّعون بصحة جيدة. بناء على ذلك، اكتشفت التّقنيّة البشرية سبلا للتغلب، على أقل تقدير، على إخفاقات الطبيعة، بحيث تمكّن الأزواج من تجنّب شقاء وأسى غياب الأطفال. وثمّة أنواع عديدة لهذه التّقنية، التي تسمى **بتقنيات التناسل**، يتغيّا بعض منها **منع الاختلالات الوراثية**، إما عبر تشخيصها مسبقا أو بإزالتها من المادة التناسلية المستخدمة في تخليق الأطفال، كما أنّ هناك تقنيات أخرى تمكّن من **تجنّب مشاكل الإسقاط**، وأخرى تتعامل مع العديد من **مشاكل العقم**. فبفضل تقنيات التناسل الجديدة، ولد الملايين من الأطفال الأصحاء الذين ما كان لهم أن يولدوا لو أنّ الأمر ترك للطبيعة التناسليّة وحدها.

تم الخلاص من قدر كبير من المعاناة البشرية عبر استخدام مختلف التّقنيات التناسلية، غير أنّ هذه " الإصلاحات البشرية" غالبا ما تفضي إلى **مشاكلها الخاصة**؛ مثال ذلك، نستطيع الآن معرفة أنّ جنينا بعينه **يعاني من مرض وراثي** قبل ولادته، ولأنه ليس هناك علاج متوفّر لمثل هذا المرض، يواجه الزوجان المعنيان **الخيار بين إجهاض الجنين بكلّ المخاطر المحتملة أو تركه يولد بمرضه**. ويمكننا الآن أيضا، باستخدام تقنية أخرى، نقل **جنين** في أشهره الثلاثة الأولى **من بطن أم** سبق لها أن عانت حالات إسقاط متكرّرة إلى **رحم امرأة أخرى**، حيث تقوم هذه الأم " البديلة" بحمل الطفل أثناء فترة الحمل ثم إرجاعه إلى الأبوين البيولوجيين، ولكن ماذا لو أنّها قررت الاحتفاظ به؟

كمثال آخر، نفهم الآن **طبيعة ووظيفة مختلف المُوَرِّثَاتِ**، خصوصا المورثات " المعطوبة" المسؤولة عن أمراض وراثية خطيرة. الرّاهن أنّنا نأمل في الخلاص من اختلالات تعاني منها بويضات مخصّبة حديثا قبل زراعتها في رحم الأم. باستخدام هذه التّقنية، **يتحرّر الطفل** المولود ممّا كان مقدّرا له أن يكون **مرضا وراثيا**

محتما تسمح به الطبيعة. بناء على ذلك، استطعنا إذًا **استبدال مُوَرِّثَاتِ صحيحة بالمُوَرِّثَاتِ المعطوبة، وقد** نتمكن يوما من **استبدال مورثات "فائقة" بالمورثات " العادية"**، بحيث يتمّ تخليق أطفال أقوى، أو أذكى، أو أقدر على الإبداع ممّا كان لطبيعة التناسل وحدها أن تجود به، غير أنّ دعم المورّثات يقحمنا بطريقة مرعبة في خضم عمليّة الخلق، التي سَنَّهَا الله الخالق عبر ملايين السنين. وقد يتجاوز فهم العواقب الحسنة والوخيمة الناجمة عن "القيام بدور الله" - على هذا النحو - قدرات العقل البشري؛ إذ على المدى الطويل، قد تكون أضرارُ مثل هذا التحكم في العملية التناسلية أكثر من منافعه [1].

2- أنواع التقنيات التناسلية:

2-1- التقنيات التشخيصية:

يسمّى الصنف الأول من التّقنيات التّناسلية بالتّقنيات التشخيصية. تستخدم الأدوات المختلفة المتضمنة في هذا الصنف في تشخيص أرجحية أن ينجب الزوجان طفلا يعاني من مرض وراثي. ويتطلب فهم كيفيّة عمل هذه التّقنيّات الدّراية ببعض الأشياء المتعلّقة بالمُوَرِّثَاتِ. توجد المورّثات في نواة كل خليّة من خلايا الكائن الحي. المورثات، أو المواد الوراثية، هي التي تشكّل جزيء DNA (الحمض النووي منقوص الأكسجين). هذا جزيء طويل مركب يشبه في حالة الكائن البشري درج سلم لولبي، وهو مرتّب بطبيعته في تشكيلات مختلفة مكوّنة من مورّثات تسمى بالكروموزومات (الصِّبْغِيَات). عادة ما يكون لدى الكائن البشري 46 كروموزوم. المورّثات نفسها خيوط من المواد الكيماوية الطويلة إلى حد يمكّنها من إعطاء تعليمات للخليّة، تتعين عادة في شكل معلومات تحدد البروتينات التي يتوجب تخليقها وتبيّن كيفية استخدامها. ولأن المورثات مكونة من أربع مواد كيماوية فقط، فإنها لا تختلف عن بعضها بعض إلا من حيث كيفيّة ترتيب تلك المواد أو تسلسلها. وإنّ الغاية الأساسية من مشروع الجينوم البشري الذي أنجز أخيرا هو اكتشاف سلسلة المواد الكيماوية في جزيء DNA بأسره - ما يقرب من 100 ألف مورث.

يمكن تصور المورثات في شكل شفرات شبيهة ببرامج الحاسوب. تحدّد المورثات كيفية نمو كل خلية. ولأننا مكوّنين من خلايا، فإنّ المورثات تحدد خصائصنا الجسميّة والبيولوجية؛ لون العينين والبشرة والشعر، حجم الدماغ، الجنس، الطول - فكلّ ما فينا جسميا وبيولوجيا - مبرمج سلفا في مورثاتنا. وتقوم المورثات أيضا بتجهيز العديد من خصائصنا السلوكية. غير أنّ مثل هذه الخصائص ليست محددة بطريقة محكمة من قبل مورثاتنا وحدها، كما هو حال الخصائص الجسمية. فكيفية تحقيقنا لتلك السمات السلوكية ترتهن إلى حد كبير بالبيئة؛ فمن لديه مورثات مايكل جوردن، نجم كرة السلة الشهير، سوف يحسن تلك

1- تتفق معظم المدارس الأخلاقية الأنجلوسكسونية، التي تعتمد منهج التفكير النقدي، على أن البتّ في مثل هذه القضايا والحكم "بأخلاقية تكنولوجيا التناسل" أو " بعدم أخلاقيتها" على لأنّ الأمر يتطلب أولا، المرور عبر علم الأخلاق الوصفي، الذي يزودنا بالحقائق اللازمة والدقيقة عن القضية، ثم بعد ذلك، عرض هذه الحقائق على ثلاثة مبادئ للتبيّن من مدى التزامها أو خرقها، وهذه المبادئ هي: مبدأ العدالة، ومبدأ الحسنى، ومبدأ الاستقلالية.

اللعبة إذا كان لديه الدافع وسنحت له فرصة اللعب والتمرين. غير أنّه في غياب مثل هذه الظروف البيئية، قد توجه مهاراته الجسمية المؤسسة وراثيا شطر شيء آخر، وقد لا تستخدم إطلاقا.

ولأنّ مورثات المرء تحدّد بيولوجيا بنيته الجسمية، فإنّها حال عطبها قد تجعل جسمه يؤدي وظائفه بطريقة غير مناسبة. قد تسبب له أمراضا أو اختلالات وراثية. ثمة ما يقرب من 4000 نوع معروف من الأمراض الوراثية. لقد تم ربط العديد من الأمراض الشائعة نسبيا، من قبيل التليف الحوصلي، والسكري في مرحلة الصبا، ومتلازمة داون، وتيساكس، ومرض هنتنجتون، والأنيميا المنجلية، باختلالات تطرأ على مورثات أحادية - مورثة واحدة معطوبة. ثمة أمراض وراثية أخرى، مثال فراغات العمود الفقري، والجمجمة الخالية من دماغ، تسببها اختلالات تطرأ على مورثات عديدة -أكثر من مورث معطوب. في حالات أخرى، قد تكون هناك مورثة معطوبة لا تفصح عن نفسها في شكل مرض في حاملها. فقط حين يمارس "حامل" المورثة المعطوبة الجنس مع حاملة أخرى، يولد طفل يَكْشِفُ العطب فيه عن نفسه في شكل مرض.

تمكن التّقنيات التّشخيصية الناس، بدرجات متفاوتة، من معرفة فرصهم في إنجاب طفل يعاني من مرض وراثي بعينه. وغالبا ما يسعى إليه من يهددهم خطر انتقال مثل هذه الأمراض إليهم وراء مثل هذه التقنيات. فقد يعرفون أنّ الخطر يتهددهم لأن لديهم طفلا يعاني من مرض وراثي، أو لأن أسر أحد الزوجين أو كلاهما عانت مرات عديدة من مرض وراثي ما. فضلا عن ذلك، بعد أن يبلغ عمر الزوجة أكثر من خمسة وثلاثين عاما، من المحتمل أن يتعرض كل طفل تحمل به لخطر اختلالات وراثية، من قبيل متلازمة داون.

قد يبدأ مثل هذين الزوجين بمسح وراثي، وهي تنويعة من الفحوصات تستهدف اكتشاف ما إذا كانا يحملان مورثات معطوبة، وتقوم على تقصّ مفصل لتواريخ العائلة.فهذه الفحوصات مثلما تشتمل على اختبارات جسمية، فإنها تتضمن أيضا تحليلا للحمض النووي منقوص الأكسجين(DNA) وتحليل الكروموزمات بحثا عن غرائب قد تدل على اختلالات وراثية. فإذا ثبت أنّ الزوجين يحملان مورثات معطوبة، يمكن حساب فرص نقلهم لمرض وراثي بعينه إلى أطفالهم وفق صيغ مختلفة. إذا قرر زوجان يتعرضان لهذا الخطر أنّ فرص إنجابهما طفلا معافى جيدة، يمكن إجراء المزيد من الفحوص لتحديد إمكان ذلك وما إن تصبح المرأة حاملا، حتى يتسنى استخدام فحوص معروفة لتشخيص الجنين بحثا عن علامات تدل على إصابته بمرض وراثي.

آخر تلك الفحوص هو **الموجات فوق الصوتية**. هذا شكل من التصوير القائم على موجات الصوت، وهو لا يشكل خطرا على حياة الأم أو الجنين، يمكنه، في الأشهر الثلاثة الثانية من الحمل، اكتشاف غرائب جسمية ترتبط ببعض الأمراض الوراثية، مثال الرأس أو العمود الفقري المشوه وبنى الأعضاء الداخلية غريبة الشكل. بمقدوره أيضا أن يحدّد جنس الجنين في نهاية الشّهر السادس، وهذا أمر مهمّ بالنسبة إلى الأمراض الوراثية التي تصيب جنسا دون الآخر. ولسوء الحظ، فإنّ فحوص الموجات فوق الصوتية الناجحة لا تضمن الخلوّ من الاختلالات الوراثية، إذ بمقدورها فقط الكشف عن بعض الغرائب، لكنها غالبا ما تخطئها. فضلا عن ذلك، توجد لدى بعض الأمراض الوراثية علامات قليلة على مثل هذه الغرائب.

التحليل الأميني فحص أكثر دقة للكشف عن الاختلالات الوراثية. يتضمن هذا الإجراء حقن إبرة في الكيس الأميني عند الأم وسحب كمية من السائل الذي يحتويه. يشتمل السائل على بعض خلايا الجنين التي يمكن فحصها مباشرة لمعرفة ما إذا كان يعاني من اختلالات وراثية، أو الغرائب الكروموزومية المرتبطة بمثل هذه الاختلالات، أو وجود بعض الإنزيمات المرتبطة بأمراض وراثية من مختلف الأنواع. قد يحدث أن تسقط الأم جنينها خلال هذه العملية، وهذا يحدث مرة في كل 200 حالة، غير أنّ التحليل الأميني يمكّن من اكتشاف الكثير من الأمراض الوراثية بدقة متناهية. فإذا تبيّن من الفحص وجود عطب وراثي يرتبط باختلال وراثي، يواجه الزوجان مأزق الخيار بين الحفاظ على الطفل أو إسقاطه؛ ولأنّ الإجراء يتم عادة في بداية الشهر الخامس، ولا تعرف نتائجه قبل أسبوعين، عادة ما لا يتم الإجهاض إلا في نهاية الشهر السادس، بيد أنّ مثل هذا الإجهاض معقد وخطر.

يفضل كثير من الأزواج، لتجنّب الإجهاض المتأخر، استخدام تقنية **فحص عينة ذوائب المشيمة**، وهي تقنية يمكن استخدامها في الأشهر الثلاثة الأولى. تشتمل هذه الذوائب، وهي أنسجة مُتَلَيِّفَةٌ على جدران المشيمة، على خلايا الجنين. يتضمن ذلك الفحص إزالة جزء صغير من هذا النسيج وفحص خلايا الجنين فيه بحثا عن عطب وراثي. واحتمال الإسقاط أقوى في هذه الحالة منه في حال استخدام التحليل الأميني، وثمة ما يدل على أنّ استخدام عينة الأغشية قد يسبب عطبا في الأطراف في نسبة ضئيلة جدا من الأطفال، عطبا من قبيل قصر أصابع اليدين أو القدمين. وقد لا يمكّن استخدام عيّنة الأغشية من الكشف عن كل الاختلالات الوراثية التي يمكن كشفها عبر التحليل الأميني. وعلى وجه الخصوص، فإنه لا يمكن من كشف العطب الذي يصيب القنوات العصبية من قبيل عدم وجود دماغ وفراغ فقرات العمود الفقري. بناء على ذلك، ونسبة إلى الأمراض التي يكشف عنها، فإنّه ينافس التحليل الأميني من حيث الدقة، ولأنّه يمكن من إجهاض أبسط وأكثر أمنا، وبسبب تحسن درجة دقته إلى حد يقارب مستوى التحليل الأميني، أصبح الاختبار المفضل عند الكثير من الأزواج الساعين لتشخيص أجنتهم.

وبفضل تحسن درايتنا، في المستقبل، بالمورثات المسؤولة عن مختلف الأمراض، سوف نكون قادرين على مسح مئات بل آلاف الاختلالات ذات الأصول الوراثية. وسوف يتمّ، فضلا عن التحليل الأميني وفحص عينة ذوائب المشيمة، تطوير فحوص وراثية أخرى، بغية الخلاص من المورثات المعطوبة من سلالتنا المكنة. مثال ذلك، تمّ مؤخرا تطوير تقنية تسمى **التشخيص الوراثي قبل الازدراع**. هذا اختبار يكلف مبالغ طائلة ونادرا ما يستخدم، وهو يرتهن بتقنية تخصيب الصماء والازدراع، التي سوف نناقشها لاحقا. على وجه التقريب، يتم تجميع خلايا الحيوانات المنوية والبويضات من الزوجين ودمجهما في محلول لتخليق جنين. بعد بلوغ مرحلة الأربع خلايا، تنزع خلية وتحلل دِنَاهَا للكشف عن الخلل الوراثي. في حال وجوده، يتم التخلص من الجنين، وفي حال عدم وجوده، ينقل إلى رحم المرأة على أمل أن يزدرع نفسه وينمو بشكل طبيعي. ميزة هذا الاختبار أنّه يمكِّن من اكتشاف الاختلالات الوراثية قبل الحمل، بحيث يتمّ تجنب الإجهاض. غير أنّه تقنية باهظة الثمن، وتستغرق وقتا طويلا، وغالبا ما تكون محبطة. وفي المتوسط، نحتاج إلى خمس محاولات

لإنجاز حمل ناجح حتى بعد تحديد جنين مناسب. وبسبب هذه الاعتبارات، لا يناسب هذا الاختبار " الخَطِر" إلا زوجين يتهددهما خطر نقل مرض وراثي.

2-2- تقنيات التخصيب:

لا تتعين المشكلة عند بعض الأزواج في تجنب إنجاب أطفال يعانون من أمراض وراثية، بل في التّمكن من الحمل أصلا. والطريقة العادية الحمل هي الجماع. إذا كان التوقيت مناسبا، تكون المرأة قد أباضت وتمّ تخصيب بويضتها من قبل مني الرجل في قنوات فالوب. بعد ذلك تنتقل البويضة المخصبة عبر قناة فالوب إلى أن تصل إلى الرحم، حيث تزدرع في جدار الرحم وتبدأ عملية الحبل. يعاني كثير من الأزواج من مشكلة الإخفاق في إتمام خطوة أو أكثر من هذه الخطوات الضرورية، ما يجعل الحمل الناجح متوقّفا على تدخل تقنيات التخصيب. ولأنّ أشياء كثيرة قد تسبب العقم، ثمّة أنواع كثيرة من هذه التّقنيات.

أوّل تقنية سوف نناقشها هي **التخصيب الصناعي** باستخدام حيوانات الزوج المنوية. استخدمت هذه التقنية في حالة الازدراع الحيواني لفترة قبل استخدامها مع البشر في الخمسينيات، وهي تستخدم مع شكل من أشكال العقم الذكوري الذي يعجز الرجل بسببه عن إنتاج كمية من الحيوانات المنوية أثناء القذف تكفي لتخصيب بويضة زوجته. قد تكون الحيوانات المنوية التي ينتجها صحيحة بذاتها وقادرة على الحياة، لكنها في حال الجماع لا تصل إلى البويضة كي تخصبها. في تلك التقنية، يتم تجميع عينات عديدة من الحيوانات المنوية من الرجل عبر عملية استمناء يقوم بها. توضع الحيوانات المنوية في أنبوب وتجرى عليها عملية طرد مركزي كي تنتج مجموعة مكثّفة كبيرة منها. تحقن هذه العينة بمحقنة في مهبل المرأة في وقت الإباضة. وتعدّ تقنية التخصيب الصناعي هذه علاج مفضل لهذا النوع من العقم الذكوري. لقد تم الحمل بملايين الأطفال في أرجاء العالم بهذه الطريقة.

تعتبر تقنية التخصيب باستخدام حيوانات منوية متبرع بها، وجها آخر للتقنية السابقة؛ الفرق بينهما أن مصدر المواد التناسلية الذكورية هنا ليس زوج المرأة بل شخص آخر. قد يكون السبب الذي يستدعي استخدام حيوانات رجل آخر المنوية هو العقم أو الخوف من نقل خلل وراثي إلى الطفل. باستخدام حيوانات المتبرع المنوية، فالوالد البيولوجي، الذي أسهم بالمواد التناسلية، ليس هو الوالد المربي، الذي ينشئ الطفل. قد يكون المتبرع قريبا أو صديقا للأسرة، وغالبا ما يكون مجهولا. غالبا ما كان مصدر مثل هذه الحيوانات المنوية في الماضي طلاب في كلية الطب ارتبطوا بالمستشفى التي تستخدم تلك التقنية، أما الآن، ولأنه أصبح بالمقدور تجميد الحيوانات المنوية والحفاظ عليها فترات طويلة في مصرف المني، ثمّة مصادر متعددة للمني المتبرع به. كثير من مصارف المني المملوكة لأفراد تخزن وتبيع هذه المواد للأزواج. عادة ما تصنف وفق خصائص المتبرع، بحيث يتسنى للزوجين اختيار نوع الوالد البيولوجي الذي يرغبان فيه.

من أكثر تقنيات التخصيب إثارة تخصيب الصماء "invitro "وهي عبارة لاتينية تعني "تحت الزجاج"(fertilization in vitro)، ولذا يسمى الأطفال الذين يتم إنجابهم بهذه الطريقة "أطفال أنابيب الاختبار". و"التخصيب الخارجي" وصف أدق لهذه التقنية، إذ أنّ التخصيب يتم خارج جسد المرأة. غالبا ما

يستخدم هذا الإجراء حين يتعذر تخصيب بويضة المرأة بطريقة طبيعية عبر مني الرجل بسبب انسداد في قنوات فالوب، حيث لا يتسنى للحيوان المنوي والبويضة أن يلتقيا بسبب هذا العائق. يمكن إزالة الانسداد جراحيا، غير أنّ هذا الإجراء ليس ناجحا دائما. فالأنسجة المندوبة تلتئم بسرعة بعد العملية الجراحية، وغالبا ما تقفل الممر قبل إتمام عملية الحمل بنجاح. وتخصيب الصماء طريقة في الجمع بين مواد الزوجين التناسلية حين تكون الإجراءات الجراحية غير مفيدة.

يتطلب تخصيب الصماء تجميع المواد التناسلية من الرجل والمرأة؛ في حالة الرجل، يتم تجميع المني عبر الاستمناء. أما في حالة المرأة، فإن الإجراء أكثر تعقيدا. بداية، تتناول المرأة مادة تخصيب، عادة ما تكون هرمونا قويا، يجعلها تنتج عدة بويضات دفعة واحدة، بعد ذلك يتم حقن منظار عبر فتحة صغيرة لشفط البويضات من مبيضها. يسمى هذا الإجراء بالفحص المجهري عبر فتح البطن. ما أن يتم تجميع الحيوانات المنوية والبويضات حتى توضع في محلول خاص يتم فيه تخصيب البويضات من قبل تلك الحيوانات. فتصبح الأجنة الناتجة جاهزة الآن لأن تحقن في رحم المرأة، في إجراء يسمى "نقل الأجنة ". في هذه المرحلة تسمى الأجنة "ما قبل أجنة" لأنّه لم يتم ازْدِرَاعُهَا بعد.

حتى في أفضل المراكز الطبية، لا تحقق هذه التقنية نجاحا إلا بنسبة 20 بالمائة، بسبب فشل الجنين المنقول في ازدراع نفسه أساسا. فغالبا ما كانت الأجنّة تنقل بأعداد كبيرة على أمل أن يزدرع بعضها، على الأقل، نفسه في جدار الرحم ويبدأ في عملية الحبل. وغالبا ما يؤدي ذلك إلى حالات حمل خطرة كثيرة، ولذا لا يتم الآن إلا از دراع جنين واحد كل مرة، حيث يجمد الباقي ويخزن كي يستخدم حال الاضطرار إلى محاولات أخرى. إنّ القدرة الباهرة على تجميد أجنة وتحريرها من حال الجمود، بحيث تظلّ قادرة على الحياة، تغني عن محاولة تجميع بويضات أخرى من المرأة. هذا مهم، لأن معظم المخاطر الطبية المرتبطة بهذه التقنية، وهي ضئيلة نسبيا، إنّما تحدث أثناء عملية الفحص المجهري عبر فتح البطن.

ولتحسين معدلات نجاح هذه التقنية، تمّ تطوير تنويعات في تلك العملية تعكس بشكل أدقّ مراحل التخصيب الطبيعية. تسمى إحدى هذه التنويعات نقل مشيج داخل قناة فالوب. في هذه الحالة يوضع الحيوان المنوي والبويضة في قناة فالوب، في الجانب الأسفل من الانسداد، حيث تخصب البويضة هناك، كما يحدث عادة. بعد ذلك تنتقل عبر القناة، وإذا سارت الأمور على ما يرام، تزدرع نفسها في الرحم. وثمة تنويعة أخرى تعرف باسم نقل اللاقحة عبر قناة فالوب. هنا يتم تخصيب البويضة في الصماء ثم تنقل إلى قناة فالوب، حيث تواصل رحلتها إلى جدار الرحم. معدل نجاحات هاتين التقنيتين أفضل من تقنية تخصيب الصماء بقليل. على ذلك فإنّه بسبب تدني هذا المعدل، يكلف الحمل الذي يتطلب تخصيب الصماء أو أي من تنويعاتها ما يقرب من 30 ألف دولار. غير أنّه وبالنسبة إلى الآلاف العديدة من الأزواج الذين استخدموها بنجاح، تهون المخاطر والتكاليف في سبيل تحقيق معجزة الميلاد التي كان لها أن تكون مستحيلة عندهم.

لئن كان تخصيب الصماء يسمح بالتخصيب الخارجي، فإنّه يشكل مدخلا لتقنيات تناسلية أخرى عديدة. فما إن يكون بالمقدور عزل المادة التناسلية عن الكائن البشري الذي ينتجها، حتى يتسنّى تداولها، وتخزينها، ونقلها بطرق عديدة. وتشتمل إحدى التقنيات المتأخرة مثلا على حقن حيوان منوي في بويضة، ونقل الجنين

الناتج إلى داخل الرحم. تسمى هذه التقنية حقن سيتوبلازمي داخلي، وهي تستخدم مع الرجال الذي يعانون من العقم لأسباب متعددة، مثال كون حيواناتهم المنوية أضعف من أن تنفذ عبر صدفة البويضة الخارجية. وعلى الرغم من أنّ الحيوان المنوي عاجز عن تخصيب بويضة المرأة بشكل طبيعي، فإنّه قد يظل قادرا على تخصيبها حال حقنه مباشرة في البويضة. بمقدور مثل هذين الزوجين اللجوء إلى تخصيب صناعي باستخدام حيوانات الزوج المنوية، لكنهما يفضلان غير ذلك. ولأنّ تقنية حقن الحيوانات المنوية تشتمل على تخصيب صماء، فإنّ الإجراء مكلف ولا يخلو من مخاطر. على ذلك، يروج استخدامها خصوصا في الولايات المتحدة والبلدان الأوروبية.

هناك تقنية أخرى تسمى التبريدية تشتمل على تجميد المادة التناسلية. مثل أيّة خلية حية أخرى، لا تصمد المادة التناسلية لفترة طويلة بالاعتماد على نفسها. غير أنّه حال تجميدها يمكن الحفاظ عليها لفترات طويلة. في الوقت الراهن، يمكن تجميد الحيوانات المنوية والأجنة وتحريرها من التجمد بشكل ناجح، غير أنّ النجاح لم يتحقق بخصوص تجميد وتحرير الخلايا الأنثوية من التجمد. فالبويضات التي يمكن تخصيبها بنجاح يجب أن تكون طازجة، لا متجمدة. منذ تطوير تخصيب الصماء، لم تعد ممارسة الجنس ضرورية لإنجاب الأطفال. وباستخدام تقنية التبريد، لم يعد القرب المكاني ضروريا لإنتاج أجنة، بل أصبح ذلك يسري حتى على القرب الزماني؛ ولا أحد يعرف إلى متى يمكن للحيوان المنوي أن يبقى قادرا على الحياة في وضع التجمد، لكن الظاهر أنّه يستطيع البقاء فترة طويلة. فإذا صح هذا، فإنه يمكن استخدام الحيوانات المنوية التي تم تجميعها وتجميدها اليوم في تخصيب بويضة امرأة بعد عقود من الآن، بل إنّه يمكن ازدراع جنين تم تخليقه اليوم في امرأة لم تولد بعد.

ثمة تقنية أخرى تتعلق بتخصيب الصماء، أقله وفق إحدى تنويعاتها، تسمى بالأمومة البديلة. فكثير من النساء اللائي لا يواجهن صعوبات كبيرة في الحمل يعانين مشاكل في الحبل، أي في عملية نمو أطفال في أجسادهن. فقد تكون المرأة مثلا قد استأصلت رحمها؛ وقد تعاني أخريات من مشاكل طبية تتعلق بالحمل. عندهن، بناء على هذا، يمكن أن تجد مشكلة تكرر الإسقاط المؤلم حلا في استخدام أم بديلة؛ فالبديلة بوجه عام امرأة تحل محل الأم. والأم البديلة امرأة تنمي طفل امرأة أخرى في جسدها، وبعد ولادة الطفل، تعيده الأم البديلة إلى الأم التي تقوم بتربيته.

وأحيانا تكون الأم البديلة قريبة أو صديقة، وغالبا ما تكون امرأة مستأجرة للقيام بهذه المهمة. ثمة جمعيات في الغرب، تدبر علاقات بدائلية مقابل رسوم تدفع، غير أنّ عدد النساء اللائي يرغبن في أن يكن أمهات بديلة ويتصلن عبر شبكة المعلومات بالنساء الراغبات في الانتفاع من خدماتهن يتزايد باستمرار. عادة ما تحصل الأم البديلة على مبلغ يتراوح بين 20 و25 ألف دولار، فضلا عن التكاليف الطبية، نظير ما يقدّمن من خدمات. وثمة أيضا رسوم قانونية وأحيانا رسوم تدفع لوكالات تعين على تدبير أمهات بديلة. عادة ما يتم توقيع عقد قانوني من قبل كلّ الأطراف تضمن حقوق الدفع للأم البديلة ورعاية الطفل للأبوين المربيين. رغم أنّ هناك مبالغ تدفع في أغلب تلك التدابير. وكثير من النساء تدفعهن مشاعر غيرية بقدر ما يغريهن المال، ويشعرن برضا عظيم عن أنفسهن لقيامهن بمساعدة أزواج على الحصول على أطفال من أصلابهم.

ثمة تنويعتان لهذه التقنية. تستخدم الأولى طريقة التخصيب الاصطناعي حيث يتم استخدام حيوانات منوية من زوج الأم المربية لتخصيب الأم البديلة اصطناعيا. الطفل المحمول به إذن نتاج بيولوجي للزوج والأم البديلة. الأم البديلة هي الأم البيولوجية والأم الحامل؛ المرأة التي تحصل على الطفل، وتسمى الأم المقصودة، هي الأم المربية. تصف بعض الجمعيات الطبية المقحمة في العملية هذا الإجراء " بالأمومة البديلة". أما التنويعة الأخرى فتستخدم تقنية تخصيب الصماء. حيث يستخدم الزوجان المربيان مادتهم التناسلية لتخليق جنين في الصماء. بعد ذلك، يتم نقل الجنين إلى الأم البديلة. في هذه الحالة، يكون الوالدان المربيان هما أيضا الوالدان البيولوجيان؛ الأم البديلة هي التي تقوم فحسب بحمل الجنين. غالبا ما توصف هذه التنويعة " بالأم البديلة". إنّ استخدام الأم البديلة أما حاملا فقط كان نادرا، لكن أصبح أكثر شيوعا، حيث يقدر أنّه يستخدم في تخليق ألف طفل كلّ سنة في الولايات المتحدة، وهو عدد يتوقع أن يزيد في المستقبل.

هناك تنويعات أخرى للحمل البديل، تختلف معظمها عن النوعين السابقين فقط لأنها تشتمل على مواد تناسلية متبرع بها. قد يقوم طرف ثالث بالتبرع بالحيوانات المنوية أو البويضة أو كليهما، مثلا، حيث يتم نقل الجنين الناتج إلى الأم الحامل. في هذه الحالة، هناك ثلاث "أمهات"؛ الأم البيولوجية، التي تبرعت بالبويضة؛ الأم الحامل، التي حملت بالطفل والأم المربية، التي تقوم بتنشئته. ويمكن اعتبار تنويعة أخرى "حمل بديل معكوس". مثال ذلك، قد تحصل الأم القادرة على إتمام عملية الحمل، لكن مبايضها عاطلة، على بويضة تتبرع بها امرأة أخرى وتستخدم تقنية تخصيب الصماء لحمل وتربية طفل ليس ابنا بيولوجيا لها. من ضمن هذه الفئة، النساء المسنات اللائي وصلن سن اليأس. فعادة ما تكون بويضات النساء اللائي وصلن سن اليأس غير قادرة على الحياة، ما يحول دون حملهن بطريقة طبيعية - رغم أنّهن قد يكن قادرات على حمل ناجح. باستخدام بويضات متبرع بها يتمّ تخصيبها في صماء عبر حيوانات الزوج المنوية أو حتى حيوانات منوية متبرع بها، يمكن لامرأة في الستينات أن تنجب طفلا. والرغم من أنّها لن تكون الأم البيولوجية، فإنّها الأم الحامل والأم المربية. وثمة تنويعة أخرى تحصل وفقها المرأة على جنين متبرع به، تم تخليقه والقصد منه أن يكون لزوجين غيرا رأيهما. بسبب وجود آلاف الأجنة المجمدة التي لن تستخدم من قبل الأزواج الذين أنتجوها، أصبح هذا الشكل من أشكال "تبني الأجنة" أكثر شيوعا.

ومن ضمن التقنيات التي أثارت ردود فعل مكثفة على مستوى عموم الناس استنساخ البشر. لقد تم بنجاح استنساخ نباتات وحيوانات وحتى بعض أشكال الأنسجة البشرية، غير أنّه لم يتمّ استنساخ كائنات بشرية، أقله حتى وقت كتابة هذا الكتاب. والتوأمة نوع من الاستنساخ، حيث تقسم بويضة مخصبة بعد أن تكون بلغت طور الخلايا الثمانية، بعد ذلك يمكن نقل كلّ جنين مكوّن من أربعة خلايا إلى رحم أنثى أو تجميده للنقل لاحقا. والتوأمة هي طريقة تخليق التوائم بشكل طبيعي، عبر تقسيم الجنين المبكر إلى جَنِينَيْنِ، يزدرع كلّ منهما وينمو بشكل منفصل بحيث ينتج سليلان متماثلان وراثيا فيتم تخليق توائم أخوة، أو غير متماثلين حين تنتج الأنثى بويضتين في دورة ما، تخصب كل منهما وتزدرع بشكل ناجح. تستخدم تقنية التوأمة بشكل متكرر مع الحيوانات، وقد أصبحت أكثر شيوعا في حالة تخصيب الصماء البشري أيضا، كطريقة في تخليق أكثر من جنين من عدد محدود من البويضات المخصبة.

ثمة نوع آخر من الاستنساخ يسمى نقل نواة الخلية الجسدية. هذا هو نوع الاستنساخ الذي يشار إليه عادة في معظم النقاشات، والنوع الذي سوف نشير إليه حصرا. إنّه يختلف عن التوأمة، على الرغم من أنّ عملية استنساخ كائن حي تنتج كائنا آخر مماثلا وراثيا - أي توأما. يقوم الاستنساخ، على وجه التقريب، على نزع نواة من خلية تناسلية أنثوية وإحلال نواة خلية متبرع بدلا منها. بعد ذلك، تستثار الخلية التناسلية الأنثوية بتيار كهربي وتبدأ في الانقسام أو النمو كما لو أنّها خصبت من قبل حيوان منوي. ولأنّ DNA البويضة مأتاه خليّة واحدة وليس اتحاد حيوان منويّ بخلايا بويضة، لا تشتمل خلايا الجنين المنتسخ على مزيج متفرّد من مورثات بل تتضمّن نفس المورّثات الموجودة في خلايا المتبرع. في حالة الاستنساخ البشري، إذا تمّ نقل الجنين إلى رحم امرأة ونتج عن ذلك ولادة ناجحة لطفل، فإنه يكون متماثلا وراثيا مع المتبرع بالخلية. فأن تكون منسوخة من شخص هو أن تكون توأمه الأصغر.

قد يستخدم الاستنساخ البشري في تجنب نقل مرض وراثي، حين يقوم الزوجان اللذان يهددهما خطر تخليق طفل يعاني من مرض وراثي ولا يفضلان استخدام مادة بيولوجية متبرع بها، باستنساخ أحدهما لتجنب مثل تلك النتيجة. بهذه الطريقة يتسنى لهما أن يكونا والدي طفل معافى لم يتم تخليقه من مصدر بيولوجي مغاير لهما. ويجد آخرون في الاستنساخ وسيلة لإنجاب أطفال ذوي قدرات فائقة. إذا كان بالمقدور نسخ DNA أي متبرع، سوف يغرى كثيرون باستخدام DNA الأشخاص المتفوقين " كمخططٍ تصممُ أطفالهم وفقه. وقد أفصح بعضهم أيضا، عن رغبتهم في استنساخ أطفالهم أو أحبائهم الذين رحلوا، على أمل أن يكونوا عوضا عنهم. وأخيرا، ثمّة من كتبوا في وصاياهم، ربما رغبة الخلود، ما يفيد رغبتهم في أن يُسْتَنْسَخُوا بعد وفاتهم.

على الرغم من أنّ الاستنساخ البشري قد يكون ممكنا في المستقبل، بل قد يكون مرجحا، فإنّه يظل حتى الآن تقنية محفوفة بالمخاطر. فأشهر حالة استنساخ حيواني حتى الآن هي حالة النعجة دولي، التي ولدت عام 1996. معظم الحيوانات التي استنسخت قبل دولي، وأغلبها كانت ضفادع و فئران، كانت نسخا من دنا خلايا أصغر أخذت من أجنة، أو من خلايا غير مائزة وجدت في أجزاء أخرى من الجسم. تسمى مثل هذه الخلايا " بخلايا المنشأ". فالقول بأنها غير مائزة، إنّما يعني أنّها لم تبلغ بعد مرحلة تكوين خلايا محددة، مثل خلايا الجلد أو خلايا الدم. كي تبلغ الخلية هذا الطور المتقدم، بحيث تصبح "خلية جسدية" يتعين إخماد بعض المورثات. لقد ظلت المشكلة الأكثر ترويعا في الاستنساخ هي الاستنساخ من خلايا جسدية، ومن ثم إيجاد طريقة للنكوص إلى كل المورثات الموجودة في الخلية.

هذا ما أنجزه إيان ولمت وفريقه من الباحثين في معهد روزلين في اسكتلندا عام 1996 بالمولود دولي. مُذَّاكَ تم استنساخ أنوع عديدة من الحيوانات باستخدام تقنيتهم، بما فيها خنازير وأبقار وماعز. غير أنّ محاولة دولي الناجحة لم تأت إلا عقب 277 محاولة فاشلة، كما أنّ معظم الحيوانات التي تم استنساخها مؤخرا عانت من غرائب أثناء الحمل. ومن المرجّح، إلى أن تصبح معرفتنا ومهارتنا التقنية أكثر تقدما مما هي عليه الآن، أن تسفر محاولات استنساخ بشر عن مثل هذا العدد الكبير من الإخفاقات.

3-2- التقنيات الوراثية:

يتضمن الاستنساخ نقل مورثات من خلية إلى أخرى؛ وتقوم التقنيات الوراثية بتغيير مورّثات بعينها. وتسمى التقنيات التي تقوم بذلك لأسباب علاجية بتقنيات علاج المورثات. ويستهدف علاج المورثات، على وجه التقريب، التخلص من اختلالات وراثية تسبب أمراضا وراثية وإحلال مورثات سليمة بدلا منها. فـ" الأمواس" التي تقطع المورثات المعطوبة عبارة عن فيروسات تصيب نواة الخلية. ويمكن تعديل فيروسات خاصة عبر مزاوجة حمضها النووي بنسخ المورثة المعنية. بعد ذلك، تقوم بنقل هذه المورثة إلى موضعها المناسب، والتخلص من نسختها المعطوبة، ووضع المورثة السليمة بدلا منها. وفق تعليمات هذه المورثة السليمة تبدأ الخلية في إنتاج البروتينات التي كانت تفشل في إنتاجها بحيث تشرع في تأدية وظيفتها بشكل طبيعي.

لا يستخدم علاج المورثات، في الوقت الحاضر، إلا في تعديل خلايا بالغة أو جسدية. مثال ذلك، لدى من يعاني من داء السكري من النوع 1 أو الذي يصيب الفتيان مورثة معطوبة، المورثة التي تنتج الأنسولين، في كل خلية. لعلاج هذه المشكلة يتوجب على المعني أن يتعاطى الأنسولين بقية عمره. بهذه الطريقة يتمّ تدبر أمر أعراض المرض، لكن المرض يظلّ باقيا. ولعلاج المشكلة بشكل نهائي، تتم مزاوجة مورثة بشرية معافاة تنتج الأنسولين مع فيروس يحقن في بنكرياس المصاب بالخلل الوراثي. فإذا قام الفيروس بمزاوجة المورثة المعافاة في عدد كاف من خلايا البنكرياس، سوف يتسنى للبنكرياس أن ينتج كميات كافية من الأنسولين بنفسه. ولأنّ مرض السكري من الدرجة 1 إنّما ينجم عن عجز البنكرياس عن إنتاج أنسولين بنفسه، فإنّ هذا يعني علاج هذا النوع من السكري.

لسوء الحظ، لم يصادف علاج المورثات، المصمم لعلاج مختلف الاختلالات الوراثية، سوى القليل من النجاح، وحتى لو تسنى لمثل هذا العلاج تغيير عدد كاف من الخلايا في البداية، فإنّ الخلايا تموت وتحل بدلا منها خلايا لا تحمل المورثة السليمة. لذا، سوف تكون هناك حاجة إلى مثل هذا العلاج طيلة العمر. لهذا السبب سوف يحاول العلماء يوما تطبيق علاج المورثات مباشرة على بويضات مخصبة. يسمى هذا النوع من العلاج بالعلاج الوراثي على مستوى الجراثيم. ولأن البويضة المخصبة حديثا تتكون من خلية واحدة، لن يتطلب علاج المرض سوى تعديل مورثة واحدة مرة واحدة فقط. فما إن يستعاض عن المورثة المعطوبة بمورثة سليمة، حتى تستنسخ كل الخلايا، التي تنمو من الخلية المنشأ، الخلية السليمة. بهذه الطريقة، قد يستخدم علاج المورثات في علاج أمراض وراثية معروفة تسببها اختلالات تطرأ على مورثات أحادية. ومن المرجح أن يشتمل هذا على تشخيص وراثي يتم قبل عملية الازدراع، ومن المحتم أن يتطلّب تخصيب صماء ونقل أجنّة. غير أنّ كثيرين يرون أنّ مثل هذه التكاليف تهون في سبيل ما تحقّقه من نتائج. فالعلاج الوراثي على مستوى الجراثيم ليس تقنية متوفرة الآن، بيد أنّه إذا تطوّرت معرفتنا ومهاراتنا التّقنية في المستقبل بسرعة تطورها في الماضي، سوف يكون استخدام هذا العلاج محتما في المستقبل القريب.

فضلا عن علاج أمراض وراثية، يمكن استخدام التقنيات الوراثية فتدعم مورثات البشر، بحيث يتم تخليق أطفال متفوقين. غير أنّ دعم المورثات تقنية غير مستخدمة في الوقت الراهن، وهي تبدو ضربا من الخيال العلمي"، لكنّها بالتأكيد سوف تكون متاحة في المستقبل -أقلّه بوصفها إمكانا. قد ترتبط مثل هذه

التقنية بالعلاج الوراثي على مستوى الجراثيم، كما أنّه بالمقدور، تماما، استبدال مورثات سليمة بمورثات معطوبة، حيث يمكن إحلال مورثات "فائقة" بدلا من مورثات سليمة " أقل قدرة". فما يعتبر فائقا، قد يحدده المجتمع بأسره أو ما يفضله الآباء. فإذا رغبوا في طفل عيناه زرقاوان، مثلا، فإنّه يمكن الاستعاضة عن مورثة بويضتهما المخصبة حديثا المسؤولة عن لون العينين بمورثة " اللون الأزرق". يمكن القيام بعمل مماثل بالنسبة إلى سائر السمات. كما أنّه في وسع الآباء نظريا، على أقل تقدير، تصميم سمات أبنائهم، بحيث يخلقون عبر التّقنية طفلا يختلف جذريا عمّا كان للطبيعة أن تخلقه.

لسوء الحظ، معظم السمات البشرية المهمّة، من قبيل الذكاء والإبداع، ليست مموضعة في مورثة واحدة. إنّها سمات متعددة المورثات. نحتاج إلى بعض الوقت لتحديد مثل هذه المورثات وتعديلها. وأيضا، فإنّ قدر الذكاء أو الإبداع الذي سوف يكون عليه الشخص إنّما يرتهن بشكل قويّ بالبيئة. فالكيفيّة التي يربي وفقها الطفل تحدّد إلى حد كبير قدر ذكائه وإبداعه. بناء على ذلك، مثل هذه السمات محددة إلى حد كبير بالمورثات التي قد يتسنى لنا يوما تحديدها وتعديلها. وإلى أن يحين ذلك الوقت، سوف تكفي مجرد فكرة إمكان تصميم سلالتنا لتغيير طريقة تفكيرنا بشكل حاسم. ويمكن أن تفضي حقيقة إمكان أن نختار أوصاف أبنائنا قبل الخلق، إلى تغيير طريقة تفكيرنا في دور البشر في العالم حتما.

ثمة قدر أكثر حاسمية من التغيير سوف يطرأ على تفكيرنا بسبب إمكان تقنية دعم المورثات -التغيير الوراثي عبر الأنواع -الذي يسمى أحيانا "بالتهجين". هنا قد يكون بالمقدور مزواجة مورثات أنواع غير بشرية مع حمض نووي بويضة بشرية مخصبة. الراهن أنّ هذه التقنية تستخدم في تخليق أشكال جديدة من الحياة، كائنات بشرية بسمات حيوانية مثلا. لا تسمح الطبيعة إلى حدّ كبير بالتناسل عبر الأنواع، مثال ذلك أنّ الحيوانات المنوية المأخوذة من حيوان ثديي تعجز عن إنتاج حمل ناجح من أنثى تنتمي إلى نوع آخر. سوف يُعْتَبَرُ الحيوان المنوي مادة غريبة يُهاجمها جهاز المناعة في الجسم. غير أنّ مثل هذا المزج بين الأنواع ممكن على المستوى الوراثي. لقد تمّ على سبيل المثال تعديل الكثير من النباتات وراثيا، بحيث أصبحت أكبر حجما وأكثر قدرة على مقاومة الأوبئة. تُنتج مثل هذه النباتات المهندسة وراثيا كميات أكبر من الغذاء في الهكتار بما يُعِينُ على إطعام الأعداد المتزايدة من البشر في كوكب الأرض. غير أنّ مثل هذه الأغذية، التي تسمى من قبل خصومها " بالأغذية الغرائية"، تشكل موضع خلاف حاد.

مثلما تمّ أيضا تعديل الحيوانات وراثيا، مثال ذلك، تمّ تعديل البكتيريا وراثيا لإنتاج أدوية. فكل الأنسولين تقريبا ينتج الآن بطرق صناعية. يتم هذا عبر مزاوجة مورثة تنتج الأنسولين مع البكتيريا، بحيث يتسنى للبكتيريا أن تنمو، ثم فصل الأنسولين عن المنتجات الثانوية الأخرى. وتم كذلك تخليق أنواع أخرى من البكتيريا لتحقيق مقاصد خاصة من قبيل التخلص من البقع النفطية، كما تم إجراء تعديلات وراثية على أشكال أعلى من الحيوانات، حتى الثدييات.

لقد سبق أن ناقشنا بعض هذه الحيوانات التي تخلق عبر نقل المورثات في الفصل العاشر، وهي حيوانات تم تخليقها لأسباب بحثية أو لاستخدامها في التبرع بالأعضاء. وعلى نحو مماثل، يمكن تخليق بشر بطرق مختلفة تماما عبر مزواجة مورثات من أنواع أخرى مع بويضات بشرية مخصبة حديثا. نظريا، وعلى أقل

تقدير، يمكن لمجموع المورثات-النباتية والحيوانية -ومن ثم لكل الخصائص التي توجد في الطبيعة، أن تمزج بحيث تشكل أنواعا جديدة من الكائنات، بل حتى أنواعا جديدة من البشر. لا ريب أنّ هذه الفكرة المنذرة بحدوث كارثة تتطلب تغييرا في طريقة تفكيرنا بخصوص ما تعنيه كلمة بشر.

3- مسائل أخلاقية عامة:

إذا كان المقصد من الجزء السابق هو وصف طبيعة مختلف التقنيات التناسلية، فإنّ المقصد من الجزء الراهن هو فحص بعض مضامينها الأخلاقية. إنّ نقاش مضامين التقنية التناسلية الأخلاقية، إنما يعني نقاش كيفية التزامها أو إخفاقها في الالتزام بمبادئنا الأخلاقية الثلاثة. وكما سنرى، يبدو أنّ بعض التقنيات تخترق مبدأ العدالة عبر استخدام البشر فقط من أجل جلب النفع على آخرين. وثمة تقنيات أخرى تلحق الضرر، ما يجعلها تخترق مبدأ الحسنى. في خلفيّة نقاشنا لأضرار ومنافع تلك التقنيات يكمن دوما مبدأ الاستقلالية، الذي يحذرنا بأنّ للناس حق استخدامها ما لم يثبت المجتمع أنّ القيام بذلك سوف يلحق الضرر بالآخرين. ليس المقصود من هذا الجزء الدفاع أو الهجوم على جواز أيّة تقنية تناسلية من وجهة نظر أخلاقية، تلك مهمّة سوف تكلّف بها لاحقا. إنّه معني فحسب، بأن يوفر لك منطلقا للتفكير الناقد بخصوص جواز تقنية أو أكثر، دون عون تلقاه من أحد. فقد يكون من المفيد أن نبدأ بقائمة التقنيات التي سلف ذكرها.

التقنيات التناسلية

التقنيات التشخيصية

* المسح الوراثي
* الموجات فوق الصوتية
* التحليل الأميني
* عينة ذوائب المشيمة
* التشخيص الوراثي قبل الازدراع

تقنيات التخصيب

* التخصيب الصناعي باستخدام حيوانات الزوج المنوية
* التخصيب الصناعي باستخدام حيوانات متبرع المنوية
* تخصيب الصماء
* حقن سيتوبلازمي داخلي
* التبريدية
* الأمهات البديلة والحاملة
* الاستنساخ

التقنيات الوراثية

* العلاج الوراثي

* الدعم الوراثي

لكل تقنية مضامينها الأخلاقية الخاصة؛ وهناك أيضا قضايا أخلاقية عامة ترتبط بها بشكل جماعي. مثال ذلك، يشكو كثيرون من أنّ التقنيات التناسلية غير طبيعية. فثمة طريقة طبيعة واحدة لإنجاب الأطفال وإذا حرم الله الزوجين منها، فأحرى بهما أن يرضيا بذلك. إنّ استخدام البيولوجيا والطب لتخليق طفل " اصطناعيا" عمل مناوئ للطبيعة ويخترق من ثم المبادئ الأخلاقية، وحتى لغة التقنية التناسلية تقترب إلى حد كبير من المصطلحات الهندسية. مثال ذلك، تعتبر التقنية التشخيصية "تحكما في جودة سلالتنا، في حين تقوم التقنيات الوراثية بدعم أو تحسين الإنتاج". تحدث تقنيات التخصيب إرباكا في عملية التناسل الطبيعية بطريقة أكثر حسما، إنّها تعزل المادة التناسلية من الأشخاص الذين يقومون بالعملية التناسلية مثلا، كما تفصل بين مختلف وظائف الأمومة. في النهاية، يصبح الأطفال سلعا صمّمت عبر التدخل الطبي لتلبية رغبات الآباء المربيين. وعوضا عن اختراق العملية الطبيعية التي تحدد طبيعتنا بوصفنا كائنات بشرية، يتوجب على الزوجين اللذين لم ينجبا أطفالا تبني طفل أو أكثر من آلاف الأطفال الذين لم يتبناهم أحد ويظلون في انتظار بيوت تحتضنهم. وباختصار، إنّ التقنيات التناسلية لاأخلاقية لأنها غير طبيعية.

ثمّة مسألة أخلاقية عامة ثانية تتعلّق بالأولى، تقرّ أنّ عدم إنجاب أطفال ليس "مرضا" يستدعي علاجا طبيبا. فإرادة إنجاب طفلٍ مجرّد رغبةٍ تشبه رغبة المرء في أن يكون أطول ببضع بوصات أو أقل وزنا ببضعة أرطال. يتوجّب ألا تُسخّر جهود الطب المضنية في تلبية مثل هذه الرغبات، خصوصا حين يكون القيام بذلك أمرا مكلفا، وحين لا تكون هناك معاناة قاسية يفترض أن يقوم الطب بالتخفيف من حدتها. إنّ حاجات الملايين الطبية الأساسية لا تلبّى في بلادنا، في حين تنفق آلاف وآلاف الدولارات على أطفال " التقنية العالية". فضلا عن ذلك، يغطي التأمين نفقات الكثير من الإجراءات - ما يعني أنّنا سوف نقوم بدفعها - ويسحب من ثم موارد مالية من مجالات تجلب منافع أكثر على الناس. حتى في حال إنكار حجة "لا طبيعية التقنيات التناسلية "، فإنّ هذه التقنيات تظل لاأخلاقية لأنّها إهدار للموارد الطبية وتخترق، وفقا لذلك، مبدأ الحسنى.

تزعم مسألة أخلاقية عامة ثالثة أنّ استخدام التقنيات التناسلية قيام بدور الله. واتهام المرء بالقيام بدور الله، يعني عادة اتهامه بسلوكيات لاأخلاقية. وكثيرا ما تستخدم هذه العبارة بطريقة غامضة إلى حد يستوجب دوما إيضاحها. ففي حالة التقنيات التناسلية مثلا، غالبا ما تعني أنّ هذه التقنيات غير طبيعية. غير أنّها تعني أحيانا أنّ استخدامها محفوف بالمخاطر. سنفهم هذا الاعتراض هنا على أنّه يعني أنّ التقنيات التناسلية تهدد بمخاطر كثيرة.

قد تكون بعض هذه المخاطر أضرارا بيولوجية. مثال ذلك، إذا أصبحنا في المستقبل ننجب معظم أطفالنا باستخدام مواد وراثية "فائقة "، قد نعرّض، دون قصد، مستقبلنا الوراثي للخطر عبر التقليل من "مخزوننا

الوراثي ". اعتبر مخزون المورثات كل المورثات التي يمكن أن تتنقل عبر التناسل. إذا قمنا باختيار أنواع بعينها فحسب للتناسل، قد نستبعد بعضا منها، وقد يكون المستبعد معينا على البقاء حال تغير الظروف البيئية. إذا طرأت مثلا تغيرات جائحية على المناخ خلال المائة عام القادمة، قد لا نستطيع التكيف بطريقة تمكن من مقاومتها حال التقليل من ذلك المخزون. لا ريب أنّ حكمة الطبيعة الكامنة خلف التطور البشري، وهي الحكمة التي صممت عمليات التناسل البشري والبقاء عبر ملايين السنيين وفقها، سوف تتعرض للخطر بسبب الاستخدام المكثف لمختلف التقنيات التناسلية.

ثمة أيضا أضرار اجتماعية. فعلى الرغم من أنّ الكثير من الأطفال ينشؤون تنشئة صالحة في البيوت الخالية من أحد الزوجين، إلا أنّ الأسرة تظلّ عمود المجتمع الفقري. إنّها قائمة على العلاقة بين الجنس والحب والزواج. والتقنيات التناسلية تمكن من فصل الجنس عن التناسل. لا يطلب من الناس إنجاب أطفال، بل يطلب منهم فحسب إنتاج موادهم التناسلية. فحين لا يعود الجنس ضروريا لإنجاب الأطفال، تتعرض مؤسسة الزواج إلى خطر أن تُعدّ موضة قديمة. غير أنّ الأسرة هي التي تعلّمنا القيم، والأهم من ذلك، أنّ الأسرة وحدها التي تحب أبناءها حبا خالصا لذاته - ذات نوع الحب الذي يشترطه احترام الذات والرفاهية. وفق ذلك، تعد التقنيات التناسلية لاأخلاقية لكونها تهدّد صحة الفرد النفسية.

4- مسائل أخلاقية محددة:

4-1- قضايا أخلاقية مرتبطة بالتقنيات التشخيصية:

حتى التقنيات التشخيصية، التي تتغيّا توفير معلومات فحسب، لديها نصيبها من المضامين الأخلاقية. قد تستخدم نتائج المسح الوراثي مثلا في إلحاق الأضرار قدر ما قد تستخدم في جلب المنافع. أولا، يفترض أن يقوم المستشارون الوراثيون بتوفير معلومات، لا توفير نصائح. على ذلك، تبين دراسات عديدة أنّه لا وجود لمثل هذه المعلومات المحايدة، خصوصا في سياق استشارة آباء تهدّدهم مخاطر جسيمة، بطرق ملتوية، يقوم المستشارون الوراثيون بتبليغ آرائهم بخصوص السلوك الذي يتوجب عنده قيام الأبوين به. إذا تواتر حدوث هذا بشكل كاف، سوف تتحكم آراء المستشارين الوراثيين، لا آراء عملائهم، في اتخاذ قرار بخصوص ما إذا كان يتوجب على الأبوين اللذين يواجهان خطر إنجاب طفل يعاني من خلل وراثي المغامرة بمواجهة ذلك الخطر.

ثانيا، هناك مسائل الخصوصية المهمة. لو علمت شركات التأمين بنتائج الاختبارات الوراثية، فقد تستخدمها في رفض منح تأمينات أو وظائف للناس. تطلب مثل هذه الشركات من عملائها بشكل روتيني معلومات طبية من مختلف الأنواع، وقد تضيف الاختبار الوراثي إلى قائمة طلباتها. قد تكون نتائج المسح الوراثي ضارة بالعميل بطرق أخرى. وبوجه عام، وبحسبان أنه لم يكتشف بعد علاج للأمراض الوراثية، فإنّ مجرد المعرفة السابقة بأنّ المرء يحمل المورثة المعنية يضر أكثر مما ينفع. من يكتشف أنّه يحمل مورثة مرض هنتجتون لا يسعه سوى أن ينتظر ظهور أعراضها في منتصف عمره. والمرأة التي يحفل تاريخها الأسري بحالات سرطان الثدي قد تكتشف أنّها تحمل المورثة المعنية. ولأنّه ليس هناك علاج لهذا الوضع الوراثي،

فإنّها إما أن تواجه انشغالا طويل الأجل بإصابتها بالسرطان أو أن تقرر إجراء عملية استئصال خشية أن تصاب به. فمعرفة المرء أنّ ثمة "رصاصة" وراثية في انتظاره قد تكون أمر مفيدا، غير أنّها في حالات أخرى قد تخلق من المشاكل أكثر مما تعين على حلها.

إنّ القضية الأخلاقية الأساسية المرتبطة بإجراء الموجات فوق الصوتية غير المؤذية طبيا إنّما يتعين استخدامها، صحبة الإجهاض، في اختيار جنس الجنين. ومن ضمن الأشياء التي يمكن معرفتها من معظم اختبارات الموجات فوق الصوتية، التي تجري في الأشهر الثلاثة الثانية، أنّه بمقدور الزوجين اللذين أنجبا ثلاثة أولاد ويتوقان إلى إنجاب بنت، أن يستخدما تلك الموجات لاكتشاف جنس الجنين والقيام بعملية إجهاض إذا اتضح أنّه ولد. إنّهما يستطيعان أن يستمرا في المحاولة إلى أن يحصلا على بنت. بالرغم من أنّ كثيرين يعتقدون أنه ليس هناك شخص عاقل يجهض جنينا معافى بسبب جنسه، فإنّ بعض شواهد تدل على سذاجة هذا المعتقد. ففي الولايات المتحدة لا يشترط عرض أية مبررات للإجهاض حتى في الأشهر الثلاثة الثانية من عمر الجنين، حين يتسنى للموجات الصوتية أن تكشف عن جنسه. وعلى الرغم من أنّ الإجهاض في هذه الحالة أكثر خطرا من حالة الإجهاض في الأشهر الثلاثة الأولى، فإنّه لا سبيل لمنع حدوث مثل هذه الممارسات إلا عبر قصر السماح باستخدام الموجات فوق الصوتية على من تهددهم أخطار جسيمة. ما يقرب من 70 بالمائة من الحوامل يستخدمن هذه التقنية، رغم أنّ المخاطر الجسيمة لا تهدد معظمهن. لذا، فإنّ قصر استخدام الموجات الصوتية على الأزواج الذين تهددهم مثل هذه المخاطر إنّما يتطلب تغيير سياسة الاختبارات.

تثير تقنية التحليل الأميني وتقنية عينة ذوائب المشيمة قضايا أخلاقية مشتركة. إحدى هذه القضايا، الإجهاض، وهو مرجح حال اكتشاف خلل وراثي أو خلقي في الجنين. الإجهاض مشكلة أقل صعوبة في حال استخدام تقنية عينة ذوائب المشيمة، كونها تتم في وقت أبكر من وقت إجراء التحليل الأميني. على ذلك، فإنّ تلك التقنية تثير مشاكل طبية أخطر من التحليل الأميني، خصوصا خطر أن تسبب هي نفسها إسقاط الجنين. فضلا عن ذلك، فإنّ النتائج في حال كل من هاتين التقنيتين قد تكون مضللة، بحيث تقر بوجود خلل لا وجود له، ما يؤدي إلى إجهاض جنين معافي. وأخيرا، ثمة أضرار نفسية متشابهة ترتبط بهما. في معظم الأحوال، يكون مستخدمي هاتين التقنيتين أزواج يواجهون مخاطر جسيمة. فغالبا ما يكون لديهما طفل يعاني من مرض وراثي، ويكون لديهما استعداد لإجهاض الجنين حال اكتشاف أنّه يعاني من مرض مماثل. إنّ التوتر الناجم عن الصراع بين حبّ إنجاب طفل، وقرار إجهاض الجنين لأنه يعاني من المرض قد يكون مدمرا للصحة العقليّة للزوجين.

تتلازم مع منافع التشخيص الوراثي قبل الازدراع أضرار بعينها، كما أنّها تثير مسائل أخلاقية تتعلق بالعدالة. بداية نجد أنّ تكاليفها باهظة. فإذا تحملها الفرد، فإن منافعها سوف تكون حكرا على الأغنياء. يبدو هذا شكلا متطرفا من أشكال الإجحاف، أمّا إذا تحمّل المجتمع تلك التكاليف، وأصبحت تلك التقنية متاحة للجميع، فإنّها سوف تستنفد موارد طبية يمكن الإفادة منها في مجالات صحية أخرى هي في أمس الحاجة إلى تلك الموارد. ثانيا، قد تنجم عن تلك التقنية أضرارا اجتماعية. قد تعبر بداية "منحدر زلق" سوف

يهوي إليه المجتمع، بوصفه محاولة لضمان ولادة أطفال لا يعانون من أية أمراض وراثية، قد تشجع المزيد من انتهاكات التقنية على تخليق أطفال ذوي خصائص مدعمة وراثيا -أطفال متفوقين. سوف نناقش مسألة الدعم الوراثي والأطفال المتفوقين لاحقا؛ أما الآن، فيكفي أن نشير إلى أنّ فكرة تصميم أطفالنا بحيث يصبحون متفوقين ترعب الكثيرين.

2-4- قضايا أخلاقية مرتبطة بتقنيات التخصيب:

نناقش في هذا الجزء القضايا الأخلاقية المرتبطة بأربع تقنيات تخصيب. تثير تقنية التخصيب الاصطناعي باستخدام حيوانات الزوج المنوية القليل من القضايا الأخلاقية، لكن تقنية الحقن الاصطناعي باستخدام حيوانات متبرع المنوية تثير الكثير منها. مثال ذلك، معظم الأطفال الذين يولدون عبرها لا يعرفون آباءهم البيولوجيين. خلافا للأطفال المتبنين، الذين قد يتسنى لهم الحصول على هذه المعلومة، يظل المتبرع المجهول بالحيوانات المنوية مجهولا. أيضا، يخشى البعض أن تكون العديد من مصارف المني التي يتم الحصول منها على الحيوانات المنوية التي تتطلبها هذه التقنية لا تخضع لضبط دقيق من قبل مصادر خارجية. بل إنّ الكثير منها ينظم ذاتيا. هذا يعني أنّ معايير فحص المتبرعين قد تختلف من مؤسسة إلى أخرى، ومن شأن هذا أن يجعل من المحتمل أن تنقل الحيوانات المنوية المتبرع بها نفسها عطبا وراثيا أو تسبب اختلالا من قبيل الإيدز.

تسهم تقنية الحقن الاصطناعي باستخدام حيوانات منوية متبرع بها في اضمحلال الأسرة التقليدية المكونة من أبوين، بحسبان أن امرأة بمفردها قد تقوم بشراء واستخدام حيوانات منوية متبرع بها. غير أنّ أصعب المشاكل قد تتعين في أنّ الأب المربي قد لا يكون متعلقا بالطفل المولود عبر هذه التقنية تعلقه بأطفاله البيولوجيين، وصحّ القول بأنّ الدم أقوى من الماء "، فقد لا يحب هذا الطفل بشكل كاف، وقد يرفضه بطرق متعددة ملتوية. يتطلّب الأمر رجلا يثق إلى حد كبير في نفسه كي يسمح لزوجته بأن تحمل باستخدام مواد تناسلية أخذت من رجل آخر. إنّ أحد أهمّ الأسباب التي جعلت بعض الأديان ترفض تقنية الحقن الاصطناعي باستخدام حيوانات متبرع المنوية هو أنّها تعتبرها نوعا من الزنا. من منظور آخر، يتوجب على من يتبرع بالحيوانات المنوية أن يتعايش مع فكرة أنّ ثمة طفلا هناك يعد ابنا بيولوجيا.

تسبّب تقنيات تخصيب الصماء، والتقنيات المرتبطة بها، نقل مشيج داخل قناة فالوب، ونقل اللاقحة عبر قناة فالوب، بعض المخاطر الطبية بسبب الأدوية والفحص المجهري الذي يتم عبر فتح البطن خاصّة. غير أنّ مثل هذه المخاطر الممكنة تهون عند من يتوق إلى إنجاب طفل. فالمشاكل الأخلاقية الأساسية التي تثيرها تقنية تخصيب الصماء أكثر ارتباطا بالعدالة منها بالحسنى. تدور معظم هذه المشاكل حول المسألة العامة المتعلقة بالمنزلة الأخلاقية التي يتنزلها الجنين. المسألة الأساسية هي: إذا كانت البويضات المخصبة تحوز منزلة أخلاقية كاملة، فإنّ كثيرا من الإجراءات التي تشتمل على تخصيب الصماء تبدو لاأخلاقية. مثال ذلك، نحتاج إلى خمس محاولات في المتوسط كي نحصل على حالة حمل ناجحة. هذا يعني فشل أربع محاولات وموت كل الأجنة (هناك عادة أكثر من جنين في كل محاولة). أيضا، يتم تجميد الكثير من الأجنة بعد عملية

التخصيب والحفاظ عليها إلى أن يحين وقت الحاجة إليها. ومتى ما كانت المحاولة الأولى أو الثانية ناجحة، قد لا تكون هناك حاجة إليها، وإذا لم تكن هناك نية في استخدامها لاحقا، فإنها تجمد كما قد يتم التخلص منها.

إذا كانت لدى الأجنة منزلة أخلاقية كاملة، وإذا كانت لا تقل شخوصية عن حديثي الولادة، فإنّ قتلها، وتجميدها، والتخلص منها أعمال لاأخلاقية. حتى لو كان القصد من وراء ذلك نبيلا -تخليق وليد معافى، فإن الوسيلة ليست كذلك. والأجنة التي تهلك إبان عملية تخصيب الصماء إنما تستخدم فقط وسيلة لتحقيق غاية الحصول على وليد معافى. إنّ هذا يشكل بوضوح اختراقا لمبدأ العدالة، الذي يتطلب من ضمن ما يتطلب احترام الأشخاص. على ذلك، إذا لم تكن الأجنة أشخاصا، بل مجرد كرات خلوية أو مجموعة من الأنسجة التي لا تحوز أية منزلة أخلاقية، فإن الإجراء المتضمن في تخصيب الصماء جائز أخلاقيا.

مرة أخرى، إذا كانت الأجنة أشخاصا، فإنّ ذات عملية تطوير تخصيب الصماء لاأخلاقية بشكل متطرف. كما في استنساخ النعجة دولي، منيت محاولات كثيرة بالفشل، أكثر بكثير من مائتي محاولة، قبل تحقيق النجاح عام 1978. لقد تم التضحية بهذه الإخفاقات -إذا كانت الأجنة أشخاصا- بطريقة غير أخلاقية- من أجل من ولدوا لاحقا. إنّ مواضيع التجربة الأوائل لم يبدوا موافقتهم على هذا الإجراء الخطر ذي الحظوظ غير الوافرة بداية. فلو تم التجريب على حديثي ولادة بهذه الطريقة، لكان الإجراء غير أخلاقي وغير قانوني إلى أبعد الحدود. فقط بزعم أنّ الأجنة لا منزلة أخلاقية تتنزلها، حتى بشكل جزئي، في حين أنّه يمكن إقرار أنّ تقنية تخصيب الصماء جائزة أخلاقيا.

هناك قضيتان مركزيتان تثيرهما تقنية الأمومة البديلة. تثار الأولى عندما تغير الأم البديلة أو الحامل رأيها وتقرر الاحتفاظ بالوليد. فمتى طبق أسلوب تخصيب اصطناعي باستخدام حيوانات الزوج المنوية تكون البديلة هي الأم البيولوجية، ولذا فإنّ الطفل من حقها قانونيّا. تعتبر الإجراءات البدائلية في بعض الولايات نوعا من التبني، فكما أنّه من حق الأم التي وافقت على التخلي عن ابنها للتبنّي أن تغير رأيها خلال بضعة أيام، فإنّه من حق الأم التي ستقوم بالتبنّي أيضا أن تفعل ذلك. فطالما لم يكن هناك قانون يعطي الأسبقية للعقد الذي وافقت بموجبه الأم البيولوجيّة على التخلي عن الطفل فمن حقّها تغيير رأيها..

إنّ هذا الأمر نادرا ما يحدث، ولكن في حال حدوثه، تستثار عواطف مشبوبة ومشاعر مأساوية، خصوصا عند الأم المقصودة. والسؤال بالنسبة إلى الكثير من رجالات القانون وعلماء الأخلاق هو ما إذا كان يتوجب أن يحظى قانون التعاقد أو قوانين التبني بأولوية في حالة التبادلية. فلا يكون لدى الأم الحامل، عند استخدام تقنية تخصيب الصماء وسيلة للتبادلية، حق قانوني في الاحتفاظ بالطفل، على الأقل وفق أحكام المحاكم حتى الآن. لأن الطفل لا يرتبط بها بيولوجيا، حيث تعتبر الأم الحامل شخصا استخدم جسده في إنماء الطفل، ومن ثم فإنها ليست أما بأيّ معنى.

تثير البدائلية قضية أخلاقية عامة أخرى، وهي قضية تحديد الأم القانونية. قد تحدث مواقف غريبة حال البدائلية واستخدام أمهات حوامل. مثال ذلك، إذا كانت الأم حاملا بطفل ابنتها، سوف تكون لدى الطفل أم هي في الوقت نفسه جدته. وقد تكون الأخت البديلة التي تستخدم تقنية تخصيب اصطناعي

باستخدام حيوانات الزوج المنوية عمة وأما للطفل في آن. وفي حال الحصول على المواد الأنثوية التناسلية في عملية الأم الحامل من مصدر خارجي، يكون للطفل ثلاث أمهات. كانت " الأمهات الثلاث، في الماضي الشخص نفسه. والمرأة الوحيدة التي يمكن أن تنجب طفلا هي التي أسهمت بالمواد التناسلية. باستثناء حالة الموت، أو المرض، أو التبني، سوف تكون هذه المرأة دائما - تقريبا الأم المربية أيضا. ثمة قاعدة بسيطة اقترحت لتحديد الأم القانونية مفادها أنّ المرأة التي ولدت الطفل هي الأم ما لم يكن هناك عقد معترف به قانونيا، أو قانون يقر خلاف ذلك.

توجد بعض الحجج التي تناقش تقنية الاستنساخ البشري، على الرغم من أنّها لم تتطور بعد بشكل كامل، وقد تراوحت بين حجج داعمة وأخرى مناوئة. فمن ضمن منافع الاستنساخ الممكنة إمكان استخدامه لتجنب نقل مرض وراثي قد ينجم حال حمل كل من الزوجين خللا وراثيا متنحيا وتناسلهما بالطريقة الطبيعية. وينتج الاستنساخ من خلية أحد الزوجين طفلا لا يعاني من المرض رغم أنّه ابنهما بيولوجيا. وعلى النحو نفسه، إذا كانت حيوانات الرجل المنوية عقيمة، بمقدوره أن يتبرع بخلية تنقل نواتها إلى بويضة الزوجة. ومن شأن هذا أن يجنب استخدام مادة متبرع بها، كما أنه ينتج طفلا يكونان هما أبواه البيولوجيان.

ثمة نفع آخر يتعين في أنّ المنتسخ قد يكون متبرعا بنسيج أو عضو لأخ أو أخت حال تخليقه من خلايا الأخ أو الأخت. ويكون المستنسخون بالرغم من اختلاف الأعمار، توائم مشابهين للمتبرع. ولذا لن تكون هناك مثلا مشكلة رفض ازدراع نخاع تم لإنقاذ حياة الطفل الأول. ويفكّر بعضهم، كتنويعة في هذا، ي في استنساخ أنفسهم حتى المرحلة الجنينية المبكرة. تتكون الأجنة المبكرة من خلايا جسدية، وتلك الخلايا الجسدية ذات قيمة كبيرة بالنسبة إلى إعادة إنتاج خلايا في الدماغ والجهاز العصبي المركزي. وقد تستخدم مثل هذه الخلايا في العلاج، ثم يتمّ التخلص من الأجنة المستنسخة.

ثمة سبب آخر يبرر الاستنساخ بالركون إلى الاستقلالية. حيث يتوجب أن يكون الناس قادرين على إنتاج نسخ من أنفسهم، ويتوجب أيضا أن يكونوا قادرين على إنتاج نسخ من الآخرين الذين قد يكونون أشخاصا مشهورين أو "متفوقين "، بحيث تكون لدى أطفالهم فرصة العيش وفق مستوى امتياز أعلى. مثلما يتوجب أن تشتمل حقوق الناس التناسلية على استخدام أية تقنية، وفق مبدأ الاستقلالية، طالما لم تلحق الضرر بأحد غيرهم.

بيد أنّ خصوم الاستنساخ يرون أنّ كثيرا من الأضرار سوف تنجم عن استخدامه. منها أولا، أنّ الاستنساخ يمثّل خطرا طبيا، حيث أنّ أيّة محاولة لاستنساخ بشر في الوقت الراهن سوف تفضي إلى إخفاقات متعددة. فثمة حاجة إلى قضاء وقت أطول في استنساخ الحيوانات قبل البدء في استنساخ بشر. وفي غياب مثل هذه الدراسات المكثفة، فإنّنا نستخدم بعض المستنسخين (الذين فشلوا في البقاء قيد الحياة من أجل الآخرين الذين سوف يتمكنون من البقاء في المستقبل). غير أنّ محاولة استنساخ بشر الآن تشكل اختراقا لمبدأ العدالة، فحتى لو نجحنا في حل المشاكل التقنية وأصبح الاستنساخ آمنا طبيا، سوف تنجم أضرار عن استخدامه.

الأضرار التي تلحق بالأطفال المستنسخين تعدّ من ضمن أشدّ الأضرار التي تنجم عن الاستنساخ. فالمستنسخون الذين نتجوا عن خلايا أشخاص متفوقين سوف يخلقون لتحقيق مقاصد بعينها. وسوف يتوقع منهم أن يشبهوا من افترض أن يكونوا نسخة منهم. مثال ذلك، نتوقع من الطفل المخلق من خلية مايكل جوردن أن يكون نجما عظيما في لعبة كرة السلة. وقد يتم استنساخ أطفال آخرين للتعويض عن أطفال أو آباء أو أحباب وافتهم المنية. مثلما سيتم استنساخ من نريد منهم أن يكون "شبها بآبائنا". وفي كل الأحوال، سوف يعتبر الطفل نتاج نسخ من آخر لتحقيق غاية بعينها. إنّه لم يخلق من أجل الأصل المتفرد الذي يتوجب أن يخلق كل طفل من أجله. بناء على ذلك، يمكن اعتبار مثل هذا الطفل "سلعة" وليس كائنا يشكل موضوعا لحب ليس وقفا على أي شيء. في حال فشل المنتسخ في أن يكون شبيها بتوأمه الوراثي، فإنّه يخاطر بفقد قيمته عند مخلقيه.

أمّا الأضرار الاجتماعية فهي نوع آخر من الأضرار التي يرجح أن تنجم عن الاستنساخ. يوجد في المجتمع نزوع نحو قبول التقنيات التناسلية دون إثارة الكثير من الأسئلة، والمطالبة بها بوصفها حقا حال إمكان الإفادة منها. وغالبا ما يتلازم مع هذا القبول استعداد لإغفال بعض مضامينه الأخلاقية، وخصوصا أضراره التي تطول الأطفال والمجتمع. إنّ تهافتنا على قبول تخصيب الصماء، والأمهات الحوامل، والمواد التناسلية المتبرع بها، والاستنساخ الآن، يهيئنا المنحدر الزلق للوقوع في هاوية استخدام تقنيات الدعم الوراثي. صحبة هذا الاستخدام سوف يكون هناك نزوع نحو ا اعتبار الأطفال منتجات المقصود منها تلبية رغبات آبائهم. يخشى القلقون بسبب هذا الانحدار الثقافي أن يلحق مستوى الأنانية، الذي تمكن منه هذه التقنيات، أضرارا جسيمة. ذلك أنّ عقائدنا الثقافية التي نلتزم بها بشكل قوي بخصوص قيمة الأطفال والمقصد منهم سوف تتعرض للهجوم بشكل خاص. حيث يتوجب ألا يعتبروا وسيلة لنفع آبائهم، بل بوصفهم أشخاصا يحوزون على قيمة في ذاتهم. من هنا، فإنّ الكثيرين يرون وجوب حظر التقنيات التناسلية إذا كانت تهدد بتغيير دور الأسرة وإضعاف الحب غير المشروط الذي لا يوجد إلا فيها.

يعتقد بعضهم أن الاستنساخ لن يكون مسألة أخلاقية مهمة في المستقبل لأنه سوف تكون هناك الكثير من السبل المتطورة لاختيار مورثات سلالتنا عبر الانتساخ، إما بنقل النواة أو التوأمة، حيث يتم نسخ الرزمة الوراثية الكاملة التي يحملها شخص آخر. غير أنّه باستخدام مختلف أشكال الهندسة الوراثية، لا يمكن تغيير سوى أجزاء من جزيء الدنا. هذه هي التقنية الكامنة خلف العلاج الوراثي والدعم الوراثي.

تمثّل مسائل السلامة الشاغل الأخلاقي الأساسي في حالة العلاج الوراثي، سواء كان يتضمن خلايا جسدية أو علاجا على مستوى الجراثيم. تبين كثير من الدراسات التي أجريت على التطبيقات المبكرة للعلاج الوراثي على الراشدين أنّ هناك تحسنا طفيفا يطرأ على الوضع الوراثي المعالج، كما تكشف عن ردود فعل سلبية من جانب المرضى. يثير أيضا كلّ من العلاج الوراثي الذي يطبق على البويضة المخصبة، والعلاج الوراثي على مستوى الجراثيم، كل المسائل الأمنية المصاحبة لكل تقنية تناسلية جديدة تحدث مداولة ونقل للأجنة، وتضيف، عملية إزالة مورثات معطوبة والاستعاضة عنها بمورثات صحيحة جديدة مستوى من

التعقيدات التقنية يتجاوز بكثير مستوى المداولة الذي نجده في تخصيب الصماء أو الاستنساخ. فتحسين العلاج الوراثي على مستوى الجراثيم إنما يستدعي دراسات مكثفة أ لأجنة الحيوان.

غير أنّ معظم الناس يعتبرون العلاج الوراثي على مستوى الجراثيم، من وجهة نظر أمنية، نعمة تبرر التضحية بأيّة انشغالات أخلاقية مرتبطة بها. ذلك أنّ هذا الشكل من أشكال العلاج سوف يمكن الأطفال من التخلص من الأمراض الوراثية التي تسببها المورثات الأحادية. فحجم المعاناة الذي سوف يتسنى تجنبه بسبب ذلك لا يقدر. وقد يحصل أن يعترض البعض على التكاليف، لكنها لا تساوي الكثير بالنسبة إلى ما يتطلبه علاج من يصاب بمرض وراثي طيلة عمره. في حين أنّه قد يعترض آخرون عن العلاج بكونه يشكّل أولى خطوات منحدر الدعم الوراثي الزلق. ولكن، حتى لو كان هذا صحيحا، فإنه ليس نتاجا محتما لاستخدام العلاج الوراثي. فضلا عن ذلك، لا قيمة لاعتراض المنحدر الزلق إلا إذا كان هناك شيء لاأخلاقي في الدعم الوراثي ذاته.

يشكل الدعم الوراثي، الذي غالبا ما يوصف بتقنية "مورثة المصمم"، المشكلة الأصعب عند الكثير ممن تقلقهم المضامين الأخلاقية التي تنجم عن تقنية التناسل. فاستخدام تقنية مزاوجة المورثات لتخليق طفل معافى شيء، واستخدام هذه التقنية لتخليق أطفال متفوقين وحتى هجائن بشرية شيء آخر. ووفق وعود هذه التقنية، يمكن تغيير الأجنة البشرية وراثيا بحيث يتم تخليق الخصائص التي يرغب فيها الآباء. كما يمكن إعادة كتابة الشفرة الوراثية لتحسين النتائج التي تخلقها الطبيعة بمفردها. بهذا، سوف يكون أطفالنا أذكي، وأطول، وأقوى، وأكثر إبداعا مما كان لهم أن يكونوا؛ وسوف يحوزون خصائص جسمية بعينها يرغب آباؤهم في حيازتهم عليها. مثلما يمكن أيضا مزاوجة سمات حيوانية، بحيث يحصل الطفل مثلا على قدرة صقر على الإبصار، وقدرة كلب الدموم على الشم، وقدرة الفهد على العدو.

وبطبيعة الحال، يتوقف كلّ ذلك على التقنية المناسبة. وعلى فهم وظيفة المورثات المعينة التي تشكل جزيء الدنا البشرية، وكذا وظيفة مختلف المورثات الحيوانية، بطريقة أكمل، أيضا، لأن معظم السمات البشرية ترجع إلى مورثات تعددية، وثمة حاجة إلى تحديد مجموعات المورثات وفهمها. وإنّ الطريق أمام هذه التقنية طويل، ولذا، ثمة متسع من الوقت للتفكر في أضرارها ومنافعها الممكنة، ونفعها الأساسي يتعين في تخليق أناس متفوقين. غير أنّ هذا، عند بعضهم، لا يعتبر نفعا إطلاقا، بقدر ما هو سلسلة من الأضرار الاجتماعية. فلفظ "محسنات النسل" هو الوصف الذي يطلق على محاولة تخليق أناس متفوقين. ولقد نجمت آخر محاولة ذات نطاق واسع لتنفيذ برنامج لتحسين النسل عن معسكرات هتلر للتصفية الجسدية. وقد اعتبرت هذه البرامج ضارة لأنها تتبنى دوما فكرة التفوق التي تفضل من هم في السلطة وتحاول تصفية من هم ليسوا فيه. إنّها تفترض أنّ بعض الناس أرقى بيولوجيا من غيرهم، وأنّهم من ثم أكثر قيمة أخلاقية. هذا يعني أنّ بعض الناس، المتفوقين بيولوجيا، لديهم حق أن يكونوا أفضل من غيرهم.

فحتى لو لم تكن هناك فكرة مهيمنة عما هو أرقى وما هو ليس كذلك، وحتى لو حدد الآباء/ الأفراد الخصائص التي يعتبرونها جيدة بالنسبة إلى أبنائهم، تظل تقنيات الدعم الوراثي لاأخلاقية. والأمر ذاته بالنسبة إلى فكرة تحديد مستقبل الطفل الوراثي -ومن ثم مستقبل الأبناء - تلبية لرغبات الآباء الأنانية، إنّها

أكثر رعبا من استنساخ ابن للأسباب نفسها. تثير تقنيات الدعم الوراثي كل القضايا الأخلاقية العامة التي أتينا على ذكرها. إنها غير طبيعية، وتهدد بتقليص مخزون المورثات، وتحاول القيام بدور الله، كما تهدد الأسرة، فضلا عن أشياء أخرى. كما أنّها تخاطر أيضا بإلحاق الضرر بالأجنة إبان عملية تطوير التقنية، كما حدث مع الاستنساخ وتخصيب الصماء من قبل.

فضلا عن كل ذلك، ثمة أضرار فردية واجتماعية يرجح أن تنجم عن دعم المورثات؛ فإذا اقتصر إمكان استخدام هذه التقنية على الأغنياء، وهذ أمر مرجح، سوف تتكون طبقتان من الناس. وإذا اقتصر دعم المورثات على استخدام مورثات بشرية، سوف تنشأ بنية طبقية جديدة معيارها ما إذا كان تم تعديل وراثي، وإلى أي حد. ولا ريب أن مثل هذا التقسيم سوف يميّز بشكل مجحف ضد أولئك الذين ولدوا دون دعم وراثي. ولكن حتى حال حصول الجميع على دعم وراثي، وإزالة الفروق بين الأغنياء والمعدمين وراثيا، سوف يخلق المجتمع الذي يحشد بالمتفوقين مشاكله الخاصة به. وإذا زاد معدل ذكاء الجميع 25 درجة مثلا، فهل سيكون هناك راغبون في القيام بأعمال ضرورية للمجتمع لا تحتاج إلى استخدام مكثف للقدرات الذهنية؟ وكما تساءل الكثيرون، من سيقوم بجمع القمامة في مثل هذا المجتمع؟

ربما يكون الأكثر رعبا هو استخدام الدعم الوراثي لتخليق هجائن -كائنات بشرية زوجت مورثات دناهم مع مورثات أنواع أخرى، فمن المرجح في هذه الحال أن يكون تخليق مثل هذه الهجائن بعيد المنال، غير أنّه ليس من الحكمة أن نغفل المضامين الأخلاقية التي قد تنجم عن مثل هذه التقنية الممكنة. يجد البعض هذه التقنية مفيدة لأنّه بمقدورها تسريع عجلة التطور. وقد تستخدم في تخليق الأنواع التالية للبشر، التي لا نستطيع الآن سوى تخيل مستقبلها عبر نوع من الخيال العلمي. في المقابل، يعتبر مثل هذا النفع عند آخرين ضررا جسيما، فالتلاعب بالحياة تجنبا للمعاناة شيء، والقيام حرفيا بدور الله شيء آخر.

تفكيك تأثير العمليات الذهنية على الأداء الأكاديمي

Decomposing the influence of mental processes on academic performance

د. ميمون السعيدي
ibonharen@yahoo.fr

د. عبد الإله المنياري
abdelilah.elmeniari@gmail.com

أ. د. هشام خباش
hichamcogn@gmail.com

كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
فاس - المملكة المغربية

تفكيك تأثير العمليات الذهنية على الأداء الأكاديمي*

د. ميمون السعيدي
د. عبد الإله المنياري
أ. د. هشام خباش

Abstract:

We explored relations between academic performance and cognition from 9 to 15 years of age. Participants were examined on executive control processes, reasoning in several domains, self-evaluation of performance in these domains, and language. Structural equation modelling showed that cognitive and language ability highly pre-dicted school performance. These relations changed with age; cognitive flexibility, working memory and rea- soning dominated from 9 to 11 and reasoning and language dominated from 13 to 15 years. Self-evaluation was related with academic performance only in secondary school, but this relation was masked by reasoning. SES influenced school achievement directly on top of cognitive influences in both primary and secondary school. The implications for cognitive developmental theory and educational implications are discussed.

ملخص:

لقد حاولنا في هذه الدراسة استكشاف العلاقات بين الأداء الأكاديمي والمعرفية، من سن 9 إلى 15 عامًا. إذ تم اختبار المشاركين في عمليات الرقابة التنفيذية، واالاستدلال (reasoning) في عدة مجالات والتقييم الذاتي للأداء في هذه المجالات واللغة.

أظهرت نمذجة المعادلة الهيكلية (structural equation modelling) أن القدرة المعرفية واللغوية تنبأت بشدة بالأداء المدرسي. ولقد تغيرت هذه العلاقات مع التقدم في السن، إذ سيطرت المرونة المعرفية والذاكرة العاملة والاستجابة من 9 إلى 11 عامًا، وسيطر الاستدلال واللغة من 13 إلى 15 عامًا. وكان التقييم الذاتي مرتبطًا بالأداء الأكاديمي فقط في المرحلة الثانوية، لكن هذه العلاقة كانت مقنعة بالمنطق. أثرت SES على التحصيل المدرسي مباشرة فوق التأثيرات المعرفية في كل من المدارس الابتدائية والثانوية. ولقد تمت مناقشة الآثار المترتبة على نظرية النمو المعرفي وآثارها التربوية.

كلمات مفاتيح: الأداء الأكاديمي- معرفية – اللغة - النمو المعرفي- الذكاء.

---

* مقال مترجم:

Demetriou, A., Makris, N., Tachmatzidis, D., Kazi, S., & Spanoudis, G. (2019). Decomposing the influence of mental processes on academic performance. *Intelligence*, Volume 77, 2019: https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.101404,

1- مقدمة:

تتناول هذه الدراسة كيفية ارتباط الأداء في المدرسة بأبعاد مختلفة من المعرفية. إذ قمنا تفكيك هذه العلاقة إلى عمليات محددة تشارك في المعرفية (cognition)، مثل المراقبة التنفيذية، والاستدلال، واللغة والتقييم الذاتي المعرفي، وحددنا ما إذا كانت تتعلق بأداء المدرسة بشكل مختلف في مستويات مختلفة من التعليم المدرسي. نلخص هذا الأمر، في ما يلي: أولاً، البحث الحالي حول تنظيم وتطوير هذه العمليات العقلية. ثم نقوم بتلخيص البحث الذي يوضح كيفية ارتباط هذه العمليات بالتحصيل الأكاديمي.

وأخيرًا، نذكر التنبؤات التي سيتم اختبارها من خلال دراستنا.

2- الذكاء:

2-1- التنظيم:

يسود التفسير الهرمي للعمليات العقلية في القياس النفسي (كارول، 1993) ونماذج الدماغ (هاير، 2017) للعقل البشري. وفقًا لهذا التفسير، يتم تنظيم القدرات العقلية في ثلاثة مستويات هرمية رئيسية. على مستوى المهمة، هناك عمليات محددة تتعلق بمهام محددة، مثل الإضافة في الرياضيات، والتصور في الفضاء، وتصنيف الأشياء، وما إلى ذلك. في هذا المستوى، قد تكون خصائص محتوى المهمة والسياق الذي يتضمن المهمة مهمة. على مستوى أعلى، يتم تنظيم المهارات الخاصة بالمهام في عدة مجالات، يتم تحديدها من خلال العمليات الذهنية المشتركة بين المهام. على سبيل المثال: العمليات العددية وخط الأعداد الذهني في الرياضيات، والتناوب الذهني، والتصور الذهني في الاستدلال المكاني، والفرز، والتفكير الطبقي في التصنيف، وما إلى ذلك. و على الرغم من أن العدد الدقيق، والهوية، ودرجة الاستقلالية الوظيفية للمجالات لا تزال محل خلاف، فإنه يتم التعرف على بعض المجالات عبر تخصصات الدراسات النفسية، فعلى سبيل المثال، ظهر الاستدلال المكاني والتفيئ والكمي والسببي والاجتماعي واللفظي كمجالات متميزة في علم النفس الفارقي والمعرفي والارتقائي والتعليمي (كارول، 1993، كيس، 1992، كيس، ديميتريو، بلاتسيدو، كازي، 2001، ديميتريو وسبانوديس، 2018، جاردنر، 1983، ثورستون، 1973).

في المستوى الأعلى، ترتبط جميع المجالات بعامل الترتيب الأعلى، الذكاء العام أو g، مما يعكس حقيقة أن جميع العمليات العقلية مرتبطة ببعضها البعض. وعلى الرغم من قبولها على نطاق واسع، لا تزال طبيعة g موضع خلاف قوي. على مر السنين، ارتبطت بثلاثة أنواع من العمليات المستقلة عن المجال. الأولى هو التفكير في مظاهره المختلفة، بما في ذلك الاستدلال الاستقرائي والقياسي والاستنتاجي (كارول، 1993، جنسن، 1998، سبيرمان، 1927).

في النظرية السيكومترية الراهنة الحالية، هذا العامل مطابق بشكل أساسي للذكاء السائل (GF (Gustafsson & Undheim) (1996). في وقت لاحق، وجد أن العديد من العمليات التي تعكس الكفاءة في تمثيل المعلومات ومعالجتها ترتبط بشكل مستقل مع القياس النفسي g. وتشمل هذه سرعة المعالجة

(Coyle، 2017، Kail، Lervag، Hulme &، 2015) والتثبيط والتحكم في الانتباه (Arsalidou & Pascaul-Leone، 2016؛ Blair، 2006؛ Zelazo، 2015) والذاكرة العاملة (Baddeley، 2012، Case، 1992، هالفورد، ويلسون، وفيليبس، 1998، كيلونين وكريستال، 1990، باسكوال- ليون، 1970). أخيرًا، اقترحت الأبحاث الحديثة أن جوانب مختلفة من الميتامعرفية(.Demetriou et al، 2018، Efklides، 2008) مرتبطة بـ g؛ ويتضمن ذلك الوعي بالعمليات الذهنية وعبئها المعرفي (Demetriou & Kazi، 2006؛ Kazi، Demetriou، Spanoudis، Zhang، Wang &، 2012)، والوعي بأصول المعرفة (Spanoudis، Demetriou، Kazi، Giorgala، Zenonos &، 2015)، والتقييم الذاتي لأداء الفرد في المهام المعرفية (Demetriou & Efklides، 1989، Makris، Tahmatzidis، Demetriou، Spanoudis &، 2017).

لقد أظهر (Makris et al 2017) حديثا أن القياس النفسي g هو وظيفة مضافة معقدة لجميع هذه العمليات: مراقبة الانتباه، وتحويل المرونة، والذاكرة العاملة، والتفكير، والوعي- بنسبة 27٪، و 18٪، و 27٪، و 19٪، و 7 ٪ التباين g، على التوالي، إضافة ما يصل إلى 98٪ من إجمالي التباين g. أما Van der Maas et al (2006) فقد اقترحوا أن g قد تعكس التفاعل الديناميكي بين هذه العمليات بدلاً من أي عملية محددة على هذا النحو ؛ قد يختلف الإسهام النسبي لكل عملية في هذا التفاعل عبر المهام المختلفة، اعتمادًا على متطلباتهم المحددة (van der Maas، Kan، Marsman،Stevenson &، 2017). وبالتالي، من المهم تحديد كيفية ارتباط كل عملية بالأداء المدرسي في مراحل التعليم المختلفة.

2-2- النمو:

إن جميع العمليات المذكورة أعلاه تتطور من الولادة إلى البلوغ؛ إذ تصبح المعالجة أسرع بمرور الوقت (.Demetriou et al، 2013،.Kail et al، 2015) و يصبح الانتباه أكثر فاعلية في التركيز على المثيرات للوقت المطلوب، في مقاومة الإلهاء حتى تكتمل المعالجة، والانتقال المرن بين المحفزات أو الاستجابات وفقا للاحتياجات (Arsalidou & Pascaul-Leone، 2016، Zelazo، 2015). كما تزداد ذاكرة العمل بحيث يمكن الاحتفاظ ووضع المزيد من المعلومات في الاعتبار ومعالجتها (Case، 1992، Pascual-Leone، 1970). و تتغير وحدة التمثل من التمثيلات المرجعية للواقع إلى التركيبات العلائقية التي تشير إلى العلاقات على مستويات مختلفة من التجريد (Demetriou & Spanoudis، 2018).

يتغير الاستدلال أيضًا على عدة مستويات، فعلى سبيل المثال، في مرحلة ما قبل المدرسة، تعمل التمثيلات في كتل تتطابق إلى حد كبير مع أصلها العرضي بدلاً من الروابط الاستنتاجية. قد يترجم الأطفال الصغار المجموعات التمثيلية إلى تسلسلات منطقية لا يمكن تبريرها بعد: على سبيل المثال، "سيارة العم في الخارج، لذا فهو موجود". في وقت لاحق في مرحلة ما قبل المدرسة يقومون بإثارة العلاقات التناظرية القائمة على التشابه، وقد يقومون بالتفكير بشكل عملي، وتنفيذ مخططات التفكير في سياقات واقعية: على سبيل المثال، "قلت إنني أستطيع اللعب في الخارج إذا أكلت طعامي، "أكلت طعامي أذهب للعب في الخارج " (Kazi et al, 2012). في المدرسة الابتدائية، يتم تنظيم التمثيلات من خلال القواعد، مما يسمح بالتفكير التناظري

المنهجي (Sloutsky، 2010 ؛ Sloutsky & Fisher، 2004). كما أنهم يبرهنون أيضًا على التفكير الاستنتاجي المرن كما تم التقاطه بواسطة مخططات التفكير، مثل طريقة ponens والاقتران والفصل (Moshman، 2015). في مرحلة المراهقة، يتم تنظيم القواعد من خلال المبادئ التي تمكن من فهم العلاقات المجردة ذات الترتيب الأعلى واستخدام المنطق بشكل منهجي للتصور أو الكشف عن العلاقات التي تتجاوز ما يمكن ملاحظته. يدرك المراهقون قيود العمليات الاستنتاجية المختلفة ويمكنهم أن يؤسسوا الاستدلال على مبادئ الحقيقة والصلاحية، ويقاومون المغالطات المنطقية (Demetriou & Spanoudis, 2018 ; Moshman, 2015).

البصيرة المعرفية(cognizance)، هي الوعي بالعمليات المعرفية، بما في ذلك الوعي بالأصول الذهنية للمعرفة وحل المشكلات، والخصائص الإجرائية ومتطلبات العمليات الذهنية، والتمثل الذاتي والتقييمات الذاتية، يعكس تطور الإدراك العمليات المعرفية الناشئة في كل مرحلة (ديميتريو وآخرون، 2018).

في مرحلة ما قبل المدرسة، يصبح الأطفال على دراية بتمثلاتهم وتمثلات الآخرين، فعلى سبيل المثال، هم يفهمون أن التمثلات والمعرفة تنبثق من تصورات الأشياء. وبالتالي، يكتسبون نظرية ذهن تسمح لهم بفهم أن الأشخاص المختلفين قد يكون لديهم تمثلات ومعتقدات مختلفة لأن تصورهم للوضعية كان مختلفًا (Wellmen, 2014). في المدرسة الابتدائية، قد يميز الأطفال بشكل صريح بين العمليات الذهنية، مثل الذاكرة والاستدلال وقد يبحثون فيما بينهم. على سبيل المثال، يفهمون أنه لكي يتذكروا فإنهم بحاجة إلى المراقبة والتدريب الجيدين (Chevalier، Martis، Curran، & Munakata، 2015؛ Paulus، Tsalas، Proust، Sodian، & 2014؛ Spanoudis et al.، 2015). وفي مرحلة المراهقة، يصبحون على دراية بالعمليات الاستنتاجية، مثل الاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي، والإكراهات الكامنة وراء صحتها (Demetriou et al., 2017; Moshman, 2015). وهكذا، مع النمو، يصبح الأفراد أكثر دقة في تقييم أدائهم وتمثل نقاط قوتهم وضعفهم. بشكل عام، تميل التقييمات الذاتية للأداء والتمثل الذاتي المعرفي إلى عكس الأداء الفعلي بدقة نسبية منذ المراهقة المبكرة، وتصبح أكثر صرامة وأقل إيجابية مع تحقيق الاستدلال القائم على المبادئ (Demetriou et al., 2017؛ Demetriou، Makris، Kazi، Spanoudis، Shayer، & 2018؛ Demetriou & Spanoudis، 2018).

تشير الأنماط النمائية الموضحة إلى أن طبيعة g تختلف في النمو، خاصة، وأن العلاقة بين التفكير والمعالجة والكفاءة التمثيلية تتغير مع النمو. فمن جهة، العلاقة مع مراقبة الانتباه (.0.52،.0.35، و- 0.17، في 9-11، 11-13، و 13-15 سنة، على التوالي) والمرونة (.0.71،.0.38،

و- 0.10، للفئات العمرية الثلاث، على التوالي) يتناقص مع تقدم العمر، لأن هذه العمليات تميل إلى الآلية (automate) مع تقدم العمر، ومن جهة أخرى، فإن العلاقة مع الذاكرة العاملة (0.06، 0.65، و 0.74، للفئات العمرية الثلاث، على التوالي) والوعي يقوى ويتعزز، لأن هذه العمليات تتطور حتى سن المراهقة المتأخرة (0.25، 0.30، 0.35، للفئات العمرية الثلاث، على التوالي).

وتشير هذه الأنماط إلى تحول من العمليات التنفيذية المتعلقة بمراقبة الانتباه إلى عمليات التفكير والوعي الواضح الذي ينطوي عليه حل المشكلة والتخطيط (Demetriou et al., 2017; Makris et al., 2017).

3-2- الذكاء والمحيط السوسيواقتصادي، والأداء الأكاديمي:

يرتبط الأداء المدرسي بالقدرة المعرفية، و يمثل القياس النفسي حوالي 30٪ من التباين في الأداء المدرسي، على الرغم من أن هذه العلاقة قد تختلف باختلاف مستوى التعليم (Gustafsson & Balke، 1993 ؛ Roth et al.، 2015). أيضًا، مفهوم الذات الأكاديمي (Guay، March، Boivin &، 2003؛ Johannesson، 2017) والتقييم الذاتي (Mabe III & West، 1982) والتمثل الذاتي المعرفي والشخصية (Demetriou، Kazi، Spanoudis، Makris &، 2019a، تحت الطبع) تتعلق بالأداء الأكاديمي بالإضافة إلى الذكاء. هذه العلاقة متبادلة: يؤثر الأداء الأكاديمي بشكل إيجابي على القدرة المعرفية، مما يؤدي إلى زيادة بنحو 1 إلى 5 نقاط ذكاء لكل سنة دراسية إضافية (Ceci، 1991 ؛ Gustafsson، 2008 ؛ Kyriakides & Luyten، 2009 ؛ Ritchie & Tucker-Drob، 2018). من المعلوم أن التعليم يؤثر على بعض العمليات المعرفية، مثل الميتامعرفية، أكثر من غيرها، مثل سرعة المعالجة (Van de Vijver & Brouwers، 2009).

إن النمو المعرفي والتعلم المدرسي يحدث في سياق ثقافي واجتماعي، إذ يعد الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة عاملاً فعالاً في النمو المعرفي والتحصيل المدرسي (Roazzi & Bryant، 1992)، بحيث أظهرت العديد من الدراسات أن الفقر وانخفاض تعليم الوالدين يرتبطان بانخفاض مستويات التحصيل المدرسي ومعدل الذكاء في وقت لاحق في مرحلة الطفولة. تشير التقديرات إلى أن SES تمثل حوالي 5 ٪ (Bradley & Corwyn، 2012) إلى 10 ٪ من فرق التحصيل المدرسي (Sirin، 2005). ليس هناك اتفاق كبير حول مصدر هذه التأثيرات، إذ يعزو بعض الباحثين بأن الفروق الفردية في SES تتعلق بالاختلافات المعرفية ذات الطبيعة الوراثية (Belsky، Domingue، et al.، 2018؛ Grasby، Coventry، Byrne، Olson &، 2017). ووفقًا لهذا التفسير، يتم توسط الفروق في التحصيل الدراسي بين الأطفال من مجموعات SES المختلفة من خلال الاختلافات المعرفية ذات الطبيعة الوراثية. ولقد عارض Figlio وFreese و Karbownik و Roth 2017) هذا التفسير، ولم يجدوا أي دليل على وساطة SES بين العوامل الوراثية ودرجات الاختبار التي تعكس نجاح المدرسة، أما التفسير البديل فقد يكون هو أن SES قد لا تؤثر على الوظائف المعرفية على هذا النحو، ولكنها قد تؤثر بشكل مباشر على الأداء المدرسي، على سبيل المثال، قد يؤثر العيب الأولي في SES للأسرة على المواقف أو عادات العمل المتعلقة بالتعلم المدرسي بين أفراد SES الأعلى، بغض النظر عن القدرات المعرفية الحالية. وحسب هذا التفسير، فإن ميزة SES المتوسطة أو الأعلى تشير إلى توافر الموارد والتحفيز والعادات الأقرب الى المدرسة. ووفقا لهذا التفسير، فمن الواضح أن التغييرات شبه التجريبية في أبعاد SES، مثل زيادة دخل الأسرة، أدت إلى تحسن في الأداء الأكاديمي للأطفال (Duncan & Magnuson، 2012).

إن هذه النتائج تبرر التساؤل عما إذا كانت المهام المختلفة في المدرسة تتطلب إتقان مجموعة مختلفة من العمليات الذهنية. ومن المهم أيضًا رسم خريطة للعمليات التي تقود الأداء الأكاديمي في درجات

أو مستويات مدرسية مختلفة. أي لتحديد ما إذا كان الأداء الأكاديمي في مختلف مستويات التمدرس مسيرا بعمليات معرفية مختلفة، حيث تهيمن هذه العمليات في مرحلة النمو المعرفي المطابقة للمستوى المدرسي المحدد. ويسمح تصميم الدراسة الحالية باختبار هذه التنبؤات البديلة حول مصدر هذه التأثيرات.

4-2- التنبؤات/الفرضيات:

لقد تناولنا العمليات التالية: (1) كفاءة المعالجة والمراقبة التنفيذية، (2) الذاكرة العاملة، (3) الاستدلال، (4) اللغة، و (5) التقييم الذاتي للأداء في مهام الاستدلال. وتم الحصول على درجات المدرسة في ثلاث مواد مدرسية، الرياضيات والعلوم واللغة اليونانية، من مدارس المشاركين. وهكذا، اختبرنا كيفية ارتباط كل عملية بالأداء المدرسي في المدارس الابتدائية والثانوية. لذلك، فهذه الدراسة قد تساعد في فصل تأثير مختلف العمليات المعرفية واللغوية والميتامعرفية على الأداء المدرسي بشكل أكثر دقة مما كان ممكنا من خلال الدراسات السابقة التي تركز بشكل منفصل على كل من هذه العوامل. كما قد يظهر أيضًا كيف يمكن أن تتغير هذه التأثيرات في النمو.

وبناءً على الدراسات السابقة التي تم تلخيصها أعلاه، يمكن اختبار التنبؤات/الفرضيات التالية:

1. يجب أن يكون البناء الهرمي للعمليات المتضمنة/الكامنة موجودًا على مستوى كل مجال تم فحصه (أي، كفاءة المعالجة وإعادة العرض، والاستدلال، البصيرة المعرفية) وجميعها معًا.

وبالتالي فمن المتوقع أن نموذجًا يتضمن كلاً من العمليات المحددة في كل مجال (على سبيل المثال، سرعة المعالجة، ومراقبة الانتباه، والمرونة، والذاكرة العاملة في مجال كفاءة المعالجة، والاستدلال القائم على القواعد والمبادئ واللغة في المجال. من عمليات التفكير، والإدراك الذاتي القائم على القواعد والمبادئ في البصيرة المعرفية) وسيكون العامل العام الخاص بالمجال أفضل من النموذج الذي يتضمن فقط العامل العام في كل مجال. إن التحقق من صحة هذا النموذج ضروري لتحديد العلاقات بين العمليات المختلفة والأداء الأكاديمي.

2. بشكل عام، سيهيمن الاستدلال والقدرة اللغوية على التحصيل الدراسي على عمليات الكفاءة والإدراك الذاتي لأنهما يشتركان بشكل مباشر في التعلم المستمر في المدرسة (McDermont، Mordell، & Stoltzfus، 2001).

3. ومع ذلك، فإن النموذج النمائي الموضح أعلاه يقترح مبدأ النسبية النمائية في القوة التنبؤية لمختلف العمليات الذهنية؛ خاصة، في كل مرحلة من مراحل النمو، تعتبر العمليات قيد التكوين في هذه المرحلة أفضل تنبؤات للأداء الأكاديمي، لأنها تمثل حالة الاشتغال الذهني بشكل أفضل من العمليات التي تم تشكيلها جيدًا أو التي لا تزال غير متشكلة في السابق. لذلك، في المدرسة الابتدائية، يجب أن تكون العمليات التنفيذية، مثل المرونة الذهنية والذاكرة العاملة، منبئات أفضل من الاستدلال واللغة والبصيرة المعرفية.

وبالإضافة إلى ذلك، قد تكون هذه العمليات أكثر صلة بالتعلم في المدرسة الابتدائية، لأنها تعكس القدرة على التوافق مع متطلبات المدرسة وإظهار الجهد والتركيز اللازمين لإتقان المفاهيم والمهارات التي يتم تدريسها في هذا المستوى من التعليم. أما في المدرسة الثانوية، سيهيمن الاستدلال واللغة البصيرة المعرفية كمتنبئات. فمن جهة، يبلغ اكتساب هذه الكفاءات ذروته في مرحلة المراهقة المبكرة، إذ يتم إرساء الاستدلال القائم على المبادئ، وإتقان الجوانب الدلالية والنحوية/التركيبية للغة، كما يصبح الإدراك دقيقًا في التقييم الذاتي والتمثل الذاتي. و من جهة أخرى، فإن المفاهيم والمهارات التي يتم تدريسها في هذا المستوى من التعليم هي أكثر تجريدية وتتطلب المزيد من الفهم الذاتي والتنظيم الذاتي.

4. تم اختبار تنبؤين بديلين حول SES. (أ) تدعي فرضية الوساطة المعرفية أن الفروق SES في التحصيل المدرسي تتوسطها الاختلافات المعرفية. (2) تنص فرضية التأثير المباشر على أن SES تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي بدلاً من أن تتوسطها القدرة المعرفية.

3- المنهج:

3-1- المشاركين:

تم اختيار المشاركين (N = 196) من بين الثلث (العدد = 54، 25 ذكرًا ؛ متوسط العمر = 8.56، SD = 0.35، النطاق 7.92-9.50)، الخامس (العدد = 44، 26 ذكرًا، متوسط العمر= 10.71، SD = 0.59، النطاق 9.33-12.08) (المدرسة الابتدائية)، السابع - السابع (العدد = 53، 26 ذكرًا، متوسط العمر = 12.65، SD = 0.43، النطاق (12.08-14.75)، والصف التاسع (العدد = 45، 25 ذكرًا ؛ متوسط العمر = 14.62، SD = 0.33، النطاق 14.17-16.00) (المدرسة الثانوية) من التعليم الإلزامي. عاش هؤلاء المشاركون في "Alexandroupolis"و"Veria"، مدن في شمال اليونان. كانوا جميعهم يونانيين ومتحدثين أصليين للغة اليونانية ويمثلون عامة الساكنة، على الرغم من أن تمثيل أسر الطبقة المتوسطة كان أعلى نسبيًا منه في عموم السكان (42٪ من آباء الأطفال في العينة الحالية حصلوا على تعليم جامعي على عكس 25٪ من مجموع السكان). تم تسجيل SES على أنها منخفضة (1، أولياء الأمور ليس لديهم أكثر من تعليم إلزامي، 26٪ من العينة)، أدنى متوسط (2، آباء حاصلون على تعليم ثانوي، 32٪ من العينة)، والطبقة المتوسطة العليا (3، واحد على الأقل ولي الأمر حاصل على تعليم جامعي، 42٪ من العينة).

3-2- بطاريات المهمة:

3-2-1- مهام فعالية المعالجة:

سلسلة من المهام الشبيهة بـ Stroop تقيس سرعة ومراقبة الانتباه تحت ثلاثة أنظمة رموز (أي: لفظيًا، ورقميًا، ومرئيًا) (ديميتريو، كريستو، سبانوديس، وبلاتسيدو، 2002). على وجه التحديد، كان هناك 36 محفزًا لكل نظام رمز، و 18 محفزًا متطابقًا موجهًا للسرعة و 18 محفزًا غير متناسق موجهة لمراقبة في الانتباه.

بالنسبة لسرعة المعالجة اللفظية، قرأ المشاركون الكلمات الملونة التي تشير إلى اللون المكتوب بنفس لون الحبر (على سبيل المثال، كلمة "أحمر" مكتوبة باللون الأحمر). للتحكم اللفظي، تعرف المشاركون على لون الحبر للكلمات الملونة التي تشير إلى لون آخر (على سبيل المثال، كلمة "أحمر" مكتوبة بالحبر الأزرق). في مجال الأرقام، تتكون عدة أرقام رقمية "كبيرة" (على سبيل المثال، 4 و 7 و 9) من نفس أو رقم "صغير" مختلف (أي 7 مكونة من 7 ثوانٍ أو 4 ثوانٍ). بالنسبة للسرعة، تعرف المشاركون على الأرقام المتطابقة الكبيرة. لمراقبة /التحكم في الانتباه، تعرف المشاركون على رقم مكون للأرقام غير المتوافقة. في التعرف على الصور، تتكون العديد من الأشكال الهندسية الكبيرة (الدوائر والمثلثات والمربعات) من نفس الشكل (المتطابق) أو شكل مختلف (غير متطابق). بالنسبة للسرعة، تعرف المشاركون على الشكل الهندسي الكبير للوضعيات المتوافقة. للتحكم في الانتباه، أدركوا الرقم الصغير للوضعيات غير الملائمة (كان ألفا كرونباخ 0.93). تم حساب ستة درجات متوسطة لهذه المهام. ثلاث درجات خاصة بالرمز في المهام المتوافقة تمثل سرعة المعالجة. ثلاث درجات خاصة بالرمز في المهام غير المتوافقة كانت لمراقبة الانتباه.

3-2-2- الذاكرة العاملة والقصيرة المدى:

ثلاث مهام تدار بواسطة الكمبيوتر فحصت الذاكرة العاملة (ديميتريو وآخرون، 2002). المهام اللفظية والرقمية الموجهة للكلمة الأمامية وامتداد الرقم الأمامي المكون من رقمين، على التوالي. كان هناك ستة مستويات (2-7 وحدات) مع مجموعتين في كل مستوى في كل نظام. مهمة الذاكرة العاملة المرئية / المكانية المطلوبة لتخزين الشكل والموقع واتجاه الأشكال الهندسية. تم إرسال العديد من الترتيبات للمشاركين مسبقًا إلى الأشكال الهندسية وكان عليهم إعادة إنتاجها بالكامل عن طريق اختيار الأشكال المناسبة من بين عدة ترتيبات جاهزة متطابقة في الحجم والشكل مع الأشكال المرسومة على البطاقات المستهدفة. تعكس النتيجة لكل مهمة المستوى الأعلى الذي تم تحقيقه، ويتم تسجيله إذا تم تنفيذ مجموعة واحدة على الأقل من المجموعات الموجهة إلى هذا المستوى بنجاح. كان ألفا كرونباخ 0.49. على الرغم من انخفاضها، إلا أن موثوقية هذه المهام كانت في النطاق المتوقع للمهام التي تعالج جوانب مختلفة من الذاكرة العاملة (Conway، Kane، Hambrick، & Engle، 2005). إن استخدام هذه الدرجات في النماذج المتغيرة الكامنة يعوض إلى حد كبير هذا الضعف (Bentler, 2006).

3-2-3- المرونة المعرفية:

لقد تم تناول المرونة المعرفية من خلال مهمتين: في البداية، تم استخدام سلسلة من المهام المشابهة لـ Stroop، على النحو الوارد أعلاه، إذ تم إعطاء هذه المهام بموجب نظام الرموز اللفظية والرقمية والمرئية (تم استخدام إجمالي 50 محفزًا غير متوافق، لكل نظام رمز)، وذلك اعتمادًا على قاعدتين (القاعدة الرئيسية والثانوية)، وطُلب من المشاركين التعرف بصوت عالٍ على بُعد واحد أو آخر من المحفزات المقدمة. وقد تم التعرف على أربعين محفزًا بناءً على القاعدة الرئيسية (على سبيل المثال، اللون والعدد الكبير والشكل الجغرافي لمهمة المرونة المعرفية اللفظية والرقمية والتصويرية، على التوالي)، كما تم التعرف على العشرة المتبقية على أساس قاعدة ثانية (ثانوية) (على سبيل المثال، الكلمة، صورة الرقم الصغير، الشكل

الهندسي الصغير لمهمة المرونة اللفظية والرقمية والتصويرية، على التوالي). وهكذا، عندما تغيرت القاعدة عبر التجارب المتتالية، كان على المشاركين التحول من البعد (على سبيل المثال، اللون، الشكل الكبير) إلى البعد الآخر (الكلمة، الشكل الصغير) للمحفز الحالي، والعكس صحيح. ولقد تم تغيير القاعدة الرئيسية والثانية (الثانوية) عبر المشاركين. وتم تقديم التجارب الخمسين في كل مهمة من المهام الثلاث بترتيب عشوائي مسبقًا. كان المتغير الحاسم يعني RTs في التجارب التي تتطلب التحول من القاعدة الرئيسية إلى القاعدة الثانوية.

كانت القاعدة الثانية هي مهمة الشكل الملون بصريًا (VCCST) التي استخدمها Zelazo et al. (2004). حيث شاهد المشاركون شاشة تعرض صفًا من أربعة عناصر مستهدفة (مثلث أحمر ودائرة خضراء ومربع أزرق وماسة صفراء). وكان عليهم فرز العديد من عناصر الاختبار المعروضة في وسط الشاشة أسفل الصف الهدف، حسب اللون أو الشكل، ويشار إليها برمز يحدد ما إذا كان يجب فرز العنصر حسب اللون (X) أو الشكل (Y)، وتم إنشاء مجموعتين من 50 عنصرًا، في الأول، تم فهرسة 40 عنصر اختبار بواسطة X (اللون) و 10 بواسطة Y (الشكل)، في المجموعة الثانية، تم فهرسة 40 عنصرًا بواسطة Y و 10 في X. تم توزيع العناصر Y في المجموعة الأولى والعناصر X في المجموعة الثانية بشكل عشوائي خلال التجارب الخمسين. نصف الأطفال (بشكل عشوائي) أخذوا المجموعة الأولى والبقية أخذوا المجموعة الأخرى. عند حدوث خطأ في الفرز، يظل العنصر على الشاشة حتى يتم الضغط على المفتاح الصحيح. وتم احتساب الأخطاء المتكررة وغير المتكررة كنتيجة للتحويل، الاستجابات المتكررة صحيحة بموجب القاعدة الأخرى، أما باقي الأخطاء الأخرى فهي غير متكررة؛ إذ كان ألفا كرونباخ 0.72. وتم حساب خمس درجات من أجل المرونة في التحول. ثلاثة للأداء في مهمة تشبه Stroop (واحد لكل نظام رمز) واثنان للأداء في مهمة VCCST، واحد للأخطاء المتكررة والآخر للأخطاء غير المتكررة.

3-2-4- مهام الاستدلال وحل المشكلات:

لقد تم اختيار المهام الموجهة إلى كل مجال من بطارية للنمو المعرفي تم التحقق من صلاحيتها جيدًا (Demetriou & Kazi،2001، Demetriou & Kyriakides ؛ 2006، Demetriou؛ 2006، Mouyi، & Spanoudis، 2008)، و معلومات مفصلة حول الخصائص السيكومترية للاختبار الكامل الذي تم استخلاص المهام منه للأغراض الحالية معروضة في (Demetriou and Kyriakides 2006).

3-2-4-1- الاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي:

بالنسبة للاستدلال الاستقرائي، حل الأطفال أربع تشابهات لفظية من النوع أ: ب: ج: د: حيث يجب اختيار واحد أو اثنين من المصطلحات من بين ثلاثة بدائل. وتم استخدام المقارنات من الدرجة الأولى إلى الرابعة في وضع الوقوف على مستويين من القواعد القائمة (على سبيل المثال، السرير: النوم)

- [الورق، الجدول، الماء]: - [الأكل، المطر، الكتاب]) والفكر القائم على المبادئ (على سبيل المثال، {(ذيل: سمكة:: علف: ثدييات):::

- [حركة، حيوانات، فقاريات]}:::: {(مروحة: سفينة:: عجلات: سيارة)::::

- [مركبات، نقل، شركات نقل]}). للتفكير الاستنتاجي، تمت معالجة أربع مهام أولاً، (على سبيل المثال، إذا كانت p> q و p> r، فما هو الصحيح، q> s، p> s، أو لا شيء) والمستوى الثاني المستند إلى القواعد (أي إذا كان p ثم q، لا q، لذلك ليس p) والمستوى الأول (إذا كان p> q و r <s، ما هو الصحيح، r> p، r <r <p، أو لا شيء) والمستوى الثاني القائم على المنطق (إذا كان p ثم q، q، ما هو الصحيح، ليس p أو p أو لا شيء).

3-2-4-2- الاستدلال الكمي:

لقد تم اختبار الاستدلال العددي التناظري الحسابي، والاستدلال الجبري. بالنسبة للاستدلال العددي، حدد الأطفال العملية المفقودة في أربع مسائل (على سبيل المثال، (9 * 3) = 6 ؛ [(2 $ 4) # 2 = 6] ؛ [(3 $ 2 * (4 ^ 3 = 7] ؛ [(3 دولار 3) #

1 = (12 $ 3) * 2]) موجهة إلى الفكر المبني على القواعد المبكرة والمتأخرة والفكر المبني على المبادئ المبكرة والمتأخرة، على التوالي. تضمن الاستدلال العددي التناظري سبع تشبيهات رياضية موجهة إلى المستوى الأول (6: 12 :: 8:؟) والمستوى الثاني القائم على القواعد (6: 8 :: 9:؟ ؛) والأول (6: 4 :: 9:؟)

والمنطق النسبي القائم على المبدأ من المستوى الثاني (أي أن المشاركين حددوا أيًا من العناصر الستة المذكورة أعلاه يتضمن نفس العلاقة مع (24: 16 :: 12: 8).

3-2-4-3- الاستدلال السببي:

تناولت مهام التفكير التجميعي واختبار فرضيات التفكير (العلمي) السببي بالنسبة للتفكير التجميعي، حدد المشاركون جميع التركيبات الممكنة لمجموعات الرسم من الكرات التي تزيد من تغير اللون خارج الصندوق (على سبيل المثال، كرة حمراء وخضراء ؛ كرة زرقاء وحمراء وخضراء، وما إلى ذلك)، والنقر على المستويات الأربعة من الاستدلال القائم على القواعد وكذلك القائم على المبادئ. وتمت معالجة اختبار الفرضية من خلال مهمة تتطلب عزل المتغيرات لاختبار الفرضيات ذات التعقيد المتزايد (على سبيل المثال، كان على المشاركين اختيار المجموعة الصحيحة من الأوزان والمحركات في تصميم شاحنة لاختبار مدى تأثير الوزن على السرعة (1 × 2، 2 × 2، و 2 × 2 × 2) كان لابد من معالجة المتغيرات لاختبار الفرضيات المعنية.

3-2-4-4- الاستدلال المكاني:

تناولت خمس مهام، التناوب/الدوران الذهني والتصور والتنسيق بين وجهات النظر. بالنسبة للتناوب الذهني، رسم المشاركون كيف ستظهر الأشكال الهندسية المختلفة إذا تم تدويرها بمقدار 45 أو 90 أو270 درجة، و كان عليهم أيضًا تحديد الكائن ثلاثي الأبعاد الذي سيأتي عن طريق تدوير كل حرف من الأحرف الثلاثة (H، Ψ، وP) حول محورها العمودي. إن الصورة الأحادية والثنائية الأبعاد تناولت المهمة الأولى للفكر القائم على القواعد في المرحلتين الأولى والثانية. وتتطلب مهمة الحروف تفكيرًا قائمًا على المبادئ لأن المشارك يجب أن يعرض صورة ثنائية الأبعاد (الحروف) في صورة ذهنية ثلاثية الأبعاد ورسم هذه الصورة الذهنية على رمز ثنائي الأبعاد لها. تم تسجيل هذه المهام على أساس النجاح وتم تلخيصها لاحتياجات

النمذجة. كان ألفا كرونباخ 0.83. بعد التطرق بشكل منهجي إلى مستويات التفكير المنطقي التي تم ترتيب مستوياتها نمائيا عبر المجالات، تعد هذه البطارية اختبارًا نمائيا للذكاء الحاد(Gf). ولفحص الاختلافات المحتملة في العلاقات بين المستويات النمائية المتعاقبة لـ Gf والتحصيل الأكاديمي، تم دمج الأداء في المهام المستندة إلى القواعد في درجة واحدة وتم دمج الأداء على المهام القائمة على المبادئ في درجة أخرى، في كل مجال.

3-2-5- التقييم الذاتي:

لقد تمّ الحصول على نوعين من التقييمات الذاتية، خاصة، بعد حل كل مهمة من المهام المعرفية المذكورة أعلاه، طُلب من المشاركين تقييم (1) أدائهم (في رأيك، ما مدى صواب حلك في هذه المهمة؟) و (2) صعوبة المهمة ("بالنسبة لك، ما مدى صعوبة هذه المهمة؟") باستخدام مقياس من خمس نقاط (أي ليست (ناجحة، صعبة) على الإطلاق... (5) جدا (ناجح، صعب). وتمثل تقييمات النجاح المظهر النمائي الذي يمكّن المرء من مراقبة الأداء مقابل الأهداف المعرفية وتنظيم محاولات حل المشكلات. وتمثل تقييمات الصعوبة القدرة على مراقبة متطلبات المهام وتنظيم حل المشكلات بالنسبة لتكلفتها الذهنية (كان تقييم ألفا Cronbach's للنجاح والصعوبة 0.93 و 0.91 على التوالي).

ولربط هذه الدرجات بالأداء الفعلي تم حساب المسافة الإقليدية الخاصة بهم. لكل زوج من أداء المهمة وتقييم النجاح أو الصعوبة، تم تقييم المسافة الأقليدية بعد أن تم تحويلها إلى درجات z لضمان إمكانية المقارنة. المسافة الأقليدية هي جذر الفروق التربيعية بين زوج من الدرجات.

3-2-6- اللغة:

ولاختبار القدرة اللغوية، تناولت العديد من المهام المفردات، وبناء الجملة، والدلالات. ولقد تم تطوير هذه البطارية كاختبار للكفاءة اللغوية في اليونانية وتم التحقق من صحتها في عينة كبيرة ممثلة للأطفال من سن 8 إلى 14 عامًا. إذ يعالج العمليات الصرفية والنحوية والدلالية وتستخدم كأداة تشخيصية للإعاقات اللغوية.

بالنسبة للمفردات، (1) حدد الأطفال 13 كلمة أعطيت أول صوت لها وتعريفها (على سبيل المثال، fr... تعني الشخص الذي نحبه)، (2) حدد 13 كلمة (على سبيل المثال، "ما هو السرير؟") و (3) أجاب على النسخة اليونانية من اختبار المفردات في WISC-III. بالنسبة إلى النحو، اكتشف الأطفال الأخطاء النحوية / التركيبية في 15 جملة (على سبيل المثال، "ثلاثة أصدقاء يأخذون الملعقة")، مجموعات منظمة من الكلمات المختلطة في جمل مقبولة نحويًا (على سبيل المثال، طفل، شجرة، يتسلق، على...)، وتغيير الأفعال التي تظهر في القصص القصيرة من الحاضر إلى الماضي. بالنسبة إلى الدلالات، قام الأطفال بدمج الجمل البسيطة في جمل أكثر تعقيدًا ومتماسكة لغويًا (على سبيل المثال، "أنا كبير" و "أنا طويل" إلى "أنا كبير في السن وطويل")، ورتبوا جملًا مختلطة في قصص ذات مغزى وأجابوا على الأسئلة التي تبحث في فهم جوهر القصة. ولقد تم استخدام ثلاث درجات متوسطة (أي المفردات واللغة الشفوية والمكتوبة) في النماذج التي تتضمن عامل لغة واحد. كانت موثوقية الأداء في جميع المهام اللغوية عالية جدًا (كان ألفا كرونباخ 0.92). كانت موثوقية

كل من المقاييس الثلاثة عالية أيضًا: كان ألفا كرونباخ 0.79 و 0.80 و 0.84، للمفردات، وبناء الجملة، والدلالات، على التوالي.

3-2-7- الأداء الأكاديمي:

لقد تم الحصول على الدرجات المدرسية للأداء الأكاديمي في ثلاث مواد دراسية، اللغة اليونانية والرياضيات والعلوم، من المدارس. وتعكس الدرجات المدرسية في النظام اليوناني تقييم المعلمين للأداء في الفصل والأداء في المهام الكتابية أو الاختبارات في كل مادة. ويختلف مقياس الدرجات بين الابتدائي والثانوي، ويتراوح من 1 إلى 10 في المدرسة الابتدائية ومن 1 إلى 20 في المدرسة الثانوية. وأخيرًا، لم يكن لدى أطفال المستوى الأول من الثانوي درجات في العلوم لأن هذه المادة لا يتم تدريسها في هذا المستوى. ولضمان التوافق، في النماذج أدناه، تم توحيد هذه المقاييس داخل كل مستوى تعليمي. حيث كانت الموثوقية عالية جدًا: إذ كان ألفا كرونباخ يساوي 0.98.

3-3- الإجراء:

لقد تم اختبار جميع المشاركين بشكل فردي في المدرسة، من قبل نفس المجرب/الباحث، في أربع جلسات مدتها 45 دقيقة، بما في ذلك (1) جميع مهام الأداء السريع، والتحول، والذاكرة العاملة، (2) المهام المعرفية، (3) مهام اللغة الشفوية ومفردات WISC-III، و (4) مهام اللغة المكتوبة. كما تم اختيار الجلسات بشكل عشوائي عبر المشاركين.

4- النتائج:

4-1- الأساس المنطقي للنمذجة، القوة الإحصائية والأنماط العامة للأداء:

تم استخدام نمذجة المعادلات البنائية لتأسيس قوة العوامل المعرفية المشاركة في كل مجال من العمليات وفصل تأثيرها على الأداء الأكاديمي، وتحديدا، تم اختبار ثلاث مجموعات من النماذج لأول مرة في كل مجال من العمليات: في النموذج الأول، كان هناك عامل مشترك واحد فقط مرتبط بجميع المقاييس في المجال. في النموذج الثاني، تمت إضافة عوامل خاصة بالمجال، واحدة لكل مجال من المجالات الممثلة في كل مجال، تم الرد على هذه العوامل من خلال عامل عام من الدرجة الثانية، وهو مكانة العامل. تسمح مقارنة النموذج الثاني بالنموذج الأول بفحص ما إذا كان هناك عامل واحد فقط يكفي لحساب الأداء في المجال المعني أو إذا كانت هناك حاجة أيضًا إلى العوامل الخاصة بالمجال. لذلك، تهدف هاتان المجموعتان من النماذج إلى اختبار التنبؤ الأول. في النموذج الثالث، تم تضمين الأداء الأكاديمي أيضًا. لقد تراجع الأداء الأكاديمي على مستوى العوامل العامة و الخاصة بالمجال. ويسمح هذا التحكم باختبار كيفية ارتباط كل عامل من العوامل بالأداء المعرفي بشكل مستقل عن العوامل الأخرى. في النموذج الرابع، تم تضمين جميع العوامل الثلاثة في نموذج مشترك، كما هو موضح في الشكل 2. إذ يسمح هذا النموذج باختبار العلاقة بين كل العمليات المنفصلة عن التأثيرات المحتملة من العوامل الأخرى. لذلك، تهدف هذه النماذج إلى اختبار

التنبؤ الثاني. وتم اختبار هذا النموذج الأخير أيضًا في عدة نماذج لتحليل مجموعتين تتضمنان طلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية. كما تم اختبار النماذج المتسلسلة البديلة، حيث تم إسقاط العامل العام لصالح العلاقات المباشرة بين العوامل، لتقوية الارتباط المباشر لكل عملية بالأداء الأكاديمي. لذلك اختبرت هذه النماذج توقعنا الثالث حول الاختلافات المحتملة بين المستويات المدرسية في العلاقات بين العمليات المعرفية والأداء الأكاديمي. تم اختبار التنبؤ الأخير حول تأثيرات SES في العديد من هذه النماذج كما هو موضح أدناه.

لقد وظفت سلسلة من التحليلات المسبقة للقوة لاختبار ملاءمة/مطابقة نموذج البيانات لفحص عدد المشاركين المطلوبين لتحقيق المستوى المطلوب من القوة (0.80). إذ تم إجراء تحليلات القوة باستخدام طريقة MacCallum-Browne-Sugawara (MBS) (MacCallum، Browne، Sugawara &، 1996). استند تقديرنا إلى أداة (Preacher and Coffman 2006) عبر الإنترنت لحساب حجم العينة المستند إلى RMSEA. اختبرنا جميع نماذج SEM باستخدام فرضية مناسبة تمامًا باستخدام $\alpha = 0.05$ و $e0 = 0.05$ و $e1 = 0.02$ (Kim، 2005)، وأسفرت جميع تحليلات القدرة عن حجم عينة أدنى لاكتشاف التأثير بين 59 و 168 مشاركًا. لذلك، فإن العينة الخاصة بنا مناسبة لاختبار النماذج أدناه على مستوى العينة الإجمالية ومستوى المجموعة الذي يتناقض مع طلاب المدارس الابتدائية والثانوية.

ولقد لوحظ أنه في جميع النماذج، بما في ذلك العينة بأكملها، تم تحديد عامل الأداء الأكاديمي العام بالرجوع إلى جميع المواد الدراسية الثلاثة المذكورة أعلاه، مما أدى إلى إسقاط الصف الأول في المدرسة الثانوية حيث لم يتم قياس العلم ($N = 20$). للحفاظ على هذا الصف في نماذج من مجموعتين تقارن المرحلة الابتدائية مع المشاركين في المدرسة الثانوية، من أجل القوة الإحصائية، تم تحديد عامل الأداء الأكاديمي العام في المدرسة الثانوية فيما يتعلق باللغة والرياضيات المتوفرة. وهكذا تم تقدير نماذج العينة الإجمالية على 178 مشاركًا، اشتملت نماذج مجموعتين على 98 مشاركًا في كل مجموعة. وبالتالي، كانت جميع النماذج ضمن متطلبات القوة كما هو محدد أعلاه.

يوضح الشكل 1 التحصيل المعياري للأبعاد الرئيسية المتضمنة في النماذج المختلفة كعوامل من الدرجة الثانية. يعرض الجدول 1 الارتباطات بين هذه الأبعاد. يوضح الشكل 1 أن جميع الأبعاد المعرفية زادت/ارتفعت بشكل منتظم عبر المستويات المدرسية، $F3$، $71.87 = 184$، $p < .0001$، $\eta p = 0.56$، وعبر مستويات SES (غير مبينة في الشكل 1)، $15.61 = F2184$، $p < .0001$، $\eta p = 0.16$. أشار تفاعل البعد المعرفي للصف x المعرفي، $F6$، $12.97 = 182$، $p < .0001$، $p = 0.32$، إلى أن التغيير في الدرجة يختلف عبر/باختلاف الأبعاد المعرفية.

ويوضح الجدول 1 أن جميع الارتباطات بين الأبعاد المعرفية كانت مهم، وبعضها كان مرتفعًا جدًا. ولقد ارتبط الأداء الأكاديمي بشكل دال/كبير ب SES وجميع الأبعاد المعرفية ولكن التحكم في الانتباه. كما تم عرض الإحصائيات والارتباطات بين الإجراءات/المقاييس الفردية المتضمنة في مختلف النماذج في جداول تكميلية.

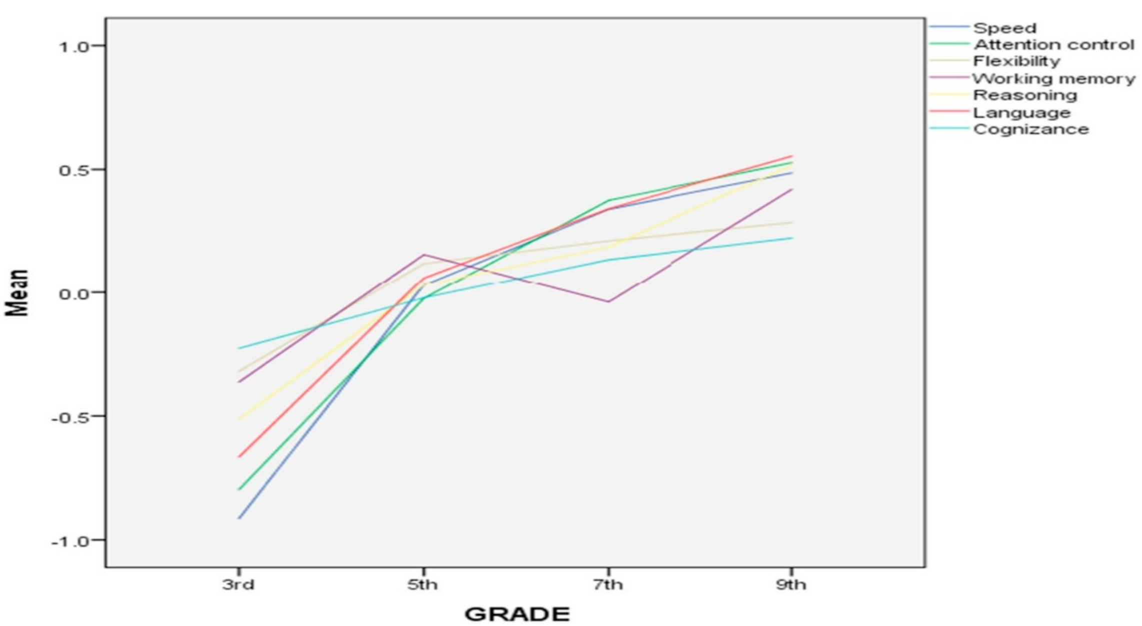
2-4- نماذج خاصة بالمجال Realm-Specific:

4-2-1- فعالية المعالجة:

النموذج الذي تم اختباره على فعالية/كفاءة المعالجة تضمن المقاييس التالية: عامل سرعة المعالجة الذي تمثله المقاييس الثلاثة المتوافقة الخاصة بالرموز، تمت إعادة تقديم عامل مراقبة في الانتباه من خلال التدابير غير المتوافقة المقابلة، تم تمثيل عامل المرونة من خلال ثلاثة تدابير شبيهة بـ Stroop واثنين من مقاييس VCCST المرنة، تم إعادة تقديم عامل الذاكرة العاملة من خلال مقاييس الذاكرة العاملة الثلاثة. في النموذج الأول، كانت جميع الدرجات مرتبطة بعامل عام مشترك يمثل كفاءة المعالجة. يمكن أن نرى في الجدول 2 أن ملاءمة هذا النموذج كانت ضعيفة. تضمن النموذج الثاني عاملًا خاصًا بالمجال لكل من العمليات الأربع (السرعة، ومراقبة الانتباه، والمرونة، والذاكرة العاملة) والتي تراجعت على عامل من الدرجة الثانية المشتركة. كانت ملاءمة هذا النموذج أفضل بكثير من نموذج عامل g الأحادي (انظر الجدول 2). في النموذج الثالث، الذي كان أفضل من النموذج الثاني أعلاه (انظر الجدول 2)، تراجع الأداء الأكاديمي على أساس العامل العام وأيضًا على ما تبقى من المرونة والذاكرة العاملة (لم يتراجع الأداء الأكاديمي على مستوى السرعة ومراقبة الانتباه لأن هذه العوامل تم استيعابها بالكامل بواسطة العامل العام). وبهذه الطريقة، يوضح النموذج كيف ترتبط كل عملية محددة بالأداء المدرسي، بالإضافة إلى علاقتها مع العامل المشترك ذي الترتيب الأعلى. كان هذا النموذج أفضل من كلا النموذجين أعلاه (انظر الجدول 2). ولقد كانت العلاقة بين كفاءة المعالجة العامة والأداء الأكاديمي متوسطة ولكنها ذات دلالة إحصائية ($\beta = -0.20$).

رسم توضيحي 1:متوسط الدرجة Z عبر جميع الأبعاد المعرفية الرئيسية كدالة للصف المدرسي.

ملحوظة. تم عكس نتائج الأداء السريع (السرعة والتحكم في الانتباه والمرونة) لتسهيل المقارنة مع البقية.



4-2-2- الاستدلال واللغة:

لقد تم تمثيل الاستدلال من خلال درجتين للأداء على أساس القواعد والنتيجة التي تشير إلى الأداء على الاستدلال القائم على المبدأ. وتم تمثيل اللغة من خلال مقاييس اللغة الثلاثة. في الشكل أعلاه، في النموذج الأول، كانت الدرجات مرتبطة بعامل عام مشترك يمثل المنطق والقدرة الخطية. تضمن النموذج الثاني العاملً الخاص بالمجال لكل مجال (الاستدلال القائم على القواعد، والاستدلال القائم على المبدأ، واللغة) والتي تم تراجعها على مستوى عامل من الدرجة الثانية المشتركة. كان ملاءمة/مطابقة النموذج الثاني أفضل بكثير من النموذج الأول (انظر الجدول 2). في النموذج الثالث تراجع الأداء الأكاديمي

إن العامل المشترك وما تبقى(risidual) من اللغة، لم يتم تضمين بقايا الاستدلال المستند إلى القواعد والمستند إلى المبدأ لأن علاقتها بالعامل العام كانت عالية جدًا ($\beta > 0.9$) ولا تترك أي بقايا موثوقة لاستخدامها كمتنبئات. كان هذا النموذج أضعف نسبيًا من النموذج الثاني أعلاه ولكنه مقبول. كانت علاقة الأداء الأكاديمي بعامل اللغة الاستدلالي العام معتدلة ولكنها ذات دلالة ($\beta = 0.20$) لكن العلاقة مع اللغة ($\beta = 0.83$) كانت عالية جدًا.

4-2-3- البصيرة المعرفية (Cognizance):

لقد تم تمثيل البصيرة المعرفية من خلال درجات التقييم الذاتي على المهام المستندة إلى القواعد والمبادئ المناسبة. في النموذج الأول، كانت جميع الدرجات الأربع مرتبطة بعامل الإدراك العام، في النموذج الثاني، كانت الدرجات المستندة إلى القواعد والمبادئ مرتبطة بعوامل خاصة بمستوى منفصل والتي كانت مرتبطة بعامل إدراك من الدرجة الثانية. يناسب النموذج الثاني أفضل بكثير من الأول (الجدول 2). في النموذج الثالث، تم تراجع الأداء الأكاديمي على عامل الإدراك العام ($\beta = 0.19$) وما تبقى من المعتمد على المبدأ العامل ($\beta = -0.02$) (المتبقي على أساس القاعدة كان 0)؛ كانت أولى هذه العلاقات مهمة.

جدول1 : الارتباطات بين السن و والوضعية السوسيو اقتصادية(SES) والعمليات المعرفية والأداء الأكاديمي العام.

Correlations between age, SES, cognitive processes, and general academic performance.

Processes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Age	1.0									
2. SES	−0.11	1.0								
3. Speed	0.50	0.18	1.0							
4. Attention	0.55	0.09	0.91	1.0						
5. Flexibility	0.39	0.12	0.19	0.25	1.0					
6. WM	0.36	0.17	0.20	0.20	0.36	1.0				
7. Reasoning	0.52	0.20	0.41	0.38	0.41	0.41	1.0			
8. Language	0.62	0.22	0.51	0.49	0.57	0.54	0.68	1.0		
9. Cognizance	0.37	0.09	0.30	0.26	0.25	0.23	0.61	0.48	1.0	
10. GA	−0.10	0.44	0.22	0.14	0.24	0.31	0.30	0.47	0.23	1.0
P Mean			0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.01	0.00	−0.03
SD			1.0	0.86	0.67	0.76	0.70	0.76	0.45	0.94

الجدول 2: العلاقات بين عوامل الدرجة الأولى والثانية في النموذج الذي تم اختباره على العينة الإجمالية (SE بين قوسين) والإحصاءات الملائمة للنماذج التي تم اختبارها في كل مجال من العمليات.

Second-order factors

Realms	G	GAP in realm-specific models	GAP in the	
common model	age Common model			
g			**0.541** (0.541)	
Model Fit $\chi^2(506) = 807.33$, CFI = 91, SRMR = 0.106, RMSEA =0.053, AIC = −0.204.66				
Processing efficiency				
gPRE		−0.200 (0.248)	—	−**0.595** (0.009)
Speed	1.00 —	—	—	
Attention control	—**1.00** (0.062)	—	—	
Flexibility	**−0.591** (0.314)	−0.144 (0.085)	—	
Working memory	**−0.398** (0.174)	**0.322** (0.192)	0.151 (0.133)	
Model fit				
Only g: $\chi^2(78) = 486.840$, CFI = 0.640, SRMR = 0.187, RMSEA = 0.165, AIC = 330.840				
Hierarchical: $\chi^2(74) = 225.23$, CFI = 0.87, SRMR = 0.08, RMSEA = 0.103, AIC = 77.225, $\Delta\chi^2(4) = 261.615$, p < .001				
GAP: $\chi^2(128) = 274.239$, CFI = 0.900, SRMR = 0.091, RMSEA = 0.087, AIC = 18.239				
Reasoning and Language				
gF		**0.198** (0.289)	—	**0.745** (0.008)
Reasoning Rule	**0.966** (0.303)	0.414 (1.325)	—	
Reasoning Principles	**0.913** (0.313)	0.316 (0.512)	—	
Language	**0.908**—	**0.830** (1.353)	**0.564** (1.444)	
Model fit				
Only g: $\chi^2(26) = 91.679$, CFI = 0.934, SRMR = 0.047, RMSEA = 0.115, AIC = 39.679				
Hierararchical: $\chi^2(22) = 45.89$, CFI = 0.98, SRMR = 0.037, RMSEA = 0.075, AIC = 1.89, $\Delta\chi^2(4) = 45.786$, p < .001				
GAP: $\chi^2(57) = 142.245$, CFI = 0.941, SRMR = 0.067, RMSEA = 0.099, AIC = 28.245				
Cognizance		**0.190** (0.169)	—	**0.432** (0.016)
gCOGN		—	—	
Cognizance Rule	1.00—	−0.018 (0.124)	—	
Cognizance Principle	0.114 (0.127)			
Model fit				
Only g: $\chi^2(9) = 251.94$, CFI = 0.498, SRMR = 0.232, RMSEA = 0.372, AIC = 233.940				

Hierarchical: $\chi^2(7) = 24.022$, CFI = 0.965, SRMR = 0.032, RMSEA = 0.112, AIC = 10.022, $\Delta\chi^2(4) = 227.918$, $p < .001$

GAP: $\chi^2(31) = 52.06$, CFI = 0.973, SRMR = 0.062, RMSEA = 0.068, AIC = −9.094

School		
Mathematics	**0.900**	
Science	**0.904**	
Greek	**0.913**	
SES	**0.315** (0.027)	**0.461** (0.081)
AGE	**0.774** (0.013)	

الدلالة: 05.> p. تم إصلاح المعاملات التي تساوي 1 غير الموضحة بالخط العريض على 1 لأغراض التعريف.

ولذلك، وانسجاما مع التنبؤ الأول، اقترحت النماذج المذكورة أعلاه أن جميع العوامل العامة الثلاثة الخاصة بالمجال، والمجالات التي تم اختبارها في كل مجال تم تحديدها بواسطة هذه الدراسة. أيضًا، وتوافقا مع التوقع الثاني، كانت جميع العوامل العامة مرتبطة بشكل كبير بالأداء الأكاديمي. من بين العوامل المختلفة الخاصة بالمجال، بقيت الذاكرة واللغة العاملتان فقط لاستخدامهما كمنبئين مستقلين للأداء الأكاديمي. وبالتالي، من المهم تحديد ما إذا كانت هذه العلاقات ستبقى مستمرة في نموذج مشترك حيث يعمل العامل العام، G، عبر جميع العوامل الثلاثة، على رأس العوامل العامة الخاصة بالمجال.

4-3- النموذج المشترك:

من أجل هذا الهدف، تم دمج النماذج الثلاثة المذكورة أعلاه في نموذج مشترك. في هذا النموذج، كانت العوامل العامة الثلاثة من الدرجة الثانية الخاصة بالعامل مرتبطة بعامل G مشترك من الدرجة الثالثة. تراجع الأداء الأكاديمي على هذا العامل وبقايا العوامل العامة الثلاثة الخاصة بالمجال. كان توافق هذا النموذج جيدًا، ($\chi2$ (444) = 713.32، CFI = 0.92، (RMSEA = 0.063 (0.054-0.071)، AIC = −174.315).

فقط العلاقة بين G والأداء الأكاديمي كانت ذات دلالة (β = 0.44). ولقد لوحظ أن مقدار التباين في الأداء الأكاديمي الذي يمثله هذا العامل الذي يساوي (19٪) كان تقريبًا ضعف مجموع التباين الذي تمثله المجالات الثلاثة- عوامل عامة محددة في (11٪). إنها نتيجة كلاسيكية: إذ كلما اتسع نطاق g كلما كان ذلك أفضل للتنبؤ بنتائج الحياة (Gottfredson، 2002؛ Jensen، 1998). نظرًا لكونها غير دالة، فقد تم إسقاط مخلفات جميع العوامل العامة الثلاثة الخاصة بالمجال في النموذج التالي، في هذا النموذج، تراجع الأداء الأكاديمي على G وبقايا اثنين من العوامل الخاصة بالمجال والتي ظهرت بشكل فردي في النماذج الخاصة بالمجال أعلاه، وهي الذاكرة العاملة واللغة. ملاءمة هذا النموذج، ($\chi2$ (445) = 694.33، CFI = 0.92، RMSEA = 0.061

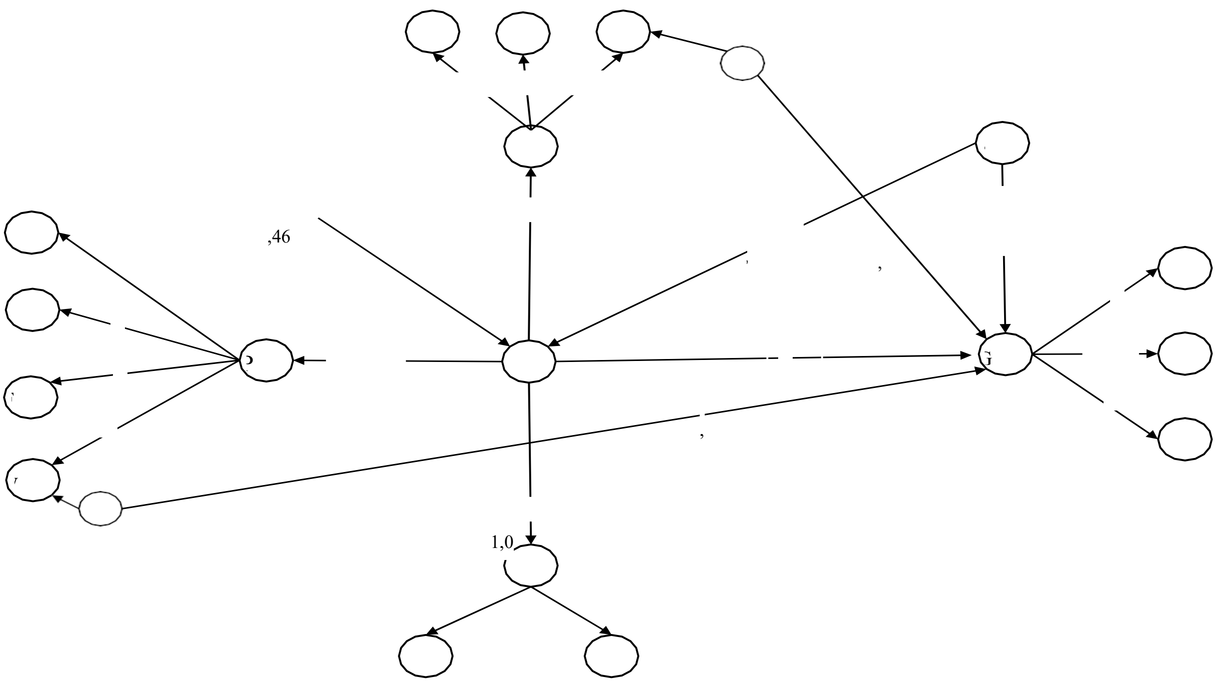
(0.069-0.052)، (AIC = 195.657 كان أفضل من النموذج أعلاه. في هذا النموذج، كان تأثير g (β = 0.34) واللغة (β = 0.47) مهمين ولكن تأثير الذاكرة العاملة لم يكن كذلك (β = 0.14).

ومن أجل اختبار المشاركة المحتملة لـ SES، تم اختبار شكلين مختلفين من هذا النموذج أعلاه، والتي تضمنت العمر وSES. خاصة، في التباين الأول، تم الانحدار g على العمر و SES، وتراجع GAP على g، الذاكرة العاملة واللغة، (χ2 (507) = 846.58)، CFI = 0.90، RMSEA = 0.088 (0.058-0.074)، AIC = −167.423).

تأثير العمر (β = 0.84) وSES على GAP (β = 0.17) كانت دالة. وكان هناك اختلاف واحد فقط بين الاختلاف الأول والثاني: في الثاني، تم تراجع GAP أيضًا في SES. وهكذا، يُظهر النموذج الأول التأثير غير المباشر لـ SES على GAP بوساطة g. ويوضح الثاني ما إذا كان SES له تأثير مباشر على GAP الذي يتجاوز التأثير غير المباشر بوساطة g. كان ملاءمة هذا النموذج أفضل من الأول، (χ2 (506) = 807.33)، CFI = 0.91، RMSEA = 0.053 (0.054-0.070)، AIC = −204.66 ؛ Δ = χ2

(1) = 39.243، ف <.001). هذا هو النموذج الموضح في الشكل 2:

الشكل 2. النموذج العام الذي تم اختباره داخل كل من العوامل الأربعة و أيضًا نموذج الاختبار المشترك للعلاقات عبر العوامل.



ملاحظة: تظهر العلاقات الهيكلية للعينة الإجمالية (القيمة الأولى لكل ثالوث)، والمدرسة الابتدائية (القيمة الثانية لكل ثالوث)، وطلاب المدارس الثانوية (القيمة الثالثة لكل ثالوث). يرمز الرمزان R و P إلى الاستدلال القائم على القواعد والقائم على المبادئ (gf) أو الإدراك (COGN)، يرمز الرمز V إلى

القدرة اللفظية. تشير الرموز Sp و AC و Flex و WM إلى السرعة والتحكم في الانتباه والمرونة والذاكرة العاملة، على التوالي. تشير الرموز M و Sc و Gr و GAP إلى الرياضيات والعلوم واليونانية والأداء الأكاديمي العام، على التوالي.

إن هذا الاختلاف يعكس حقيقة أن التأثير غير المباشر لـ SES على GAP كان صغيرًا جدًا وغير مهم (β = 0.04)، في النموذج الثاني، كان التأثير المباشر لـ SES على GAP مرتفعًا ودالا (β = 0.46)، عندما تم تراجع جميع العوامل المعرفية واللغة في SES، كان التأثير التراكمي غير المباشر على GAP أقوى ولكنه لا يزال صغيرًا نسبيًا (β =.12) وكان التأثير المباشر لا يزال معتدلًا (β =.33)، أيضا كان تأثير كل من العمر (β = 0.78) و SES (β = 0.32) على g معنويا. والجدير بالذكر أن هذه العلاقات لم تؤثر بشكل أساسي على علاقات GAP مع العوامل الأخرى. في الواقع، كانت جميع العلاقات في هذا النموذج مهمة (β = 0.54، β = 0.15، و β = 0.55) من أجل g، الذاكرة العاملة، واللغة، على التوالي). و يلاحظ أن هذه العلاقات تأثرت بشكل طفيف (وغير مهم) عند اختبار النموذج بعد استبعاد تأثير السن على كل من المقاييس المعنية (χ2 (476) = 705.79، CFI = 0.93، RMSEA = 0.056 (0.047-0.065)، AIC = 246.21 ؛ β = 0.45، β = 0.17، و β = 0.58 من أجل g، والذاكرة العاملة، واللغة، على التوالي). لذلك،و تماشيا/انسجاما مع التنبؤ ii4، تؤثر SES بشكل مباشر على الأداء المدرسي بالإضافة إلى أي تأثيرات قد تمارس على القدرة المعرفية.

ولاختبار الاختلافات المحتملة بين المواد الدراسية، تم اختبار نموذج حيث تم إلغاء عامل GAP وكان كل موضوع من المواد الثلاثة في المدرسة مرتبطًا بشكل مستقل بالعوامل المذكورة أعلاه (g، الذاكرة العاملة، اللغة، و SES)، و لم يتم العثور على فرق.

4-1-3- التغيرات النمائية في علاقات الأداء الأكاديمي المعرفي (Developmental changes in cognition-Academic performance relations):

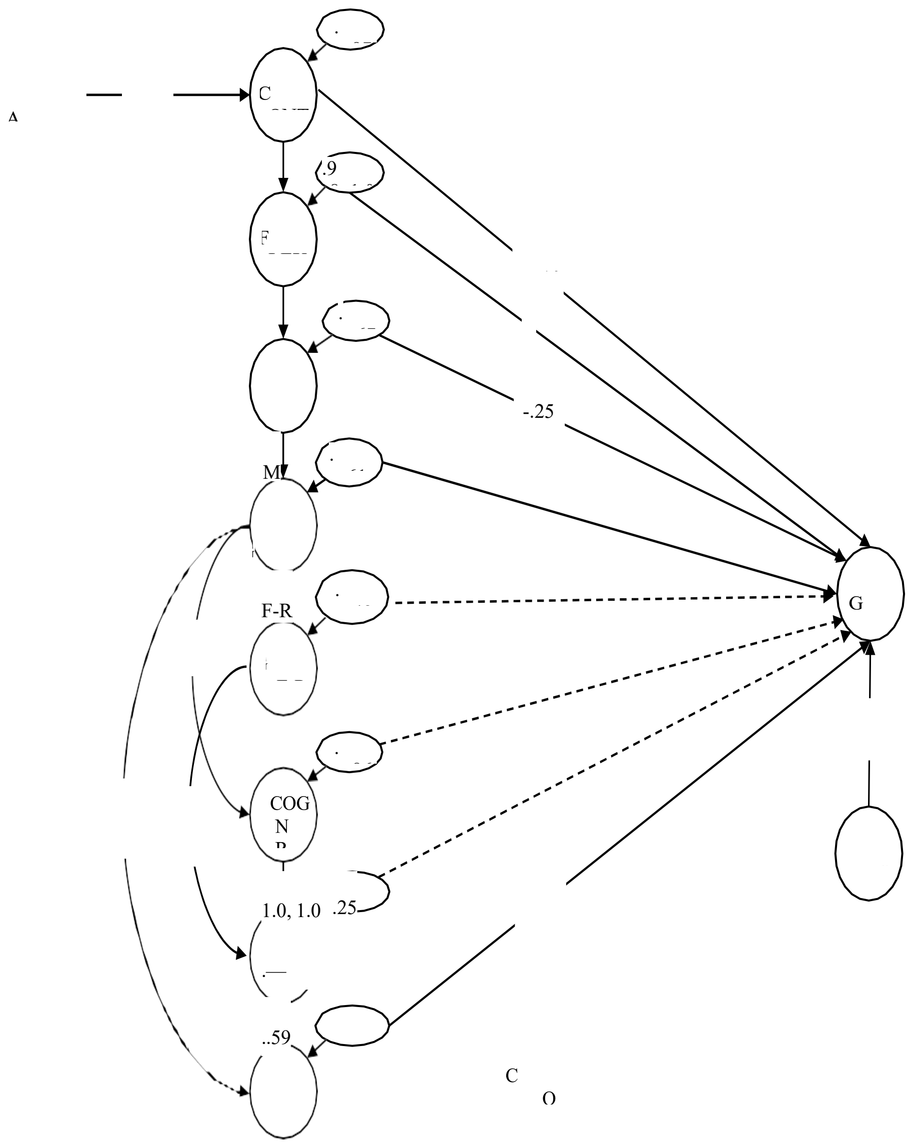
لاختبار التنبؤ الثالث حول الاختلافات المحتملة بين طلاب المدارس الابتدائية والثانوية، تم اختبار النموذج الموضح في الشكل 2 في تحليل مكون من مجموعتين يشمل طلاب المدارس الابتدائية في مجموعة واحدة والمدرسة الثانوية في مجموعة أخرى. وبسبب نقص درجات العلوم في المستويات الأول من المدرسة الثانوي، تم تحديد عامل الأداء الأكاديمي العام في مجموعة المدارس الثانوية فقط في إشارة إلى الأداء في اللغة اليونانية والرياضيات. في هذا النموذج، تم تقييد جميع العلاقات والعلاقات بين عوامل الترتيب الأول والثاني لتكون متساوية عبر المجموعتين، كانت العلاقات بين المتنبئين والأداء المدرسي حرة في الاختلاف بين المجموعتين. لذلك يفترض هذا النموذج أنه تم تحديد العوامل المختلفة بالمثل في المجموعتين ولكن العلاقات بين المتنبئين والأداء الأكاديمي قد تختلف بين المستويات التعليمية. ولقد كان ملاءمة/مطابقة هذا النموذج ممتازًة، (χ2 (1007) = 0.44، CFI = 1.0، RMSEA = 0.00، AIC = −2013.56).

لقد كانت العلاقة بين G والأداء الأكاديمي في المدرسة الابتدائية (β = 0.30) دالة، ولكنها أقل بكثير مما كانت عليه في المدرسة الثانوية، (β = 0.46، z = 1.70، p <.05) ؛ كما كانت علاقة الأداء الأكاديمي بالذاكرة

العاملة في المدرسة الابتدائية ذات دلالة أيضًا ($\beta = 0.28$) ولكنها كانت أقل بكثير مما كانت عليه في المدرسة الثانوية، حيث كانت هذه العلاقة غير ذات دلالة، ($\beta = -0.16$، $z = 2.21$، $p <. 01$). وكانت ارتباطات الأداء الأكاديمي مع اللغة ($\beta = 0.57$) و (= 0.59) و (= 0.32 SES و $\beta = 0.26$) دالة ومتشابهة جدًا في المستويين المدرسيين.

وللمزيد من تفكيك هذه العلاقات، تم إلغاء عوامل الترتيب الأعلى وفرضت العلاقات المتتالية بين عوامل الدرجة الأولى في مكانها. خاصة، من أجل تبسيط النموذج، تم إلغاء/تحييد عامل السرعة، وتراجع عامل مراقبة الانتباه مع التقدم في السن، كما تراجعت المرونة في مراقبة الانتباه، كما تراجعت الذاكرة العاملة في المرونة، وكان الاستدلال القائم على القواعد يتراجع في الذاكرة العاملة، وقد تراجع الاستدلال القائم على المبدأ على الإدراك القائم على القواعد، وتراجعت اللغة على الاستدلال القائم على القواعد، تم تراجع الإدراك القائم على القواعد والقائم على المبادئ على عوامل التفكير المقابلة.

الشكل 3. العلاقات البنائية بين العوامل المتضمنة في النموذج التعاقبي الذي تم اختباره في نموذج من مجموعتين بما ذلك طلاب المدارس الابتدائية والثانوية (العدد الأول والثاني من كل زوج، 98 = N في كلا المجموعتين).



لقد تراجعت GAP في مراقبة الانتباه والمخلفات لجميع العوامل الأخرى ذات العلاقة البنائية بعامل آخر أقل من 0.9، ومن أجل تجنب تحديد العلاقات بناءً على تباين منخفض للغاية. كان ملاءمة هذا النموذج ممتازًا أيضًا، $\chi 2$ (818) = 2.89 Sattora- Bentler قوية0، CFI = 1.00، RMSEA = 0.00، AIC = 1633.11). هذا هو النموذج الموضح في الشكل 3. كان نمط العلاقات بين GAP والعوامل المعرفية المختلفة مختلفًا جدًا في المجموعتين. في المدرسة الابتدائية، كانت العلاقات مع المرونة (β = 0.25) والذاكرة العاملة (β = 0.68) و SES (0.23) مهمة، في المدرسة الثانوية، كانت العلاقات مع التفكير القائم على القواعد (β = 0.43) واللغة (β = 0.59) و SES (β = 0.29) مهمة. لذلك في المدرسة الابتدائية تعتبر العمليات التنفيذية هي المؤشرات المهيمنة على الأداء الأكاديمي و في المدرسة الثانوية هناك تحول نحو العمليات الاستنتاجية والقدرة اللغوية المطلقة، مما يعكس على الأرجح ظهور العمليات المتبلورة كعنصر من عناصر الأداء المدرسي. ستتم مناقشة الآثار المترتبة على هذه النتائج بشكل أكبر في المناقشة.

4-3-2- التركيز على البصيرة المعرفية:

لقد كانت البصيرة هي الحلقة الضعيفة في النماذج أعلاه، بحيث يبدو أن جميع العمليات الأخرى مرتبطة ببعضها البعض وتؤثر بطريقة أو بأخرى على الأداء الأكاديمي. ويبدو أن البصيرة المعرفية لها علاقة ضعيفة بالأداء الأكاديمي في النموذج الذي يركز على هذا المجال ومع ذلك فقد تم حجبها بالكامل من خلال عمليات أخرى في النماذج المتكاملة، مما خلق انطباعًا مقابل التنبؤ الرابع ببنية متكررة. لمزيد من التحقيق في دورها إن وجدت تم اختبار العديد من النماذج التي تركز على البصيرة المعرفية في تحليلات من مجموعتين تشمل مستويين من التعليم. اشتمل النموذج الأول فقط على المرونة والبصيرة المعرفية، ومقاييس الأداء الأكاديمي كما هو موضح أعلاه.

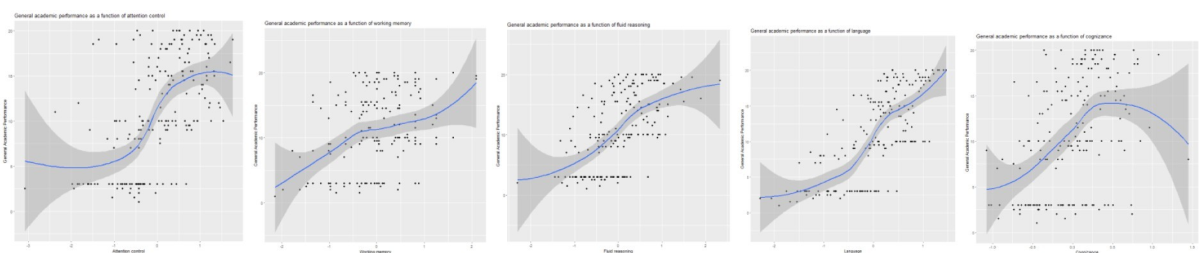
في هذا النموذج تم بناء سلسلة حيث تم تراجع البصيرة المعرفية المستندة إلى القواعد على مستوى المرونة كما تراجعت على مستوى المبادئ وتراجع الأداء الأكاديمي على أساس المرونة وبواقي (risiduals) عامل البصيرة المعرفية. تم اختيار المرونة ليتم تضمينها في هذا النموذج لسببين: أولاً تتطلب المرونة تحكمًا جادًا في الانتباه لضمان النقل الخالي من العيوب وفي نفس الوقت إنه بسيط بما يكفي للسماح بتسجيل الأخطاء عند حدوثها.

ثانيًا تم إظهار المرونة في النماذج أعلاه للتمييز بوضوح بين المجموعتين على مستوى المدرسة. وبالتالي قد يفترض المرء أن المرونة سترتبط بالإدراك في المدرسة الابتدائية، عندما تكون المرونة في طور التكوين ولكن ليس في المدرسة الثانوية عندما يكون هذا النوع من المرونة آليا. ومع ذلك فقط في المدرسة الثانوية سيكون الإدراك مرتبطًا بالأداء الأكاديمي، فعندما يصل إلى مستوى معين من الدقة. هذا هو بالضبط ما أظهره هذا النموذج المناسب جيدًا، حيث تحجيم Satorra- Bentler ($\chi 2$ (135) = 138.61، CFI = 0.99، RMSEA = 0.007 (0.00-0.049)، AIC = −134.40). في المدرسة الابتدائية تم التنبؤ بالبصيرة المعرفية بشكل واضح من خلال المرونة (β = −0.24) لكنه لم يتنبأ GAP (β = 0.13 و β = 0.13 للبصيرة المعرفية القائمة على القواعد والمبادئ، على التوالي). في المدرسة الثانوية، لم يتم التنبؤ بالبصيرة المعرفية من خلال المرونة (β =

0.16−)، ومع ذلك، فإن البصيرة المعرفية القائمة على القواعد كانت ($\beta = 0.25$) في حين القائمة على المبدأ لم تتنبأ GAP ($\beta = -0.13$). من الواضح أنه عندما لا تزال المرونة الذهنية قيد التكوين، في المدرسة الابتدائية، فإنها تولد الوعي في وقت لاحق عندما يتم تشغيله آليًا فإنه ينزل تحت مستوى الوعي. ومع ذلك عند إنشائها، فإنها تنبئ بأداء المدرسة ربما لأنها تساهم في التعلم في المدرسة، على الرغم من أنها قد تكون مقنعة بإجراءات معرفية إذا كانت موجودة.

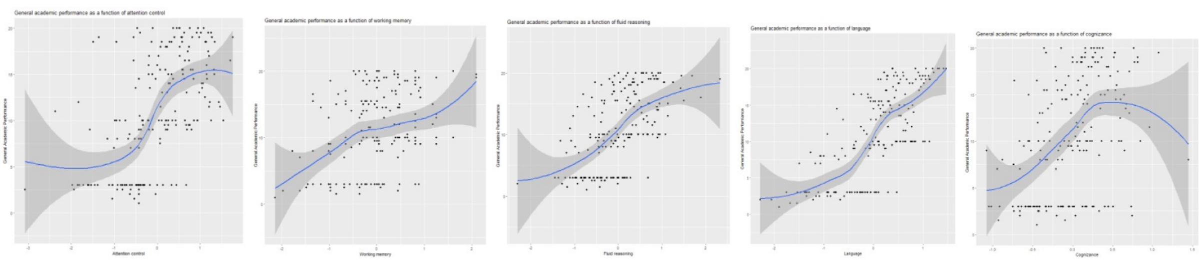
يوضح الشكل 4 العلاقات التي تم التقاطها بواسطة النماذج أعلاه. على وجه التحديد، توضح اللوحة (أ) من الشكل 4 العلاقات بين الأكاديمي المتوسط الأداء ومتوسط الأداء المعياري الذي تم تحقيقه في كل من العمليات التي تم فحصها في الدراسة (لا يظهر التحول لأن علاقته بالأداء الأكاديمي كانت قريبة جدًا من العلاقة بين مراقبة الانتباه والأداء الأكاديمي).

ج: يعني الأداء الأكاديمي كدالة لمتوسط الأداء في كل عملية.



مراقبة الانتباه	ذاكرة العمل	الاستدلال	اللغة	البصيرة المعرفية
R^2=20	R^2=.53	R^2 =.36	R^2 =.13	R^2 =.33

ب: يعني الأداء الأكاديمي كدالة لبواقي كل عملية كما هو محدد في النموذج (الشكل2)



R^2 =01	R^2 = 19	R^2 = 12	R^2 = 05	R^2 = 02

الشكل 4. انحدارات متوسط الأداء الأكاديمي على متوسط الأداء في كل عمليات عقلية والمتبقي من كل عملية بعد استبعاد تأثير العمليات الأخرى جزئيًا كما هو محدد في النموذج الموضح في الشكل 2.

ملاحظة: الانتباه المتبقي من العمر، ذاكرة العمل المتبقية من التحول، المنطق المتبقي من التحول والذاكرة العاملة، اللغة والإدراك المتبقي من التفكير.

هناك جانبان من هذه العلاقات بحاجة إلى اهتمام خاص: فمن جهة، هناك تباين كبير بينهما، حيث يمثل ذلك من 13٪ (الذاكرة العاملة) إلى 53٪ (اللغة) من تباين الأداء الأكاديمي، ومن جهة أخرى، كانت العلاقة مع القدرة المعرفية (36٪) قريبة مما ورد في الأدبيات/الدراسات السابقة. ومن المثير للاهتمام أن

العلاقة مع اللغة كانت أعلى من ذلك بكثير. وتوضح اللوحة B في الشكل 4 علاقات كل عملية بالأداء الأكاديمي بعد أن تمت ترقيتها وفقًا لنموذج التسلسل الموصوف أعلاه. وبالتالي فإنه يوضح كيف ترتبط كل عملية بشكل فردي بالأداء الأكاديمي عندما يتم فصلها من العمليات الأخرى. والجدير بالذكر كذلك، أن اثنان من هذه العلاقات اختفت عمليًا. فمن جهة يحيل التأثير الجذري للسن على العلاقة بين مراقبة الانتباه (والتحول) والأداء الأكاديمي (2٪ من تباين GAP) إلى أن الرقابة التنفيذية تحمل تأثيرات نمائية على التعلم المدرسي. ومن جهة أخرى فإن استيعاب العلاقة بين الإدراك والأداء الأكاديمي عن طريق الإدراك يشير إلى أن الإدراك يتناسب تمامًا مع المنطق (1٪ من تباين GAP). قد تعكس التغيرات المعرفية وتكون تنبؤية للأداء الأكاديمي ولكن قد تكون قوتها التنبؤية زائدة عن الحاجة إلى الاستدلال. ومع ذلك فإن الذاكرة العاملة، والتفكير، واللغة (5٪، 12٪، و 19٪ من تباين GAP، على التوالي) تساهم بشكل فردي ومستقل في التعلم المدرسي. ومن الواضح أن معالجة المعلومات في الذاكرة والتكامل الاستنتاجي والدلالي على هذا النحو مهم بشكل واضح للأداء المدرسي بالإضافة إلى كفاءة المعالجة والتمثيل والتكامل التي يمثلها g.

5- مناقشة عامة:

إن الفصل الدراسي هو بمثابة بيئة جد معقدة، إذ يشمل العديد من الأطفال الذين يختلفون عن بعضهم البعض في قدراتهم العقلية وشخصياتهم واهتماماتهم وخلفياتهم الأسرية ويختلف أيضًا المعلمون الذين يقومون بتدريسهم وتقييمهم في التعليم والقدرات والشخصيات والمهارات الاجتماعية وأساليب التدريس وكفاءاتهم المهنية، كما تختلف مجالات التعلم مثل الرياضيات والعلوم واللغة، في المعرفة والخصائص المفاهيمية الأمر الذي يتطلب/يفرض حاجيات مختلفة على التعلم، ونتيجة لذلك فإنها تقترن بشكل مختلف مع ملفات تعريف الطلاب والمعلمين، نظرًا لشساعة التباين الفردي والمعرفي في الفصول الدراسية. ومن المثير للإعجاب أن الأداء الأكاديمي الذي يتم تقييمه بشكل مستقل من قبل المعلمين سيكون متوقعًا للغاية من العمليات العقلية التي تم اختبارها هنا. و كما هو متوقع، تم احتساب 50٪ من تباين GAP من خلال قياساتنا (النموذج الشائع في الشكل 2). تمثل g (29٪) والقدرة اللغوية (32٪) نصيب الأسد من تباين الأداء المدرسي. والجدير بالذكر أن مقدار التباين الذي تم حسابه في مستويي التعليم كان متطابقًا عمليًا (63٪).

تتفق النتيجتان أعلاه مع الدراسات السابقة (على سبيل المثال، Gustafsson & Balke، 1993، Roth et al.، 2015). ومع ذلك فإن نمط هذه العلاقات يتنوع بشكل كبير مع مستوى التعليم، بما يتماشى مع التنبؤ الثالث الذي يفترض النسبية النمائية في قوة التنبؤات المعرفية للنتائج الأكاديمية. وهذه نتيجة فريدة تشير إلى أن التنبؤ بأداء المدرسة ليس مجرد مسألة اختلافات فردية، بل إنها أيضًا قضية نمائية، لأن طبيعة g تتغير مع النمو (Demetriou، Makris، Kazi، Spanoudis، Shayer، Kazali & 2018، Demetriou & Spanoudis، 2018؛ Makris et al.، 2017).

ويُذكر أن الاستدلال توقع 4٪ فقط من التباين في المدرسة الابتدائية مقابل 18٪ في المدرسة الثانوية. أيضا كان هناك فرق كبير بين المدرسة الابتدائية والثانوية في العمليات العقلية المكملة للتفكير إذ كانت المرونة الإدراكية (6٪) والذاكرة العاملة (46٪) في المدرسة الابتدائية واللغة (35٪) في المرحلة الثانوية. ومن الواضح أن التعلم في المدرسة الابتدائية يعتمد بشكل كبير على العمليات المعرفية التي تسمح بالتركيز على مهام التعلم والاستكشاف بمرونة بعد ذلك، وتمثيل المعلومات المطلوبة (الذاكرة العاملة)، من أجل العمل على خلق الروابط وبناء المفاهيم الذهنية (التفكير) والمضي قدمًا في المعرفة و العلاقات التي قدمها المعلمون. في الواقع هناك بحث يظهر أن المراقبة التنفيذية أمر بالغ الأهمية للانتقال من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة الابتدائية لسلوكيات المشاركة الناجحة المطلوبة في غرفة الصف، وتتضمن هذه السلوكيات الالتزام بتعليمات المعلم، ووضع المعلومات في الاعتبار، وتثبيط الاستجابات المشتتة للانتباه والتكيف بمرونة مع التعليمات المختلفة للمهام المختلفة (Nelson، Nelson، Clark، Kidwell، & Espy، 2017). قد يفتقر الأطفال الضعاف في هذه المهام إلى التماسك اللازم لبناء المفاهيم والمهارات المطلوبة في بداية المدرسة الابتدائية. تعتبر الوظائف التنفيذية بالغة الأهمية على سبيل المثال: لدمج القراءة والكتابة في بداية المدرسة الابتدائية (Altemeier، Jones، Abbott، Berninger، & 2006).

في المدرسة الثانوية يتم بالفعل بناء هذه القدرات التنفيذية وأخذها كأمر مسلم به، إذ بناء عليها يقوم المراهقون تدريجياً ببناء القدرة على فهم المبادئ الدلالية والنحوية (القدرة اللغوية) الكامنة وراء المفاهيم في مجالات مختلفة من المعرفة والعلوم والاندماج عبرها(التفكير). كما أن التعلم في المدرسة الثانوية عن طريق التصميم ويُدخِل الطلاب في الأسلوب المجرد والشكلي للعلم في وصف وشرح العالم (Anderson & Krathwohl، 2000). ومن الطبيعي إذن أن الفروق الفردية في التعامل مع اللغة والاستدلال في المدرسة الثانوية سادت كمؤشرات للأداء الأكاديمي.

ولا بد من لفت الانتباه إلى الاختلافات في الدور الخفي للبصيرة المعرفية بين المدرسة الابتدائية والثانوية، إذ ارتبطت البصيرة المعرفية في المدرسة الابتدائية بالخبرات التي قد تؤدي إليه، مثل المرونة ولكن ليس في المدرسة الثانوية. وهذا يعكس حقيقة أن البصيرة المعرفية في كل دورة نمائية تنبثق من العمليات المعرفية التي تتشكل في كل دورة والتجارب التي تولدها. وفي المدرسة الابتدائية إتقان المراقبة التنفيذية وعمليات التمثيل هي المهام النمائية المهيمنة. وعندما تصبح هذه التجارب آلية يتم فقد هذا الاتصال.

في مرحلة المراهقة، تتمثل المهمة النمائية السائدة في الاستدلال والوعي الذهني (Demetriou, Makris, Kazi, Spanoudis, & Shayer, 2018). إن الجهد المبذول لإتقان الاستدلال يولد الوعي المتعلق بالتفكير المنطقي بأنه يعكس النتائج الأكاديمية. ومع ذلك، قد يتم إخفاء ذلك من خلال وظائف الاستدلال التي يتعامل معها. بمعنى ما قد تكون هذه القضية خفية على علم النفس إذ قد نرى تأثيره على عوامل أخرى أكثر وضوحًا لكنه يعمل في الخفاء ويتفاعل مع العمليات الذهنية الأخرى. ومع ذلك أظهرت دراسات أخرى أن جوانب أكثر شمولاً للبصيرة المعرفية، مثل مفهوم الذات المعرفي والأكاديمي (Demetriou, Kazi,

(Spanoudis, & Makris, 2019a, 2019b; Guay et al., 2003; Johannesson, 2017) والكفاءة الذاتية (Multon، Brown، Lent & ، 1991) تنبئ بقوة متزايدة للأداء الأكاديمي.

كان من الواضح أن SES كان عاملاً مشاركا على مستويات مختلفة. تمشيا مع التنبؤ الرابع، وجد أنه يؤثر على الأداء الأكاديمي بشكل مباشر، بالإضافة إلى التأثيرات المعرفية. في الواقع وجدنا أن هذا التأثير كان أعلى بكثير (21٪ من التباين) مما ورد في الدراسات السابقة (5-10٪ من التباين) (Bradley & Corwyn، 2012؛ Sirin، 2005). لذلك، يبدو أن SES يؤثر سلبًا على التطور المعرفي على هذا النحو ولكن أيضًا على الأداء في المدرسة. من الواضح أن هذا التأثير الإضافي يعكس تشغيل عمليات أخرى غير البصيرة المعرفية مثل الاهتمامات والتحفيز والتوجهات الحياتية وعادات العمل التي تميز الأطفال عن بيئات SES المختلفة والمتعلقة بالتعلم المدرسي (Sirin، 2005).

5-1- الآثار التربوية:

إن لهذه النتائج المعروضة هنا العديد من الآثار العملية للتعليم. فيما يتعلق بالتقييم من المناسب لأدوات التشخيص الموجهة إلى مستويات التعليم المختلفة التأكيد على العمليات المختلفة خاصة، يجب أن تتضمن الأدوات الموجهة إلى المدرسة الابتدائية عمليات الذاكرة التنفيذية والعاملة جنبًا إلى جنب مع الاستدلال. وفي المدرسة الثانوية يجب أن يتحول التركيز إلى العمليات الدلالية والخطية جنبًا إلى جنب مع التفكير. يجب أيضًا معالجة الوعي وعملية التقييم الذاتي للسماح بالتمييز بين الطلاب الذين قد يحتاجون إلى دعم خاص في وضع قدراتهم المعرفية للتطبيق في مهام التعلم. تشير هذه الدراسة إلى أن الحاجة إلى تحديث أدواتنا التشخيصية ضرورة ستفيد في دقة التشخيص المعرفي كأداة يمكن أن توجه التقييم التربوي و التدخلات الفردية والنمائية المستهدفة.

كما سينعكس التركيز النمائي النسبي في البرامج التي تهدف إلى تقديم الدعم للعمليات المختلفة. سيحتاج هذا الدعم إلى التركيز على ما ذي صلة ومهم من الناحية النمائية. في المدرسة الابتدائية المبكرة، يجب على البرامج تحسين العمليات التنفيذية ومراقبة التحفيز لإشراك الطلاب بكفاءة في التعلم طالما كان ذلك ضروريًا لإتقان مهارات أو مفاهيم جديدة. في أواخر المرحلة الابتدائية، يجب أن يحظى الاستدلال وإدارة المعلومات جنبًا إلى جنب مع بناء استراتيجيات التنظيم الذاتي بالأولوية. كما يجب أن تصبح العمليات النمائية موضوعًا للتعلم مقابل مهام محددة ومناسبة للصف في مواد مدرسية مختلفة: على سبيل المثال إتقان بناء الجملة والدلالات في اللغة ؛ تطبيق الاستدلال في مجالات مختلفة مثل المقارنات أو الكسور أو الكسور العشرية أو الجبر مبكرا في الرياضيات أو تنظيم المعلومات لاستخلاص استنتاجات صحيحة في العلوم. في المدرسة الثانوية، يجب أن يركز التعليم على صقل فهم الذات والإدارة الذاتية في تنفيذ العمليات المعرفية المختلفة. بمعنى، يجب أن يقود المراهقون إلى بناء تمثلات ذاتية دقيقة لمشخاصهم المعرفي حتى يقوموا بالاختيارات المناسبة واكتساب استراتيجيات حل المشكلات والاهتمامات التي يتم ضبطها وفقًا لمشخاصهم المعرفي (cognitive profile) حتى يتمكنوا من تجويد مخرجات نشاطاتهم التعلمية.

2-5- الاستنتاجات والحدود:

باختصار أظهرت هذه الدراسة ما يلي: (1) القدرة المعرفية واللغوية تتنبأ بشكل واضح ودال بالأداء الأكاديمي. (2) تهيمن العوامل المعرفية المختلفة كمتنبئات في المدارس الابتدائية والثانوية تهيمن المرونة المعرفية والذاكرة العاملة والاستدلال في المدرسة الابتدائية وتهيمن اللغة والتفكير في المدرسة الثانوية. (3) يتنبأ التقييم الذاتي المعرفي بالأداء الأكاديمي فقط في المدرسة الثانوية، لكن هذا مقنع بالاستدلال. (4) يؤثر SES على الأداء الأكاديمي بشكل مستقل عن تأثيره المحتمل على القدرة المعرفية.

لا توجد دراسة حدود أو قصور وأحد قصورات/حدود هذه الدراسة هو الافتقار إلى التدابير الموجهة إلى الشخصية والدوافع ومقاييس التمثل الذاتي. هذه المقاييس ستساعد في فصل التأثيرات التحفيزية والمباعدة على الأداء الأكاديمي عن المقاييس المعرفية المستخدمة هنا. هناك بحث يُظهر أن معتقدات الكفاءة الذاتية (Zimmerman، 2000) والانفتاح والوعي (Demetriou، Spanoudis، Žebec، Andreou، Golino، Kazi &، 2018؛ .Demetriou et al، 2019a؛ Poropat، 2009) يرتبط المفهوم (Demetriou et al.، 2019a، 2019b، المقدم) بالأداء الأكاديمي بالإضافة إلى القدرة المعرفية. أيضًا في دراسات المقطع العرضي مثل هذه الدراسة، قد يتم الخلط بين العلاقات بسبب عوامل غير معروفة. هناك حاجة إلى البحث الطولي لرسم خريطة التغيرات العمرية في المساهمة النسبية لكل من هذه العمليات والتقاط تفاعلاتها السببية على مستويات مختلفة من التعليم. حتى مع ذلك لا يمكن تحديد العلاقات السببية إلا عندما يتم التحكم بالمتغيرات ذات الأهمية تجريبيًا. من الواضح أن إجراء هذا النوع من البحث صعب للغاية.

المراجع:

1- Altemeier, L., Jones, J., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2006). Executive functions in becoming writing readers and reading writers: Note taking and report writing in third and fifth graders. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 161–173. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_8.

2- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy.* New York: Pearson. of Educational Objectives.

3- Arsalidou, M., & Pascaul-Leone, J. (2016). Constructivist developmental theory is needed in developmental neuroscience. *Nature Partner Journals: Science of Learning, 1*, 16016. https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.16.

4- Baddeley, A. D. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology, 63*, 1–29.

5- Belsky, Domingue, et al. (2018). Genetic analysis of social-class mobility in five

6- longitudinal studies. *PNAS, 115*, E7275–E7284. https://doi.org/10.1073/pnas.1801238115.

7- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 structural equations program manual.* Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

8- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences, 29*, 109–160.

9- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2012). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371–399.

10- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies.* New York: Cambridge University Press.

11- Case، R. (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

12- Case، R., Demetriou, A., Platsidou, M., & Kazi, S. (2001). Integrating concepts and tests of intelligence from the differential and the developmental traditions. *Intelligence, 29*, 307–336.

13- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? *Developmental Psychology, 27*, 703–722.

14- Chevalier، N., Martis, S. B., Curran, T., & Munakata, Y. (2015). Metacognitive processes in executive control development: The case of reactive and proactive control. *Journal of Cognitive Neuroscience, 27*, 1125–1136.

15- Conway, A. R. A., Kane, M. J., Hambrick, D. Z., & Engle, R. (2005). Working memory span tasks: A methodological review and user's guide. *Psychonomic Bulletin & Review, 12*, 769–786.

16- Coyle, T. R. (2017). A differential-developmental model (DDM): Mental speed, attention lapses, and general intelligence (g). *Journal of Intelligence, 5*, 25. https://doi.org/10. 3390/jintelligence5020025.

17- Demetriou, A., Christou, C., Spanoudis, G., & Platsidou, M. (2002). The development of mental processing: Efficiency, working memory, and thinking. *Monographs of the Society of Research in Chi1d Development, 67* (Serial Number 268).

18- Demetriou, A., & Efklides, A. (1989). The person's conception of the structures of developing 16 intellect: Early adolescence to middle age. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 115*, 371–423.

19- Demetriou, A., & Kazi, S. (2001). *Unity and modularity in the mind and the self: Studies on the relationships between self-awareness, personality, and intellectual development from childhood to adolescence.* London: Routledge.

20- Demetriou, A., & Kazi, S. (2006). Self-awareness in g (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence, 34*, 297–317.

21- Demetriou, A., Kazi, S., Spanoudis, G., & Makris, N. (2019a). Predicting school performance from cognitive ability, self-representation, and personality from primary school to senior high school. *Intelligence, 76*. https://doi.org/10.1016/j.intell.2019. 101381.

22- Demetriou, A., Kazi, S., Spanoudis, G., & Makris, N. (2019b). *Relations between school performance, cognitive ability, and cognitive self-awareness: A longitudinal study*.

23- Demetriou, A., & Kyriakides, L. (2006). A Rasch-measurement model analysis of cognitive developmental sequences: Validating a comprehensive theory of cognitive develop- ment. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 209–242.

24- Demetriou, A., Makris, N., Kazi, S., Spanoudis, G., & Shayer, M. (2018). The developmental trinity of mind: Cognizance, executive control, and reasoning. *WIREs Cognitive Science, 2018*, e1461. https://doi.org/10.1002/wcs.1461.

25- Demetriou, A., Makris, N., Kazi, S., Spanoudis, G., Shayer, M., & Kazali, E. (2018). Mapping the dimensions of general intelligence: An integrated differential-developmental theory. *Human Development, 61*, 4–42 (doi:10.1159%2F000484450).

26- Demetriou, A., Mouyi, A., & Spanoudis, G. (2008). Modeling the structure and development of g. *Intelligence,* (5), 437–454.

27- Demetriou, A., & Spanoudis, G. (2018). *Growing minds: A general theory of intelligence and learning.* London: Routledge.

28- Demetriou, A., Spanoudis, G., Kazi, S., Mouyi, A., Žebec, M. S., Kazali, E.,... Shayer (2017). Developmental differentiation and binding of mental processes with re- morphing g through the life-span. *Journal of Intelligence, 5*(23), https://doi.org/10.3390/jintelligence5020023.

29- Demetriou, A., Spanoudis, G., Shayer, M., Mouyi, A., Kazi, S., & Platsidou, M. (2013). Cycles in speed-working memory-g relations: Towards a developmental-differential theory of the mind. *Intelligence, 41*, 34–50. https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.10.010.

30- Demetriou, A., Spanoudis, G., Žebec, M. S., Andreou, M., Golino, H. F., & Kazi, S. (2018). Mind-personality relations from childhood to early adulthood. *Journal of Intelligence, 6*, 51. https://doi.org/10.3390/jintelligence6040051.

31- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2012). Socioeconomic status and cognitive functioning: Moving from correlation to causation. *WIREs Cognitive Science, 3*, 377–386. https://doi.org/10.1002/wcs.1176.

32- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist, 13*, 277–287.

33- Figlio, D. N., Freese, J., Karbownik, K., & Roth, R. (2017). Socioeconomic status and genetic influences on cognitive development. *PNAS, 114*, 13441–13446. https://doi.org/10.1073/pnas.1708491114.

34- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

35- Gottfredson, L. S. (2002). Where and why g matters: Not a mystery. *Human Performance, 15*, 25–46. https://doi.org/10.1080/08959285.2002.9668082.

36- Grasby, K. L., Coventry, W. L., Byrne, B., & Olson, R. K. (2017). Little evidence that socioeconomic status modifies heritability of literacy and numeracy in Australia.*Child Development, 90*, 623–637. https://doi.org/10.1111/cdev.12920.

37- Guay, F., March, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124–136.

38- Gustafsson, J.-E. (2008). Schooling and intelligence: Effects of track of study on level and profile of cognitive abilities. In P. C. Kyllonen, R. D. Roberts, & L. Stankov (Eds.). *Extending intelligence: Enhancement and new constructs* (pp. 37–59). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

39- Gustafsson, J.-E., & Balke, G. (1993). General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioral Research, 28*, 407–434.

40- Gustafsson, J.-E., & Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 186–242). New York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International.

41- Haier, R. (2017). *The neuroscience of intelligence.* Cambridge: Cambridge University - Press. Halford, G. S., Wilson, W. H., & Phillips, S. (1998). Processing capacity defined by rela-tional complexity: Implications for comparative, developmental, and cognitive psy-chology. *Behavioral and Brain Sciences, 21*, 803–864.

42- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability.* Westport, CT: Praeger.

43- Johannesson, E. (2017). *The dynamic development of cognitive and socioemotional traits and their effects on school grades and risk of unemployment: A test of the investment theory.* PhD thesisSweden: University of Gothenburg.

44- Kail, R. V., Lervag, A., & Hulme, C. (2015). Longitudinal evidence linking processing speed to the development of reasoning. *Developmental Science,* 1–8. https://doi.org/10.1111/desc.12352.

45- Kazi, S., Demetriou, A., Spanoudis, G., Zhang, X. K., & Wang, Y. (2012). Mind–culture interactions: How writing molds mental fluidity. *Intelligence, 40*, 622–637.

46- Kim, K. H. (2005). The relation among fit indexes, power, and sample size in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 12*, 368–390. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_2.

47- Kyllonen, P. C., & Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity?!. *Intelligence, 14*, 389–433.

48- Kyriakides, L., & Luyten, H. (2009). The contribution of schooling to the cognitive development of secondary education students in Cyprus: An application of regression-discontinuity with multiple cut-off points. *School Effectiveness and School Improvement, 20*, 167–186.

49- Van der Maas, H. L. J., Dolan, C. V., Grasman, R. P. P. P., Wicherts, J. M., Huizenga, H. M., & Raijmakers, M. E. J. (2006). A dynamical model of general intelligence: The po- sitive manifold of intelligence by mutualism. *Psychological Review, 113*, 842–861.

50- Van der Maas, H. L. J., Kan, K., Marsman, M., & Stevenson, C. E. (2017). Network models for cognitive development and intelligence. *Journal of Intelligence, 5*, 16. https://doi.org/10.3390/jintelligence5020016.

51- Mabe, P. A., III, & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 67*, 280–296.

52- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*, 130–149.

53- Makris, N., Tahmatzidis, D., Demetriou, A., & Spanoudis, G. (2017). Mapping the evolving core of intelligence: Relations between executive control, reasoning, language, and awareness. *Intelligence, 62*, 12–30.

54- McDermont, P. A., Mordell, M., & Stoltzfus, J. C. (2001). The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal learning, and non-verbal learning. *Journal of Educational Psychology, 93*, 65–76.

55- Moshman, D. (2015). *Adolescent rationality and development: Cognition, morality, and identity* (3rd ed.). New York, NY: Psychology Press.

56- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30–38.

مجلة نقد وتنوير – العدد الثالث عشر - السنة الرابعة ـــ
57- Nelson, T. D., Nelson, J. M., Clark, C. A., Kidwell, K. M., & Espy, A. A. (2017). Executive control goes to school: Implications of preschool executive performance for observed elementary classroom learning engagement. *Developmental Psychology, 53*, 836–844.

58- Pascual-Leone, J. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica, 32*, 301–345.

59- Paulus, M., Tsalas, N., Proust, J., & Sodian, B. (2014). Metacognitive monitoring of oneself and others: Developmental changes in childhood and adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 122*, 153–165.

60- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*, 322–338.

61- Preacher, K. J., & Coffman, D. L. (2006, May). Computing power and minimum sample size for RMSEA. *Computer Software*. Retrieved from http://quantpsy.org/.

62- Ritchie, S. J., & Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. *Psychological Science, 29*, 1358–1369. https://doi.org/10.1177/0956797618774253.

63- Roazzi, A., & Bryant, P. (1992). Social class, context and cognitive development. In P. Light, & G. Butterworth (Eds.). *Context and cognition: Ways of learning and knowing* (pp. 14–27). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

64- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence, 53*, 118–147.

65- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417–453.

66- Sloutsky, V. M. (2010). From perceptual categories to concepts: What develops? *Cognitive Science, 34*, 1244–1286. https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01129.x.

67- Sloutsky, V. M., & Fisher, A. V. (2004). Induction and categorization in young children: A similarity-based model. *Journal of Experimental Psychology: General, 133*, 166–188. https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.2.166.

68- Spanoudis, G., Demetriou, A., Kazi, S., Giorgala, K., & Zenonos, V. (2015). Embedding cognizance in intellectual development. *Journal of Experimental Child Psychology, 132*, 32–50.

69- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement.* London: MacMillan.

70- Thurstone, L. L. (1973). Primary mental abilities. In H. J. Eysenck (Ed.). *The measurement of intelligence* (pp. 131–136). London: MTP.

71- Van de Vijver, F. J. R., & Brouwers, S. A. (2009). Schooling and basic aspects of intelligence: A natural quasi-experiment in Malawi. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 67–74.

72- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops.* Oxford, UK: Oxford University Press.

73- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review, 38*, 55–68.

74- Zelazo, P. D., Craik, F. I. M., & Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica, 115*, 167–183.

75- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82–92.

ملاحق:

Structural Equation Modelling (SEM): نمذجة المعادلات البنائية

root-mean-square error of approximation (RMSEA): خطأ جذر متوسط التربيع التقريبي

Socioeconomic Statut (SES): الوضعية السوسيواقتصادية

General Academic Performance(GAP): الأداء الأكاديمي العام

Visually Gued Color-Shape Task(VGCST): مهمة شكل اللون الموجهة بصريًا

fluid intelligence(Gf): الذكاء المرن/السائل

Satorra-Bentler: هو مقياس إحصاء مربع كاي لتعديل البيانات غير الطبيعية واختبار جودة التوافق المعدلة المقارنات اللاحقة المعدلة

(MBS)أو طريقة MacCallum، Browne، Sugawara التي تؤكد على أهمية القوة الإحصائية لاختبار الفرضيات، وبشكل أكثر تحديدًا، تقييم نماذج المعادلات الهيكلية (SEMs)خاصة تقدير القوة المرتبطة بإحصاء RMSEA المناسب

cognitive profile:المشخاص المعرفي

Stroop اختبار يستخدم لتقييم الانتباه الانتقائي (القدرة على اختيار المعلومات ذات الصلة في وجود المشتتات) لدى الأطفال والمراهقين (بين 7 و 15 عامًا).

Effet Stroop:أثر Stroop: في علم النفس، هو التداخل الناتج عن معلومات غير ذات صلة أثناء تنفيذ مهمة معرفية. تؤدي صعوبة تجاهل المعلومات غير ذات الصلة أو "التصفية" إلى وقت رد فعل أبطأ وزيادة نسبة الأخطاء. يستخدم اختبار Stroop في شكله الحالي لتقييم الانتباه الانتقائي (القدرة على اختيار المعلومات ذات الصلة في وجود المشتتات) لدى الأطفال والمراهقين (بين 7 و 15 عامًا).

ويعود إنشاء هذا الاختبار إلى عام 1935، عندما كان JR Stroop يبحث عن ظروف تجريبية لدراسة التداخل (مصطلح مشتق من الفيزياء لتعيين التفاعل بين موجتين ولكنه يستخدم هنا لوصف حالة "المنافسة" بين مهمتين معرفيتين، مما يؤدي إلى إلى ضرورة منع أحدهم من معالجة الآخر بشكل أكثر فعالية). هذا الشرط الخاص للتداخل بين اللون وقراءة الكلمة سيُطلق عليه لاحقًا "تأثير ستروب"

7. **طريقة (ponens)** أو طريقة وضع التأكيد على التأكيد ويسمى أيضا تأكيد سابقة، وهو نوع من التفكير الاستنتاجي الذي يقترح الجزء الأول شرطا، والثاني يؤكد ذلك، ويمكن توضيحها بالمثال التالي:

- المقدمة 1: إذا كانت البصمات الموجودة على البندقية مطابقة لبصمات المدعى عليه، فهو مذنب.
- المقدمة 2: تتطابق البصمات الموجودة على السلاح مع بصمات المدعى عليه.
- الاستنتاج: المتهم مذنب.

مقالات باللغات الأجنبية

16. **L'œuvre d'art aujourd'hui :Kant et le bio-art**

Dr. Kahouach Nawel.....302

17. **Students' perceptions of distance education during a Covid-19 pandemic in Tunisia**

Dr. Atia Sami 313

L'œuvre d'art aujourd'hui
Kant et le bio-art

The contemporary book of art: Kant and the bio-art

Dr. Kahouach Nawel

Institut Supérieur des Arts et Métiers de Gafsa

Tunisie

athirkouri@gmail.com

مجلة نقد وتنوير – العدد الثالث عشر - السنة الرابعة ـــ

Résumé:

Le statut ambigü de l'œuvre d'art aujourd'hui, sa nature et sa conception exigent méditation et réflexion. La perte des repères, d'orientations, le vide éthique, et la production du n'importe quoi, nous incitent à redéfinir l'œuvre d'art. Il est nécessaire de se retourner au fondement philosophique. Il est même incontournable de chercher un repère théorique. Alors, devant le grand philosophe de la critique, Emmanuel Kant, nous pouvons tracer les limites, et poser les fondements afin de ne pas tomber dans la démesure artistique et conceptuelle.

Les mots clés: Art, Biologie, Philosophie, œuvre d'art, création.

Abstract:

The ambiguous status of the work of art nowadays demands meditation and reflection for its nature and conception. And with the increase of loss of bearings, of orientation, ethical vacuum and the production of nonsense, a redefinition of the work of art is inevitable. It is necessary to return to the philosophical foundation as well as seek a theoretical benchmark. Hence, and with inspiration from the great philosopher of the criticism, Emmanuel Kant, we can draw the limits and lay the foundations so as not to fall into artistic and conceptual excess.

Key-words: Art, biology, philosophy, work of art, creation.

L'œuvre d'art aujourd'hui

Kant et le bio–art

Dr. Kahouach Nawel

1–Introduction:

Grâce au progrès technologique et biologique, l'œuvre d'art, peut être un être vivant manipulé, un morceau de viande, un morceau de peau ou un être tout entier colorié et embelli puis exposé comme création artistique. La question qui se pose: Ces pratiques biologiques pour produire ces œuvres sont-elles de l'art? Ces productions sont- elles vraiment des œuvres artistiques?

Notre but dans cet article est alors, d'essayer de redéfinir l'œuvre d'art aujourd'hui. En fait, ces pratiques artistiques sont admises par certains qui considèrent qu'il est temps que l'art renouvelle sa conception, mais refusées par d'autres en considérant qu'il y a certains repères et certains principes à respecter.

Toute la question tourne, alors, sur le statut de l'œuvre d'art qui est aujourd'hui menacé. Alors, comment est-elle menacée ? Comment protéger sa conception et sa nature? N'est-il pas nécessaire de retourner à la définition kantienne de l'œuvre d'art afin de fonder un certain repère?

Nous allons essayer, dans un premier temps, de présenter la définition de l'œuvre d'art chez Kant. Et de cerner, dans un deuxième temps, certains changements dans l'histoire de l'art, afin d'examiner le statut de l'œuvre d'art aujourd'hui.

2–L'œuvre d'art et la création artistique chez Kant:

En abordant la question de la création artistique, Kant tient à faire une distinction rigoureuse entre la beauté artistique et la beauté naturelle en disant qu' «il est nécessaire de déterminer exactement la différence entre la beauté naturelle, dont le jugement n'exige que le goût, et la beauté artistique dont la possibilité exige le génie»[1]. La différence réside dans la perfection de l'objet artistique.

En effet, Kant nous donne une définition de la perfection d'un objet, en disant «puisque l'harmonie du divers en une chose avec une distinction interne de celle-ci en tant que fin constitue la perfection de la chose»[2].Selon Kant l'artiste - en tant que génie doué d'une capacité singulière capable de réaliser un jeu harmonieux et heureux entre l'imagination dans

1- Kant, Critique de la faculté de juger, Paris, Vrin, 1965, p.141.

2- Ibid, p142.

sa liberté et l'entendement en ses lois - est une personne capable de créer l'objet avec toute la perfection possible. Kant écrit «grâce à une imagination qui s'efforce de rivaliser avec la raison dans la réalisation d'un maximum, en leur donnant une forme sensible dans une perfection dont il ne se rencontre point d'exemple en la nature»[1]. Ainsi, l'objet artistique dans sa perfection marque sa différence avec l'objet beau de la nature. En effet, La beauté naturelle nous plaît non pas seulement grâce à sa forme extérieure, mais aussi grâce à sa forme intérieure. Ce qui fait qu'elle suppose le concept de la finalité: c'est la finalité téléologique. Par conséquent, le jugement qui lui convient est un jugement conditionné, par contre, la beauté artistique nous plait dans sa forme simple. Est beau ce qui plait dans le simple jugement. Kant affirme qu'« il faut, dans le jugement sur la beauté artistique, tenir compte en même temps de la perfection de la chose alors qu'il en est pas du tout question dans le jugement sur une beauté naturelle»[2].Le goût joue alors le rôle d'un jugement. Il montre à l'artiste quel chemin prendre et quelle direction choisir.

Ici, il n'est pas seulement une faculté de choix, mais aussi une faculté de décision et de direction. Grâce au goût alors, l'objet prend cette forme parfaite par laquelle il devient communicable universellement. Kant précise «afin de donner cette forme au produit des beaux-arts, seul est nécessaire le goût»[3].Le goût selon Kant doit être soumis à des exercices et des essais afin de l'améliorer. À l'inverse du génie, le goût «n'est pas l'affaire d'inspiration ou d'un libre élan des facultés de l'âme, mais résulte d'une lente et même pénible amélioration, qui rend conforme à la pensée, sans pour autant nuire à la liberté dans le jeu des facultés de l'âme».

Avec le goût, l'homme peut produire différents types d'arts qui, selon les analyses de Kant, ne peuvent pas être nécessairement des œuvres artistiques dans la mesure que la production des beaux-arts exige l'inspiration interne d'un talent de génie, les autres genres d'arts exigent un grand apprentissage et une lente appréhension des diverses règles et des différentes méthodes. Kant précise qu'«il peut s'agir d'une production relevant des arts utilitaires et

1- Kant, Critique de la faculté de juger, op.cit., p144

2- Ibid., p142

3- Ibid.

mécaniques et même de la science, d'après des règles déterminées qui peuvent êtres appris et qui doivent être exécutées»[1].

Evidemment, sans la maîtrise de certaines techniques de manipulation génétique dans le cas de bio-art, sans l'apprentissage lent de certaines techniques et connaissances médicales, il est impossible d'arriver à créer n'importe quelle production. Peut-être y-a-t'il dans ces créations un certain goût mais la question qui se pose: y-a-t'il un génie derrière ces créations ? Et par conséquent, et d'après la définition que donne Kant à l'œuvre d'art, peut-on considérer ces productions comme étant des œuvres des beaux-arts ?

Kant trace les limites entre deux sortes d'arts et par conséquent entre deux sortes de production artistique. Le premier, un art résultant d'une inspiration interne de génie qui n'a point besoin d'un pénible apprentissage ni même d'une grande connaissance spécialisée ; le deuxième exige la connaissance approfondie des domaines précis et la maitrise proportionnée de certaines techniques. Le premier ne peut être que le bel art, le deuxième peut être un art mécanique, utilitaire ou autre mais pas les beaux-arts. De ce fait, peut-on considérer quelques productions de l'art transgénique comme étant des créations d'un art mécanique dans la mesure où elles exigent l'apprentissage bien déterminé de diverses techniques, sans pour autant les considérer comme des productions de beaux-arts? Et ainsi peut-on ne pas attribuer le nom d'œuvre d'art à ces genres de productions.

À l'aube du XXI^{ème} siècle, avec son lapin fluorescent (en l'an 2000) Eduard Kas, a dépassé totalement ce principe. En changeant la couleur de son lapin du blanc au vert, il a changé ainsi le support, la technique et même le statut de l'œuvre d'art en ouvrant de ce fait une nouvelle direction pour l'art contemporain. C'est l'art transgénique, qui est « une nouvelle forme d'art qui repose sur l'utilisation des techniques de génie génétique pour incorporer des gènes synthétiques dans un organisme ou pour incorporer du matériel génétique naturel d'une espèce dans une autre afin de créer des êtres vivants unique».[2]

Selon Kant, les beaux-arts sont supérieurs à la beauté naturelle, dans la mesure où, non seulement ils donnent une belle description des objets mais aussi une belle description du talent de l'artiste. Kant nous expose l'exemple d'une sculpture qui traite le sujet de la mort, où

1- Ibid.

2- Hottois Gilbert, la nouvelle encyclopédie de bioéthique, université Bruxelle 2001.

on ne voit pas seulement l'œuvre d'art mais aussi les traits de l'habilité du génie en disant «…il est permis de représenter, mais d'une manière seulement indirecte grâce à la médiation d'une interprétation de la raison et qui ne s'adresse pas seulement à la faculté de juger esthétique, par exemple la mort (sous les traits d'un beau génie) […] par une allégorie…»[1]. L'œuvre d'art selon Kant est unique et singulière, elle est une production d'une faculté qui, elle aussi, est particulière et singulière. Alors, l'œuvre d'art comment est-elle unique et singulière?

2-1- La singularité de l'œuvre d'art chez Kant:

La faculté humaine que Kant appelle « le génie », présente la singularité artistique sous deux formes. Selon la première, la nature a donné la règle par l'intermédiaire d'un génie. L'art dans cette mesure est une imitation. Kant affirme « Cette imitation devient de la singerie»[2]. La deuxième c'est d'être maniéré et ainsi original. Il existe, en effet, deux façons d'ordonner nos pensées: l'une c'est la méthode, l'autre c'est la manière. La méthode demande des principes bien déterminés, elle convient ainsi à organiser nos idées dans le sens logique. La manière, par contre, n'a d'autre mesure que le sentiment de l'unité dans la présentation. Elle est conforme aux beaux-arts. Kant affirme qu'«on dit qu'une œuvre d'art n'est que maniérée, uniquement que lorsque l'exposé de son Idée ne vise qu'à la singularité et n'est pas construite d'une façon qui convient à l'idée»[3].

De ce fait, l'œuvre d'art est une production singulière et originale qui ne peut pas être soumise à des règles déterminées, d'autant plus qu'elle ne peut pas être apprise, et ne peut, par conséquent, être exécutée d'une manière proportionnée et tout à fait exacte. À l'encontre de l'art mécanique, de l'art utilitaire et de la beauté naturelle, l'œuvre d'art, selon Kant, est caractérisée par les points suivants:1-Elle n'est pas un exemple à imiter. 2. L'œuvre d'art doit être attribuée au génie et non à l'apprentissage.3. Elle est un héritage exemplaire pour un autre génie. 4. L'œuvre d'art fonde un enseignement méthodique suivant des règles. 5. L'art est une imitation, mais cette imitation devient de la singerie. «Être maniéré est une autre forme de singerie qui consiste à n'être que personnel (originalité) ».[4]

1- Kant, Critique de la faculté de juger, op. cit., p.124.
2- Ibid., p.138.
3- Kant, Critique de la faculté de juger, op. cit., p.138.
4- Ibid., p.138.

Dans *La critique de la faculté de juger*[1], précisément dans la première partie de *La critique de la faculté de juger Esthétique,* Kant aborde la question de la création artistique en se demandant quelle est la différence entre la beauté naturelle et la beauté artistique? Il écrit « une beauté naturelle est une belle chose, la beauté artistique est une belle représentation d'une chose».

Toute la question tourne, alors, sur le mot « représentation». En essayant d'analyser cette affirmation de Kant, on remarque que la différence entre les deux sortes de beautés, c'est l'absence de la représentation dans la première et sa présence dans la deuxième. De ce fait, il convient de se demander qu'est-ce que représenter? Et qu'est-ce qu'on peut déduire de ce concept?

2-2- La faculté de représentation et la création artistique:

La représentation c'est la manière d'imaginer l'objet. En effet, l'imagination joue un rôle fondamental dans la représentation de l'objet. La faculté de représentation des idées se caractérise par une richesse d'élan et d'extension. C'est la faculté qui donne à l'esprit une force qui amène à la création. Kant écrit «L'imagination est alors créatrice et elle met en mouvement la faculté des idées intellectuelles (la raison) afin de penser à l'occasion d'une représentation que ce qui peut être saisi en elle et clairement conçu.»[2]

Kant tient à montrer que l'imagination n'est pas seulement une force qui anime l'esprit mais aussi une force qui alimente le jeu de la faculté des idées. Kant écrit que « L'imagination élargit le concept, lui-même, esthétiquement d'une manière illimitée»[3].En effet, l'imagination amène un rapport de jeu non pas seulement avec elle-même mais aussi avec l'entendement. Tout d'abord, le jeu est illimité et est doté d'une liberté sans précédent. Ensuite, ce jeu libéré est modéré par l'établissement d'une relation harmonieuse avec l'entendement. Cette liberté doit donc, à travers ce jeu, fournir une riche matière non élaborée pour l'entendement. Kant écrit « dans une perspective esthétique, l'imagination est libre, afin de fournir une matière riche et

1- Ibid.

2- Kant, critique de la faculté de juger op.cit., p.144

3- Ibid.

non élaborée pour l'entendement, et qui l'applique subjectivement, afin d'animer les facultés de connaitre»[1].

En effet, avec la coopération de l'entendement, l'imagination peut fournir une création concrète. Kant ne s'arrête pas à ce stade d'explication, il montre encore qu'il y a là deux sortes de facultés qui se complètent et qui constituent dans leur rapport unifié l'artiste producteur d'œuvre d'art. Ce sont, d'une part, les représentations de l'imagination, Kant les nomme « les Idées esthétiques », et d'autre part, elles représentent l'expression qui convient à ces représentations. «Ce dernier talent, selon Kant, est proprement celui que l'on nomme âme»[2]. L'âme est alors cette faculté qui permet à l'artiste (le génie) d'exprimer, sous la forme artistique, l'indicible en lui. C'est la faculté qui permet d'unifier « Les Idées esthétiques » et ses expressions sous forme d'une œuvre concrète que ce soit peinture, sculpture ou autre et d'être communiquée. Ce qu'on peut déduire « de la faculté de la représentation » c'est qu'elle englobe en elle un génie. En effet, avec la présence de ce dernier, l'objet prend une autre dimension, mais quelle dimension! Il devient beau, donc il n'est plus un objet naturel. À cet égard, Kant précise que « les maladies, les dévastations de la guerre etc. peuvent, en tant que choses nuisibles être décrites de très belle façon»[3]. Le génie est ainsi la seule chose qui peut engendrer les objets beaux. À la différence d'un homme ordinaire, l'artiste arrive à ajouter quelque chose de plus à l'objet. Il lui donne une autre dimension, une dimension qui ne peut être qu'artistique. Entre autres, l'artiste réalise l'objet d'une belle manière. Kant en vient même à déclarer que les «beaux-arts montrent leur supériorité précisément en ceci qu'ils donnent une belle description des choses»[4]. Mais, sous quelle règle l'artiste peut-il produire ces œuvres artistiques? Kant répond «puisque sans une règle qui le précède un produit ne peut jamais être dit un produit de l'art, il faut que la nature donne la règle à l'art dans le sujet»[5].

En effet, ce qui est important à signaler ici, c'est que la règle en question ne peut pas être déduite d'aucun principe déjà connu et c'est la cause qui constitue l'originalité de l'œuvre d'art. Kant affirme que «le libre accord de l'imagination avec la légalité de l'entendement suppose

1- Ibid, p.146.
2 -Ibid, Pp.146-147.
3-Ibid., p.142.
4-Ibid.
5- Kant, critique de la faculté de juger, op. cit., p.128.

une proportion et une disposition de ces facultés, que ne saurait produire aucune observation des règles de la science ou l'imitation mécanique et que seule la nature du sujet peut engendrer.»[1]. Ceci conduit à chercher à définir la singularité de l'œuvre d'art dans l'art moderne et contemporain. Ce que nous allons voir dans la partie suivante.

3–L'œuvre d'art contemporaine:

Yves Klein par exemple, a utilisé les corps des femmes nues comme de véritables pinceaux vivants qui dessinent la trace de leur corps sur la toile. Demien Hirst, avec ses animaux découpés en tranches et conservés dans une cuve de formol, est considéré comme l'artiste le plus provocateur des années 1990. En donnant à ses œuvres monumentales des titres qui provoquent des réflexions philosophiques comme ce titre donné à un requin mort conservé et exposé et qui est «l'impossibilité physique de la mort dans l'esprit d'un vivant», il réactive en nous l'image de l'œuvre de René Magritte «ceci n'est pas une pipe» et nous amène à croire que c'est le même principe qui règne dans l'art moderne et dans l'art contemporain. Ce principe est celui du nouveau, du désagréable, du surprenant, de l'étrange et même du bizarre. Or, à l'aube du XXI^{ème} siècle, avec son lapin fluorescent (en l'an 2000) Eduard Kas, a dépassé totalement ce principe. En changeant la couleur de son lapin du blanc au vert: il a changé ainsi le support, la technique et même le statut de l'œuvre d'art.

En effet, a la fin du XX^{e} siècle et au début du XXI^{e}, la matière utilisée en revanche, a radicalement changé, c'est le vivant qui est aujourd'hui exploré comme étant une matière plastique. Aujourd'hui, avec les nouveaux mouvements artistiques tels que l'art techno, le bio-art, le body- art, l'objet d'art n'est plus taillé ou dessiné sur des matériaux inertes, le vivant peut servir de support matériel à l'artiste. Avec la naissance d'autres méthodes telles que les manipulations génétiques, l'œuvre d'art a changé, non pas seulement de matériaux mais aussi de statut, elle continue le processus techniciste de la manipulation du vivant devenu simple support que l'artiste transfigure, coupe, et déforme afin de l'embellir. L'œuvre d'art peut être un être vivant manipulé ou un morceau de peau exposé comme création artistique.

La matière de l'œuvre d'art contemporain par rapport à la matière de celle de l'art ancien et même celle de l'époque moderne, a radicalement changé. L'art de l'époque ancienne (l'art

1- Ibid, p.147.

égyptien, l'art grec, l'art romain, l'art gothique) et l'art de l'époque moderne (l'art de la Renaissance, l'art du baroque, l'art du rococo) utilise pour ses diverses créations les matières nobles tels que l'or, le bronze, le marbre en passant par le bois, l'argile et l'ivoire. Le début du XX^{e} siècle était marqué par l'avènement des arts des avant-gardistes qui a connu une prédominance des matières malléables et plastiques sur les matières plus dures, car ce sont les matières les plus favorables aux diverses expressions artistiques de cette époque. Quelle est alors notre position envers une histoire d'un art qui commence à trouver son autonomie longtemps perdue avec l'avènement de la renaissance. Et une histoire, qui finit par être morcelée et émiettée en mille courants artistiques (le Cubisme, l'Impressionnisme, le Fauvisme, le Dada, le Bauhaus, le Productivisme, le Constructivisme, le Rayonnisme, le Primitivisme le Suprématisme, l'Art nouveau, le Pop art, Land art, le Bio art) au nom même de cette subjectivité et de cette autonomie jusqu'à arriver à produire le n'importe quoi où l'artiste devient n'importe qui.

Belting Hans dans son œuvre *« L'histoire de l'art est-elle finie*? *»* évoque l'existence de deux versions de l'histoire de l'art en montrant que la ressemblance entre l'art moderne et l'art ancien est superficielle. Il souligne que la représentation historique connaît une cassure à l'endroit même où elle doit produire un rapport: «Chaque version conservait la croyance dans l'existence de l'art, mais cet art n'avait plus un seul et même visage, il devait être défini de deux façons distinctes, selon qu'il s'agissait d'art ancien ou d'art moderne»[1].

4–Conclusion:

Au terme de notre article, grâce au progrès biotechnologique, la pratique artistique s'ouvre sur de nouveaux champs d'exploration. Or, le statut de l'œuvre d'art est aujourd'hui menacé et ceci exige une réflexion éthique. En effet, le retour au fondement théorique et philosophique est incontournable afin de ne pas tomber dans la démesure artistique.

1-Belting Hans, L'histoire de l'art est-elle finie ? Nîmes, Joceline Chambon, 1989, p.25.

Bibliographie:

1- Belting Hans, *L'histoire de l'art est-elle finie* ?, Joceline Chambon, Nîmes, 1989.

2- Bernard Jean, *L'homme changé par l'homme,* Chastel, Paris, 1976.

3- Castillo Monique, Le *vide éthique,* Puf, Paris 1990.

4- Duby. G, *Histoire de France des origines à nos jours*, Larousse, Paris, 2007.

5- Elisabeth Lièvre-crosson, *Du cubisme au surréalisme*, Millan, France, 2006.

6- Elisabeth Lièvre-crosson, *Histoire de l'art moderne de l'impressionnisme à nos jours,* Flammarion, Paris, 1989.

7- Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, Vrin, Paris, 1965.

8- Hottois Gilbert, *Evoluer la technique,* Vrain, Paris, 1990.

9- Hottois Gilbert, *la nouvelle encyclopédie de bioéthique*, université Bruxelle 2001.

10- Jonas Hans, *le principe responsabilité,* cerf, Paris, 1995.

11- Michel Draguet, *chonologie de l'art du xx siècle,* Flammarion, Paris, 2006.

12- Raymond Cuidot*, Hisoire de l'art,* Hazann, Paris, 2004.

Students' perceptions of distance education During the Covid-19 pandemic in Tunisia

تصورات الطلاب عن التعليم عن بعد في تونس خلال جائحة كوفيد 19

Dr. Atia Sami

Teacher-researcher in demography at the

Faculty of Letters and Human Sciences of Sfax

Tunisia

atiasami@live.fr

Students' perceptions of distance education During the Covid–19 pandemic in Tunisia

Dr. Atia Sami

Abstract:

This article investigates the perceptions of university students regarding the use of distant learning tools and techniques during the spread of COVID-19 based on their experiences during containment. Distant education is perceived as an alternative to ensure pedagogical continuity in the various educational institutions in Tunisia. Therefore, students' perceptions of this educational experience produced various attitudes according to: educational level, specialization, and students' residences. These variables are basic measures in this scientific study, due to the unequal distant education opportunities among students at the Tunisian Universities. The results of this study reflect the reality of distant education in one of the universities of the Republic of Tunisia. The main motive for this study is that I went through this experience with my students while providing remote lessons. I did face many difficulties in this pedagogical task including: weak/unstable Internet connection, lack of technical means for the students, a large percentage of students from rural areas complaining about the lack of Internet coverage along with the fact that they do not have computers.

Keywords: Distant education (DE), COVID-19, information technology for education, e-learning, student's perceptions.

ملخص:

يتضمّن هذا المقال العلميّ تصوّرات طلاّب الجامعات التونسيّة فيما يتعلّق باستخدام أدوات وتقنيات التعلّم عن بعد أثناء انتشار جائحة كورونا في الفترة المتراوحة بين شهري أبريل ومايو سنة 2021، من خلال استغلال تجربتهم أثناء فترة الحجر الصحّي الشّامل. هذه التجربة، التي تعدّ إجراء بديلا لضمان الاستمرارية التربويّة في مختلف مؤسّسات القطاع التعليمي في تونس. وقد تباينت تصوّرات الطلبة في هذه التجربة التعليميّة حسب المستوى التعليمي، الاختصاص ومكان الإقامة السكنيّة لدى الطلبة. وكانت هذه المتغيّرات مقياسا أساسيّا في هذه الدراسة العلميّة، إذ بيّنت عدم تكافؤ فرص التعليم عن بعد بين الطلبة في الجامعة التونسيّة. وتظلّ نتائج هذه الدراسة مجرد صورة لتشخيص واقع التعليم عن بعد بإحدى جامعات الجمهوريّة التونسيّة. وكان الدّافع الرّئيسي لهذه الدراسة، هو أنّني قمت بهذه التجربة مع طلبتي أثناء تأمين الدروس عن بعد، وواجهتني صعوبات عدّة في هذه المهمّة البيداغوجيّة منها: الضّعف في شبكة الأنترنيت، وعدم توفّر الوسائل تقنيّة للطلبة، ذلك أنّ نسبة كبيرة من الطلبة ينحدرون من أماكن ريفية، ويشكون من ضعف التغطية في شبكة الأنترنيت، فضلا عن عدم امتلاكهم لحواسيب.

كلمات مفاتيح: التعليم عن بعد- كوفيد 19- تقنيات التعليم- التعلم الالكتروني- تصورات الطلاب.

1–Introduction and General Problem:

Due to the COVID-19 pandemic, Tunisian universities are faced with the establishment of a massive e-learning experience for their students. The aim of this study is to analyze the effects of the pandemic on the morale and behavior of students, even if the perception they may have of the e-learning they are undergoing may vary from one student to another and from one discipline to another. We are focusing on a population of students for whom e-learning has been imposed due to health circumstances.

With the spread of the health crisis, which has caused a great confusion with strong impacts on the social and economic sectors, the educational systems around the world have adapted quickly. Governments have responded swiftly to ensure the continuity of the educational programs and keep students and education stakeholders safe by closing schools and other learning spaces.

TheCovid-19 pandemic has revealed many disparities in the educational systems of many countries, which increased problems and a sense of anxiety amongst students.

Ensuring the continuity of learning has become a top priority for governments around the world during the closure of schools by using information and communication technologies.

The target population of this research includes all the students of the University of Sfax (320 students). A quiz was administered to the students of different disciplines to compare the perceptions of the e-learning among different students.

Education is among the activities that have been mostly affected. To ensure educational continuity, Tunisian universities, just like in other countries around the world, have worked hard to set up a large-scale remote educational system. Students, teacher, researchers, and university officials have all made commendable efforts. The main purpose of this study with Tunisian students is to identify their perceptions on several aspects of such experience as both actors and beneficiaries of the remote learning.

2–Theoretical and conceptual framework:

E-learning has become one of the academic sectors that has witnessed a rapid evolutionary change. Throughout history, technology has played a crucial role in education and training. Indeed, printing, writing, audiovisual techniques and micro-computing have profoundly changed the traditional methods of education and training. The first e-learning courses were developed in the United States in the middle of the 19th century.

With the development of information and communication technology for education, printing is considered as the first technique used from the beginning of distance education and forms the basis of correspondence study. It is the main teaching tool for which the paper was the dominant mode of communication. In 1840, the postage stamp appeared and the first correspondence course launched in England was discovered. It is important to note that e-learning in its earliest form was tied to the technology of the postage stamp. The sixties were characterized by the invention and discovery of many media that contributed to the consolidation of distant learning as (printed press, radio, television, and video) complementary, and coordinated with a view to a common educational objective. At that time, televisions and video cassettes were considered amongst the modern technical means that were used to provide distant learning.

With the different audiovisual techniques used at that moment, printing remained the basic medium in the educational system. The interaction was limited between the student and the teacher specially to correct the activities by telephone correspondence.

The modern era began in the 1980s with the birth of micro-computing and then the Internet. That era was marked by a new mutation for distant learning and that of rapid and progressive interaction. This interaction is characterized by online discussion via email, and by videoconference between students and teachers.

In the digital era and in a context influenced by "constructivist" conceptions of education, the emergence of new interactive digital technologies in all sectors and especially for distant learning through "The digital Learning", which is means facilitating the face-to-face interaction towards distant learning while harmonizing learners and technologies by offering a range of tools, formats and approaches.

Distance learning can take the form of face-to-face courses, which is part of a hybrid learning process (online training and face-to-face training) to ensure the continuity of pedagogical training.

3–Distance education: definition and historical overview:

The UNESCO defines distant learning (or Distance Education, also ODL for Open and Distance Learning) as: “a field of education that focuses on the pedagogy, technology, and instructional systems design that aim to deliver education to students who are not physically on site"

The UNESCO notes that the wealth of digital educational resources has created new demands for higher educational systems and institutions that include the development of innovative curricula, alternative learning pathways and higher education methods, all of which can be facilitated through online and distant learning as well as short skills-based courses.

Distance education or distance training, therefore, is considered to be a device made up of a set of materials, technical, human, and pedagogical resources put in place to provide education to individuals who are distant.

Lameul (2000) investigates the contribution of communication tools in a distance training process. She considers that the use of different means of communication makes it possible to "break with the three units of time, place and action, by allowing learners to train without having to move to a place specifically identified for training, by entering contact with the trainer-accompanist or the teacher through the means of communication”.

From a pedagogical point of view, distance Learning also called ODL for **O**pen and **D**istance **L**earning, does not systematically result in the dissemination of a theoretical course. The student sometimes receives all the written documentation before the course and it is up to him/her to study it. The teacher's website is then a support for the course, with exercises, supplements, illustrations, answers, and finally an interactive site for questions and answers (Charbonneau et al., 2000). Teaching has improved pedagogically thanks to multimedia.

What is distance Learning?

Distance learning (or e-learning) is a way to train and validate a diploma remotely, that is to say without having to go to a school to attend classes. The student receives the lessons at home and can, thus, study at any time. Often the courses are accompanied by exercises to be

carried out and sent back to be corrected by teachers. More and more institutions have moved from paper to mouse in recent years and, now, use digital tools (email, chat, video, etc.) to facilitate the learning process and interaction between the students and the teachers.

3-1- Distance Learning has evolved throughout history:

The beginning was in 1729 by Philips Caleb, when he gave weekly lectures in the Boston Gazette (Class Correspondence). The Radio was used for this purpose in 1922, when the prestigious University of Pennsylvania began offering a number of courses via radio and then television, while Stanford University launched an initiative in 1968 called Stanford the Instructional Television Network to provide courses to engineering students on a television channel. In 1982, the computer entered the field of education. Ten years later, in 1992, the widest diffusion was with the advent of the Internet, when the learning management systems (LMS) emerged as a canvas, Blackboard in 1999.

3-2- Features of Distance Learning:

Physical distance: The only element common to all the scientific definitions of DE listed here remains the explicit mentioning of the physical or geographical distance between the teacher and the learner who do not share the same space, at least for part of the duration of the training.

4–Research methodology:

This survey focuses on students' perceptions of the use of distance learning tools during the covid-19 pandemic. It seeks to collect data on university students' experience of distance education. This research is structured as follows. Firstly, we present the context, the problem and the conceptual framework of distance education. Secondly, we are interested in the methodology followed for this survey. Finally, we expose the obtained results. With the aim of providing general insight into distance university education in Tunisia during the period of confinement (April-May 2021), this study aims in particular to:

• Identify the degree of adaptation of Tunisian students to distance education set up by universities.

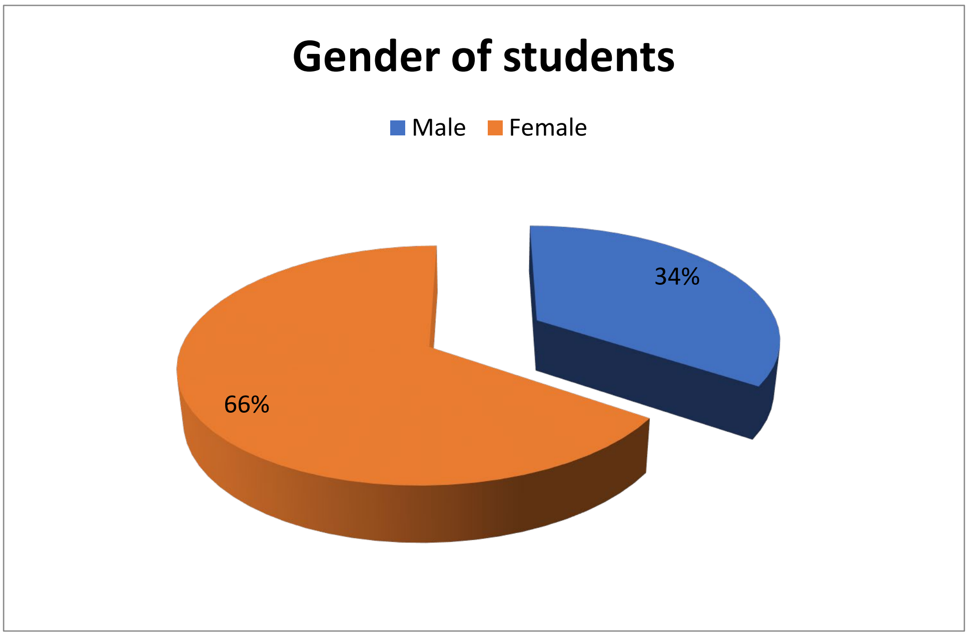
• Measure the level of satisfaction of students with respect to the achievement of their respective objectives in this distance education.

• Determine any difficulties and constraints encountered by students during this period of "educational continuity".

Our sample is made up of 320 university students from different courses: students from the Faculty of Letters and Human Sciences of different specialties (Sociology, French, English, History and Arabic) and students from the Higher Institute of Physical Education. The survey was carried out in June 2021. The analysis of the data was affected by the use of the SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences) -- a statistical data processing software.

5–Survey result:

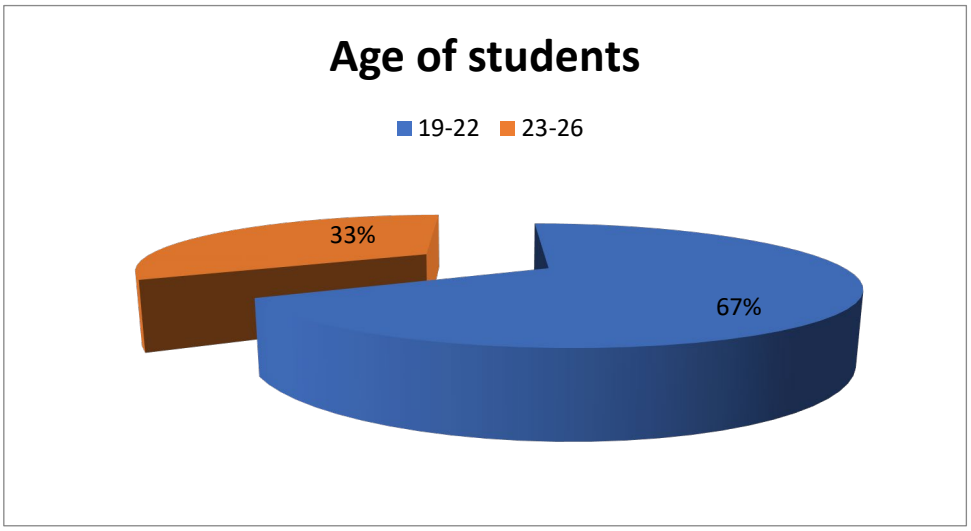
5-1- Distribution of the sample by gender:



Source: Fieldwork 2021.

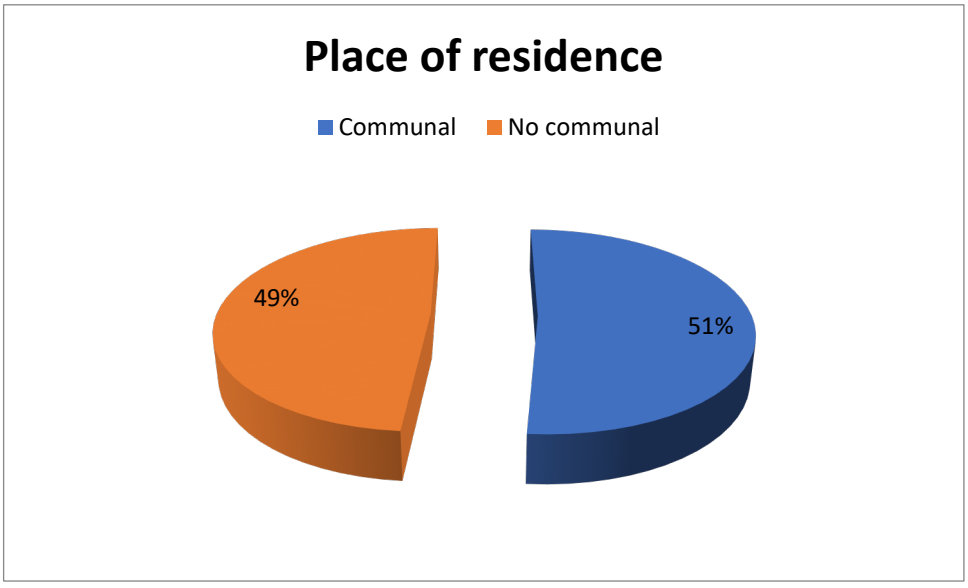
Our study presents the following statistics: 34.4% of the participants in the sample are males and 65.6% are females. This implies that the number of female students is higher than those of students in our universities in Tunisia.

5-2- Distribution of the sample by age:



Source: Fieldwork 2021.

Our sample is distributed according to age as follows: 67.5% are between 19 and 22 years old and 32.5% are between 23 and 26 years old. The age variable is very important to know the perceptions of university students of distance learning.



Source: Fieldwork 2021.

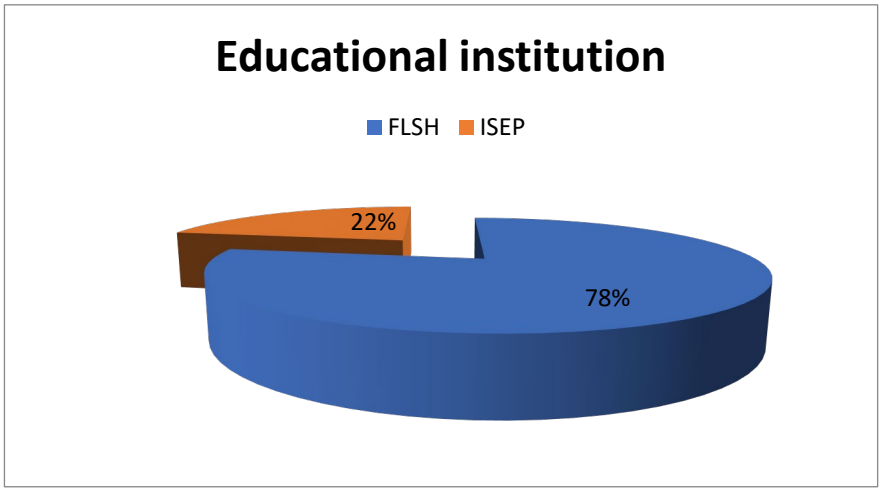
In Tunisia, the place of residence of students is very important to measure the degree of motivation for distance education. 51.3% of the students surveyed live in a municipal environment which is characterized by a good road infrastructure, electricity, internet. 48.7% of the participants live in a non-municipal environment, i.e. a rural area that lacks many things, including Internet network coverage.

5-3- Distribution of the sample by establishment:

Table 1: Establishment of education

Educational institution	Workforce	Percentage
Faculty of Letters and Humanities (**FLH**)	250	78.1
Higher Institute of Physical Education (**HIPE**)	70	21.9
Total	320	100.0

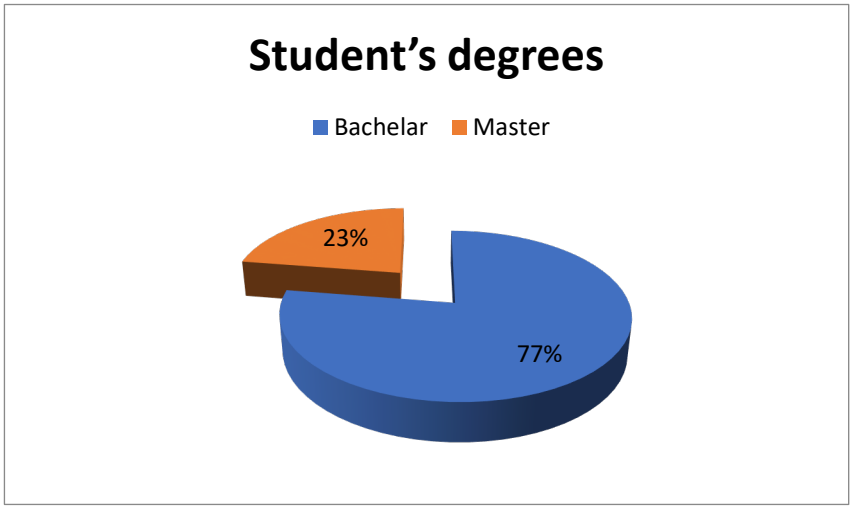
Source: Fieldwork 2021.



Source: Fieldwork 2021.

In our study, we tried to measure students' perceptions of the use of distance learning tools from two different universities.

The largest number of 250 students belong to the Faculty of Letters and Human Sciences, and 70 students from the Higher Institute of Physical Education. The university establishment plays a very effective role in the training of students.



Source: Fieldwork 2021.

The distribution of students according to qualifications is as follows: 248 students (77.5%) have a Bachelor Degree and 22.5% are continuing their studies for a Master's Degree.

Table 2: Distribution per Discipline

Discipline	Workforce	Percentage
Sociology	94	29.4
French	63	19.7
History	61	19.1
English	32	10.0
Physical Education	70	21.9
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

To find out the perceptions of students towards distance education, we have chosen different specialties. Our investigation gives the following results:

- ✓ Students majoring in sociology: 29.4%.
- ✓ French specialty students: 19.7%.
- ✓ Students majoring in history: 19.1%
- ✓ English specialty students: 10.0%.
- ✓ Students majoring in physical education: 21.9%.

Our initial objective here is to identify the experiences in distance learning according to the specialties of the students. The specialty of universities in Tunisia plays a very important role in providing better training, first of all, in technology and computer science. Also, the means and the new teaching techniques in Tunisia differ from one institution to another. Here, it is very important to review the teaching programs for certain specialties and especially in terms of new technologies.

Table 3: Have you had previous experiences in distance education?

	Workforce	Percentage
Yes	111	34.7
No	209	65.3
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

We asked the following question for our students: Have you had any previous experiences with distance education?

The answers collected are as follows: 34.7% of students have already had previous experience in distance learning. But the most remarkable feedback, that of 65.3% of the sample studied, did not have any experience for distance learning.

5-4- The experience of distance learning by specialty:

Table 4: Have you had previous experience in distance learning /Specialty

Have you had previous experience in distance learning		Specialty					Total
		Sociology	French	History	English	Physical Education	
Yes	workforce	29	31	25	26	0	111
	% du total	9,1%	9,7%	7,8%	8,1%	0%	34,7%
No	workforce	65	32	36	6	70	209
	% du total	20,3%	10,0%	11,3%	1,9%	21,9%	65,3%
Total	workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

According to table 4, we have found that 65.3% of the students have not had any experience in distance learning before, including 21.9% in the "physical education" specialty and 20.3% in the sociology specialty. On the other hand, we have found 34.7% of the students have had the experience of distance learning outside of the current pandemic situation.

The experience of distance education differs from one specialty to another depending on the programs of the teaching path.

Table 5: Have you already followed a training course on Distance Learning?

	Workforce	Percentage
No	320	100.0
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

The most remarkable result here is that all the students surveyed (100%) declare that they have not followed a training course on distance education in Tunisia. In this case, we found

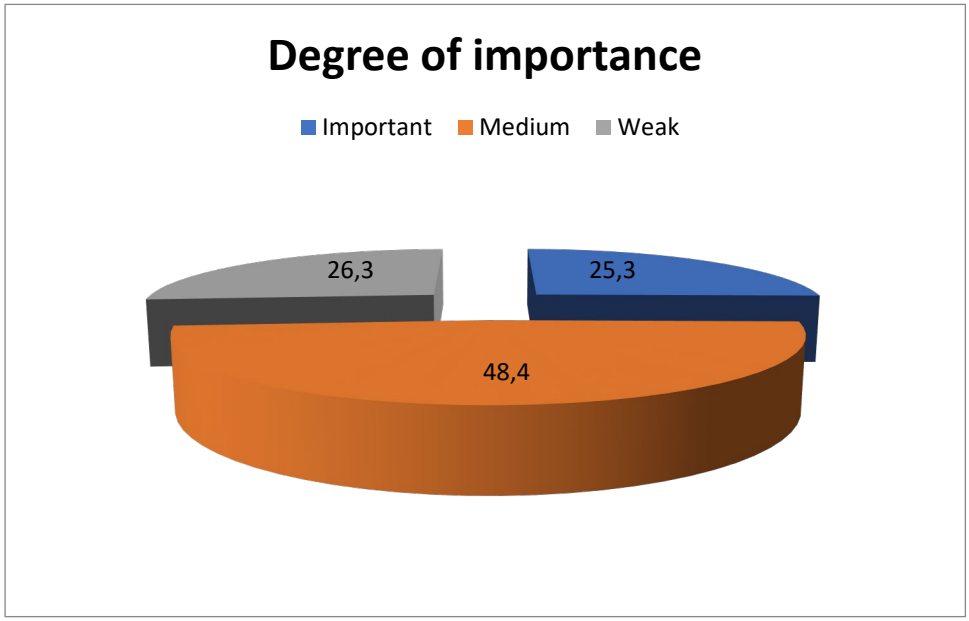
that there is no such tradition especially for academic distance education for Tunisian public universities. This implies that the Tunisian university is not ready to give distance learning courses for all students in the same way. The covid-19 pandemic has allowed us to identify the fragile situation of the university which cannot provide distance education properly.

Table 6: How do you judge the participation rate of students in online courses?

Degree of importance	Workforce	Percentage
Important	81	25.3
Medium	155	48.4
Weak	84	26.3
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

For a long time, we have been talking about the presence of students in class sessions. This is visible and by the statistical data we note the phenomenon of absenteeism at the students is quite striking.



According to table 7 which shows us the student participation rate in online courses during confinement, we treat the presence of students for this type of distance learning as follows: 48.4% declare "average" and 26.3% low and 25.3% is significant.

Student participation in online courses according to specialty:

Table 7: How do you judge the participation rate of students in online courses according to specialty

		Speciality					Total
		Sociology	French	History	English	Physical Education	
Important	Workforce	26	20	18	10	7	81
	% du total	8,1%	6,3%	5,6%	3,1%	2,2%	25,3%
Medium	Workforce	48	33	32	18	24	155
	% du total	15,0%	10,3%	10,0%	5,6%	7,5%	48,4%
Feak	Workforce	20	10	11	4	39	84
	% du total	6,3%	3,1%	3,4%	1,3%	12,2%	26,3%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

The statistics obtained from the student participation rate in online courses according to the specialty are as follows: 25.3% of the total number of students are distributed according to the specialty as follows; 8.1% in sociology, 6.3% in French, 5.6% in history, 3.1% in English and 2.2% in physical education agree that the participation rate is important. The rate of participation or attendance of students online is a new experience for universities in Tunisia.

The 48.4% of the students surveyed declared that the attendance rate is average, on the other hand we find 26.3% of the total answer "weak".

Table 8: Is the time devoted to the preparation of the distance learning course more important than face-to-face?

	Workforce	Percentage
Yes	178	55.6
Almost the same	68	21.3
No	74	23.1
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

The question asked here allowed us to compare the time devoted to the preparation of the distance course compared to the face-to-face according to the vision of the students: 55.6%

believe that the time devoted to the preparation of the distance course is more important than that of face-to-face. However, we have found that 23.1% answered no.

The following table presents the time devoted to the preparation of the distance and face-to-face course according to the specialty of the students.

Table 9: Is the time devoted to the preparation of the distance learning course more important than face-to-face Specialty?

		Speciality					Total
		Sociology	French	History	English	physical Education	
Yes	Workforce	40	30	28	16	64	178
	% du total	12,5%	9,4%	8,8%	5,0%	20,0%	55,6%
Almost the same	Workforce	41	7	11	3	6	68
	% du total	12,8%	2,2%	3,4%	0,9%	1,9%	21,3%
No	Workforce	13	26	22	13	0	74
	% du total	4,1%	8,1%	6,9%	4,1%	0%	23,1%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

This table shows the importance of the time devoted to the preparation of the distance course than face-to-face according to the specialty of the students. Students in the physical education specialty answer this question well compared to other specialties such as sociology with 12.5%, French 9.4%, history 8.8% and English with 5.0%.

Table 10: The time devoted by the student to distance learning is sufficient.

	Workforce	Percentage
Yes	111	34.7
No	209	65.3
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

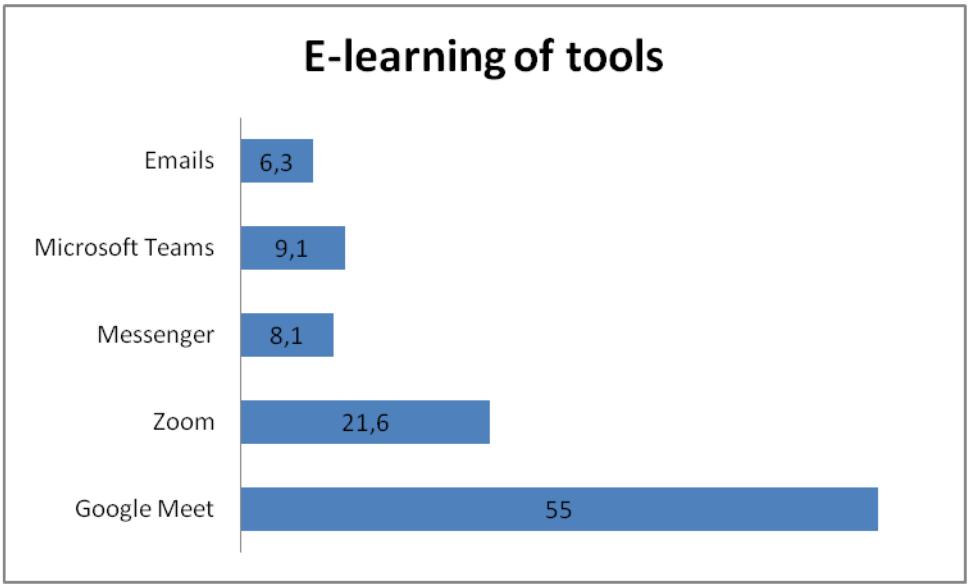
The majority of students considered that the time devoted to learning at a distance is insufficient with 65.3%, on the other hand 34.7% of the students studied say that it is sufficient.

Here, we find that the time variable for distance learning differs from one student to another depending on the specialty, gender, region, etc.

Table 11: Which tools did you use?

Tools	Workforce	Percentage
Google Meet	176	55.0
Zoom	69	21.6
Messenger	26	8.1
Microsoft Teams	29	9.1
Emails	20	6.3
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.



There were clear visions and strategic plans that accompanied the explosion of knowledge and technical progress on the one hand, and population growth on the other, and the need for each individual to learn, to move towards learningremotely. Governments have been forced to treat it as a *fait accompli* in light of the suspension of studies in many countries around the world during the covid-19 pandemic.

With the progress of technology, different means and tools are used to provide efficient distance education. The students were asked: What tools did you use? They gave the following responses in descending order of interest: Google Meet 55.0%, Zoom 21.6%, Microsoft Teams 9.1%, Messenger 8.1%, and Email 6.3%.

Table 12: Which tools did you use/ Specialty?

		Speciality					Total
		Sociology	French	History	English	Physical Education	
Google Meet	Workforce	41	38	33	19	45	176
	% du total	12,8%	11,9%	10,3%	5,9%	14,1%	55,0%
Zoom	Workforce	10	15	17	8	19	69
	% du total	3,1%	4,7%	5,3%	2,5%	5,9%	21,6%
Messenger	Workforce	10	4	4	2	6	26
	% du total	3,1%	1,3%	1,3%	0,6%	1,9%	8,1%
Microsoft Teams	Workforce	18	4	5	2	0	29
	% du total	5,6%	1,3%	1,6%	0,6%	0%	9,1%
Emails	Workforce	15	2	2	1	0	20
	% du total	4,7%	0,6%	0,6%	0,3%	0%	6,3%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

The table above presents the different tools used for distance education according to the specialties. It is clear that Google Meet application is the most used tool with students with 55.0% distributed as follows: Physical education 14.1%, sociology 12.8%, French 11.9%, history 10.3% and 5.9% English. In this respect, information and communication technology teachers is important. But more importantly, the assessment and pedagogical skills needed to deal with students according to their level and the implementation of accelerated curricula and differentiated learning strategies that are most likely to be adopted when returning to school.

5-5- The difficulties of distance learning:

Table 13: What are the main difficulties you encountered?

	Workforce	Percentage
Connexion Problems	105	32.8
Lack of student motivation	72	22.5
Difficulties to use tools	49	15.3
Lack of technical support	94	29.4
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

This table shows us the main difficulties encountered by students in distance education during the period of confinement of the covid-19 pandemic at the Tunisian university.

Among these difficulties we cite the problem of internet connection in the first place with 32.8%, the lack of technical assistance 29.4%, the lack of motivation among the students 22.5% and the mastery of the tools used with 15.3% for distance learning.

During our research, we learned together about the most important obstacles encountered by students and the teaching environment during the disruption of teaching, knowing that many students had no knowledge of the techniques and mechanisms of distance education and had no previous experience in this field.

Table 14: What are the main difficulties you encountered according to specialty

		Speciality					Total
		Sociology	French	History	English	Physical Education	
Connection Problems	Workforce	26	24	22	12	21	105
	% du total	8,1%	7,5%	6,9%	3,8%	6,6%	32,8%
Lack of student motivation	Workforce	9	17	16	5	25	72
	% du total	2,8%	5,3%	5,0%	1,6%	7,8%	22,5%
Difficulties to use tools	Workforce	8	11	14	5	11	49
	% du total	2,5%	3,4%	4,4%	1,6%	3,4%	15,3%
Lack of technical support	Workforce	51	11	9	10	13	94
	% du total	15,9%	3,4%	2,8%	3,1%	4,1%	29,4%
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7%	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

Several challenges for teaching in Tunisia on the pedagogical level, the content and the strategies of the university towards students of all specialties.

It is not possible to switch to distance learning and education, without taking into account the problems of certain educational systems, and without the integrated plans in this area. Distance learning and education need “equal opportunity”, precisely in terms of structures. The same is true for the infrastructure that comes with it, such as electricity, internet and educational materials.

5-6- Student satisfaction with their distance learning experience:

Table 15: Are you satisfied with your distance learning experience?

	Workforce	Percentage
Yes	155	48.4
No	165	51.6
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

Table 15 summarizes the degree of satisfaction of students with their distance learning experience. We find that 51.6% of the students met are not satisfied with this experience and 48.4% are satisfied. Here we can say that the degree of satisfaction is linked to other factors such as:connection problems, experience with tools, lack of technical assistance, and lack of student motivation and also the lack of training on distance education.

What we can conclude from our meeting with students from various disciplines is that the degree of satisfaction with distance education varies from one student to another according to his/her specialty, his/her regional affiliation and his/her social class.

5-7- Student motivation for distance learning in the future:

Table 16: Are you motivated to use distance learning in the future?

	Workforce	Percentage
Yes	202	63.1
No	25	7.8
Possibly	93	29.1
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

We asked the following question: Are you motivated to use distance learning in the future? The answers obtained are as follows: 63.1% are motivated to use distance learning in the future.

This experience of distance learing in Tunisia, which occurred in certain circumstances, gave new variables for reflection and action in the future. We have also learned about the importance of distance learning for some students and how excited they are in the future to follow distance learning.

5-8- Compare face-to-face teaching to distance learning:

Table 17: According to you, the student learns better with

	Workforce	Percentage
Face to Face teaching	175	54.7
Teaching remotely	86	26.9
Both	59	18.4
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

This last table shows the effectiveness of face-to-face or distance learning, or both at the same time, according to the students' vision.

We asked students "how do you learn best?" (i.e. With face-to-face teaching, with distance learning, or both). More than 50% of students confirmed that face-to-face teaching is more effective. We are therefore faced with a major paradox between the need to adhere to the imposed and exhaustive confinement during the outbreak of the epidemic and the practice of education linked to a calendar. The most appropriate solution is the application of distance education.

In this case, distance education becomes a challenge to all the obstacles that prevent a large part of the population from continuing their studies. The disadvantages of distance education on the other hand, are the inequality of opportunities between the classes of society, in particular, the fragile classes that suffer from deficiencies in terms of infrastructure and material.

All of this is reflected on the student's learning journey.

Table 18: According to you, the student learns better with / Specialty

		Speciality					
		Sociology	French	History	English	Physical Education	Total
Face to Face teaching	Workforce	46	39	38	19	33	175
	% du total	14,4%	12,2 %	11,9%	5,9%	10,3%	54,7 %
Teaching remotely	Workforce	41	15	15	6	9	86
	% du total	12,8%	4,7%	4,7%	1,9%	2,8%	26,9 %
Both	Workforce	7	9	8	7	28	59
	% du total	2,2%	2,8%	2,5%	2,2%	8,8%	18,4 %
Total	Workforce	94	63	61	32	70	320
	% du total	29,4%	19,7 %	19,1%	10,0%	21,9%	100,0%

Source: Fieldwork 2021.

We process the dataof this last table that summarizes the vision of the students between face-to-face and distance education according to their specialty. The most remarkable thing here is that sociology students learn better with face-to-face teaching than remote teaching with 14.4% of the total number of students encountered. Similarly, we find the French specialty and history prefer and learn better with face-to-face teaching with 12.2% and 11.9% of this sample studied.

What we can conclude from this table, which includes a comparison between face-to-face and distance learning according to the specialization of the students, is that many of the students choose face-to-face learning because of the nature of the subjects taught on distance education and because of the efforts and mechanisms that go back to the experience and daily practice of new technologies during the teaching session.

In conclusion, the training of students and especially teachers in distance education and its techniques are very important to facilitate the learning process and realize a better training between students and regions equally.

5-9- Type of connection used:

Table 19: What type of internet connection do you have at home?

Type of connection	Workforce	Percentage
ADSL	32	10.0
4G/3G / Flybox	36	11.3
ViaSmartphone	152	47.5
Public Wifi hotspot	53	16.6
No Internet connection	47	14.7
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

Distance learningrequires specific materialssuchas the access to the internet to succeed in the operation of training between teachers on one side and learners on the other side.

To find out the type of connection used by students as the target population in our study, we asked students: What type of internet connection do you have at home? The answers obtained are as follows: 47.5% of the sample studied have access to the Internet from Smartphone, in second place the public Wi-Fi hotspots with 16.6%, but the most interesting that 14.7% do not have Internet access at home. This last rate is important to know the situation of students who can never follow their courses remotely. This last table reflects the social and economic level of students, nearly 30% do not have internet at home.

This lack of internet coverage is due to the responsibility of the state, which has not provided comprehensive coverage to facilitate communication.the latter creates differences between regions, which in turn cements social differences.

In this case, we are talking about social inequalities in front of university education.

Table 20: What type of computer equipment do you have at home to follow online courses?

Connection tool	Workforce	Percentage
Laptop	63	19.7
Personal Computer	26	8.1
Tablet	29	9.1
Smartphone	170	53.1
Nothing	32	10.0
Total	320	100.0

Source: Fieldwork 2021.

We asked the question "What type of computer equipment do you have at home to follow courses online? This question provided us with the following answers: the Smartphone tool used by students ranked first with a rate of 53.1% of the sample studied, the laptop/PC takes the second place with 19.7%. The most remarkable thing here is that 10% of the students declared that they did not have computer equipment at home to follow their online or distance courses, which reflects the lack of means and indicates their social classes.

6–Discussion and conclusion:

Several factors should come together to increase the chances of a successful distant learning. First of all, it is necessary to establish laws and regulations that support and manage distance education programs and methods.

Secondly there should be a scientific framework for teacher training in methodological, pedagogical and evaluative methods in distance education.

What we can learn from this scientific study on Tunisian students' perceptions of distance education is that we are facing a major paradox of what we are experiencing in this health crisis globallyandin Tunisia, particularly. This has confused all sectors, including education and the situation in which the Tunisian University is experiencing fragility in technological training in many disciplines. In addition, the university and the educational framework are not well-prepared to follow the pace of technical and logistical developments to guarantee and ensure distance education for all students equally, while providing the necessary coordination and control mechanisms between the administration, the teachers, and the students for the success of training.

During our meetings with many students from different scientific disciplines, they assured us that they urgently needed training in the field of modern technology that facilitates educational communication due to the dangerous epidemiological situation that limits the attendance at the university. It goes without saying that many students today cannot join the classrooms due to the difficulty of moving around and also for fear of infection.

As for the method of distance learning, according to what many students have stated, there is an inequality in the reception of lessons due to the limited possibilities and unequal opportunitiesin the techniques adopted in teaching. Second, students in rural areas complain of little or no internet coverage that is a key factor in course offerings. Third, there is a

respectable percentage of students who lack the means of educational communication. Fourth, and this is the crucial point, the absence of distance teaching traditions at the university is a confounding factor in the practice of courses.

When we asked students about their satisfaction with distance education, we found over 50% of students who were dissatisfied with the process for several reasons, including not being able to embark on the experience before, the inequality of opportunity and the lack of technical abilities. On the other hand, we noticed a significant percentage that wanted face-to-face teaching for better chances of understanding and equal opportunity. Also, as some of them have stated, many teachers are not able to communicate with them in a meaningful way to understand and explain the course.

By discussing with the students according to their motivation in the future, we therefore found them very motivated for distance education in the future with 63.1% of the whole surveyed population.

This study reflects the situation of the Tunisian University, which suffers from several pedagogical deficiencies in the integrated programs towards several specializations, in particular in the humanities and social sciences, knowing the inability to provide the basic requirements for distance education in situation of full lockdown.

The most important solutions that need to be made to make the process of distance learning more efficient and of high quality, and to ensure that distance education reaches all the learners who need it is laying the legal foundations in curricula, assessment and content training.

In the past, evaluations of distance learning programs have typically led to “afterthoughts” and relied on often unreliable and unrepresentative opinion polls of the participants involved. Even when assessments have focused on student achievement. More robust plans for evaluating distance education programs must be adopted in the future, if we want to identify their strengths and eliminate their weaknesses. These plans should be based primarily on the experience of those who have had to evaluate technologies in the past (Levin, 1988). Three broad guidelines should be followed: First, evaluation should begin early in the planning of the distance learning program. Second, launching an evaluation from the beginning of the project can provide much more useful information on its strengths and weaknesses. Third, recommending that all programs should adopt a multi-level assessment system.

Evaluating distance education at the different roles of qualitative and quantitative data (e.g., questionnaires, student grades, monetary costs, and participant feedback) should also be defined.

Ultimately, to what extent are we able to formulate policies and laws that make distance education a full-fledged legal education, with its foundations, assessments and legitimate degrees? What are the trends encouraging the transition to distance education in part or in whole?

Bibliography:

1- Belmoudene, A. (2017). Analyse des besoins en techno-pédagogie chez les étudiants universitaires, Cas des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Éducation, *Revue Attadriss*, FSE.

2- Benkaraache, T., Benabdelouahed, R., Belafhaili, M., Dafir, A., Nefzaoui, A., & EL Marhoum, A. (2020). Continuité pédagogique et enseignement à distance en période de confinement: Perception et satisfaction des acteurs. *Enquêtenationaleauprès des étudiantset des enseignants, L'économiste*, (5770).

3- Descamps, S., Housni, S., Piret, G., Kumps, A., Boumazguida, K., Dumont, M.,... & Lièvre, B. D. (2020). Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement. *Recherches&éducations*, (HS).

4- Dessus, P., Lemaire, B., & Baillé, J. (1997). Etudes expérimentales sur l'enseignement à distance. *Sciences et techniques éducatives*, *4*(2), 137-164.

5- Fenouillet, F., &Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace?Une analyse de la littératureanglo-saxonne. *Savoirs*, (3), 88-101.

6- Giret, J. F. (2020). Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises?

7- Power, M. (2007). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, *17*(2), 57-69.

8- Simard, Y., Gauthier, C., & Richard, M. (2019). L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire: une méga-analyse. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, *49*(2), 17-36.

9- Thellen, S. (2000). Nouvelles technologies éducatives: idéologie d'un couplage inédit. Université du Québec à Montréal.

10- LAMEUL, G. (2000). Former et échanger par les réseaux: ingénierie de formation à distance. *Intervention donnée lors du séminaire inter-IUFM de Nantes en avril*.

11- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *2*(1), 7-19.