



ترخيص رقم 2022/244

صدى العلوم

متخصصة بالبحوث العلمية المحكمة

مجلة فصلية مؤقتة، متخصصة بالأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

السنة الثانية
كانون الثاني
2025

الرقم التسلسلي المعياري الدولي لتعريف المطبوعات: ISSN 2959-9423

العدد 7

■ المنهجية العلمية في تقديم الخدمات الإرشادية والدعم النفس-اجتماعياً أثناء الحروب والأحداث الطارئة / أ.د. سحر حجازي

■ الزواج المختلط بين مختلفي الدين في المجتمع اللبناني / أ.م.د. تيريز سيف

■ الواقع التنموي لقرية «غوما» اللبنانية / أ.م.د. تيريز سيف

■ الخير والشر في الفكر الديني والفلسفي القديم / غازي شمس شمس

■ دور التعليم المونتيسوري في معالجة الصعوبات التعليمية لدى الأطفال / مريم علي عجمي

■ مكانة بيت المقدس في القرآن الكريم / محمد حسين كاظم مونس

■ التعليم الديني في المدارس ذات الطابع الديني وعلاقته بالتطرف المذهبي في لبنان / محمد حسن بزي

■ Le «divorce» entre le sacré et le profane chez les chrétiens de rite Maronite: Approche anthropologique / Dr. Thérèse Seif

دار بيروت الدولية



للطباعة والنشر والتوزيع

بيروت - لبنان



009613973983

بسم الله الرحمن الرحيم

صدى العلوم

متخصصة بالبحوث العلمية المحكمة



ترخيص رقم 2022/244

مجلة فصلية مؤقتة، متخصصة بالآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

الرقم التسلسلي المعياري لتعريف المطبوعات: ISSN 2959-9423

رئيس التحرير والمدير المسؤول

د. حسن محمد إبراهيم

00961 3973983

موقع المجلة الإلكتروني: www.sadaloulum.com

البريد الإلكتروني: sadaloulum@gmail.com

الرقم التسلسلي المعياري الدولي لتعريف الدوريات الإلكترونية: ISSN 2959-9431

تصميم شعار المجلة: حسين جفال

تصدر عن:

دار بيروت الدولية

للطباعة والنشر والتوزيع

بيروت - لبنان

00961 3 973983



Majed Mostafa
+961 70 743 117

إخراج في

الاشتراكات: للأفراد داخل لبنان \$ 80 أو ما يعادلها

للمؤسسات \$ 125 أو ما يعادلها

مع رسوم البريد ضمناً

إن الآراء والأفكار الواردة في الأبحاث لا تعبر بالضرورة عن رأي إدارة المجلة وفكرها



أسرة التحرير والهيئة الاستشارية العلمية وهيئة التحكيم في مجلة «صدى العلوم»

رئاسة التحرير				
الاسم	الاختصاص		الجامعة	البلد
د. حسن محمد إبراهيم	تاريخ سياسي معاصر	رئيس التحرير	----	لبنان

الهيئة الاستشارية العلمية				
الاسم	الاختصاص	الجامعة		البلد
أ.د. زينب الملا السلطاني	علوم القرآن ولسانيات	رئيسة جامعة الزهراء ^(ع) في كربلاء		العراق
أ.د. محمد محسن	علوم الإعلام والاتصال	عميد المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية في الجامعة اللبنانية		لبنان
أ.د. هبة شندب	اللغة الانكليزية	الجامعة اللبنانية		لبنان
أ.د. هويدا الترك	علوم اجتماعية	الجامعة اللبنانية		لبنان
أ.د. عصام الحاج علي	تاريخ إسلامي	الجامعة اللبنانية		لبنان

هيئة التحرير				
الاسم	الاختصاص	الجامعة		البلد
أ.د. محمود عواد	لغة إنكليزية	الجامعة اللبنانية		لبنان
أ.د. يسرى مازح	لغة إنكليزية	الجامعة اللبنانية		لبنان
أ.م.د. أني جوكوليان	لغة إنكليزية	الجامعة اللبنانية		لبنان
أ.د. طراد حمادة	فلسفة	وزير سابق / الجامعة اللبنانية		لبنان
أ.د. خنجر حمية	فلسفة	الجامعة اللبنانية		لبنان
أ.د. معضاد رحال	علوم اجتماعية	الجامعة اللبنانية		لبنان

أ.د. يوسف طباجة	علوم اجتماعية	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. محمد مراد	تاريخ	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.م.د. يحيى فرحات	تاريخ	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. قيس الجنابي	تاريخ / حضارة الشرق الأدنى القديم	جامعة بابل	العراق
أ.م.د. نبيل سرور	علوم سياسية واقتصادية	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. صفاء الحفيظ	الأدب العربي الحديث	جامعة بابل	العراق
أ.م.د. حسن الزهيري	لغة عربية ونحو	الكلية التربوية المفتوحة / بابل	العراق
د. زينب الطحان	لغة عربية / سرد روائي	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. مايا خالد	لغة فرنسية / ألسنية	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. فائق قبرصلي	لغة فرنسية / أدبي	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. محمد عبده	حقوق	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. عبير كمال الحركة	حقوق	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. مهى المصري	آثار	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.م.د. حيدر خير الدين	آثار	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.م.د. جعفر فضل الله	آثار وتاريخ الفن / سياحة وفنادق	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. خليل إبراهيم خلف الدليمي	إدارة أعمال	جامعة إربد الأهلية	الأردن
أ.م.د. علي زعيتر	اقتصاد	الجامعة اللبنانية	لبنان
أ.د. سحر حجازي	علم نفس اجتماعي	الجامعة اللبنانية	لبنان
د. فاطمة دقماق	علم نفس	الجامعة الإسلامية	لبنان
أ.د. صليحة لكحل	علم اجتماع جنائي	جامعة «أحمد بن يحيى الونشريسي» تيسمسيلت	الجزائر
أ.د. فراس الربيعي	جغرافية سياسية	جامعة ديالى	العراق
أ.م.د. حميدة العجل	تنمية اقتصادية اجتماعية	جامعة الجنان	لبنان



أهداف مجلة «صدي العلوم»

يسرّ إدارة مجلة «صدي العلوم» الصادرة في لبنان، بناء على القرار الرقم (244/2022) الصادر عن وزارة الإعلام، بتاريخ 18 تشرين الثاني 2022، والمصنفة «مطبوعة شهرية، غير سياسية، باللغات العربية، الفرنسية والانكليزية، متخصصة بالبحوث العلمية المحكمة»، وبشخص مديرها العام ورئيس التحرير الدكتور حسن محمد إبراهيم، والتي تضم نخبة من الأستاذة الجامعين برتبة بروفيسور من ذوي الكفاءة العلمية المرموقة في مختلف العلوم، ليشكلوا أسرة التحرير واللجنة الاستشارية العلمية المحكمة، أن تعلن أهدافها، التي ترتقي بالإنسان والعلوم الإنسانية وتفتخر بأنها تعمل لها ومن أجلها، ومن أبرز أهدافها:

- احترام الإنسان وعقله وروحه وفكره ومعتقد الخير والصالح.
- تقديم ونشر رسالة العلم والعلوم لما فيه خير الإنسان والإنسانية والتعبير عن الأخلاقيات السامية.
- التواصل فيما بين الإنسان وأخيه الإنسان من خلال نقل الرسالة العلمية ضمن مكارم الأخلاقية.
- توسيع آفاق التواصل العلمي بين مختلف الباحثين من مختلف الدول.
- إفساح المجال للباحثين، في شتى دول العالم، لنشر بحوثهم ودراساتهم العلمية بهدف إظهار الحقائق وتعميم الفائدة.
- نشر الرسالة العلمية التي تحافظ على كينونة الإنسان والإنسانية.

نأمل من الجميع التعاون، وستجدون المجلة بخدمتكم لما هو خير لنا ونشر العلوم إن شاء الله.

شروط النشر في مجلة «صدي العلوم»

يسرّ إدارة مجلة «صدي العلوم» الصادرة في لبنان، بناء على القرار الرقم (2022 / 244) الصادر عن وزارة الإعلام، بتاريخ 18 تشرين الثاني 2022، والمصنفة «مطبوعة شهرية، غير سياسية، باللغات العربية، الفرنسية والانكليزية، متخصصة بالبحوث العلمية المحكمة»، وبشخص مديرها العام ورئيس التحرير الدكتور حسن محمد إبراهيم، واللجنة العلمية والاستشارية، أن تضع معايير نشر البحوث العلمية على صفحاتها، أهمها:

1. أن يكون البحث جديداً، وغير منشور سابقاً في أية وسيلة نشر أخرى، سواء كانت ورقية أم إلكترونية، أو مشاركاً في أي مؤتمر علمي، أو مرسلًا إلى أية مراكز علمية وتدريبية، أو أن يكون منسوخاً عن أية جهة أخرى، وحالما يرسل الباحث بحثه للنشر، فإن ذلك يُعتبر تعهداً منه بذلك، ويتحمل كافة التبعات القانونية والعلمية والمعنوية، في حال المخالفة.
2. أن يتطابق البحث مع الشروط العلمية من حيث الدقة والموضوعية والرصانة والتوثيق وتقديم المعلومات الجديدة.
3. التقيد بمسألة الاستئصال ونسبة الاقتباس ضمن المعايير العلمية المعتمدة في الدراسات الجامعية.
4. يُعرض البحث على اللجنة الاستشارية العلمية، وتقوم إدارة المجلة بعدها بإخطار الباحث بمقبولية البحث أو رفضه.
5. بعد عرض البحث على الهيئة العلمية المتخصصة لوضع الملاحظات العلمية، يتوجب على الباحث الالتزام بها والعمل على تنفيذ تلك الملاحظات، وفي حال عدم التقيد بالتنفيذ، تكون المجلة في حلّ من نشر البحث أو إرجاعه للباحث.
6. يتوجب على الباحث دفع الرسوم المالية قبل نشر بحثه، وفي حال قرّر الباحث عدم النشر فيتوجب عليه دفع رسوم التدقيق والتحكيم البالغة (50%)، من قيمة المبلغ الإجمالي المتفق عليه، ويتم استيفاء رسوم التدقيق والتحكيم قبل الشروع بها، وذلك بعد إبلاغه بالموافقة على قبول البحث للنشر.



7. تؤول ملكية البحث أو الدراسة إلى المجلة، ولا يمكن للباحث نشره مجدداً في أي وسيلة نشر أخرى، ويتحمل كافة المسؤولية القانونية والمعنوية والعلمية في حال مخالفته ذلك، وتحفظ المجلة لنفسها بإدخال بعض التعديلات البسيطة.
8. منهجية البحث: هناك نموذجان في اعتماد المنهجية:

(1) منهجية هارفرد من حيث توثيق الهوامش في أسفل الصفحة. على الشكل التالي:

- اسم المؤلف، عائلة المؤلف: عنوان الكتاب (بولد)، دار النشر، مكان دار النشر، الطبعة، تاريخ الطبعة، الصفحة.
- ثم يعاد إدراج المصادر والمراجع في ختام البحث بنفس الطريقة السابقة، لكن مع تعديل بسيط، بكتابة عائلة المؤلف قبل اسمه.

(2) منهجية «APA»:

- من حيث ترقيم الفقرات بالأرقام، مثال: (1). لعنوان الفقرة الرئيسية الأولى، ثم (1.1). لعنوان الفقرة الفرعي فيها، ثم (1.1.1). لعنوان الفقرة الفرعي الأدنى؛ ثم نعود إلى الرقم (2). لعنوان الفقرة الرئيسية الثانية، التي بدورها يندرج فيها العناوين الفرعية الأخرى بصيغة (1.2) و (1.1.2). إلخ.
 - وضع توثيق المصدر أو المرجع على السطر في المتن ضمن (هلالين)، بصيغة (عائلة المؤلف، سنة الطباعة، الصفحة).
 - إدراج كافة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الصيغة التالية:
- إن كان المرجع أو المصدر كتاباً:

اسم المؤلف، عائلة المؤلف (دون أي صفة علمية أو سياسية أو إدارية):
تاريخ النشر (بين قوسين)، عنوان المصدر (بخط عريض)، رقم الطبعة
(بين قوسين)، اسم المحقق أو المترجم، دار النشر، مكان النشر، رقم
الجزء (إن وُجد). مثال:

محمد مراد. (2005)، تاريخ لبنان الحديث، (ط 4)، دار الولاء، بيروت،

ج 3.

- إن كان المرجع من مجلة علمية محكمة:
- اسم الباحث متبوعاً باسم الشهرة، تاريخ النشر بين قوسين، عنوان المقالة (بخطّ عريض) بين علامتي تنصيص « »، اسم المجلة (بخطّ عريض)، مكان النشر، الفصل، السنة، رقم العدد. مثال:
- يوسف طباجة: (2007)، «الشيخ البهائي، سلوكه الاجتماعي»، مجلة العلوم، بغداد، أيلول 2021، عدد 3.
- 9. أن لا يتجاوز البحث العشرين صفحة بصيغة World، بمحتوى تقريبي بحدود (250) كلمة فقط في الصفحة الواحدة، وفي حال تجاوز الصفحات الرقم المحدد، فإن للمجلة حق زيادة أجور النشر المتفق عليها.
- 10. التقيّد بشروط التنسيق الفنيّ عند كتابة البحث على الحاسوب (الكمبيوتر)، باعتماد الخط Simplified Arabic للبحوث العربية، بقياس (14) للنص، و (16) للعنوان، والخط Times New Roman للبحوث باللغة الفرنسية أو الانكليزية وكذلك للأرقام بقياس (14) للنص، و (16) للعنوان.
- 11. تبعد الكتابة في بداية الفقرة عن الحدّ الأساس للكتابة، ليتبيّن ابتداء الفقرات.
- 12. إضافة الفاصل بين الفقرات، ليتبيّن انتهاء الفقرة وابتداء الأخرى.
- 13. وضع مستخلص في بداية البحث مع كلمات مفتاحية.
- 14. ترجمة المستخلص مع الكلمات المفتاحية إلى إحدى اللغتين، الفرنسية أو الإنكليزية.
- 15. إرسال البحث منسقاً ضمن صيغة وورد (word)، إلى بريد المجلة الإلكترونيّ أو عبر الواتس أب أو التلغرام من خلال رقم الهاتف المعتمد.
- 16. من أجل حفظ حق الباحث، يتوجب على المجلة إدراج اسمه وصفته العلمية عند نشر بحثه.
- نأمل من الجميع التعاون، وستجدون المجلة بخدمتكم لما هو خير لكم ونشر العلوم إن شاء الله.



شروط النشر في مجلة «صدى العلوم»

الجمهورية اللبنانية
وزارة الإعلام
الوزير

قرار رقم: ٢٢٢/٩/٢٢

الترخيص باصدار مطبوعة شهرية، غير سياسية، باللغات العربية،
الفرنسية والانكليزية، متخصصة بالبحوث العلمية المحكمة،
باسم " صدى العلوم "

ان وزير الاعلام

بناء على المرسوم رقم ٨٩١٩ تاريخ ٢٠٢٢/٣/١٠ (تعيين وزير الاعلام)،

بناء على قانون المطبوعات الصادر بتاريخ ١٩٦٢/٩/١٤ وتعديلاته،

بناء على الطلب المقدم من د. حسن محمد ابراهيم، والمسجل تحت رقم ١١٩٨ تاريخ ٢٠٢٢/٩/٢٢

(طلب الترخيص باصدار المطبوعة)،

وبعد استشارة نقابة الصحافة اللبنانية،

بناء على اقتراح المدير العام لوزارة الاعلام.

يقرر ما يلي :

المادة الاولى: يمنح د. حسن محمد ابراهيم، اللبناني الجنسية، ترخيصا باصدار مطبوعة شهرية،
غير سياسية، باللغات العربية، الفرنسية والانكليزية، متخصصة بالبحوث العلمية المحكمة،

باسم " صدى العلوم " يتحمل مسؤوليتها بنفسه بصفته حائزا على دكتوراه في التاريخ.

المادة الثانية: يكون صدور المطبوعة باللغات الثلاث المذكورة في المادة الاولى في ان معا ومن ضمن
العدد الواحد.

المادة الثالثة: تنحى المطبوعة ومديرها المسؤول عن الجول التقابي للصحافة.

المادة الرابعة: ينشر هذا القرار ويبلغ حيث تدعو الحاجة.

بيروت في:

١٨ تموز ٢٠٢٢

وزير الاعلام
المهندس زياد المكارى

س

يبلغ نسخة الى:

رئاسة مجلس الوزراء / المحفوظات

المديرية العامة لتأمين العام

(دفتر الرقابة على المطبوعات)

دفتر الصحافة والعلاقات العامة والتنسيق

نقابة الصحافة اللبنانية

مجلس الصحافة

الجمعية الوطنية

المحفوظات

١٨ تموز ٢٠٢٢

سنة طبع الاصل
نسخة تأمين
١٨ تموز ٢٠٢٢

١١٩٨

المحتويات

- 11** دعوة إلى الاستيقاظ والانتباه
د. حسن محمد إبراهيم
- 14** المنهجية العلمية في تقديم الخدمات الإرشادية والدعم النفس-اجتماعياً أثناء الحروب والأحداث الطارئة
أ.د. سحر حجازي
- 55** الزواج المختلط بين مختلفي الدين في المجتمع اللبناني
أ.م.د. تيريز سيف
- 82** الواقع التنموي لقرية «غوما» اللبنانية
أ.م.د. تيريز سيف
- 112** الخير والشر في الفكر الديني والفلسفي القديم
غازي شمس شمس
- 139** دور التعليم المونتيسوري في معالجة الصعوبات التعلمية لدى الأطفال
مريم علي عجمي
- 185** مكانة بيت المقدس في القرآن الكريم
محمد حسين كاظم مونس
- 212** التعليم الديني في المدارس ذات الطابع الديني وعلاقته بالتطوّر المذهبي في لبنان
محمد حسن بزي
- 287** Le «divorce» entre le sacré et le profane chez les chrétiens de rite Maronite: Approche anthropologique
Dr. Thérèse Seif



الافتتاحية

دعوة إلى الاستيقاظ والانتباه

د. حسن محمد إبراهيم(*)

عاش لبنان وفلسطين المحتلة أيامًا مشهودة بالملاحم البطولية رسمت كل معاني الإباء والعزّة، حيث دافعًا عن كل الأمة العربية وكل الأمة الإسلامية، من خلال التصدي للعدوان الصهيوني على البلدَيْن وشعبيّهما.

وقد رسمت هذه المواجهات معالم انهيار المجتمع الصهيوني بعد كشف حقيقة وهن قوّته العسكرية القائمة على المدد الغربي والانزهاام النفسي في أوطاننا.

بعد إيقاف العدوان على لبنان وشعبه وأرضه وسيادته، تتقدّم أسرة مجلة «صدي العلوم» من اللبنانيّين جميعًا بالتهنئة بسلامتكم وسلامة الوطن الجريح، كما تتقدّم بأحرّ التعازي والتبريكات لعوائل الشهداء الذين أعطوا لبنان أغلى ما يملكون في سبيل بقائه حرًا عزيزًا مستقلًّا، وتسأل الله تعالى أن يجعل أيامكم مفعمة بالخير والصبر والسلامة، وأن يثبتكم على التكافل والتعاضد والتراحم فيما بيننا كما كان الحال في أثناء العدوان.

ولا بدّ من الانحناء طويلاً أمام جراحات الجرحى، وتقبيل أياديهم، تلك الأيادي التي بُترت أصابعها، وتلك الأجساد التي عانت ألم الإصابات، وتلك العيون التي

(*) رئيس التحرير.



حرس حدود الوطن والشعب والكرامة، فانطفأت في سبيل أن يبقى لبنان عزيزاً، فأضحت عيونهم مشاعل الدرب.

وفي الحديث عن عزة الوطن، لا بدّ من الانحناء أمام عظمة الشهداء، هؤلاء الذين سَطَّروا أروع ملاحم البطولة والفداء دفاعاً عن لبنان وعن الأمتين العربية والإسلامية، وذوداً عن الأرض والعرض والكرامة، في وجه العدوان الصهيوني الذي طال كلّ القيم الإنسانية والأخلاقية.

وبالتركيز على الشأن العلمي الوطني، فإننا نتطلّع إلى يوم يمكن لنا فيه أن نتدبّر شؤوننا بأنفسنا، من حيث الوصول إلى مراحل علمية متقدّمة تجعل منّا محطّ أنظار المواقع العلمية، لا سيّما أن العلماء اللبنانيين أثبتوا مهارتهم في هذا المضمار، بعيداً عن الوصايات الخارجية والاحتلالات المقنّعة، حيث يريدوننا أن نبقي تحت إمرتهم في مختلف الميادين ومنها الميدان العلمي.

إننا ندعو إلى ثورة علمية، في الحدّ الأدنى، تبدأ من منطلقات إنسانية، وتشمل إعادة النظر بكل المفاهيم الواردة إلى مجتمعاتنا، سواءً من حيث البثّ الإعلامي أو من حيث القوة الناعمة التي تنخر عظام المجتمع اللبناني، فيسير هذا المجتمع مكبلاً بقيود الإحاطة الفكرية الغربية البعيدة كلّ البعد عن أصالتنا وحضارتنا ومفاهيمنا وقيَمنا، فتسكّل ثورتنا العملية مدماً أساسياً لنواة مجتمع عربي عروبي إسلامي شرقي يحفظ كل المبادئ التي تربّى عليها، والتي ترعى حُرُمات الإنسان والإنسانية، من خلال إعادة قراءة البرامج الاجتماعية والأدبية والفكرية وتشذيبها وتقليمها ونشرها في مدارسنا ومراكزنا التعليمية والثقافية، من أجل مواجهة الخلل الفكري والثقافي الوارد من المراكز الغربية لتدمّر أصول بنياننا الاجتماعي ونظامه.

ففي المأثور من الأقوال، أنه لمن أراد أن يحتلّ بلداً ما، عليه أن يدمّر المجتمع، فيبدأ من تدمير الثقافة وتوهين الرموز وهتك المقدسات، ثم ييثّ أفكاراً استقطابية لجيل الشباب تخاطب قلوبهم ليجذب عقولهم، وهذا ما يعمل عليه المشروع الغربي



في بلادنا، تحت ستار الانجذاب إلى البهارج والتقدّم والتطوّر والرّقيّ والحضارة والعمران والديمقراطية. في الوقت الذي يدرك هذا الغرب تمامًا أن المجتمع العربي والإسلامي هو مجتمع متماسك اجتماعيًا، بينما يعاني مجتمعه أزمات متعدّدة ليس أقلّها التفكّك الأسري والأخلاقي، لأنه ينطلق من الفرد والمادة، وتغيب عنه الروح الاجتماعية والتماسك والتعاقد.

إننا ندعو إلى إعادة النظر في المناهج التربوية الوافدة إلينا، طورًا من باب العولمة الثقافية، وطورًا آخر من باب الدسّ المقصود والمفروض، لا سيّما في مسألة الشذوذ الجنسي والتفلّت للأخلاقي، وأحيانًا من خلال هتك المقدّسات على اختلاف أطرافها الدينية والعقائدية والفكرية، أو توهين الرموز. لأن مشروع تفكيك الأمة هو هدف ووسيلة في الوقت نفسه، فهو يقود إلى إخضاعها واستعمارها والسيطرة على مقدراتها، بعد السيطرة على عقولها.

لا شك أن الحروب العسكرية تخلف الضحايا والآلام والدمار، إلا أنها في وجهها الإيجابي تشكّل حالة وعي وإيقاظ للمجتمع، فيصحو على هدير القتل بالآلة العسكرية ليدرك تمامًا أهداف الحرب، فيعمل على تلافيتها والتصديّ لها، وهذا ما تعيشه بلادنا العربية اليوم.

وفي قراءة الهجوم على مجتمعاتنا باعتماد القوة الناعمة حينًا، من خلال البرامج الإعلامية والثقافية والتربوية وتدمير الثوابت الاجتماعية، والهجوم العسكري باعتماد القوة الصلبة حينًا آخر، بشن الحروب والمعارك والقتل والتنكيل والاعتقال، فإننا ندعو كافّة أبناء أمتنا إلى الانتباه واليقظة وقراءة الأهداف المعلنة صراحة من قبل العدو الإسرائيلي لتحقيق حلمه الاستيطاني والاستعماري واحتلال الدول العربية، الذي لن يكتفي بفلسطين أو لبنان أو سورية أو غيرها من الدول المجاورة، بما أعلنه ويعلمه قادته على الدوام، لذلك فإن مسؤولية شعوب هذه الدول هي مسؤولية عظيمة وتاريخية، كي لا تسقط أراضيها تحت الاحتلال على غرار ما هي عليه فلسطين اليوم.

المنهجية العلمية في تقديم الخدمات الإرشادية والدعم النفس-اجتماعي أثناء الحروب والأحداث الطارئة

أ.د. سحر حجازي⁽¹⁾

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهمية تقديم الدعم النفس - اجتماعي أثناء الحروب والأحداث الطارئة، مع توضيح المنهجية العلمية لكيفية القيام بهذا التدخل الأولي ليتم بفعالية ويساهم في تخفيف معاناة الأفراد المتضررين سواء أكانت هذه الأحداث الطارئة أحداثاً أمنية أم مظاهر طبيعية. ولتحقيق هذه الأهداف تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي وتقنيتي الملاحظة والتوثيق.

توضح هذه الدراسة الفروقات في استجابات الأفراد لهذه الأحداث الطارئة. لذلك سوف يتم عرض المبادئ العلمية للتدخل الإرشادي والدعم النفس-اجتماعي للراشدين وكذلك للأطفال. كما تعرض أبرز العوارض النفس-جسدية والسلوكية التي قد تظهر عندهم في الحروب. أما أبرز الاضطرابات النفسية التي قد تحصل في مثل هذه الظروف فهي: اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب.

وقد خلصت هذه الدراسة، إلى أن اختصاص الإرشاد والتوجيه النفس-اجتماعي،

(1) أستاذة في علم النفس الاجتماعي، منسقة أكاديمية مركزية لमाستر الإرشاد والتوجيه النفس-اجتماعي في الجامعة اللبنانية، ورئيسة قسم علم الاجتماع التطبيقي.



من خلال عملية الدعم التي يقدمها للمستفيدين، إنما يساهم في تمكينهم نفسياً وتحسين صحتهم النفسية، ما يُعزز تماسك المجتمع وازدهاره.

كلمات مفتاحية: الدعم النفس-اجتماعي في الأحداث الطارئة والأزمات، الإرشاد والتوجيه النفس-اجتماعي، التدخل الأولي، اضطراب ما بعد الصدمة، الاكتئاب.

Résumé de la recherche

Cette étude vise à mettre en évidence l'importance du soutien psycho-social pendant les guerres et les situations d'urgence, tout en clarifiant la méthodologie scientifique nécessaire pour effectuer cette intervention initiale de manière efficace. L'objectif est de contribuer à réduire les souffrances des personnes affectées, qu'il s'agisse de crises sécuritaires ou des catastrophes naturelles.

Afin d'atteindre ces objectifs, le travail s'appuie sur une approche descriptive et utilise les techniques d'observation et de documentation.

Cette analyse met en lumière les différences dans les réactions des individus face à ces situations d'urgence. Elle présente, ainsi, les principes scientifiques de l'intervention de conseil et de soutien psycho-social, tant pour les adultes que pour les enfants. L'étude abordera, également, les principaux symptômes psycho-corporels et comportementaux qui peuvent apparaître en période de guerre. Les troubles psychologiques les plus fréquents dans ces circonstances incluent le trouble de stress post-traumatiques (TSPT) et la dépression.

L'étude conclut que le domaine de conseil et d'orientation psycho-sociale contribue, grâce au processus de soutien offert aux conseillés, à leur renforcement psychologique et à l'amélioration de leur santé mentale. Cela favorise la création et le développement de la société.

Mots-clés : Soutien psycho-social, les situations d'urgence et de crises, conseil et orientation psycho-social, intervention initiale, le trouble de stress post-traumatique, la dépression.

المقدمة

يعدّ تقديم الخدمات الإرشادية ركيزة أساسية للصحة النفسية والعلائقية للأفراد. وفي ظلّ التحديات المستمرة التي تواجهها المجتمعات، سواء بفعل الأزمات الاقتصادية أو الحروب، أصبح الإرشاد والدعم النفس-اجتماعي ضرورة ملحة، ليتمكن الأفراد من متابعة حياتهم بأقل خسائر ممكنة والتكيف مع التغيرات الحاصلة التي تواجههم، والتي غالباً ما تكون «سلبية» وصادمة في حالات الحروب والأزمات. إن الصمود النفسي للفرد في وجه الأزمات أمر لا يتعلّق فقط بمرونته النفسية، بل في الإرشاد والتوجيه اللذين يتلقاهما من اختصاصيين، فيقدمون له الدعم النفس-اجتماعي. وهنا تظهر أهميته وكذلك أهمية اختصاص الإرشاد والتوجيه النفس-اجتماعي كونه يسعى إلى:

- التخفيف من حدة الأعراض النفسية أو النفس-جسدية التي يعانيها الأفراد.
- مساعدة الأفراد على التكيف مع الأحداث الصعبة والتعبير عن مشاعرهم بطريقة صحيّة، ما يساهم في التخفيف من حدة الأعراض النفسية، لا سيّما وأن المشاعر جزء أساسي من تجربة الفرد وتؤثر مباشرة على إدراكه للأحداث وسلوكه وعلاقاته مع الآخرين⁽¹⁾.
- تعزيز المرونة النفسية، حيث يساعد الإرشاد النفس-اجتماعي الأفراد على تطوير مهارات التأقلم وبناء المرونة التي بدورها «سوف تحدّ من التوتر والقلق وتعزّز الشعور بالطمأنينة والأمان»⁽²⁾، ما يمكنهم من مواجهة الصعوبات الحالية والمستقبلية.

(1) لا اسم: الدعم النفسي الذاتي للعاملين في مراكز الرعاية الصحية في التجمعات الفلسطينية، منشورات الأمم المتحدة - البرنامج الإنمائي، 2023، ص 17.

(2) سيدة فرنسيس: برنامج الدعم النفسي الاجتماعي للمتعلمين والمعلمين والأهل في خلال الأزمات وحالات الطوارئ، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، 2020، ص 5.



- تعزيز العلاقات الاجتماعية، ما يساعد الأفراد على الشعور بالدعم والانتماء.
- تعزيز الصمود النفسي الذي يُعدُّ أبرز المتغيّرات الوقائيّة من الأزمات والمواقف الضاغطة⁽¹⁾.
- الوقاية من المشاكل النفسية المستقبلية، حيث يساعد الإرشاد والدعم النفس-اجتماعي المبكر في الوقاية من تطوير مشاكل نفسية طويلة الأمد.
- إتاحة الفرصة للفرد كي يُفرِّغ انفعالاته، ويفهم التجربة التي مرَّ بها، ما يُمكنه من وضع استراتيجيات تسمح له بتخطيها⁽²⁾.
- تحسين قدرة الفرد على التعامل مع الأحداث الأليمة أو حتى الصدمات وتجاوزها، وذلك من خلال «التعبير عن حزنه وإعطاء بُعدًا جديدًا للحدث الصادم»⁽³⁾، أو الحدث الطارئ الذي مرَّ به بسبب الحرب.
- مساعدة الفرد على تقويم الضغوط النفسية تقييمًا واقعيًا موضوعيًا لكي يواجهها بنجاح⁽⁴⁾.
- تعزيز الصمود النفسي وتنمية الشعور بالكفاءة الذاتية وضبط النفس والانفعالات.
- تعزيز التفاؤل والأمل بالمستقبل.
- توفير بيئة آمنة نفسيًا وجسديًا.

(1) حوراء سلمان البناء وآية فاخر النائب: الصمود النفسي وعلاقته بالدعم الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الجامعة، مؤتمر جائحة كورونا وتأثيرها على الفرد والمجتمع، يومي 30-31 آذار 2022، بغداد، منشورات مركز البحوث النفسي، ص 137.

(2) Carine Rouah: *Soigner la guerre: L'expérience de l'organisation internationale pour les migrations* (OUM. Dans Jean Dufourcq, Laure Borgomano-Loup, *Rapport promouvoir la sécurité durable*, éditions NATO Défense Collège, & JSTOR, 2006, p 18.

(3) Nadine Zalaket: *Du trauma a la guérison : contexte libanais*, Dans Colette - Jourdan Ionescu et al, *Résilience et culture, culture de la résilience*, 2018, éditions CRIRES-Université Laval, Canada, p 46.

(4) ذيب محمد الرواد وتهاني رزق علي بدير: الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالأمن النفسي لدى المطلقات في كفر قاسم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 2، مارس 2017، ص 130.

- تعزيز الشعور بالاستقرار والتوازن النفسي، ما يحسّن القدرة على التكيف ويعزز النظم الاجتماعية على المدى البعيد.
- تعزيز الشعور بالرضا عن الحياة والسعادة.
- الحد من المعاناة النفسية للصغار والكبار.

بعد هذه المقدمة، يطرح السؤال نفسه هنا، ما هو الإرشاد النفس-اجتماعي؟

أولاً. لمحة تاريخية عن الإرشاد

يعتقد البعض أن التوجيه والإرشاد بمعناه الواسع قديم قدم العلاقات الإنسانية. فمن طبيعة الإنسان أن يحكي مشكلاته الشخصية لأقاربه وأصدقائه ومعارفه فيلقى مشاركة وجدانية واقتراح حلول لهذه المشكلات. والبعض الآخر، يرى أن الإرشاد موجود منذ أيام الغزالي (1057 - 1111م)، حيث أشار إلى أهمية حرية المسترشد في الإرشاد، وأن من الشروط الأساسية لهذه العملية وجود الدافع لدى الفرد لمواصلتها⁽¹⁾، كما أشار البعض لأهمية تعديل السلوك التي وردت عند ابن سينا (980-1037م)⁽²⁾. غير أن الاهتمام بالتوجيه والإرشاد بمفهومه الحديث، بدأ في القرن السابع عشر عندما تأسس أول مختبر لعلم النفس في «لايبنك» في ألمانيا، في العام 1879، على يد «فيلهلم ماكسيميليان فونت» (1832 - 1920) (Wilhelm Wundt).

أوروبياً، في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ومع انتشار التعليم، استحوذت مشكلتنا التأخر الدراسي والتخلف العقلي على اهتمام العلماء الأوروبيين، فابتكر «ألفرد بينيه» (1857 - 1911م) (Alfred Binet)، أول ركائز للذكاء في العالم، سعياً لمعرفة أسباب التأخر الدراسي، وبذل جهداً في تعليم وتوجيه وإرشاد التلامذة. فارتبط حينها الإرشاد بالتوجيه التربوي.

(1) محمد محروس الشناوي: العملية الارشادية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1996، ص 134.

(2) جمال الخطيب: تعديل السلوك الإنساني، دار حنين ومكتبة الفلاح، عمان، 1996، ص 9.



أمّا أميركيًّا، فقد ارتبط هذا الاختصاص في التوجيه المهني مع «فرانك بارسونز» (Parsons Frank 1908 1854-)، الذي أسّس مكتب للتوجيه المهني بغية وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وذلك في العام 1908. بعد ذلك، في العام 1909، أصدر كتاب «اختيار المهنة»⁽¹⁾. ومنذ ذلك الوقت، تمّ الترويج لهذه المهنة بعدما لمسوا الانعكاسات الإيجابية للإرشاد على الإنتاجية وبيئة العمل، حيث ارتفعت إنتاجية المؤسسات وتدنّت الصراعات بين العمّال.

وفي سنة 1913، تأسّست أول جمعية للإرشاد النفسي في ميتشغان بالولايات المتحدة الأمريكية. أمّا في أربعينيات القرن العشرين، فقد أثر انتشار مفاهيم نظرية التحليل النفسي لـ«سيغموند فرويد» (Sigmund Freud)، في نمو الإرشاد العلاجي الذي اهتمّ بالمشكلات الشخصية والانفعالية⁽²⁾. وقد اعترفت جمعية «علم النفس الأمريكية» (American Psychological Association)، بالإرشاد النفسي كميدان تمنح فيه الدبلومات والدرجات العليا، وتكوّن في الجمعية قسمٌ خاص بالإرشاد النفسي، في العام 1953.

في العام 1942، أصدر عالم النفس «كارل روجرز» (Carl Rogers 1987-1902)، كتابًا بعنوان «العلاج والإرشاد النفسي»⁽³⁾، ثم أصدر في العام 1951، كتابًا آخر يحمل عنوان «العلاج المتمركز حول العميل»⁽⁴⁾. وبعد سبع سنوات، أصدر في 2 سبتمبر 1958، في الولايات المتحدة الأمريكية، كتاب «قانون تعليم الدفاع الوطني» (National Defense Education)، الذي يهدف لتمويل المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، حيث تم تخصيص عدد من المنح لحصول الطلاب على شهادتي الماجستير والدكتوراه في الإرشاد.

(1) Frank Parsons: **choosing a Vocation**, London, Gay and Hancock editions, 1909, p 188.

(2) حامد زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، دار عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1980، ص 43.

(3) Carl Rogers: **Counseling and Psychotherapy: Newer concepts in Client Centered therapy practice**, Boston, Houghton Mifflin Company, 1942.

(4) Carl Rogers: **Client Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory**, London, Constable

ما لبثت أن توالى جهود العلماء في تطوير الإرشاد في كل أنحاء العالم، وتعددت مجالات الإرشاد فأصبحنا نجد الإرشاد الأسري والزواجي إلى جانب الإرشاد التربوي والمهني والنفسي. وهكذا تطوّر الإرشاد على الصعيد العالمي.

أما في العالم العربي، فكانت الحركة بطيئة، حيث بدأت ممارسات الإرشاد التربوي في الدول العربية بشكل غير رسمي في المدارس، فأدّى المعلمون دور المرشد للطلاب من خلال تقديم النصائح والإرشادات لهم وتوجيههم، ولم يتخذ الإرشاد البعد التنظيمي إلا مع تطوّر التعليم بفعل إلزاميته وتوسّع انتشار المدارس. عندها، بدأت وزارات التربية بالاهتمام بتنظيم عملية الإرشاد التربوي بشكل رسمي، وإنشاء أقسام خاصة في المدارس.

تعدّ جمهورية مصر العربية أولى الدول في العالم العربي التي بدأت العمل الإرشادي في المدارس، ففي العام 1957، تبنّت وزارة التربية والتعليم المصرية عددًا «من مُدرّسيها وعهدت بهم إلى كلية التربية بجامعة عين شمس لتأهيلهم في ميدان التوجيه، فنظّمت الكلية لأول مرة في تاريخ مصر برنامجًا دراسيًا في التوجيه النفسي والتربوي والمهني لتخريج فئة من الاختصاصيين التربويين لتوزيعهم على المناطق»⁽¹⁾، ليشرفوا على برامج التوجيه والإرشاد في المدارس.

ثم تلتها المملكة الأردنية الهاشمية، عندما اهتم المرشد باللجان المدرسية والطلبة الذين يعانون حالات صحيّة خاصّة، وعمل على جمع التبرّعات الماليّة لمساعدة الطلبة الفقراء. ولم يتخذ التدخّل الإرشادي المفهوم العلمي الدقيق إلّا في العام 1969، عندما تم إعداد برامج إرشادية، وبلغ عدد المرشدين آنذاك (6) مرشدين ومرشدات، تم تعيينهم في مدينة عمّان. وفي العام 1981، بدأ العمل الإرشادي يتطوّر من ناحية المفاهيم والأهداف والإجراءات والأساليب المستخدمة، كما عدّلت

(1) أحمد اسماعيل البردني: واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، 2006، ص 5.



أهداف البرامج الإرشادية وأصبحت تركز على ثلاثة أنواع هي: الإرشاد النمائي، الوقائي والعلاجي. أما الهدف العام للإرشاد، حسب مدير عام وزارة التربية والتعليم، فهو «مساعدة الطالب على تنمية شخصيته من كافة جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية والمهنية والمعرفية ليكون مواطنًا فاعلاً يسهم في بناء مجتمعه»⁽¹⁾.

حلت دولة الكويت الثالثة بعد الأردن، حيث أصدرت وزارة التربية والتعليم قراراً في العام 1978، بتعميم الخدمات الإرشادية في المدارس الثانوية لمساعدة الطلبة على اختيار التخصص الجامعي الملائم لقدراتهم وميولهم باستخدام المقاييس المقننة، وكذلك لمساعدتهم على اتخاذ القرار المهني الصائب والمناسب لوضع كل طالب. فضلاً عن ذلك، هدف العمل الإرشادي في المدارس إلى مساعدة الطلبة على تفهم العلاقات الإنسانية، والتغلب على مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والدراسية من خلال الجلسات الإرشادية الفردية والجماعية، وعن طريق الخدمات الإرشادية الإنمائية والوقائية والعلاجية، بغية تحقيق صحتهم النفسية.

كغيرها من الدول العربية، بدأ الإرشاد في فلسطين كمهمة على عاتق المدرسين، هذا «بالإضافة إلى وجود بعض البرامج الإرشادية على صعيد عدد محدود من المدارس مثل برنامج المعلم المرشد في مدارس وكالة الغوث، ولكنه كان يفتقر إلى الآلية الفعالة لتنفيذه. كما قدمت بعض مراكز الإرشاد النفسي الموجودة على ساحة الوطن منذ بداية الثمانينات بعض الخدمات الإرشادية لطلبة المدارس على مستوى البُعدين الوقائي والعلاجي»⁽²⁾.

(1) لا إسم: تقرير عن مديرية الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم، موقع وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية الإلكتروني، لا ت. شوهده في 24 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://moe.gov.jo/ar/node/21653>.

(2) خضر مبارك الخالدي: خطوات تطوّر الإرشاد المدرسي، موقع منتدى الإرشاد التربوي والنفسي بين الأصالة والمعاصرة الإلكتروني، نشر في 29 / 3 / 2013، شوهده في 24 / 11 / 2024، على الرابط:

https://khmubarakedu.blogspot.com/201303//blog-post_4056.html.

ومع تنامي الاهتمام العالمي بالحرية الشخصية للفرد واستلام السلطة الوطنية الفلسطينية لوزارة التربية والتعليم، استُحدث قسم الإرشاد والتوجيه التربوي بالوزارة في العام 1994، لتلبية حاجات الطلبة الإرشادية.

وفي العام 1996، في نهاية شهر آذار تمّ تعيين دفعة من المرشدين التربويين بلغ عددهم (100) مرشد/ة، (65) منهم لمديريات الضفة الغربية، و (35) منهم لمديريات قطاع غزة.

أما الدفعات الباقية من المرشدين الذين تمّ إعدادهم، فتوزّعوا بواقع ثلاث مدارس لكل مرشد. وفي العام الدراسي 1998 - 1999، بلغ عدد المرشدين/ات التربويين (330) مرشد/ة، لا زال حوالي نصفهم يتواجد في (3) مدارس. ويتولّى المرشد الواحد ما يقارب (2350) طالب/ة من مجموع الطلبة العام للمديرية، بخاصة في المديريات الكبيرة، وعلى وجه التحديد مديرية الخليل. هذا وقد تمّ اختيارهم من تخصصات متنوعة كعلم النفس والتربية وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والإرشاد النفسي. وفي العام 2010، بلغ عدد المرشدين (624) مرشد/ة حسب المركز الفلسطيني للإرشاد⁽¹⁾، مع الإشارة إلى أننا لم نستطع الحصول على إحصاء أحدث منه.

ولم يبدأ التدريب الفعّال للمرشدين، وبشكل مركزي، إلا في شهر حزيران 1998، حيث تم البدء بأول دورة مركزية عنوانها مهارات توجيهية. لكن، قبل ذلك، كانت تحصل لقاءات للمرشدين، كل في مديريته للاستفادة من خبرات بعضهم البعض. كما كانت بعض الجمعيات غير الحكومية نظّم، بعض الدورات التدريبية من حين لآخر، وكذلك بعض فروع نقابة الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين بالتنسيق مع قسم التوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

(1) نسرين بوشيه: الصحة النفسية في فلسطين: معطيات وأرقام، موقع المركز الفلسطيني للإرشاد الإلكتروني، 2010، شوهد في 24 / 11 / 2024، على الرابط: <https://goo.su/EUZEPz>.



أما في لبنان، فقد نشأ جهاز للإرشاد التربوي وإحداث مناطق تربوية في وزارة التربية والفنون الجميلة في «قانون منفذ بمرسوم رقم (3252)، تاريخ 17/05/1972»، نشر في الجريدة الرسمية، العدد (45)، بتاريخ 05/06/1972⁽¹⁾.

وفي العام الجامعي 2016 - 2017، باشرت الجامعة اللبنانية - معهد العلوم الاجتماعية، تدريس ماستر الإرشاد والتوجيه النفس-اجتماعي، الذي يهدف لمساعدة الأفراد والجماعات التي تعيش صعوبات فعلية واضطرابات علائقية، سواء أكانت مع الذات أو مع الآخرين، في المدرسة أو العمل، بهدف إيجاد حلّ للمشاكل الناجمة عن التغيرات والتحوّلات الأسرية والاجتماعية⁽²⁾. أضف إلى ذلك، الاضطرابات السلوكية والنشاط الزائد والعنف واللاتكيف الاجتماعي، كذلك اللاتكيف في بيئة العمل. وفي العام الدراسي 2017 - 2018، بلغ عدد المرشدين الملحقين بـ (16) مركزاً في مختلف الأراضي اللبنانية، (634) مرشداً⁽³⁾، معظمهم أساتذة في التعليم الرسمي وهم يعملون في الإرشاد التربوي وليس النفس-اجتماعي.

ثانياً. تعريف الإرشاد والدعم النفس-اجتماعي

الإرشاد هو عبارة عن «مجموعة من الممارسات المتنوعة كالتوجيه والمساعدة والدعم وإبلاغ المسترشد بالمعلومات الضرورية التي تساعد على مواجهة مشكلاته وحلّ العقبات التي تعترضه وتشكّل له أزمة معينة. وهذه الممارسات تتطلب وقتاً وأحياناً تقتضي إقامة علاقات، ليس فقط مع المرشد بل، مع جماعات تدعم

(1) انظر: مركز المعلوماتية القانونية، الجامعة اللبنانية، شوهده في 24/11/2024، على الرابط:

<https://goo.su/baPHal>.

(2) لارا السيد: معهد العلوم الاجتماعية، ماسترات تواكب التطور (جريدة المستقبل)، موقع مركز أبحاث معهد العلوم الاجتماعية - الجامعة اللبنانية الإلكترونية، شوهده في 24/11/2024، على الرابط:

<https://www.crss-ul.com/post.php?id=76&cid=56>.

(3) فاتن الحاج: «الإرشاد والتوجيه» يستنزف التعليم الرسمي، جريدة الأخبار اللبنانية، العدد الصادر في 3 آب 2019.

المسترشد وتيسر الحل للمشكلة التي يعاني منها⁽¹⁾. إذاً هو عبارة عن تدخل أولي يرصد الانحرافات السلوكية، كما إنه يرصد «الظواهرات النفسية ذات الأسباب التبادلية والعلائقية بشكل أساسي، مع ما يظهر عبرها من تجسّدات عضويّة ووظيفية»⁽²⁾. ولا يهدف هذا التدخل الأولي إلى تقديم علاج متخصص.

يتّضح من خلال هذا التعريف، أن الدعم النفس-اجتماعي هو جزء من مهام المرشد المتنوّعة، والتي تهدف لتحقيق الصّحة النفسيّة للأفراد. ويُقصد به أنّه «العمليات والإجراءات التي تعزّز الرفاهية الشاملة للأشخاص في عالمهم الاجتماعي. ويشمل الدعم المقدّم من العائلة والأصدقاء... ويهدف إلى مساعدة الأفراد للعودة إلى حياتهم الطبيعية بعد أزمة عطّلت حياتهم، وتعزيز قدرتهم على العودة إلى الحالة الطبيعية بعد التعرّض للأحداث السلبية»⁽³⁾. ولتبسيط الصورة، فإن الدعم النفس-اجتماعي للفرد يجعله أشبه بشجرة، جذورها هم العائلة والأصدقاء، والتربة هي مجتمعه والبيئة المحيطة به. أما الهواء، فهو الدعم الذي يحصل عليه من المؤسّسات. وكل هذه العناصر تعمل معاً لتغذيته ومساعدته على النمو والازدهار. ببساطة، إن الدعم النفس-اجتماعي، يعني شعور الفرد بأنه محاط بأشخاص يهتمّون به ويدعمونه عاطفياً وعملياً.

وتجدر الإشارة، إلى أن للدعم النفس-اجتماعي أهمية كبرى في جميع المراحل العمرية لا سيّما في مرحلتَي الطفولة والمراهقة، حيث أثبتت الدراسات أن الأطفال والمراهقين الذين يحصلون على الدعم النفس-اجتماعي المناسب، يكونوا قادرين على التعامل مع الضغوط الحياتية بكفاءة أكثر⁽⁴⁾، وأن الدعم يُمكنهم من التكيف مع

(1) سحر حجازي: الإرشاد في بيئته الثقافية والاجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت، 2018، ص 9.

(2) عباس مكي: مناهات النفس وضوابط علاجها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2003، ص 398.
لا إسم: المذكرة التوجيهية للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني) حول الدعم النفسي الاجتماعي، تيسير (3) https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Guidance_Note_on_Psychosocial_Support_ARA.pdf: الرفاه النفسي والتعلم الاجتماعي والعاطفي، شوه في 2024/11/23، على الرابط

(4) أنس زعل الزين: مستوى الدعم الاجتماعي المقدم للطلبة الأيتام وعلاقته بتسامحهم النفسي في لواء الجيزة بالمملكة الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 7، فبراير 2021، ص 16.



تحديات مرحلة النمو التي يمرون بها. كما نلفت الانتباه إلى أن التوجّهات الحديثة في الدعم النفس-اجتماعي في أثناء الحروب والحوادث الطارئة تركّز على مفهوم التمكين⁽¹⁾، فتوصي المرشدين بعدم التركيز على نقاط الضعف والصعوبات التي يمرّ بها اللاجئين والتعامل معهم كضحايا أو كأشخاص سلبيين يتلقون خدمات الدعم، كي لا يبقوا في وضعية اعتمادية على الآخرين لوقت طويل. لذلك، قالت «هاينز» (Hynes) : «من الأفضل السعي لتمكينهم من مساعدة أنفسهم، وتمكينهم من إدراك إمكاناتهم وقدراتهم، وأنهم يملكون القدرة على المشاركة في تحديد احتياجاتهم وتبليتها وتشكيل حياتهم»⁽²⁾. وهذا ما أكّده «كوراك» (Korac) الذي يدعو لاعتبار اللاجئين أفراداً فاعلين لديهم معارفهم وأهدافهم وخياراتهم⁽³⁾، ويمكن الاستفادة منهم كرأس مال اجتماعي في المجتمع الذي انتقلوا إليه.

ثالثاً. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- عرض المنهجية العلمية التي يجب الالتزام بها بغية تقديم خدمات إرشادية ودعم نفس-اجتماعي فعّال، وذلك من خلال عرض المبادئ وما تشمله من أخلاقيات المهنة.
- تبيان أهمية تقديم الدعم النفس-اجتماعي أثناء الأزمات والحروب، مع توضيح كيفية القيام بهذا التدّخل الأوّلي ليمّ بفعاليّة من شأنها أن تساهم في التخفيف

(1) نادر صدقي الرفاعي وآخرون: فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى الدعم النفسي الاجتماعي في رفع مستوى التمكين النفسي لدى اللاجئين، المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، المجلد 1، العدد 2، ص 292.

(2) Tricia Hynes: *The issue of «trust» or «mistrust» in research with refugees: Choices, caveats and considerations for researches*, working paper n 98, United Nations High Commissioner for refugees, Switzerland, 2003, retrieved 22/02/2024/11/, on: <https://goo.su/Nkg3GSj>

(3) Maja Korac: *Integration and how we facilitate it: A comparative study of the settlement experiences of refugees in Italy and the Netherlands*, Journal Sociology, vol.37, Issue 1, 2003, p 3.

من معاناة الأفراد المتضررين من الأزمات والحروب والأحداث الطارئة سواء
كانت أحداثاً أمنية أم مظاهر طبيعية كالزلازل وغيرها.
- توضيح ما هي أبرز عوارض الاضطرابات النفسية الشائعة الناجمة عن الحروب
مثل: اضطراب ما بعد الصدمة، والاكتئاب، بغية تمييز المُصابين بها وحُسن
التعامل معهم، كي لا تتفاقم حالتهم وتتحول الاضطرابات إلى أمراض نفسية.

رابعاً. أهمية الدراسة وأسباب اختيار الموضوع

تبدو الأهمية العلمية لهذه الدراسة، من خلال شرح المنهجية الواجب اتباعها في تقديم
الخدمات الإرشادية في الأزمات والحروب والأحداث الطارئة. كما تساهم في توضيح
العوامل التي تؤثر إيجاباً على فعالية وكفاءة تقديم الخدمات الإرشادية التي من شأنها أن
تساعد في تحقيق الاستقرار النفسي للأفراد. أمّا الأهمية العملية لهذه الدراسة، فهي تنبع من:

- كون المجتمع اللبناني يمرّ حالياً في حالة حرب (تشرين الثاني 2024)، وعادة
في الحروب، تصبح الحاجة ملحةً للدعم النفس-اجتماعي للناس بسبب
الخسائر الشخصية والنزوح التي يتعرض لها الأفراد. وبما أن المتطوعين
لمساعدة النازحين قد لا يكونون جميعاً متخصصين في مجال الإرشاد
والصحة النفسية، لذلك من شأن هذه الدراسة أن تساهم في تثقيفهم بموضوع
الدعم النفس-اجتماعي ومساعدتهم على تقديم خدمات إرشادية فعّالة.
- بما أننا نعيش في عصر ما بعد الحداثة، حيث أصبح التغير السريع والمتلاحق
أبرز سمات هذا العصر⁽¹⁾، ما يجعل الأفراد في حالة من عدم الاستقرار. وهذا
التغير المتسارع يفرض تحديات عديدة على البشرية، مثل التطور التكنولوجي
ومخاطره، صعوبة الحصول على عمل لائق، الهشاشة الاقتصادية والاجتماعية
التي تؤثر على الشباب، والتحديات البيئية المتزايدة مثل التغيرات المناخية

(1) علي سلمان منصور وسجاد عبد المهدي جاسم: أثر الإرشاد النفسي الواقعي في خفض الشعور بالتوتر لدى طلبة
المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية - جامعة واسط، العراق، العدد 43، الجزء الأول، أيار 2021، ص 428.



والكوارث الطبيعية. لذا، باتت الحاجة ماسةً إلى الإرشاد والتوجيه لمساعدة الأفراد على التعامل مع هذه التحديات المعقدة.

– ارتفاع نسبة النزوح عالمياً، حيث بلغ عدد النازحين (122.6) مليون شخص نزحوا قسراً في جميع أنحاء العالم، حسب آخر تقرير للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين⁽¹⁾.

أما سبب اختيار الموضوع، فهو:

– إدراك الباحثة لأهمية العملية الإرشادية في أثناء الأزمات والحروب والحوادث الطارئة ودورها في التخفيف من معاناة الأفراد والعائلات، لا سيما وأنها مرحلة تتسم بعدم الاستقرار، وهذا من شأنه أن ينعكس سلباً على الصحة النفسية للأفراد⁽²⁾.
– عدم توافر الوعي المجتمعي الكافي، بأهمية اختصاص الإرشاد – كما تثبت بعض الدراسات العلمية⁽³⁾ – ولا ينحصر ذلك في لبنان وبعض الدول العربية، بل حتى على مستوى العالم، حيث يُفيد الخبراء الدوليين في مجال الصحة النفسية والدعم النفس-اجتماعي، استناداً لدراسات أكاديمية واستشارات ميدانية شملت أفريقيا وآسيا والشرق الأوسط، أن «الكثير من مشروعات الصحة النفسية والدعم النفس-اجتماعي التي يتم تنفيذها في مختلف الحالات الإنسانية، تشير إلى وجود صعوبات في إظهار قيمتها»⁽⁴⁾.

(1) لا إسم: 122.6 مليون شخص نزحوا قسراً في جميع أنحاء العالم، صادر عن المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، شوهد في 2024/12/3، على الرابط: <https://goo.su/dR98EgG>.

(2) Jean Furtos: *La précarité et ses effets sur la santé mentale*, Journal *Le carnet psychologique*, Numéro Hors-Série, Septembre/Octobre 2022, p 29.

(3) سامر جميل رضوان: الإرشاد النفسي ومعوّقات تفعيله في بعض الجامعات العربية، دراسة ميدانية مقارنة، مقدمة لندوة الإرشاد النفسي والتوجيه الأولى، جامعة السلطان قابوس، 3 – 4 ديسمبر 2005، شوهد في 2024/12/3، على الرابط: <https://goo.su/VTpEp>.

(4) لا إسم: إطار عمل مشترك للمراقبة والتقييم في مجال الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في حالات الطوارئ، نسخة الاختبار الميداني، منشورات المجموعة المرجعية للصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في حالات الطوارئ التابعة للجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات، 2017، ص 4.

خامساً. الإشكالية

للعاملين في مجال الإرشاد والتوجيه النفس-اجتماعي دور أساس في تحسين الصحة النفسية للأفراد، وحمايتهم من الوقوع في الاضطرابات الشخصية التي تتطلب علاجاً نفسياً طويلاً الأمد، كون عملهم هو عبارة عن تدخّل أولي، يقدم خدمات الدعم النفس-اجتماعي والتوجيه والإرشاد للذين يعانون مشاكل نفسية بسيطة، أو مشاكل سلوكية وحياتية قد تعيق ازدهارهم الشخصي وصحتهم النفسية، ما يمنعهم من مواجهة ضغوطات الحياة بأسلوب بناء.

ومثلما يساهم الإرشاد في التخفيف من المعاناة النفسية للأفراد، بالمقابل يمكن للتدخل الإرشادي أن يحصل «في الظروف الطبيعية لتفعيل استثمار الطاقة البشرية»⁽¹⁾، فهو يساعد الأفراد على اكتشاف إمكانياتهم الكامنة، وتحديد مساراتهم المهنية المستقبلية بتوفير فرص التعلم والتطوير المستمر. وبذلك، يساهم الإرشاد في بناء كوادر مؤهلة وقادرة على مواجهة تحديات المستقبل. كما يساهم، في استقرار المجتمعات من خلال دوره الفعّال في حلّ مشكلات الناس اليومية، كالمشكلات الاجتماعية والعائلية والمهنية، وكذلك، من خلال سعيه عبر الإرشاد التربوي في المدارس لرفد المجتمع بالمواطنين الصالحين. من هنا، أهمية هذا الاختصاص، وضرورة إيجاد وعي مجتمعي عام بأهميته في لبنان.

ففي حين أن الدول الغربية أدركت عظيم الفائدة المجتمعية لاختصاص الإرشاد، ودوره التنموي والتطويري للأفراد والمجتمع⁽²⁾، وقد بدأت تعليمه منذ العام 1911، بشكل رسمي في جامعة هارفرد، حيث يُحتفل في 7 تموز/ يوليو بتاريخ بدء تعليم

(1) عبد الحق منصوري: دور الإرشاد النفسي في ظل تحولات المجتمعات العربية والإسلامية، شوهد في <https://goo.su/smyoF>، على الرابط: 2024/11/22.

(2) Pauline Fahmy: **Le conseil psychologique et d'orientation: Jalon pour un modèle psychosocial intégré**, Journal Conseiller Canadien, 1982, vol.16, n2, p 106.



المرشدين كنظام رسمي في الولايات المتحدة⁽¹⁾، كذلك نجد بعض الدول العربية قد أدركت أهمية هذا الاختصاص منذ العام 1957، نلاحظ أن لبنان ما زال يخطو خطواته الأولى في تدريسه بشكل رسمي في الجامعة اللبنانية، وهو وما زال غير موجود في الجامعات الخاصة. والمفارقة أن لبنان يعاني حروبًا متنوّعة ومتنقلة - شبه دائمة - وأحيانًا من أحداث وكوارث طارئة كالزلازل والحرائق والأوبئة (جائحة كورونا)، فتضطرّ المؤسسات، في الظروف غير المتوقعة، للاستعانة بعمّال أو بمتطوّعين لمساعدة الناس، إلّا أن المشكلة في أنهم غير متخصصين في الإرشاد وتقديم الدعم النفس-اجتماعي لهم. وتترامن هذه الحاجة مع ارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين، وهذا الواقع يعانيه لبنان منذ عقود، حيث أظهرت دراسة أجريت على عيّنة تتكوّن من (1506) خريجًا من معهد العلوم الاجتماعية، ما بين (1964 - 1999)، أن (21%) من الخريجين كانوا عاطلين عن العمل، ما دفع الكثيرين منهم إلى القبول بوظائف لا تمتّ بصلة إلى تخصصاتهم الجامعية. كما تشير الدراسات إلى أن «فجوة المهارات بين خريجي الجامعات وسوق العمل تمثل واحدة من أكبر التحديات التي تواجه الشباب في البلدان العربية»⁽²⁾، ومنها لبنان.

فضلاً عن ذلك، تؤكّد دراسة موجودة على مدوّنة البنك الدولي⁽³⁾، ودراسة نشرتها جريدة النهار أن «العديد من المتخصصين في لبنان يعملون في مجالات غير متناسبة

(1) Mark. L. Savickas: **The centennial of counselor education: Origine and early development of a discipline**, Journal of Counseling and Development, Decembre 2011, Wiley Library, retrieved 22/2024/11/, on:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.15566676.2011-.tb02848.x>.

(2) وفق قضماني: التعليم في العالم العربي... هل يلبي متطلبات سوق العمل المتغيرة؟ موقع إرم BUSINESS الإلكتروني، نشر في تاريخ 29 أكتوبر 2024، شوهد في 22 / 11 / 2024. على الرابط:

<https://www.erebusiness.com/economy/mbbxn36>.

(3) سايبين حبيبيان وآخرون: لبنان: مسح يكشف الفجوات بين التعليم وسوق العمل، موقع مدونات البنك الدولي الإلكتروني، شوهد في 22 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://blogs.worldbank.org/ar/arabvoices/lebanon-survey-reveals-gaps-between-education-and-job-market>

مع شهاداتهم»⁽¹⁾. فخرّيج معهد العلوم الاجتماعية، مثلاً، قد يعمل «كمحاسب أو يعمل في شركة تأمين أو يعمل في المهن الحرة، أو كمعلم في مؤسسات تعليمية»⁽²⁾. وهذا الأمر ينطبق على العمل في المجال الإرشادي. من هنا، انبثق التساؤل الرئيس التالي:

ما هي المبادئ العلميّة الأساسيّة التي يجب أن يستند إليها مقدمو الخدمات الإرشادية وخدمات الدعم النفس-اجتماعي أثناء الحروب والأحداث الطارئة للراشدين وللأطفال؟ وما هي الحالات التي يجب التدخل الفوري معها؟

انبثقت عن هذا التساؤل الرئيس أسئلة فرعية، وهي الآتية:

- هل من فروقات في الاستجابة للأحداث الطارئة بين الأفراد تبعاً للنوع والعمرية؟
- ما هي أبرز الأعراض النفس-جسدية والسلوكية التي تظهر عند الذين يتعرّضون للحروب والأحداث الطارئة بشكل عام؟
- ما هي أبرز الاضطرابات التي من الممكن أن يعانيها الأفراد الذين تعرّضوا للحروب والأحداث الطارئة؟ وما هي عوارضها؟

سادساً. الفرضيات

تختلف الاستجابة للأحداث الطارئة والأزمات بين الأفراد، تبعاً للنوع والعمرية التي ينتمون إليها. وكذلك، تبعاً لما مروا به من تجارب وخبرات شخصية، إضافة لمستوى مرونتهم النفسية التي تسمح لهم بالصمود النفسي، الأمر الذي دفعنا لصياغة الفرضيات التالية:

(1) نبيلة الدبس: تحديات الخريجين في لبنان: بين حلم النجاح وسوق العمل الصعب، موقع جريدة النهار الإلكتروني، نشر في تاريخ 2024/1/5، شوهد في 2024/11/22، على الرابط:

<https://www.annahar.com/search-results?keyword>.

(2) ندى الفطاري: أين يذهب خريجو معهد العلوم الاجتماعية: هل الإختصاص لا لزوم له؟ موقع جريدة السفير الإلكتروني، العدد 6993، شوهد في 2024/11/22، على الرابط:

<https://archive.assafir.com/ssr/753460.html>.



- هناك فروقات بين الأطفال والنساء والرجال في الاحتياجات والاستجابة للأحداث الطارئة.
- بشكل عام، إن أبرز الأعراض التي تظهر عند الأفراد في الحروب والأحداث الطارئة هي أعراض سلوكية ونفس-جسدية.
- إن أبرز الاضطرابات التي من الممكن أن يعانيها الأفراد الذين تعرّضوا للحروب والأحداث الطارئة هي اضطرابات ما بعد الصدمة، والاكتئاب.

سابعًا. المنهج والتقنيات

المنهج العلمي هو مجموعة الخطوات العلمية الواضحة والدقيقة والمتسلسلة التي يتبعها الباحث في مناقشته أو معالجته لظاهرة معينة⁽¹⁾. في هذه الدراسة، تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، لأننا من خلال هذه الدراسة سنحاول وصف الأساليب العلميّة في تقديم الخدمات الإرشادية والدعم النفس-اجتماعي للأفراد الذين يعانون سلبات الحروب والأحداث الطارئة. فهو يلائم هذه الدراسة كونه يهدف إلى تبيان خصائص موقف معين⁽²⁾.

أما بالنسبة للتقنيات، فقد استُخدمت تقنية التوثيق لأنه «لا يكون البحث العلمي بحثاً علمياً إلا إذا اعتمد صاحبه على المصادر والمراجع التي لها علاقة بموضوع بحثه»⁽³⁾. كما تمّ الاعتماد على الملاحظة، حيث تبين من خلال الخبرة الميدانية للباحثة، أن هناك جزءاً من المتطوّعين لتقديم خدمات الدعم النفس-اجتماعي لأهلنا النازحين قسراً من بعض المناطق اللبنانية بفعل القصف العنيف، لا يدركون المبادئ والشروط العلميّة الواجب الالتزام بها أثناء تقديمهم الخدمات الإرشادية، لأنهم غير

(1) عامر مصباح: منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017، ص 13.

(2) عبد الله أبو زعزع: أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار يافا العلمية، عمان، 2009، ص 30.

(3) إيهاب الأخضر: التوثيق في البحث العلمي، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 5، العدد 2، 2021، الجزائر، ص 249.

متخصّصين في مجال الإرشاد أو الصحّة النفسيّة. ولعلّ السبب الرئيس في حصول ذلك، هو أنه في غضون ساعات قليلة، قد «نزع حوالي ربع اللبنانيين، وهو ما يُعتبر حدثاً غير مسبوق في تاريخ البلاد»⁽¹⁾، وأن هذه الأعداد الكبيرة تفوق قدرة أي دولة على التعامل معها، حتى لو كانت تلك الدولة مستقرّة وتتمتع بمؤسّسات فعّالة، حسب قول ناصر ياسين، منسّق لجنة الطوارئ في الحكومة اللبنانية. في ظل هذه الظروف، السؤال الذي يطرح نفسه: ما هي المبادئ العلميّة للتدخّل الإرشادي والدعم النفس-اجتماعي للراشدين والأطفال في الحروب والظروف الطارئة؟ وما هي الحالات التي يجب التدخّل الفوري معها؟

ثامناً. المبادئ العلميّة للتدخّل الإرشادي والدعم النفس-اجتماعي للراشدين والأطفال

هناك مبادئ عامّة وأخرى أساسيّة على المرشد الالتزام بها. نبدأ مع المبادئ العامّة وهي:

- التواصل مع مدير مركز الإيواء بالتعريف عن النفس، واستئذانه لتقديم الدعم النفس-اجتماعي.
- لا تفرض المساعدة على أحد (تسأل المستفيد بداية، إن كان يرغب بالمساعدة).
- أوضحوا للناس بأنهم حتى وإن رفضوا المساعدة حالياً، فإنه لا يزال بإمكانهم الحصول عليها لاحقاً.
- التأكيد على سرّيّة المعلومات، الإصغاء وإعطاء شرعيّة لمشاعر الأفراد.
- جمع معلومات عن كلّ من الخدمات المتوفّرة والمخاوف بشأن الأمن الشخصي والسلامة.
- تحديد الاحتياجات (النفس-اجتماعيّة والجسديّة والطبيّة).

(1) نجية دهشة: خطة الطوارئ لا تلبي احتياجات مليون و200 ألف نازح بلبنان، موقع الجزيرة نت الإلكتروني، نشر في تاريخ 2024/10/5، شوهد في 2024/11/22، على الرابط: <https://goo.su/C9x4z>.



- احترام حقّ الشخص الذي تقوم بدعّمه نفس-اجتماعياً بتقرير مصيره.
- تعاطفوا ولكن بحدود (الحفاظ على مسافة نفس-اجتماعية).
- عدم التقليل من هول الأزمة أو الكارثة التي مرّ بها الشخص.
- يجب مراعاة المظهر اللائق بما يتناسب مع الأعراف الاجتماعية (حالات الاستشهاد أو الوفاة: يجب الانتباه لألوان الثياب).
- تجنّب إجراء التدخّل أثناء وقت الفطور والغداء قدر الإمكان.
- احترام الكرامة الإنسانية وثقافة الأسرة أو الأفراد مهما وجدتها مختلفة عن ثقافتك.
- توعية الأفراد/ الأسرة حول أهميّة عدم التجاوب مع الشائعات والتأكّد من صحّة المعلومات على وسائل التواصل الاجتماعي.
- إثارة «إنتباه الأسرة لضرورة الابتعاد عن أي سلوك خطر على التكيّف»⁽¹⁾، وتوعيتها حول أهمية النظام الغذائي الصحي والتخفيف من التدخين والمشروبات المنبّهة.
- مساعدة الأفراد/ الأسرة ليمكنّوا من ضبط المشاعر وحلّ المشكلات.
- لا تعدّ الأسرة بأمور غير متأكّد منها (مثال: تأمين فراش، مياه، دواء... إلخ).
- تحديد الأفراد المتماسكين في الأسرة والأفراد الأكثر ضعفاً والمعرّضين للانهايار.
- تشجيع بعض الرجال المتحفّظين على التعبير عن مشاعرهم، وذلك من خلال الإيضاح لهم أن «القدرة على التكيّف تشتمل على القدرة على تحديد المشاعر والتعبير عنها بطريقة بناءة، وإبداء الحزن والبحث عن الدعم دون الشعور بالخجل»⁽²⁾.

(1) لا إسم: دليل إجراءات التدخل النفسي وقت الأزمات والطوارئ، منشورات المركز الفلسطيني للإرشاد، فلسطين، أيار 2016، ص 23.

(2) آشا بيدار: دليل مجموعات عمل الدعم النفس - اجتماعي: الرجال المهجرين، منشورات جمعية روزان، باكستان، 2011، ص 1.

- رصد المشكلات الموجودة عند الفرد/ الأسرة.
- تقديم الخدمات الإرشادية الملائمة للحالات المتماسكة وتحويل الحالات الأخرى لمعالج نفسي.
- تجنبوا الإصرار المبالغ فيه للخضوع للعلاج النفسي.
- إعلام الأسرة بأنه سيتم عقد لقاءات أخرى للمتابعة (وفقاً لتقييمك للحاجة)، وأنه سيتم التنسيق معهم حولها بما يلائمهم.
- أشكر الأسرة على تعاونهم وغادر المكان.
- إبلاغ المسؤول عن وقت التدخل ووقت المغادرة.

إضافة لما تقدم، هناك ثلاثة مبادئ أساسية، وهي:

- مبدأ الملاحظة: حيث يجب على المرشد أن يتحقق من أن الفرد الذي سيساعده هو في مكان آمن، فيلاحظ المبنى، أو العلاقات بين الأفراد خشية أن يكون هناك صراعات قد تؤذيه. كما عليه أن يتحقق من الأشخاص الذين لديهم احتياجات أساسية طارئة واضحة كالذين تعرّضوا لجروح، أو مرضى السرطان، أو مرضى القلب، أو ملابسهم ممزقة والطقس بارد... إلخ. أيضاً، عليه التحقق من الأشخاص الذين يُظهرون ردود فعل خطيرة على الحدث الطارئ (أصيبوا بصدمة).

- مبدأ الإنصات: على المرشد التوجّه إلى الأشخاص الذين يلاحظ من سلوكهم أنهم يحتاجون للدعم أكثر من غيرهم. وفي هذه الحال، يجب أن يسألهم عن احتياجاتهم، ما يُقلقهم، ومخاوفهم، وأن يستمع لهم بإنصات تامّة وتعاطف، وأن يساعدهم على الشعور بالهدوء والطمأنينة دون إطلاق وعود أو أقوال غير متأكّد منها.

- مبدأ الربط: على المرشد مساعدة الناس على تلبية احتياجاتهم الأساسية والوصول إلى الخدمات المتوفرة من خلال ربطهم بمصادر الدعم المتوفرة.



كما عليه مساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم من خلال تقديم المعلومات الموضوعية، وربطهم بالأشخاص الذين فقدوا الاتصال معهم بسبب الأحداث الطارئة. فمثلاً، الطفل الذي ضاع عن أهله أثناء عملية النزوح القسري عن البيت بسبب الحرب، يجب العمل على مساعدته لإيجاد مكان تواجد أهله. وإن تعذر ذلك، نحاول مساعدته لإيجاد أحد معارفه لأنه يشكل مصدرًا للدعم النفس-اجتماعي له.

بالنسبة للتدخل مع الأطفال، نلفت الانتباه إلى أن بعضهم وإن كان يمتلك مخزونًا لغويًا كافيًا من المفردات للتعبير عن حاجاته وما يريد في حياته اليومية، إلا أنه يجد صعوبة في التعبير عن مشاعره عن طريق الكلام. ولهذا، فهو يُعبر بتصرفاته وسلوكياته. كما أن بعض الأطفال لا يمتلكون الفهم المنطقي للأحداث، والبعض الآخر منهم قد يعتقد أنه السبب في موت الآخرين⁽¹⁾.

أما فيما يتعلق في المبادئ العلمية التي يجب الالتزام بها أثناء التدخل مع الأطفال، فهي التالية:

- مراعاة «مصلحة الطفل الفضلى»⁽²⁾، وأولية تلبية حاجاته.
- إعلام الأهل بالتدخل والحصول على موافقتهم الخطية أو الشفهية.
- احترام الطفل الناجي واحترام جسده وطريقة تفكيره وعاداته وخلفيته الاجتماعية.
- مشاركة الطفل بتفاصيل التدخل وضمان فهمه للتدخلات التي ستتم، وضمان الحصول على موافقته.

(1) لا إسم: إرشادات للأهل لفهم والتعامل مع أطفالهم في حالات موت أو فقدان قريب، منشورات المركز الفلسطيني للإرشاد، نابلس، 2015، ص 1.

(2) هيام لطفي الزين: الصغار في الظروف الصعبة والنزاعات، نصوص مختارة للأهل والمدارس والعاملين في الدعم النفسي - الاجتماعي، منشورات ورشة الموارد العربية، بيروت، 2007، ص 7.



- استخدام كلمات مناسبة لعمر الطفل وفهمه.
- تنفيذ تدخلات تُشعر الطفل بالراحة والأمان.
- تنفيذ تدخلات تشتمل على اللعب والعمل الجماعي والتسلية.
- إعطاء الطفل مساحة للتعبير وتشجيعه على ذلك.
- عدم الضغط على الطفل للحديث أو التعبير عن مشاعره، والسماح له في حال رغب بالحديث مرة أخرى.
- مساعدة الطفل للرجوع لروتينه المعتاد وعلى قيامه بوظائفه وواجباته اليومية.
- الانتباه إلى علامات تتعلق بانتهاك حقوق الطفل (إساءة، عنف، تحرّش... إلخ) والعمل والتنسيق مع الجهات المختلفة لضمان أمن الطفل والمحافظة على حقوقه.
- علّم الطفل بعض الإرشادات التي قد يحتاجها في الأزمات من خلال القصّة والأنشودة ولعب الأدوار⁽¹⁾، ولا تلقها بأسلوب قد يزيد من قلقهم وخوفهم كي لا ينعكس سلباً على شخصياتهم.

تاسعاً. الحالات التي تستوجب التدخل الفوري معها

- أبرز الحالات التي يجب تقديم الدعم النفس-اجتماعي الفوري لها هي:
- الأشخاص الذين يحتاجون لرعاية طبيّة طارئة (جروح خطيرة ونزيف).
- الذين يعانون ضيق نفسي شديد حيث لم يعودوا قادرين على الإعتناء بأنفسهم أو بأطفالهم.
- الذين يشعرون بالضيق النفسي الشديد وقد يقومون بإيذاء أنفسهم أو الآخرين.
- الأسر التي استشهد أحد أفرادها أو توفي وفاة طبيعية.

(1) وفاء أبو موسى: الدعم النفسي للأطفال ضحايا الحروب، موقع مجانين، الشبكة العربية للصحة النفسية والاجتماعية الإلكتروني، نشر في تاريخ 18 / 1 / 2009، شوهد في 2 / 12 / 2024، على الرابط:

<https://www.maganin.com/palestine/articlesview.asp?key=361>.



- الأسر التي أصيب أحد أفرادها بإصابات في الأطراف أو عجز كامل أو غيبوبة.
- الأطفال الأصغر سنًا والمراهقين، لأن الدعم الفوري لهم يساهم في تحقيق الظروف الملائمة للنمو المتكامل لشخصياتهم، ما يجعلهم قادرين على الاندماج في المجتمع⁽¹⁾.
- المرضى والمسنين وذوي الحاجات الخاصة.
- الأشخاص المعرضون للعنف والتمييز أكثر من غيرهم.
- الأشخاص الذين تعرّضوا للتحرش.
- الأسر التي هُدمت بيوتها.
- النساء الوحيدات اللواتي يُقمن برعاية الأبناء بمفردهنّ، سواء بسبب وفاة الزوج أو الطلاق أو مشاركته في الحرب دفاعًا عن الوطن، أو اختفائه. فقيامهنّ بدورين وخطر الحرب وخوفهنّ على أبنائهنّ يستنزف طاقتهنّ، ويجعلهن من الفئات الاجتماعية الأكثر تضرراً في الحروب⁽²⁾ ويؤدي إلى «تغيير جذري في هويّاتهن... وحياتهن»⁽³⁾، ويجعلهنّ بحاجة إلى دعم نفس-اجتماعي للاستمرار في تحمّل مسؤولياتهنّ المتعدّدة.

عاشراً. الفروقات بين الأفراد في الحاجات والاستجابة للحدث الطارىء

لا يستجيب الأفراد بنفس الطريقة لنفس الحدث الطارىء، وذلك بحكم الاختلاف في النوع والفئة العمرية. سنعرض لأبرز هذه الاختلافات في الجدول التالي⁽⁴⁾:

-
- (1) عبد الله المجيدل: دليل الدعم النفسي والتربوي للأطفال النازحين في ظروف الحروب والكوارث، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2019، ص 8.
- (2) فتحية محمد محفوظ باحشوان: مشكلات الحرب وآثارها في المرأة والطفل، مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية، المجلد 19، العدد 2، ديسمبر 2022، ص 388.
- (3) ماري آدال سالم: الدعم النفسي الاجتماعي والحوار في الجمهورية العربية السورية ولبنان، منشورات المنظمة الدولية للهجرة، سويسرا، 2018، ص 19.
- (4) استوتحت الباحثة الجدول من دليل إجراءات التدخل النفسي وقت الأزمات والطوارئ، إعداد المركز الفلسطيني للإرشاد، فلسطين، 2016.



جدول الفروقات بين الأفراد في الاستجابة للأزمات وتقديم الخدمات الإرشادية

الرجال	النساء	الأطفال	الفروقات بين الأفراد في: التوجه لتلقي الخدمات النفسية والطبية
• يجدون صعوبة بالتوجه لتلقي المساعدة. • يلجأون للمساعدة عند التأزم النفسي أو الطبي.	• يبادرن لطلب الخدمة أسرع من الرجال. • أكثر تقبلاً للخدمات من الرجال.	• بحاجة لراشد يلاحظهم ويطلب الخدمة لهم.	



الرجال	النساء	الأطفال	الفروقات بين الأفراد في:
• يلجأون لاستخدام الأدوية المهدئة، أو الكحول أو المخدرات. • قليلًا ما يصابون بالاكتئاب، ولكنهم أكثر عرضة للفصام ونجاحًا في محاولات الانتحار. • يصابون باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (3) أضعاف النساء).	• القلق، التوتر الشديد، الاكتئاب، أكثر توجُّهًا للانتحار. • قد يُصبن بالفصام، أو أعراضه.	• القلق والارتباك والخوف، الإنطوائية، شدة التعلق بالوالدين أو المعني برعاية الطفل، أو العكس: يصبح الطفل أكثر عنفًا وتوترًا. • يعاني حركة زائدة، صراخ وحساسية انفعالية وبكاء. • تبوّل لا إرادي، قلة الأكل أو شراهة، محاولة إيذاء النفس أو الآخرين. • صعوبات التركيز. • وجع البطن. • التقيؤ. • الصداع. • الخوف من الظلام والوحدة. • الخوف من الإصابة، أو إصابة الأهل. • مشاكل بالجلد، والجهاز الهضمي. • خمول ونقص بالطاقة. • شعور بالذنب. • فقدان الاهتمام بالأشياء التي كانوا يستمتعون بها عادة.	الصعوبات النفسية الشائعة

الرجال	النساء	الأطفال	الفروقات بين الأفراد في:
• الرجال: العلاج الدوائي (صعوبة تركه) وشفاءهم أبطأ من النساء. • من الصعب على الرجال تقبّل النصيحة لأنها تشعرهم بالضعف وفقدان السيطرة. • يتقبّل الرجل الخدمة من رجل أكثر من المرأة. • يربط الرجل فقدان السيطرة بالضعف، وبالتالي فرصة لجوئه للعنف أعلى من النساء.	• تحتاج النساء لعلاج كلامي أكثر من العلاج الدوائي. • مراعاة احتياجات النساء الخاصة، لا سيّما في الظروف التالية: 1. الدورة الشهرية، الحمل. 2. وجود أطفال يعتمدون عليهن. 3. اضطراب اكتئاب ما بعد الولادة. • قدرة المرأة على اتخاذ قرار مستقلّ + المرأة تؤدي عدة أدوار (يرهقها نفسياً)	• عمر الطفل، وضعه النفسي، وجوب كون الأهل جزءاً من الدعم، وجود أي أمراض، حمايته من العنف، وجود برنامج يومي روتيني يعيد النظام لحياة الطفل. • إعطاء الطفل بعض الأدوار ليشعر بتمكّنه، والتغلّب على العجز. • البحث عن أي متعلّقات، أو ذكريات والحفاظ عليها والتعبير عنها. • الانتباه لدخول الطفل في حالة حداد، بسبب فقدانه معارفه/ أهله أو أغراضه المتعلّقة بها كألعابه.	عند تقديم الخدمات يجب مراعاة الأمور التالية:



الرجال	النساء	الأطفال	الفروقات بين الأفراد في:
• يتعافى الرجال أبطأً من النساء. • ينتكس الرجال أقل من النساء. • يعمل الرجل بسهولة عند إعطائهم أعمال، ومهام محدّدة الهدف. • لا يعمل الرجل بسهولة عند إعطائهم أكثر من مهمّة في آن واحد. • يأخذ الرجل أدوار الحماية الجسدية، والدفاع عن الضعفاء بجديّة.	• تتعافى النساء أسرع من الرجال. • تنتكس النساء أكثر من الرجال. • عند تعافي النساء يقمن بالمبادرة لمسك زمام الأمور ومساعدة الآخرين. • تستطيع النساء وقت الأزمة أن يكن لهن مصدر دخل، اقتصادي، واجتماعي داعم أكثر من الرجل.	• يتعافى الطفل على مراحل. لذلك، يجب متابعته. • قد ينتكس بسرعة إذا لم يكن هناك ثبات في التعامل، أو تكرار للحدث الطارىء. • اذا لم يتمّ مساندته سيتأثر نفسيًا عند البلوغ. • يستطيع الطفل أن يشارك في بعض المهام بعد الحدث.	التعافي والمشاركة في عملية التدخل



أحد عشر. الأعراض النفس-جسدية التي قد تواجه الناجين في الحروب والأحداث الطارئة

بشكل عام، قد نجد الأعراض الآتية:

- مشاكل في النوم: أرق، كوابيس، وقت نوم طويل.
- مشاكل تتعلق بالكلام: صمت، تأتأة، سرعة أو بطء في الحديث.
- شحوب في الوجه وشعور عام بعدم الراحة.
- مواجهة مشاعر وأحاسيس مفاجئة ومُحيرة للفرد.
- الشعور بالخطر بالرغم من انتهاء الحدث الصادم.
- التخبُّط الفكري الناجم عن معاناة الفرد من صعوبة في التركيز، وضعف القدرة على اتخاذ القرارات⁽¹⁾.
- أعراض جسدية مثل: الارتعاش، الصداع، الشعور بالإرهاق وفقدان الشهية. كذلك الأوجاع والآلام مثل ألم في المعدة، تشنُّج بالمصران، ألم في الرأس، صعوبات تنفُّس، سرعة في دقات القلب...إلخ.

إثنا عشر. الأعراض السلوكية التي قد تواجه الناجين في الحروب والأحداث الطارئة

تُعَدُّ الأزمات والحروب من أقسى التجارب التي يمكن أن يواجهها الفرد في حياته. فهي تترك آثارًا عميقة في نفسيته، الأمر الذي قد يُسبِّب ظهور بعض الأعراض السلوكية التي تتنوّع شدّة تأثيرها باختلاف ظروف الأفراد والبيئة التي تحتضنهم. من بين هذه الأعراض نذكر:

- العصبية الزائدة والعدوانية: اللفظية والجسدية.

(1) شادي جابر: الدليل المساند لفريق الدعم والإرشاد النفسي للتدخل وقت الأزمات والطوارئ، منشورات المركز الفلسطيني للإرشاد النفسي ومنظمة أطباء العالم، رام الله، 2018، ص 11.



- تغيير في السلوك المعتاد يوميًا.
- عزلة شخصية واجتماعية وتدهور شبكة علاقات الفرد الاجتماعية.
- تغيير في العلاقات الأسرية.
- قضم الأظافر.
- تبوّل لا إرادي.
- غضب وانفعالات حادة.
- بكاء دون سبب واضح.
- لا مبالاة.
- استخدام مفرط للمنبهات: قهوة، تدخين... إلخ.

ثلاث عشر. أبرز الاضطرابات في الحروب: اضطراب ما بعد الصدمة

إن الحروب والأحداث الطارئة كالزلازل المدمرة والأعاصير التي ينجم عنها فقدان أحبّاء وهدم منازل، من شأنها أن تؤدي إلى بعض الاضطرابات النفسية التي تؤثر على حياة الأفراد اليومية. من بين هذه الاضطرابات، نذكر اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب. فماذا عنهما؟

1. عوارض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD)

فيما يلي، نعرض أبرز عوارض هذا الاضطراب⁽¹⁾، وهي:

- عيش الصدمة من جديد مرّة بعد مرّة: من خلال عودة الذكريات المرتبطة بالحدث بشكل لا إرادي ومفاجيء. كما يتم تكرار الحدث الصادم من خلال أحلام أو كوابيس.
- الشعور باضطراب شديد حينما يتذكّر الحادث: توتر وارتجاف ودقات قلب سريعة.

(1) للمزيد راجع: جهاد محمد حمد: معايير (DSM-5)، اضطراب كرب ما بعد الصدمة، ترجمة أنور الحمادي، الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ص 112 - 120.



- فقدان الصلة بالعالم الواقعي واعتقاد الفرد أن الحدث الصادم يحدث فعلاً مرة ثانية.
- الانفعال الشديد مع أعراض هلع جسدية (ضيق تنفس، سرعة بدقات القلب).
- تجنب الأمور التي تذكره بالحدث الصادم.
- الشعور بالتأهب المستمر واليقظة المتزايدة بشكل غير متناسب مع الواقع: أن الشخص يبقى متيقظاً فيضطرب نومه، ويصبح سريع الانفعال، ويواجه صعوبة في التركيز ويخاف من أبسط الأمور، وقد تصيبه نوبات من الذعر.
- الحذر الزائد واستمرار فحص الأشياء.
- الشعور بالذنب: مثلاً نتيجة بقاءه حياً في حين أن الآخرين ماتوا.
- يواجه صعوبة في العمل أو التعليم والعلاقات مع الآخرين.

2. عوارض الاكتئاب

في حال وجود أكثر من علامة من العلامات المذكورة أدناه، يمكن القول إن الفرد يعاني الاكتئاب؛ الأمر الذي يستدعي تحويله إلى خدمات تخصصية في هذا المجال وهي بالشكل التالي⁽¹⁾:

- الشعور بالكآبة/ الحزن الشديد (معظم أوقات اليوم، أو كل اليوم).
- انعدام الرغبة بعمل أي شيء.
- الشعور بالخدران أو انعدام الطاقة.
- خلل في نظام النوم: صعوبة في النوم أو الاستيقاظ مبكراً أو في الليل.
- الشعور بانعدام الأمل بالنسبة إلى المستقبل.
- الشعور بالغضب المستمر، أو عصبية زائدة، أو عدم راحة شديدة.
- علامات جسدية (صداع، مشاكل في الجهاز الهضمي/ المناعي، دوخة، ألم صدري، أو انزعاج في أجزاء أخرى من الجسم).

(1) للمزيد راجع: المرجع نفسه، ص 73 - 90. جهاد محمد حمد: معايير (DSM-5)، مرجع سابق، ص 73 - 90.



خلاصة

ممّا تقدم، نستنتج أن الإرشاد هو من الاختصاصات التي بزغ فجرها مع الغزالي وابن سينا، وقد ظهر بمفهومه المتعارف عليه حاليًا في ألمانيا ثم الولايات المتحدة الأميركية حيث كان مرتبطًا في البداية بالمجال المهني. وكان هدفه، آنذاك، وضع الشخص المناسب في المهنة المناسبة، ما لبث أن انتقل إلى المجال التربوي في فرنسا، قبل أن ينتقل إلى المجال النفسي و من ثم النفس-اجتماعي.

والإرشاد هو عبارة عن تدخّل أولي، يقدّم خدمات الدعم النفس-اجتماعي في الظروف الطبيعية وأثناء الحروب والأحداث الطارئة للراشدين والأطفال حفاظًا على صحتهم النفسية. وقد شرحنا في الدراسة، المبادئ العلمية للتدخل الإرشادي والدعم النفس-اجتماعي للراشدين والأطفال. كما بيّنا وجود فروقات في الاستجابة للأحداث الطارئة بين الأفراد تبعًا للنوع والفئة العمرية، وأن هناك أعراضًا نفس-جسدية وسلوكية تظهر - بشكل عام - عند الذين يتعرّضون للحروب والأحداث الطارئة، وأن أبرز الاضطرابات التي من الممكن أن يُصاب بها الأفراد الذين تعرّضوا للحروب وللأحداث الطارئة هما: اضطراب ما بعد الصدمة والإكتئاب.

وتجدر الإشارة، إلى أن العاملين في مجال الإرشاد يمكن أن يقدموا خدماتهم الإرشادية في الظروف الطبيعية كإرشاد الطلبة في المدارس والجامعات ليختاروا التخصص المناسب لقدراتهم وميولهم، أو العمّال في المصانع والشركات حيث يعمل على حلّ صراعات العمّال، أو إرشاد المقبلين على الزواج. كما يمكن للمرشدين أن يعملوا في المحاكم لتقريب وجهات النظر والعمل على حلّ الخلافات الزوجية منعا لحصول الطلاق بين الزوجين، أو أن يقدموا خدمات الدعم النفس-اجتماعي للأولاد الذين قد اتخذوا والداهم القرار بالطلاق لتحضيرهم نفسيًا لهذه الخطوة أو بعد حصولها. من هنا، تبدو أهمية التدخل المبكر لتقديم الدعم النفس-اجتماعي للأشخاص الذين يعانون ظروفًا طارئة أثّرت سلبًا على صحتهم النفسية بفعل صدمات تعرّضوا لها، سواء بسبب الطلاق أو في حالة الحرب أو الزلازل... إلخ.



إضافة إلى دوره التوجيهي، لعلّ أبرز ما يوضح أهميّة اختصاص الإرشاد النفس-اجتماعي دوره الوقائي، حيث يعمل على حماية الأفراد من الوقوع ضحية الاضطرابات النفسيّة الشديدة أو اضطرابات الشخصية، التي تتطلب علاجاً طويلاً الأمد.

باختصار، إن الإرشاد والتوجيه النفس-اجتماعي، من خلال عمليّة الدعم التي يقدّمها للمستفيدين، إنّما يساهم في تمكينهم نفسياً من خلال تعزيز صحتهم النفسيّة. كما يساعدهم على إعادة بناء حياتهم والعودة إلى روتينهم اليومي، قدر المستطاع. فضلاً عن ذلك، يعمل على تعزيز التماسك الاجتماعي، من خلال تعزيز الروابط بين الأفراد، ما يساعد على بناء مجتمعات مرنة أكثر قدرة على مواجهة التحديات. فكم نحن، في لبنان، بحاجة إلى ازدياد عدد المتخصّصين في هذا المجال!



مكتبة البحث

1. المصادر والمراجع باللغة العربية

1. أبو زعيزع، عبد الله: أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار يافا العلمية، عمان، 2009.
2. بيدار، أشا: دليل مجموعات عمل الدعم النفس - اجتماعي: الرجال المهجرين، منشورات جمعية روزان، باكستان، 2011.
3. جابر، شادي: الدليل المساند لفريق الدعم والإرشاد النفسي للتدخل وقت الأزمات والطوارئ، منشورات المركز الفلسطيني للإرشاد النفسي ومنظمة أطباء العالم، رام الله، 2018.
4. حجازي، سحر: الإرشاد في بيئته الثقافية والاجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت، 2018.
5. حمد، جهاد محمد: معايير (DSM-5)، اضطراب كرب ما بعد الصدمة، ترجمة أنور الحمادي، الجمعية الأميركية للطب النفسي.
6. الخطيب، جمال: تعديل السلوك الإنساني، دار حنين ومكتبة الفلاح، عمان، 1996.
7. زهران، حامد: التوجيه والإرشاد النفسي، دار عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1980.
8. الزين، هيام لطفي: الصغار في الظروف الصعبة والنزاعات، نصوص مختارة للأهل والمدارس والعاملين في الدعم النفسي - الاجتماعي، منشورات ورشة الموارد العربية، بيروت، 2007.
9. سالم، ماري آدال: الدعم النفسي الاجتماعي والحوار في الجمهورية العربية السورية ولبنان، منشورات المنظمة الدولية للهجرة، سويسرا، 2018.
10. الشناوي، محمد محروس: العملية الارشادية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1996.



11. فرنسيس، سيدة: برنامج الدعم النفسي الاجتماعي للمتعلمين والمعلمين والأهل في خلال الأزمات وحالات الطوارئ، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، 2020.
12. لا إسم: إرشادات للأهل لفهم والتعامل مع أطفالهم في حالات موت أو فقدان قريب، منشورات المركز الفلسطيني للإرشاد، نابلس، 2015.
13. لا إسم: دليل إجراءات التدخل النفسي وقت الأزمات والطوارئ، منشورات المركز الفلسطيني للإرشاد، فلسطين، أيار 2016.
14. لا إسم: إطار عمل مشترك للمراقبة والتقييم في مجال الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في حالات الطوارئ، نسخة الاختبار الميداني، منشورات المجموعة المرجعية للصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في حالات الطوارئ التابعة للجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات، 2017.
15. لا اسم: الدعم النفسي الذاتي للعاملين في مراكز الرعاية الصحية في التجمعات الفلسطينية، منشورات الأمم المتحدة - البرنامج الإنمائي، 2023.
16. المجيدل، عبد الله: دليل الدعم النفسي والتربوي للأطفال النازحين في ظروف الحروب والكوارث، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2019.
17. مصباح، عامر: منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017.
18. مكّي، عباس: متاهات النفس وضوابط علاجها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2003.

2. الدوريات باللغة العربية

1. الأخضر، إيهاب: التوثيق في البحث العلمي، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 5، العدد 2، 2021، الجزائر.



2. باحشوان، فتحية محمد محفوظ: مشكلات الحرب وآثارها في المرأة والطفل، مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية، المجلد 19، العدد 2، ديسمبر 2022.
3. الرفاعي، نادر صدقي؛ وآخرون: فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى الدعم النفسي الاجتماعي في رفع مستوى التمكين النفسي لدى اللاجئين، المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، المجلد 1، العدد 2.
4. الرواد، ذيب محمد؛ بدير، تهاني رزق علي: الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالأمن النفسي لدى المطلقات في كفر قاسم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 2، مارس 2017.
5. الزين، أنس زعل: مستوى الدعم الاجتماعي المقدم للطلبة الأيتام وعلاقته بتسامحهم النفسي في لواء الجيزة بالمملكة الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 7، فبراير 2021.
6. منصور، علي سلمان؛ جاسم، سجاد عبد المهدي: أثر الإرشاد النفسي الواقعي في خفض الشعور بالتوتر لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية - جامعة واسط، العراق، العدد 43، الجزء الأول، أيار 2021.

3. مواقع إلكترونية

1. أبو موسى، وفاء: الدعم النفسي للأطفال ضحايا الحروب، موقع مجاني، الشبكة العربية للصحة النفسية والاجتماعية الإلكترونية، نشر في تاريخ 18 / 1 / 2009، شوهد في 2 / 12 / 2024، على الرابط:

<https://www.maganin.com/palestine/articlesview.asp?key=361>.

2. بوشيه، نسرين: الصحة النفسية في فلسطين: معطيات وأرقام، موقع المركز الفلسطيني للإرشاد الإلكتروني، 2010، شوهد في 24 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://goo.su/EUZEPz>.



3. حبيشان، سايبين؛ وآخرون: لبنان: مسح يكشف الفجوات بين التعليم وسوق العمل، موقع مدونات البنك الدولي الإلكتروني، شوهده في 22 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://blogs.worldbank.org/ar/arabvoices/lebanon-survey-reveals-gaps-between-education-and-job-market>

4. الخالدي، خضر مبارك: خطوات تطوّر الإرشاد المدرسي، موقع منتدى الإرشاد التربوي والنفسي بين الأصالة والمعاصرة الإلكتروني، نشر في 29 / 3 / 2013، شوهده في 24 / 11 / 2024، على الرابط:

https://khumbarakedu.blogspot.com/2013/03/blog-post_4056.html

5. الدبس، نبيلة: تحديات الخريجين في لبنان: بين حلم النجاح وسوق العمل الصعب، موقع جريدة النهار الإلكتروني، نشر في تاريخ 5 / 1 / 2024، شوهده في 22 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://www.annahar.com/search-results?keyword>

6. دهشة، نجية: خطة الطوارئ لا تلبي احتياجات مليون و200 ألف نازح بلبنان، موقع الجزيرة نت الإلكتروني، نشر في تاريخ 5 / 10 / 2024، شوهده في 22 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://goo.su/C9x4z>

7. السيد، لارا: معهد العلوم الاجتماعية، ماسترات توابك التطور (جريدة المستقبل)، موقع مركز أبحاث معهد العلوم الاجتماعية - الجامعة اللبنانية الإلكتروني، شوهده في 24 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://www.crss-ul.com/post.php?id=76&cid=56>

8. الفطيري، ندى: أين يذهب خريجو معهد العلوم الاجتماعية: هل الإختصاص



لا لزوم له؟ موقع جريدة السفير الإلكتروني، العدد 6993، شوهد في 22 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://archive.assafir.com/ssr/753460.html>.

9. قضماني، وفق: التعليم في العالم العربي... هل يلبي متطلبات سوق العمل المتغيرة؟ موقع إرم BUSINESS الإلكتروني، نشر في تاريخ 29 أكتوبر 2024، شوهد في 22 / 11 / 2024. على الرابط:

<https://www.erebusiness.com/economy/mbbxn36>.

10. لا إسم: تقرير عن مديرية الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم، موقع وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية الإلكتروني، لا ت. شوهد في 24 / 11 / 2024، على الرابط: <https://moe.gov.jo/ar/node/21653>. لا إسم: 122.6 مليون شخص نزحوا قسراً في جميع أنحاء العالم، صادر عن المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، شوهد في 3 / 12 / 2024، على الرابط:

<https://goo.su/dR98EgG>.

11. لا إسم: المذكرة التوجيهية للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الايبي) حول الدعم النفسي الاجتماعي، تيسير الرفاه النفسي والتعلم الاجتماعي والعاطفي، شوهد في 23 / 11 / 2024، على الرابط:

https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Guidance_Note_on_Psychosocial_Support_ARA.pdf.

12. مركز المعلوماتية القانونية، الجامعة اللبنانية، شوهد في 24 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://goo.su/baPHal>.

13. منصوري، عبد الحق: دور الإرشاد النفسي في ظل تحولات المجتمعات

العربية والإسلامية، شوهد في 22 / 11 / 2024، على الرابط:

<https://goo.su/smyoF>.

14. Tricia Hynes: **The issue of «trust» or «mistrust» in research with refugees: Choices, caveats and considerations for researches**, working paper n 98, United Nations High Commissioner for refugees, Switzerland, 2003, retrieved 22/11/2024, on: <https://goo.su/Nkg3GSj>.

4. صحف

1. الحاج، فاتن: «الإرشاد والتوجيه» يستنزف التعليم الرسمي، جريدة الأخبار اللبنانية، العدد الصادر في 3 آب 2019.

5. رسائل ماجستير

1. البرديني، أحمد اسماعيل: واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، رسالة أعدت لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، 2006.

6. مؤتمرات وندوات

1. البناء، حوراء سلمان؛ النائب، آية فاخر: الصمود النفسي وعلاقته بالدعم الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الجامعة، مؤتمر جائحة كورونا وتأثيرها على الفرد والمجتمع، يومي 30-31 آذار 2022، بغداد، منشورات مركز البحوث النفسي.

2. رضوان، سامر جميل: الإرشاد النفسي ومعوّقات تفعيله في بعض الجامعات العربية، دراسة ميدانية مقارنة، مقدمة لندوة الإرشاد النفسي والتوجيه الأولى، جامعة السلطان قابوس، 3 - 4 ديسمبر 2005، شوهد في 3 / 12 / 2024، على الرابط:



<https://goo.su/VTpEp>

7. المصادر والمراجع باللغة الفرنسية

1. Rouah, Carine: **Soigner la guerre: L'expérience de l'organisation internationale pour les migrations (OUM). Dans Rapport promouvoir la sécurité durable**, éditions NATO Défense Collège, & JSTOR, 2006.
2. Zalaket Nadine: **Du trauma a la guérison : contexte libanais**, Dans **Colette - Jourdan - Ionescu et al, Résilience et culture, culture de la résilience**, 2018, éditions CRIRES- Université Laval, Canada, p 46.

8. المصادر والمراجع باللغة الإنكليزية

1. Carl Rogers:
 - **Counseling and Psychotherapy: Newer concepts in Client Centered therapy practice**, Boston, Houghton Mifflin Company, 1942.
 - **Client Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory**, London, Constable.
2. Parsons, Frank: **choosing a Vocation**, London, Gay and Hancock editions, 1909.

9. الدوريات باللغة الفرنسية

1. Fahmy, Pauline: **Le conseil psychologique et d'orientation: Jalon pour un modèle psychosocial intégré**, Journal Conseiller Canadien, 1982, vol.16, n2.
2. Furtos, Jean: **La précarité et ses effets sur la santé mentale**, Journal Le carnet psychologique, Numéro Hors-Série, Septembre/Octobre 2022.

10. الدوريات باللغة الإنكليزية

1. Korac, Maja: **Integration and how we facilitate it: A comparative study of the settlement experiences of refugees in Italy and the Netherlands**, Journal **Sociology**, vol.37, Issue 1, 2003.
2. Savickas, Mark. L.: **The centennial of counselor education: Origine and early development of a discipline**, Journal of **Counseling and Development**, Decembre 2011, Wiley Library, retrieved 22/11/2024, on:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.1556-6676.2011.tb02848.x>.



الزواج المختلط بين مختلفي الدين في المجتمع اللبناني مقاربة انتروبولوجية

أ.م.د. تيريز سيف⁽¹⁾

الملخص

ينحصر تنظيم الزواج في لبنان عبر عقود دينية، إذ لا وجود لعقد زواج مدني. وبالتالي لا يوجد قانون موحد للأحوال الشخصية في لبنان، لأن الدولة تركت للطوائف والمذاهب الدينية مهمة التشريع في هذه الشؤون. وحيث إن القوانين تتعلق بالنظام العام، فلا يجوز للأفراد تعديلها أو الاتفاق على ما يخالفها.

وارتباطاً بهذه القوانين، فإن الزواج المختلط يزيد من الأمر تعقيداً في المجتمع اللبناني، الذي يتميز بمجتمع ديني «متحفظ»، قاعدته مبنية على التنشئة الدينية.

ويتّميّز الشعب اللبناني بإيمانه بالتعايش والعيش المشترك والانفتاح على كافة المستويات، وبتعدّد الديانات لا سيّما الإسلامية والمسيحية، اللتان تدعوان دائماً إلى التسامح وقبول الآخر. إلا أن موضوع المصاهرة والزواج المختلط بين مختلفي الانتماء الديني يبقى محصوراً وضيقاً، لأن الفرز الطائفي والاجتماعي الذي ساهمت

(1) أستاذة محاضرة وباحثة في العلوم الاجتماعية، مديرة معهد العلوم الاجتماعية، الفرع الثاني، الجامعة اللبنانية.

به الحرب أيضاً بشكل كبير وبُنْيوي، جعل الزواج المختلط صعباً في المجتمع اللبناني.
الكلمات المفتاحية: الزواج المختلط، الأحوال الشخصية، المجتمع الديني،
التنشئة الدينية، العيش المشترك.

Résumé de la recherche

Le mariage au Liban est limité aux contrats religieux, car il n'existe pas de contrat de mariage civil. Par conséquent, il n'existe pas de loi unifiée sur le statut personnel au Liban, car l'État a confié aux sectes la tâche de légiférer sur les questions de statut personnel. Puisque les lois concernent l'ordre public, les individus ne peuvent pas les modifier ni s'entendre sur quoi que ce soit qui les contredise.

En lien avec ces lois, le mariage mixte accroît la complexité de la question dans la société libanaise, caractérisée par une société religieuse «conservatrice», dont la base repose sur l'éducation religieuse.

Le peuple libanais se distingue par sa croyance dans la coexistence et l'ouverture à tous les niveaux, ainsi que par la multiplicité des religions, notamment islamique et chrétienne, qui appellent toujours à la tolérance et à l'acceptation de l'autre. Cependant, la question des mariages mixtes entre personnes d'appartenances religieuses différentes reste limitée et étroite, car la séparation sectaire et sociale à laquelle la guerre a également contribué de manière significative et structurelle a rendu difficile le mariage mixte dans la société libanaise.

Mots clés: Mariage Mixte, Statut Personnel, Société Religieuse, Education Religieuse, Coexistence.

المقدمة

علم الاجتماع اليوم، وفي واقعنا العربي على وجه الخصوص، مطالب أكثر من غيره من العلوم الأخرى، بتقديم تصوّرات وطروحات حول ما يعجّ به عالمنا، من ظواهر يتوجّب على علماء الاجتماع أن يعالجوا ويقدموا أبحاثاً تدرس الظواهر



الاجتماعية، وأن يسعوا جاهدين للكشف عن أسبابها وغاياتها لكي يطرحوا تفسيراً واضحاً للواقع، على قاعدة علمية موضوعية تسير وفق المنهجيات العلمية المعتمدة في علم الاجتماع.

وستظل مشكلة اختلاف المذاهب والأديان واحدة من أهم المواضيع الحساسة والدقيقة على المستوى التحليل الاجتماعي والثقافي في المجتمع اللبناني، إذ إن هذا المجتمع، يتكوّن من (18) طائفة ومذهباً تتوزعون على كافة الأراضي اللبنانية بطريقة شبه موجهة ومقسّمة بحسب تركز الطوائف الكبرى في لبنان. من الناحية الديمغرافية، حيث يعدّ لبنان حوالي (4) مليون نسمة وتشكل كل طائفة تقريباً 30% من سكان لبنان.

لقد حقّق التعايش الوطني بين أطراف المجتمع أكبر تحدٍّ أمام كلّ المنظرين بأن لبنان يعاني عدم التقدّم والازدهار بسبب علة الطوائف الموجودة فيه. فعلى المستوى السياسي، إن نظام الحكم في لبنان هو نظام جمهوري، ديمقراطي، توافقي، طائفي، تتوزع المناصب الأساسية بنسب محدّدة بين الطوائف المختلفة. وكذلك الحال بالنسبة للميثاق الوطني، فهو اتفاق غير المكتوب نظم أسس الحكم في لبنان منذ العام 1943، وما زال ساري المفعول حتى يومنا هذا. وبعد التوافق بين القيادات الشيعية والسنيّة والمارونية تضمّن الميثاق اتفاقية ثلاثية بأن يكون منصب رئاسة الجمهورية للموارنة، ورئاسة مجلس النواب للشيعية (وقد أصبح بعد اتفاق الطائف 1989، مؤلفاً من (128) نائباً، يتوزع مناصفة بين المسلمين والمسيحيين)، ورئاسة مجلس الوزراء من نصيب الطائفة السنيّة. وعلى مستوى الأحزاب السياسيّة، يضمّ لبنان أحزاباً عديدة وحركات سياسيّة من مختلف التوجّهات السياسيّة والفكرية، تحمل معظمها هويّة طائفية خاصّة بها.

وفي الحديث عن الجانب التعليمي، فقد عرف لبنان أهم الإرساليّات الأجنبية التي أدّت دوراً مهماً في التعليم والتربية وتشكيل النخب. لذا نجد أن الواقع التعليمي يعكس



تركيبة لبنان السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعية، ويظهر الأمر على حقيقته الطبقيّة والطائفيّة في كل مراحل التعليم، في المدارس والمهنيات والجامعات الخاصة والعامة.

في كل ذلك، نلقي الضوء على بنية المجتمع اللبناني الطائفيّة، التي تؤدّي دوراً أساسياً وكبيراً في تركيبة لبنان على مختلف المستويات، السياسيّة والاقتصاديّة والتربويّة والاجتماعيّة وغيرها، لنجد أن لبنان يزرع تحت الوصاية الطائفيّة التي تتدخل في مفاصل الحياة الفردية. فلبنان هو إحدى الدول القليلة التي لا تزال الأحوال الشخصية تُترك فيها للتشريعات الدينيّة وحدها.

إن التنشئة الاجتماعية التي تُعرف في علم الاجتماع من أهم العمليات تأثيراً على الفرد في مختلف مراحل عمره، ولها دور أساسي في بناء شخصيّته وتكاملها، وتعدّ إحدى أهمّ عمليات التعلّم والتعليم والتربية، والتي عن طريقها يكتسب الأفراد العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها. لذلك فالدين هو عنصر أساسي في هذه العملية، والأسرة التي تمثل أولى العلاقات الإنسانية التي يجد المرء نفسه منغمساً فيها دون تخطيط أو تقرير. وإن عملية التلقين وانتقال المعايير وقيم الأهل من عادات وتقاليد إلى أولادهم والعمل على التكيف، هي القاعدة الأساسية للتأثر والتأثير في محيطهم الاجتماعي والثقافي. إذاً؛ يكتسب الفرد من خلال تنشئته الاجتماعية، ثقافة الأهل، من مأكّل ومشرب ولباس وتقاليد، بالإضافة إلى اكتساب المعايير الأخلاقيّة، والتنشئة الدينيّة على أصولها من معتقدات وممارسات، وصولاً إلى القواعد والقوانين التي تحرّم وتحلّل، وتحدّد ما هو المسموح وما هو الممنوع، في حياته الاجتماعية، وفي بيئته الصغيرة والكبيرة التي يعيش بها.

إن الزواج هو إحدى المؤسسات الأساسية ذات طابع اجتماعي وديني في المجتمع اللبناني، فالزواج المعترف به في لبنان هو الزواج الديني القائم على عقد بين طرفين (أنثى وذكر) في الإسلام، وارتقى إلى سرّ من أسرار الكنيسة الكاثوليكيّة والأرثوذكسيّة في المسيحيّة.



لذلك؛ فقضية الزواج المختلط بين مختلفي الانتماء الديني، هي قضية عابرة عبر الزمن، وتتضمن العديد من الإشكاليات في مختلف النقاط، وسوف نتطرق إليها في هذا البحث.

لذلك نجد أن الزواج المختلط في المجتمع اللبناني دونه تحديات كبيرة وكثيرة تدخل في صلب العادات والتقاليد والانتماء الديني والهوية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

1. الاشكالية

تعدّ مؤسسة الزواج عالمًا مليئًا بالخصوصيات والأسرار والنزاعات العامة والخاصة. ومن أبرز الذرائع التي تُساق في مواجهة الزواج المختلط، أن تضارب القيم المرجعية (Reference Values)، بين الأديان المختلفة وما تحمله من ثقافات، سيؤدي لا محال، إلى توليد النزاع والخلاف بين طرفي الزواج، فعلاقة الحب التي توحد الشئني وتغزله عن الواقع في بداية الزواج، سرعان ما تتلاشى أمام المسؤوليات الكبيرة وحقائق الحياة وإرغامات المحيط ومتطلباته كعائلة وكعادات وتقاليد (Bonte, 1991, p 446). بعض هذه المشاكل لها طابع حياتي في الحياة اليومية التي تواجه كل زوجين، والبعض الآخر يتصل مباشرة بطبيعة الزواج المختلط وتتشابك مع عناصر أخرى، ليرتّب عليه مسؤوليات تتعلق بالزواج المختلط بين مختلفي الدين. ولا شك أن العيش المشترك الذي يجمع أبناء الطوائف والأديان المختلفة في لبنان، يمكن أن يقرب القيم المرجعية الأساسية بينهم، ولكن هذا ليس نتيجة حتمية، إذ قد يؤدي، على العكس أحيانًا، إلى الكراهية والتنافس والتعصب. فالمسألة تتعلق بالدرجة الأولى بقدرة النظام العام على تعميم ثقافة التسامح والتقبل والانفتاح والعدل والمساواة بين مواطنيه.



كل هذا يطرح الإشكالية الآتية:

ما هو واقع الزواج المختلط بين مختلفي الانتماء الديني في المجتمع اللبناني الذي يتغنى بالعيش المشترك بين جميع أبنائه من مختلف الطوائف؟

وينبثق عن هذه الإشكالية تساؤلات تدخل في صلب الاهتمام الاجتماعي، وهي:

- ما هي الأسباب التي تمنع الزواج المختلط بين مختلفي الدين؟ في المقابل ما هي العوامل التي تساهم في تسهيل عملية الزواج المختلط؟
- انطلاقاً من التنشئة الاجتماعية بعمامة، والتنشئة الدينية بخاصة، كيف تربي الأجيال، وعلى ماذا تشدد في عملية التنشئة، على التعصب أم على الانفتاح؟
- هل إن العادات والتقاليد التي يكتسبها الأفراد تعيق من اختيار شريك من الطائفة الأخرى؟ كذلك الحال، هل إن العقيدة الدينية لكل من الإسلام والمسيحية تمنع زواج مختلط بين مختلفي الدين؟

2. الفرضيات

انطلاقاً مما تقدّم، يمكن ربط مفهوم الزواج المختلط بالتنشئة الدينية والعيش المشترك بين أبناء المجتمع اللبناني الذي يعيش في مجتمع علماني في دستورهِ، وديني على أرض الواقع، يشوبه علّة الطائفية التي تسيطر على جميع مفاصل الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في لبنان من خلال الفرضيتين التاليتين:

- الفرضية الاولى: إن العيش المشترك لمختلف الطوائف في المجتمع اللبناني يساهم في تزايد عدد الزيجات المختلطة بين مختلفي الدين.
- الفرضية الثانية: تحدّ التنشئة الدينية المبنية على الشريعة الإسلامية والقوانين الكنسية في المسيحية، من عقد زواج مختلط بين مختلفي الدين في المجتمع اللبناني.



وبالتالي، هذا ما دفعنا إلى الاهتمام بالموضوع، ومحاولة معرفة حالة الزواج المختلط بين مختلفي الانتماء الديني في المجتمع اللبناني، بناء على العيش المشترك وتقاسم الثقافة الجماعية اللبنانية المبنية على الأخلاقيات والأدبيات العامة ومعظم المحرّمات المتفق عليها، كما أنهم يتمتعون بالانفتاح على الآخر وتقبّله.

يشكّل واقع الزواج المختلط في لبنان محور اهتمامنا، على الصعيد الاجتماعي الذي يكون فكرة عامة عن هذا المجتمع، بمعرفة علمية عن حقيقة الانفتاح والثقافة الاجتماعي، ومعرفة خصائص كلّ طائفة وموقفها تجاه هذا النوع من الزواج، لتبيان من يعيقه، ومن يسهّل إجراءاته، فهل الدين هو المحرّك الفعلي والمؤثر الرئيس في هذه القضية، أم هناك موقف من المجتمع حيال هذا الموضوع؟

لهذا الغرض، قمنا بدراسة ميدانية ونظرية، واعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي عبر استخدام التقنيات التالية: دراسة توثيقية تتناول المراجع التي تتعلّق بالقوانين الكنسية في المسيحية، والتشريع في الدين الإسلامي، حول موضوع الزواج المختلط بين مختلفي الانتماء الديني؛ وكذلك اعتمدنا الملاحظة غير المباشرة من خلال الحديث مع بعض الضالعين بالمسائل الاجتماعية الدينية، ومع شخصيات من المجتمع المدني؛ وإجراء تقنية الاستمارة، تناولنا فيها المعلومات المعرفية حول رأي الطوائف للزواج المختلط بين مختلفي الدين، من خلال عيّنة شملت (100) فرد من المتزوّجين، من فئة عمرية تتراوح بين (21 و 41) سنة، وقد حصلنا على (100) إجابة موزّعة عبر مواقع التواصل الاجتماعي من خلال تطبيق Google Form، توزّعت العيّنة بالتساوي بين مسيحيين ومسلمين من الذكور والإناث، شملت كافة المحافظات بشكل متساوٍ.

3. حدود الدراسة

يحدّد إطار هذه الدراسة بالعوامل الآتية:

– العامل الزمني: تطبيق أداة هذه الدراسة في العام 2021.

– العامل المكاني: التطبيق في المجتمع اللبناني عبر Google Form، وتوزيعه عبر تطبيقات Facebook و Watsapp.

من المشاكل التي اعترضت عملنا، صعوبة إجراء مقابلات وجاهية حضورية، لعدم التمكن من تنفيذها بسبب أزمة «كورونا» وتحفظ بعض الذين قابلناهم من الحضور بسبب خوفهم من العدوى أو غير ذلك، لذلك توجهنا إلى المقابلات عبر الاتصال الهاتفي.

أما السياق الذي اعتمدناه في الدراسة، فهو على الشكل التالي:

– المحور الأول: تناول العلاقة ما بين العيش المشترك المتمثلة بالثقافة المجتمعية، وبالأخص القواعد الأخلاقية والعادات والتقاليد، والزواج المختلط بين مختلفي الديانات.

– المحور الثاني: نعالج العلاقة ما بين الزواج المختلط بين مختلفي الديانات والتنشئة الدينية وموقف غير المتزوجين من الموضوع.

4. مصطلحات الدراسة

لا بدّ من تفسير بعض المصطلحات وتوضيحها لتساعد على فهم المعنى الذي نقصده من خلال إدراج المصطلحات في الدراسة:

1.4. الزواج المختلط

بشكل عام، يعرف أحمد بدوي الزواج أنّه «نظام اجتماعي يتضمن تعاقدًا يتحد بمقتضاه شخصان أو أكثر من جنسين مختلفين في شكل زواج أو أزواج وزوجة أو زوجات لتكوين عائلة جديدة، بحيث يعتبر الأولاد الذين يأتون نتيجة لهذه العلاقة أبناء شرعيين لكلا الطرفين. وتتخذ هذه العلاقة أشكالاً مختلفة باختلاف عدد الأشخاص الداخلين فيها، وتبعاً لنوع الصلة التي تقوم بين الجماعتين اللتين ينتمي الطرفان إليهما.



ومن أنواع الزواج : الزواج المدني والزواج الديني وغيره» (بدوي، 1986، ص 258). ويتخذ الزواج المختلط شكلاً من أشكال الزواج وهو المتعارف عليه اجتماعياً بأنه الزواج بين شخصين ينتميان إلى خلفيات ثقافية أو عرقية أو وطنية أو دينية مختلفة، بمعنى آخر زواج بين مختلفي الدين أو العرق أو الجنسية.

2.4. الأحوال الشخصية

هي الترجمة الحرفية لعبارة «Statut Personnel»، المعتمدة في اللغة الفرنسية وفي القانون الدولي الخاص عمومًا، وهي تجمع الأحكام المتعلقة بالزواج والطلاق والأهلية والنسب والوراثة والهجر، إلخ... أي كلّ الأحكام التي تتناول حال الشخص ووضع العائلة والإرثي. فقانون الأحوال الشخصية هو «القانون الذي يعالج أحوال الإنسان الشخصية، كالزواج والطلاق والأبوة، والبنوة، والنفقة، والنسب، والمسائل المتعلقة بالأهلية والولاية على المال، والميراث والوصية». (بدوي، 1986، ص 410).

5. تزايد عدد الزيجات المختلطة بين مختلفي الدين

إن العيش المشترك الذي يميّز به المجتمع اللبناني يساهم في تزايد عدد الزواج المختلط بين مختلفي الدين نتيجة التعايش المشترك فيما بين أبناء الطوائف، أو coexistence، ويمكن القول إن التعايش هو «معيشة جماعات مع بعضها البعض أو في نفس الوقت ويشير المهاجرون مشكلة التعايش بينهم وبين السكان الأصليين، وقد يتجّه هذا التعايش نحو الانصهار fusion، بين الطوائف بحيث يؤثر بعضها في البعض الآخر، ويفقد كل منها خصائصه، أو الاندماج integration، بحيث يزول بعضها ويدوب في البعض الآخر، أو هي تحافظ على التفرقة العنصرية بحيث تقيم من عاداتها وقوانينها ونظمها حواجز فاصلة بين بعضها البعض». (بدوي، 1986، ص 68).

وتعدّ قضايا العيش المشترك والحوار وتقبّل الآخر والتسامح، من أبرز الموضوعات

الفكرية على الساحة العالمية في السنوات الأخيرة. وقد تعددت وجهات النظر حولها، ونالت قدرًا كبيرًا من النقاشات الفلسفية، بدايةً من أفلاطون وأرسطو وفلاسفة الحضارة اليونانية مرورًا بفلاسفة الحضارات الإسلامية والمسيحية والعصور الوسطى وما بعدها، وانتهاءً بالفلاسفة المعاصرين أمثال «جون لوك» و«جون ستيوارت ميل» و«جان جاك روسو» و«جاك دريدا» وغيرهم.

ويتضمن مفهوم العيش المشترك قدرة الإنسان على تغيير طبيعته الاجتماعية وتحويلها إلى طبيعة اجتماعية عقلانية وواعية. فالعيش المشترك يُبنى على قاعدة التآلف والمحبة، والتآلف والانسجام بين البشر الذي لا يعبر فقط عن عدالة مصحوبة بالحكمة والحب، ولكن أيضًا عن الوفاق الممكن بين الأشخاص، فهو يعبر عن إنسانية قوامها حق الاختلاف والاحترام والمحبة، كما يقوم على التآلف والإنسانية وهو شكل من أشكال المودة والألفة، وهي أروع شكل للكينونة والوجود مع الآخر.

يتبين أن الزواج المختلط بين المسيحيين والمسلمين ليس الزواج الوحيد الذي يلاقي اعتراضًا من قبل الكثير من الأسر اللبنانية، بل أيضًا هناك اعتراض بين أتباع مختلف المذاهب من الدين الواحد.

وفي جانب مواز، لا تعترف التشريعات اللبنانية بالزواج المدني الذي يُعقد عادةً في مكتب الأحوال الشخصية بين الجنسين، بغض النظر عن طائفة أو مذهب انتماء الزوجين. فالزواج مثل الطلاق والإرث، هي مسائل من اختصاص المحاكم الدينية لكل طائفة فقط. وعادةً ما يكون ثمة توقع في أن يعتنق أحد الشريكين طائفة الآخر أو دينه، كما هو الحال في وضع العيش المشترك الذي يتيح للبنانيين أن ينعموا بالعيش بسلام وأمان مع بعضهم البعض، ويتشاركوا في الأعمال الاقتصادية والسياسية والعلاقات الاجتماعية بما فيها العلاقات العائلية والزواج.

وفي ما يتعلق بمعايير العيش المشترك في لبنان، واستنادًا إلى الاستبيان نفسه،



لمعرفة مدى تطبيق المعايير الأساسية للعيش المشترك في حياتهم اليومية، ومدى تطبيقها على أرض الواقع، هناك عدة معايير تدرج ضمن العلاقات الاجتماعية، من أهمّها: المحبة، المودة، قبول الآخر، الاحترام، التعايش، المشاركة في الأعمال، في العلاقات الاجتماعية والعائلية وصولاً الى الزواج المختلط من مختلفي الدين.

تظهر آراء رجال الدين واضحة بلا التباس حول الزواج المختلط بين مختلفي الدين، ما بين المسيحية والاسلام، حيث يوجد هناك توافق على عدم الرضى من هكذا نوع من الزواج. ففي المسيحية، سرّ الزواج يتمّ بكل صفة الأسرار، وله هدفان، الأول خير الزوجين وهو الحبّ المتبادل والسعادة الموجودة بينهما، والثاني هو إنجاب البنين، ويشكّل الهدف الأساس لكلّ زواج كسّي، وإنما لا ينفي أبداً خير الزوجين (Rajeh, 1984, p 48). ومن جانبه، يرى المونسنيور كميل مبارك⁽¹⁾، أن «الزواج المفترض هو زواج يتمّ بين شخصين معمّدين كاثوليكين وغير كاثوليكين، وفي هذه الحالات تمّ التذكير فيها خلال المجمع الماروني في قنّوبين، فالكنيسة في البدء كانت ضدّ هذا النوع من الزيجات، وحتى المجمع الأولى كانت تتجنّب من خلال أنظمة تشريعية ذهاب الأبناء للزواج بأشخاص من غير كنيستهم، لدرجة أن هناك أحد القوانين العشرة للرسول يقول: «كل من يصلّي ولو في منزل خاصّ مع شخص مقطوع من الشركة، فليقطع هو أيضاً. وعن رفض المجتمع اللبناني للزواج المختلط دينياً قال: «رغم الانفتاح الذي يعيشه الشعب اللبناني، إلا أنه لا يمكننا إنكار وجود تدنٍّ لدى معظم الطوائف، وهذا يبدو جلياً في الاحتفالات الدينية التي تستقطب إليها مئات الآلاف، هذا التدنّي هو أحد أهمّ العوائق التي تمنع تقبّل المجتمع اللبناني للزواج دينياً، كونه يثير الحساسيات ويمسّ المقدّسات بالنسبة إليهم، خصوصاً مع موجة التعصّب الطائفي التي تعصف بلبنان، ويمكن لمثل هذه الزيجات أن تسبّب

(1) كاهن لبناني مسيحي من الطائفة المارونية، أكاديمي، شاعر، كاتب، باحث في الشأن السياسي اللبناني. له العديد من المؤلّفات والمحاضرات على نطاق واسع حول السياسة اللبنانية والسلام والديمقراطية.

مشاكل لاحقة تؤدي إلى الطلاق، إلى جانب عوامل أخرى تتواجد في أي علاقة زوجية أخرى». وأشار أيضًا إلى أن «الطائفة الإسلامية تبيح للرجل الزواج من امرأة مسيحية، ولكنه يحرم على المرأة المسلمة الزواج من رجل مسيحي، في النهاية يستمر الصراع في لبنان بين الحب والدين، فيتصر الحب أحياناً، ولكن انتصارات الدين أكبر، وينهزم الحب كثيراً ولكن يبقى انهزام الدين أكثر دويًا وتأثيرًا».

وفي هذا الشأن، يتضمن الاستبيان عدة أسئلة، جاءت الإجابات عنها على الشكل التالي:

الجدول الرقم (1)

السكن في حي يتشارك فيه أناس من مختلف الديانات

هل تسكن في حي يسكنه أناس من مختلف الديانات؟		
الجواب	نعم	كلا
النسبة المئوية %	21 %	79 %

يتبين من خلال الإجابة أن (79%) نسبة الأشخاص الذين لا يسكنون في مسكن مختلط، سواء كان في الحي نفسه أم في البناية التي يسكن فيها، وهذا يدل على عدم تقبل الآخر في حياتنا اليومية، واحترام ثقافة الآخر والاهتمام بكسر حدود الانغلاق والانطواء على الذات. كما تشير هذه النسبة، إلى الرغبة إلى حد ما، يقابلها الخوف في جانب آخر لدى اللبنانيين، على إبقاء التقسيم الديمغرافي الطائفي في لبنان، حيث وبحسب المناطق تتوزع الطوائف المسيحية في منطقة جبل لبنان بأعلى نسبة، والطائفة الشيعية في محافظة الجنوب بنسبة عالية، وكذلك محافظة الشمال يكثر فيها أتباع الطائفة السنية. هذا الفرز الديمغرافي المناطقي الطائفي يزيد من الحالة الطائفية والتباعد الثقافي والاجتماعي لجميع اللبنانيين.



الجدول الرقم (2)

العلاقات التجارية بين مختلفي الديانات

هل تشارك مع شخص من دين آخر في الأعمال التجارية؟		
الجواب	نعم	كلا
النسبة المئوية %	45 %	55 %

تؤكد هذه النسبة على الرغبة بإبقاء علاقات الأشخاص من مختلف الأديان، في إطار الأعمال وتبادل المصالح الاقتصادية والتجارية ذو المنفعة الخاصة، وهذا ليس مستغرباً على اللبنانيين من حيث حبّهم للتقدم، والازدهار والربح الماديّ مهما كانت العلاقات متضاربة بين غنيّ وفقير أو بين مختلف الأديان والطوائف.

الجدول الرقم (3)

المشاركة في المناسبات الخاصة بين مختلفي الديانات

هل تقوم بواجبات اجتماعية حضورياً مع أشخاص من غير دينك؟			
الجواب	نعم	كلا	عبر الهاتف ووسائل التواصل الاجتماعي
النسبة المئوية %	19 %	11 %	70 %

عرّف اللبنانيون بحسن ضيافتهم ولياقتهم في الواجبات الاجتماعية، ومدى اهتمامهم بإقامة أفضل العلاقات فيما بينهم، ولكن الأمر تبيّن بأن الأعلى نسبة هي (70%) من الأشخاص الذين يرغبون بالقيام بهذه الواجبات عبر الهاتف أو عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك يعبر عن عدم الرغبة في الاقتراب أكثر وإبقاء حدود هذه العلاقات مرسومة وواضحة.

الجدول الرقم (4)

تأجير السكن بين مختلفي الديانات

هل تؤجر بيتاً للسكن لمن هو من دين آخر		
الجواب	نعم	كلا
النسبة المئوية %	35 %	65 %

نسبة الأشخاص الذين لا يرغبون بتأجير بيوتهم لأشخاص من غير دينهم هي نسبة عالية، وهنا تشير إلى عدم الثقة بين اللبنانيين وعدم الرغبة بالتقارب الاجتماعي والعائلي.

الجدول الرقم (5)

زيارة أحد المعالم الدينية لديانة مختلفة

هل زرت معلماً دينياً لغير دينك؟ (مسجد/كنيسة)		
الجواب	نعم	كلا
النسبة المئوية %	15 %	85 %

تشير هذه النسبة العالية إلى عدم الرغبة بزيارة الأماكن الدينية من غير دينهم، إلى إطار انطوائي وتعصبي، لا بل الرفض القاطع عن التعرف ولو ظاهرياً على الانتماء الديني للآخر.



الجدول الرقم (6)

أصدقاء بين مختلفي الديانات

هل لديك أصدقاء من غير دينك؟		
الجواب	ليس لديهم أصدقاء مقربين من غير دينهم	لديهم أصدقاء مقربين من أديان مختلفة
النسبة المئوية %	63 %	37 %

وردت إجابة حول السؤال بأن هناك (37 %) لا يتجاوز الربع من إجمالي معدل الأصدقاء من ديانة أخرى، فيما نسبة (37 %) من عدد الأصدقاء المقربين من ديانة مختلفة، هي نسبة لا بأس بها، لأن الشباب بحكم عملهم ودراساتهم يُفرض عليهم بحكم الأمر الواقع بيئة متنوعة من الأشخاص والعلاقات العملية والدراسية تفرض نفسها في هذه الحالة.

الجدول الرقم (7)

الزواج بين مختلفي الديانات

هل تقبل/تقبلين بزواج/ة من غير دينك؟		
الجواب	نعم	كلا
النسبة المئوية %	11 %	89 %

نأتي هنا لنؤكد هذه النسبة العالية من الرفض القاطع لعملية الزواج من دين آخر. فالأسئلة التي سبقت هذا السؤال من ضمن هذا المحور، هي بمثابة عملية تمهيدية لهذا الرفض، إذ إن القاعدة الأساس لقبول الآخر، ومشاركة الطقوس الدينية، لا سيّما

في الأفراح والأتراح، واحترام ثقافة الآخر، كلها جاءت خجولة في الواقع، وذلك يعود إلى التنشئة الاجتماعية والذهنية المترسّخة عبر عقود طويلة.

وفيما يمكن أن نستنتجه، أن هناك علاقات وطيدة بين أفراد الطوائف تفرضها علاقات العمل أو العلاقات الاجتماعية أو تأييد حزبي أو سياسي لمصالح معيّنة، لكنها تُغلق عند حدود الزواج. وذلك بفضل عاداتنا وذاكرتنا القويّة بالجروح والحروب وفكرة التفوّق الديني والقدرة العجيبة على تعميم الخطأ الذي يرتكبه فرد على كل جماعته، في مجتمع هو عبارة عن عدّة «مجتمعات» وعدّة «ثقافات» وكل «مجتمع» هو صندوق مغلق لا يريد الانفتاح وتقبّل الآخر بشكل حقيقي.

فالعيش المشترك اقتصر على الواجبات الاجتماعية وإقامة علاقات وطيدة وجيدة مع الشخص الآخر في مجتمعنا، بما يمثل قاعدة حفظ «ماء الوجه» كما يُقال، بعلاقات مبنية على الاعتراف بالآخر والاحترام المفروض عليه تجاهه، لكنه بحدود معيّنة. وعندما نصل إلى الزواج و«المصاهرة» والموضوع العائلي ندرك تمامًا الحقيقة التامة لفكرة التعايش والقبول الآخر، فتؤكد نسبة (89%)، وهي من أعلى النسب، الرفض التام للزواج المختلط، فيقف التعايش ومفهوم العيش المشترك عند حدود الارتباط والزواج بين مختلفي الدين، لأن الزواج فيما بينهم مرفوض رفضًا كليًا عند الغالبية التي تمتاز بعقلية تعصّبية في مجتمعنا، حيث إن المثل القائل «اللي بياخذ من غير ملتو ييموت بعلتو»، يسيطر على الحالة النفسية الجماعية، فثمة خوف من الآخر الذي نقول عليه، وثمة تعال وإحساس بالتفوّق الديني أو العكس.

6. تدخل التنشئة الدينية في حالات الزواج بين مختلفي الانتماء الديني

تحدّد التنشئة الدينية المبنية على الشريعة الإسلامية والقوانين الكنسية في المسيحية، من عقد زواج مختلط بين مختلفي الدين في المجتمع اللبناني.

فالزواج المسيحي هو سرّ من أسرار الكنيسة السبعة: العمداء، التثبيت، الكهنوت،



الاعتراف... الخ، فهذه الأسرار ترافق المؤمن المسيحي في كافّة مراحل حياته لدمغها بدعوته كإبن الله. والانسان هنا لا يستطيع تغيير مشروع الله، لأن ما يجمعه الله لا يفرقه إنسان (Honore, 1971, p 950)، لذا ييدر السؤال الجوهرى هنا عن مدى إيمان الزوجين، وكيفية إدخال هذا الإيمان وجوديًا في انتقائهما وقرارهما وعيشهما الالتزام الزوجي والعائلي. وسرّ الزواج هو اتحاد المسيح والكنيسة، بعلاقة وثيقة مع الخالق، تدعو الزوجين إلى حياة زوجية موحّدة ومتّحدة بالقداسة في طريق الحياة الأبدية (Collin, 2019, p 119).

بينما في الاسلام، الزواج هو عقد ذو طابع مدني لكنه غير علماني، بمعنى أنه لا يخضع لسلطة دينية معينة بل لأحكام الشريعة وحدها. وبالتالي لا يوجد في الإسلام من هو مخوّل من قبل الله تعالى، ليضفي على الزواج قداسة أو سحبها، أو أن يسمح بتحليل الحرام، أو بتحريم الحلال عن طريق الإجازة والتفسيح.

إذاً، من حيث جوهر الزواج فهو مختلف، في الاسلام هو عقد قانوني واجتماعي بين شخصين، يجوز فيه تعدّد الزوجات مع بعض الشروط، لكن تعدّد الأزواج محرم. بينما في المسيحية هو سرّ من أسرار الكنيسة، ويتّصف بالوحدانية والديمومة فيه، حيث لا تعدّد زوجات ولا طلاق. (Beaux, 2006, p 46).

تنطلق تصوّرات التنشئة الاجتماعية من افتراض أولوية المجتمع على الفرد، فهي تفترض أنها ناتجة من إلزام يمارسه المجتمع على الفرد. ولدى «بارسوسنز»، يمكن فهم التنشئة الاجتماعية على أنها تكيّف حقيقي، إذ يبدو الفرد كائنًا تابعًا لا يكون سلوكه إلا إعادة إنتاج لنماذج مكتسبة في مجرى الطفولة.

ولقد تصوّرت التنشئة الاجتماعية، في نهاية الأمر، وكأنها نوع من الترويض (دنيس كوش، ص 84). فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل، والطريقة التي يتمّ بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم العيش في

مجتمع ذي ثقافة معيّنة، ويدخل في ذلك ما يلقّنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات. (بدوي، 1986، ص 400).

ويضيف د. زكي جمعة، أن التنشئة الاجتماعية هي عملية التهيئة والتمكين، هي عملية النمو الاجتماعي للفرد، وتحويله من كائن حيّ إلى كائن ينمو اجتماعياً كما ينمو نفسياً وجسدياً، لينخرط في العلاقات والألعاب الاجتماعية ضاقت أم اتسعت، من خلال عمليات التعلّم والقبول والتطبيع والاندماج، ليصبح عضواً في المجتمع. وتصل عملية التنشئة هذه إلى أقصى مستوى لها، في مرحلة الطفولة، حينما يكون الفرد أكثر استعداداً للقبول، وأكثر استجابة للمؤثرات الاجتماعية، فيتّم تعليم الولد أو البنت بعض آداب السلوك والحياة، لاستبطان المعايير والأعراف والمواقف والأدوار والمعارف وحُسن التصرف. وتفترض هذه الأمور الاندراج في بنية ثقافية، لا تعدم أشكالاً وأنساقاً مولّدة، مبدعة، تتيح للحياة الفردية والجماعية أن تستقرّ فيها أو أن تغرف منها، من غير أن يغيب القسر والإملاء. والثقافة هي عملية زرع وتقويم واثمير، وكلّ ما يسمح لعقل بأن يثمر. وتعرّف الثقافة بأنها عملية التمكن من العلوم والفنون والآداب، وبأنها ما يبقى عندما نكون قد نسينا كل شيء. (جمعة، 2012، ص 22). وهي أيضاً في علم الاجتماع يمكن أن تُستخدم على مستويات مختلفة، اذ المقاربة التقليدية متأنيّة من الأنثروبولوجيا وتتصوّر الثقافة باعتبارها جملة من الممارسات والتمثيلات الاجتماعية المتناسكة والمميّزة لمجتمع معيّن. في حين يلمّح المحلّل النفسي والانتروبولوجي «ابرام كاردينر»، على الخصائص النوعية لكلّ نسق ثقافي (Gresle, 1994, p 80).

هكذا يوجد في كلّ ثقافة، شخصيّة أساسية هي نتاج فعل الهيئات المختلفة كمثل العائلة، العشيرة وغيرها، وتكون مكلفة بتلقين الأفراد القيم والمعايير الثقافية للمجتمع. ويتجلى وزن الثقافة من الميادين المختلفة للحياة الاجتماعية كالدين والفن والاقتصاد. بناء عليه، تولي المقاربة الثقافية أهمية بالغة للتجانس الثقافي الذي يميّز كل مجتمع بشري. (ريتور، 2013، ص 74).



إن التنشئة الدينية، تنقل إلى داخل كل مجتمع عبر التربية الدينية، مجموع المعايير الدينية والثقافية التي تؤمن بين أعضاء هذا المجتمع، والتي يجدون أنفسهم ملزمين، إلى هذا الحد أو ذاك، على تبنيها. ويقول الأب كميل مبارك، إن التنشئة المسيحية في البيوت والكنائس والرعايا وبعض الحركات الكشفية المسيحية من فرسان وطلّاع، كلها تصبّ حول كلمة الله، المتجسّدة بيسوع المسيح. إنها زاد روعي تستقيه البيعة (أي المسيحية المؤمنة التي تمارس الطقوس الدينية)، على ضوء الإنجيل وتعاليم الكنيسة. وهو برنامج لإعداد النساء والرجال، تعتمد عليهم الكنيسة لحمل الرسالة المسيحية لأجيال قادمة. (مبارك، 2021، مقابلة خاصة). يقوم الأهل بتربية الفرد وتوجيهه والإشراف على سلوكه وتلقينه لغة الجماعة التي ينتمي إليها، وتعيده على عاداتهم وتقاليدهم والاستجابة للمؤثرات الخاصة بهم. إنها عملية متكاملة تنشأ منذ الطفولة. فالتنشئة الدينية هي إذًا، مجموعة من العمليات المنظمة من التعاليم الدينية والشعائر وممارسة الطقوس الدينية من صوم وصلاة ودعاء وحفظ الكتب المقدسة. إنها عملية التعلّم التي تنتقل من خلالها الأعراف والسلوكيات المقبولة وتعريف الأفراد ما هو مقبول وما هو مرفوض ضمن القواعد والعقائد الدينية.

نؤكد في هذا المحور على أهمية التنشئة الاجتماعية في مختلف مراحل حياة الفرد ومدى تأثيره بها، حيث تعمل على تحويل الفرد إلى شخص، فإنها تقوم بنقل الثقافة من جيل إلى جيل، وهذا يؤدي إلى استمرار الثقافة وتمكّنها. ويبدو صعبًا إنكار الآثار التي تتركها الثقافة على سلوك الأفراد. فهم نتاجها، ولا يمكنهم المحافظة على بقائهم دون الانتظام في جماعات لها معايير وأعراف تساعد على الديمومة والاستمرار. وتضمنت التنشئة الاجتماعية دور الأسرة ودور الحضارة والدين والمدرسة والجامعة، كما الرفاق والمحيط الاجتماعي والبيئة المجتمعية ووسائل الإعلام والاحتواء والاغتراب.

وتمثل المدرسة، مرحلة انتقال الطفل من مجتمعه المحلي الصغير من الأسرة إلى



مجتمع أكبر هو المدرسة، تحوّلًا كبيرًا في حياته النفسيّة والاجتماعيّة. فبعد أن كانت الأسرة ساحة التدريب الوحيدة للطفل، وبعدها كان الآباء مصدرًا شبه وحيد لتعلّم الطفل، فإن المدرسة تحضر بقوة في واقع عمليّة التنشئة الاجتماعيّة التي تساهم بشكل مباشر في عمليّة التغيّر الاجتماعي لموقع الأسرة ومواقع أفرادها الذين يحصلون على التعليم خاصّة أنها، وبحسب د. جمعة:

- يمكن للمدرسة أن تعمل وتنجح في محو أثر بعض العادات والقيّم التي اكتسبها الطفل من أسرته، أو أن تدعم كثيرًا منها، خصوصًا أن الطفل ما زال في مرحلة المرونة العقليّة والطبائيّة والنفسيّة.
- تستطيع المدرسة تعليم الطفل طرق التفاعل الإيجابي مع الآخر وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- يمكن للمدرسة أن تزيل، من خلال الأنشطة التربويّة الهادفة، بعض ما يعلق في نفس الطفل من صراعات نتيجة لما يحصل في البيت، خصوصًا في حال وجود مشكلات بين الأبوين وتظهر أمام الأطفال.
- يمكن للمدرسة أن تدرب الطفل على ممارسة العلاقات الإنسانية بطريقة منظّمة ومخطّط لها.

وتأكيدًا على ذلك، فإن المدرسة الخاصة ذات طابع ديني، تساهم في نشر مجموعة معتقدات تؤمن بها جماعة وتحرص غالبًا على تلقين التلاميذ تعاليم دينية موزّعة بحصص نظاميّة داخل المناهج المدرسيّة. فتنتقل التنشئة الدينيّة هنا، من أحضان الأهل والبيئة المجتمعيّة إلى المجتمع المدرسي الذي يكمل هذا النهج من التربيّة الاجتماعيّة والثقافيّة وبالأخص الدينيّة.

وفي الاستبيان السابق نفسه، تضمّن أسئلة متنوّعة تتمحور حول التنشئة الدينيّة ومدى تأثير الفرد على سلوكيّاتهم الاجتماعيّة واختياراتهم الحياتيّة بموضوع الزواج المختلط، وقد جاءت النتيجة على الشكل التالي:



الجدول الرقم (8)

إتمام الدراسة في مدرسة دينية من نفس ديانتها

هل أتممت دراستك في مدرسة خاصة دينية من نفس دينك؟		
الجواب	نعم	كلا
النسبة المئوية %	72 %	28 %

يُظهر الاستبيان نسبة عالية من الأشخاص الذين أتموا دراستهم في المدارس الخاصة الدينية، الى جانب الدور التعليمي والدراسي، وتقوم هذه المدارس على أساس نشر التعليم الديني بأفكاره وعقائده وطقوسه والمحرمات والمسموح به... إلخ. لذلك، فإن هذه العملية في التنشئة الدينية ترسخ الأفكار الدينية عند الأطفال وترشدهم نحو الالتزام الديني وتعاليمه الصارمة أحياناً.

الجدول الرقم (9)

إتمام الدراسة في جامعة خاصة دينية من نفس ديانتها

هل أتممت دراستك في جامعة خاصة دينية من نفس دينك؟		
الجواب	نعم	كلا
النسبة المئوية %	58 %	48 %

يشير الاستبيان إلى نسبة (58 %) أقل من نسبة الأشخاص الذين أتموا دراستهم مقارنة مع المدارس (72 %)، وذلك يعود إلى وجود بعض الجامعات الخاصة غير الدينية والجامعة اللبنانية التي تضم نحو (40 %) من الطلاب اللبنانيين الجامعيين.

من هنا ندرك كأفراد داخل المجتمع، الوعي الجماعي Conscience Collective، كما عرّفه «دوركايم»، أنها حالة تمثيلية ومعرفية وانفعالية التي تضمّ، بالإضافة إلى الشخص ذاته، جميع أفراد المجموعة والمصالح والقيم الثقافية. هذه المجموعة من المعتقدات والمشاعر التي يتقاسمها متوسط أعضاء المجتمع، والتي تعدّ عامل تكامل واتساق اجتماعيين، تشكّل نظاماً محدّداً له حياته الخاصّة، ولا تقدّر دلالتة إلا انطلاقاً من نمط التضامن السائد (Michel, 1998, p 171).

وبما أن الدين هو أحد الركائز الأساسية للتنشئة الاجتماعية، والعامل الأكثر أهمية في ضبط المجتمع من قواعد وقيم ونظم أخلاقية، ولأن الدين هو تلك العلاقة بين المخلوق والخالق، فهي متجدّدة دوماً لأنها تراعي كل الظروف الاجتماعية والمستحدثات التي تتصل بالفرد في ممارسته الاجتماعية والعلمية والسياسية والأفراد اجتماعياً. وعليه؛ فالدين هو سلوك اجتماعي ومؤثر بشكل كبير من خلال مرجعيته المقدسة والهالة التي ترسم الحدود بين ما هو مقبول وما هو غير ذلك. ويرى «دوركايم» أن أصل الدين في المجتمعات على اختلافها، يعود إلى الحدّ الفارق بين ما هو مقدّس وما هو علماني، باعتبار أن الدين نسق من المعتقدات والممارسات التي تتصل بشيء مقدس، ويضمّ كل الذين يرتبطون به.

ومن جانبها، تحتل العادات والتقاليد في المجتمع اللبناني مكانة رفيعة، تبلغ أحياناً مكانة القوانين التي تشكّل المرجعية الملزمة. وعند اختراق هذه العادات، يدخل الفرد في قائمة المنبوذين في المجتمع، بخاصّة عندما يتعلّق الخرق بأمور الزواج المحاطة بجملة من القواعد والشروط، وأهمها في قبول البيئة المجتمعية من الأهل والأقارب والأصدقاء، بالشريك الذي اختاره الأبناء، لان عدم رضاهم عنه يعني الدخول في حلبة صراع طويلة معهم.



الخاتمة

في محصلة الدراسة، نجد أن الزواج المختلط بين مختلفي الدين، أمر صعب التنفيذ في المجتمع اللبناني عقائديًا واجتماعيًا، في حين تبقى شريحة ضعيفة من بعض العائلات اللبنانية والأغلبية الميسورة منها ماديًا وطبقيًا، تتقبل هذا النوع من الزواج وتفرضه على البيئة المجتمعية الخاصة بها (Pinto, 2004, p 133). فالزواج بين مختلفي الدين، وكما لاحظنا، يعتريه معوقات كثيرة، أغلبيتها معقدة نتيجة القاعدة البنيوية وتركيبية المجتمع اللبناني الطائفي المذهبي المتعصب المتأني من التنشئة الاجتماعية المبنية على قاعدة التربية، وفيها التنشئة الدينية والتي تحتل المرتبة الأولى من التشدد والتعصب، من حيث البيئة الدينية والتربوية من مدارس دينية وجامعات دينية خاصة، وأيضاً سوق العمل الذي، نوعاً ما، يتنفس العيش المشترك ويطبق التعايش في تبادل الأعمال في التجارة والأموال والاقتصاد.

وكما ذكرنا، لا شك أن العيش المشترك الذي يجمع أبناء الطوائف والأديان المختلفة في المجتمعات المتنوعة، يمكنه أن يقرب القيم المرجعية الأساسية بينهم، لكن هذا ليس نتيجة حتمية، إذ قد يؤدي في بعض الأحيان على العكس من ذلك، إلى الكراهية والتنافس والتعصب. فالمسألة تتعلق بالدرجة الأولى بقدرة النظام العام على تعميم ثقافة التسامح والعدل والمساواة بين مواطنيه، عندما يصبح العيش المشترك مولداً لقيم مرجعية مشتركة تقوم على ثقافة المواطنة لا على ثقافة الطائفة أو المذهب. وهو يزيد الفروقات تبايناً من الناحية القانونية، بل وحتى الاجتماعية، في ظل النظام الطائفي القائم في لبنان، والذي ترعى انتظامه قوانين وأعراف راسخة، ففي الجانب التشريعي تتيح قوانين الأحوال الشخصية للمسلمين بتعدد الزوجات والطلاق من جانب واحد وهو ما يعزز القيم الذكورية. لا سيما أن الزواج يعدّ عقداً كسائر العقود يمكن الخروج على قيوده بإرادة أحد الفريقين. وهو وضع يختلف عن واقع التشريع عند المسيحيين. ويزيد الأمر تبايناً من ناحية قوانين الإرث حيث يخضع المسيحيون

لقانون مدني، وهو قانون صادر في العام 1959، يؤمّن المساواة بين الرجل والمرأة. إذ ليس المهمّ القاعدة القانونيّة بحدّ ذاتها بقدر ما هو أثرها الفكري والذهني والقيمي.

وأيضاً، فأحدى أهمّ المشكلات التي قد تواجه هذا النوع من الزواج المختلط، هو التربية الدينية القائمة على الانغلاق والتعصب والفوقيّة، ويحاول بعض الأهل حلّ هذه المعضلة عن طريق تبني ثقافة دينيّة معتدلة أو ثقافة علمانيّة لأولادهم، وهم إذا نجحوا بذلك فسرعان ما يصطدمون بثقافة طائفية محمية بالقانون ومدعومة بمؤسّسات تحاصرهم وأولادهم في كل مكان.

وعلى خطّ موازٍ، لم يعد الزواج المختلط بين المذاهب يثير ردود فعل كما في السابق بين المسيحيين ولا بين المسلمين، على الرغم من أن بعض الرواسب الثقافيّة لا تزال تفعل فعلها عند قلة متماسكة بمفاهيم قديمة. وقد جاءت صيغة الزواج المدني بما هو عقد لا يكتسب مفاعيل قانونيّة بحال عُقد داخل الأراضي اللبنانية، لكن المحاكم المدنيّة اعترفت به على ضوء المادة (25) من القرار (LR60)، إذا ما عُقد خارج لبنان وفق الأصول المتّبعة في البلد الذي جرى فيه العقد. وقد تكاثرت في الآونة الأخيرة الحالات التي تقصد دول خارجية مثل قبرص وتركيا أو اليونان، وذلك لقيام لعقد الزواج المدني، حيث قامت شركات سياحية متخصصة تسهّل هذه العملية وتدعو الناس وبشكل علني وعبر إعلانات عامّة على الطرقات، تشجّعهم على الزواج المدني والتخلّي عن الزواج الديني الذي يروجون على أنه يصعب الحياة الزوجية في حال العقد ام الطلاق.

وفي عالمنا العربي، والمجتمع اللبناني بالخصوص، كثيراً ما نضع ما تعتقد الجماعات الدينيّة فوق رغبة الفرد، على أنه الأمر والأصل والفصل. والقيّم الحاكمة التي تقود حياة الناس هي القيم الموروثة التي توافق عليها رجال الدين مع السلطات الحاكمة الشرعيّة في المجتمع. والفرد في هذه المجتمعات هو مرغّم على التخلّي عن حريّات كثيرة حتى عن اختياره العاطفي، لأن السلطة في هذه الحالة، مكوّنة



من مجموعة معتقدات دينية وسياسية واجتماعية تحدّد له خيارات الحبّ والزواج والارتباط، وتتشعب الاعتبارات دينياً واجتماعياً وثقافياً تبعاً لأنواع الزواج، إذا ما كان زواجاً مختلطاً بين دينين أو مذهبين أو بلدَيْن أو ثقافتَيْن. لكن يبقى السؤال هل تستمرّ هذه المجتمعات متأثرة بتدخلات السلطات الدينية والسياسية والاجتماعية في حياة الفرد الخاصة؟

قائمة المصادر والمراجع

1. المصادر والمراجع باللغة العربية

1. بدوي، أحمد. (1986). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، ط 1.
2. جمعة، زكي. (2012). مساهمات في التنشئة الاجتماعية، دار الفارابي، بيروت.
3. ريتور، فيليب. (2013). الدروس الأولى في علم الاجتماع، منشورات ضفاف، بيروت.
4. فيربول، جيل. (2011). معجم مصطلحات علم الاجتماع، دار البحار، بيروت، ط 1.
5. كوش، دنيس. (2007). مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت.
6. ملينا، ليفيو. (2006). من أجل ثقافة العائلة، منشورات جامعة الحكمة، بيروت.

2. المقابلات الخاصة

1. مقابلة خاصة مع الأب كميل مبارك، عبر الهاتف، بيروت، في تاريخ 8/ 9/ 2021.

3. المصادر والمراجع باللغة الفرنسية

1. Bonte, Pierre. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. PUF. Paris.
2. Honoré Jean, (1997). *Catéchisme de l'Eglise Catholique*. Pocket. Paris.
3. Rajeh, Antoine. (1999). *Le mariage ratifié et non consommé*. Antonine. Liban.
4. Greslé, Francois. (1994). *Dictionnaire des sciences humaines sociologie/ anthropologie*. Nathan. Paris.
5. Michel Albin. (1998). *Dictionnaire de la sociologie*. Universalis. Paris.



6. Pinto Louis. (2004). *Pierre Bourdieu, sociologue*. Fayard. Paris.
7. Beaux Dominique. (2006). *Se marier*. Bréal. Paris.
8. Collin Thibaud. (2018). *Le mariage chrétien a-t-il encore un avenir?* Artège. Paris.



الواقع التنموي لقرية «غوما» اللبنانية

دراسة مونوغرافية

أ.م.د. تيريز سيف⁽¹⁾

الملخص

تتميّز القرى اللبنانية بسحرها وجمالها الطبيعي، وبمناخها المعتدل صيفاً، والمناظر الخلابة التي تجعلها وجهة مثالية لرياضة المشي لمسافات طويلة والاستمتاع بسحر الطبيعة. «غوما» قرية تقع في شمال لبنان، تبعد عن العاصمة بيروت حوالي (52) كلم. تمتاز بمجموعة الاختلافات التي تُميّز حياة أهلها عن غيرهم ممّن يعيشون في المدن. يرتبط أهل «غوما» بعلاقات وثيقة مع بعضهم، فهم يتّسمون بالطيبة، وحسن الضيافة، والمشاركة، والتعاون الدائم مع بعضهم حيث يُطفي عليهم جوّ من السلام والهدوء. على الرغم من الجمال الطبيعي لتلك المنطقة، فإن بعض قراها تعاني قلة السكان، وغياب عنصر الشباب الفعّال الذي يرمز للقوة والعزيمة، والأحلام والحيويّة والنشاط. لقد قمنا بدراسة مونوغرافية لقرية «غوما»، وأطلعنا على تاريخها القديم والحديث وأهم نقاط القوة فيها ونقاط الضعف. هدفتنا الأساسي في الدراسة، هو معرفة الواقع التنموي لقرية «غوما»، وقد لاحظنا بعد الدراسة، بالاستناد على المقابلات الوجيهة

(1) أستاذة محاضرة وباحثة في العلوم الاجتماعية، مديرة معهد العلوم الاجتماعية، الفرع الثاني، الجامعة اللبنانية.



مع شخصيات ناشطة في القرية، واستمارة توزّعت على (25) وحدة سكنية في القرية، بأنّ «غوما» تعاني هجرة أهلها، وتفقد عنصر الشباب فيها، نظراً لسوء الأوضاع الاقتصادية، وافتقارها للعديد من مقوّمات الحياة الأساسية (إنتاج زراعي واقتصادي وصناعي...)، وعدم توفّر فرص العمل لهم، الأمر الذي جعلها مصيفاً، ومكاناً للراحة المؤقتة والاستجمام. وبما أن الشباب هم عصب الحياة، ودعائم التطور والتغيير، فإنّ افتقاد «غوما» إليهم يوحى بأنّ غدها سيشوبه الغروب والذبول.

الكلمات المفتاحية: مونوغرافيا، التنمية، الهجرة، عنصر الشباب، مقوّمات الحياة.

Résumé de la recherche

Les villages libanais se distinguent par leur charme et leur beauté naturelle, leur climat doux en été et leurs vues imprenables qui en font une destination idéale pour parcourir de longues distances et profiter de la magie de la nature. «Goma» est un village situé au nord du Liban, à environ (52) km de la capitale Beyrouth. Il se caractérise par un certain nombre de différences qui distinguent la vie de ses habitants de celle des autres habitants des villes.

Ses habitants entretiennent également des relations étroites les uns avec les autres, car ils se caractérisent par la gentillesse, l'hospitalité, la participation et la coopération constante les uns avec les autres, ce qui leur confère une atmosphère de paix et de tranquillité.

Cependant, certains de ces villages souffrent d'un manque de population et de l'absence d'une jeunesse efficace qui symbolise la force, la détermination, le rêve, la vitalité et l'activité.

Nous avons mené une étude monographique du village de Goma et avons découvert son histoire ancienne et moderne, ses principales forces et faiblesses. Notre objectif premier est de connaître la réalité du développement du village de » Goma « , et nous avons constaté après l'étude, à partir des entretiens avec des acteurs actifs du village, et du questionnaire qui a été distribué aux (25) logements du village, et par le questionnaire distribué dans (25) unités d'habitation du village, il était indiqué que «Goma» souffre de

la migration de sa population et perd sa composante jeunesse, en raison des mauvaises conditions économiques, du manque de nombreux les éléments de base de la vie (production agricole, économique et industrielle...), et le manque d'opportunités d'emploi, cela en fait pour eux une station estivale et un lieu de repos et de détente temporaire. Puisque les jeunes sont l'épine dorsale de la vie et les piliers du développement et du changement, leur absence à Goma suggère que son avenir sera gâché par le dépérissement.

Mots clés: Monographie, Développement, Migration, Jeunesse efficace, les essentiels de la vie.

المقدمة

يقع لبنان ضمن منطقة جغرافيةً محيطية عُرفت بأنها مهد الأديان والحضارات القديمة. إنه بقعة جغرافيةً مميزة، تحوّلت إلى معالم ورموز ومقدّسات. وقد مرّ بحقبات تاريخية، وتقلّبات عبر العصور، ونعم ببعض الاستقرار. كما عرفت القرى اللبنانية ازدهاراً لافتاً ازداد مع الأيام إلى بداية الحرب العالمية الأولى حيث أثرت بشكل مباشر وغير مباشر، على الجماعات اللبنانية، رغم الفتن الطائفية والنزاعات الداخلية، وتردّي الأوضاع الاقتصادية، وانتشار الأمراض والأوبئة، والحقبات المظلمة التي أدّت إلى تحريك تيّار الهجرة، والنزوح والتراجع الملحوظ تنموياً. وقد تأثرت قرى الشمال اللبناني كباقي القرى بهذه التقلّبات، لا سيّما في المدّة الأخيرة منذ العام 1975، وهذا ما دفعنا إلى اختيار قرية «غوما» البترونية، للقيام بدراسة مونوغرافية، هدفها الأساس التدرّب على البحث في الحقل الميداني، والثاني دراسة الواقع التنموي للقرية.

1. الاشكالية

تبدو لنا «غوما»، موضوع دراستنا، تعاني قلة السّكان. فقد شهدت نزفاً ديموغرافياً، ونزوحاً إلى السّاحل والعاصمة، وتزايدت فيها الهجرة. كما أنّها تعاني نمواً بطيئاً في



عدد السّكان، ما يؤثّر سلبيّاً على الحركة فيها، ويدفعها إلى الجمود. لذلك تبدر إشكالية رئيسة تطرح نفسها في هذا البحث وهي:

ما هي الأسباب التي تُعيق عمليّة النمو السّكاني، أهى قلة السّكان؟ أم قلة الزيجات؟ وتنبثق تساؤلات عديدة من الإشكاليّة، تدور في نفس محور الموضوع، وهي:

ما هي الأسباب التي تحول دون تقدّم القرية؟ وما أسباب هذا الجمود؟ أهو بسبب غياب سياسة تنموية من قبل الدولة، أم هجرة أبنائها وغياب عنصر الشباب عنها؟ أم أن المنطقة كانت عرضة للتّجاذبات والنزاعات الداخليّة في مرحلة الحرب؟

2. الفرضيّات

هناك فرضيتان اثنتان تشرحان ما يثير تلك التساؤلات:

- الفرضية الأولى: التّراجع في نموّ عدد السّكان نتيجة الزواج المتأخّر وقلة الإنجاب.
- الفرضية الثانية: هجرة بعض السّكان، ونزوح بعضهم الآخر إلى السّاحل والعاصمة، نتيجة تردّي الأوضاع الاقتصادية في أثناء الحرب وبعدها.

لهذا الغرض، قمنا بدراسة مونوغرافية، واعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي عبر استخدام التقنيات التالية: دراسة توثيقية تتناول المراجع التي تتعلّق بتاريخ القرية وعدد سكانها وغيرها من المعلومات، والملاحظة المباشرة من خلال الرحلة الاستكشافية، وغير المباشرة من خلال المقابلة والاستمارة.

3. حدود الدراسة

يحدّد إطار هذه الدراسة بالعوامل الآتية:

- العامل الزمني: تطبيق أداة هذه الدراسة في العام 2018.
- العامل المكاني: التطبيق في المجتمع اللبناني، منطقة شمالي لبنان، تحديداً في قضاء البترون، قرية «غوما».

أما السياق الذي اعتمدناه في هذه الدراسة المونوغرافية هو «دراسة جماعة أم مجتمع صغير ووصفه بدقة» (Gresle, 1994, p.245)، وهي «دراسة معمّقة، وشاملة حول موضوع محدّد» (Bonte, 2000, p.484). للواقع الحياتي لإنسان «غوما» في وضعه الاقتصادي والاجتماعي، وتطبيق مبدأ صياغة هذا البحث بطريقة علميّة متخومة صفحاته بالمعلومات والحقائق من خلال الشقّ التّطبيقي حيث نجد فيه الملاحظة المباشرة من خلال الرحلة الاستطلاعيّة الأولى، والملاحظة غير المباشرة من خلال المقابلة شبه الموجّهة تتضمّن الكثير «من المعلومات مستخدمين جميع أنواع الأدوات والوسائل، وخاصّة الملاحظة المباشرة وغير المباشرة» (Michel, 1998, p.433)، مع الدالول وبعض الشخصيّات من المجتمع المدني، بالإضافة إلى كاهن الرعيّة، لتعود وتستكمل في استمارة للوحدة السكنية في الرحلة الثانية.

وبما أن موضوع الدراسة هو الواقع التنموي لقرية «غوما»، فقد قمنا بإعداد استمارة من أجل جمع معلومات دقيقة حول الواقع الحياتي للوحدة السكنيّة. وبعدما علمنا من السيد «نبيل طوبيا» أن عدد السكان قليل، يقارب الـ (60) منزلاً، لذلك قررنا القيام بمسح شامل، أي توزيع (60) استمارة بما يساوي عدد الوحدات السكنية.

4. مصطلحات الدراسة

تساهم هذه المصطلحات في تحديد المفاهيم التي يجب تفسيرها وفهمها من جرّاء البحث، وهي:

– علم الاجتماع الريفي: هو دراسة العلاقات البشريّة في بيئتها الريفيّة، كالعلاقات القائمة بين السكان الريفيين وتلك التي تربطهم بغيرهم من السكّان غير الريفيين، وكذلك دراسة عوامل تغيّر المجتمع الريفي، بدراسة أسبابها وما ينجم عنها. (بدوي، 1986، ص 402).

– التنمية الاجتماعية: خلق ظروف اقتصاديّة واجتماعيّة تعتمد على المشاركة



الكاملة للعمل الجماعي بين أهل الريف، واستثمار جميع الإمكانيات والموارد القائمة في المجتمع. ووسيلة ذلك تكون بتحديد الحاجات والمشكلات ووضع الخطط والبرامج التي تهدف إلى تحسين البيئة الريفية ورفع المستوى الاقتصادي والصحي والتعليمي، والعمل على تنفيذ هذه البرامج مع الاعتماد الأكبر على موارد الريف ومساندة هذه الموارد عن طريق خدمات أجهزة التنمية التابعة للحكومة. (بدوي، 1986، ص 361).

5. محور الرحلة الاستكشافية الأولى

قمنا ببحث توثيقي بداية عن «غوما»، وهي القرية المارونية البترونية، التي تمّ اختيارها، فاستقينا بعض المعلومات الأولية، وكونّا فكرة متواضعة غير كافية استُكملت طبعاً، بعد أن قصدنا الحقل وقمنا بمقابلة شبه موجهة مع الدالول والمرشد. وقد سلكنا الطريق البحرية المؤدية إلى محافظة الشمال، وصلنا بعد اجتياز خمسين كيلومتراً في غضون ساعة ونصف الساعة. توقفنا برهةً عند مدخل «غوما»، وسط أشجار اللوز المزهرة لالتقاط بعض الصور، ثمّ أكملنا مسيرنا إلى ساحة الكنيسة، حيث استقبلنا معمر القرية السيّد «بولس درغام»، والدالول رئيس ناديها السيّد «نبيل طوبيا» الذي تخطّى أزمته الصحيّة، فكان لقاءه حارّاً، وقد أعدّ لنا قاعة النادي الملاصقة للكنيسة، لإجراء المقابلة شبه الموجهة.

كان من المقرر القيام بجولة استطلاعية للقرية قبل التجمّع والاستماع إلى الدالول، لكنّ الوقت لم يسمح لنا، فقدّاس نهار الأحد في قرية «غوما» يبدأ في تمام الساعة الحادية عشرة والنصف، وقد أخبرنا أنّ إتمام الواجبات الدينية في القرية، هو الهاجس الأول لأبنائها نظراً لما يولونه من أهميّة عظّمة لإثبات ظهورات العذراء في ذلك المكان. لهذا؛ جرت المقابلة قبل الملاحظة.

مع أقلامنا ودفاترنا وآلات التصوير، جُبنا طرقات «غوما»، وتسَلّقنا صخورها،

ومشينا بين خربها وحوافها وبقاياها الأثرية وورودها الخلابة، ندون الملاحظات ونلتقط الصور، وفي قلوبنا فرح الاستكشاف والاستماع والملاحظة. كما بدا لنا هو أنّ «غوما» لا تزال تحتفظ بطابعها التقليدي، فمعاشها وبيوتها لم تتغير إلا قليلاً، أما تحرك السكّان فيها فهو خجول، لذلك تبادر إلى أذهاننا أنّ أهلها قد نزحوا أو هاجروا ولا يزورونها إلا نادراً.

إنّ عليّة «أبو فارس» هي أقدم منزل في «غوما»، يدلّ حجره على ما مرّ عليه من سنين وسجّيا أهله، بجانبه قبو كان مبيتاً للحيوانات كالبقر، فيما أصبح اليوم مخزناً لبعض الأغراض. ثم هناك متجر مكوّن من غرفة واحدة، تعلوه لوحة إعلانات كتب عليها «محلات أبو الميش»، وقد لفت نظرنا جرّار الغاز، وصناديق البيرة الخالية أمامه، ومن البديهي ألا يفي بكلّ المستلزمات الحياتيّة، فهو مقفل ويفتح عند الطلب. (درغام، 2018، مقابلة خاصة). تابعنا سيرنا حتّى وصلنا إلى منزل الدالول الـ Duplex، الذي يحرسه تمثال للسيدة العذراء، وناووس حجري أثري يذكّرنا بأجدادنا، عليه رسوم ونقوش. وإن سيّدة مضيافة استقبلتنا لدى صعودنا إلى سطح المنزل المبني فوق قناطر صامدة مع صمود القرية بوجه الأعداء، والسطح يطلّ على منحدر مساحته حوالي الـ (20) دونماً تتجمّع فيه مياه الشتاء، وتعود فتضرب صيفاً.

تركنا منزل الدالول لتتابع سيرنا على الأقدام، وانعطفنا يميناً، فسبقنا السيّد «ضرغام» بخفّة، وكشف لنا عن حفرة تسمّى «البئر اليهودي»، التي تحوي تسعة مدافن محفورة في الصّخر، ومحوّلة إلى بئر للمياه. بينما نحن نشاهد، وإذا بامرأة عجوز تقترب منّا وتحمل كيساً ممتلئاً بشتّى الحشائش البريّة تسمّى «السليقة»، والابتسامة تعلو ثغرها وكأنّها ترحّب بنا وتدعونا لمشاركتها فرحتها بقريتها. ثمّ شاهدنا مقبرة حجرية شرق قلعة «سمار جبيل» عليها بصمات الماضي، تكشف عن طرق غريبة لدفن الموتى، فهي دائرية بلون الصّخر ملأى الآن بأوراق الأشجار اليابسة، لكنّها بالطّبع كانت تُقفل على الميت المكتوم كالجنين في أحشاء أمه، ببلاطة دائرية.



ومن منطقة الظهر بدت لنا «راشانا» الخلابة، ثم وصلنا إلى منزل مهجور يعود إلى أحد أنساب الأستاذ «الفرد ماضي»، وقفنا على مدرج صغير فيه، تحيط به الأشجار والنباتات البرية، أخبرنا حينها الأستاذ «نبيل» أنه كان يُستخدم كمطار تحطّ عليه الطائرات المروحية في أيام الحرب. ومنه قفزنا بين الصخور، واجتازنا الطريق المتعرجة، التي تؤدّي إلى مغارة «ستي سعدى»، حيث كان يختبئ مهربو الدخان من وجه العدالة، وبلغنا الشير المقدوح، ثم أطللنا على الوادي الفاصل ما بين قضائي «جبل» و«البترون» حيث ممرّ القديسين، دير القديسة «رفقا»، وعين «مار يوحنا» التي سميت نسبة له.

بعد أن عدنا أدراجنا وتبعنا السيّد «ضرغام»، دخلنا منزلاً قيد الإنشاء ليوفّر علينا مشقّة تسلّق الصخور، واتّجهنا نحو مبنى متوسط الحجم تفوح منه رائحة الألبان والمؤونة اللبنانية، فعرفنا أنه المصنع الوحيد في «غوما» تديره مؤسسة «جاد». وأدركنا حينها أنّ الساعة قاربت الثانية عشرة والنصف ظهرًا. ثم أكملنا مسيرنا والتقينا مختار «غوما» السيّد «حنا ضرغام» أمام منزله، حيث تتواجد على بعد بضعة أمتار مقالع فنيقيّة مغمورة بالمياه، كانت تابعة لقلعة «سمار جبيل»، واجهتنا مشقّة حتى استطعنا رؤيتها. بعدها توجّهنا نحو معصرة قديمة عمرها من عمر القرية، يملكها السيّد «بسام أبي نادر»، وكانت تعتبر من أهم المعاصر في المنطقة، لم يبقَ منها سوى «المدرس» حيث حجر الرحي الذي يدور على حافته. ومن ثمّ توقفنا في مرجة خضراء، وسرنا للحال إلى مبنى عرفنا فيما بعد أنه مكان لتدريب الكلاب. ثم كان مسكها ختام، عندما حللنا في البيت النموذجي التراثي لصاحبه السيّد «أديب بصبوص».

6. المحور التاريخي

يتضمّن أصل الاسم ونبذة عن أهم الحقبات التاريخية.

1.6. «غوما» الاسم

تعددت التسميات حول اسم «غوما»، منهم من اعتقد أنه من السريانية (GUMA)، وهو ترخيم (GUMTA)، أي «الحفرة»، نسبة إلى تجمع مياه الشتاء فيها على شكل بحيرة. وهناك احتمال آخر أن يكون معنى الاسم نوعاً من الفول والسوسن البري. ويُعتقد أيضاً أن أصل الاسم آرامي (GAMMA)، أي هيكل الأصنام أو معبد، لوجود مقابر حجرية أثرية فيه تعود إلى تاريخ قلعة فينيقية هي قلعة «سمار جبيل».

2.6. نبذة عن أهم الحقبات التاريخية

تدلّ بعض الآثار المتبقية على أنّ المنطقة كانت قد شهدت صراعاً بين المسيحيين والوثنيين، بين القرنين الخامس والسادس الميلاديين. فقد قام القائد «مار نهر» بحملة لتنصير المنطقة، لكنّه قُتل ورُمي في بئر قرب «سمار جبيل»، وتبعه المطران «يوحنا مارون» وهو أول بطريرك ماروني على «أنطاكيا»، بعدما هرب من وجه الملك البيزنطي إثر انتخابه، ولجأ إلى وادي «غوما» حيث تنفجر عين ماء، فسُميت على اسمه، وكذلك الشير، وانتقل بعدها إلى «كفرحي»، فشيّد ديراً وأصبح مقراً للكرسي البطريركي.

بعد هذه الحقبة، انتشر المسيحيون في المنطقة لغاية المواجهات في القرن الثالث عشر، آنذاك حصلت عدّة معارك مهمّة، كمعركة «المدفون-الفيدار» أدت إلى انتصار المواردنة واستيلائهم على الذخيرة والأمتعة والجياد واقتسامهم الغنائم. ثمّ جاء الفتح العثماني، وكان قد حصل امتداد للمسيحيين، في الوقت الذي تسكنها عائلات إسلامية، لا تزال حتى اليوم، أمثال عائلة حمادة.

ولكيفية قدوم المقدم «بصبوص» إلى «غوما»، هناك رواية تقول إنّ قتل ابن عمّه، فاضطر إلى بيع لبقه إلى آل «الهاشم» ولجأ إلى «معاد» حيث التقى المقدم «عتر موسى داغر» والخوري «وهبة»، فاشترى أرض «غوما» من عائلة «حمادة» بـ (115) قرشاً، لكنّه عاد واشتراها مرة ثانية من عائلة «دحداح» بـ (117) قرشاً. (أبي نادر، 2018، مقابلة خاصة).

إنّ قصّة لبنان بعامة و«غوما» بخاصة، مع التحرير قديمة، قدم «خط التحرير» الذي يربط



بين الشرق والغرب. قد استخدمته قوافل التجار، لنقل الحرير الطبيعي من الصين إلى الدول الغربية. وكانت «غوما» أيضاً، على خريطة الطريق، التي تربط ساحل «البترون» بإهراءات القمح الرومانية في «بعلبك»، مروراً «بالعاقورة»، و«اليمونة» فسهل البقاع. هذه الطريق كانت محميةً بقلع وحصون، ما سهّل وصول القمح إلى الساحل لشحنه إلى «روما»، فحظيت «غوما» بوجودها على هذه الطريق. (طوبيا، 2018، مقابلة خاصة).

7. المحور الجغرافي

نتعرّف من خلال هذا المحور على جغرافية «غوما»، وعدد سكانها ومساحتها وأبرز مواردها وتاريخها.

1.7. «غوما»: الأرض والجغرافية

«غوما» قرية فريدة من نوعها في قضاء البترون من محافظة الشمال، تقع على سفح وكأنها قطعة منه، منزوية ضمن حناياها، تأبى أن تظهر إلا لمن يقصدها. تعلو عن سطح الأرض بين (450 و 500) متراً. وتبعد عن مركز القضاء مسافة (7) كلم، انطلاقاً من جسرَي «المدفون» و «تحوم» مروراً بـ «راشانا»، ف «سمار جليل». كما تبعد (12) كلم عن «البترون»، وعن بيروت (50) كلم، وعن مركز المحافظة (43) كلم.

ويمتدّ النطاق الحدودي للبلدة على النحو الآتي:

- شمالاً «مراح الزيات».
- شمال غرب: «سمار جليل».
- غرباً: «راشانا» و «فغال».
- شرقاً «دير مار يوسف» و «جربتا».

تبلغ مساحة «غوما» حوالي (121) هكتاراً. فيما يمكن الوصول إليها عبر مسلكين: الأول، «تحوم - راشانا - سمّار جليل - غوما». والثاني، «البترون - إده - سمّار جليل - غوما»، وهو يحتاج الى توسيع.

2.7. سگان «غوما»

يبلغ عدد سگانها حوالي (700) نسمة، منهم قرابة (300) ناخب، وهم من الطائفة المارونية. وقد سكنها المعاديون في العام 1717، وهم أبناء عمّ من جد واحد الخوري وهبة. فيما أهم عائلاتها الأساسية: فرح، حنا (فارس، نادر، عبود، طوبيا، أبي نادر)، ديب (نعمه، بصوص، عقل، حيدر، أبي حيدر، طنوس)، ضومط (خطار، نهرا)، فنيانوس (فرنسيس، مخايل)، إلياس (قبريانوس، إلياس (عائلته في الاغتراب منذ 1914)). وقد قدّم آخرون من «معاد» واستقروا فيها، منهم آل «ضرغام».

3.7. التجمعات السكانية

تتميّز «غوما» بأنها ضيعة هادئة متواضعة في بيوتها التي لا يناهز عددها (60) بيتاً. إذ يتنوّع طرازها بين القروي القديم والحديث. وقد طغى الحديث على القديم في المنطقة المحيطة بمركز الإسكان القديم. أما المركز القديم فما زال يحتفظ من الماضي بميزة الهندسة والحجر البدائي.

تفصل مزروعات متنوعة يتخللها الزيتون واللوز، بين البيوت وتحيط بمعظمها. وقد يكون لمعظم هذه القرية طابع شبه السكينة والاطمئنان والسلام.

4.7. توزيع الأحياء

تقسم «غوما» إلى (14) حيّاً سكنياً رغم صغرها. وقد سكنت هذه الأحياء عائلات منذ أكثر من مئتي سنة وما تزال حتى يومنا هذا. وقد نزح بعض هذه العائلات، لا سيّما بعد الحرب العالمية الأولى، واستوطنت في المدينة، وهاجر بعضها الآخر سعيّاً وراء العلم والعمل والعيش الهانئ والكريم.

وهذه الأحياء هي: محلّة تليا، محلّة ترحمانا، حي القلع، الحارة الفوقا، منطقة الشميس، محلّة الدبشة، محلّة بير كرم الأبيض، محلّة العريضة، محلّة البيادر، محلّة الصنوبرات، الحارة التحتا، محلّة العربية، محلّة الجورة، محلّة الضهر.



إنّ الوادي الفاصل بين قضاءي «جبل» و«البترون» يحتوي على (14) محبسة مغاور، وكان منذ القدم ممراً للقديسين الذين عاشوا في هذه المنطقة.

8. المحور البيئي

يتحدّث عن طبيعة الطقس والتربة والثروة المائية والزراعية، وغيرها.

1.8. المناخ والتربة والثروة الزراعية

تنتمي قرية «غوما» إلى منطقة ذات مناخ معتدل، بما يُعرف عنه المناخ اللبناني. كذلك تميّز تربتها بجودتها وتنوّعها، وقد أدّت هذه الميزة إلى تنوّع المزروعات الناجحة، لا سيّما اللوز والزيتون.

وفي الحديث عن ثروتها المائية والحرارية، فإن «غوما» تفتقر إلى الثروة المائية، فمياه الشفة تصل إليها من نبع «دلي» و«الغوايط» عبر شبكة ريّ من «كفرحلد». بالإضافة إلى مياه جوفيّة، مع بئر ارتوازيّة ينبع في دير القديسة «رفقا». تتفجر في «غوما» عين واحدة في قعر الوادي وهي عين «مار يوحنا»، ومن الصعب الوصول إليها. (أم سعدى، 2018، مقابلة خاصة).

وأفادنا الأستاذ «طوبيا» بأنّ حريقاً هائلاً شبّ منذ حوالي (10) سنوات، امتدّ من «فغال» مروراً «بغوما» و«مراح الزيات»، قضى على الثروة الحرجيّة الصنوبريّة التي كانت تميّز بها المنطقة، وقد تعرّض إخماد النيران لعدم وجود طائرة مروحية أو وسائل إطفاء حديثة.

2.8. الزراعة في «غوما»

تعرف «غوما» بعض الزراعات المحليّة، منها:

– تربية دود الحرير: عرفت تربية دود الحرير في «لبنان» منذ القرن السابع للميلاد. فقد عُدّت «غوما» في المرتبة الأولى بإنتاج دود القزّ (8 بكرات).

- إنتاج الزيتون: ذكر د. عصام خليفة، بأن «غوما» كانت تعدّ في المرتبة الثانية بإنتاج الزيتون، فهي تحوي (8) معاصر، لم يبقَ منها سوى اثنتين. (خليفة، ص 240).

- التبغ: شهدت هذه الزراعة تقلّبات عبر التاريخ، فقد كانت مرخصة من قبل الدولة وشكّلت مورداً أساسياً لأبناء «غوما». أما اليوم فقد اضمحلت لأسباب عديدة تعود الى أنّها متعبة، ومحصولها محدود وتُزرع لموسم واحد في السنة، لذلك مردودها ضعيف. وكذلك غياب سياسة التخطيط من قبل الدولة، التي ألغت التراخيص، وحلّت محلها الزراعات ضمن البيوت البلاستيكية، لكنها لم تستمرّ بسبب هبوط هذه البيوت، وقلة المياه، والمضاربات من الخارج، فاتّجه أبناءها نحو العلم. أما أهم الزراعات الحالية فهي: الزيتون، اللوز، العنب، الإجاص والخضار المتفرقة.

تفتقر «غوما» للثروات الحرجية والحيوانية، بسبب قلة الاهتمام بها، وغياب دعم الدولة. كما نشير إلى عدم وجود مقالع وكسارات في المنطقة باستثناء كسّارة تابعة لدير القديسة «رفقا» لبناء البازيليك في الوادي. أما النفايات فهناك شركات تتولّى نقلها إلى «وادي اده»، لوجود مكب فوق «البترون».

9. المحور الاجتماعي والاقتصادي

يتناول هذا المحور كل المؤسسات التي تُعنى بقضايا الناس الاجتماعية والحياتية.

1.9. المؤسسات الرسمية

تفتقر «غوما» لوجود المؤسسات الرسمية، إذ لا بلدية فيها، وتتبع اليوم لقائمقامية «الترون» مباشرة عبر المختار الذي بدوره يشارك في كلّ الهيئات. لكنّ وجود مؤسسة رسمية من قبل الدولة، تساعد أبناء القرية على التنظيم، كذلك بالنسبة إلى المساعدات التي تلقّاها البلدة للإنماء والتّحسين، إذ يتولّى هذه المهمة رئيس النادي الثقافي



الاجتماعي، والمختار ورئيس التعاونية الزراعية، الذين يقومون بتوسيع الطريق، وإقامة حيطان الدّعم، وأعمال الإنارة (شبكة كهرباء في الليل)، وتنظيف الطرقات، وغيرها من المشاريع التي تفيدهم القرية.

كذلك تتبع «غوما» لمحكمة «البترون» ولمركز قوى الأمن فيه. وأقرب مركز للدفاع المدني موجود في «البترون»، بينما مركز الصليب الأحمر موجود في جيل. أما الكهرباء فتصل من «قاديша» عبر محطة «البترون». وشبكة الهاتف من قسم «البترون» وبريد «تولا». (درغام، 2018، مقابلة خاصة).

2.9. المؤسسات الصحية

ينعدم وجود مؤسسات صحية في «غوما»، فأقرب صيدلية منها تقع في «بجدرفل»، وتبعد عنها بمقدار مسير (20) دقيقة. أما الخدمة الصحيّة فتتولاها مؤسسة رينية معوّض التي تقدّم الدعم المعنوي والماديّ والدواء والاستشفاء والطبابة، كإرسال مستوصف جوّال لتلبية الحاجات كل نهار خميس. وهناك طيبة عامّة تأتي من بيروت لمعاينة المرضى بدوامات متفاوتة.

3.9. المؤسسات الاجتماعية

كان النادي الثقافي الاجتماعي في «غوما» من بين الأوائل في قضاء البترون. تأسس في 18/7/1943، وبدأ منذ العام 1975 لغاية العام 1986، بتنظيم مجمل النشاطات الرياضية ولكن بدون ترخيص. وكان يضمّ فريقاً للعبة الكرة الطائرة يتضمن الجنسين، ويقوم بتنظيم الرماية وألعاب النرد.

لم يلقَ النادي اهتماماً مادياً وافياً من قبل الدولة، إذ إنه بحاجة إلى رصد مبلغ ماليّ لبناء غرف خاصّة باللاعبين ومستلزمات أخرى كالملابس وغيرها. وكان ينظّم حفلات انتخاب ملكات جمال على بيادر القرية تستقطب أشخاصاً وتلقى حفاوة من قبل الجميع.

4.9. المؤسسات التربوية والأعلام العلميين

بالنسبة إلى الناحية العلمية، فقد كانت خجولة، نظرًا لاهتمام الأهالي بتأمين لقمة العيش. فالمدرسة الأولى أنشئت في مسجد بالقرب من قرية «دوما» في العام 1900، وهي مخصصة للصفوف الابتدائية، تديرها السيدة «فوتين الراعي» من بلدة «شكا»، متزوجة من أحد أبناء القرية.

أما التلامذة الذين يرغبون بمتابعة دراستهم التكميلية والثانوية والجامعية، عليهم التوجّه إلى المدارس والجامعات في مدينة بيروت في تلك الحقبة. وذكر الأستاذ طوبيا أن معظم أبناء البلدة يديرون مدارس في العاصمة كمدرسة «سيدة العمال» في «الجديدة». أما مدرسة «مار بطرس ومار بولس» في «السبتية»، فديرها الأب «بطرس فارس» بالإضافة إلى مدرسة «سان جورج - جبيل» التي انتقلت فيما بعد إلى «مراح شديد»، ولها فرع ثانٍ مهني في البترون فديرها «جوزيف درغام». (درغام، 2018، مقابلة خاصة).

ومن أهم الأساتذة الذين توالوا على الإدارة والتدريس في جامعتي «اليسوعية» و«الحكمة»، هم:

- الخوري حنا طنّوس: (1866 - 1946)، لاهوتي ومربّ وأديب ولغوي وواعظ وشاعر ومن رواد التأليف المسرحي. درس في مدرسة «جربتا» ثم في مدرسة «مار أنطونيوس - المعاد» في العام 1891، والتحق بكلية القديس يوسف للآباء اليسوعيين ببيروت في العام 1899، حيث أنهى دروسه متطلّعًا من الفرنسيّة والعربيّة واللاتينيّة والسريانيّة واليونانيّة. سُمّي كاهنًا ثم نال شهادة الدكتوراه في اللاهوت وانصرف إلى التدريس والتأليف والعمل الرسولي وعلم في مدرسة «النصر» في «كفيفان» في العامين 1911 - 1913، ثم في العام 1919، وفي مدرسة «ميفوق» بين العامين 1922 - 1928، وفي «الكلية الوطنية» في «بنياس»



بين العامين 1930 – 1933. تتلمذ عليه عدد كبير من مشاهير رجال الدين والدنيا

منهم الشيخ بشارة الخوري.

طغى إبداعه في التأليف المسرحي على سائر أعماله الكثيرة، وله ما يقارب السبع

وثلاثين مسرحية مطبوعة ومخطوطة، أهمها: «النعمان الخامس، العمران،

البطل المجهول، أمير الأرز، العقل اللبناني وغيرها». (مفّرج، 1999، ص 303).

– الأب يوسف فارس: أستاذ الفلسفة سابقاً في «جامعة القديس يوسف للآباء

اليسوعيين»، وأول لبناني ترأس «نادي الشبيبة الكاثوليكية».

– فارس طنوس أبي نادر: درّس في «الكلية اليسوعية»، وحرّر في «جريدة البشير».

– بدوي أبي نادر: درّس في «اليسوعية» و«الفرير»، أديب وشاعر، وحرّر في

«جريدة المعرض» مع «ميشيل زكور»، وفي الراصد مع «وديع عقل»، وفي

صحف أخرى.

– الدكتور أديب بصبوص: أستاذ محاضر في كلية «العلوم» حالياً.

وبسبب عدم توفر المدارس داخل القرية، يتوجه أبناؤها لطلب العلم في الجوار

كالبترون، جبيل، وحردين. (درغام، 2018، مقابلة خاصة).

5.9. المكتبة

في العام 1987، طُلِبَت مساعدة من وزارة التربية لإنشاء مكتبة عامة للقرية، لكنها لم

تقدّم أي دعم فاستكمل النادي الثقافي الاجتماعي لأهالي القرية جمع ما يزيد عن ألف

كتاب للكبار والصغار لتأسيس المكتبة وتنشيطها، ومنها بعض الموسوعات والكتب

التي تعدّ مراجعاً قيّمة للقرية.

6.9. المؤسسات المهنية، الحرفية والفنية

مؤخراً؛ أقامت السيدة ليلي سعد، شقيقة العميد ريمون إدّي، محترف ارتيزانا،

وهو مشروع إنمائي هدفه تشغيل أبناء القرية، بخاصة النساء منهم، وإعادة إحياء القرية

اقتصادياً واجتماعياً. من أهم إنتاجه صنع بعض الدمى، تصميم أمير وأميرة بالزّي اللبناني من القماش، أعمال التطريز والأشكال اليدوية. وعرف هذا المحترف أهميّة كبرى على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي، لكنه أقفل منذ سنتين لعدم رواتب العملات فيه.

7.9. المؤسسات الصناعية والتجارية

المؤسسة الصناعية الوحيدة في قرية «غوما» حالياً، هي «مؤسسة جاد» التي تقوم بصناعة اللبن واللبننة والكشك. وفي القرية متجر صغير لا يكفي لتلبية الحاجات الأساسية، ما يدفع أبناءها على الشراء والتبضع من الخارج.

ومن المفيد ذكره، أن «غوما» تفتقد إلى المؤسسات السياحية والترفيهية، الفنادق، المقاهي، المطاعم، المسرح، الحديقة العامة، وأيضاً إلى المؤسسات المالية كالمصرف أو مؤسسة صيرفة، وكذلك تغيب عنها المؤسسات الإعلامية وعدم تركيز محطة إرسال بداخلها. لكن الجدير ذكره أن بعض أبنائها يملكون من هذه المؤسسات خارج نطاق القرية.

8.9. لجان تنظيم ذو طابع اجتماعي

تتنوّع الأندية والجمعيات الاجتماعية في البلدة، منها النادي الثقافي الاجتماعي، أخوية الجبل بلا دنس، فرسان العذراء مريم، لجنة الوقف، تعاونية تربية النحل، التعاونية الزراعية، رابطة عائلة أبي نادر خارج القرية، تعاونية مربّي النحل رئيسها الأستاذ نبيل طوبيا.

وكانت قد تملكت الدولة اللبنانية قطعة أرض في البلدة لإنشاء مختبر للعسل، على اعتبار أن عسل «غوما» من أجود الأنواع لطبيعة المنطقة الملائمة، ووجود أشجار السنديان ونبته القصعين وبخّور مريم، لكن حجب الأساس لم يوضع حتى الآن، وقد غصّت الدولة النظر عن القيام بمشروع كهذا نظراً لكلفته الباهظة وهي حوالي مئة



مليون ليرة لبنانية. والجدير ذكره أن القرية تتلقى دعماً مادياً خجولاً قدره ثلاثة أو أربعة مليون ليرة لبنانية كدعم للإنتاج.

ومن التعاونيات الزراعية في البلدة، التعاونية الزراعية لرئيسها السيد «سهيل أبي نادر»، وتعاونية النحل. وتؤدي التعاونية الزراعية دوراً أساسياً في القرية، فهي إلى جانب اهتمامها بالمزروعات وتلقيها قسماً زهيداً من الكيماويات والأسمدة والمبيدات فإنها تسعى للمؤتمرات للتعرف إلى أحد التقنيات وتحديث إنتاج العسل. (سهيل أبي نادر، 2028، مقابلة خاصة).

10. المحور الأثري

تحدث عن ثروة القرية في الآثار والحضارات القديمة، فقد وجدت آثاراً فينيقية في بعض الأماكن، تفيد بمرور حضارات قديمة عليها. من تلك الآثار، المقابر الصخرية، وهي منحوتة في الصخر، في بقع مكشوفة، لا أغطية لها، ربما كانت مغطاة ببلاطات حجرية، زالت مع الزمن.

وبعد أن هاجر السيد «إديب بصوص» في العام 1900، طلباً للعلم ودراسة اللاهوت، عاد وتخصّص في مجال الهندسة الزراعية. وعند عودته إلى «غوما»، أحضر معه علبة خشبية، كانت أول آلة تصوير في ناحية «البترون». وعمل بها على مراحل. فكان ينظّم الصور في أرشيف ويرقمها، لكن هذه الصور لم يبقَ منها إلا حوالي (20%) منها، لعدم حمايتها من الرطوبة ومرور السنين. منها صور تذكارية أرجالات تاريخية كالبطريك «الحويك» و«داوود بيك عمّون» وغيرهما...

لقد ظلّت المؤسسات الدينية مقتصرة على كنيسة صغيرة، هي «كنيسة السيدة»، التي تعدّ المرجع الديني الوحيد لأبنائها. فلقد بقي الأهالي يمارسون واجباتهم الدينية حوالي (30) سنة في كنيسة صغيرة، إلى أن جمعوا تبرّعات وتقديمات، فعملوا على بناء كنيسة جديدة فوقها لا تزال قيد الإنشاء. وتعدّ ساحة هذه الكنيسة المركز الترفيهي الوحيد، لعدم وجود حديقة عامة. (نعمة، 2018، مقابلة خاصة).

11. المحور التراثي

يتضمّن هذا المحور النشاطات القرويّة التي تهتمّ بصورة القرية التراثيّة الجميلة.

1.11. معرض سنوي

يقوم بتنظيمه النادي الثقافي الاجتماعي، ويتضمّن عرضاً لأدوات الفلاح اللبناني، وللصور القديمة، ولبعض اللوحات والخزفيات يردّ بعضها لأصحابه.

2.11. مهرجانات

تقام مرة كل سنة بمناسبة عيد «السيدة العذراء».

3.11. أعياد خاصة

تقام الحفلات في أعياد الميلاد والأم، وتوزّع الهدايا للصغار، وعرض بعض الأفلام والمسرحيات لهم. وعند سؤالنا الأستاذ «نبيل طوبيا» عن تصوّره لخطة انمائيّة تعزّز أوضاع القرية، وتحدّ من النزوح وهجرة أبنائها، أفادنا بوجوب:

- إنشاء بلدية تهتمّ بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية والصحية التي تفيد أهل القرية.
- إعادة إحياء المشغل «ARTISANAT»، الذي يؤمّن مدخولاً وفيراً لأهالي القرية.
- إعادة تنشيط الزراعة، وذلك بتأمين المواد الكيماوية والشّتلات والأسمدة اللازمة.
- إعادة إحياء التراث، عن طريق تحويل بيوت العقد التراثية القديمة إلى متاحف، يقصدها الكثير من السّياح.
- الطلب من الدولة باهتمام وتأهيل الوادي الفاصل بين قضائي «جبيل» و«البترون»، وتحويله إلى محميّة ومركز سياحي ديني أثري (طوبيا، 2018، مقابلة خاصة).

12. المحور التطبيقي

تمّ تحضير الاستمارة وفق المحاور الأساسية التي تساهم في درس الواقع التنموي لقرية «غوما»، على أن تتناول الاسئلة فيها الإشكالية التي تساعدنا على التحقق من



الفرضيات، وتوصلنا إلى إعداد استمارة للوحدة السكنية في القرية التي تتضمن أربعة محاور، ونشير هنا، إلى أنّ مدة التنفيذ استغرقت حوالي (20) دقيقة في كل وحدة سكنية، مع عدم وجود صعوبات تذكر، لا بل تميّز أهالي القرية باستقبالهم الحارّ والمحترم لنا. كما نشير إلى تقلّص حجم العيّنة، إذ أصبح عدد الاستثمارات (25) استثماراً، وذلك بعد سؤالنا عن سبب خلو بعض البيوت من أصحابها، وكان الردّ بأنّ هناك أسباباً عديدة يعود منها إلى نزوح بعضهم إلى الساحل، وهجرة بعضهم الآخر، ومنها إلى ارتباطات عائلية خارج القرية.

تضمّن المحور الأول المعلومات الأساسية: تاريخ الولادة لكل من الزوج والزوجة، قيد/ انتماء، رقم السجل، المذهب، محل الإقامة، محل إقامة الزوجة قبل الزواج، تاريخ الزواج.

المحور الثاني، هو المحور الاجتماعي - العائلي الذي يتضمّن البنية العائلية الأساسية، العدد الحالي للأشخاص في المسكن الواحد، عدد التوابع/ أشخاص آخرون، المهاجرون، النازحون، والوفيات منذ العام 1975.

المحور الثالث، تضمّن معلومات عن الحالة التعليمية لأفراد العائلة، منها التحصيل العلمي من شهادات أو اختصاصات فنيّة عالية لدى الأولاد.

المحور الرابع، هو المحور الاجتماعي - المعيشي للعائلة الذي تضمّن معلومات عن مُعيل العائلة، نوع العمل، الوضع المهني، الدوام، المكان وإن كان يمارس عملاً آخر. كما يتضمّن مهنة الأم بالتفصيل، وإن كان هناك أحد الأولاد يعمل، وحجم المساهمة المادية للأولاد العاملين، بالإضافة إلى آراء شخصية بموجب أسئلة مفتوحة حول الأسباب الوجيهة التي تعيق عملية النمو السكاني وعملية التقدم والازدهار في القرية. وأيضاً عن المشاريع الأساسية لإنماء القرية والوسائل الناجعة لتنفيذها.

الجدول الرقم (1)

معلومات أساسية

المعدّل العام					
تاريخ الولادة		تاريخ الزواج		العمر وقت الزواج	
الزوجة		1992		الزوجة	الذكور العازبين
الزوج		1969		24	20
1962		30		24	24

على ضوء نتائج هذا الجدول، يبدو لنا أنّ لا تأخّر في سنّ الزواج لمن أعمارهم تتراوح بين الـ (56 و 62) سنة، الأمر الذي يجعلنا نبحت في المعدّل العام في جيلنا الحالي.

بعد معرفة عدد الأولاد (ذكور وإناث) هو (61) ولدًا، قمنا بحساب المعدّل العام للعزّاب منهم ووجدنا أنّ الجيل الحالي، أي جيل ما بعد الحرب، لا تأخّر أيضًا في سن الزواج، إذ إن أعمارهم تتراوح بين الـ (20 و 24) سنة. هذا التحليل بالنسبة للتأخّر في سن الزواج. وسنعرض في الجدول الثاني عدد الأولاد في هذه العيّنة.

الجدول الرقم (2)

البنية العائلية الأساسية

عدد الأولاد		المعدل العام لعدد الأولاد في الوحدة السكنية
28	الذكور	2.44
33	الإناث	
61	المجموع	

على ضوء نتائج هذا الجدول، يبدو لنا أنّ المعدّل العام للعاملين الأولاد هو (2.44)، هو معدّل طبيعي في لبنان الذي يبلغ (2،7)، أي من ولدَيْن اثنين وثلاثة أولاد.



مع الجدولين (1 و 2)، نشير إلى أن الفرضية الأولى لهذا البحث لم تثبت وليست صحيحة، ما يدلّ على أنّ التراجع في نموّ عدد السكان، لا يعود إلى التأخر في سنّ الزواج وقلة الانجاب، إنما يعود سببه إلى متغيّر آخر يؤثّر سلباً على قلة السكان.

الجدول الرقم (3)

الأسباب الوجيهة التي تعيق عملية النمو السكاني

أسباب ديموغرافية	أسباب اقتصادية-اجتماعية	لا يوجد أسباب تعيق عملية النمو السكاني
64%	44%	8%

على ضوء نتائج هذا الجدول، نلاحظ أن هناك (64%) من آراء أبناء القرية تفيد بأن الأسباب ديموغرافية، تتضمن: هجرة، نزوح، سنوات الدراسة الطويلة، قلة الزواج، غياب عنصر الشباب، وقلة الانجاب. بينما هناك (44%) أسباب اقتصادية-اجتماعية، تتضمن: وضع معيشي متردّي، انعدام المدارس والجامعات، عدم وجود فرص عمل. و (8%) تفيد بأن لا أسباب تعيق عملية النمو السكاني.

الجدول الرقم (4)

المهاجرون منذ العام 1975

مكان الإقامة الجديد	سبب الهجرة				أقرباء ربّ العائلة المهاجرون		
	دراسة	زواج	عمل	أسباب أخرى	النسبة	العدد	الأولاد
السعودية، كندا، اميركا، باريس			67%	33%	60%	3	ذكور
	50%	50%			40%	2	إناث
					100%	5	المجموع

يبين هذا الجدول أن المعدّل العام للمهاجرين هو (8%)، يقصدون بلاد الاغتراب لسبب العمل، الدراسة، الزواج، ولأسباب أخرى.

الجدول الرقم (5)

النازحون منذ العام 1975

عدد أقرباء ربّ العائلة النازحين	سبب النزوح			مكان الإقامة الجديد	
	النسبة	عمل	زواج	أسباب أخرى	
الأب	10 %	100 %			
الأم	10 %			100 %	أشرفية، كفر عبيدة، بوار، انطلياس
الذكور	50 %	40 %	60 %		
الإناث	30 %	67 %	33 %		
المجموع	100 %				

يبيّن هذا الجدول أن المعدّل العام للنازحين هو (11 %)، ينزحون لقصد العمل، الزواج، ولأسباب أخرى.

وفيما يلي سيتم إدراج بعض الجداول المتتالية بعناوين تتعلّق في صلب الأوضاع المعيشية لربّ العائلة والأم، تأتي نتيجة تحليلها في أسفلها:

الجدول الرقم (6)

الوضع المهني لربّ العائلة

عمل رب العائلة						
المهنة	موظف / مستخدم	مهنة حرة	رب عمل يستخدم اجراء	موظف برتبة عالية	أستاذ	عامل / مياوم
النسبة	40 %	16 %	8 %	4 %	4 %	4 %



الجدول الرقم (7)

مدّة العمل

دوام عمل رب العائلة	
موسمي	دائم
16 %	60 %

الجدول الرقم (8)

مكان العمل

مكان عمل رب العائلة	
داخل القرية	خارج القرية
12 %	60 %

الجدول الرقم (9)

الوضع المهني للأم

نسبة مشاركة الأم في العمل	
لا تعمل	تعمل
68 %	16 %

على ضوء نتائج هذه الجداول (من الجدول الرقم (6) حتى الجدول الرقم (9))،

يبدو لنا أن هجرة بعض السكان (8 %)؛ ونزوح بعضهم الآخر إلى الساحل (11 %)، هو نتيجة تردّي الأوضاع الاقتصادية وغياب فرص العمل في القرية وعدم توفّر مقوّمات الحياة الأساسية فيها، كالإنتاج الزراعي والاقتصادي والصناعي.

فيما أتت نسبة إنتاج العنصر النسائي ضعيفة، إذ إن ما يقارب (68 %) من النساء لا يعملن، ما يجعل نحو (40 %) من الموظفين يعملون بشكل دائم وخارج القرية بما يقارب (60 %). وبذلك نكون قد أثبتنا الفرضية الثانية والدور الذي أدّى إلى خلوّها من عنصر الشباب.

الجدول الرقم (10)

شهادات جامعية أو اختصاصات فنية عالية عند الاولاد

العدد الاجمالي	الشهادات	نوعها	مصدرها
الأولاد	الأولى	الثانية	
27	27	3	الجامعة اللبنانية، اليسوعية، مهني وتقني، الروح القدس، الكلية الحربية، اللويزة، وجامعات في اميركا وباريس
			كلية الحقوق، العلوم، الهندسة، الحربية، اختصاص تقني، الفنون الجميلة، الإعلام والتوثيق، العلوم الاقتصادية، العلوم الاجتماعية

يبين هذا الجدول لنا أن (44 %) من مجموع الأولاد هم من حملة الشهادات العليا، منهم (44 %) يحملون شهادة جامعية واحدة، وثلاثة منهم حملوا شهادتين جامعتين. تعدّ هذه النسبة معدّلاً كبيراً من أبنائها المتعلّمين واهتمامهم بالعلم والثقافة.



الجدول الرقم (11)

الأسباب التي تعيق عملية التقدم والازدهار في «غوما»

نوع السبب	نسبة الإعاقة
أسباب ديموغرافية	52 %
أسباب اقتصادية – اجتماعية	32 %
أسباب مالية	24 %
أسباب جغرافية وبيئية	20 %
لا يوجد أسباب تعيق التقدم	12 %
غياب التخطيط ودور الدولة	8 %

على ضوء نتائج هذا الجدول، نلاحظ أن هناك من آراء أبناء القرية (52 %)، تفيد بأن الأسباب الديموغرافية أدت إلى إعاقة عملية التقدم والازدهار والتي تتضمن في مقدّمها: النزوح، الهجرة وقلة السكان. و (32 %) أسباب اقتصادية أبرزها: غياب فرص العمل، عدم وجود مدارس وجامعات، وضع معيشي متردّي، غياب المشاريع الانمائية من قبل الدولة، كالمشاريع الزراعية، الصناعية، الترفيهية، السياحية، والصحية. وأيضاً هناك (24 %) أسباب مالية، تتضمن: توظيف الأموال خارج القرية، غياب المبادرة الفردية، عدم وجود مساعدات من الخارج. وكذلك (20 %) أسباب جغرافية وبيئية وتتضمن: صغر حجم القرية وغياب الموارد الطبيعية. بالإضافة إلى (12 %) تفيد بأن لا أسباب تعيق التقدم و (8 %) هناك غياب التخطيط من قبل الدولة.

الخاتمة

على ضوء النتائج العامّة، وبين المشاهدة على الأرض عبر الملاحظة المباشرة، والحصول على المعلومات عبر الملاحظة غير المباشرة، تبين لنا أن قرية «غوما» البترونية هادئة، وجميلة بطبيعتها ومناخها المعتدل، وتمتاز بتراكم أبنائها للارتواء من مناهل العلم والمعرفة، فقد صدرت العديد من أهالي الفكر.

في المقابل، تعاني «غوما» قلة السكان، لا سيّما الشباب منهم، نظراً لسوء الأوضاع الاقتصادية، وافتقارها للعديد من مقومات الحياة الأساسية (إنتاج زراعي واقتصادي وصناعي...)، وعدم توفر فرص العمل لهم، الأمر الذي يجعلها مَضيّفاً، ومكاناً للراحة المؤقتة والاستجمام. وبما أن الشباب هم عصب الحياة، ودعائم التطور والتغيير، فإنّ افتقاد «غوما» إليهم يوحى بأنّ غدها سيشوبه الغروب والذبول.

أما الوضع الاجتماعي للقرية، فيعاني تضاملاً في عدد السكان، تعود أسبابه إلى نزوح بعضهم إلى الساحل والعاصمة، وهجرة بعضهم الآخر، كذلك إلى اهتمام الشباب بتحصيل العلوم العالية، ما يؤثّر سلباً على النشاط الزراعي في القرية، وعلى تربية الماشية فيها.

في خضمّ تلك المعاناة، يترأى لنا وميض لبعض الحلول التي تُنْعش القرية والحياة الإنمائية فيها، وذلك بتقوية العلاقات فيما بين أبنائها، من خلال دعوتهم إلى التّسامي على الخلافات، كالمتملّق منها بالانتماءات السياسية وغيرها، والتّوحد حول المصلحة العامة. وكذلك بتوظيف أموال المغتربين في استثمارات زراعية وصناعية وتجارية، ما يدفع أبناءها على العودة، والقيام بنهضة اقتصادية واجتماعية.

على الرغم من أنّ «غوما» قرية كباقي القرى اللبنانية، إلّا أنّ ثمة ما يمنعها من أن تكون نموذجية، كافتقارها لأنواع الماشية (الأبقار، الماعز، الغنم، الحمير...)، ولنساء يخزن على الصّاج أو على «التنّور»، ويهتمن باستخراج الزّبدة والجبنّة من الحليب، ولراعي يرعى قطيعه، ولأبناء يهتمّون بأمور الزراعة والمحاصيل الزراعية،



وكذلك لخلوّ السّاحة من التجمّعات الشبابية، والضعف في العلاقات الاجتماعية، والهاجس الثقافي الذي يجتاح أبناء القرية.

كل تلك الأمور تطرح تساؤلات تستدعي القيام ببحث جديد قابل للدراسة والمعالجة، وما إذا كان حال «غوما» هو نموذجاً عن حال القرى اللبنانية المختلفة الأخرى في مختلف المحافظات، لذلك نقترح الانكباب على هذه الدراسات لمختلف القرى من أجل العمل على نهضتها.

قائمة المصادر والمراجع

1. المصادر والمراجع باللغة العربية

1. بدوي، أحمد. (1986). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، ط 1.
2. خليفة، عصام. (2003). فلاحو ناحية البترون، بيروت.
3. مفرّج، طوني. (1999)، الموسوعة اللبنانية، قرى ومدن لبنان، نوبليس، لبنان.

2. المصادر والمراجع باللغة الفرنسية

1. Greslé, Francois. (1994). *Dictionnaire des sciences humaines sociologie/ anthropologie*, Nathan. Paris.
2. Michel Albin. (1998). *Dictionnaire de la sociologie*, Universalis. Paris
3. Bonte, Pierre. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF. Paris

3. المقابلات الوجيهة الخاصة

1. الأستاذ نبيل طويّا، رئيس النادي الثقافي الاجتماعي لقرية «غوما»، مقابلة في 2018 / 7 / 10.
2. حنا درغام، مختار قرية «غوما»، مقابلة في 2018 / 7 / 10.
3. أديب بصبوص، صاحب بيت تراثي، قدم لنا معلومات عن القرية، مقابلة في 2018 / 7 / 10.
4. سهيل أبي نادر، رئيس التعاونية لقرية «غوما»، مقابلة في 2018 / 7 / 10.
5. ميشال درغام، صاحب متجر الوحيد لقرية «غوما»، مقابلة في 2018 / 7 / 30.
6. «أم سعدى»، أكبر معمرة في قرية «غوما»، مقابلة في 2018 / 7 / 30.
7. بسام أبي نادر، صاحب أقدم معصرة للزيتون في قرية «غوما»، مقابلة في 2018 / 7 / 30.



8. الأستاذ سمير درغام، الدالول في قرية «غوما»، مقابلتان في 10/7/2018 و 30/7/2018.

9. الأب سامي نعمة، كاهن الرعيّة لكنيسة السيدة في «غوما»، مقابلتان في 10/7/2018 و 30/7/2018.



الخير والشر في الفكر الديني والفلسفي القديم

غازي شمس شمس⁽¹⁾

إشراف الأستاذ الدكتور يوسف طباجة⁽²⁾

ملخص البحث

يشكل موضوع الخير والشر إحدى القضايا الفلسفية والميتافيزيقية التي شغلت الفكر الإنساني منذ أقدم العصور، حيث انصبّ اهتمام الأديان القديمة على تفسير الصراع الأزلي بين هاتين القوتين المتضادتين. ويهدف البحث إلى استكشاف جدلية الخير والشر كما تناولتها الأديان القديمة، بما في ذلك البوذية، الزرادشتية، الهندوسية، المزدكية، الكونفوشوسية، والشرائع السماوية مثل اليهودية والمسيحية.

يعرض البحث اختلاف الأديان في تفسير منشأ الشر؛ إذ تربطه بعض الأديان كالبوذية بالجهل والرغبات الإنسانية الداخلية، بينما تُرجعه ديانات أخرى كالزرادشتية إلى قوى خارجية متضادة تتصارع من أجل السيطرة على الكون. كما يناقش البحث التأثير المتبادل بين التصورات الدينية والفلسفية، مثل تأثير الثنوية الزرادشتية في الفكر الأخلاقي الإنساني، وتفسير الشر بوصفه جزءاً من الإرادة الحرة ومسؤولية الإنسان كما في المسيحية.

(1) طالب دكتوراه في كلية الدراسات الإسلامية، الجامعة الإسلامية، لبنان.

(2) أستاذ محاضر في المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة اللبنانية.



وقد توصلت الدراسة إلى أن الأديان القديمة لم تكتفِ بتفسير الخير والشر من منظور ميتافيزيقي، بل تجاوزت ذلك إلى صياغة مبادئ أخلاقية تهدف إلى تحسين السلوك الإنساني وتنظيم العلاقات الاجتماعية. كما أوضحت أن هذا الصراع الثنائي انعكس بشكل كبير على تشكيل الأنظمة الفكرية والفلسفية التي أثرت بدورها في النظريات الأخلاقية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: الخير، الشر، الأديان القديمة، الزرادشتية، البوذية.

Abstract

The topic of good and evil represents one of the key philosophical and metaphysical issues that has occupied human thought since ancient times. Early religions focused significantly on explaining the eternal struggle between these two opposing forces. This research aims to explore the dialectic of good and evil as addressed by ancient religions, including Buddhism, Zoroastrianism, Hinduism, Mazdakism, Confucianism, and the Abrahamic faiths such as Judaism and Christianity.

The study examines how religions differ in their interpretations of the origin of evil. Some religions, such as Buddhism, attribute it to ignorance and inner human desires, while others, like Zoroastrianism, link it to external opposing forces vying for control over the universe. Furthermore, the research discusses the interplay between religious and philosophical perspectives, such as the influence of Zoroastrian dualism on human ethical thought and the interpretation of evil as a part of free will and human responsibility, as seen in Christianity.

The study concludes that ancient religions did not merely address good and evil from a metaphysical perspective but also extended their understanding to formulate ethical principles aimed at improving human behavior and organizing social relationships. It also highlights how this dualistic struggle significantly shaped intellectual and philosophical systems, which, in turn, influenced contemporary ethical theories.

Keywords: good, evil, ancient religions, Zoroastrianism, Buddhism.

مقدمة

يمثل مفهوم الخير والشر أحد أقدم القضايا التي شغلت الفكر الإنساني، وكان محط اهتمام الأديان والفلسفات على مرّ العصور. فمنذ فجر التاريخ، سعى الإنسان لفهم القوى التي تحكم حياته، محاولاً تفسير الصراعات بين النور والظلام، بين الفضيلة والرذيلة، وبين البناء والتدمير. وقد شكّلت الأديان القديمة إطاراً فلسفياً وأخلاقياً لفهم الخير والشر، حيث ارتبط الخير غالباً بالقوى الإلهية أو الكونية التي تجلب النظام والانسجام، بينما ارتبط الشرّ بالقوى الفوضوية أو التدميرية التي تهدّد استقرار العالم.

على صعيد الفلسفة، حاول الفلاسفة في الحضارات القديمة استقراء هذه المفاهيم من زاوية عقلانية، باحثين في طبيعتها، أصولها وغاياتها. وتأثر العديد منهم بالتقاليد الدينية والأسطورية لمجتمعاتهم، مثل الزرادشتية بثنائيتها الواضحة بين «أهورامزدا» (إله الخير) و«أهريمان» (إله الشر)، والفكر الهندي القديم الذي عالج الخير والشرّ من خلال مفاهيم «الكارما» و«الدارما». أما الفلاسفة الإغريق، فقد قدّموا رؤى مختلفة عن الخير والشرّ، بدءاً من تصوّر أفلاطون للخير كجوهر أسمى مطلق، وصولاً إلى تعريف أرسطو للخير على أنه تحقيق الغاية والفضيلة.

وفي جانب مواز، تُعدّ جدليّة الخير والشرّ، واحدة من أقدم وأعقد القضايا الفلسفية والدينية التي تناولها البشر عبر التاريخ. وتتناول هذه الجدليّة الأسئلة الجوهرية المتعلقة بطبيعة الإنسان، ودوافعه وأفعاله، كما تُسهم في تشكيل الرؤى الفلسفية والدينية للعالم.

من جانبها، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف مفهوم الخير والشرّ في الأديان القديمة من جهة، وتحليل الطريقة التي تناول بها الفلاسفة هذه المفاهيم من جهة أخرى. كما تبحث في التداخل بين التصورات الدينية والفلسفية، وكيفية تأثيرها على فهم الإنسان للأخلاق والسلوك عبر العصور. ويهدف البحث إلى تقديم رؤية متكاملة لهذه القضية، مع إبراز الأسس الفكرية التي أرستها الأديان القديمة والفلسفات التي تلتها، واستكشاف مدى ارتباطها بالتوجّهات الأخلاقية المعاصرة.



الإشكالية

يتداخل مفهوم الخير والشر بين الأديان القديمة والفلسفات التي تناولت هذه المفاهيم، ما يعكس إشكالية عميقة تتعلق بكيفية فهم الإنسان للأخلاق والسلوك عبر العصور. فعلى الرغم من أن الأديان القديمة قدّمت أطراً ميتافيزيقية وأخلاقية لتفسير الخير والشر، إلا أن الفلاسفة لاحقاً سعوا إلى تفكيك هذه الأطر وإعادة صياغتها ضمن تصوّرات عقلانية وفلسفية؛ ومع التطوّرات الفكرية والاجتماعية المعاصرة، تظهر تساؤلات حول مدى ارتباط هذه التصرّوات القديمة بأخلاقيات اليوم، وكيف أثّرت تلك التصرّوات في تشكيل القيم والمبادئ التي توجّه السلوك الإنساني في العصر الحديث. لذلك، تبرز الإشكالية الرئيسية في السؤال التالي: كيف تفاعلت التصرّوات الدينية والفلسفية لمفهومي الخير والشر عبر العصور؟ وما مدى تأثيرها في تكوين التوجّهات الأخلاقية المعاصرة؟

المنهج

اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي التاريخي، الذي يقوم على تحليل النصوص الدينية والفلسفية القديمة المتعلقة بمفهومي الخير والشر. كما يستعين بالمنهج المقارن لتسليط الضوء على أوجه التشابه والاختلاف بين مختلف الأديان والفلسفات القديمة، واستقراء تأثير هذه التصرّوات على الأنظمة الأخلاقية والفكرية المعاصرة.

أولاً. الخير والشر في الأديان القديمة

كان للبحث في الشر وتمييزه عن الخير مكانة عظيمة في التفكير الإنساني منذ أقدم العصور. ولذلك لم يخلُ مذهب - قديماً أو حديثاً - من وضع الحلول التي تناسب طبيعة هذا المفهوم، ومن المذاهب التي تناولت مفهوم الخير والشر:

أ. البوذية (Buddhism)

تعتقد الديانة البوذية⁽¹⁾ - ديانة هندية قديمة - أن فكرة الإحساس بالألم والشر سيطرت على عقول البوذيين وشكّلت الجوهر الأساس لمذهب «بوذا». وعدت الحياة كلها إمّا ألم واقعي يتقلّب فيه الإنسان طيلة حياته، وإمّا سرور ولذة سريعة وخاطئة، ولا بدّ أن تنتهي حتمًا إلى الألم. وسرعان ما آمن بوذا أنّ سرّ هذا البلاء وسبب هذا الشرّ هو الجهل الذي يجب التخلص منه، غير أنه اعتقد أنّ التخلص من الجهل لا يكون إلا بالقضاء على الشهوة التي هي السبب الرئيس في وجود الإنسان المتألم. وذلك عن طريق النّجاة بنفسه من علائق الشهوة، فهي تجربة للروح وتخلّص الإنسان من نفسه.

إن مفهوم عقيدة «الكارما» في البوذية يعني أنّ الخلاص يجب بالضرورة أن يكون خلاصًا ذاتيًا، كما أن الخطيئة نفسها ذاتية. فالإنسان هو المضطر إذا أراد النجاة، أن يتّقي الوقوع في الخطيئة، وترتبط هذه الفكرة عند بوذا بفكرته عن تناسخ الأرواح، واستعدادات كل إنسان الماديّة والروحيّة. ويرجع مصدر الشرّ عنده إلى طبيعة الإنسان نفسه، وليس إلى المصدر الخارجي⁽²⁾.

ب. الزرادشتية

وتُعرف بالمجوسية الزرادشتية⁽³⁾، إحدى أديان المجوسية، ولم يبقَ غيرها، وهي ديانة فارسية قديمة، ويُعدّ زرادشت - وهو رجل دين فارسي - مؤسس الديانة الزرادشتية،

(1) هي ديانة وفلسفة روحية تأسست في شمال الهند في القرن السادس قبل الميلاد على يد الأمير سيدهارتا غوتاما المعروف بـ «بوذا» (المستنير). تدعو البوذية إلى التأمل، اللاعنّف، والانعقاد من دورة الولادة والموت (السامسارا) للوصول إلى النيرفانا (التحرر الروحي). للمزيد راجع: Peter Harvey: *An Introduction to*

Buddhism Teachings History and Practices. Cambridge University Press 2012

(2) على سامي الشار: نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، دار المعارف، الإسكندرية، ط 3، 1950، ص 178 - 179.

(3) ديانة قديمة تأسست في فارس (إيران) في القرن السادس قبل الميلاد على يد النبي زرادشت. تؤمن بوجود إله واحد هو «أهورا مزدا» (الإله الحكيم) وتُعتبر من أقدم الديانات التوحيدية. تركز على الصراع بين الخير والشر، وتهدف إلى تعزيز الخير عبر الأفعال الصالحة. للمزيد راجع: Mary Boyce: *Zoroastrians Their Religious*

Beliefs and Practices Routledge 2001



وقد اختلفت الآراء حول نظرتها للألوهية، بين قائل بوحدانية الإله، ومن ادّعى أنها تقول بالتثنية للإله، أي بوجود إلهين، إله الخير وإله الشر. ومن المعلوم أنّ أساس العقيدة الزرادشتية، تقوم على تقسيم الوجود إلى نور وظلمة، أو إلى خير وشر، وهذا أساس اتّهامهم بالشرّك، ويُضاف إلى ذلك الغموض الذي يحوم حول العقيدة الزرادشتية⁽¹⁾.

في حقيقة الأمر، إنّ الزرادشتية تُرجع أصل الشرّ إلى عامل خارجي عن الذات الإنسانية - وهي تختلف مع البوذية في ذلك - حيث أخذ زرادشت بمبدأ التثنية وردّهما إلى أصليّن متضادّين: مبدأ الوجود، النور والظلمة. وقد امتزج النور والظلمة لسبب ما، فنشأ عن هذا الامتزاج صدور الموجودات كلها⁽²⁾، حيث يكون هناك إله خاصّ بالخير، وإله خاصّ بالشرّ؛ ويقوم بين هذين الإلهين صراع طويل لا ينقطع، لأنّ كلّاً منهما يُحاول السيطرة على العالم الإنساني، وسرعان ما ينتصر إله الخير والنور، ويُقهر إله الظلام والشرّ، وهذا الانتصار لا يكون عشوائياً، وإنّما بالجهد والعمل على قتل قوى الشرّ في الإنسان.

ويقول الزرادشتيون: «إنّ الإنسان يختار بإرادته الحرّة الخير أو الشرّ - وهذا القول قريب جداً من قول المعتزلة في حرية الإرادة الإنسانية - فإنّ كلّ الأفعال والأفكار التي تصدر عنه، تكون مسجلة في كتاب الحياة»⁽³⁾، وجاءت القوانين الأخلاقية في الديانة الزرادشتية بسيطة للغاية. إذ تعدّ أنّ الطبيعة لا تكون خيرة إلا إذا منعت صاحبها أن يفعل بغيره ما ليس خيراً له هو نفسه، حتى إنّ بعض المُستشرقين ذهبوا إلى أنّ هناك شبهاً بين الزرادشتية وبين الإسلام. ولم ينتبهوا إلى أنّ المسلمين قد صوّروا المذهب بصورة التوحيد، كما فعلوا دائماً حتى مع الفلاسفة ما قبل سقراط، والحقيقة أنّ الزرادشتية صورة متناقضة إلى أكبر حدّ مع المسيحية⁽⁴⁾.

(1) فريدريك نيتشه: هكذا تكلم زرادشت، مؤسسة الهنداوي لنشر المعرفة والثقافة، ط 1، 2014م، ص 384.

(2) محمد غلاب: مذهب بوذا في الفلسفة الشرقية، أقلام عربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 2، 1950، ص 27 - 35.

(3) عبد الستار الراوي: العقل والحرية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بغداد، ط 1، 1980، ص 207 - 208.

(4) محمد العريبي: الديانات الوضعية المنقرضة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1، 1995، ص 227 - 231.

بمعنى أن هذه الديانة نشأت من فكرة أخلاقية بحثة، من محاولة تفسير الشرّ في العالم. وبهذا، أدّى البحث في الشرّ إلى تلمّس الأصول التي يقوم عليها الخير والشرّ. لم يستطع الحكماء القدامى فهم إمكانية أن تصدر الفكرتان عن موجود واحد يؤجدهما معاً، فرفعوا بخيريّة الصانع وطيبته إلى أعلى مكانة. كان لا بدّ إذن من وضع مبدأ آخر يُنتج الشرّ، لتفسير هذا التناقض الظاهري. هكذا نشأت الفكرة الثنائية التي ترى العالم كميدان نزاع بين المبدئين المتضادّين: النور والظلمة.

إذاً، فالزرادشتية من خلال هذه الثنائية، تنظر إلى ثنائية في الوجود، وتقسمه إلى ظلمة ونور، وكذلك في الأفعال، هناك الخير والشرّ، فنسبوا الخير إلى النور، والشرّ إلى الظلمة. وبالتالي، من غير المعقول أن يكون الذي يفيض النور هو نفسه الذي يخلق الشرّ، وأنّ النور المطلق لا يمكن أن يخلق الظلمات، وعلى ذلك قالوا إن للكون إلهين اثنين، وعدّوا أحدهما نوراً حكيماً، والآخر شيطاناً، وهو ظلمة، وأفعاله شرّ، فنسبوا وجود الخير إلى الإله الأول، وسمّوه بـ «أهورا مازدا» وتعني «أهورا» الرّب، و«مازدا» المحيط بكل علم، ونسبوا وجود الشرّ إلى الإله الثاني، وسمّوه «أهريمان»، وهو مصدر الشرّ. لذلك نجد أن الأشرار يتّبعون إله الظلمة، والصالحين يتّبعون إله النور، وبالتالي، للإنسان حرية الاختيار بين هذين الإلهين.

ج. الهندوسية

تؤمن الديانة الهندوسية بأنّ الحياة مأساة⁽¹⁾، وأنّ «الكارما» تعني العمل وما يترتّب عليه، وأنّ خلاص الإنسان جرّاء تناسخ الأرواح جاء نتيجة الأعمال الخيرة مثل «اليوجا» للوصول إلى «الأتّمان» وهو الخير، ويرى الهندوس أن الخير والشرّ

(1) أحد أقدم الأديان في العالم، يعود تاريخها إلى حوالي 1500 قبل الميلاد في شبه القارة الهندية. تقوم على مجموعة من النصوص المقدسة مثل «الفيدا» و«الأوبانيشاد». تؤمن بتعدد الآلهة، الكارما (العمل والنتيجة)، السامسارا (دورة الحياة)، والتحرّر (الموكشا). للمزيد راجع: Gavin Flood: *An Introduction to Hinduism*.

Cambridge University Press 1996



متساويان، وعليه توجد أربعة أهداف للحياة حسب العقيدة الهندوسية، تُسمّى (1):

- دهرما: يتضمّن عدّة نظريات مثل العدل، والعفة، والطهارة، والأخلاق، والمحبة، والصدقة، والواجبات، ... وما شابه ذلك.
- أرتها: يدلّ على المال والثروة، وتُقرّ به الهندوسية بشكل إيجابي، شرط أن يكون اكتسابه واستخدامه منسجماً مع مبادئ «دهرما».
- كاما: يدلّ ذلك على التمتع الشهواني، ويحتلّ مكاناً بالغ الأهمية عند الهندوسية.
- موكشا: يدلّ على النّجاة من الآلام والأوجاع من الموت بذاته، وهو هدف نهائي لدى الهندوس والكارما، وهو مثل قانون الفعل وردّ الفعل، وذلك إشارة إلى أنّ نظام الكون الإلهي قائم على العدل المحض، هذا العدل الذي هو واقع لا محالة، إمّا في حياتنا الحاضرة أو في حياتنا القادمة، وجزاء حياة يكون في حياة أخرى، والأرض هي دار الابتلاء، كما أنها دار الجزاء والثواب.

د. المزدكية

الديانة «المزدكية» (2)، نسبة إلى مؤسسها «مزدك» الزعيم الديني الفارسي المتوفى في العام 528م، الذي قاد حركة مناهضة للزرادشتية، وهي مشتقة من المانوية، وتقول بمبدئين أصليين هما الخير (أو النور) والشر (أو الظلام)، وأنّ الخير يعمل بإرادة حرّة وتصميم، وأنّ الشر يعمل على نحو أعمى وكيفما اتفق، لأنّ هذين المبدئين امتزجا مُصادفة فكان العالم (3).

(1) مجموعة من الباحثين: موسوعة عالم الأديان، ديانات الشرق الأقصى، نوبيليس، بيروت، ط 1، 2004 م، ج 4، ص 54.

(2) حركة دينية واجتماعية ظهرت في القرن الخامس الميلادي في فارس على يد مزدك بن بامداد. دعت إلى المساواة الاجتماعية والاقتصادية، وانتقدت احتكار الثروات والسلطة. يُعتقد أنها تأثرت بالزرادشتية وأفكار أخرى. للمزيد راجع:

Ehsan Yarshater: **The Cambridge History of Iran**, Volume 3: The Seleucid, Parthian and Sasanian Periods. Cambridge University Press, 1983.

(3) أحمد سويلم: أشهر العقائد الدينية في العالم القديم، دار العالم العربي، القاهرة، ط 1، 2011 م، ص 204.

هـ. الكونفوشوسية

تُنسب الديانة الكونفوشوسية⁽¹⁾ إلى المفكر والفيلسوف الصيني «كونفوشيوس» (551 ق.م - 479 ق.م)، وهو أول فيلسوف صيني يفلح في إقامة مذهب يتضمن كل التقاليد الصينية في السلوك الاجتماعي والأخلاقي، وتقوم فلسفته على القيم الأخلاقية الشخصية، وأن تكون هناك حكومة تخدم الشعب تطبيقاً لمثل أخلاقي أعلى. وقد تركت تعاليمه وفلسفته أثراً عميقاً في الفكر والحياة الصينية، وظلت هذه التعاليم والأفكار تتحكم في سلوك الناس أكثر من ألف عام.

لُقّب «كونفوشيوس» بنبي الصين، نظراً لما أحدثه في تأسيس المنهج السياسي والاجتماعي للصينيين، وكان لتأملاته التي ترجمت حكمته في صوغ إطار لأنماط التعامل بين الناس، فكانت العقيدة الكونفوشوسية تنحو إلى الاعتقاد بأن طبيعة الإنسان في الأصل خيرة، إلا أنها تتحول إلى الشر عندما لا تتوفر لها احتياجاتها الأساسية، ويظهر ذلك من خلال أقوال كونفوشيوس إن الإنسان خير بطبعه، وكل شر يقوم به هو نتيجة نقص بالبصيرة، وإن الأصل في البشرية هو التقوى والطاعة، وإن الخير يُقابل بالخير، والشر يُقابل بالتّرفّع عنه، ولكونفوشيوس قاعدة في التعامل تقول: «لا تفعل بالآخرين ما لا تحب أن يفعله الآخرون بك»، ومن بين أفكاره الاجتماعية الداعية للخير «التشونج»، أي الإخلاص تجاه الذات وتجاه الآخرين، وأن «مبدأ الشياو»، وهو إثارة الآخرين على النفس، كما امتدح «شخصية الجونتسه»، أي الرجل الشريف بخصاله الطيبة وبأفعاله الخيرة، وليس بنسبه وراثته⁽²⁾.

(1) الكونفوشوسية هي فلسفة اجتماعية وأخلاقية ظهرت في الصين في القرن السادس قبل الميلاد على يد كونفوشيوس. تركز على القيم الأخلاقية، احترام الأسرة، والانضباط الاجتماعي. تُعد جزءاً من تقاليد الصين الثقافية والدينية. للمزيد راجع:

Xinzhong Yao: *An Introduction to Confucianism*, Cambridge University Press, 2000.

(2) مجموعة من الباحثين: *موسوعة عالم الأديان*، مرجع سابق، ص 152.



و. اليهودية

يمثل الخير والشر أحد المحاور الأساسية التي تناولتها الشرائع السماوية، بما فيها اليهودية، حيث يُعبّر هذان المفهومان عن ثنائية أساسية تحكم العلاقة بين الإنسان والخالق، وبين الإنسان والمجتمع. في اليهودية، يتمحور مفهوم الخير حول الطاعة لإرادة الله والسير وفق تعاليمه وشريعته (التوراة)، بينما يُعدُّ الشرَّ خرقاً لتلك التعاليم وانحرافاً عن القيم الإلهية التي تُرشد إلى الحياة المثلى.

من خلال النصوص المقدسة مثل التوراة والتلمود، تقدّم اليهودية تصوّراً واضحاً عن الخير والشرّ، ليس فقط بوصفهما مفاهيم أخلاقية مجردة، بل أيضاً باعتبارهما جزءاً من التجربة الإنسانية اليومية. فالخير يرتبط ببركات الله وتكريسه لعباده المؤمنين، بينما يُعدُّ الشرّ سبباً للعقاب الإلهي والمعاناة. ومن ناحية أخرى، يتميز الفكر اليهودي ببعض التعقيد الفلسفي في تناوله للشرّ، حيث يظهر أحياناً كجزء من الخطة الإلهية لتحقيق غايات أسمى، ما يُثير تساؤلات عميقة حول حرّية الإرادة الإنسانية وعلاقة الإنسان بالإله.

في الفكر اليهودي، تُعدّ النصوص المقدسة مثل التوراة والتلمود، الركائز الأساسية لفهم مفهومي الخير والشرّ. تحمل هذه النصوص تفسيرات عميقة حول السلوك الأخلاقي للإنسان، وتركز على العلاقة بين الطاعة للإله والابتعاد عن المعصية كمعيارين أساسيين للخير والشرّ.

1. الخير في النصوص الدينية اليهودية

في اليهودية، يُنظر إلى الخير على أنه الطاعة الكاملة لوصايا الله «ميتزفوت»، والتزام الإنسان بالشرعية الإلهية «الهالاخا»؛ فالخير يتمثل في تحقيق العدل «تسيديك»، الرحمة، والمساهمة في إصلاح العالم «تيكون عولام».

أمثلة من التوراة:

- «ورأى الله كل ما صنعه، فإذا هو حسن جداً»⁽¹⁾، هنا يظهر الخير كجزء من الخلق الإلهي المثالي.
- «انظر، قد جعلتُ اليوم أمامك الحياة والخير، والموت والشر»⁽²⁾، يشير النص إلى الخير كاختيار الإنسان للعيش وفق إرادة الله.

2. الشر في النصوص الدينية اليهودية

الشر في اليهودية غالباً ما يُنظر إليه كغياب للخير أو كنتيجة مباشرة لانحراف الإنسان عن طريق الله؛ فالشر ليس قوة مستقلة، بل هو جزء من التحديات التي يواجهها الإنسان ليختار طريق الخير.

أمثلة من التوراة:

- «ورأى الرب أن شرَّ الإنسان قد كثر في الأرض، وأن كلَّ تصوّر أفكار قلبه إنما هو شرّير كل يوم»⁽³⁾، هنا يُظهر النص أن الشرّ ينشأ من قلب الإنسان وإرادته.
- «مصوّر النور وخالق الظلمة، صانع السلام وخالق الشر. أنا الربّ صانع كل هذا»⁽⁴⁾، في هذا النص، يُشار إلى الشرّ كجزء من الخطة الإلهية لتحقيق أهداف عُلّيا.

3. الخير والشر بين الطاعة والعقاب

تصوّر التوراة الخير على أنه مكافأة للطاعة، والشرّ عقاب للمعصية، كما ورد في «سفر التثنية 28»، فتقدّم البركات كجزء من الخير الذي يناله المطيعون، واللعنات كعقاب للعصاة.

(1) التوراة، العهد القديم، سفر التكوين 1:31.

(2) التوراة، العهد القديم، سفر التثنية 30:15.

(3) التوراة، العهد القديم، سفر التكوين 6:5.

(4) التوراة، العهد القديم، سفر إشعياء 45:7.



4. الخير والشر كجزء من التجربة الإنسانية

تظهر النصوص اليهودية الخير والشر كجزء من تحدٍّ أخلاقيٍّ يواجهه الإنسان، ما يعكس الإيمان بحريّة الإرادة. لذلك فإن مفهوم الخير والشر في اليهودية يعكس رؤية شاملة تتداخل فيها الأبعاد الدينية، الأخلاقية والفلسفية. فالخير يُجسّد الالتزام بإرادة الله وتنفيذ وصاياه، حيث ترتبط الطاعة بالخلاص والبركات الإلهية. أما الشرّ، فهو الانحراف عن هذه الإرادة، وغالبًا ما يُصوّر كنتاج لاختيارات الإنسان الخاطئة التي تتعارض مع الشريعة الإلهية.

وقد تميّز الفكر اليهودي بدمج مفهومَي الخير والشرّ ضمن إطار المسؤولية الفردية والحرية الإنسانية، مع التأكيد على قدرة الإنسان على التغلب على نزعاته الشريرة (بيتسر هارا)، من خلال الإرادة الحرة والتقوى. وفي الوقت ذاته، لم يُنظر إلى الشرّ دائمًا كقوة مطلقة مستقلة، بل كجزء من النظام الكوني الذي قد يحمل معانٍ أعمق في تحقيق الغايات الإلهية.

وفي النهاية، يُظهر التصوّر اليهودي للخير والشرّ مرونة فكرية تتجاوز الأطر الدينية لتلامس قضايا إنسانية أوسع، مثل العدالة والمسؤولية. وبهذا، يقدم إرثًا فكريًا وروحيًا غنيًا يمكن أن يسهم في النقاشات الأخلاقية والفلسفية في العالم المعاصر.

ز. المسيحية

لا شك أنّ مفهوم الخطيئة الأولى هي أساس الشرّ في المسيحية، حيث تُعدّ مصدر الشرّ في العالم انطلاقًا من قصة هبوط آدم من الجنة. فالإنسان طبقًا للمسيحية، لا يرث خطيئة آدم الفعلية، بل توارث عنه ضعف الطبيعة البشرية التي توقعه في الخطيئة. ويبدو أنّ ما يُعزّز الحتمية للوقوع في الخطيئة، هو أنها أصبحت جزءًا من طبيعة الإنسان، وبذلك أصبحت المسؤولية جماعية.

ويرى بعض الباحثين - ونحن نتفق معهم - أنّ المسيحية ضخّمت وطأة الخطيئة

الأولى لتعادلها بعقيدة النعمة الإلهية وبصلب المسيح، فأصبحت المشكلة قائمة على المسؤولية الجماعية، لأنَّ الصَّلب يُؤدي إلى انفكاك المسؤولية الفردية التي يحرص الإسلام عليها⁽¹⁾، فإذا كانت هذه الخطيئة على هبوط آدم، ومن ثم ابتداء التكليف، تُعدُّ أصلاً لكل الشرور والآثام التي تلتها، وهذا ما ذهب إليه أغلب فلاسفة المسيحية، أمثال القديس «أوغسطين»⁽²⁾ (430 م - 354 م)، و«باسكال» (1623 م - 1662 م).

غير أن الالتزامات الأخلاقية عن الخطيئة الأولى خطيرة، فحسب قول «باسكال» نفسه: «يبدو أبعد ما يكون عن العقل، أن يُعاقب الإنسان من أجل خطيئة اقترفها أحد أسلافه منذ أكثر أربعة آلاف سنة»⁽³⁾. ومع اعتراف بعض المسيحيين أنفسهم برفض العقل لهذه النظرية، فإنَّ المسيحي نفسه، يُقرّر أنَّ الشرَّ أو الخطيئة هي التي تقع من الإنسان، والإنسان بحريته وبطبيعته تُغريه الفضيلة، كما قد تُغريه الرذيلة.

مع المسيحية، سيُصبح الإله هو إله السرمدية، وهو خالق العالم وصانع التاريخ، هو المُتعالى من جهة، والمرتبط بالعالم والإنسان من جهة أخرى، هذا الارتباط قائم على الحبِّ وملتزم بالخلاص، هو إله الأخلاق، يأمر بها ويكافئ عليها، فهو لا يطلب من الإنسان سوى الإيمان وفعل الخير، وهما أساس العقيدة المسيحية. انطلاقاً من هذا المبدأ، تتحدّد صفات الله في علاقته مع عباده، في الحقِّ والخير والعدل، هذه الصفات، تُؤكّد لنا أنَّ الشرَّ لا يصدر عن الله، ولكن معضلة الشرِّ موجودة في هذا العالم، لذا يطرح السؤال نفسه، كيف تمَّ حلُّها من قبل العقيدة المسيحية؟

(1) محمود صبحي: الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت، 1992، ص 106.
(2) القديس أوغسطين (Augustine of Hippo): هو عالم لاهوت وفيلسوف مسيحي من أصول أمازيغية، عاش بين 354 و430 ميلادية. يُعد من أهم آباء الكنيسة الغربية. اشتهر بكتابه «الاعترافات» الذي يُعتبر سيرة ذاتية فلسفية وروحية، وكتابه «مدينة الله» الذي يدافع فيه عن المسيحية أمام الانتقادات الوثنية. أسهمت أفكاره في تشكيل الفلسفة المسيحية. للمزيد راجع: Saint Augustine: **Confessions** Translated by Henry Chadwick Oxford: University Press 1991.

(3) محمود صبحي: الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص 115.



لقد تمَّ حلُّ هذه المعضلة بإرجاع الشرِّ إلى الشيطان، لأنه هو من يمارس غواية الإنسان، فهو «يتَّخذ من النفس الإنسانية والمجتمع الإنساني، مجالاً رئيساً لنشاطه، يُشَبِّهه بولس الرسول بأسد يزأر على الدوام باحثاً عن فريسته، كما ورد في قوله: «أضحوا واسهرُوا، إبليس خصمكم، كأسدٍ زائرٍ يجول ملتمساً من يتلعه، فقاوموه راسخين بالإيمان»⁽¹⁾.

لقد دعا رجال الدين المسيحيُّون إلى ضرورة الابتعاد عن الشرِّ، وذلك بعدم فعله أو إتيانه، بأيِّ شكل من الأشكال، لأنه شريعة قائمة على المحبة والتسامح، والشيطان وحده المسؤول عن وقوع الإنسان في الخطأ، لأنه هو مُمثل الشرِّ. ويوضح لنا «أوريجين»⁽²⁾ كيف يُمارس الشيطان غواية الإنسان بطريقتين: «أحدهما أن يُوسوس له من حيث لا يراه، لأنَّ طبيعة جسده كما تقدَّم، طبيعة هواء، فهو يجري من سريرة الإنسان مجرى النفس الذي لا تراه العينان، والسبيل الآخر أن يستولي عليه... وبيتليه بالأمراض والعاهات، وقد يُسلط الأوبئة والطواعين على المدن والأقطار الواسعة ليزودها عن رحمة الله»⁽³⁾.

لا يُمكن فهم الشرِّ في الشريعة المسيحية إلّا من خلال التأكيد على مبدأ وفكرة «الإرادة الحرّة»، وهذا ما عبّر عنه القديس «أوغسطين» بقوله: «ولما كان فرساً ضالّاً هو أفضل من حجر لا يُظَلّ، ما دام الحجر لا يملك من أمره حركة ولا إدراكاً، فإنَّ

(1) فراس السواح: الرحمن والشيطان، الثنوية الكونية ولاهوت التاريخ في الديانات المشرقية، منشورات دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، ط 1، 2000، ص 241.

(2) أوريجين أو أوريجانوس (Origen)، عالم لاهوت مسيحي يوناني ولد حوالي عام 185 وتوفي عام 253 ميلادية. عُرف باجتهاده في تفسير الكتاب المقدس وتأليفه العديد من الكتب، منها «دي برينسيپس» (حول المبادئ الأساسية). يُعد من أبرز اللاهوتيين في العصر المسيحي المبكر، لكنه أثار جدلاً بسبب بعض آرائه اللاهوتية. للمزيد راجع:

Origen: *On First Principles*, Translated by G.W. Butterworth, Harper & Row, 1966.

(3) عباس محمود العقاد: إبليس، بحث في تاريخ الخير والشر وتمييز الإنسان بينهما من مطلع التاريخ إلى اليوم، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 3، 2005، ص 83-84.



الكائن الذي يخطئ بِمَلءِ إرادته الحرّة، هو أفضل من الكائن الذي لا يخطئ البتّة، لأنه يفتقر إلى الإرادة الحرة»⁽¹⁾. إذن؛ ربط القديس أغسطين بين الشرّ والإرادة الحرّة من جهة، والخطيئة من جهة أخرى، فالجسد والرغبات والشهوات هي شرور لا بدّ من التحرّر منها، ولكي تتحرّر النفس من الخطايا لا بدّ لها من الزهد والخلاص في هذه الحياة الدنيا.

ثانياً. الخير والشرّ عند الفلاسفة اليونانيين

في الأزمنة والعصور القديمة، كانت مسألة الخير والشرّ من المسائل المُبهِمة وغير واضحة المعالم، ولم تكن المفاهيم حينها تضع تعريفاً واضحاً للخير والشرّ، فبعض الشعوب ترى في الخير شراً وفي الشرّ خيراً، على قاعدة ما يُحقّق المصالح والرغبات هو الخير، بغضّ النظر عن الأسلوب وإن كان شراً، وما لا يحقّق المصالح والرغبات فهو شرّ، بغضّ النظر عن الأسلوب، وإن كان خيراً، وكانت تتحكّم قواعد القوة والغلبة في المجتمعات، فالحقّ هو للأقوى، ومفاهيم الخير والشرّ تُحدّدها القوى المسيطرة بمفاهيمها وقوانينها السلطوية، وهي ما تُعرف بقوانين الغاب.

لقد ظهرت الشرائع السماوية، ومع ظهورها اتّضحت مفاهيم الخير والشرّ، حيث اشتركت معظمها في الدعوة إلى الخير والعمل الصالح، والابتعاد عن الأفعال الفاسدة والشرّيرة، وجعلت من فعل الخير عملاً صالحاً يُثاب عليه الإنسان ويقرّبه من الله سبحانه وتعالى، ومن فعل الشرّ عملاً سيئاً يُعاقب عليه الإنسان، ومصدره الشيطان، وقد وضعت الأديان الشرائع والقوانين التي تحدّد حقوق الإنسان وواجباته في كافة ميادين الحياة.

لقد اتّخذ الخير والشرّ منحى جدلياً مع الفلاسفة، بطرحهم للأفكار والتصورات،

(1) جاريث ب. ماثيوز: أوغسطين، ترجمة أيمن فؤاد زهري، المركز القومي للترجمة، آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2013، ص 178.



حيث لم يرقّ الخير إلى القدسية، كما لم ينزل الشرّ إلى مرتبة التكفير. ومن خلال هذه الجدلية الثنائية الأطراف، وانشغل الفلاسفة على مدى قرون بمسألة الخير والشرّ في الطبيعة البشرية، ففريق رأى أنّ فطرة الإنسان مجبولة على الخير، في حين رأى فريق آخر أنه ميّال للشرّ، وأنّ الشرّ جزء لا يتجزأ من طبيعته.

كما كانت مساهمات الفلاسفة القدماء في جدلية الخير والشرّ ذات أهمية كبيرة في تطور الفلسفة الأخلاقية والفكر الإنساني. حيث قدّموا تصورات عميقة ومتفرّدة حول الطبيعة البشرية، وحاولوا الإجابة عن أسئلة جوهرية تتعلّق بماهية الخير والشرّ، ودور الفضيلة والمعرفة في تحقيق الخير، وتأثير هذه المفاهيم على حياة الأفراد والمجتمعات.

أ. سقراط

رأت الفلسفة اليونانية أنّ الخير مرتبط بصفّتين: المعرفة والأخلاق. ووفق رأي الفيلسوف «سقراط»⁽¹⁾، فإنّ حقيقة الخير في الوجود تكمن في المعرفة، والإنسان يولد بريئاً وعقله كصفحة بيضاء، لا يحمل أية نزعة في داخله.

ويعتقد سقراط أنّ من الحكمة أن نحذر من فعل الشرّ، أكثر ممّا نحذر من العذاب الذي يُمكن أن يتبعه، ورأى أنّ الخير هو أثقل ما يمكن أن يعمل به الإنسان، والشرّ هو أسوأ ما يُمكن أن يقوم به. وبالنسبة له، وجد أنّ العلم هو الخير الوحيد الذي يجب أن نسعى لاكتسابه، والجهل هو الشيء الوحيد الذي يجب أن نحاول تجنبه، كما رأى أيضاً، أنّ الغضب هو مفتاح كلّ شرّ⁽²⁾.

(1) سقراط (Socrates): هو فيلسوف يوناني عاش بين 469 و399 قبل الميلاد. يُعتبر أحد مؤسسي الفلسفة الغربية، ولم يترك أعمالاً مكتوبة؛ بل نُقلت أفكاره من خلال تلاميذه، خاصة أفلاطون. عُرف بمنهجه الحوارية (الجدل السقراطي) وأفكاره عن الفضيلة والأخلاق. أُدين بالإعدام بتهمة إفساد الشباب وإنكار الآلهة. للمزيد راجع: Plato: **The Trial and Death of Socrates**. Translated by G.M.A. Grube, Hackett Publishing Company, 2000.

(2) جورج ريدبوش: سقراط، ترجمة د. أحمد الأنصاري، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014، ص 214.

واعتقد سقراط أنّ الفضيلة هي الخير الأسمى، وأنها غاية بذاتها، ولأنه لا يمكن تعلّم الفضيلة - حسب رأيه - فقد ربط بين الخير والمعرفة، كما ربط في المقابل بين الشرّ والجهل. وذهب إلى أنّ العلم فضيلة، والجهل رذيلة، معتقداً أنّ الإنسان لا يفعل الشرّ مختاراً، بل نتيجة جهله بالخير.

في المقابل، أهمل سقراط العلاقة بين الخير والإرادة الإنسانية، لأنه جعل فعل الخير سلوكاً طبيعياً تلقائياً يعتمد على المعرفة، من دون أن تتدخل فيه الإرادة الإنسانية، كما لم ينتبه إلى أنّ بعض الأفراد يعرفون الخير معرفة تامة، لكنهم ينصرفون عنه، وينطبق ذلك عن الشرّ أيضاً.

ب. أفلاطون

«أفلاطون»⁽¹⁾ هو تلميذ «سقراط»، طوّر نظرية «المثّل» لتفسير طبيعة الكون؛ إذ تقول هذه النظرية إنّ العالم الذي نعيش فيه هو عالم مليء بالسيّئات وغير حقيقي ومتغيّر، وبما أنه متغيّر، فهو إذن عالم تغلب عليه الشرور والمفاسد. على النقيض من ذلك، فإنّ الخير يُوجد في عالم المثّل، وهو عالم غير متغيّر، ثابت، وغير خاضع للزمن، ويُعدّ عالم الخلود الموجود في السماوات حيث يقيم الخالق. وما يُدركه الإنسان عن الحقيقة ليس سوى ظلالها، والموجودات في هذا العالم هي مجرد تشبيهات للمثّل الخالدة الموجودة في السماء⁽²⁾.

ومن الأسباب التي دفعت «أفلاطون» إلى تناول مواضيع الخير والشرّ، مواجهته مجتمعاً منكوباً أخلاقياً، تسوده الفوضى، ولم يبقَ فيه أثر للأخلاق والعقلانية

(1) أفلاطون (Plato)، فيلسوف يوناني عاش بين 427 و347 قبل الميلاد. كان تلميذاً لسقراط وأستاذاً لأرسطو. أسس أكاديمية أثينا وكتب العديد من الحوارات التي تناولت قضايا الفلسفة والسياسة. أشهر أعماله «الجمهورية» و«المأدبة». يُعرف بنظريته عن المثّل والأخلاق السياسية. للمزيد راجع: Plato: *The Republic* Translated by Allan Bloom Basic Books 1991.

(2) أفلاطون: الجمهورية، إعداد أحمد المنيوي، دار الكتاب العربي، حلب، ط 2، 2010م، ص 74.



والفضيلة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الفكر «السوفسطائي» كان له تأثير ملحوظ في هذه الأوضاع المُرزية التي طغت عليها توجهات فكرية نسيية، فعقيدة الشرك الوثنية – اليونانية (paganic)، كانت زاخرة بتعدد الآلهة التي تُصوّر الناس آنذاك بأنها تتحكّم بالقيم الاجتماعية وتضمن دوامها.

إلا أن هذا العدد الكبير من الآلهة، التي كانت على هيئة بشر ومجسمات بشرية (Anthropomorphic)، هي في الواقع نقطة ضعف كبيرة تسبّب بانحرافات أخلاقية وسلوكية قلّت من قيمة المجتمع اليوناني، وأسقطته في الحضيض، بعدما انعكست سلباً عليه⁽¹⁾.

هذه الأوضاع الاجتماعية، استحوذت على أفكار «أفلاطون»، حيث لم يجد بداً من السعي لتشذيب الواقع الأخلاقي في المجتمع اليوناني. وعلى هذا الأساس وبهدف تنزيه الإله الحقيقي عن الصفات الإنسانية والحيوانية، صاغ منظومته الفلسفية المثالية، بُغية استئصال الانحرافات الاجتماعية الأخلاقية والسياسية في بلاد الإغريق، فانصبّت جهوده وتركزت حول النهوض بواقع الآلهة المجسّمة على هيئة بشر، والرقي بشأنها إلى مستوى الكائنات المُجرّدة، لذا يمكن تشبيه وجهته الفكرية – الدينية هذه، بما كان يتبنّاه أقرانه اليونانيون من أفكار دينية، قوامها أن كبير الآلهة «زيوس» على رأس هرم جميع الآلهة الأخرى، قد جعل الخير في قمة هذا الهرم، باعتباره أرفع مبدأ في حياة البشر، تدرج تحت سقفه جميع المبادئ الأخلاقية.

ويعتقد «أفلاطون» بوجود ثلاثة أشياء أصيلة فحسب، وهي العدل والجمال والحقيقة، ويرى أن هذه المبادئ الثلاثة تعود في الأساس إلى أمر واحد، هو الخير. وعلى هذا الأساس، ذهب إلى القول إنّ الكون فيه شيء أصيل واحد فقط يتمثّل في الخير، وهو في الواقع أمر مترتب على الأخلاق.

(1) وليام ديورانت وأريل ديورانت: تاريخ تمدن (باللغة الفارسية)، ترجمه إلى الفارسية أمير حسين آريان بور، منشورات خوارزمي، طهران، ط 1، 1978م، ج 4، ص 950.



يعتقد أفلاطون أنّ الحقيقة تعني إدراك العدل العالمي والأخلاقي، فالخير برأيه سواء كان أخلاقياً أو غير أخلاقي، هو حقيقة عينية مستقلة عن الذهن، من قبيل الحقائق الرياضية والطبيعية الموجودة خارج نطاقه، والخير الأخلاقي موجود أيضاً، وهو ليس حصيلة لعلاقة الذهن بالواقع الخارجي، أي إنه ليس أمراً نسبياً، بل هو مطلق وموجود بذاته. والخير لا يعدُّ حقيقة مستقلة عن الذهن، كما أنه من الناحية المعرفية، يُعدُّ أمراً نظرياً وليس بديهيّاً، لذا إن أردنا معرفته فلا مناص لنا من اللجوء إلى القواعد المنطقية والفلسفية، ومن هذا المنطلق، فإن الفلاسفة فقط هم الذين يمتلكون القدرة على اكتساب المعرفة⁽¹⁾.

إنّ ماهية الخير واحدة لدى الجميع، فلا فرق فيه بين الرجل والمرأة، والكبير والصغير، والعالم والجاهل، والفرد والمجتمع. والأخلاق على هذا الأساس تكون أمراً شمولياً لا يُستثنى منها أحد، وفي الحين ذاته لها مبادئها وأسسها الثابتة.

يُمكن للإنسان فعل الخير بمجرد معرفته له، وهذا ما أكّد عليه كلّ من «أفلاطون» وأستاذه «سقراط»، إذ نستوحي من تعاليمهما أنّ الإنسان حينما يتعرّف على العلم الحسن، فليس من الممكن له تركه إن أمكنه فعله، وأوعزا السبب في تركه من قبل بعضهم إلى الجهل. لذا، لا بدّ من مكافحة الجهل واجتثاثه لمواجهة الفساد الأخلاقي وإقرار الخير في المجتمع. وبناءً على هذه القاعدة، فقد عدّ «سقراط» الحكمة مصدراً أساسياً لجميع الفضائل الأخلاقية، أي إنّ كلّ فضيلة تُعدّ ضرباً من ضروب الحكمة. فالشجاعة مثلاً، تعني معرفة الأمور التي يجب أن نخشاها وتلك التي يجب أن لا نخشاها، والعفة تعني معرفة حدود وقيود الاستجابة للشهوة والغرائز النفسانية، وما يجب فعله وتركه على هذا الصعيد، والعدل يعني معرفة الأصول والمعايير الكلية التي يجب على أساسها التعامل مع الآخرين⁽²⁾.

(1) مرتضى مطهري: فلسفه أخلاق (باللغة الفارسية)، مؤسسة انتشارات صدرا، طهران، 1995م، ص 66.

(2) المرجع نفسه، ص 35 - 36.



وفي الفصل الثلاثين من كتاب «طيمائوس»⁽¹⁾ (أسطورة الخلق)، أكد أفلاطون على أن الله خيرٌ دائم ومنزه من الحسد، وقد أراد من خلقه أن يسيروا على نهجه والتشبه به قدر استطاعتهم⁽²⁾. وهنا تتضمن عبارة «قدر استطاعتهم»، على الأقل ملاحظتين لا بدّ من بيانهما كالتالي:

– أولاً: الله خير، ولا يصدر منه سوى الحَسَن والفضيلة، بحيث ليس في ذاته أية صفات مشوبة بالحسد أو الإساءة إلى الخلق، بل كل ما يُريده هو خير محض ومطلق، وهذا ما يعني عدم إمكانية وجود نقص أو شرّ في ذات هذا الإله، بصفته خالقاً مُريداً للخير والصلاح، ومما قاله في هذا السياق: «هناك فجوة عميقة بين عالم الإنكار والعالم المادّي»⁽³⁾.

ومما تقدّم، ومن خلال تتبع آراء أفلاطون، يُلاحظ أنه لم يسعَ مطلقاً إلى إنكار وجود الشرّ في عالم الوجود، بل بذل كل ما في وسعه لطرح فرضية عقلية لتبريره، وقد أكد بصريح العبارة عن وجود الشرور وبعض النواقص في عالمنّا، التي هي بطبيعة الحال لا تتناسق مع الخير والتعالّي والكمال والاستقرار. لذلك، طرح تساؤلاً مضمونه: لو أنّ الخالق قصد تحقيق هذه المبادئ السامية، فما السبب إذن في وجود نقص وشرور في عالم الخلقة؟ وعلى هذا الأساس قال: «نلاحظ في الكون الكثير من الأشياء التي تتراوح بين الخير والشرّ، وبالرغم من أنّ النوع الأوّل أكثر من الثاني، لكن لا بدّ لنا من الإذعان بوجود صراع دائم بينهما»⁽⁴⁾.

(1) كتاب «طيمائوس» هو أحد أشهر حوارات الفيلسوف اليوناني أفلاطون. في هذا الحوار، يقدّم أفلاطون رؤية فلسفية حول طبيعة الكون وأصل العالم، حيث يناقش كيفية خلق الكون وتنظيمه من قِبَل «الديميورغوس» (الصانع أو الخالق) الذي يشكّل العالم وفقاً لنموذج المثل الأزليّة. ويتناول الحوار أيضاً مواضيع تتعلق بالطبيعة والعناصر الأساسية التي تتكوّن منها الأشياء، بالإضافة إلى النقاش حول الروح والنفس. يعدّ «طيمائوس» من النصوص المهمّة التي تجمع بين الفلسفة والعلوم الطبيعية في الفكر اليوناني القديم.

(2) رضا كاويني: دوره آثار أفلاطون (باللغة الفارسية)، ترجمة محمد حسن لطفي، منشورات خوارزمي، طهران، ط 1، ج 6، 1978م. ص 183.

(3) ثيودور جومبيرس: متفكران يوناني (باللغة الفارسية)، ترجمه إلى الفارسية محمد حسن باطني، منشورات خوارزمي، طهران، ط 1، 2013م. ج 2، ص 949.

(4) المرجع نفسه، ج 7، ص 237.

بناءً على هذا الاستنتاج، ادّعى أفلاطون أنّ الشرور تتجلّى في ثلاثة مجالات هي: الإنسان والحكومة والكون. وهذا التجلّي إما أن يكون ظاهرياً أو باطنياً، واستدلّ على ذلك بكون المُعاناة والمرض يتجلّيان في نطاق الإنسان، والحروب تتجلّى في الحكومات، والزلازل والبراكين تتجلّى في الكون.

كما أكّد أفلاطون على عدم وجود أي دور للآلهة في حدوث الشرور والمآسي في عالم الوجود، لدرجة أنه وجّه نقداً لاذعاً لأشعار «هوميروس» التي ادّعى فيها تعهّد الآلهة بإيجاد الشرّ للبشر، حيث قال: «لا بدّ أن نوضح الموضوع بشكل آخر، وذلك بأن الذين تعرّضوا للشرّ كانوا منحرفين، بحيث تسبّبوا فيما حلّ بهم من مآسي، فقد كانوا مستحقّين للعقاب الذي يُخلّصهم من مُعاناتهم»⁽¹⁾.

وفي هذا السياق، تطرأ إلى الحديث عن الشرور الطبيعية أيضاً، إذ أشار في الفصل (546)، من كتاب «الجمهورية» إلى أنّ الحوادث المدمّرة ترجع إلى إحدى الحقب الزمنية، باعتبارها نوعاً من الحتمية التاريخية⁽²⁾.

لذلك لا يمكن تبرير الشرور والنقص في الكون بما ذكر بطبيعة الحال، بل لا بدّ من طرح أدلّة مُوجّهة يستحسنها العقل. وفي هذا السياق، أشرنا إلى «الديميورغوس» ضمن الخالق، لأن ذلك يتناقض مع صفاته الثابتة.

– ثانياً: تدل عبارة «قدر استطاعتهم» على وجود نوع من المحدوديّة في قدرة الإله الخالق لعالم المادة «الديميورغوس».

إذن، الإله الذي افترضه أفلاطون يدعو إلى الخير بشكل مطلق، لكن قُدرته حسب الظاهر من العبارة المشار إليها لا تُعدّ كافية لتحقيق ما يدعو عباده إليه، ومن هذا المنطلق، لا حيلة لنا سوى افتراض كائناتٍ أخرى لها صلاحية التدخل في شؤون الكون والكائنات.

(1) ثيودور جومبيرس: متفكران يوناني، مرجع سابق، ج 7، ص 945.

(2) المرجع نفسه، ج 4، ص 1174-1175.



وأخيراً؛ تتمحور فلسفة أفلاطون للخير والشر، حول التمييز بين العالم المادي المتغير، المليء بالشرور والنقائص، والعالم المثالي للخير المطلق والمثل الثابتة؛ فيرى أفلاطون أنّ الخير هو المبدأ الأسمى الذي يتجسّد في العدل والجمال والحقيقة، بينما يعزو الشر إلى الضرورة التي تفرض حدوداً على النظام الإلهي. رغم جهوده في تفسير وجود الشر، وأكد أفلاطون على أن الخالق منزّه عن الشر، وأن تحقيق الفضيلة والعدالة هو السبيل الوحيد لمواجهة الشرور، ما يجعل الفيلسوف الصالح قادراً على إدراك الخير المطلق، والتأثير إيجابياً في مجتمعه.

لا شك أنّ هذا الرأي في غاية الأهمية، ولا يمكن لأي فيلسوف تجاهله، إذ لا بدّ من وجود شخص أو شيء يتسبّب بحدوث شرور أو نواقص في هذا الكون. ومن هذا المنطلق، لم يجد أفلاطون محيصاً من اللجوء إلى فكرة الضرورة، فقد أناط الأمر إليها، مؤكّداً أنها هي التي اقتضت ما تواجهه المخلوقات من شرور وما عاثوا فيه من نواقص.

ج. أرسطو

يرى «أرسطو»⁽¹⁾ أنّ الفضائل الإنسانية الأخلاقية تُكتسب بالتعلّم، وأنّ الإنسان يُولد بلا أخلاق، واعتبر أنّ أفضل خير في نظره هو معرفة الذات، وذلك من خلال قوله المشهور: «اعرف نفسك»، ومعنى هذا القول، أن يدرك الإنسان نواقصه وعالمه الداخلي، كي يستطيع أن يملأ هذا النقص، حيث ينتقل إلى مرحلة اللانقص، وهي مرحلة الكمال الإنساني، وذلك عن طريق البرهنة والاستنباط.

كذلك رفض «أرسطو» موقف «سقراط» في التوحيد بين المعرفة والفضيلة،

(1) أرسطو (Aristotle): فيلسوف يوناني عاش بين 384 و322 قبل الميلاد. كان تلميذ أفلاطون ومؤسس المدرسة المشائية. يُعتبر من أعظم المفكرين في التاريخ، وكتب في الفلسفة، العلوم الطبيعية، السياسة، الأخلاق، والشعر. من أبرز أعماله «الأخلاق النيقوماخية» و«السياسة»، للمزيد راجع: Aristotle: *Nicomachean Ethics*. Translated by Terence Irwin. Hackett Publishing Company 1999.

كما رفض أن تكون الفضائل غايات بذاتها، بل وسائل يتبّعها الفرد ليصل إلى الخير الأسمى والسعادة. كما اعتقد أنّ في الطبيعة البشريّة جانبين، أحدهما عقلي والآخر غير عقلي، فالإنسان قد يكون عارفاً بالخير، لكن الشهوة إذا سيطرت عليه وأفقدته رُشده، فإنه يفعل الشرّ رغم معرفته بالخير⁽¹⁾.

كما اعتقد «أرسطو» أنّ الخير أساس الفضائل وغاية الغايات جميعاً، وإليه ينبغي أن تتوجّه الأفعال، ومن ثم يؤكّد «أرسطو» على أهمية التربية في التعود على العمل على فعل الخير، لأنه الطريق الأصح في تعلّم العادات الحسنة، وإذا ما استطاع الإنسان التعود على فعل الخير، فإنه سيزاول الفضائل دون عناء⁽²⁾.

الخاتمة

في ختام البحث حول السياق التاريخي لجدليّة الشرّ في الأديان القديمة، يمكن القول إن قضيتي الخير والشرّ شكّلتا محوراً فلسفياً وأخلاقياً مركزياً في الفكر الإنساني منذ أقدم العصور. فقد ارتبطت تصوّرات الخير والشرّ بطبيعة الإنسان، وموقعه في الكون، وعلاقته بالقوى العلويّة والكونيّة. وقد أظهرت الأديان القديمة، على اختلافها، تبايناً واضحاً في تفسير منشأ الشرّ، سواء كان داخلياً نابعاً من إرادة الإنسان وجهله، كما في البوذية والهندوسية، أو خارجياً من قوى متضادّة، كما في الزرادشتية والمزدكية.

من خلال التحليل، يتّضح أن هذه الجدليّة لم تكن مجرد إشكاليّة ميتافيزيقية، بل كانت أداة لفهم الأخلاق والسلوك الإنساني، وتحديد علاقة الإنسان بالخير والشرّ بوصفهما قوّة دافعة أو معيقة لتطوّره. كما أن هذه المفاهيم أثّرت في تطوّر الأنظمة الفكرية والفلسفية لاحقاً، ما يُظهر أهميّة البحث عن هذه الجدليّة التاريخية وتأثيرها في صوغ الأسس الأخلاقية والفكرية التي لا تزال موضع جدل في النقاشات الفلسفية

(1) ول ديورانت: قصة الحضارة، دار الجيل للطبع والنشر، بيروت، 2010م، ص 25.

(2) عبد المقصود عبد الغني: الأخلاق بين فلاسفة اليونان وحكماء الإسلام، مكتبة الزهراء، القاهرة، 1993، ص 53.



والدينيّة المعاصرة.

وعليه، فإن دراسة هذا الموضوع تُعدّ أساساً لفهم التوجّهات الإنسانية نحو الخير والشرّ، وتجسّد صراعاً مستمرّاً بين البحث عن الفضيلة ومواجهة النزعات السلبية، وهو صراع يساهم في تشكيل المبادئ الأخلاقية التي تسعى لتحقيق الانسجام والتوازن في حياة الإنسان.

مكتبة البحث

1. المراجع باللغة العربية

1. التوراة، العهد القديم.
2. أفلاطون: الجمهورية، إعداد أحمد المنيوي، دار الكتاب العربي، حلب، ط 2، 2010م.
3. ديورانت، ول: قصة الحضارة، دار الجيل للطبع والنشر، بيروت، 2010م.
4. الراوي، عبد الستار: العقل والحرية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بغداد، ط 1، 1980.
5. ريدبوش، جورج: سقراط، ترجمة د. أحمد الأنصاري، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014.
6. السواح، فراس: الرحمن والشیطان: الثنوية الكونية ولاهوت التاريخ في الديانات الشرقية، منشورات دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، ط 1، 2000.
7. سويلم، أحمد: أشهر العقائد الدينية في العالم القديم، دار العالم العربي، القاهرة، ط 1، 2011م.
8. صبحي، محمود: الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت، 1992.
9. عبد الغني، عبد المقصود: الأخلاق بين فلاسفة اليونان وحكماء الإسلام، مكتبة الزهراء، القاهرة، 1993.
10. العربي، محمد: الديانات الوضعية المنقرضة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1، 1995.
11. العقاد، عباس محمود: إبليس، بحث في تاريخ الخير والشر وتمييز الإنسان بينهما من مطلع التاريخ إلى اليوم، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع،



- القاهرة، ط 3، 2005.
12. غلاب، محمد: مذهب بوذا في الفلسفة الشرقية، أقلام عربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 2، 1950.
13. ماثيوز، جاريث ب.: أوغسطين، ترجمة أيمن فؤاد زهري، المركز القومي للترجمة، آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2013.
14. مجموعة من الباحثين: موسوعة عالم الأديان، ديانات الشرق الأقصى، نوبيليس، بيروت، ط 1، 2004 م.
15. النشار، على سامي: نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، دار المعارف، الإسكندرية، ط 3، 1950.
16. نيتشه، فريدريك: هكذا تكلم زرادشت، مؤسسة الهنداوي لنشر المعرفة والثقافة، ط 1، 2014 م.

2. المراجع باللغة الإنكليزية

1. Aristotle: **Nicomachean Ethics**, Translated by Terence Irwin, Hackett Publishing Company, 1999.
2. Boyce, Mary: **Zoroastrians, Their Religious Beliefs and Practices**, Routledge, 2001.
3. Flood, Gavin: **An Introduction to Hinduism**, Cambridge University Press, 1996.
4. Harvey, Peter: **An Introduction to Buddhism**, Teachings, History, and Practices. Cambridge University Press, 2012.
5. Origen: **On First Principles**, Translated by G.W. Butterworth, Harper & Row, 1966.
6. Plato: **The Republic**, Translated by Allan Bloom, Basic Books, 1991.
7. Plato: **The Trial and Death of Socrates**. Translated by G.M.A. Grube, Hackett Publishing Company, 2000.

8. Saint Augustine: **Confessions**, Translated by Henry Chadwick, Oxford University Press, 1991.
9. Xinzhong Yao: **An Introduction to Confucianism**, Cambridge University Press, 2000.
10. Yarshater, Ehsan: **The Cambridge History of Iran**, Volume 3: The Seleucid, Parthian and Sasanian Periods. Cambridge University Press, 1983.

3. المراجع باللغة الفارسية

1. كاويني، رضا: دوره آثار أفلاطون (باللغة الفارسية)، ترجمة محمد حسن لطفي، منشورات خوارزمي، طهران، ط 1، 1978م.
2. جومبيرس، ثيودور: متفكران يوناني (باللغة الفارسية)، ترجمه إلى الفارسية محمد حسن باطني، منشورات خوارزمي، طهران، ط 1، 2013م.
3. ديورانت، وليام؛ ديورانت، أرييل: تاريخ تمدن (باللغة الفارسية)، ترجمه إلى الفارسية أمير حسين آريان بور، منشورات خوارزمي، طهران، ط 1، 1978م.
4. مطهري، مرتضى: فلسفه أخلاق (باللغة الفارسية)، مؤسسة انتشارات صدرا، طهران، 1995م.



دور التّعليم المونتيسوري في معالجة الصّعوبات التّعلّميّة لدى الأطفال

مريم علي عجمي⁽¹⁾

الملخص

تُعَدّ مهارات القراءة والكتابة من الأسس الحيويّة التي تُسهم في تنمية الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة، إذ إنّها ضروريّة لنموّهم الأكاديمي والاجتماعي. ومع ذلك، يُواجه العديد منهم صعوبات ملحوظة في اكتساب هذه المهارات، وهو ما يُعرف بعسر القراءة والكتابة، لذلك؛ تهدف الدّراسة إلى استكشاف تأثير منهج مونتيسوري، وهو أحد الأساليب التّعليميّة المبتكرة، في تحسين مهارات القراءة والكتابة عند أولئك الأطفال.

اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ لتقويم فعاليّة منهج مونتيسوري، عبر تحليل مدى إفادة الأطفال من الأدوات التّعليميّة المميّزة لهذا المنهج، بما في ذلك ركن الحياة العمليّة وركن الحياة الحسيّة وركن اللّغة وركن الحساب وركن الثّقافة. وقد أظهرت النتائج أنّ منهج مونتيسوري يُسهم بفعاليّة في تعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال؛ إذ إنّهُ يُساعد في تحسين فهمهم اللّغويّ وتطوير قدراتهم على القراءة والكتابة باستخدام أدوات تعليميّة تفاعليّة تُعزّز الحركة والمشاركة النّشطة. ثمّ

(1) معالجة نفسيّة، طالبة دكتوراه، قسم الدّراسات الإسلاميّة، علم نفس إسلامي، الجامعة الإسلاميّة - لبنان.

تبين أنه يوفر بيئة تعليمية داعمة تُعزز ثقة الأطفال بأنفسهم وتدفعهم نحو تحقيق نتائج تعليمية إيجابية، إضافة إلى الرؤى المعمّقة التي قدّمتها الدراسة حول فعالية منهج مونتيسوري في معالجة الصّعوبات التعلّمية عند الأطفال.

الكلمات المفتاحية: منهج مونتيسوري، صعوبات التّعلّم، عسر القراءة، عسر الكتابة، التّأخر الدّراسي.

Abstract

Reading and writing skills are foundational to child development in the early years, serving as critical pillars for their academic and social advancement. However, many children between the ages of 3 and 6 face pronounced challenges in acquiring these skills, a phenomenon commonly referred to as dyslexia and dysgraphia. This study seeks to investigate the impact of the Montessori method—an innovative and transformative educational approach—on enhancing reading and writing abilities in children afflicted with these difficulties. Employing a descriptive-analytical methodology, this research assesses the efficacy of the Montessori approach by examining how children benefit from its distinctive educational tools, including the Practical Life, Sensorial, Language, Mathematics, and Cultural areas. The findings reveal that the Montessori method significantly augments reading and writing skills in children. It facilitates improvements in linguistic comprehension and the development of literacy skills through the application of interactive, movement-oriented educational resources. Furthermore, the study underscores that the Montessori method fosters a supportive and enriching learning environment, thereby enhancing children's self-confidence and driving them toward achieving positive educational outcomes. This research offers profound insights into the effectiveness of the Montessori method in addressing reading and writing challenges, and provides pivotal educational recommendations for refining strategies in early childhood education.

Keywords: Montessori Method, Learning Difficulties, Dyslexia, Dysgraphia, Academic Underachievement.



المقدمة

الطفولة المبكرة مرحلة حاسمة في بناء الأسس الأكاديمية والاجتماعية للطفل؛ لأن مهارات القراءة والكتابة محور رئيس في تطوّرهم المعرفي؛ غير أن العديد من الأطفال يواجهون صعوبات ملحوظة في اكتساب هذه المهارات، وهذا ما يُعرف بعسر القراءة والكتابة؛ ما يُشكّل عائقاً كبيراً في العملية التعليمية، فلا تقتصر تأثيراته في الأداء الأكاديمي فقط؛ بل تمتدّ إلى الثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي.

في هذا السياق يبرز منهج مونتيسوري بوصفه أحد الأساليب التعليمية المبتكرة التي تقدّم تجربة تعليمية غنيّة تثري قدرات التلامذة، فهي تعتمد على التفاعل الحسي والحركي لتشجيع الاستقلالية والاكتشاف الذاتي.

لذلك؛ تهدف هذه الدراسة إلى استجلاء تأثير منهج مونتيسوري في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال المصابين بعسر في هاتين المهارتين، وذلك بفحص فعالية أدوات تعليمية، مثل حروف الصنفرة وصناديق الكلمات وتصنيف الحروف والكلمات. كما تسعى إلى تقديم مقارنة بين منهج مونتيسوري والطرائق التعليمية التقليدية لتحديد مدى تفوّقه في معالجة تحديات صعوبات التعلّم، وعُسر القراءة نموذجاً.

1. أهمية الدراسة

تُبرز الدراسة فعالية منهج مونتيسوري في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال؛ ما يُسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة من خلال تحسين جودة التعليم للأطفال لتطوير المهارات التعليمية، وتوفير حلول مبتكرة لمشكلة عسر القراءة والكتابة بتسليط الضوء على كيفية إفادة الأطفال من الأدوات والأنشطة التعليمية المُستحدّثة؛ إضافة إلى تعزيز فهم منهج مونتيسوري وكيفية تأثيره في مهارات القراءة والكتابة؛ ما يوفّر معلومات قيّمة للمعلّمين والمريّين حول كيفية استخدام هذا المنهج.



2. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تقويم تأثير منهج مونتيسوري في تحسين مهارات القراءة والكتابة ومعالجة عسر القراءة، وتعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال.

- تقويم تأثير منهج مونتيسوري في تحسين مهارات القراءة والكتابة: أي تحديد مدى فعاليته في تحسين قدرات الأطفال في القراءة والكتابة مقارنة بالطرائق التعليمية التقليدية.

- تحليل تأثير الأدوات التعليمية ضمن منهج مونتيسوري في معالجة عسر القراءة والكتابة: أي دراسة كيفية استخدام أدوات معينة، مثل حروف الصنفرة وإطارات الأشكال الهندسية وصناديق الكلمات، وتنمية العضلات الصغيرة والكبيرة، ومدى تأثيرها في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال.

- استكشاف الاستراتيجيات التعليمية في منهج مونتيسوري: تحديد الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التي يُطبّقها المنهج، والتي تُسهم في معالجة عسر القراءة والكتابة.

- تقويم تأثير منهج مونتيسوري في تحسين الثقة بالنفس والدافعية لدى الأطفال: فحص إمكان تأثير مونتيسوري في تعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم ودافعيتهم لتعلم القراءة والكتابة، وإسهامه في تقليل مشاعر الاحباط.

- تقديم توصيات مبنية على النتائج: تقديم توصيات تربوية تتعلق بكيفية استخدام هذا المنهج أو تعديله لتعزيز فعاليته في معالجة المشكلات التعليمية، وهي مبنية على النتائج المحصّلة.

3. مفاهيم الدراسة

تُعرّف صعوبات التعلّم أنّها إحدى المشكلات التي يواجهها بعض الأطفال خلال مراحل تعلّمهم؛ لكن لا علاقة لها بمستوى الذكاء؛ إلّا أنّ المعلومات تصل الى أدمغتهم بشكل يختلف عن الأشخاص العاديين؛ فيؤثّر ذلك في كيفية تلقّي المعلومات ومعالجتها.



1.3. صعوبات التّعلّم

يُعرّف مصطلح «صعوبات التّعلّم» وفقاً للجنة القوميّة المشتركة أنّه مصطلح شامل يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات ملحوظة في اكتساب المهارات المتعلّقة بالاستماع، التّحدّث، الكتابة، التّفكير، أو إجراء العمليّات الرّياضيّة. بالإضافة إلى ذلك، قد يعاني الأفراد من مشكلات في تنظيم الذات والإدراك الاجتماعيّ والتّفاعل الاجتماعيّ؛ ما يؤثّر في أدائهم الأكاديميّ والاجتماعيّ بشكل عام. (الزيّات، 1998، صفحة 121).

أمّا إجرائيّاً، فصعوبات التّعلّم تشير إلى اضطرابات تؤثّر في الأفراد ذوي القدرات المعرفيّة المتوسطة أو الأعلى، إذ يواجهون مشكلات في العمليّات النّفسيّة الأساسيّة المرتبطة بتعلّم اللغة وفهمها، سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة. وهي تتمثّل في وجود فجوة بين الأداء الأكاديميّ المتوقّع والأداء الفعليّ، كما أنّها ناجمة عن اضطرابات في الجهاز العصبيّ المركزيّ أو تأخر في نضجه، من دون أن تكون مرتبطة بإعاقات حسّيّة أو بدنيّة؛ وهي تؤثّر في مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتستلزم تدخّلات تعليميّة متخصصة لتلبية احتياجاتهم.

2.3. عسر القراءة

يُعرّف «حامد زهران»⁽¹⁾ العسر القرائيّ أنّه «اضطراب القراءة، أو عدم القدرة على القراءة». (زهران، 1999، صفحة 151). وتعرّفه «ثريا محجوب محمود» أنّه «صعوبة يواجهها التّلميذ في أثناء القراءة تتمثّل في عدم استيعابه لما يقرأ، وقد يلاحظ عليه قراءة الكلمات بطريقة مختلفة». (محمود، 2000، الصفحات 30-43).

(1) أستاذ الصّحّة النّفسيّة في كليّة التّربية - جامعة عين شمس، القاهرة، حاصل على دكتوراه الفلسفة في علم النّفس من جامعة لندن في العام 1966، في تخصص الصّحّة النّفسيّة.

3.3. عسر الكتابة

يُعرّف «بطرس حافظ بطرس»⁽¹⁾ عسر الكتابة أنه «خلل وظيفي بسيط في الدماغ يؤثر في قدرة الطفل على تذكر تسلسل الحروف والكلمات في أثناء الكتابة. وعلى الرغم من أن الطفل قد يكون قادرًا على نطق الكلمة وتحديد لها عند رؤيتها، إلا أنه يواجه صعوبة في تنظيم وتنفيذ العمليّات المعقّدة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة». (حافظ، 2011، صفحة 345).

4.3. التّأخّر الدراسيّ

يعرّف التّربويّون التّأخّر الدراسيّ أنّه انخفاض في مستوى التّحصيل الأكاديميّ عن المستوى المتوقّع في اختبارات التّحصيل، أو تراجع ملحوظ مقارنة بمستويات سابقة من الأداء الأكاديميّ. ويتمثّل هذا التّأخّر في أداء الأطفال الذي يكون أدنى من مستوى أقرانهم الطّبيعيّين في العمر نفسه والصفّ الدراسيّ ذاته. وقد يظهر عمومًا في جميع الموادّ الدراسيّة أو يقتصر على مادّة معيّنة، كما يمكن أن يكون دائمًا أو مؤقتًا، ويتأثر بعوامل ظرفيّة معيّنة، أو قد يكون تأخّرًا حقيقيًّا ناتجًا عن أسباب عقليّة، أو غير ظاهر بسبب عوامل غير عقليّة (السلام، 2009، الصفحات 45-76).

أمّا إجرائيًّا فالتّأخّر الدراسيّ حال من الفشل الأكاديميّ التي تشمل جميع الموادّ الدراسيّة، ويكون مصحوبًا بإهمال ملحوظ عند التّلميذ أو نتيجة لمشكلة صحيّة قد يعانها. وعادة ما يتمتّع هؤلاء بذكاء طبيعيّ (أكبر من 90)؛ إلا أن السّبب الرئيس وراء هذا التّأخّر يُعزى إلى نقص الدّافعيّة للتّعلّم؛ فهذه الحال تتطلّب تحليلًا معمّقًا للعوامل المحيطة بالتّلميذ، بما في ذلك العوامل النّفسيّة والاجتماعيّة والصّحيّة لتحديد التّدخلات المناسبة التي قد تعزّز مستوى الدّافعيّة ثمّ تحسين الأداء الأكاديميّ.

(1) هو عميد كليّة رياض الأطفال وأستاذ في قسم العلوم النّفسيّة - كليّة رياض الأطفال، جامعة القاهرة.



4. الإشكاليّة

يُشكّل عسر القراءة والكتابة عائقاً رئيساً أمام قدرة الأطفال على اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة؛ ما يُعرقل تقدّمهم الأكاديمي والاجتماعي؛ فالأطفال المصابون بذلك يعانون صعوبات في تمييز الحروف والأصوات وتكوين الكلمات؛ ما يؤثّر سلباً في تفاعلهم والبيئة التعلّميّة. في هذا السّياق، يوفرّ منهج مونتيسوري بيئة تعليميّة تفاعليّة تهدف إلى تعزيز مهارات القراءة والكتابة من خلال الأنشطة الحسيّة والحركيّة، مثل استخدام صناديق الكلمات وألعاب الأشكال الهندسيّة لدعم تطوّر القدرات اللّغويّة بشكل شامل. لذلك؛ تسعى الدّراسة إلى الإجابة عن الإشكاليّة الكبرى الآتية: كيف يؤثّر استخدام منهج مونتيسوري في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال؟

ويتفرّع منها أسئلة متنوّعة حول كيفيّة تطبيق هذا المنهج وهي:

- ما هي الاستراتيجيّات والأدوات المحدّدة في منهج مونتيسوري التي تُسهم في تعزيز القدرات اللّغويّة للأطفال؟
- هل يُعدّ منهج مونتيسوري بديلاً فعّالاً لطرائق التّعليم التّقليديّة في معالجة عسر القراءة والكتابة لدى الأطفال؟

5. المنهج

اعتمد البحث على المنهج الارتباطي؛ لأنّه يركّز على دراسة العلاقة بين متغيّرين أو أكثر من دون التّدخل في التأثير فيها أو التّحكّم بها. وهو يُسهم في بلورة العلاقة الارتباطيّة بين المتغيّرات، ويكشف عن اتّجاهها، سواء أكان الارتباط إيجابياً أم سلبياً؛ ففي حال الارتباط الموجب، يُلاحظ أنّ أيّ تغيّر في أحد المتغيّرين يصاحبه تغيّر في المتغيّر الآخر بنفس الاتّجاه، سواء أكان هذا التّغيّر إيجابياً أم سلبياً.



على سبيل المثال، يمكن استخدام هذا المنهج لدراسة تأثير التعليم وفقاً لمنهج مونيتيسوري في معالجة صعوبات التعلّم لدى الأطفال، إذ أشارت الدراسات إلى أنّ زيادة تبني التعليم بمنهج مونيتيسوري يزيد النّمّو اللّغويّ للأطفال؛ ما يسهم بدوره في علاج صعوبات التعلّم، مثل عسر القراءة وعسر الكتابة.

6. النّمّو السّمعّي والبصريّ وتأثيرهما في التعلّم اللّغويّ

يتناول البحث جانبان في الجهاز الحسيّ وهما النّمّو السّمعّي والنّمّو البصريّ كونهما الأساس الذي يستند إليه التعلّم؛ إذ يشكّلان جزءاً حيويّاً من عمليّات الإحساس والإدراك.

1.6. الجهاز البصريّ

يتكوّن من العين التي تقع في تجويف الجمجمة، والعصب البصريّ الذي ينقل الإشارات البصريّة إلى مراكز الإبصار في الدّماغ. وتُعَدّ عمليّة الإبصار معقّدة، وأيّ خلل في هذه المنظومة يمكن أن يؤدّي إلى ضعف البصر، كما في حالات فقدان شفافيّة القرنيّة أو العدسة (رفعت، 1997، الصفحات 12-41).

2.6. الجهاز السّمعّي

يشمل الأذن والعصب السّمعّي والدّماغ، وتحتوي الأذن على نظامين حسّيين: واحد للسمع وآخر للحفاظ على التّوازن. والعلاقة بين الأذن والصّوت أساسيّة في عمليّتي التحدّث والإصغاء؛ ما يبرز أهمّيّة السّمع في النّمّو اللّغويّ؛ خاصّةً في مرحلة ما قبل المدرسة؛ إذ تزداد قدرة الطّفل على التّمييز بين الأصوات (Silverman & Lane، 1989، pp. 5-9).

3.6. تأثير الإعاقة السّمعّيّة

تؤثّر الإعاقة السّمعّيّة بشكل كبير في الأنشطة الحركيّة، إذ يعاني الأفراد صعوبات



في تحديد المواقع خارج نطاق رؤيتهم؛ ما يحدّ من قدرة اكتشاف ما يحدث خارج مجال رؤيتهم، ويؤدّي إلى تباطؤ في تطوير المهارات الحركيّة (الربضي و خصاونة، 1996، الصفحات 49-74).

4.6. النّمّو اللّغويّ

يرتبط النّمّو اللّغويّ ارتباطاً وثيقاً بالذكاء وسلامة الجهاز العصبيّ وجهاز الكلام، بالإضافة إلى كفاءة حاسّتي السّمع والبصر وثراء البيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة؛ فالعلاقة المحفّزة بالحبّ والحنان بين الطّفل ووالديه تتولّى دوراً حاسماً في النّمّو اللّغويّ، في حين أنّ العلاقات المضطّربة قد تعيق تطوّره، في حين تُسهّم القصص والحوار اليوميّ في تعزيز اللّغة وفهم الكلمات الجديدة (يحيى و عبيد، 2007، صفحة 20).

5.6. خصائص اللّغة في مرحلة ما قبل المدرسة وسماتها

تتميّز لغة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالتمركز حول الذات، واستخدام مفاهيم وتراكيب بسيطة، وتكرار الكلمات لتثبيت المعلومات وتطوير المهارات اللّغويّة.

- التّمرّكز حول الذات: لغة الطّفل تعكس تجربته المباشرة وتفتقر إلى الدّقة، فيتحدّث عن نفسه ويعبّر عن المحسوسات.
- القصور في المفاهيم والتّراكيب: يعكس استخدام الطّفل لكلمات وتراكيب بسيطة قصوراً في المفاهيم مقارنة بالكبار.
- تكرار الكلمات والعبارات: يُظهر الطّفل نمطاً من التّكرار وسيلةً لتثبيت المعلومات الجديدة وتطوير مهاراته اللّغويّة. (يحيى و عبيد، 2007، صفحة 23).

7. خصائص صعوبات التعلّم

تُشير بعض الصّعوبات إلى وجود عوائق في التّحصيل الدّراسيّ، والتي تتجلى غالبًا في مجالات، مثل القراءة والكتابة أو الحساب. وقد تكون مسبقة بمؤشّرات، مثل صعوبة تعلّم اللّغة الشّفهية (المحكّية)، إذ يعاني الطّفل من تأخّر في اكتساب اللّغة؛ ما يؤدّي إلى صعوبات في التّعامل مع الرّموز الكتابيّة والعديّة.

يُشير «صموئيل كيرك»⁽¹⁾ إلى أنّ مفهوم صعوبات التعلّم يتضمّن تأخّرًا أو اضطرابًا أو تخلفًا في واحدة أو أكثر من العمليّات اللّغويّة الأساسيّة، مثل الكلام والقراءة والتّهجئة والكتابة، أو العمليّات الحسابيّة. وهذه الصّعوبات تنشأ نتيجة لخلل وظيفيّ في الدّماغ أو اضطرابات عاطفيّة أو مشكلات سلوكيّة؛ ما يميّزها عن الصّعوبات التي تنجم عن عوامل أخرى مثل الحرمان الحسيّ والتّخلف العقليّ، أو الحرمان الثقافيّ. بعبارة أخرى، صعوبات التعلّم حال تتعلّق بوظائف الدّماغ والعمليّات العقليّة التي تؤثر في القدرة على اكتساب المهارات الأكاديميّة الأساسيّة، وتتطلّب تشخيصًا دقيقًا لفصلها عن المشكلات التي قد تكون مرتبطة بعوامل بيئية أو مادّيّة أخرى. (القمش، 2012، صفحة 33).

يُشير مفهوم صعوبات التعلّم إلى تلك التّحدّيات التي تواجه الأداء المدرسيّ والمعرفيّ الأكاديميّ، والتي تتضمّن صعوبات في القراءة والكتابة والتّهجئة والتّعبير والرياضيات. هذه الصّعوبات تمتدّ لتشمل جوانب عدّة، مثل الاستيعاب السّمعّي والتّعبير الشّفويّ ومهارات القراءة الأساسيّة، إضافة إلى الفهم القرائيّ والتّعبير الكتابيّ والعمليّات الحسابيّة والاستدلال الرّياضيّ. كما يُعتقد أنّ هذه الصّعوبات تنجم عن ضعف في القدرات اللّغويّة إلى جانب صعوبات في التعلّم النّمائيّ.

(1) هو الأب الرّوحي لمصطلح صعوبات التعلّم ومفهومه، حاصل على درجة دكتوراه في علم النّفس الفسيولوجيّ والسريريّ، يُعرّف بإنجازاته في مجال التّعليم الخاص، وعمل خصوصًا مع الأطفال ذوي الإعاقات الدّهنيّة.



إذاً، القراءة عملية يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، ويُفهم من هذا أنها عملية ذات عناصر ثلاث هي: «المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب.» (الخطيب و آخرون، 2007، صفحة 66). وهي في إطارها الإجرائي تُعدّ عملية ذهنية ورمزية معقدة يجري اكتسابها تدريجياً من خلال تسلسل متعاقب من المهارات؛ فيتعلّم القارئ أولاً كيفية الربط بين الأصوات ورموزها الكتابية، ثم ينتقل إلى تكوين روابط بين الكلمات والجمل؛ ما يمكنه من إدراك المعاني بعمق كبير.

انطلاقاً من تعريفها؛ فالقراءة ليست مجرد نشاط بصري يعتمد على العينين فقط؛ بل هي عملية معرفية يضطلع فيها العقل بدور محوري، كما أنّ قدرة القارئ في التحليل والاستيعاب تعتمد بشكل كبير على حجم المعرفة السابقة المتاحة لديه؛ ما يسمح له بالتنبؤ بالمعاني وتفسير النصوص بصورة دقيقة وعميقة؛ كما يمكن تبسيط مفهوم القراءة لتصبح تفكيكاً للرموز متبوعاً بالفهم والتفاعل، من ثمّ التمثيل.

8. العوامل المسببة التي تؤدي دوراً في ظهور الصعوبات التعليمية

تتعدد العوامل المؤثرة في ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال، وتوزع بين خمسة أقسام رئيسة.

1.8. العوامل البيولوجية

تشمل الوراثة والالتهابات والأمراض، إذ تشير الدراسات إلى أنّ التوائم المتماثلين يتشاركون بشكل أكبر في الصعوبات السلوكية والنمائية، وأنّ الالتهابات قبل الولادة مثل الحصبة الألمانية قد تؤدي إلى مشكلات تعلم خطيرة، كما يمكن أن تؤثر مثل التهاب الأذن الوسطى على نمو الجهاز العصبي المركزي؛ ما يعيق اكتساب المهارات السمعية الضرورية للتعلم (حسين، 1986، صفحة 200).

2.8. العوامل الكيميائية

تتضمن اضطرابات التمثيل الغذائي، مثل نقص سكر الدم وقصور الغدة الدرقية واضطرابات التغذية التي تؤثر في عملية التعلم وتسهم في ظهور صعوبات تعلمية (Ariel.A. 1993, pp. 7-11).

3.8. العوامل التربوية

تؤدي البيئة المدرسية دورًا حيويًا واضحًا، إذ تشير الدراسات إلى أن أكثر من (90%) من صعوبات التعلم لا ترتبط بالأسباب العصبية؛ بل تعود أساسًا إلى غياب أساليب التدريس المناسبة؛ ما يؤكد أن الصعوبات التعليمية يمكن أن تكون ناتجة عن نقص في الاستراتيجيات التربوية. (Heward & Orlansky, M.D, 1992, p. 149).

4.8. العوامل البيئية

يمكن أن يؤدي الضغط النفسي وفقر البيئة الاجتماعية إلى تفاقم صعوبات التعلم بفعل سوء التغذية وزيادة الأمراض؛ ما يعوق التطور الطبيعي للقدرات التعليمية في طبيعة الحال. (الصادق، 2014، صفحة 60).

5.8. العوامل النفسية

للعوامل النفسية نتائج ضخمة في إطار التعلم والاكتساب، مثل القلق والتوتر وانخفاض الثقة بالنفس والاكتئاب، وهي تؤدي دورًا رئيسيًا في ظهور صعوبات التعلم؛ فتعيق التركيز وتحد من قدرة الطفل على التفاعل الفعال مع المحتوى التعليمي؛ ما يفضي إلى تدهور الأداء الأكاديمي. (القمش والجوالده، 2012، صفحة 53).

9. خصائص ذوي الصعوبات

حددت منظمة الصحة العالمية عشرة خصائص أساسية للتعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وهي تشمل: اضطرابات في الذاكرة والتفكير، اختلالات إدراكية وحركية،



اضطراباً انفعالياً، اضطرابات في التّناسق العام، فرطاً في النّشاط الحركي، اندفاعيّة زائدة، تشتّتاً في الانتباه، صعوبات في التّعلّم الأكاديمي، ضعفاً في مهارات الاستماع والتّحدّث، وظهور انحرافات في تخطيط كهربيّة الدّماغ. (Bender, 1993, pp. 1-2).

يشير «أنور الشّرقاوي»⁽¹⁾ إلى أنّ هذه السّمات تشمل، أيضاً، مشاعر العجز وضعف الثّقة بالنّفس واضطراب العلاقة مع المعلّم، بالإضافة إلى تأثير البيئة الأسريّة غير المؤاتية، وقد أظهرت دراسة أجراها «أحمد عوّاد ومحمود عوض» انخفاضاً كبيراً في مفهوم الذات المعرفي والاجتماعي والجسدي لدى هؤلاء الأفراد مقارنةً بنظرائهم من الأسوياء. وتضيف «ناريمان رفاعي ومحمود عوض» أنّ هؤلاء الأفراد يميلون إلى العدوانيّة، مع انخفاض في مستوى الدّافعية وارتفاع مستويات القلق إلى جانب ضعف في القدرة على ضبط النّفس. (عوض وعوّاد، 1994، الصّفحات 239-248)؛ (رفاعي وسالم، 1993، صفحة 225).

كذلك أجرى السيّد كامل أبو شعيّش (1995)، دراسة تهدف إلى استكشاف الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الديسلكسيا) ونظرائهم العاديين في بعض المتغيّرات المعرفيّة، والتي تشمل الانتباه والذاكرة المباشرة والقدرات البصريّة المكانية. وقد استخدم في دراسته اختبارات متنوّعة؛ إذ اعتمد اختبار شطب الحروف والأرقام والكلمات لقياس الانتباه وسلاسل الأعداد لقياس الذاكرة المباشرة، والمصفوفات المتتابعة لقياس العجز البصريّ المكاني. هذا وأظهرت النّائج أنّ الأطفال ذوي صعوبات تعلّم القراءة يعانون ضعفاً في القدرات البصريّة المكانية وقصوراً في الانتباه؛ ما يعيق قدرتهم على القراءة والهجاء. ومع ذلك، لم تظهر الدّراسة وجود اضطرابات في الذاكرة المباشرة لديهم. (الصادق، 2014، صفحة 120).

(1) متخصص في سيكولوجيّة التّعلّم والتّقويم والقياس النّفسيّ والتّربويّ، وسيكولوجيّة غير الأسوياء. وهو أستاذ زائر بكلّيّة عجمان الجامعيّة للعلوم والتكنولوجيا - عجمان - الإمارات العربيّة المتّحدة، وأستاذ زائر بدرجة استشاري زائر بكلية التّربية - جامعة السّلطان قابوس - سلطنة عمان.

إضافة إلى ذلك، سعت دراسة «ساكloffسكي وزملاؤه» (1984)، إلى تحليل تأثير البرامج العلاجية في الصفات النفسية والمعرفية للتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلمية، ثم جرى اختيار عينة من (74) تلميذاً وفقاً لمعيار الفجوة بين القدرة العقلية والأداء الأكاديمي. وبعد تنفيذ برنامج علاجي متخصص، أظهرت النتائج تراجعاً في معدلات الذكاء اللفظي والإجمالي في مقابل زيادة ملحوظة في مستويات الذكاء العملي؛ كما لوحظت ارتفاعات في مؤشرات التشتت، فظهرت أنماط درجات خاصة لدى الأطفال المصابين بالصعوبات. لذلك؛ أرجع الباحثون هذه النتائج إلى أهمية القياس القبلي والبعدي، مشددين على الدور الحاسم للمقاييس العقلية المعرفية في تشخيص صعوبات التعلم وتوجيه التدخلات العلاجية بفعالية. (Saklofske, 1984, pp. 415-421)

استهدفت دراسة «فوكس» (1986)، تقويم قدرات الحيز البصري والذاكرة قصيرة المدى لدى (141) تلميذاً يعانون صعوبات في القراءة والحساب، موزعين على ثلاث مجموعات: صعوبات في القراءة، صعوبات في الحساب، وصعوبات في كلا المجالين. كما أظهرت النتائج فروقاً دالة بين المجموعات بحسب المراحل العمرية، إذ اقترب أداء ذوي صعوبات القراءة من أقرانهم العاديين في بعض مقاييس الحيز البصري. ومع ذلك، برز ضعف كبير لدى هؤلاء التلاميذ في مقاييس اللغة، والحساب والمهارات البصرية الحركية والذاكرة قصيرة المدى.

هذا وتشير الدراسة إلى أنّ الأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة يواجهون تحديات في التنظيم المكاني والذاكرة البصرية العددية؛ ما قد يشير إلى تأثر النصف الكروي الأيسر من الدماغ. في المقابل، قد يعاني ذوو صعوبات الحساب تأثيرات مماثلة في النصف الكروي الأيمن... (Faux, 1986, p. 814).

أضف إلى ذلك، تستعرض دراسة «باين، بليز، وبيت» (2013)، مقارنة بين سلوكيات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال التقليدية وتلك التي تعتمد منهج



مونتيسوري باستخدام منهج وصفيّ مسحيّ، إذ عُرِضت بيانات تتعلق بالأطفال في سنّ الرابعة من مدرستين، واحدة تقليديّة والأخرى تستند إلى مونتيسوري؛ ثمّ كشفت النتائج عن تفوّق ملحوظ للأطفال في مدارس مونتيسوري في مجالات التّحضّر الاجتماعيّ والنّفسيّ، مع تحقيق هذه النتائج بكفاءة أعلى وفي وقت أقلّ مقارنة بنظرائهم في المدارس التقليديّة.

إذا، يؤكّد البحث أنّ بيئة التعليم في مدارس مونتيسوري تؤدّي دورًا حاسمًا في تعزيز السلوكيّات الإيجابيّة وتطوير شخصيّة الطّفل بشكل شامل، لذلك؛ يتميّز منهج مونتيسوري بربط المواد الدّراسيّة وتحفيز النّمو الاجتماعيّ والعاطفيّ؛ ما يسهم في ترسيخ قيم المسؤوليّة والاحترام، ويؤهلّ الأطفال ليصبحوا أفرادًا مبدعين وقادرين على التفكير النّقديّ والتّكيّف مع تحديات المستقبل. (Wolfe, 2006, pp. 20-24).

كذلك تناولت تلك الدّراسات صعوبات التّعلّم قضايا تتعلّق بالخصائص المعرفيّة والنّفسيّة والعوامل البيئيّة، بينما اختلفت في تفسير الأسباب العصبيّة والتركيز على الجوانب المختلفة مثل الانتباه والقدرات البصريّة والبرامج العلاجيّة، وقد تبين في التحليل حول صعوبات التّعلّم وجود نقاط تشابه ونقاط اختلاف، وهي الآتية:

تناولت الدّراسات صعوبات التّعلّم بنقاط تتعلّق بالخصائص المعرفيّة والنّفسيّة والعوامل البيئيّة، بينما اختلفت في تفسير الأسباب العصبيّة والتركيز على الجوانب المختلفة مثل الانتباه والقدرات البصريّة والبرامج العلاجيّة. وقد تبين وجود نقاط تشابه ونقاط اختلاف في الدراسات العلمية حول صعوبات التّعلّم.

1.9. نقاط التشابه

في الحديث عن نقاط التشابه لا بدّ من ذكر المعطيات التالية:

– تشترك الدّراسات في إبراز الخصائص المعرفيّة والنّفسيّة المميّزة للأطفال ذوي صعوبات التّعلّم، مثل اضطرابات الانتباه والذاكرة والقدرات البصريّة المكانية.



- تؤكّد جميع الدّراسات أهمّيّة العوامل البيئية والأسريّة في تفاقم صعوبات التّعلّم، بما في ذلك الضّغط النّفسيّ وفقر البيئة الاجتماعيّة والثقافيّة.
- تبرز فعاليّة التّدخلات العلاجيّة في تحسين القدرات المعرفيّة والنّفسيّة لدى الأطفال، مثل برنامج ساكلوفسكي، بالرّغم من الانخفاض في نسب الذّكاء.
- تسلّط الدّراسات الضّوء على التّباين بين القدرات العقليّة والتّحصيل الدّراسيّ لدى الأطفال، ما يؤكّد الحاجة إلى تشخيص دقيق وتدخل علاجيّ مناسب.
- تركّز الدّراسات على أهمّيّة التّشخيص المبكر والتّدخل العلاجيّ لضمان تحسين فعّال للأطفال ذوي صعوبات التّعلّم.

2.9. نقاط الاختلاف

وفي الحديث عن نقاط الاختلاف هناك المعطيات التالية:

- تتباين الدّراسات في مجالات التّركيز؛ ذلك أنّ دراسة «فوكس» تركّز على الحيّز البصريّ والذاكرة قصيرة المدى، في حين تسلّط دراسة أبو شعيّش الضّوء على الانتباه والقدرات البصريّة المكانية.
- بينما تناول دراسة «ساكلوفسكي» تأثير البرامج العلاجيّة في الذّكاء والصفّات النّفسيّة، تركّز دراسات أخرى على جوانب معرفيّة محدّدة من دون التّركيز على الصفّات النّفسيّة.
- بينما يختلف التّفسير العصبيّ بين الدّراسات، إذ تربط دراسة فوكس صعوبات القراءة بتأثر النّصف الكرويّ الأيسر للدّماغ، تركّز دراسات أخرى على الجوانب النّفسيّة من دون تفسيرات عصبيّة.
- تركّز دراسات مثل «الشّرقاوي وعوّاد ورفاعي» على التّأثيرات الثقافيّة والنّفسيّة المرتبطة بالبيئة الأسريّة، في حين تركّز دراسات أخرى على الجوانب المعرفيّة بشكل أكبر.



– تشير بعض الدّراسات إلى أنّ صعوبات التّعلّم ناتجة عن تفاعل معقّدين العوامل المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة؛ ما يستدعي التّدخلات العلاجيّة المتخصّصة.

10. صعوبات التّعلّم والعوامل المؤثّرة في تدني التّحصيل الدّراسيّ

يستعرض البحث الجوانب المتعدّدة لصعوبات التّعلّم، بما في ذلك: التّحصيل الدّراسيّ، الأسباب الذّهنيّة المؤثّرة، المقاييس التّشخيصيّة المتّبعة، مستوى الذّكاء، والمظاهر السلوكيّة المصاحبة، مع التّركيز على الأدوات العلميّة المستخدمة لتقويم هذه الصّعوبات بدقّة.

1.10. المقاييس المستخدمة

تشتمل على المقاييس النّفسيّة المتخصّصة المصمّمة لتقويم الوظائف الإدراكيّة والتّنفذيّة للأفراد، مع التّركيز على الانتباه والذاكرة والإدراك البصريّ والسمعيّ. كما تشمل اختبار «إلنوي» للقدرات السيكو لغويّة، واختبار «مايكل بست» لصعوبات التّعلّم الذي يقيس جوانب مهمّة، مثل الاستيعاب واللّغة والمعرفة العامّة والتّناسق الحركيّ والسلوك الشّخصيّ والاجتماعيّ. بالإضافة إلى ذلك، جرى استخدام مقياس المهارات اللّغويّة لذوي الإعاقة العقليّة، والذي يغطّي اللّغة الاستقباليّة واللّغة التّعبيريّة.

2.10. معامل الذّكاء (القدرة العقليّة)

يُصنّف معامل الذّكاء (القدرة العقليّة) ضمن المستويات العاديّة أو المرتفعة عندما يتجاوز (85) نقطة، فيجري قياس هذه القدرة باستخدام مقياسيّ رئيسيّين: الأوّل هو مقياس ستانفورد بينيه الذي يُطبّق على الأفراد من عمر سنتين وحتى (85) سنة، والثّاني هو اختبار وكسلر للذكاء – النّسخة الخامسة، الذي يُطبّق على الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (6) سنوات و(16) سنة و(11) شهراً؛ ويُعدّ الأخير أحد أكثر الأدوات استخداماً لقياس الذّكاء لدى الأطفال والمراهقين؛ لأنّه يقدّر القدرة العقليّة

عبر مجالات معرفية عديدة تشمل الفهم اللفظي والاستدلال المنطقي والذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية، بعبارة أخرى، هذا الاختبار يقدم تصوّرًا شاملاً عن الأداء العقلي؛ ما يجعله أداة مهمة في التشخيص الأكاديمي والنفسي. (الروسان، 2013، ص 27-30).

3.10. المظاهر السلوكية لذوي الصعوبات التعلمية

يظهر لدى أولئك الأطفال سلوك طبيعي قد يصاحبه نشاط زائد، وقد يترافق واضطرابات انفعالية، مثل: صعوبة القدرة على التعلّم، صعوبة بناء علاقات اجتماعية، صعوبة التعبير عن الموقف الاجتماعي، إظهار الانفعالات مثل الحزن والسوداوية المستمرة، إظهار المخاوف الشخصية أو المدرسية. وتستخدم مجموعة من المقاييس النفسية أبرزها: «مقياس بيرك لتقدير السلوك»، «مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية»، و«مقياس تفهم الموضوع للأطفال» (CAT). «أما لقياس النشاط الزائد، فتستخدم أدوات مثل: «مقياس ضعف الانتباه والنشاط الزائد لجيليام»، «مقياس كونر لتقدير السلوك»، «قائمة دوبول وآخرون لتقدير السلوك لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد»، بالإضافة إلى «الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية» (DSM-IV).

11. النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلّم

تعدّ النظريات المفسرة لأسباب صعوبات التعلّم إطاراً شاملاً لفهم التعقيدات المتعلقة بالنمو العقلي والإدراك والسلوك. وتتوّع هذه النظريات من التركيز على العلاقة بين الإدراك الحركي والبصري، كما في نظرية جتمان وكيفارت، إلى تأكيد التأثيرات العصبية في النظرية العصبية ونموذج دومان وديلكاتو. بينما تسلط النظرية الإدراكية ونظرية معالجة المعلومات الضوء على كيفية معالجة الأفراد للمعلومات وتأثير العمليات العقلية على السلوك، تركّز نظرية الذاكرة على استرجاع المعلومات



ودورها في التّعلّم، في حين أنّ النّظريّة السلوكيّة والتّعلّم الاجتماعيّ تركّزان على السلوكيات المكتسبة من خلال التّعزيز والملاحظة؛ إذًا، هذه النّظريّات مجتمعة تُظهر تنوعًا في فهم صعوبات التّعلّم من منظور عصبيّ نفسيّ وإدراكيّ سلوكيّ.

1.11. نظريّة جتمان البصريّة الحركيّة

تُقدّم نظريّة «جتمان» البصريّة-الحركيّة نموذجًا متسلسلاً يتضمّن ستّ مراحل أساسيّة في تطوّر الأداء الحركيّ والإدراك البصريّ لدى الأطفال. فالنمو يبدأ بتأسيس حركة الجسم العامّة، تليها تنسيق الحركات الخاصّة وتكاملها والرّؤية، ويشمل، أيضًا، تطوّر الجهاز البصريّ-الحركيّ، والحركيّ-الصّوتيّ، ونظام الرّؤية؛ ما يسهم في تحسين مهارات القراءة والتّعرّف على الأشياء. تنتهي المراحل بتنظيم الإدراك البصريّ الذي يدعم التّفكير المجرّد والتّعلّم من خلال القراءة. بينما توفر النّظريّة إطارًا قويًا لفهم تطوّر الإدراك الحركيّ والبصريّ، فإنّ اعتمادها على تسلسل ثابت وعدم مراعاتها للعوامل البيئية والاجتماعيّة قد يحدّ من تطبيقها في حالات معيّنة. (Lerner, Learning Theories, diagnosis, and teaching strategies, 2000, pp. 3-7).

1.1.11. نقاط القوّة

تتميّز نظريّة جتمان في تقديم إطار متسلسل للنمو العقليّ والحركيّ، وتتضمّن بعض الخصائص:

- تقدّم نظريّة جتمان تسلسلاً منهجيّاً ومنظّماً لمراحل النّمو؛ ما يُبرز أهميّة إتقان كلّ مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة التّالية، ويتيح تقويماً دقيقاً لقدرات الأطفال وتطويرها.
- تتميّز النّظريّة بتناولها الشّامل للنمو الحركيّ والبصريّ، موفّرة إطاراً متكاملًا لفهم تداخل الأجهزة الحركيّة والبصريّة مع العمليّات العقليّة واللّغويّة.
- تسلّط النّظريّة الصّوء على العلاقة بين الإدراك ومهارات التّعلّم الأكاديميّة،



موضحة كيف يؤثر تطوّر الجهاز البصريّ - الحركيّ في قدرة التعلّم؛ ما يسهم في تصميم استراتيجيّات تعليميّة مُركّزة وفعّالة.

2.1.11. نقاط الضعف

- بالرغم ممّا تميّز به نظريّة جتمان، إلّا أنّها تواجه تحدّيات ملحوظة وهي الآتية:
- التركيز على التسلسل الثابت قد يبدو قاسياً متجاهلاً الفروقات الفرديّة في التطوّر.
- تغفل النظريّة تأثير العوامل البيئية والاجتماعيّة المهمّة، مثل التفاعل الأسريّ.
- تعاني صعوبة في التطبيق العمليّ بسبب الحاجة إلى أدوات تقويم متقدّمة قد تكون غير متاحة في بعض البيئات التعليميّة.

2.11. نظريّة كيفيات الإدراك الحركيّ

تركّز نظريّة الإدراك الحركيّ التي قدّمها كيفيات على العلاقة بين النمو الإدراكيّ والحركيّ لدى الطّفل، مشيرةً إلى أنّ كلّ سلوك ينشأ من الأساس الحركيّ. فالطّفل يبدأ بالتّعامل مع بيئته من خلال الحركة، ويكتسب الإدراك معناه فقط عندما يتطابق والتّجربة الحركيّة، ثمّ يتعلّم الطّفل من خلال تنوّع الحركات؛ ما يتيح له تطوير تعميمات حركيّة تُبنى عليها التراكيب الإدراكيّة والمعرفيّة. يرى «كيفيات» أنّ جميع التطوّرات الإدراكيّة تتسلسل بناءً على تدرّج المهارات الحركيّة، وأنّ صعوبات التعلّم تنجم عن تباطؤ عام في القدرات الحركيّة أو عجز في تطوورها، وقد قسّمها، بناءً على تعقيدها، خمس مراحل:

- السّيطرة على الحركة: اكتساب التّحكّم الأساسيّ في الحركات الجسديّة.
- الاستطلاع المنظّم: تنظيم حركة استكشاف المحيط.
- الإدراك: التّعرّف على البيئة وفهمها من خلال الحركة.
- التّكامل الحسيّ الداخليّ: الرّبط بين المعلومات الحسيّة والحركيّة.



- تكوين المفاهيم: تطوير مفاهيم ذهنيّة بناءً على الخبرات الحركيّة.
- حدّد «كيفارت» أربعة نماذج من التّعميمات الحركيّة الأساسيّة التي تساعد الطّفل على تطوير علاقته بالبيئة المحيطة:
- التّوازن: الحفاظ على ثبات الجسم واثّزانه في أثناء الحركة.
- الانتقال: حركات الزّحف والمشي والرّكض التي تهدف إلى استكشاف البيئة.
- التّماس والاتّصال: مسك الأجسام والتّعرّف على خصائصها.
- السّحب والدّفع: سحب الأشياء ودفعها ورميها بعيداً. (Lerner, Learning disabilities, 1997, pp. 14-16)

نُعدُّ خلاصة نظريّة «كيفارت» بمنزلة رؤية متكاملة تربط بشكل وثيق بين النّموّ الحركيّ والنّموّ الإدراكيّ لدى الطّفل، مقدّمةً إطاراً غنياً لفهم كيفيّة اكتساب الأطفال للمعرفة وتطوير قدراتهم العقليّة. وتتجلّى قوّتها في تأكيدها أنّ الإدراك والمعرفة ينبثقان بشكل أساسيٍّ من تطوّر المهارات الحركيّة؛ ما يتيح فهماً أعمق لكيفيّة تفاعل الطّفل مع بيئته المحيطة.

كما يتميّز نهج «كيفارت» بتقديمه لتدرّج منطقيٍّ لمراحل التطوّر الحركيّ الإدراكيّ؛ فقسّمها خمس مراحل أساسيّة، يمكن تطبيقها عملياً لفهم ودراسة مراحل نموّ الطّفل. هذا التدرّج لا يسهم فقط في تحديد المشكلات النّمائيّة؛ بل يفتح الباب أمام التّدخلات العلاجيّة المبكرة؛ ما يعزّز فرص تحسين القدرات الإدراكيّة من خلال التّركيز على الأساس الحركيّ.

إضافة إلى ذلك، توفر النّظريّة إطاراً عملياً لتفسير صعوبات التّعلّم ومعالجتها، فهي تُعزّي غالباً إلى تباطؤ أو قصور في التطوّر الحركيّ. في هذا الإطار، يمكن تصميم برامجٍ علاجيّة فعّالة تعتمد على تحسين القدرات الحركيّة أساساً لمعالجة الصّعوبات الإدراكيّة. كما تبرز النّظريّة أهميّة نماذج التّعميمات الحركيّة الأربعة (التّوازن،

الانتقال، التماس والاتصال، السحب والدفع)، إذ تقدّم هذه النماذج أدوات عمليّة لفهم كيفية تفاعل الطفل مع بيئته؛ ما يسهم في تطوير تطبيقات تعليميّة وعلاجيّة تعزّز عمليّة التعلّم والنمو الشّامل.

3.11. نظريّة النّمو العقليّ أو المعرفيّ

تتميّز مرحلة الطّفولة المبكرة بخصائص معرفيّة مهمّة تعكس تطوّر الإدراك والفهم لدى الطفل وهي: الفضول والاستقصاء المستمرّ، نموّ القدرة على حلّ المشكلات، اكتشاف خصائص وتّساع الإدراك، تكوين المفاهيم الأساسيّة، تركيز محدود، نموّ التّدكّر المباشر، فهم المعلومات، التعلّم من التجربة.

وتشكّل هذه الخصائص المعرفيّة قواعد أساسيّة في نموّ الطفل العقليّ خلال هذه المرحلة الحسّاسة، ما يمهد لتطوّر مهاراته الفكرية والاجتماعيّة لاحقاً. وفهم آليات تطوّر التفكير لدى الأطفال، لابدّ من الرّجوع إلى المراحل التي حدّدها «جان بياجيه»، والتي تُفسّر نموّ التفكير والتعلّم والمنطق والذكاء، وهي الآتيّة:

1.3.11. المرحلة الحسيّة-الحركيّة (من الميلاد حتّى العامين)

يبدأ الرّضيع باكتساب فهمه للعالم من خلال تفاعل حواسّه مع حركاته، إذ تتطوّر لديه استجابات تدريجيّة تجاه المحفّزات المحسوسة. وتتّسم هذه المرحلة بتكوين روابط أوليّة بين الحواسّ والحركة تمكّن الطفل من التّفاعل مع البيئة المحيطة بشكل ملموس.

2.3.11. مرحلة ما قبل العمليّات (من 2 إلى 7 سنوات)

يشهد التفكير الرّمزيّ قفزة نوعيّة، إذ يبدأ الطفل باستخدام اللّغة بشكل متزايد؛ لكنّه لا يزال غير قادر على تنفيذ العمليّات العقلية المعقّدة. في هذه المرحلة، يعتمد الطفل على تصوّرات بسيطة ومباشرة، مع محدوديّة في التفكير المنطقيّ العميق.



11.3.3. مرحلة العمليات العيانية (7-11 سنة)

تمثل انتقالاً مهماً إلى التفكير المنطقي والتصنيفي، فيبدأ الطفل في التعامل مع العالم بأسلوب أكثر منهجية، ويكون قادراً على إجراء عمليات عقلية مرتبطة بالأشياء المحسوسة؛ فتعزز قدرته على حل المشكلات بطريقة منظمة، وإن كان لا يزال يلجأ أحياناً إلى أسلوب المحاولة والخطأ.

11.3.4. مرحلة العمليات المجردة (11-15 سنة وما بعدها)

ينتقل التفكير إلى مستوى أعلى من التجريد والتعقيد. هنا، يتجاوز الطفل التعامل مع المحسوسات ليغوص في عوالم المفاهيم المجردة، متأملاً في الأفكار المثالية ومتصوراً العالم من خلال نماذج ذهنية متطورة. هذه المرحلة تفتح آفاقاً جديدة في التفكير المنطقي وتكوين القيم، مع انبثاق اهتمامه بالقضايا الأخلاقية والاجتماعية، فهي بذلك تُعزز نموه الشخصي والمعرفي. (13 pp. 1997 Mercer-20).

11.3.5. نقاط القوة

تتمتع نظرية «بياجية» بعدة نقاط قوة، هي:

- تقدم نظرية «بياجية» تسلسلاً تطورياً منطقياً للنمو العقلي؛ لأن كل مرحلة تعكس نضوجاً تدريجياً للعمليات العقلية وفهماً عميقاً لتطور الطفل عبر مراحل واضحة.
- تشمل النظرية جميع مراحل الطفولة والمراهقة، مقدّمة إطاراً تحليلياً متكاملاً لدراسة النمو المعرفي.
- تسلط النظرية الضوء على التحول من التفكير الحسي إلى الرمزي ثم المنطقي؛ ما يعزز فهم تطور التفكير المعقد.
- تُعد النظرية أساساً تربوياً قوياً، إذ تُستخدم في وضع استراتيجيات تعليمية تتماشى والمستويات المختلفة للنمو العقلي لدى الطلاب.

6.3.11. نقاط الضعف

- في مقابل نقاط القوة، فإن نظرية «بياجيه» يشوبها عدة نقاط ضعف، هي:
- تعميم الفروق الفردية من أهم المآخذ على نظرية «بياجيه»، إذ إنها تفترض أن جميع الأطفال يمرون بالمراحل العمرية ذاتها من دون مراعاة التباينات الناتجة عن العوامل البيئية والثقافية.
 - تُهمّش النظرية تأثير البيئة والثقافة في تشكيل الإدراك؛ كونها تركز كلياً على العمليات الداخلية من دون الأخذ بالحسبان الأبعاد البيئية والثقافية.
 - تفتقر النظرية إلى معالجة التطور المعرفي والنفسي بعد مرحلة المراهقة؛ ما يُقيّد قدرتها على تقديم إطار شامل للنمو العقلي على مدى الحياة.
 - تركز النظرية بشكل مكثف على النمو العقلي؛ ما يتسبب في تجاهل الأبعاد العاطفية والاجتماعية الضرورية لفهم تطور الطفل بشكل متكامل.

4.11. نظرية باندورا (التعلم المعرفي الاجتماعي)

تمثل نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـ «ألبرت باندورا» تحديثاً لنظرية التعلم الاجتماعي، فهي تُقدّم إطاراً شاملاً لفهم كيفية تعلّم الأفراد ونموهم من خلال تفاعلهم المستمر مع بيئتهم ومعارفهم وسلوكياتهم. أضاف «التر» مصطلح «معرفي» ليعكس الأسس الرئيسة لهذه النظرية:

1.4.11. السلوك والبيئة والمعرفة ركائز للنمو

تُعَدّ هذه العناصر الثلاثة المفاتيح الأساسية لفهم عملية النمو والتعلم. فالسلوك البشري يتأثر بشكل دائم بالبيئة المحيطة والمعرفة التي يمتلكها الفرد.

2.4.11. الإنسان ليس آلة ميكانيكية

تعارض النظرية فكرة أن الإنسان يعمل كآلة «روبوتية» تستجيب تلقائياً للمؤثرات



الخارجية. بدلاً من ذلك، تؤكد أنّ الإنسان كائن عاقل قادر على التفكير والتّخيل والتّخطيط والتّقويم.

3.4.11. القدرات العقلية والفكرية

يبرز «باندورا» أنّ الإنسان يمتلك القدرة على التفكير العقلاني والتّخطيط وتوقع التّائج وتفسير الأحداث واتّخاذ القرارات بناءً على مقارنات وتقويمات ذاتية.

4.4.11. المقاومة للتّوجيه

عندما يحاول الآخرون توجيهنا أو قيادتنا، فإنّ قيمنا ومعتقداتنا تمنحنا القدرة على المقاومة واتّخاذ مواقف مستقلة.

5.4.11. التّعلّم من خلال الملاحظة

يرى أنّ البشر يتعلّمون من خلال مراقبة سلوك الآخرين؛ فالنّماذج السلوكية التي يشاهدها الفرد تؤثر في سلوكه وتوجّهه.

6.4.11. النّمذجة والتّمثيل الذهني

خلال عملية التّعلّم بالملاحظة أو النّمذجة، يمثّل الأفراد سلوك الآخرين ذهنيّاً؛ ما يمكنهم من تبني هذا السلوك في حياتهم الشخصية.

7.4.11. التّأثير المتبادل للسلوك والأفكار والمشاعر

لا يقتصر التّعلّم على السلوك فقط؛ بل يمتدّ ليشمل اكتساب الأفكار والمشاعر من الآخرين؛ وهذا ما يسهم في النّمو الشخصي.

8.4.11. نموذج الحتمية المتبادلة لـ«باندورا»

يوضح «باندورا» أنّ التّعلّم والنّمو يحدثان من خلال التّفاعل المستمرّ بين ثلاثة عوامل رئيسية: السلوك (B)، البيئة (E)، والشّخص بما يحمله من معارف (P)؛

هذا التفاعل المتبادل يعني أنّ السلوك يؤثر في المعرفة ويتأثر بها، وأنّ الأنشطة المعرفية تؤثر في البيئة. كما أنّ العوامل البيئية تؤثر في عمليات التفكير؛ الأمر الذي يشكل حلقة متكاملة من التأثيرات المتبادلة (الفتلاوي، 2005، صفحة 164).

إنّ نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي لـ «باندورا» تقدّم تحديثاً جوهرياً لنظرية التعلّم الاجتماعي التقليدية، إذ تمثل إطاراً شاملاً لفهم العمليات التي يتعلّم الأفراد بفضلها، وينمّون عبر التفاعل المستمرّ بين بيئتهم وسلوكياتهم ومعارفهم. هذا التحديث يعكس عمق الفهم الذي أضافه «باندورا» للتعلّم، مستنداً إلى مجموعة من المبادئ الأساسية.

إزاء هذه النظريات، كان لا بدّ من إظهار نقاط القوة والضعف التي تبرز أهميّة واحدة دون الأخرى في مقابل منهج مونتيسوري، وهي الآتية:

9.4.11. نقاط القوة

تحظى نظرية «باندورا» بعدة نقاط قوة، منها:

- تبرز نظرية «باندورا» بقوة تكاملها بين السلوك والمعرفة والبيئة، ما يوفر فهماً شمولياً لعملية التعلّم يعكس التفاعل الديناميكي للنمو البشري.
- تسلط النظرية الضوء على قدرة الإنسان العقلية على التأمل والتخطيط والتقويم الذاتي، متجاوزة النظرة التقليدية التي ترى الإنسان كائنًا ميكانيكيًا.
- تعزّز النظرية فعالية النمذجة بوصفها أداة تعليمية، إذ توفر آلية فعّالة لتعلّم سلوكيات جديدة عبر الملاحظة.
- يُعدّ مفهوم الحتمية المتبادلة أحد أبرز نقاط القوة في النظرية، إذ يُبرز أنّ التعلّم هو عملية ديناميكية تفاعلية تؤثر فيها السلوكيات والمعرفة والبيئة بشكل متبادل، ما يُضفي بُعداً واقعياً يتمشى وتجارب الحياة المتنوّعة.



10.4.11. نقاط الضّعف

كما توجد نقاط قوة في نظرية «باندورا»، فإنها لا تخلو من نقاط ضعف، يمكن ذكرها بما يأتي:

– يعاني التّطبيق العمليّ لنظرية التّعلّم المعرفيّ الاجتماعيّ لألبرت باندورا من تعقيد وتداخل العوامل الموصوفة؛ ما يصعب تحديد التّأثيرات الأشدّ بروزاً بوضوح.

– تركّز النّظرية بشكل كبير على الجوانب المعرفيّة والاجتماعيّة؛ ما قد يؤدي إلى تقليل أهميّة تأثير العوامل البيولوجيّة والفسولوجيّة التي تسهم في تشكيل السلوك.

– على الرّغم من قوّة النّموذج بصفة أداة تعليميّة، فإنّ فعاليتها قد تكون محدودة في البيئات التي تفتقر إلى نماذج سلوكيّة إيجابيّة.

– تفترض النّظرية قدرة الأفراد على مقاومة التّأثيرات الخارجيّة بناءً على قيمهم ومعتقداتهم، وهو افتراض قد يكون مبالغاً فيه في بعض الحالات.

– على الرّغم من هذه القيود، تظلّ نظرية باندورا إطاراً قوياً ومؤثراً في فهم التّعلّم والتّطور في مختلف السياقات التعليميّة والتّدريبية.

خلاصة القول في ما يخصّ النّظريّات، إنّ النّظم الحسيّة والنّظم البصريّة والسّمعية تُعدّ أساسيّتين في تطوير اللّغة والتّعلّم لدى الأطفال، إذ يتأثر النّمو اللّغويّ بتطور القدرة على الإبصار والسّمع. ويظهر البحث أهميّة كلّ من الجهاز البصريّ والجهاز السّمعّي في عمليّة التّعلّم، مع التّأكيد أنّ أيّ خلل في هذه الأنظمة يمكن أن يؤثّر سلباً على التّعلّم اللّغويّ. كما تشير الدّراسات إلى أنّ صعوبات السّمع تؤدي إلى تحديات في النّمو الحركيّ، بينما تؤثر صعوبات التّعلّم في المهارات الأكاديميّة مثل القراءة والكتابة. هذا ويتطلّب فهم صعوبات التّعلّم تقويماً دقيقاً للعوامل البيولوجيّة والكيميائيّة والتّربويّة والبيئيّة والنّفسية، وتطوير استراتيجيّات علاجية موجهة لتحسين الأداء الأكاديميّ للطلّاب.

12. منهج مونيسوري فلسفة تربوية ثورية

يُعدّ منهج مونيسوري الذي أسّسته «ماريا مونيسوري» قفزةً نوعيةً في عالم التّعليم مُعيداً صياغة المفاهيم التّقليدية بأسلوب رائد وعصريّ. ومنذ انطلاقة في أواخر القرن التاسع عشر، قدّم هذا المنهج نموذجاً تربوياً متكاملًا يتجاوز مجرد نقل المعرفة إلى رعاية نمو الطّفل بكلّ أبعاده العقليّة والاجتماعيّة والعاطفيّة والبدنيّة عبر مراقبة دقيقة لسلوك الأطفال وتفاعلاتهم. لذلك؛ أسّست مونيسوري بيئة تعليميّة محفّزة تشجّع على الاستقلاليّة والإبداع، ويُركّز المنهج على تعزيز التفكير النّقديّ وحلّ المشكلات؛ ما يمكّن الأطفال من اكتساب مهارات فعّالة تُمكنهم من أن يصبحوا أفراداً مبدعين وقادرين على الإسهام بشكل إيجابيّ في مجتمعاتهم. (مونيسوري، التّربية من أجل عالم جديد، 2003، الصفحات 16-20)

في التّعريف الإجرائيّ لمنهج مونيسوري، فهو نظام تربويّ وتعليميّ يقوم على مبدأ التّعلّم الذاتيّ للطّفل، إذ يتولّى المعلّم دور المرشد الذي يقدّم نماذج تعليميّة وتدريبية مخصّصة، فهذا المنهج يوفرّ للأطفال بيئة تعليميّة مرنة تُتيح لهم التّعلّم واللّعب بطرائق متعدّدة، سواء أكان بشكل فرديّ أو ضمن مجموعات ثنائيّة صغيرة أو كبيرة. هذا ويجري التّعليم إمّا داخل الصّفوف أو خارجها، وعلى الطّاولة أو على الأرض، مع الحرص على أن يتناسب حجم الأثاث والمواد المستخدمة وحجم الأطفال؛ فتعتمد المواد التعليميّة على الأشكال الملوّنة والمواد الطّبيعيّة والصّور الجداريّة الممتعة، الأمر الذي يخلق للأطفال تجربة حسّيّة وذهنيّة غنيّة.

1.12. مبادئ منهج مونيسوري

يُجسّد منهج مونيسوري رؤية تربويّة تتّسم بالعمق والابتكار كونه يميّز بين الجنين البيولوجيّ الذي ينمو في رحم الأم مُتدرّجاً من خلية بسيطة إلى كائن مُكتمل الحواس، في مقابل الجنين الرّوحيّ الذي يتجلّى في تطوّر المهارات النّفسيّة والجسديّة بعد الولادة حتّى عمر السّنات السّتّة.



كذلك يُميّز المنهج بين العقل المستوعب اللاواعي الذي يتفاعل والبيئة بتأثيرات غير واعية في السّنوات الثلاثة الأولى، والعقل المستوعب الواعي الذي يبدأ بتركيز متعمد على المثيرات من سنّ الثلاث إلى ستّ سنوات.

يُعرّف المنهج، أيضًا، المراحل الحسّاسة التي تكون خلالها المهارات، مثل اللّغة واستخدام الماء في أوج قدرتها على التّقبّل والتّعلّم. ويعزّز مبدأ الحرّيّة ضمن حدود مُتيحًا للطفّل الاستقلاليّة في إطار من الإحترام لذاته وللبيئة المحيطة.

أخيرًا، يشجّع منهج مونتيسوري التّعلّم الذاتي الذي ينبثق من الدّاخل ويُغذي الاستمراريّة والإبداع؛ فهو يقدّم نظامًا تربويًا مرّنًا يدعم النّمو الشّامل للطفّل في بيئة محفّزة؛ ما يُفضي إلى تحقيق استقلاليّة حقيقيّة وقدرة على الإسهام الإيجابيّة في المجتمع.

2.12. أركان منهج مونتيسوري

سوف نعرض الأركان الأساسيّة لمنهج مونتيسوري، وهي تشمل الحياة العمليّة الحسيّة واللّغة، والحساب والثّقافة مسلّطين الصّوء على كيفيّة إسهام كلّ ركن في تعزيز وتكامل تطوير مهارات الطّفّل ضمن إطار تعليميّ شامل ومتربط.

1.2.12. الحياة العمليّة

يتعلّم الطّفّل من خلال أنشطة تساعد على اكتساب مهارات الحياة اليوميّة، مثل التّنظيف والاعتناء بالنّباتات وإعداد الطّعام. هذه الأنشطة تهدف إلى تعزيز استقلاليّة الطّفّل وقدرته على الاعتماد على نفسه.

2.2.12. الحياة الحسيّة

يركّز هذا الرّكن على تطوير الحواسّ الخمسة للطفّل من خلال مجموعة متنوّعة من الأنشطة التي تحفّز وتدرب حواسّه؛ ما يساعده على اكتساب وعي أكبر بالبيئة المحيطة به.

3.2.12. اللغة

يشمل هذا الركن الأنشطة التي تهدف إلى تطوير مهارات الطفل اللغوية من خلال التحدث والاستماع والقراءة والكتابة؛ فيركّز على بناء المفردات اللغوية للطفل تدريجياً؛ ما يمكنه من التعبير عن أفكاره بوضوح.

4.2.12. الحساب

يعتمد هذا الركن على تعليم المفاهيم الرياضية الأساسية عبر الأدوات التعليمية والأنشطة التي تساعد الطفل على فهم الأعداد والعمليات الحسابية والتفكير المنطقي.

5.2.12. الثقافة

يغطي هذا الركن مجموعة من الموضوعات الثقافية المتنوعة، بما في ذلك الجغرافيا والتاريخ والفنون والعلوم التي تساعد الطفل على فهم العالم من حوله وتعزيز وعيه الثقافي.

هذا ويمثل كل ركن جزءاً أساسياً من منهج مونيسوري الذي يهدف إلى تنمية الطفل بشكل متكامل، مع التركيز على تطوير مهاراته الحسية واللغوية والعقلية والاجتماعية.

13. دور المعلمة في منهج مونيسوري

يتجاوز دور المعلمة في منهج مونيسوري الحدود التقليدية، إذ تلتزم بتصميم بيئة تعليمية محفزة وتعزيز التعليم الذاتي، كما تطبق استراتيجيات تعليمية متعددة، مثل التعلم المستقل والتقليد والمحاكاة، لضمان تعزيز استقلالية الأطفال وتطوير مهاراتهم النقدية، ويمكن تلخيص هذا الدور بالآتي:

1.13. تصميم البيئة التعليمية

تتخطى المعلمة في منهج مونيسوري الدور التقليدي، فتسعى إلى تصميم بيئة



تعليميّة غنيّة ومحفّزة تتناسب وقدرات كلّ طفل؛ فهي ليست مجرد ناقلّة للمعرفة؛ بل مصمّمة للمواد التعليميّة وتنظيم الأنشطة بشكل يشجّع على الاستقلاليّة والتّفكير النقديّ.. (Murray, 2008, pp. 6-8)

2.13. تعزيز التّعليم الذاتيّ

تعرّز المعلّمة في هذا المنهج قدرة الأطفال على التّعلّم بشكل مستقلّ بفعل توفير الأنشطة التي تثير اهتمامهم وتلهمهم؛ فيشارك الأطفال بحريّة؛ ما يمكنهم من ارتكاب الأخطاء واكتشاف حلولها بأنفسهم، وبالنتيجة تعزيز قدرتهم على التّفكير النقديّ وحلّ المشكلات.. (Gobbo, 2008, pp. 4-5-6).

3.13. استخدام استراتيجيّات تعليميّة متنوّعة

تستخدم المعلّمة، في إطار فلسفة مونتيسوري، استراتيجيّات تعليميّة متعدّدة لتدعيم عمليّة التّعلّم بالآتي:

1.3.13. التّعلّم بشكل مستقلّ

يتمثّل بإتاحة الفرصة للأطفال لاختيار الأنشطة التي تثير اهتمامهم؛ ما يعزّز ثقتهم في إمكانيّاتهم.

2.3.13. التّقليد والمحاكاة

تعرض المعلّمة المهارات أو الأنشطة بدقّة؛ ما يسهّل على الأطفال تقليدها واكتساب المهارات بشكل فعّال.

3.3.13. التّعلّم خطوة بخطوة

تقدّم المعلّمة المواد التعليميّة تدريجيّاً وبخطوات صغيرة؛ ما يساعد الأطفال على استيعاب المعلومات بشكل أفضل وبناء ثقتهم بأنفسهم.

4.13. خصائص الموجهة في منهج مونيسوري (المعلمة)

خصائص المربية المثالية في منهج مونيسوري تشمل تنظيم البيئة التعليمية بفعالية، وتطبيق استراتيجيات توجيه دقيقة وملائمة، بالإضافة إلى دمج الأنشطة الحركية ضمن تعلم اللغة لتعزيز استقلالية الأطفال وتعزيز تفاعلهم الفعال.

1.4.13. خصائص المربية المثالية

ترى الدكتورة ماريا مونيسوري أن المربية يجب أن تكون ذات كفاءة عالية في إعداد البيئة التعليمية بطريقة منظمة وجذابة، ويجب أن يكون الهدف من إعداد البيئة هو تحفيز الأطفال على الاستكشاف والتعلم الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي على المربية تحقيق توازن بين التوجيه المناسب وتشجيع الاستقلالية وتجنب التدخل المباشر الذي قد يعرقل نشاط الطفل.

2.4.13. الاستراتيجية التعليمية والتوجيه

تستخدم المربية استراتيجية المراقبة الدقيقة والتدخل اللطيف لتعزيز لحظات التركيز لدى الأطفال وتوجيههم نحو التطور والنمو، فهذه الاستراتيجية تعتمد على توفير بيئة طبيعية وجذابة تشجع الأطفال على التركيز والتعلم بفعالية، عبر إعدادها بعناية، وتقديم التوجيه المناسب والمراقبة الدقيقة؛ إذ تؤدي المربية دورًا حاسمًا في دعم النمو والتعلم في منهج مونيسوري؛ ما يساهم في تطوير الأطفال بشكل متوازن واستقلالي. (مونيسوري، 2014، الصفحات 30-36).

تعد الأنشطة العملية في منهج مونيسوري حجر الزاوية في عملية التعلم؛ إذ تؤدي دورًا محوريًا في جميع جوانب الصف الدراسي، بما في ذلك منطقة تعلم اللغة. لذلك؛ فهتم ماريا مونيسوري أهمية دمج الحركة والأنشطة الحركية في تعليم القراءة وتطوير المفردات، لاسيما بالنسبة إلى الأطفال الذين يفضلون التنقل والحركة. بناءً على هذه الرؤية، استخدمت مونيسوري النشاط الحركي بوصفه أداة تعليمية فاعلة عبر مجالات مختلفة من التعلم.



في سياق تعلم اللّغة، يشارك الأطفال في أنشطة تفاعليّة تتضمّن، على سبيل المثال، تمرير بطاقات من صندوق التخزين ولصقها على العناصر التي تطابق الاسم المكتوب على البطاقة، فيتعلّم الأطفال الكلمات والمفردات الجديدة بطريقة سلسلة وطبيعية. ولا تقتصر فوائد هذه الأنشطة على التّعرف على الأسماء فقط؛ بل تمتدّ لتشمل فهم أجزاء الكلام المختلفة بأسلوب عمليّ وتفاعليّ. من هنا يتحوّل تعلّم اللّغة إلى تجربة ممتعة ومتراصة تجمع بين الحركة والمعرفة في سياق تعليميّ شامل يتناغم واحتياجات الطّفل الطّبيعيّة ورغبته في الاستكشاف. (Lillard, Montessori: The Science Behind The Genius, 2008, pp. 23-26).

14. مبادئ ماريا مونتيسوري في تعليم اللّغة

ترتكز مبادئ ماريا مونتيسوري في تعليم اللّغة على الفهم العميق لاحتياجات الطّفل الطّبيعية وكيفيّة تحفيز الاهتمام الذاتيّ بالتّعلّم؛ وهنا بعض المبادئ الأساسيّة لتعليم اللّغة وفقاً لطريقة مونتيسوري:

1.14. البيئة المعدّة

تهيئة بيئة تعليميّة غنيّة بالفرص اللّغويّة مثل الكتب والبطاقات والأدوات؛ ذلك أنّها تساعد في تنمية المهارات اللّغويّة، وتوفير مواد تعليميّة تناسب ومستويات النّمو المختلفة وتتيح التّفاعل العمليّ.

2.14. التّعلّم الحسيّ

استخدام الحواسّ في التّعلّم اللّغويّ، إذ إنّها تتضمّن المواد التعليميّة الملموسة، مثل الحروف القابلة للّمس لتعليم الأصوات والمفردات، وتنمية الوعي الصّوتيّ من خلال الأنشطة التي تركز على تمييز الأصوات المختلفة وربطها بالحروف.



3.14. التّعليم الذّاتيّ

تشجيع الأطفال على التّعلّم الذّاتيّ والاستكشاف من خلال توفير مواد وأنشطة تمكّنهم من العمل بمفردهم، والتّركيز على اهتمامات الطّفل الخاصّة، وتحفيز حبّ الاستطلاع الطّبيعيّ لديه.

4.14. اللّغة المنطوقة

الاهتمام بتطوير اللّغة المنطوقة قبل الكتابة والقراءة، واستخدام الأنشطة الشّفويّة لتوسيع المفردات وتحسين الفهم والتّعبير، وإجراء محادثات يومية بالتّزامن مع قراءة قصص لتعزيز مهارات الاستماع والفهم.

5.14. الموادّ التعليميّة المتدرّجة

تقديم موادّ تعليميّة صعبة تدريجيّاً، بدءاً من الأنشطة البسيطة إلى الأشدّ تعقيداً، وتقديم الحروف والكلمات والجمل تدريجيّاً، بناءً على مستوى الطّفل واستعداده.

6.14. التّركيز على الكتابة قبل القراءة

تشجيع الأطفال على الكتابة باستخدام الحروف القابلة للمس واللّوحات الرّمليّة، والأدوات الكتابيّة الأخرى قبل تعلّم القراءة، واستخدام الأدوات التي تساعد على تنمية العضلات الدّقيقة اللاّزمة للكتابة.

7.14. التّكرار والممارسة

توفير فرص متكرّرة لممارسة الأنشطة اللّغويّة حتّى يتقن الطّفل المهارات، إلى جانب استخدام الأنشطة الروتينيّة والممارسة المستمرّة لتعزيز الثّقة والكفاءة.

8.14. تشجيع الاستقلاليّة

دعم استقلاليّة الطّفل في التّعلّم والسّماح له باتّخاذ القرارات حول ما يرغب في تعلّمه، وتوفير بيئة آمنة ومحفّزة تغذي الشّعور بالثّقة في قدراته.



باختصار، تركّز مبادئ ماريا مونتيسوري في تعليم اللغة على مبادئ معينة هي: تهيئة بيئة تعليمية محفّزة واستخدام التعلّم الحسيّ وتشجيع التعليم الذاتي، التّركيز على اللغة المنطوقة، تقديم مواد تعليمية متدرّجة، التّركيز على الكتابة قبل القراءة، التّكرار والممارسة، التّشجيع على الاستقلالية. (منتسوري، المرشد في تعليم الصغار، 2004، الصفحات 34-38).

تكتسب أنشطة الحياة العملية أهميّة مركزيّة في منهج مونتيسوري، كونها وسيلة رئيسة لاكتساب الخبرات العملية وتنمية القدرات العقلية. كما ربطت ماريا مونتيسوري بين الحركة المفيدة والنمو العقليّ، مؤكّدة أنّ الحركة يجب أن تكون ذات معنى ومغزى، لا مجرد نشاط عشوائي من خلال هذه الأنشطة، فيتكامل النشاط الجسديّ مع التفكير العقليّ؛ ما يعزّز قدرة الأطفال على التّركيز ويعكس جوهر فلسفة مونتيسوري التعليمية.

في هذا السياق، لا تقتصر الفائدة على تنمية القدرات العقلية فحسب؛ بل تشمل، أيضاً، تطوير مهارات حياتية عملية تساعد الأطفال على التّعامل بفعالية مع بيئتهم اليومية. لذلك؛ تصبح الحركة جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، تسهم في تنمية الشخصية المتكاملة للطفل، بما يعزّز استقلاليّته وقدرته على التعلّم المستمر. (Lillard, 2008, p. 56).

15. منهج مونتيسوري: التحوّلات التربويّة والتطوّرات التعليمية

يُعدّ منهج مونتيسوري تحوّلاً جوهريّاً في مجال التعليم، إذ يُقدّم نموذجاً تربويّاً يميّز بالابتكار والشموليّة، وهو يركّز على رؤية التعليم بوصفها عملية تنمويّة شاملة تتجاوز الأساليب التقليديّة، لتوفّر تجربة تعليمية تتناغم والنمو الطّبيعيّ للأطفال وتعزّز تطوّرهم الكامل. لذلك؛ نستعرض في ما يأتي خلاصة الاستنتاجات المُحصّلة من هذه الدّراسة:

1.15. إعادة صياغة مفهوم التعليم في منهج مونتيسوري: من التلقين إلى التّعلّم الذاتي والاستقلالية

قدّم منهج مونتيسوري إعادة صياغة جذريّة لمفهوم التّعليم، إذ حوّل من عمليّة تلقين معلومات ثابتة إلى تجربة تعليميّة ديناميكيّة تتكيّف مع احتياجات كلّ طفل فردياً، وبدلاً من التّركيز على الحفظ والتّكرار، يركّز هذا المنهج على تعزيز التّعلّم الذاتي وتنمية الاستقلاليّة؛ ما يمكّن الأطفال من تطوير مهارات التّفكير النّقديّ وحلّ المشكلات بطرائق مبتكرة.

2.15. بيئة تعليميّة محفّزة

إعداد بيئة تعليميّة غنيّة ومحفّزة هو أحد الرّكائز الأساسيّة لمنهج مونتيسوري من خلال توفير مواد تعليميّة متدرّجة، وهي تشجّع الأطفال على الاستكشاف والتّعلّم بشكل مستقلّ؛ إذ إنّ تهيئة البيئة بهذه الطريقة تُمكن الأطفال من التّفاعل مع المواد التعليميّة بأساليب تنمّي مهاراتهم الحسيّة والمعرفيّة، وتدعم التّعلّم الذاتي.

3.15. دمج الحركة في التّعليم

يبرز منهج مونتيسوري أهميّة دمج الحركة في عمليّة التّعلّم، فالأنشطة الحركيّة تُعدّ جزءاً أساسيّاً من العمليّة التعليميّة. كما أنّ الحركة في هذا المنهج ليست مجرد نشاط بدنيّ؛ بل هي عنصر أساسي يغذي التّفكير العقليّ والتّركيز الكامل؛ ذلك أنّ الأنشطة العمليّة تساعد الأطفال على تطوير مهارات حياتيّة عمليّة، ما يدعم استقلاليتهم وقدرتهم على التّعامل مع تحديات الحياة اليوميّة.

4.15. التّعلّم الحسيّ والتّفاعل المباشر

أحد المبادئ الرّئيسة في منهج مونتيسوري هو التّعلّم الحسيّ الذي يعتمد على استخدام الحواسّ في اكتساب المعرفة. أضف إلى أنّ المواد التعليميّة الملموسة، مثل



الحروف القابلة للّمس، تساعد الأطفال على ربط الأصوات بالكلمات بطرائق عمليّة تدعم الوعي الصّوتيّ والقدرة على استخدام اللّغة بفعاليّة.

5.15. دور المعلّمة في التّوجيه والإرشاد

تُعَدُّ المعلّمة في هذا المنهج أكثر من ناقلة للمعرفة؛ فهي تتولّى دورًا حاسمًا كونها مصمّمة للبيئة التّعليميّة ومرشدة بفضل الأنشطة التي تشجّع الأطفال على التّعلّم الذاتيّ وتقديم الدّعم اللازم، كما تُسهم المعلّمة في تعزيز قدرة الأطفال على التّفكير النّقديّ واتّخاذ القرارات؛ لذلك هذا الدّور يتطلب توازنًا دقيقًا بين التّوجيه والتّشجيع على الاستقلاليّة.

6.15. التّأثير الإيجابيّ على السّلك والنّمو الشّامل

تُشير الدّراسات إلى أنّ الأطفال في بيئات مونتيسوري يظهرون تحسّنًا ملحوظًا في السّلك والنّمو الاجتماعيّ والنّفسي مقارنة بنظرائهم في المدارس التّقليديّة. وهذا التّميّز يُعزى إلى الطّريقة التي يدعم بها منهج مونتيسوري السّلوكيّات الإيجابيّة ويطوّر شخصيّة الطّفل بشكل شامل، ما يصقل قدراتهم الإبداعيّة ويؤهلهم لمواجهة تحديات المستقبل.

7.15. التّعليم المتوازن وفاق مراحل نموّ الطّفل

يركّز منهج مونتيسوري على تقديم تعليم يتناغم ومراحل النّمو الطّبيعيّة للطّفل، الأمر الذي يتيح تطوير المهارات تدريجيًّا، وبما يتناسب وقدراتهم الفرديّة بتوفير الموادّ التّعليميّة بترتيب تدريجيّ، وإتاحة فرص مستمرّة للتّكرار والممارسة، ويدعم هذا المنهج تطوّر مهارات الأطفال بطريقة متوازنة ومتّسقة مع مسار نموّهم الطّبيعيّ.

8.15. الاستقلاليّة والإبداع

يشكّل دعم الاستقلاليّة والإبداع محورًا رئيسًا في هذا المنهج، ويتحقّق عبر منح



الأطفال حرّية اختيار الأنشطة التي تثير اهتمامهم وتوفير بيئة تدعم هذه الحرّية؛ ما يفضي إلى بناء ثقتهم بأنفسهم وتعزيز قدرتهم على الإبداع، فذلك ضروريّ لنموّ الأطفال ليصبحوا مبدعين مستقلّين.

إذاً، نستطيع الإجابة عن الإشكاليّة المطروحة بخصوص تأثير استخدام منهج منتسوري في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال؛ فهذا المنهج استطاع أن يحقق التعلّم الذاتيّ، كونه يُشجّع الأطفال على التعلّم عبر بيئة مهيّأة تضمّن أدوات تعليميّة متخصصة؛ ما يفضي في نهاية الأمر إلى تعزيز مهارات القراءة والكتابة بفضل التعلّم التجريبيّ والمشاركة النشطة. أضف إلى التطوّر الفرديّ؛ إذ إنّه يؤكد تلبية احتياجات الأطفال الفرديّة؛ ما يتيح تخصيص الأنشطة التعليميّة وفقاً لمستوى كل طفل في مهارات القراءة والكتابة.

16. النتائج المحصّلة

استناداً إلى المقارنة بين النظريّات أعلاه في مقابل منهج مونتيسوري، توصلنا إلى نتائج مهمّة تتجلّى في جوانب عدّة وهي:

1.16. الاستراتيجيّات والأدوات المحدّدة في منهج مونتيسوري لتعزيز القدرات اللغويّة للأطفال

تبلور هذه الاستراتيجيّات عبر خطوات إجرائيّة فعّالة تضطلع بتنفيذها المعلّمة الموجهة في الصّف، بما يتناسب وقدرات التلامذة المختلفة، إذ تعينها في ذلك وسائل الإيضاح الجديدة والمتفرّدة بحسب نوع كلّ نشاط مطلوب.

1.1.16 الأنشطة الحسيّة

ينبغي استخدام أدوات مثل الرّمال الملموسة وألواح الحروف لتعزيز الوعي الحسيّ والتعرّف على الحروف، فهذه الأنشطة تساعد الأطفال على الرّبط بين الحروف والأصوات، ما يدعم تطوير مهارات القراءة والكتابة.



2.1.16 التّدريب على الكتابة اليدويّة

يشمل المنهج تدريبات على الكتابة اليدويّة باستخدام أدوات مثل الأقلام الملوّنة وأوراق الكتابة الخاصّة، ما يعزّز تنسيق اليد والعين والتّعرّف على الأشكال الحرفيّة.

3.1.16 . قراءة النّصوص

يعزّز منهج مونتيسوري القراءة باستخدام نصوص مُبسّطة تتناسب ومستوى الأطفال، فيمارسون القراءة في سياق ذي مغزى.

4.1.16 . أنشطة الكتابة اليدويّة

تتضمّن أوراق الكتابة المنقطّة التي توفرّ نماذج للكتابة تساعد الأطفال على ممارسة الكتابة بتتبع النّقاط لتكوين الحروف والكلمات. إضافة إلى الأقلام والألوان التي تُستخدم لجعل الكتابة أشدّ جذباً للأطفال؛ فيحصل التنسيق بين اليد والعين ويشجّع على تحسين مهارات الكتابة.

2.16 . الأدلّة التجريبيّة

يُتيح منهج مونتيسوري للطفّل التّعلّم واللّعب منفرداً أو ضمن ثنائيّ أو في مجموعات متنوّعة، ولديه فرصة لاختيار المكان سواء أكان داخل الصّفّ أم خارجه، على الطّاولة أم على الأرض، بما في ذلك من مكوّنات مُستخدمة تخلق تجارب حسّيّة وذهنيّة محورها التّلميذ وليس المعلّم، لذلك؛ أظهرت الأدلّة التجريبيّة على التّلامذة نتائج ملموسة تجلّت في أمرين:

1.2.16 . الدّراسات البحثيّة

تشير الدّراسات إلى أنّ الأطفال في بيئات مونتيسوري يحقّقون تقدّماً ملحوظاً في مهارات القراءة والكتابة مقارنةً بنظرائهم في المدارس التّقليديّة. على سبيل المثال، دراسة أُجريت على الأطفال في مدارس مونتيسوري أظهرت تحسّناً في الطّلاقة القرائيّة والكتائيّة.

2.2.16. تقويمات الأداء

أظهرت تقويمات الأداء أنّ الأطفال في برامج مونيسوري يتفوّقون في اختبارات القراءة والكتابة على مستوى النّماء الحسّي والقدرة على التّفاعّل مع النّصوص.

3.16. التّائج العمليّة

واقعيّاً، استطاع منهج مونيسوري أن يحاكي احتياجات الطّفل الخاصّة، وأنّ يستجيب لرغباته ومستوى فهمه؛ ما يعني أنّه أصاب الهدف المنشود في تحفيز قدراته التّعلّميّة بالتّزامن مع توجّهاته النّفسيّة واهتماماته الخاصّة. لذلك؛ حقّق هذا المنهج أمرين رئيسيين في ميدان التّائج العمليّة وهما:

1.3.16. تطوّر متوازن

يحقّق منهج مونيسوري توازناً بين المهارات الحسّيّة والعقليّة والحركيّة؛ ما يدعم تطوير مهارات القراءة والكتابة بطريقة متكاملة.

2.3.16. تحفيز الدّافعيّة

تشجّع البيئة التّعليميّة في منهج مونيسوري الأطفال على التّعلّم بأسلوبهم الخاصّ، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم ويشجّعهم على الاستمرار في تحسين مهاراتهم اللّغويّة.

4.16. معايير اعتماد منهج مونيسوري بدلاً من الطّرائق التّقليديّة

لكلّ منهج معايير وضوابط تتحكّم بمدى نجاحه وقدرته على إنجاز الأهداف المطلوبة في العمليّة التّعلّميّة. وبما أنّ المونيسوري منهج حديث، كان لا بدّ من استجلاء تلك الخاصّة به، والتي تضعه في صدارة المناهج المعتمدة في المدارس حديثاً.

1.4.16. التّعلّم الفرديّ والتّخصيص

يقسم منهج مونيسوري الأطفال أربع فئات عمريّة، ويحدّد لكلّ منها احتياجات الطّفل ورغباته ووعيه، فيجري التّعلّم تبعاً لذلك، كما يأتي أدناه:



- **تخصيص التّعليم:** يتيح منهج مونتيسوري تخصيص التّعليم بناءً على احتياجات الطّفل الفرديّة. في حالات عسر القراءة والكتابة، يمكن للمعلّمين تكييف الأنشطة والمواد التّعليميّة لتلبية احتياجات الطّفل الخاصّة، ما يوفرّ دعمًا شخصيًا يلبي التّحدّيات الفرديّة.
- **التّعلّم الذاتيّ:** يشجّع منهج مونتيسوري الأطفال على التّعلّم الذاتيّ والاستقلاليّة، ويمكنهم من التّقدّم بمعدّلهم الخاصّ ويتيح لهم التّغلّب على صعوبات القراءة والكتابة بوتيرتهم الخاصّة.

2.4.16. التّفاعل الحسيّ وتطوير المهارات

تُسهّم المهارات الحركيّة - الحسيّة عند الأطفال في فهم العالم وتصنيفه وتوضيحه؛ خاصّة في ما يتعلّق بالحواس الخمسة؛ فيصقلها منهج مونتيسوري في سبيل اكتشاف العالم بالتّعلّم كما يأتي:

- **أنشطة حسيّة:** يوفرّ منهج مونتيسوري أدوات وأنشطة حسيّة تساعد الأطفال على تحسين مهاراتهم الحركيّة الدّقيقة وتعزيز التّعلّم من خلال التجربة المباشرة، فاستخدام الحروف الرّمليّة والكتابة الملموسة يمكن أن تكون مفيدة بخاصّة للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التّعلّم.
- **التّعلّم من خلال اللّعب:** يعزّز منهج مونتيسوري التّعلّم من خلال اللّعب والنّشاطات العمليّة، ما يساعد الأطفال على فهم المفاهيم اللّغويّة بطريقة ملموسة، وهو ما يمكن أن يكون مفيدًا للأطفال الذين يعانون عسر القراءة والكتابة.

3.4.16. التّشجيع على التّفاعل الاجتماعيّ

الأنشطة الجماعيّة أسلوب فعّال في ميدان التّعلّم والاكساب على المستوى الاجتماعيّ، فمنهج مونتيسوري يتيح فرصًا للتّفاعل الاجتماعيّ من خلال الأنشطة الجماعيّة وتعزيز مهارات التّواصل والتّعاون.

4.4.16. التّقيّم والتّكيّف

التّقيّم المستمرّ تكليف ضروريّ في المناهج الدّراسيّة، إذ يُتيح منهج مونتيّسوري تقويماً مستمرّاً لتقدّم الأطفال، ما يساعد في تحديد الصّعوبات بشكل مبكر وتعديل الاستراتيجيّات التّعليميّة وفقاً لذلك. هذا التّقيّم المستمرّ يمكن أن يكون مفيداً في معالجة عسر القراءة والكتابة من خلال تعديل الخطط التّعليميّة بناءً على التّقدّم الفرديّ.

5.4.16. البيئة المحفّزة

البيئة التّعليميّة عامل مؤثّر في فاعليّة التّعلّم، لذلك؛ تركّز بيئة مونتيّسوري على خلق بيئة محفّزة وغنيّة بالمواد التّعليميّة التي تشجّع على التّعلّم الذاتيّ والنّمو، وهذا يمكن أن يكون مفيداً للأطفال الذين يعانون صعوبات القراءة والكتابة، إذ توفّر البيئة دعماً وتشجيعاً مستمرّاً.

6.4.16. الأدوات التّعليميّة المتخصّصة

تشكّل الأدوات الملموسة عاملاً جاذباً للتّلامذة لاكمال العمليّة التّعلّميّة، لذلك؛ تعدّ أدوات مونتيّسوري الملموسة، مثل الحروف والأرقام المحفورة، طرائق مبتكرة لمساعدة الأطفال على فهم مفاهيم القراءة والكتابة، كما يمكنها أن تكون مفيدة في تحسين المهارات الأساسيّة وتعزيز التّعلّم.

7.4.16. مقارنة مع التّعليم التّقليديّ

بينما يسير المنهج التّقليديّ في مسار موحد ثابت، يلجأ المونتيّسوري إلى إطلاق الحرّيّة في نقل المعرفة وتنمية المهارات واكتساب القدرات الفرديّة، وهنا نشير إلى بعض الفروق بين المنهجين:

– التّعليم التّقليديّ: عادةً ما يكون منهج التّعليم التّقليديّ أشدّ قسوة من جهة



التّسلسل الزّمنيّ المحدّد لجميع الطّلاب، وقد يفتقر إلى التّخصيص والمرونة التي يوفرها منهج مونتيسوري.

– منهج مونتيسوري: يركّز على تعليم الطّفل بناءً على احتياجاته الفرديّة وبطريقة تفاعليّة وحسيّة؛ ما يمكن أن يكون أشدّ فاعليّة في معالجة عسر القراءة والكتابة مقارنة بالطّرائق التّقليديّة التي قد لا توفر الدّعم الكافي للأطفال ذوي الصّعوبات.

بناءً على هذه العوامل، يُعدّ منهج مونتيسوري بديلاً فعّالاً يمكن أن يقدّم حلولاً مخصّصة ومبتكرة لمساعدة الأطفال الذين يعانون مشكلة عسر القراءة والكتابة. ومع ذلك، قد يكون من المفيد دمج استراتيجيّات من منهج مونتيسوري مع طرائق أخرى لضمان توفير دعم شامل وفّعال للأطفال ذوي الصّعوبات.

الخاتمة

يمكننا القول إنّ منهج مونتيسوري نموذج تربويّ متكامل يقدّم تجربة تعليميّة تركّز على النّمو الشّامل للطّفل عبر فلسفة التّعليم التي تعتمد على الاستقلاليّة والبيئة المحفّزة ودمج الحركة في التّعليم وتطوير المهارات الحسيّة. كما يُعزّز قدرة الأطفال على التّعلّم والتّفاعل بفعاليّة؛ فهذا النّموذج التربويّ يقدّم استجابة مبتكرة لاحتياجات التّعليم المعاصر، مشاركاً في تطوير أطفال قادرين على التّفكير النّقديّ والإبداع والمشاركة الإيجابيّة في المجتمع.

قائمة المصادر والمراجع

1. المصادر باللغة العربية

1. حافظ، بطرس. (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم، (ط2)، الأردن، دار المسيرة.
2. حسين، محمّد عبد المؤمن. (1986). سيكولوجيّة غير العاديين وتربيتهم. الأزريطة: دار الفكر الجامعيّ.
3. الخطيب، جمال محمد، و آخرون. (2007). مقدّمة في تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخاصّة. عمان: دار الفكر.
4. رفعت، محمد. (1997). أمراض العين. (ط2) بيروت: مؤسسة عزّ الدّين للطباعة والنّشر.
5. الرّوسان، فاروق. (2013). سيكولوجيّة الأطفال غير العاديين مقدّمة في التّربية المتخصّصة. (ط10) عمان: دار الفكر.
6. زهران، حامد عبد السّلام. (1999). علم نفس النّمو. القاهرة، عالم الكتب.
7. الزّيات، فتحي مصطفى. (1998) صعوبات التّعلّم الأسس النظريّة والتّشخيصيّة والعلاجيّة، مصر، دار النّشر للجامعات.
8. عبد السّلام، محمد صبحي. (2009). صعوبات التّعلّم والتّأخّر الدّراسيّ عند الأطفال. القاهرة: اقرأ للنّشر والتّوزيع والترجمة.
9. عبد الصّادق، فاتن صلاح. (2014). القدرات العقليّة المعرفيّة لذوي الحاجات الخاصّة. (ط2) عمان: دار الفكر.
10. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2005). تعديل السّلوّك في التّدريس. رام الله، فلسطين: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع.
11. القمش، مصطفى نوري؛ والجوالده، فؤاد عيد. (2012). صعوبات التّعلّم «رؤية تطبيقيّة». عمان: دار الثقافة للنّشر والتّوزيع.



12. ليندي، ليزا فنا دير. (2010). ماريا مونتيسوري في البيت العربي. مصر: مكتبة دار الحلم.
13. مونتيسوري، ماريا. (2003). التّربية من أجل عالم جديد. تر. ملك حامد و سلوى جادو. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
14. مونتيسوري، ماريا. (2004). المرشد في تعليم الصغار. تر. سلوى جادو. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
15. مونتيسوري، ماريا. (2014). الطّفل والمجتمع والعالم. تر. خالد دويك. القاهرة: مكتبة دار الكلمة للنّشر والتّوزيع.
16. يحيى، خوله أحمد؛ وعبيد، ماجدة السّيد. (2007). أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصّة في مرحلة ما قبل المدرسة. عمان: دار المسيرة.

الدّوريات:

1. الرّبضي، هاني، خصاونة، محمد. (1996). تأثير برنامج مقترح للتّوازن الحركيّ على تطوير السّيطرة الذاتيّة لدى الصّمّ كلياً. مجلّة أبحاث اليرموك، 12 (2)، 49-74.
2. رفاعي، ناريمان محمد؛ سالم، محمود عوض الله. (1993). دراسة لبعض خصائص الشّخصيّة المميّزة للتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم. مجلّة معوّقات الطّفولة، 225.
3. عوض، محمد؛ عوّاد، أحمد. (1994). مفهوم الذات ومركز التّحكّم لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم. مجلّة الإرشاد النّفسي، 239-248.
4. محمود، ثريا محجوب. (2000). برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر عسر القرائي لأطفال الصف الخامس في التّعليم الأساسي، مجلّة القراءة والمعرفة، كليّة التّربية، جامعة عين شمس، (2)، 73-96.

2. المصادر باللغة الأجنبية

1. A. K. Murray. (2008). *Public Perceptions Of Montessori Education. Doctor Of Philosophy. University Of Kansas* . University Of Kansas.
2. Ariel.A. (1993). Education of children and Adolescents with learning disabilities. *Merrill*.
3. Bender, W. (1993). Learning disabilities.Best practices for professionals. *Andover mecal publishers inc*, 1-2.
4. Faux, D. (1986). *The relation ship of spatial and memory factors to reading and arithmetic learning disabilities in children*, (Vol. 47). DAT-B.
5. Gobbo, K. (2008). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Montessori Schools. In T. S. Education. Nipissing Internationale.
6. Heward, W., & Orlansky,M.D. (1992). Exceptional children,AnIntroduction survey of special education. *Merrill*, 149.
7. Lerner, J. (1997). Learning disabilities. *Houghton Mifflin company*.
8. Lerner, J. (2000). Learning Theories,dicgnosis, and teaching strategies. *Houghton Mifflin company*.
9. Lillard, A. S. (2008). Montessori: The Science Behind The Genius. *Oxford University Press*, 82.
10. Mercer, C. (1997). Students with learning disabilities. *Prentice -Hall INC*.
11. Saklofske, D. s. (1984). Variations in WISC-R pattrens of learning disabled children,perceptual and motor skills. 59, 415-421.
12. Silverman, S., & Lane, H. (1989). The deaf children. *oxford university press*, 384-423.
13. Wolfe, S. G. (2006). A Guide For Implementation Of The Montessori Theory Of Education In The Lower Elementary Curriculum. In *Master Of Education*. Regis University.



مكانة بيت المقدس في القرآن الكريم

محمد حسين كاظم مونس⁽¹⁾

الملخص

يتناول البحث قضية بيت المقدس منذ الوجود الأوّل للأنبياء في الأرض وحتى خاتمهم الرسول الأكرم محمد ﷺ؛ فيتطرق إلى تطوّر مساره التاريخي حول الاسم والمعتقد في الديانات المختلفة؛ وصولاً إلى الدين الإسلامي، إذ يتبين للدارسين، عبر الاستدلال بمعجزة الإسراء والمعراج الخاصة بالنبي محمد ﷺ، أنّ هذا المكان المقدّس ورد باسم المسجد الأقصى في القرآن الكريم. لذلك؛ يستعرض البحث أبرز الآيات القرآنيّة والأحاديث الواردة في السنّة النبويّة الشريفة لتأكيد قدسيّة هذا المكان وبركته الإلهيّة في المعتقد الإسلامي، والإشارة إلى أهميّة استعادة القدس من الاحتلال الصّهيوني، وتحرير المسجد الأقصى من رجس اليهود وادّعاءاتهم الواهية والمتأمرة للاستيلاء على مقدّسات المسلمين.

كلمات مفتاحيّة: بيت المقدس، المسجد الأقصى، القدس، القرآن الكريم، القبلة الأولى، الإسلام.

(1) طالب في مرحلة الدكتوراه في اختصاص الدراسات الإسلاميّة في الجامعة الإسلاميّة.

Abstract

This research dealt with the issue of Jerusalem since the first existence of prophets on earth, till the last one Prophet Mohammad (Grant peace on him). So, we explored the historical development of name and believes about this issue in different religions to reach the Islamic one, since the inference of Al- Israa and Miraj miracle indicates that the Holly Quran named this place Al- Aqsa Mosque. As a result, this research highlights the Quranic verses and the noble prophetic hadiths to prove the sanctity of this place and its blessing for Islamic people. In addition, we noted to the importance of restoration of Al- Quds from the Zionist occupation, and releasing Al-Aqsa from the fist of Jewish and protecting it from takeover attempts.

Keywords: Jerusalem, Al-Aqsa Mosque, Al- Quds, Holly Quran, first Qibla, Islam.

مقدّمة

المسجد الأقصى هو المكان الذي أسرى الله بالنبي الأعظم محمد ﷺ إليه؛ حيث عرج من الأرض إلى السماء في بضع ساعات من الليل. وقد جاء في الأخبار أنّ الإسراء حصل على نحوين: منه محدود ومنه عام؛ فالأول ما وقع من المسجد الحرام إلى بيت المقدس خصوصاً؛ أي في فلسطين تحديداً، كما ورد في بعض الأخبار العامية، والثاني عام كما في بعض الأخبار الشريفة؛ إذ تفسّر المسجد الأقصى بالبيت المعمور في السماء الرابعة. ويُستدلّ من خلال الروايات والأحاديث أنّ الأنبياء هم من بنوا بيت المقدس، وما من نبيّ إلا وصلّى فيه.

في هذا الإطار، تعدّدت الآيات القرآنية والروايات والأحاديث حول بيت المقدس، وبالرغم من اختلافها وتباين مفهومها؛ إلّا أنّه يبقى البقعة المباركة التي يحتدم الصراع حولها يوماً بعد يوم، وتستمرّ الاعتداءات الصهيونية فيها على مرأى العالم؛ حتّى أصبح رمزاً للأمل والتّحدّي والصّمود. وهو مكان يجسّد القوّة والإصرار على البقاء



على الحق والعدالة. كذلك؛ ارتبط اسمه ارتباطاً وثيقاً بالمسجد الحرام، بدليل الآية الثالثة والرابعة في سورة الإسراء في الآية: ﴿سُبْحَنَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَا الَّذِي بَرَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ عَايَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾⁽¹⁾

في الواقع، المسجد الأقصى هو أحد مساجد مدينة القدس، ويقع داخل البلدة القديمة فيها، وهو كامل المنطقة المحاطة بالسور الواقع في أقصى الزاوية الجنوبية الشرقية من البلدة القديمة المسورة. وله تسميات عدة أشهرها «بيت المقدس»، وهو الاسم الشائع قبل أن يُطلق عليه اسم المسجد الأقصى في القرآن الكريم، وهو المستخدَم في معظم أحاديث النبي ﷺ؛ إذ كان القبلة الأولى للمسلمين بعد هجرة النبي ﷺ.

كما تجدر الإشارة إلى أن نقل القبلة من المسجد الأقصى إلى الكعبة لم يُغيّر مكانة القدس بين المقدسات الإسلامية؛ بل ظلت أولى القبلتين وثالث الحرمين، بدليل قوله ﷺ: «صلاة في المسجد الحرام بمئة ألف صلاة، وفي مسجدي هذا بألف صلاة، وفي بيت القدس بخمسمئة صلاة»⁽²⁾. وعن أمير المؤمنين عليه السلام: «صلاة في بيت المقدس تعدل ألف صلاة»⁽³⁾.

الإشكالية

المسجد الأقصى هو أقدم المساجد التي عُمِّرت لعبادة الله بعد المسجد الحرام، لذلك؛ تردّد الأنبياء إليه، وكثرت صلاتهم فيه، وكما ورد في التاريخ: «بيت المقدس بنته الأنبياء وعمرته، وما فيه موضع شبر إلا وقد سجد عليه نبي أو قام عليه ملك»⁽⁴⁾.

(1) القرآن الكريم، سورة الإسراء، الآية 1.

(2) أحمد بن محمد الهيثمي: مجمع الزوائد، مكتبة القدسي، القاهرة، ج 4، ص 7.

(3) محمد بن علي بن بابويه القمي الصدوق: من لا يحضره الفقيه، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان، ج 1، ص 152.

(4) مجير الدين عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن الحنبلي: الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل، المطبعة الحيدرية ومكتبتها في النجف، العراق، ج 1، ص 239.

وقد شدَّ النبيُّ مُحَمَّدٌ ﷺ الرِّحالَ إلى القدس بالفعل، وصَلَّى في مسجدِها في ليلةِ إسرائِهِ؛ كما ثبت في القرآن الكريم والسُّنة المشرَّفة؛ لذلك صارت العبادة فيه سنَّةً وتعظيمًا وتقديسًا له؛ حاله حال المسجد النبويِّ في المدينة والمسجد الحرام في مكَّة.

من هنا، تنطلق الإشكاليَّة الكبرى: كيف يمكن التحقُّق من مكان بيت المقدس، في السَّماء أم في فلسطين؟

تنبثق منها أسئلة فرعيَّة أخرى وهي:

- كيف فسَّر علماء الإسلام بيت المقدس في القرآن الكريم؟
- ما اللَّفظ الذي أطلقه القرآن الكريم على بيت المقدس وكيف ظهرت خصائصه؟
- كيف يتجلَّى تاريخ المسجد الأقصى عبر العصور؟
- إذا افترضنا أنَّ بيت المقدس في السَّماء، فما مدى صحَّة ما ذُكر في التَّاريخ حول وجوده في فلسطين، قد بناه عمر بن الخطاب بمشورة كعب الأُخبار؟

منهج الدِّراسة

يتَّبَع البحث المنهج الوصفيَّ والمنهج المقارن كونهما يلائمان طبيعة الدِّراسة، إذ يجري توصيف بيت المقدس عبر العصور، فيتطرَّق إلى تعريفه بحديثاته ومشكلاته بالتَّفصيل لإقامة أوجه المقارنة في ما بين صوره المتباينة تبعًا لعامل الاختلاف، وهو في بحثنا يتجسَّد بالديانات والمعتقدات. هذا بالإضافة إلى المنهج التَّاريخيَّ الذي يلاحق تطوُّر الظَّاهرة أو المصطلح أو المشكلة، فيتابعها خلال الحقبات الزمنية المتفاوتة، ويُسهِّم في تسليط الضَّوء على المراحل الحاسمة والجديَّة التي رسمت الصَّورة النَّهائيَّة للموضوع في التَّاريخ، وهو ما يعيننا في بحثنا؛ أي مصير القدس والمسجد الأقصى في ظلِّ التَّحدِّيات الرَّاهنة.



أولاً. تعريف القداسة والمقدس

شاعت مفردات القداسة مثل المقدّس والقديس في الإطار الدينيّ غالباً، ويستخدمها الأفراد عادة للتعبير عن علياء الرّتب في التّعبد والتّهجد، ولوصف البركة الإلهية التي تحلّ بالمكان فيصبح مقدّساً، أو إذا نالها أحد ما فيصبح قديساً. من هنا، تترأى لنا عظمة مدينة القدس بفعل وجود بيت المقدس فيها؛ إذ إنّ من صنع أيادي الأنبياء الذين باركوه وعظّموا شعائر الله فيه؛ فأضحى بمنزلة المسجد الحرام؛ خاصّة بعد عروج خاتم الأنبياء محمد ﷺ منه إلى الكون الأعلى، كأنما أصبح بوابة الأرض إلى السّماء.

أ. القداسة

القداسة صفة خاصّة تُعطى لجماد أو توقيت زمني أو كائن حيّ، وهي صفة أعلى من بقيّة الموجودات الطّبيعيّة، وذلك نسبة إلى كون مصدر القداسة هو الإله الذي يعبدونه. وهي تتجلّى في شكل حال شعوريّة حيناً، وفي شكل موقف يتّخذه الإنسان من الأشياء حيناً آخر، وهي تقوم في الأساس على الانسلاخ عن المعيش من دون الخروج منه، وهذا ما يتجلّى في طقوس العبادة مثل الصّلاة والحجّ والاعتكاف... الخ، ففيها تتحقّق لحظة انقطاع بين الإنسان والواقع حين يسعى من خلالها الإنسان إلى معانقة الغيب المقدّس⁽¹⁾.

إضافة إلى ذلك؛ ارتبط مفهوم المقدّس تاريخيّاً بالدين، فدوماً نجد أنّ الدين يتضمّن بعض المقدّسات، وكذلك المقدّس يُعبّر عنه بمصطلحات دينيّة، وبالأطّلاع على الأديان السّماويّة والوضعيّة يصعب علينا إيجاد دين بلا مقدّس؛ فهذه العلاقة القويّة بينهما جدليّة؛ إذ لا وجود لأحدهما من دون الآخر، فالمقدّس موجود في صلب الدّين، كوننا نجد الإنسان المؤمن يتعاطى مع المقدّس بخوف ورهبة واحترام ومحبة كونه مقدّمة للعبادة والتّعبد.

(1) محمّد إدريس: الإنسان والمقدّس في نصوص الأديان الكتابيّة: قراءة في علاقة المحرّم والمبارك بالمقدّس، موقع مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث الإلكتروني، نشر في تاريخ 19 يونيو 2021، شوهد في تاريخ

19/10/2024، على الرابط: <https://www.mominoun.com.lb>



إنّ مسار العلاقة بين الإنسان والمقدس بدأ منذ أن تخطّى تفكيره المادّي، ولكلّ مرحلة من المراحل التي مرّت بها البشريّة، ولكلّ مجتمع بشريّ رؤيته الخاصّة حول المقدّس؛ فما كان مقدّساً في زمن معيّن لم يعد كذلك في زمن آخر. والقدسيّ ارتبط بسلوك الإنسان المؤمن الدينيّ والدنيويّ، فمنذ عصر الإنسان البدائيّ هناك ثمة مقدّسات، وإن كانت تتمثّل بشجرة أو نهر؛ لكنّ البدائيّ كان يعبد الحقيقة التي تقف وراء هذا الشّيء المادّي، وصفة القداسة كانت ملازمة عبر التاريخ لله والآلهة والشخصيّات الأسطوريّة.

كذلك يمكن للإنسان أن يطلق صفة القداسة على كلّ شيء، ويمكنه تحويل الدنيويّ إلى مقدّس؛ كذلك نزع القداسة عن المقدّس وإعادة دنيويّاً، فمعظم مصاديق الظاهرة الدنيويّة تقسم العالم قسمين: دنيويّ ومقدّس؛ لكن وظيفة الأخير هي إعطاء الاطمئنان النفسيّ للإنسان وتقديم إجابات توقف تسلسل الأسئلة وصعوبتها، فالمقدّس ليس الدينيّ فقط (وإن كانت جذوره دينيّة)؛ إنّما المقدّس يكمن في عاداتنا اليوميّة واعتقاداتنا، في تفاعلنا وتشاؤمنا، في النظم التي تحكمنا، والطرائق التي نحكم بها، في العلاقات ضمن العمل وفي العائلة، وحتى في المؤسّسة الزوجيّة، وفي البديهيّات والمسلّمات والحكايا⁽¹⁾.

ب. تعريف المكان المقدّس

المكان مقولة عقلية تستند في تأمل العلاقات بين الأشياء الخارجيّة، وهو جاء بفعل تأمل عقليّ إستمولوجيّ؛ لكن ثمة مكان آخر هو نتاج إبداع عقليّ وذو صفة عاطفيّة، وهو المكان المتخيّل؛ حيث يحاول الإنسان عبره التعبير عن عواطفه ومشاعره وأحاسيسه، كما يقول عنها «باشلار» إنّنا «لا نعيش الصّورة بشكل مباشر،

(1) عبد الهادي عبد الرحمن: عرش المقدّس، الدّين في الثقافة والثّقافة في الدّين، دار الطليعة، بيروت، ص 12، عن

مقالة لكارين أرمسترونغ Karen Armstrong, where has God gone, Newsweek, joule 12,1999,pp54 A

.History of God



والواقع إن لكل صورة عظيمة عمق حلمي بعيد الغور يضيف إليه التاريخ الشخص لوًا خاصًا»⁽¹⁾.

استنادًا إلى ما ذكر أعلاه، يمكن القول إن العيش من دون باب نحو المتعالي أمر غير ممكن، وهذا الباب هو المكان المقدس الذي يفتح الطريق بين السماء والأرض والعالم السفلي؛ لذلك للكون ثلاثة مستويات متصلة ببعضها عبر المكان المقدس، أو ما يُعبّر عنه أحيانًا بالمكان الأسطوري؛ وهو مكان ثانوي غير متجانس؛ لأنّ الأسطورة تستند إليه من خلال علاقته بالخيال، والعلاقة مع هذه الأمكنة المقدسة لا تتم إلا بوجود طرف ثالث هو الإله، الذي يفرض وجود باب يؤدي للتواصل معه وهو المكان المقدس أو الأسطوري، الذي له خصوصيات عديدة وصفات أساسية كونه اتّصف بالقداسة بعد حلول المقدس فيه، والثانية إنه ينقسم إلى أماكن مقدسة هي المعابد والمدن.

ج. القدس

تعدّ مدينة القدس من المدن الحضارية والمقدّسة المهمة، أُسست معالمها الأولى على منطقة تلال الظهور التي تطلّ على سلوان في الجهة الجنوبية الشرقية التابعة للمسجد الأقصى، أمّا امتدادها الجغرافي في الوقت الحالي فيبدأ من الجهة الجنوبية لجبال الخليل، والجهة الشماليّة لجبال نابلس، وتصل إلى الجهة الشرقية التابعة للبحر المتوسط، ويصل ارتفاعها فوق مستوى سطح البحر إلى ما يقارب (775م)⁽²⁾.

عرّفت مدينة القدس منذ تأسيسها بالعديد من الأسماء على غرار اسم «يبوس»؛ وذلك نسبةً إلى اليبوسيين، وعرّفت في العام 1049 ق.م في عهد النبي داود عليه السلام باسم

(1) يوسف شلحت: بني المقدس عند العرب قبل الإسلام وبعده، ترجمة خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، 2004، ص 23.

(2) لا اسم: مدن فلسطينية، موقع مجلة جامعة فلسطين الإلكتروني، شوه في تاريخ 3/ 6/ 2024، على الرابط: <https://up.edu.ps/ar/page/%D985%D8%AF%D986%D981%D984%D8%B3%D8%B7%D98A%D986%D98A%D8%A9.lb>

«مدينة داود»، وفي العام 559 ق.م أُطلق عليها اسم «أورسالم» في أثناء حكم البابليين، وعندما وصلها الإسكندر الأكبر عُرِفَتْ باسم «يروشاليم» في العام 332 ق.م، وعندما وصلها الفتح الإسلامي عُرِفَتْ باسمي «القدس وبيت المقدس»، وأُطلق عليها في زمن الحكم العثماني اسم «القدس الشريف»⁽¹⁾.

ثانيًا. بيت المقدس (المسجد الأقصى) في الديانات السماوية

تحتل القدس مكانة مرموقة عند أتباع الديانات السماوية كافة؛ فاليهود يرونها المكان الذي عاش فيه ملكهم وبنى فيه هيكلهم، وإليها سيعود المسيح حتى يقودهم إلى سيادة العالم وفقًا لتقاليدهم؛ إضافة إلى طبيعتها التي تجذب الطامعين بالملك والمال. أمّا النَّصارى فيرونها مهد المسيح ﷺ ومكان مولده، في حين أنّها أولى القبليتين وثالث الحرمين ومسرى النبي ﷺ عند المسلمين.

– **الديانة اليهودية:** هيكل سليمان أو الهيكل الأول أو البيت المقدس، بحسب التسمية اليهودية المعروف باسم بيت همقدس؛ أي بيت المقدس أو «هيخال» وتعني البيت الكبير في اللغات السامية. كما سُمِّيَ بـ «بيت يهوه» ويعني بيت الإله؛ أي أنه بيت للربّ وليس لتقديم القرابين والنذور. كما أنّ اليهود يعتقدون أنّ الهيكل هو المصرف القومي للدولة العبرانية⁽²⁾.

– **الديانة المسيحية:** حين احتل الإغريق أراضي فلسطين، وخضعت للإسكندر المقدوني في حوالي العام 332 ق.م، ثم لخلفائه البطالمة من ثمّ للسلاجقيين،

(1) عبد النَّاصر الفَرّاء: الجذور التاريخية لمدينة القدس وكيفية الحفاظ عليها، بحث مقدّم في جامعة القدس المفتوحة، مركز المعلومات الوطني الفلسطيني، خان يونس، ص 194-196، بتصرّف. شوهد في تاريخ 14/11/2024 على الرابط <https://repository.najah.edu/bitstreams/f5b8e4b7-22ea7f5fa8c0/-410b-99f2-3988> download.lb

(2) صالح حسين الرّقب: نقض المزاعم الصهيونية في هيكل سليمان، موقع مجلّة الجامعة الإسلامية الإلكترونية، المجلد العاشر، العدد الأول، 2004، ص 41-91. شوهد في تاريخ 3/1/2025 على الرابط <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJIS/article/viewFile/1500>



ولم تلبث المدينة أن خضعت لحكم الإمبراطورية الرومانية، وكان من أوائل الحكّام وأبرزهم الذين عيّنهم الرومان لحكم القدس الحاكم «هيرودس» في حوالي العام 37 ق.م، وقد جدّد بناء البيت المقدس في العام 20 ق.م. كما أقام قلعة عظيمة في باب الخليل، ويطلق عليها اليهود الآن اسم «قلعة داود»⁽¹⁾. وفي تلك الحقبة تذكر المصادر الإسلامية بعثة النبي عيسى بن مريم، وزكريّا وابنه يحيى بن زكريا إلى بني إسرائيل في القدس؛ حيث كان يحيى يعظّمهم داخل المسجد الأقصى، كما يفيد الحديث النبوي ﷺ: «فجمع يحيى بن زكريا بني إسرائيل في بيت المقدس حتّى امتلأ المسجد فقعد على الشّرف فحمد الله وأثنى عليه، ثمّ قال إنّ الله أمرني بخمس كلمات أن أعمل بهنّ وأمركم أن تعملوا بهنّ...»⁽²⁾.

- في الحضارة الإسلامية: بيت المقدس أو الحرم الشّريف أو المسجد الأقصى، هو أحد أكبر المساجد في العالم، وأولى القبلتين في الإسلام، وقد ورد ذكره في القرآن. ويؤمن المسلمون أنّ النبي محمد ﷺ حُمِلَ على ظهر البراق مع الملاك جبريل، في ليلة الإسراء والمعراج من المسجد الحرام في مكّة إلى بيت المقدس في فلسطين.

ثالثاً. بيت المقدس قبلة المسلمين الأولى

أشار القرآن الكريم إلى قبلة المسلمين الأولى قبل التّحوّل إلى القبلة الفعلية، وهي الكعبة الشّريفة، في العديد من الآيات منها قوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعَ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَيَّ عَقْبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾⁽³⁾.

(1) عبد الله معروف: مدخل إلى دراسة المسجد الأقصى المبارك، دار العلم للملايين، 2009، ص 75-77.

(2) عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى، 1998، ج1، ص 87.

(3) القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 143.

هذا وقد ورد في كثير من الروايات المنقولة عن أهل البيت عليهم السلام ما يؤكد أن القبلة التي كان عليها الرسول هي بيت المقدس ⁽¹⁾، ومنها صحيحة الحلبي عن أبي عبد الله عليه السلام قال: سألته هل كان رسول الله صلى الله عليه وآله يُصلي إلى بيت المقدس؟ قال: نعم، فقلت: أكان يجعل الكعبة خلف ظهره؟ فقال: أمّا إذا كان بمكة فلا، وأمّا إذا هاجر إلى المدينة فنعم حتى حوّل إلى الكعبة.

كذلك المشتمل على دعوى نفي الفضل والخصوصية عن بيت المقدس الكائن في فلسطين، فإنه لا ريب في فساد هذه الدعوى، فإن بيت المقدس هو قبلة المسلمين الأولى، فكان رسول الله صلى الله عليه وآله يُصلي إلى جهته ثلاث عشرة سنة في مكة الشريفة، وما يزيد على السنة بعد هجرته إلى المدينة، فهو أولى القبليتين، وذلك وحده كافٍ للكشف عمّا لهذه البقعة المباركة، بصرف النظر عن موقعها من المدينة الفعلية بالدقة، من فضل وخصوصية عند الله تعالى وعند رسوله صلى الله عليه وآله، وأنها من البقاع التي شرفها الله تعالى وقَدَّسها واختارها.

إن المسجد الأقصى؛ أي بيت المقدس المبارك، هو المسجد الواقع في مدينة القدس الشريفة، وهو مسجد مبني على رأس الجبل، وقد بناه الخليل إبراهيم عليه السلام بعد بنائه لبيت الله الحرام الكعبة المشرفة، وقد قيل أن يعقوب عليه السلام هو الذي أسسه، وبين البناءين من العمر أربعون عامًا.

له سميات عديدة؛ لكن أشهرها بيت المقدس؛ أي البيت الذي يحصل فيه التطهير من الذنوب والمعاصي، ويُسمى «بيت إيلياء» أي «بيت الله»، كما أنه أحد المساجد الثلاثة التي قد كُرِّمت على من سواها؛ أي هي مساجد تُشدُّ لها الرِّحال، ولا تشدُّ إلّا إليها، وهو مسجد مبارك؛ لأن الله تعالى باركه وبارك حوله، ويوصف بـ«الأقصى» لبعده عن المسجد الحرام؛ ذلك أنه أبعد مسجد عن أهل مكة في هذه الأرض.

(1) محمد بن يعقوب الكليني: الكافي في الأصول والفروع، مطبعة الخيام، قم، 1983، ج 3، ص 286.



رابعًا. المسجد الأقصى الصريح في القرآن الكريم

لم يُذكر المسجد الأقصى المبارك صراحةً باسمه في القرآن الكريم إلا في موضع سورة الإسراء المذكور أعلاه؛ لكن آياتٍ أخرى وردت لتدلّ عليه أو على مكانه الجغرافي، وذلك في الحديث عن الأمم السالفة، وتنوّع الأحكام والشّرائع من أمةٍ لأمةٍ، ومن رسولٍ إلى رسولٍ؛ إذا نجد أنّه ذُكر بطريقتين: الذكر الصريح والذكر غير الصريح.

أ. الذكر الصريح

يأتي فيه ذكر المسجد الأقصى صراحةً محدّدًا باسمه، وذلك في قوله تعالى: «سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا إنه هو السميع البصير».

ب. الذكر غير الصريح

يأتي فيه ذكر المسجد الأقصى المبارك؛ لكن ليس محدّدًا بالاسم، ويكون على عدّة أشكال:

(1) ذكره القرآن الكريم ضمن مناطق تتجاوزه إلى مناطق أخرى أوسع، مثل الحديث عن الأرض المقدّسة والأرض المباركة كما في قوله تعالى: «يَا قَوْمِ ادْخُلُوا الْأَرْضَ الْمُقَدَّسَةَ الَّتِي كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ وَلَا تَرْتَدُّوا عَلَىٰ أَدْبَارِكُمْ فَتَنْقَلِبُوا خَاسِرِينَ»⁽¹⁾. وقوله تعالى: «وَنَجِّنَاهُ وَلُوطًا إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا لِلْعَالَمِينَ»⁽²⁾.

(2) ذكره بغير ذكر اسمه، كما أشار بعض التّابعين والصّحابة في تفسيرهم لبعض الأماكن المذكورة في القرآن الكريم بأنّ المقصود بها هو المسجد الأقصى

(1) القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية 21.

(2) القرآن الكريم، سورة الأنبياء، الآية 71.

المبارك، ومنها:

- مَبُوءُ الصَّدَق: في قوله تعالى: «ولقد بَوَّأنا بني إسرائيل مَبُوءاً صَدَق»⁽¹⁾.
- الرِّبُوءة: في قوله تعالى: «وَأَوَيْنَاهُمَا إِلَى رِبْوةٍ ذَاتِ قَرَارٍ وَمَعِينٍ»⁽²⁾.

خامساً. خصائص المسجد الأقصى في القرآن الكريم

أثبتت الآيات القرآنية أنَّ للمسجد الأقصى المبارك صفتين هما القدسيَّة والبركة.

أ. القدسيَّة

وردت في صيغ متنوعة ومتعددة وهي الآتية:

- ورد الجذر (ق د س) عشر مرَّات في القرآن الكريم، وأصل الفعل قَدُسَ، يقدُّس، قداسة فهو قدِّيس؛ أي طَهَّرَ وكان مباركاً على غرار قَدُسَ المكان أو قَدُسَتْ أعمال الفقيه⁽³⁾.
- القدَّوس سبحانه وتعالى: وردت مرَّتين في سورتي «الحشر» و«الجمعة».
- الأرض المقدَّسة: وردت مرَّة واحدة في سورة «المائدة».
- روح القُدُس: وردت أربع مرَّات؛ في سورة «البقرة» في الآيتين (253) و (87)، وفي سورة «المائدة» في الآية (110)، وفي سورة «النحل» في الآية (102).
- ونقدَّس لك: وردت مرَّة واحدة في سورة «البقرة».
- الواِد المقدَّس: وردت مرَّتين في سورتي «طه» و«النَّازعات».

ب. البركة

ارتبط ذكر البركة في القرآن الكريم بالأرض خمس مرَّات، كما في الآيات الكريمة:

- ﴿سُبْحَنَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَا الَّذِي

(1) القرآن الكريم، سورة يونس، الآية 93.

(2) القرآن الكريم، سورة المؤمنون، الآية 50.

(3) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي (لاروس)، تونس، ص 971.



- بَرَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ عَائِنَتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿١﴾ .
- ﴿وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضَعُونَ مَشْرِقَ الْأَرْضِ وَمَغْرِبَهَا الَّتِي بَرَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَىٰ﴾ (١).
- ﴿وَنَجَّيْنَاهُ وَلُوطًا إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَرَكْنَا فِيهَا لِلْعَالَمِينَ﴾ .
- ﴿وَلَسَلِمْنَ مِنَ الرِّيحِ عَاصِفَةٍ تَجْرِ بِأَمْرِ رَبِّهِ إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَرَكْنَا فِيهَا وَكُنَّا بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمِينَ﴾ .
- ﴿وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ الْقُرَى الَّتِي بَرَكْنَا فِيهَا قُرَى ظَلَهْرًا﴾ (٢).

إذًا، بيت المقدس هو منتهى الإسراء، وإليه كانت الغاية والمقصد كما يظهر من قوله ﷺ: «حتى انتهينا إلى بيت المقدس فربطت البُراق بالحلقة التي كانت الأنبياء تربطُ بها»، وفيها التقى بالأنبياء وفيها أمَّهم بالصلاة، ومن بيت المقدس عُرج بالنبِيِّ ﷺ إلى السماء؛ فالمسجد الحرام هو منطلق الإسراء وبيت المقدس هو منطلق المعراج.

ج. القبلة الأولى

استنادًا إلى حديث البراء بن عازب أنه قال: «إِنَّ النَّبِيَّ ﷺ كان أول ما قدم المدينة، ونزل على أجداده من الأنصار، وأنه صَلَّى قبل في بيت المقدس ستّة عشر شهرًا أو سبعة عشر شهرًا، وكان يعجبه أن تكون قبلته قِبَل البيت، وأنه صَلَّى أول صلاة صلاة العصر، وصَلَّى معه قوم؛ فخرج رجل مَمَّن صَلَّى معه، فمرَّ على أهل مسجد وهم راكعون، فقال: «أشهد بالله لقد صَلَّيت مع رسول الله ﷺ قبل مَكَّة فداروا- كما هم- قِبَل البيت، وكانت اليهود قد أعجبهم إذ كان يَصَلِّي قِبَل بيت المقدس وأهل الكتاب، فلمَّا وَلَّى وجهه قِبَل البيت، أنكروا ذلك».

عن حديث أنس أنه قال: «إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ كان يَصَلِّي نحو بيت المقدس فنزلت

(1) القرآن الكريم، سورة الأعراف، الآية 137.

(2) القرآن الكريم، سورة سبأ، الآية 18.

الآية الكريمة ﴿قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ﴾، فمرَّ رجل وهم ركوع في صلاة الفجر وقد صلّوا ركعة فنادى: «ألا إنّ القبلة قد تحوّلت، ألا إنّ القبلة قد تحوّلت إلى الكعبة، فمالوا هم نحو القبلة»⁽¹⁾.

وقال زهير، أيضاً، حدّثنا إسحاق عن البراء في حديثه هذا: أنّه مات على القبلة قبل أن تحول رجال وقتلوا، فلم ندر ما نقول فيهم، فأُنزل الله تعالى ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِلَّ عَمَلَكُمْ﴾⁽²⁾.

تبين هذه الأحاديث الأهميّة البالغة التي تميّز بيت المقدس؛ إذ إنّ بقي ستة عشر شهراً قبلة للمسلمين، وعلى أرضها يقوم المسجد الأقصى الذي أسرى الله إليه النبي محمد ﷺ، فصلى فيه بالأنبياء إماماً، ثم عرج به إلى السماء؛ وهذا يلقي مسؤولية على كاهل الأمة الإسلامية في حماية بيت المقدس وصون قدسيّته.

سادساً. تحوّل المصطلح من «بيت المقدس» إلى «المسجد الأقصى» في القرآن الكريم

لم يُعرَف المسجد الأقصى في تلك الحقبة الزمنية مسجداً؛ بل كان معبداً فقط. فكيف تحوّل اسمه إلى المسجد الأقصى في القرآن الكريم؟

أ. المسجد لغة

هو المكان الذي يُسجد فيه، ولم يخلُ البيت الحرام أو بيت المقدس ممّن يتعبّد فيه

(1) محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري: صحيح البخاري، تحقيق جماعة من العلماء، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، الأحاديث (40، 399، 4492، 4486، 7252)، ج 1، ص 118؛ أبو الحسين مسلم التيسابوري: صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابلي، القاهرة، 1955، الحديث الرّقم (525)، ج 1، ص 375؛ محمد بن عيسى الترمذي: سنن الترمذي، تحقيق وتعليق أحمد محمد شاكر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1975، الحديثين (340، 2962)، ج 2، ص 169؛ محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني: سنن ابن ماجه، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء للكتب العربيّة، الحديث الرّقم (1010)، ج 1، ص 323.

(2) القرآن الكريم، سورة البقرة، الآية 143؛ أبو أحمد بن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، إشراف مؤسسة التركي، مؤسسة الرسالة، 2001، الحديث الرّقم (3348)، ج 1، ص 322.



بالسجود لله، كما قال تعالى ﴿وَطَهَّرَ بَيْتِي لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ﴾⁽¹⁾، وفي آية أخرى ﴿يَمْرِيْمُ أَفْنَتِي لِرَبِّكِ وَأَسْجُدِي وَأَرْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾⁽²⁾.

وقال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِهِ إِذَا يُتْلَى عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ سُجَّدًا﴾⁽³⁾، فهذه الآية، كما قيل في مؤمني أهل الكتاب كما هو معروف في التفسير؛ لذلك «صحَّ أن يُقال عن البيت الحرام أو بيت المقدس مسجداً قبل أن يكونا مسجدين على النحو المعروف في الإسلام...»⁽⁴⁾.

ب. اصطلاحاً

ورد في روايات عديدة، من قبيل تفسير القمّي، عن الإمام الباقر (عليه السلام) أنه كان جالساً في المسجد الحرام فنظر إلى السماء مرة وإلى الكعبة مرة، ثم قال: «سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى»، وكرّر ذلك ثلاث مرّات ثم التفت إلى إسماعيل الجعفيّ فقال: «أيّ شيء يقول أهل العراق في هذه الآية يا عراقي؟ قال: «يقولون أسرى به من المسجد الحرام إلى بيت المقدس»، فقال ليس كما يقولون ولكنه أسرى به من هذه إلى هذه وأشار بيده إلى السماء وقال ما بينهما حر»⁽⁵⁾، فهي تشير بوضوح أن المسجد الأقصى ليس في الأرض.

بيت المقدس هو من الأماكن المقدّسة التي لها فضل عظيم في الإسلام. وما يدلّ على فضله، ما رُوي عن الإمام الرضا (عليه السلام) عن آبائه عن أمير المؤمنين (عليه السلام)، قال: أربعة من قصور الجنّة في الدّنيا: «المسجد الحرام، ومسجد الرسول، ومسجد بيت

(1) القرآن الكريم، سورة الحجّ، الآية 26.

(2) القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية 43.

(3) القرآن الكريم سورة الإسراء، الآية 107.

(4) مقتبس من علوم تفسير القرآن، مؤسّسة المصطفى للإرشاد، موقع المجيب الإلكتروني، شوهدي في 5/6/2024، على الرابط:

<https://almojib.com/ar/category/11.lb>

(5) الفيض الكاشاني: التفسير الصّافي، منشورات مكتبة الصّدر، طهران، ج 3، ص 166.

المقدس، ومسجد الكوفة»⁽¹⁾. ونُقِلَ عن الإمام عليّ أمير المؤمنين عليه السلام، أيضاً، قال: «صلاة في بيت المقدس تعدل ألف صلاة»⁽²⁾، وعن الإمام الباقر عليه السلام أنه قال لأبي حمزة الثمالي: «المساجد الأربعة: المسجد الحرام، ومسجد الرسول ﷺ، ومسجد بيت المقدس، ومسجد الكوفة، يا أبا حمزة: الفريضة فيها تعدل حجة، والنافلة تعدل عمرة»⁽³⁾.

إذًا، الروايات في ذلك مستفيضة، بصرف النظر عن التسالم بين عموم المسلمين قاطبة على أن قبلة المسلمين الأولى كانت إلى جهة بيت المقدس؛ وذلك وحده كافٍ لإثبات حقيقة أن لبيت المقدس فضلاً وخصوصية، وأنه من البقاع التي شرفها الله تعالى وقُدَّسها.

سابعاً. فضائل بيت المقدس في السّنة النبويّة

لبلاد الشام وبيت المقدس مكانة عُلّيا في أحاديث النبي ﷺ، فيذكر ما حباها الله من الخير والبركة، ويبين الخصائص التي تميّزت بها؛ لذلك، أولاهما المحدثون وأصحاب التصانيف موقعا مرموقا، وذكروا ما قاله النبي محمد ﷺ، فمنهم من أفرد الموضوع بتصنيف خاص، ومنهم من ذكر كثيرا من فضائلها، فبوّبا لفضل الشام أبوابا خاصة ضمن أحاديث الفضائل التي ذكروها في كتبهم، وما تتمتع به البلاد من فضل ومرتبة. قال ابن تيمية في هذا الصدد إنّ «المسجد الأقصى اسم لجميع المسجد الذي

(1) محمد باقر علي المجلسي: بحار الأنوار، المطبعة الإسلامية، طهران، الطّبعة الثّانية، 1977، ج 99، ص 270. نقلاً عن محمد بن الحسن الطّوسي: الأمالي، دار الثقافة للطباعة والنشر، قم، ج 1، ص 379.

(2) محمد بن علي بن بابويه القميّ الصدوق: من لا يحضره الفقيه، مصدر سابق، ج 1، ص 152؛ محمد بن علي بن بابويه القميّ الصدوق: ثواب الأعمال وعقاب الأعمال، منشورات الشريف الرضي، قم، ط 3، 1949، ج 1، ص 128؛ أحمد بن محمد بن خالد البرقي: المحاسن، شركة الأعلمي للطبوعات، 2008، ج 1 ص 55؛ محمد بن الحسن الطّوسي: بحار الأنوار، مصدر سابق، ج 99، ص 270؛ محمد بن الحسن الطّوسي: تهذيب الأحكام، مطبعة خورشيد، طهران، الطّبعة الرابعة، 1986، ج 3، ص 53.

(3) محمد بن علي بن بابويه القميّ الصدوق: من لا يحضره الفقيه، مصدر سابق، ج 1، ص 148.



بناه سليمان عليه السلام، وقد صار بعض الناس يسمّي الأقصى المصلّي الذي بناه عمر بن الخطّاب في مقدّمه، والصّلاة في هذا المصلّي الذي بناه عمر للمسلمين أفضل من الصّلاة في سائر المسجد⁽¹⁾.

هذا وتبلغ مساحة المسجد الأقصى المبارك (144 ألف) متر مربّع؛ أي ما يعادل نحو سُدس البلدة القديمة، وتبلغ أطوال سوره (491 م) من الغرب، و(462 م) من الشّرق، و(310 م) من الشّمال، و(281 م) من الجنوب، وإنّ هذه الفضائل تدلّ على رفعة مكانته وعظمة قدره، ومنها:

– هو أحد المساجد الثلاثة المفضّلة التي لا يجوز شدّ الرّحال بنية التّعبّد إلّا إليها، فعن أبي هريرة عن النّبي صلى الله عليه وآله قال: «لا تشدّ الرّحال إلّا إلى ثلاثة مساجد: المسجد الحرام، ومسجد الرّسول، ومسجد الأقصى»⁽²⁾.

– هو ثاني مسجد وضع في الأرض، فعن أبي ذر الغفاري (رض) قال: «قُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَيُّ مَسْجِدٍ وُضِعَ فِي الْأَرْضِ أَوَّلَ؟ قَالَ: الْمَسْجِدُ الْحَرَامُ، قَالَ قُلْتُ: ثُمَّ أَيُّ؟ قَالَ: الْمَسْجِدُ الْأَقْصَى، قُلْتُ: كَمْ كَانَ بَيْنَهُمَا؟ قَالَ: أَرْبَعُونَ سَنَةً، ثُمَّ أَيْنَمَا أَذْرَكْتُكَ الصَّلَاةَ بَعْدَ فَصْلَةٍ فَإِنَّ الْفَضْلَ فِيهِ»⁽³⁾.

– هو قبلة المسلمين الأولى قبل نسخ القبلة وتحويلها إلى الكعبة المشرفة، فعن البراء عنه قال: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وآله صَلَّى نَحْوَ بَيْتِ الْمَقْدِسِ، سِتَّةَ عَشَرَ أَوْ سَبْعَةَ عَشَرَ شَهْرًا، وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وآله يُحِبُّ أَوْ يُوجِّهُ إِلَى الْكَعْبَةِ، فَأَنْزَلَ اللَّهُ الْآيَةَ الْكَرِيمَةَ ﴿قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ﴾، فَتَوَجَّهَ نَحْوَ الْكَعْبَةِ وَقَالَ السَّفَهَاءُ مِنَ النَّاسِ، وَهُمْ الْيَهُودُ، مَا وَلَّاهُمْ عَنْ قِبْلَتِهِمُ الَّتِي كَانُوا عَلَيْهَا قُلْ لِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ. فَصَلَّى مَعَ النَّبِيِّ صلى الله عليه وآله

(1) أحمد بن تيمية: مجموع الفتاوى، جمع وترتيب عبد الرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 2004، الحديث الرّقم (11/27)، ج 27، ص 10.

(2) محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري: صحيح البخاري، مصدر سابق، الحديث الرّقم (1189)، ص 221.

(3) أبو الحسين مسلم النّيسابوري: صحيح مسلم، مصدر سابق، الحديث الرّقم (520)، ص 245.

رجلٌ، ثمَّ خرج بعدما صَلَّى، فمرَّ على قومٍ من الأنصارِ في صلاةِ العصرِ، نحو بيتِ المقدسِ، فقال: هو يشهدُ: «أنَّه صَلَّى مع رسولِ الله ﷺ، وأنَّه توجَّه نحو الكعبةِ، فَتَحَرَّفَ القومُ حتى توجَّهوا نحو الكعبةِ»⁽¹⁾.

بناءً على ما تقدَّم، يتَّضح أنَّ الأنبياء والمرسلين ﷺ والصَّالحين حرصوا على زيارة المسجد الأقصى، والصَّلاة فيه والسَّكن في بيت المقدس ومجاورة الأقصى، فقد زار بيت المقدس عمر بن الخطَّاب وأبو عبيدة وسعيد بن زيد وأم المؤمنين صفية، وأبو الدرداء وسلمان الفارسي وعمر بن العاص؛ بل إنَّ موسى ﷺ لما نزلت به الوفاة سأل الله تبارك وتعالى أن يدينه من الأرض المقدَّسة رمية بحجر، قال أبو هريرة: «فقال رسول الله ﷺ: لو كنت ثمَّ لأريتكم قبره إلى جانب الطَّريق تحت الكُتَيْب الأحمر»⁽²⁾.

ثامناً. تاريخ المسجد الأقصى بين الماضي والحاضر

عندما يدور الكلام حول المسجد الأقصى تتبادر إلى الأذهان تساؤلات عديدة حول تلك البقعة الطَّيبة والمباركة، فهو المسجد الذي قام لأجله صراع بين الحقِّ والباطل منذ أن جعل الله في الأرض خلفاء إلى أن يرثها ومنَّ عليها. لذلك؛ ينبري الباحث إلى استكشاف معالم ذلك المسجد وتفاصيله الدَّقيقة والحال التي آل إليها اليوم في ظلَّ النكبة التي حلَّت به منذ حوالي القرن وهو رازح تحت الاحتلال الصَّهيونيِّ الغاصب.

أ. الشَّكل الخارجيّ

اعتاد المتابعون لأخبار فلسطين المحتلَّة ومصير مدينة القدس أن يروا صورة فريدة تُظهر القبة اللَّامعة؛ وهي قبة الصَّخرة التي تحتوي صخرة عروج النَّبي محمد ﷺ إلى السَّماء؛ وفي هذا الإطار، يجب تسليط الضَّوء على أنَّ مسجد قبة الصَّخرة هو جزء من

(1) محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري: صحيح البخاري، مصدر سابق، ج 1، ص 598.

(2) المصدر نفسه، الحديث الرَّقم (3407).



المسجد المبارك، وليس هو تحديداً، كما تروّج بعض وسائل الإعلام، بهدف تضليل الرّأي العام العالميّ لخدمة المخطّطات الصّهيونيّة، أو لناحية الغفلة؛ إلّا أنّ المسجد الأقصى يقع في بقعة كبيرة جدّاً وله قباب وأبواب ومصليّات متعدّدة وهي الآتية:

1. قباب المسجد الأقصى

يحتوي المسجد الأقصى المبارك على (15) قبة جميلة تعطي المسجد الأقصى رونقاً خاصّاً، وتتوزّع في محيط المسجد المبارك، بُني أغلبها في الحقبة الأمويّة والأيوبيّة، ومنها: قبة السلسلة، قبة الصخرة، قبة المعراج، قبة الأرواح، قبة مهد عيسى، قبة الخضر، قبة الشيخ الخليلي، قبة النبي، قبة يوسف آغا، قبة عشاق النبي، قبة سليمان، قبة موسى، القبة النحويّة، قبة يوسف، قبة الميزان؛ لكنّ قبة الصخرة تميّز عن غيرها لكونها ذهبيّة لامعة تتوسّط ساحة المسجد الأقصى وتشكّل قلبه النّابض، وتُعدّ من أشهر المعالم الإسلاميّة في العالم، ولها مكانة خاصّة في قلب المسلمين بسبب عروج رسول الله ﷺ من فوقها في رحلة تلاقي الأرض والسّماء، إذ اجتمع أفضل الخلق محمد ﷺ بمالك الأرض والسّماء الله سبحانه وتعالى.

2. أبواب المسجد الأقصى

للمسجد الأقصى أبواب عدّة، عشرة منها مفتوحة، وأربعة أبواب مغلقة، كذلك يوجد عدّة مصليّات.

1) الأبواب المفتوحة

يبلغ عدد الأبواب المفتوحة عشرة أبواب، هي:

- باب الأسباط: هو المدخل الرّئيس للمصلّين، وله اسم آخر (باب ستّي مريم)، يقع في الرّواية الشماليّة للمسجد الأقصى من جهة الشّرق.
- باب حطّة: هو أحد ثلاثة أبواب يسمح الكيان الغاصب بفتحها لصلاة الفجر

- والمغرب والعشاء، ويقع في الحائط الشماليّ لسور المسجد، ويُعدّ من أقدم الأبواب.
- باب الملك فيصل: يقع في السور الشماليّ، وله أسماء مثل باب شرف الأنبياء، باب الداودية، باب العتم.
 - باب الغوانمة: يقع في الجدار الغربيّ من جهة الشمال، ويُدعى باب الخليل.
 - باب الناظر: هو أحد الأبواب الثلاثة التي تُفتح لدخول المصلّين لصلاة الفجر والمغرب والعشاء، وله أسماء على غرار: باب المجلس، باب علاء الدّين البصري، باب ميكائيل، باب الحبس، باب الرّباط المنصوري.
 - باب الحديد: موقعه بين بابيّ الناظر والقطنين، ويُسمى باب أرغون نسبة إلى مجده المملوكي الأمير أرغون الكاملي.
 - باب القطنين: يتوسّط باب الحديد وباب المطهرة، في السور الغربي للمسجد الأقصى، ويُعدّ الباب الأجل بين أبواب المسجد الأقصى المبارك.
 - باب المطهرة: يقع إلى الجنوب من باب القطنين في السور الغربي، ويُسمّى باب المتوضّأ؛ لأنّه يقود إلى المطهرة القريبة منه.
 - باب السلسلة: هو أحد الأبواب الثلاثة التي يدخل منها المصلّون إلى صلاة الفجر وصلاتي المغرب والعشاء، يقع في الحائط الغربي للمسجد الأقصى، ويُدعى أيضًا باب داود، أو باب الملك داود.
 - باب المغاربة: يقع في السور الغربيّ من النّاحية الجنوبيّة، وله أسماء أخرى هي باب النّبي وباب البراق.

(2) الأبواب المغلقة

- إضافة إلى ما ورد في الأبواب المفتوحة، فإن للمسجد الأقصى أربعة أبواب مغلقة، هي:
- باب الرّحمة: يقع في الحائط الشرقيّ للسور، بُني في العصر الأمويّ.
 - الباب الواحد: يقع في الحائط الجنوبيّ من السور ويؤدّي إلى داخل الحرم مباشرة.



- الباب المثلث: يقع في الحائط الجنوبي من السور ويؤدي إلى داخل الحرم، وسُمي المثلث لاشتماله على ثلاثة أبواب تعلو كلاً منها قوس، أنشئ في العهد الأموي.
- الباب المزدوج: يقع في الحائط الجنوبي من السور، ويؤدي إلى داخل الحرم، وسُمي بالمزدوج لاشتماله على باين متجاورين، وأنشئ في العهد الأموي.

(3) مصليات المسجد الأقصى

هناك عدة مصليات، هي: مصلى قبة الصخرة، الجامع القبلي، مصلى الأقصى القديم، المصلى المرواني، مصلى المغاربة «المتحف الإسلامي»، مصلى البراق، مصلى الجنائز.

ب. التطور التاريخي للبناء

يُشير بعض المؤرخين إلى أن هناك تفسيرات متعددة لبناء المسجد الأقصى الأول، وليس هناك توافق دقيق حول هويّة من بناه، فتشير بعض الروايات إلى أن أول من بناه هو النبي آدم عليه السلام، وهناك روايات أخرى ترتبط بسام بن نوح أو النبي إبراهيم عليه السلام.

وهناك من الروايات ما يفيد أن النبي إبراهيم عليه السلام هو أول من اتخذ من تلك البقعة المباركة مسجداً للمسلمين والموحّدين من قبل وجود اليهود، ويدعم ذلك قوله تعالى في الآية الكريمة « مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُّسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ »⁽¹⁾. نتيجة لذلك؛ ينبغي الالتفات إلى أن قضية بيت المقدس أصبحت قضية عقائدية وليست محصورة بالأرض فحسب؛ بل ترتبط بمعتقدات مشبوهة لدى اليهود حول إيمانهم بحكمهم العالم في ما إذا هدموا هذا المسجد.

هذا الأمر من شأنه أن يوضح للأمة أن المحتلين لن يتراجعوا عن مخطّطهم بالاستيلاء على تلك البقعة، نظراً إلى عمق أحلامهم وطموحاتهم بحكم العالم

(1) القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية 67.

أجمع؛ بالنتيجة، على الأمة الإسلامية أن تستفيق من غفلة الصمت العربي لاستعادة هذا الإرث العريق.

لا نغفل كذلك عن كون بعض الروايات تعتمد على تقاليد وقصص قديمة، وقد يكون لها أهمية دينية وثقافية في تقاليد معينة؛ لكنها غير معترف بها رسمياً في الإسلام؛ لكن عموماً يُعدّ المسجد الأقصى مكاناً مقدساً في الإسلام، وهو ثالث أقدس مسجد بعد المسجد الحرام في مكة والمسجد النبوي في المدينة المنورة.

كما أنّ حاله حال المسجد الحرام في تتابع عمليات البناء والتعمير، إذ خضع لعمليات بناء وتحديث، فقد عمّره النبي إبراهيم عليه السلام حوالي العام 2000 قبل الميلاد، ثم تولّى المهمة ابنه إسحاق ويعقوب عليه السلام من بعده، ثم جدّ النبي سليمان عليه السلام بناءه حوالي العام 1000 قبل الميلاد.

في موضع آخر، ورد أنّ النبي دانيال هو من أوحى الله إليه بأنّ البناء سيكون على يد سليمان وليس داوود، وأنّه أخبر داوود ففرح بذلك! فيقول: «فاعتزم داوود على بناء مسجد في مكان القبة التي كانوا يضعون بها تابوت العهد ويصلون إليه، فأوحى الله إلى دانيال أنّ داوود لا يبني وإنما بينه ابنه ويدوم ملكه، فسّر داوود بذلك»⁽¹⁾.

أضف إلى ذلك؛ يستطرد ابن خلدون في حكاياته عن تاريخ المسجد الأقصى، فيحدثنا أنّه كان معبداً وثنيّاً قبل مجيء بني إسرائيل، وأمّا «بيت المقدس وهو المسجد الأقصى فكان أول أمره أيام الصابئة، موضعاً لهيكل الزهرة، وكانوا يقربون إليه الزيت فيما يقربونه، ويصبّونه على الصخرة التي هناك، ثم دثر ذلك الهيكل، واتّخذها بنو إسرائيل حين ملكوها قبلة لصلاتهم، وذلك أنّ موسى عليه السلام، لما خرج ببني إسرائيل من مصر؛ لتمليكهم بيت المقدس، كما وعد الله أباهم إسرائيل وأباه إسحاق ... ولمّا ملك داوود نقل القبة والتابوت إلى بيت المقدس، وجعل عليها خباء خاصاً ووضعها

(1) عبد الرحمن بن خلدون: تاريخ ابن خلدون، مراجعة سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ج 2، ص 111.



على الصخرة، وبقيت تلك القبة قبلتهم، ووضعوها على الصخرة بيت المقدس، وأراد داود عليه السلام بناء مسجده على الصخرة مكانها، فلم يتم له ذلك، وعهد به إلى ابنه سليمان فبناه لأربع سنين من ملكه، ولخمسائة سنة من وفاة موسى عليه السلام ⁽¹⁾.

كما يذكر ابن خلدون دفن كثير من الأنبياء حوله فيقول «بيت المقدس بناه داود وسليمان عليه السلام، إذ أمرهما الله ببناء مسجده ونصب هياكله، ودُفن كثير من الأنبياء من ولد إسحاق عليه السلام حوله» ⁽²⁾.

بالرغم من ذلك؛ تحاول اليوم مجموعات يهودية مسيانية ذبح القرابين داخل باحات المسجد في عيد الفصح اليهودي، إذ تؤمن تلك المجموعات بأن الهيكلين الأول والثاني موجودان أسفل المسجد، وأن إعادة بناء الهيكل تتطلب هدمه، وبناء الهيكل الثالث، وثمة مجموعات أخرى تسعى لاستصدار قرار قضائي آخر يشرع ما يروونه الحق في الصلاة الصامتة في أثناء الاقتحامات بحماية الشرطة.

في صدد ذلك، تفيد المصادر الشيعية أن بيت المقدس هو منزل الإمام الثاني عشر؛ أي الإمام محمد بن الحسن المهدي المنتظر عليه السلام ومصلاه، فالقدس من المحطات الرئيسة لحركته؛ إذ ينزل فيها، ويروي أبي سعيد الخدري عن النبي: «يخرج رجل من أمتي يقول بستي، ينزل الله له القطر من السماء، ويخرج له الأرض من بركتها، تمتلئ الأرض منه قسطاً وعدلاً كما ملئت جوراً وظلماً... وينزل بيت المقدس» ⁽³⁾. وهناك في هذا المكان المقدس ينزل السيد المسيح عليه السلام ليصلي خلف الإمام المهدي عليه السلام مُعلنًا بذلك ولائه واتباعه لقيادة الإمام.

أمّا اليوم؛ وفي ظل التطورات الحاصلة في فلسطين المحتلة، تتضح للعالم أجمع نوايا الكيان الصهيوني في تهويد القدس وإخضاع المسجد الأقصى لمشروع يهودية

(1) عبد الرحمن بن خلدون: تاريخ ابن خلدون، مرجع سابق، ص 440 - 441.

(2) المصدر نفسه، ص 436.

(3) سليمان بن أحمد أبو القاسم الطبراني: المعجم الأوسط، دار الحرمين، القاهرة، 1995، ج 2، ص 47، ح 1079.



الدولة. لذلك؛ يواجه هذا الرّمز التاريخي خطرًا فعليًا في مقابل الاستكبار الصهيوني؛ ما يستدعي انتفاضة حقيقة بين الشعوب الإسلامية، إذ أضحي الدفاع عن المسجد الأقصى وتحريره واجبًا على العالم الإسلامي بأفراده وعلمائه؛ وعلى المسلمين اليوم أن يسعوا إلى إعلاء كلمة الحق ودحر الاحتلال وحفظ المقدّسات الدينيّة.

بناء على ما تقدّم، نجد أنّ للمسجد الأقصى أهميّة كبرى وواضحة في التاريخ الإسلامي؛ ما يؤكّد حقّ المسلمين بحمايته وتعظيم مكانته وإقامة الشعائر الإسلاميّة فيه، وفارقًا لما ورد في السنّة الشريفة وفي القرآن الكريم. إضافة إلى أنّ قصّة الإسراء والمعراج خير دليل على أحقيّة المسلمين بوراثه هذا المسجد؛ إذ حصلت فيه معجزة خاتم الأنبياء؛ كأنما هي رسالة سماوية تثبت قدسيّة المكان في الدين الإسلامي، وتنبّه الأمة الإسلاميّة إلى ضرورة صونه وتطهيره من رجس اليهود.

إضافة إلى أنّه من واجب المسلمين تبني السردية الإسلاميّة المُسنّدة التي تجعل القدس والأقصى من المقدّسات الإسلاميّة؛ فالعوامل الدينيّة والسياسيّة التي تربطهم بالقدس ترقى إلى القرن الأوّل الهجري؛ أي القرن السابع الميلاديّ. كما أنّ تشييد الحرم الشّريف؛ وتحديدًا قبة الصّخرة والمسجد الأقصى، في عصر الخلفاء الأمويّين، وكذلك العديد من المباني الدينيّة والإداريّة شاهدٌ على أهميّة القدس في نظر المسلمين.



لائحة المصادر والمراجع

أ. المصادر والمراجع باللغة العربية

1. القرآن الكريم.
2. ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر: تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى، ج 1، 1998.
3. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله: صحيح البخاري، تحقيق جماعة من العلماء، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر.
4. البرقي، أحمد بن محمد بن خالد أبو جعفر: المحاسن، شركة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، الطبعة الثانية، 2008.
5. بن تيمية، أحمد: مجموع الفتاوى، جمع وترتيب عبد الرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 2004.
6. بن حنبل، أحمد: مسند الإمام أحمد بن حنبل، إشراف مؤسسة التركي، مؤسسة الرسالة، 2001.
7. بن خلدون، عبد الرحمن: تاريخ ابن خلدون، مراجعة سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، 1981.
8. الترمذي، محمد بن عيسى: سنن الترمذي، تحقيق وتعليق أحمد محمد شاكر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1975.
9. شلحت، يوسف: بنى المقدس عند العرب قبل الإسلام وبعده، ترجمة خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، 2004.
10. الصّدوق، محمد بن علي بن بابويه القمي أبو جعفر: من لا يحضره الفقيه، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان.
11. الصّدوق، محمد بن علي بن بابويه القمي أبو جعفر: ثواب الأعمال وعقاب الأعمال، منشورات الشريف الرضي، قم، الطبعة الثالثة، 1949، ج 1.



12. الطبراني، سليمان بن أحمد أبو القاسم: المعجم الأوسط، دار الحرمين، القاهرة، 1995.
13. الطوسي، محمد بن الحسن: تهذيب الأحكام، دار الكتب الإسلامية، مطبعة خورشيد، طهران، الطبعة الرابعة، 1986، ج 3.
14. الطوسي، محمد بن الحسن: الأمالي، دار الثقافة للطباعة والنشر، قم، الطبعة الأولى، 1994.
15. عبد الرحمن، عبد الهادي: عرش المقدس، الدين في الثقافة والثقافة في الدين، دار الطليعة، بيروت، ص 12، عن مقالة لكارين أرمسترونغ، Karen Armstrong, where has God gone, Newsweek, joule 12, 1999..A History of God.
16. القزويني، محمد بن يزيد أبو عبد الله: سنن ابن ماجه، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، مصر، الطبعة الأولى، 1968.
17. الكاشاني، الفيض: التفسير الصافي، منشورات مكتبة الصدر، طهران، الطبعة الثانية، 1996.
18. الكليني، محمد بن يعقوب: الكافي في الأصول والفروع، مطبعة الخيام، قم، 1983.
19. المجلسي، محمد باقر علي: بحار الأنوار، المطبعة الإسلامية، طهران، الطبعة الثانية، 1977، ج 99.
20. معروف، عبد الله: مدخل إلى دراسة المسجد الأقصى المبارك، دار العلم للملايين، 2009.
21. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي (لاروس)، تونس.
22. النيسابوري، أبو الحسين مسلم: صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابلي، القاهرة، 1955.
23. الهيثمي، أحمد بن محمد: مجمع الزوائد، مكتبة القدسي، القاهرة.



2. المواقع الإلكترونية

1. إدريس، محمد: الإنسان والمقدس في نصوص الأديان الكتابية: قراءة في علاقة المحرّم والمبارك بالمقدس، موقع مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث الإلكتروني، نشر في تاريخ 19 يونيو 2021، شوهد في تاريخ 19/10/2024، على الرابط:

<https://www.mominoun.com.lb> .

2. الرّقب، صالح حسين: نقض المزاعم الصهيونية في هيكل سليمان، موقع مجلة الجامعة الإسلامية الإلكتروني، المجلد العاشر، العدد الأول، 2004. شوهد في تاريخ 3/1/2025 على الرابط:

<https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJIS/article/viewFile/1500/1436.lb>

3. الفرّا، عبد الناصر: الجذور التاريخية لمدينة القدس وكيفية الحفاظ عليها، بحث مقدّم في جامعة القدس المفتوحة، مركز المعلومات الوطني الفلسطيني، خان يونس، ص 194-196، بتصرّف. شوهد في تاريخ 14/11/2024 على الرابط:

<https://repository.najah.edu/bitstreams/f5b8e4b7-3988-410b-99f2-22ea7f5fa8c0/download>lb>

4. لا اسم: مدن فلسطينية، موقع مجلة جامعة فلسطين الإلكتروني، شوهد في تاريخ 3/6/2024، على الرابط:

<https://up.edu.ps/ar/page/%D9>.

5. لا اسم: مقتبس من علوم تفسير القرآن، مؤسّسة المصطفى للإرشاد، موقع المجيب الإلكتروني، شوهد في 5/6/2024، على الرابط:

<https://almojib.com/ar/category/11.lb>



التعليم الديني في المدارس ذات الطابع الديني وعلاقته بالتطرف المذهبي في لبنان

محمد حسن بزي⁽¹⁾

الملخص

تكشف الدراسة الآثار الناتجة عن التعليم الديني في المدرسة، وتهدف إلى تقويم مستوى تعزيزها لقبول الآخر المختلف دينياً والانفتاح لدى الطلاب، وتبين دور المعلم في تنمية الاتجاهات الفكرية لدى المتعلمين بفعل الأسلوب المعتمد في التوجيه داخل الصفوف؛ إضافة إلى تقصي مخرجات التعليم الديني لدى الطلاب ورصد المؤشرات الدالة على التطرف الفكري والمذهبي في سلوكهم. اعتمد العمل البحثي على المنهج الوصفي التحليلي المقارن والمنهج الكمي بفضل تقنية الاستمارة الإلكترونية الموجهة للطلاب، وتقنية المقابلة غير الموجهة؛ إذ استهدف معلّم مادة التربية الدينية وطلاب المرحلة الثانوية في أربع مدارس ذات خلفية دينية.

خرج البحث بنتائج لافتة حول كتب التربية الدينية المعتمدة في المدارس الأربعة، فهي بالرغم من مضمونها السليم البعيد من التطرف؛ غير أنّها لا تضمن عدم انجرار الطلاب وجنوحهم نحو التطرف الفكري والمذهبي؛ بل يجب أن يشارك مع بعض

(1) طالب في مرحلة الدكتوراه في علم الاجتماع، جامعة القديس يوسف، لبنان.



الآليات المتبعة في المدرسة والأسرة في سبيل تحقيق ذلك. إضافة إلى دور معلّم التربية الدينيّة في توجيه الطّلاب نحو قيم الانفتاح والتّسامح ونبذ التّطرّف عبر الاستراتيجيّات التي يعتمدونها خلال الحصّة التعليميّة، والتي تسهم في تفعيل مهارات التّفكير الناقد لديهم، وتقدير التّنوع الدينيّ من حولهم؛ إذ إنّ غياب الدّور المنوط بالمعلّم واستخدامه لعبارات متطرّفة تجاه الأديان والمذاهب الأخرى يؤدّي إلى تعزيز نزعة التّطرّف الفكريّ والمذهبيّ لدى الطّلاب.

كلمات مفتاحيّة: التعليم الدينيّ، الدّين، التّطرّف، الانفتاح، المدرسة.

Abstract

The study reveals the effects resulting from religious education in schools and aims to evaluate the extent to which it promotes acceptance of religious diversity and openness among students. It also clarifies the role of teachers in developing intellectual attitudes in learners through the methods used in classroom guidance. Additionally, it investigates the outcomes of religious education among students and notes the indicators of ideological and sectarian extremism in their behavior. The research relied on a descriptive-analytical approach and a quantitative method through the use of an electronic questionnaire directed at students, as well as unstructured interviews. It targeted religious education teachers and high school students in four schools with a religious background.

The research yielded notable results regarding the religious education books used in the four schools. Despite their sound content, which is free from extremism, they do not guarantee that students will not be drawn towards ideological and sectarian extremism. It is essential to combine these materials with certain mechanisms implemented in both the school and the family to achieve this aim. Additionally, the role of the religious education teacher is crucial in guiding students towards values of openness, tolerance, and the rejection of extremism through the strategies employed during educational sessions. These strategies contribute to enhancing critical thinking skills among students and appreciating the religious diversity around

them. The absence of the teacher's role and the use of extremist expressions towards other religions and sects contribute to reinforcing tendencies towards ideological and sectarian extremism among students.

Keywords: Religious education, religion, extremism, openness, school.

المقدمة

منذ فجر التاريخ، شكّل الدين قاعدة ثابتة في المجتمعات البشرية على اختلافها شكلاً ونوعاً؛ لأنها تسعى إلى نقل الدين والتراث والموروثات إلى أجيالها المتعاقبة بهدف ضمان سيطرتها واستمراريتها لأجل ترسيخ الهوية والثقافة. وقد انتهجت لذلك مسلكاً تربوياً متعدّد الأشكال والاتجاهات؛ فالدين يضع أسس التعامل الاجتماعي بين الأفراد، وهي تتمثل في أقوال الأفراد وأفعالهم ومواقفهم عبر سلوكهم الجمعي. كما أن له وظيفة اجتماعية تطرّق لها عالم الاجتماع الألماني «ماكس فيبر» في كتابه «الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية»، فأكد قدرة الدين العظيمة في التغيير والصراع الاجتماعي، فهو بتنظيماته يدخل في علاقة كئيّة لتحديد أشكال الفعل الاجتماعي واتجاهاته في الأنشطة الإنسانية؛ كذلك له سلطة روحية لا يضاهيها نفوذ سلطة أخرى في المجتمعات الإنسانية باختلافها.

بحسب «فيبر»، أيضاً، يمكن للدين أن يكون حافزاً للعمل والإنتاج؛ وهذا ما توصّل إليه بعد تفسيره للأثر الناتج عن البروتستانتية والقراءة الكالفيّة للكتاب المقدّس، كما أشار عالم الاجتماع الفرنسي «إيميل دوركهايم» في كتابه «الأشكال الأولية للحياة الدينيّة» إلى وظيفة الدين التي تتلخّص بوظيفة المقدّس في قدرته على استحضر الخشوع والخضوع، والذي بدوره يتضمّن قوّة ملزمة فوق سلوك الفرد، ولها فعالية في تعضيد القيم الأخلاقية عند أعضاء المجتمع.

لذلك نجد أن الدين على علاقة وثيقة بالقيم التي تؤسّس المجتمعات؛ فهو كونه مكوّناً مهماً من مكوّنات البناء الفوقي للمجتمعات - بما يحوي من تعاليم وإرشادات



وأحكام وثقافة- يصبح عنصرًا مشاركًا بفعالية في صنع عالم الفكر والسلوك لأي حضارة من الحضارات الإنسانية، وبالنتيجة فإنّ الوظيفة التربوية له على جانب كبير من الأهمية، لما لها من دور في تشكيل الاتجاهات وبناء المواقف وتوجيه السلوك.

انطلاقاً من تلك الحقيقة، شجّع الدين على التعلّم، فحرص دعائه باختلاف زمانهم ومكانهم على تعليم الناس، إذ باثروا بتنظيم حلقات العلم ووفّروا لها ما تيسر من احتياجاتها، حتّى بات التعليم الدينيّ من أبرز العوامل التي ساعدت في تعليم الناس القراءة والكتابة، فضلاً عن المعارف والتعاليم الدينية. ومن الأسس التي يستند إليها التعليم الدينيّ المنشود تبين تاريخيّة الظواهر الدينية بصفة عامّة، وهو ما يمكن إنجازها من خلال دراسة جميع أشكال الإنتاج الدينيّ؛ خاصّة في ما يتعلّق بصور التدين؛ أي كيفية ممارسة الدين في الواقع التاريخي وارتباطه بحياة الإنسان الدينيّ وبشؤون تعبده وممارسته للطقوس الدينية وآثارها.

الإشكالية

يتمحور التعليم الدينيّ المعتمد في المدارس اللبنانية حول منهاج خاص يرتكز إلى المفاهيم والتعاليم الدينية، وهو يسهم في تشكيل الجانب الدينيّ في شخصيّة الطالب، ويساعده على اكتساب المعتقدات والاتجاهات السلوكيّة الأخلاقيّة التي سيستهجها في حياته الاجتماعيّة بانضباط، وفقاً للمبادئ والمعايير القيمية والدينية التي تسهم في استقرار المجتمع وارتقائه. وهو أحد أهمّ أركان التربية الدينية الذي يسمح للطلّاب بالتعرّف على هويّتهم الدينية بشكل ممنهج، ليكتسبوا التعاليم الدينية التي توجه سلوكهم في الحياة المجتمعيّة؛ أمّا في مجتمع تعدديّ قائم على أساس دينيّ مثل لبنان، فتتعدّد الأطر المرجعيّة لمناهج التعليم الدينيّ، إذ يحاول كلّ منها تأكيد الهوية الدينية بحسب المنتمين لكلّ دين.

من هنا تبرز الإشكالية الكبرى، بما أنّ التعليم الدينيّ المعتمد في المدارس اللبنانية

يقوم على منهج ديني خالص يستند إلى مفاهيم دينية تؤكد الذات والهوية الدينية والمذهبية؛ فهل يؤدي بذلك إلى المحبة والتسامح أم إلى التطرف والقوّة؟

لذلك؛ يعتمد البحث معاينة المناهج التعليمية الدينية في أربع مدارس متنوّعة الطوائف والمذاهب بصفة نموذج مصغر؛ إذ إنّ لبنان يشتمل على (18) طائفة ومذهباً دينياً؛ إضافة إلى رصد المؤشّرات الدالة على التطرف المذهبي فيها ومستوى تأثيرها في الطّلاب.

عيّنة الدّراسة

اخترنا عيّنة عشوائية قوامها (160) طالباً من المرحلة الثانوية كافّة؛ أي نحو (40) طالباً من كلّ مدرسة، ممّن يتلقّون التّعليم الديني أسبوعياً، وهي تضمّ ذكوراً وإناثاً. اخترنا هذه العيّنة لأسباب عدّة، إذ يصعب اتّخاذ مجتمع البحث بأكمله للدّراسة نحو (550) طالباً، وذلك لعدم رغبة عدد كبير في تعبئة الاستمارة. إضافة إلى الميزة التي تتمتع بها العيّنة العشوائية البسيطة الممنهجة، كونها تعطي وصفاً دقيقاً للمجتمع باختيار أقلّ عدد ممكن من المفردات وفقاً لطرائق علمية محدّدة بما يضمن صحّة التمثيل؛ خاصّة عندما يكون مجموع خصائص العيّنة مشابهة عن كثر لمجمل خصائص المجتمع المدروس (سارانتاكوس، 2017، صفحة 65)، كما هو الحال في هذه الدّراسة.

أمّا المستجوبين من المعلّمين فقد بلغ عددهم (8) أساتذة (2 من كلّ مدرسة) من مختلف صفوف المرحلة الثانوية، وهم من الذين مارسوا التّعليم الديني في مدارسهم منذ أكثر من خمس سنوات، ويملكون مستوى متقدّماً في ممارسة مهنة التّعليم بمختلف أبعادها، وقد اختيروا بوصفهم مشرفين على مناهج التّعليم الديني في مدارسهم. كذلك هم من المعيّنين بتأهيل المعلّمين الجدد في ما يخصّ التّربية الدينية.

كما اخترنا المدارس الأربعة تبعاً لمعايير عدّة، فثانوية المهدي تابعة للمؤسّسة



الإسلاميّة للتربية والتعليم التي ترتبط مباشرة بالبنية الإسلاميّة الشيعيّة من خلال قيمها وأهدافها ورؤيتها ورسالتها، أيضًا؛ لأنها تعطي للتعليم الديني خصوصيّة تربويّة تظهر بوضوح في أشكال العمليّة التعليميّة وأساليبها (التعريف و الهدف، 2023، صفحة 88). كذلك الأمر في ما يخصّ مدرسة «saint Coeur» التابعة للأمانة العامّة للمدارس الكاثوليكيّة في لبنان، والتي تعتني بالاتّجاهات الدينيّة لدى الطّلاب من خلال حصص التعليم الدينيّ والنشاطات اليوميّة في المدرسة، وفي أيّ مناسبة خاصّة بالمسيحيين الكاثوليكين (etablissement(vision et message), 2023, p. 105).

الأمر نفسه ينطبق على مدارس العرفان التابعة للوقف الدرزيّ، والتي تُعنى بنشر القيم الدينيّة بين طلابها من وجهة نظر خاصّة بالطائفة الدرزيّة (الرؤية و الرسالة و القيم، 2023، صفحة 97)؛ كما تتخذ مدارس الإيمان التابعة للطائفة السنيّة (جمعية التربية الإسلاميّة) من التعليم الدينيّ منهجًا تتّخذه لتوجيه طلابها نحو القيم الإسلاميّة عبر حصص التعليم الدينيّ أسبوعيًا، وعبر النشاطات المتعدّدة التي تنظّمها في المناسبات الإسلاميّة كلّها التي تعنيها مباشرة (الرؤية و الرسالة، 2023، صفحة 37). بناء على ذلك، إنّ المدارس الأربعة تمثّل التوجّه الدينيّ والأيدولوجيّ المنبثق من كلّ طائفة مباشرة.

1. مراحل نشأة التعليم الدينيّ في لبنان

كيف بدأ التعليم الدينيّ في لبنان، وما هي المراحل التي اجتازها حتّى وصل إلى ما هو عليه اليوم؟ فتاريخ لبنان الحديث مرّ بالعديد من المحطّات السياسيّة التي كان لكلّ منها صبغتها الخاصّة على العلم والتعليم في البلاد.

1.1. التعليم الدينيّ في ظلّ السلطنة العثمانية

في آب 1516م، هزم العثمانيّون، بقيادة السلطان سليم الأوّل المعروف بـ«القانوني»، المماليك في معركة مرج دابق بالقرب من حلب في سوريا، ثمّ سيطرت القوّات

العثمانيّة على المناطق الجغرافيّة الممتدّة من شمال إيران شرقاً وصولاً إلى سواحل البحر المتوسط، بالإضافة إلى أجزاء من أوروبا الشرقيّة؛ حيث قسّمت المناطق الواقعة تحت سيطرتها مجموعةً من الولايات.

لبنان بشكله الحاليّ لم يكن وحدة إداريّة مستقلّة؛ بل كان جزءاً من مجموعة ولايات، على غرار ولاية صيدا وطرابلس ودمشق وصولاً إلى قيام متصرفيّة جبل لبنان، من ثمّ جرى تثبيت بيروت بصفة ولاية مستقلّة (الصّليبي، 1991، صفحة 233). وقد ارتبط التّعليم في لبنان آنذاك باستراتيجيّة التّعليم المعتمدة لدى الدّولة العثمانيّة، التي كانت خارج الإطار الوظيفيّ الخاصّ بمؤسّسات الدّولة، إذ ارتبطت التّربية بالتّوجيه الدّينيّ الخاصّ بالطّوائف؛ لأنّ التّعليم حينها كان مرتبطاً بالدين في معظم الدّول؛ حيث شكّل التّعليم الدّينيّ ركناً أساسيّاً في المجال التّربويّ التّعليميّ.

في المرحلة التي سبقت القرن التّاسع عشر، كانت مركزيّة التّربية والتّعليم في الدّولة العثمانيّة ترتبط بالمفتي الشرعيّ السّنيّ كون الطّائفة السّنيّة طائفة الدّولة الرّسميّة آنذاك، وقد كانت المراكز الدّينيّة مثل المساجد والكنائس بمنزلة الإطار الحاضن للتّعليم، وكان رجل الدين بمنزلة المعلّم؛ إذ إنّ غايّة التّعليم آنذاك كان تعلّم مبادئ الدين والقرآن في ظلّ ما يُسمّى الكتاب.

كذلك في ما يرتبط بالطّوائف الإسلاميّة الأخرى، فتولّى رجال الدين فيها تنظيم أمور التّربية والتّعليم. أمّا بخصوص الطّائفة الشّيعيّة، فجرى تأسيس ثلاث مدارس دينيّة، الأولى في جزّين في القرن الرّابع عشر على يد محمد بن مكّي الجزّيني المعروف «بالشّهاد الأول»، ومدرسة أخرى في قرية عيناثا الجنوبيّة، ومدرسة دينيّة ثالثة في قرية جباع (إحدى قرى إقليم التّفاح)، وقد أسّسها زين العابدين الجباعي المعروف «بالشّهاد الثّاني»، فكانت المواد الدّراسيّة تركز على تعليم القراءة والكتابة، إلى جانب تعلّم القرآن والإمام بالأحكام الشرعيّة وتطبيقها (كوثراني، 1989، صفحة 118).



في المقابل، في ما يرتبط التعليم لدى الطوائف المسيحية، ولأنّ الدين بالنسبة إلى نظام الدولة العثمانية شأن داخلي لكل طائفة، فقد سُمح للمسيحيين بتأسيس مدارسهم الدينية؛ فعمل على تنظيمها مجموعة من رجال الدين المسيحيين المنتمين إلى الطائفة المارونية تحديداً، حتّى أوائل القرن التاسع عشر، حين بدأت الإرساليات الأجنبية بالقدوم إلى لبنان وتأسيس بعض المدارس فيه، مثل الإرساليات الإنجيلية والكاثوليكية التي اعتّمدت في مدارسها مناهج حديثة في التعليم تضمّنت تنوعاً في المواد التعليمية من قبيل الرياضيات والتاريخ والعلوم واللغات الأجنبية (عماد، 2009، صفحة 69). لذلك؛ أدّت هذه المدارس دوراً كبيراً في تحسين جودة التعليم واتّساع رقعته الجغرافية؛ لكنها أسهمت في ترسيخ الانتماء الطائفي والارتباط بالدول الأجنبية عن طريق الثقافة واللغة إضافةً للدين.

إبان تلك الحقبة، كان للمسلمين موقف حذر من تلك المدارس الإرسالية؛ لأنّها كانت تُجبر التلاميذ، ومنهم المسلمون، على دخول الكنيسة وممارسة شعائرها الدينية؛ ما شكّل دافعاً لدى الطائفة السنية لافتتاح مدارس مماثلة في بيروت، مثل جمعية المقاصد الخيرية التي أُسّست في العام 1878م، التي اهتمت بتعليم التلامذة المسلمين خصوصاً (الخالدي، فروخ، 1975، صفحة 124).

في العام 1869م، صدر عن وزارة المعارف العثمانية أوّل قانون خاصّ بشؤون التعليم؛ فأكد إلزاميته ومجانيته للمرحلة الابتدائية؛ كذلك أكد السلطان عبد الحميد الثاني آنذاك أهمية التعليم والثقافة في المجتمع، إذ ورد في إعلان الدستور في العام 1876م، أنّ التعليم حرّ ومستقلّ، وأنّ كلّ من يقع تحت سلطة الدولة العثمانية مرخّص له بالتدريس العمومي والخصوصي، تحت شرط مطابقته للقوانين الصادرة عن وزارة المعارف العامة.

فور إعلان هذا الدستور عملت الدولة العثمانية على إنشاء المدارس في العديد من الولايات والمتصرفيات، ومنها بيروت وجبل لبنان؛ حيث كانت تلك المدارس

تابعة للدولة وأدرج ضمن مسؤولياتها تعيين مدرّسي التعليم الديني، وتحديد المناهج التربوية والدينية (فروخ، 1948، صفحة 74). أمّا المدارس الخاصة فكانت كلّها مسيحية حتى ذلك الوقت، إمّا للأجانب وإمّا للمسيحيين اللبنانيين؛ حيث كانت أشدّ تنظيمًا من المدارس التابعة للدولة العثمانية.

تجدر الإشارة إلى أنّ القانون الصادر في العام 1869م، جاء ليكرّس تبعيّة التعليم للطوائف؛ فنجد أنّ المدارس التابعة للدولة العثمانية اعتمدت الطابع الديني والمذهبي المرتبط بالطائفة السنية؛ في المقابل ارتبط التعليم الأجنبيّ بالتعاليم الدينية المسيحية، ما أسهم في تعزيز الانتماء الطائفي وتوجيه الوعي الاجتماعي للتلامذة نحو أيديولوجيا محدّدة.

2.1. التعليم الديني في ظل الانتداب الفرنسي

تبعًا لاتفاقية «سايكس-بيكو» الناتجة عن الحرب العالمية الأولى، والتي كان من أبرز نتائجها سقوط السلطنة العثمانية، أجازت عصبة الأمم في العام 1920م، نظام الانتداب على المناطق العثمانية المتفككة بحجّة المساعدة في تطوير مؤسسات هذه الدول الجديدة؛ فكان لبنان من حصّة الفرنسيين. وفي الأول من أيلول من العام 1920م أعلن الجنرال غورو قيام دولة لبنان الكبير بعد إعادة ترسيم الحدود بين البلاد التي كانت خاضعة لحكم الدولة العثمانية.

لما كان الصراع الطائفي-السياسي الباعث على الانقسام الوطني في لبنان يطرح نفسه بأشكال متعدّدة، برز أهمّها على الإطلاق ذلك المنبثق من تناقضات مجتمعية حول مفهوم الكيان اللبناني الشامل لموقعه الجغرافي، وبين جماعاته المتصارعة سياسيًا وثقافيًا واجتماعيًا وحتى اقتصاديًا؛ وقد تجسّد بالاختلافات البنيوية للطوائف في لبنان، فالمسلمون انقسموا إلى فريقين: الأول التحق بالأمير فيصل بما يمثله من ثقل سياسي واجتماعي بين المسلمين، إذ كان مشروعه الأساسي قيام دولة عربية موحّدة، أمّا الفريق الآخر فسار في ركاب الدولة السورية الموحّدة.



الحال نفسه مع المسيحيين؛ فمنهم من التحق في ركاب الدولة العربية الموحدة، وآخرون ممن عانوا اضطهاد العثمانيين للمسيحيين لجأوا إلى تحويل ذلك التهديد إلى فرصة لتأسيس النواة الأساسية لقيام دولة مسيحية في الشرق (الرّبيعي، 2014، صفحة 271). نافلة القول إنّ إعلان تشكيل دولة لبنان الكبير شكّل مرحلة جديدة في تاريخ لبنان، التي ألقت بثقلها على مجمل المفاهيم الاجتماعية والثقافية والسياسية وكذلك التربوية فيه.

لاحقاً ومع صدور الدستور اللبناني في 23 أيار 1926م، جاء في المادة العاشرة منه «أنّ التعليم حرّ ولا يمكن أن يمسّ حقوق الطوائف من جهة إنشاء مدارسهم الخاصة، وذلك وفقاً للقوانين العامة التي تصدرها الدولة فيما يرتبط بالمعارف العامة»، بالإضافة للمادة التاسعة التي تنصّ على «حرية الاعتقاد المطلقة وكذلك الدولة بتأديتها فروض الإجلال لله تعالى حيث تحترم جميع الأديان والمذاهب وتكفل حرية إقامة الشعائر الدينية تحت حمايتها...، وهي تضمن أيضاً للأهلّيين على اختلاف مللهم احترام نظام الأحوال الشخصية والمصالح الدينية» (العلي، 2019، صفحة 76).

هكذا يكون الانتداب الفرنسي قد كرّس التعليم الخاص في لبنان، لا سيّما التعليم المسيحي؛ لأنّه في تلك المرحلة، كانت معظم المدارس الخاصة تابعة للطوائف المسيحية، بالإضافة إلى الإرساليات الأجنبية التي كانت تُدرّس مادّة التعليم الديني الخاصة بالديانة المسيحية؛ ما زاد من حدة الصراع الطائفي لوجود خلل في مبدأ التكافؤ في المجال التربوي والتعليمي للمسيحيين على حساب المسلمين.

3.1. التعليم الديني بعد الإستقلال

في 22 تشرين الثاني 1943م، نال لبنان استقلاله عن فرنسا بعد (23) عاماً من الانتداب، تاركاً إياه يعاني تجاذبات وصراعات طائفية أفرزتها تلك الحقبة من الانقسامات الطائفية والمذهبية، التي كانت ترعاها فرنسا مباشرة كونها طرفاً منحازاً

للطائفة المارونية تحديداً على حساب الطوائف الأخرى، إذ تجسّد ذلك بإعطاء امتيازات سياسية وازنة للمسيحيين عامة وللموارنة خصوصاً، كما هو الحال، أيضاً، على المستوى التربوي والتعليمي.

نتيجة لتفاهم الصراع المذهبي والطائفي بعد الاستقلال، اتّجهت كلّ طائفة لإعادة تنظيم أركانها بهدف حماية نفسها من الطوائف الأخرى؛ لذلك، كان من الطبيعي أن يسعى هذا النظام الجديد من خلال التعليم إلى إعادة إنتاج الظروف المادية والأيدولوجية التي تؤمّن بقاءه واستمراره. وقد أكملت الطوائف ما بدأه الانتداب الفرنسي لجهة ترسيخ الطائفية والمذهبية بدعم إنشاء مدارس للطوائف، واعترفت الدولة الحديثة بحق كلّ طائفة في تعليم أبنائها، فأنشأت نظاماً تعليمياً قائماً على التعددية التعليمية في المناهج، فأصبحت الدولة بكيانها الرسمي الحلقة الأضعف على الدوام في وجه الجماعات الطائفية (قيسي، 1999، صفحة 98).

هذا وقد شهد القطاع التعليمي الرسمي نهوضاً ملحوظاً بعد الاستقلال، إذ بلغ عدد المدارس الرسمية مع نهاية العام 1947م ما يقارب (632) مدرسة، واستمرّ بالارتفاع بشكل متسارع حتّى وصل في نهاية العام 1957م إلى ما يزيد عن (1030) مدرسة. والجدير بالذكر أنّ هذه المدارس لم تشكّل البديل المنتظر للمدارس الخاصة؛ بل جاءت لتسدّ بعض الثغرات داخل النظام التربوي، أمّا في ما يتعلق بالمدارس الخاصة فبلغ عددها مع بداية عهد الاستقلال ما يقارب (1279) مدرسة؛ لكنّ هذا العدد شهد تراجعاً ملحوظاً خلال العشر سنوات الأولى بعيد الاستقلال، ليصبح عددها (953) مدرسة، وبالرغم من ذلك، تفوّق عدد التلامذة المنتسبين إلى المدارس الخاصة بنسبة (60%) من عدد التلامذة الإجمالي، وبقيت هذه النسبة متفاوتة إلى يومنا هذا مع أفضلية مطلقة للمدارس الخاصة (قيسي، 1999، صفحة 100).



4.1. التعليم الديني بعد اتفاق الطائف

في 22 تشرين الأول 1989م وضعت الحرب الأهلية اللبنانية أوزارها بعد أكثر من (15) عامًا من الاقتتال الدامي الذي فتك بالحجر والبشر، وذلك بعد أن اجتمعت الأطراف المتنازعة في مدينة الطائف في المملكة العربية السعودية؛ حيث جرى التفاوض على إنهاء الحرب والدخول في مرحلة جديدة من التسوية السياسية، من خلال وثيقة الوفاق الوطني في ما يُسمى «باتفاق الطائف». وقد جرى في مضمونها تأكيد مجموعة من الإصلاحات في النظام السياسي اللبناني، ونصت الفقرة «ب» منها على ضرورة الانسجام بين الدين والدولة، لا سيما في ما يرتبط بحرية ممارسة الشعائر الدينية وحرية التعليم الديني للطوائف.

في هذا الإطار ظهرت بعض الاتجاهات التي تطالب بضرورة فصل كل ما له علاقة بالدين عن الحياة السياسية والاجتماعية والتربوية، وذلك تبعًا لارتباط العامل الديني والطائفي بالأسباب الكامنة وراء اندلاع الحرب الأهلية، إضافةً إلى أسباب خارجية أخرى. وفضلاً عن ذلك، ذهب فريق آخر من اللبنانيين لتثبيت الدور الإيجابي للأديان السماوية في حياة الأفراد والجماعات، عبر التمييز بين مفهوم الطائفية بدلالاتها السلبية مثل العصبية والتطرف، وتلك الإيجابية مثل القيم الإنسانية التي تحملها الرسالات السماوية، والتي تنعكس إيجاباً في المجالات المجتمعية كلها. ولما كان لبنان بصيغته الفريدة المتمثلة بفسيفساء الطوائف والمذاهب، كان لابد من الاستفادة من هذا الغنى القيمي، وذلك بلحظ الأبعاد الإنسانية والروحية من دون التخلي عن الأديان وإبعادها قسراً من الواقع العام (علوية، 1998، صفحة 128).

يُذكر من الأمور التي أكدتها وثيقة الطائف ضرورة وضع خطة متكاملة للنهوض التربوي؛ وفي العام 1994م، أعلن المركز التربوي للبحوث والإنماء عن إكماله للمسودة النهائية للخطة التربوية، التي تتضمن مجموعة من الإصلاحات الجذرية في بنية النظام التربوي اللبناني ما بعد الاستقلال. والجدير بالذكر أن هذه الخطة لم تُعطِ التربية الدينية

الاهتمام الكافي، إذ إنَّ الهيكلية الجديدة خلت من أي نص يؤكد إلزامية التعليم الديني في المدارس الرسمية، إضافةً إلى غياب الجدول الخاص بتوزيع حصص التعليم الديني أسوةً ببقية المواد التعليمية؛ ما أثار حفيظة المرجعيات الدينية الإسلامية والمسيحية، وزاد الأمر تعقيداً إقدام مجلس الوزراء في تاريخ 26/3/1997م على اتخاذ قرار مفاجئ بجعل التعليم الديني اختيارياً في ما بعد الظهر من يومي العطلة (عماد، 2009، صفحة 146)؛ أي الجمعة والأحد؛ وقد أدى هذا القرار إلى ردود فعل شاجبة في أوساط الطوائف الدينية، لاعتقادهم أنَّ هذا القرار يؤدي إلى تهميش التعليم الديني وإلغائه تدريجياً؛ الأمر الذي يتعارض ومراكز خطة النهوض التربوية؛ ما يعني أنه لا يتقيد بمضمون وثيقة الوفاق الوطني.

تجدر الإشارة إلى أنَّ هذا القرار يقتصر عملياً على المدارس الرسمية من دون المساس بالمدارس الخاصة التي كفل الدستور اللبناني حريتها وحققها في اختيار المناهج التعليمية؛ ما لم تتعارض والرؤية التربوية للدولة، وهذا ما ينعكس سلباً على طلاب المدارس الرسمية، إذ إنه يفقدون عاملاً مهماً وأساسياً في بنيتهم الشخصية، وتحقيق هويتهم في إطار الجماعة، كذلك هو يخلق تبايناً على المستوى الثقافي والعقائدي بين طلاب المدارس الرسمية والخاصة.

إذاً، نتيجةً للمعارضة الشديدة التي لاقاها هذا القرار في أوساط الطوائف الدينية، اضطرَّ مجلس الوزراء، في تاريخ 10 تشرين الثاني 1999م، إلى العودة عن قراره من خلال تخصيص حصّة دراسية كاملة أسبوعياً للتربية الدينية في مراحل التعليم العام ما قبل الجامعي، وقد عمدت وزارة التربية آنذاك إلى حصر تعيين أساتذة التربية الدينية بمجالس الأوقاف، وذلك نتيجة التقلت الذي بدأ بالظهور، حين باشرت بعض الأحزاب والجهات الدينية بتعيين أساتذة في المدارس الرسمية لتعليم الدين، بحجة عجز دوائر الأوقاف عن القيام بمهامها ومسؤولياتها؛ فشكّلت تلك الظاهرة مؤشراً خطيراً لخروج التعليم الديني عن مساراته العلمية، ليتحوّل إلى تعليم ديني ذي وظيفة سياسية وأيديولوجية خفية.



2. التعليم الديني في المدارس اللبنانية

التعليم في لبنان، منذ ظهور دولة لبنان الكبير، عُرف بمسارٍه الخاص والرسمي، وداخل التعليم الخاص ثمة ازدواجية دائمة، أيضاً، تبلورت بصفة مدارس دينية ومدارس علمانية؛ لكنّ التعليم الديني غزا أغلب هذه المؤسسات، إن لم نقل كلّها، بسبب الثقل الوازن للأحزاب ذات الطابع الديني في لبنان، وما لهذه الأحزاب من دور وازن في الساحتين المذهبية والوطنية، بالإضافة إلى الدور الكبير للمؤسسات الروحية في الساحة عموماً.

1.2. التعليم الديني في المدارس الإسلامية

سعت الطوائف الإسلامية إلى إنشاء مؤسساتها التعليمية الخاصة، أسوةً بالطوائف المسيحية التي كانت سبّاقةً في تأسيس مجموعة من المدارس المسيحية المحلية والأجنبية بدعم من حكومة الانتداب، إضافةً إلى الإرساليات التبشيرية التي قدّمت إلى لبنان، وذلك بعد اعتماد المسلمين لسنوات طويلة على بعض المدارس الرسمية الموجودة في مناطق انتشارهم الجغرافي، والتي كانت تدرّس العلوم الدينية.

سعت كلّ طائفة إسلامية، بعد ذلك، إلى تأسيس مدارسها في المحيط الديموغرافي الأكثر كثافةً بالمتنمين إلى هذه الطائفة أو تلك، فعلى مستوى الطائفة السنية، كانت البداية في مدينتي بيروت وطرابلس؛ حيث أُسست مجموعة من المدارس الإسلامية، على غرار «مدرسة جامع الأمير منذر» في العام 1860م، و«المدرسة القادرية» و«روضة المدارس» في العام 1871م. كما أُسست في بيروت مجموعة من المدارس، مثل «مدرسة الشيخ عبد الباسط الأنسي» في العام 1875م، وصولاً إلى تأسيس «جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية» في العام 1878م. من ثمّ برزت «مدارس الإيمان» و«مدارس الثقافة الإسلامية» التابعة للجماعة الإسلامية في لبنان، ومدارس «جمعية مكارم الأخلاق الإسلامية»، و«مدارس البيادر» و«جمعية الفتوة» و«جمعية الإصلاح والجنان». أمّا في ما يتعلق بطائفة الموحّدين الدروز، فقد ظهرت «مدارس العرفان» مثل مدرسة خاصة بالتلامذة الدروز، إذ تشدّدت في تعليم القيم الإنسانية بأشكالها وأبعادها المختلفة (عماد، 2009، صفحة 55).

في المقابل، وفي ما يخصّ الطائفة الشيعية، وبعد أن كان التعليم الديني يقتصر على الحوزات الدينية المنتشرة في بعض قرى جبل عامل، ظهرت في بداية القرن العشرين أولى المدارس الخاصة بالطائفة الشيعية، وهي «مدارس العاملية» التابعة للجمعية الخيرية الإسلامية العاملية، والتي أُسست في العام 1923م، في أماكن انتشار الشيعة في لبنان (غروي، 2004، صفحة 79). تلاها في الربع الأخير منه ظهور عدد كبير من نظيراتها، مثل «مدارس المصطفى» التابعة لـ «جمعية التعليم الديني الإسلامي»، و«مدارس المبرات الخيرية» و«مدارس مؤسسات أمل التربوية»، و«مدارس المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم «مدارس المهدي»» و«مدارس الإمداد الخيرية»؛ فشكّلت بذلك منافساً تربوياً قوياً في الساحة اللبنانية، واستقطبت أعداداً كبيرة من التلامذة الشيعة على وجه الخصوص.

خلاصة القول، إنّ الطوائف الإسلامية باختلافها، أولت التعليم الديني عناية خاصة عبر تعزيز موقعه في العملية التربوية والتعليمية، وهذا ما أكّده المشرفون والمنسقون للمواد الدينية في المدارس الأربعة المعتمدة في الدراسة البحثية، وذلك بعد تأكيدهم ارتباط التعليم الديني بالمدرسة بوصفه ركناً أساسياً في عملية التنشئة السليمة للطلّاب بمجالاته السلوكية والاجتماعية والروحية والتربوية.

2.2. التعليم الديني في المدارس المسيحية

يملك التعليم الديني المسيحي الحقل الأشدّ عراقاً وعمقاً في بنية القطاع التربوي والتعليمي في لبنان، وقد ترافق وجوده مع الانتشار الديموغرافي للمسيحيين في الشرق؛ لذلك، يجب الأخذ بالحسبان العلاقة الوثيقة التي جمعت الطائفة المارونية بالدول الغربية، والتي تعدّت أبعادها الجانب السياسي وصولاً إلى الجوانب الثقافية والفكرية والاقتصادية والتربوية، أيضاً، انتشرت المدارس الأجنبية والإرساليات في بيروت وجبل لبنان وتنوّعت هويّة داعميها ما بين الإرساليات الأمريكية، والإرساليات الأوروبية وفي مقدّمتها الإرساليات الفرنسية، من ثمّ الإنجليز والألمانية والإيطالية، والتي أدّت بدورها إلى ظهور حركة ثقافية وتربوية في بيروت وجبل لبنان، وكانت قاعدتها الأساسية المدارس الأهلية المسيحية المرتبطة بالإرساليات الأجنبية.



في الجانب الآخر، فالمسار التاريخي لظهور الإرساليات الأجنبية في لبنان يعود إلى الاتفاقية المبرمة بين الدولة الفرنسية والدولة العثمانية في العام 1535م، والتي كان هدفها الأساس حماية المسيحيين الكاثوليكين في الشرق؛ فسمحت الدولة العثمانية بموجبها للفرنسيين تنفيذ نشاطات تعليمية وتربوية بوصفها وسيلة من وسائل التبشير الديني، وقد جرى تجديد هذه الاتفاقية في العامين 1673 و1780م.

لاحقاً، بعد انتقال معهد اللاهوت الخاص بالآباء اليسوعيين إلى بيروت في العام 1875م، والذي شكّل النواة الأولى لجامعة القديس يوسف اليسوعية، شرعت الرهبانات بإنشاء مجموعة من المدارس والمؤسسات الخيرية في بيروت وغيرها من القرى، مثل «راهبات الناصرة» و«راهبات العائلة المقدسة»، و«راهبات الراعي الصالح» و«راهبات المريميات الوطنية»، والتي أسست في بكفيا في العام 1883م، إذ تحوّلت جميعها إلى مؤسسات تربوية.

كذلك الأمر في ما يخصّ الإرساليات الإنجليزية، ففي العام 1860م أسست مجموعة من المدارس التابعة لها في بيروت وزحلة وبعبك وحاصبيا وصيدا، في حين أنّ الإرساليات الإنجيلية الأمريكية أنشأت أول مدرسة في بيروت في العام 1834م، من ثمّ أسست الحركة التربوية الإنجيلية مجموعة من المدارس عُرفت بـ«المدارس اللبنانية»؛ حيث ضمت تلامذة من مختلف الطوائف لاسيّما الروم الأرثوذكس والدروز، إضافة إلى التلامذة الكاثوليكين؛ كما عملت على إنشاء المطابع ونشر الكتب والمجلات، وتوجت عملها بتأسيس «الكلية السورية الإنجيلية» في العام 1866م (عماد، 2009، صفحة 89)، والتي عُرفت لاحقاً بـ«الجامعة الأمريكية في بيروت». وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الحركات التبشيرية التي اهتمت بالتعليم الديني إلى جانب بقية العلوم، كان هدفها الأسمى تحسين وجود المسيحيين في الشرق وتأهيل أبنائها فكرياً وثقافياً، بهدف الانخراط في بنية النظام الرأسماليّ المستحدث.

أمّا في ما يتعلق بالمدارس الأهلية المسيحية فأسهمت في دعمها وتطويرها مدارس الإرساليات الأجنبية، مثل «مدرسة الحكمة» التي أسسها المطران الدبس في العام 1874م،

و«مدرسة الرهبان المريميات» في بكفيا في العام 1853م برعاية الأب يوسف الجميل والأب ريمون إستيف، وتلتها «مدرسة رهبنة فتیان القلب الأقدس» في زحلة في العام 1857م برعاية الأب بول ريغدون (حتي، 1950، صفحة 43)؛ من ثم بدأت المؤسسات التربوية بالتوسع في مختلف مناطق انتشار المسيحيين في لبنان. ومن المفيد ذكره أن المدرسة الوطنية الوحيدة غير المرتبطة بالإرساليات التبشيرية الأجنبية أسسها المعلم بطرس البستاني في بيروت في العام 1863م، وأطلق عليها اسم «المدرسة الوطنية»، وكان توجهها عاماً وغير ملزم باتّباع دين معين؛ لكنّ هذا لم يمنع من أن تخصص المدرسة في برنامجها حصصاً للتعليم الديني المسيحي (حوراني، 1977، صفحة 317).

وفي ما يرتبط بالتعليم الديني في هذه المدارس، فقد أخذت الرهبان والأبرشيات على عاتقها مسؤولية التوجيه الديني؛ فخصصت في برنامجها التعليمي حصّة أسبوعية للتربية الدينية، بالإضافة إلى الصلوات والقدايس التي تنظمها المدارس في المناسبات الدينية المتنوعة، وفي كل صباح تبدأ الدراسة فيها بتلاوة بعض آيات الإنجيل.

3.2. التعليم الديني في المدارس الرسمية

أوكلت مهمة متابعة التعليم الديني في المدارس الرسمية إلى المرجعيّات الدينية التي ينتسب إليها غالبية الطّلاب في كلّ مدرسة (عماد، 2009، صفحة 117)؛ ففي حال كانت الأغلبية شيعية، تتولّى لجنة التعليم الديني التابعة إلى المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى متابعة التعليم الديني فيها، أمّا في حال وجود أغلبية سنيّة فتتولّى مديرية الأوقاف الإسلامية هذه المسؤولية، وحتى في المدارس الرسمية ذات الأغلبية الدرزية، والتي كانت في الأمس القريب من دون تعليم ديني باعتقاد أنّ الطائفة الدرزية لا تعلّم الدين للمراحل العمرية الصغيرة؛ لكن هذا الأمر تبدّل في السنوات القليلة الماضية، وهذا ما أكّده مشرف التعليم الديني في مدارس العرفان الشيخ «سلمان شيا» في المقابلة الخاصة بالباحث التي أجريت معه، إذلفت في سياق حديثه إلى «أننا في المجلس المذهبي لطائفة الموحّدين الدروز قد أنجزنا ما نسميه لجنة الإرشاد والتوجيه الديني الخاص بالمدارس



الرّسميّة الموجودة في نطاقنا الديموغرافي، والتي تستهدف المدارس الرّسميّة تحديداً؛ حيث نمدهم بالمعلّمين والمناهج بعد موافقة مدير المدرسة».

من جانب آخر، توزّعت المدارس الرّسميّة التي ينتسب إليها غالبية الطّلاب من الطوائف المسيحيّة بين طائفتي الكاثوليك والأرثوذكس، فيقع على عاتق المرجعيّة الدينيّة المشرفة على التّعليم الدينيّ في المدرسة الرّسميّة مهمّة تأمين المعلّمين والأساتذة المتخصّصين في التّعليم الدينيّ؛ بالإضافة إلى وضع منهج كامل لمادّة التّربية الدينيّة لجميع المراحل التّعليميّة فيها، واعتماد الكتب المتوافقة واتّجاهاتها الدينيّة؛ لذلك، فإنّ تنظيم التّعليم الدينيّ في المدارس الرّسميّة يتبع للطوائف التي تهتمّ به من دون أيّ تدخل أو إشراف لوزارة التّربية، وهذا ما أكّده المقابلات التي أجراها الباحث مع المسّقين والمشرفين للتّربية الدينيّة في المدارس ذات الخلفيّة المذهبيّة التي اعتمدت في الدراسة.

3. محتوى الكتب الدينيّة

أُجريت العديد من الدّراسات التي حلّلت المعطيات الموجودة في الكتب المعتمدة للتّعليم الدينيّ، فقد أجرى «هلال علويّة» في العام 1998م، دراسة حول مضمون كتب التّعليم الدينيّ للمرحلة المتوسطة في المدارس ذات الخلفيّة الطائفيّة، وتوصّل إلى نتيجة مفادها أنّ السّلاسل الأربعة التي قاربها تُظهر بوضوح تركيزها على صورة الذات، بما يؤسّس لوعي التّلميذ وإدراكه لنفسه أو للدين الذي ينتمي إليه. وقد جاءت لتؤكد أنّ مادّة التّعليم الدينيّ في هذه السّلاسل تعبّر عن الهوية الذاتيّة للطوائف؛ أي أنّها تعكس حقيقة الأديان والمذاهب، وهذا الأمر ينسجم والغاية التي حدّدها معدّوها في مقدّمة كلّ منها، والتي تؤكد بناء شخصيّة تلميذ مؤمن وملتزم بعقيدته.

إضافة إلى ذلك، لاحظ «علويّة» غياب أيّ عوامل أو عناصر تؤدّي إلى إثارة النّعرات المذهبيّة والطائفيّة في مادّة التّعليم الدينيّ؛ بل من الممكن أن تجد لها موطئ قدم في العديد من البرامج والمناهج بطرائق غير مباشرة مثل المواد الأدبيّة؛ كما أن محرّك

هذه النّعرات لا يكمن في المواد؛ بل في المجتمع بمؤسّساته المختلفة، ثمّ أشار إلى غياب صورة الآخر المختلف دينياً وعملياً في الكتب الدينيّة، والاكتفاء ببعض الإشارات البعيدة من إثارة عناصر الاختلافات الدينيّة بين الطوائف والمذاهب. وكان من اللافت، أيضاً، غياب صورة الوطن كلياً، فلا وجود لأيّ مؤشّر يرتبط بمكوّنات النسيج الاجتماعي اللبناني والتعدّد والتّنوع الطائفي فيه. (علويّة، 1998، صفحة 100).

كذلك أجرى الدكتور «شربل أنطون» دراسة تحليليّة لـ (77) كتاباً من كتب التّعليم الدينيّ المدرسيّ، وخلّص إلى تحديد أربع عناصر لم يخلُ منها كتاب، مع التّفاوت في نسب وجودها بين هذا الكتاب وذاك، وهي:

- التّركيز على الذات الدينيّة كثيراً: لأنّ هدف الكتب تعليم دين محدّد لأناس يعتنقونه مبدئياً؛ لكن بعض هذه الكتب وقعت في نوع من الكيانيّة المغلقة التي لا تتّسع للآخر المختلف دينياً، وجعلت «الأنّا» مستوعباً يتّسع لكلّ الصّفات الجميلة.
- التّركيز على الأخلاقيّات: وهي من خلال تركيزها على إكساب التّلاميذ أخلاقيّات ومفاهيم حيّاتيّة، أسبغتها أصولاً دينيّة، مشدّدة على أنّ التّقيد بها جزء لا يتجزّأ من الدّين.
- تعليم العقيدة الدينيّة: بعض هذه الكتب أفرط في العقائديّة؛ أي في تركيزه على تعليم التّلاميذ العقيدة الدينيّة كاملة، إذ أصبح الدّين عقيدة جامدة، تتأكّد خصوصيّتها ونهايّتها في تعارضها المطلق وأيّ عقيدة أخرى.
- التّعليم التّلقينيّ: وهو ما تشترك معظم الكتب في اعتماده، فالدّين مجموعة عقائد ومبادئ ليحفظها التّلميذ غيباً، مع بعض التّمارين والأعمال البسيطة لتأكيد ذلك الحفظ. (عماد، 2009، صفحة 138)

تبعاً لنتائج تلك الدّراسات، يمكن القول إنّ التّعليم الدينيّ في لبنان يؤدّي إلى ترسيخ العقائد الدينيّة، بالإضافة إلى تلقين الطّلاب الكيفيّة العمليّة لممارسة طقوسهم الدينيّة، وهذا يتقاطع بشكل كامل وأهداف التّعليم الدينيّ بحسب كلّ طائفة.



الجدول الرقم (1)

توزّع الطّالّاب بحسب طوائفهم تبعاً لآرائهم حول المختلف عنهم دينياً.

المجموع	إسهام الدّروس الموجودة في كتاب التّربية الدّينيّة في تحسين نظرة الطّالّاب تجاه الآخر المختلف عنهم دينياً		الطّائفة
	كلا	نعم	
44	10	34	شيوعي
100.0%	22.7%	77.3%	
39	10	29	سني
100.0%	25.6%	74.4%	
31	9	22	درزي
100.0%	29.0%	71.0%	
27	1	26	ماروني
100.0%	3.7%	96.3%	
2	1	1	روم أرثوذكس
100.0%	50.0%	50.0%	
10	2	8	روم كاثوليك
100.0%	20.0%	80.0%	
1	0	1	سريان أرثوذكس
100.0%	0.0%	100.0%	
154	33	121	المجموع
100.0%	21.4%	78.6%	

يظهر الجدول الرقم (1) أنَّ الغالبية العظمى من الطلاب باختلاف طائفتهم، يُقرّون بإسهام الدّروس الدّينيّة في المدرسة في تحسين نظرتهن تجاه الآخر المختلف عنهم دينياً، إذ بلغت نسبتهم (78.6%)؛ أي (77.3%) من الشيعة و(74.4%) من السنّة و(71%) من الدّروز و(96.3%) من الموارنة و(50%) من روم الأرثوذكس و(80%) من روم الكاثوليك.

أمّا بقيّة الطلاب الذين أقرّوا بعدم إسهام الدّروس الدّينيّة في تحسين نظرتهن تجاه الآخر المختلف عنهم دينياً فقد بلغت نسبتهم (21.4%)؛ أي (22.7%) من الشيعة و(25.6%) من السنّة و(29%) من الدّروز و(3.7%) من الموارنة و(50%) من روم الأرثوذكس و(20%) من روم الكاثوليك.

قد يعود السّبب في تشكيل الرّأي الأوّل إلى الآليّة المعتمدة في التّعليم الدّينيّ في المدارس، وذلك من خلال تسليط الضّوء على القيم الدّينيّة، بما فيها من معطيات خلقية وروحية تشكّل الضّمان للوحدة والعيش المشترك، ومن دون الدّخول في خصوصيّة الأديان الأخرى، أو التّعرّض للنّقاط الخلافية بينها، وهذا يتقاطع وما أكّده المشرفون على منهج التّعليم الدّينيّ في المدارس الأربعة. إلى جانب ذلك، ثمة دور للمعلّم داخل الصّفّ، إذ يشدّد في مقاربة العلاقة مع الآخر من منظور وطنيّ جامع، وانطلاقاً من روحية القيم الدّينيّة الجامعة؛ هذا ما أكّده، أيضاً، المشرفون الدّينيون في المقابلات الخاصة التي أُجريت معهم.

أمّا بخصوص الرّأي الثّاني، فقد يعود السّبب في ذلك إلى لحظ وجود عدد قليل من أولئك الطّلاب بامتلاكهم نظرة سلبية تجاه المختلفين عنهم دينياً، ومن الممكن أن يكونوا قد اكتسبوها من خلال التّنشئة الأسريّة المتطرّفة، أو من محيطهم الاجتماعيّ التّفاعليّ، وهذا ما أشاروا إليه في استماراتهم بعد الإدلاء بآرائهم، وذلك بعد سؤالنا لهم (حدّد)، فكانت إجاباتهم متنوّعة وتحمل الدّلالة والمضمون لما هو وارد في سياق التّحليل.



4. ملامح الكتاب الديني الموحد

يرى مؤيدو التعليم الديني⁽¹⁾، أنّ فكرة توحيد الكتاب الديني المدرسي بين جميع المذاهب والطوائف هو ضرب من الخيال؛ بل يشددون، أيضاً، على البعد الإيجابي للتربية الدينية البعيدة من الطائفية، بترسيخها للانفتاح على الآخر عبر التمسك بالقيم الدينية، وعلى رأسها التقرب من الله ومحبة الإنسان لأخيه الإنسان.

يجدر بالذكر أنّه في تاريخ 6/12/1999م، صدر عن مجلس الوزراء المرسوم الرقم (1847)، القاضي بإعادة التعليم الديني إلى مناهج التعليم العام في المدارس الرسمية، وعلى أثر ذلك، شكّل المركز التربوي للبحوث والإنماء لجنة تربوية خاصة تضمّ ممثلين عن المرجعيّات الدينية؛ إلّا أنّها لم تستطع الاتفاق حول تكوين كتاب موحد للتعليم الديني للطوائف والمذاهب كافة، وبناء على توصيات اجتماع المرجعيّات الدينية في لبنان، في تاريخ 17/8/2000م، قرّر مجلس الوزراء وضع كتاب ديني موحد للمسيحيين وآخر موحد للمسلمين للمراحل التعليمية كافة، تحت شرط أن يتضمّن كلّ كتاب قسمًا يعرف بالدين الآخر. ونتيجة الاختلاف في وجهات النظر داخل اللجنة المعنية بوضع هذه الكتب، فشل هذا الأمر أيضاً (فريحة، 2003، صفحة 46)؛ لذلك، بقيت المدارس الرسمية على حالها لجهة ارتباطها بالمرجعية الدينية التي يتسبب إليها غالبية التلامذة.

5. التطرف المذهبي في لبنان

يتميّز لبنان بالتعددية الدينية والمذهبية، الأمر الذي جعله بلدًا فريدًا في منطقة الشرق الأوسط؛ فالمادة التاسعة من الدستور اللبناني تضمن للمواطنين حرية الاعتقاد المطلقة وإقامة الشعائر الدينية جميعها على ألا يكون في ذلك إخلال في النظام العام. وقد اعترفت الدولة اللبنانية رسميًا بوجود (18) طائفة دينية؛ وهي تتنوّع ما بين الطوائف

(1) مجموعة من الشخصيات والنخب الدينية والمجتمعية (السيد محمد حسين فضل الله، الشيخ عبد الأمير قبلان، الدكتور جورج نخل، الشيخ محمد رشيد قباني، الوزير عمر السقلاوي، الوزير جون عبيد، المطران حبيب باشا، هيئة علماء بيروت...) (علوية، 1998)

المسيحية (الموارنة، الكاثوليك، الأورثوذكس،...)، والطوائف الإسلامية (السنة، الشيعة، الدرّوز،...)، بالإضافة إلى بعض الطوائف الدينية الصغيرة غير المعترف بها رسمياً مثل البهائية وشهود يهوى وغيرها.

لا ننسى في هذا الصدد أن لبنان عانى بين العامين 1975 و1990م، حرباً أهلية ذات طابع سياسي ومذهبي انعكست على الأفراد والجماعات باختلاف انتماءاتهم الحزبية والمذهبية. وبالرغم من انتهاء الحرب بعد اتفاق الطائف في العام 1990م، ظل المجتمع اللبناني منقسماً سياسياً واجتماعياً، إلى جانب صراع طائفي يطفو بشكل بارز في الأزمات والانتكاسات التي تعرّض لها البلد منذ العام 2005م (اغتيال الرئيس رفيق الحريري)⁽¹⁾، وحتى يومنا هذا.

بناء على ذلك؛ ولأن الطائفية السمة الأبرز التي تصبغ المجتمع اللبناني، وصفها سماحة السيد المغيب «موسى الصدر» بالنقمة، وذلك حين دعا إلى تعزيز قيم العيش المشترك؛ فكان شعاره الأعظم «التعايش الإسلامي المسيحي ثروة يجب التمسك بها، والطوائف في لبنان نعمة والطائفية نقمة». ونحن نلاحظ في لبنان أن للطائفية وجهين لا ثالث لهما، الأول يظهر التعصب الديني الذي يتبلور في سلوك الأفراد والجماعات عبر علاقاتهم بالآخر المختلف دينياً، والثاني ناتج عن النظام السياسي اللبناني الذي يُعبّر عنه بمفهوم «الطائفية السياسية».

في السياق نفسه، يظهر جلياً التعارض بين التعاليم الدينية والممارسات الطائفية التي لا تتجانس من حيث الممارسة وتلك القيم المقدسة، فثمة مساحة شاسعة بين الدين وما يدعو إليه في مقابل ممارسات الذين يتبعونه ويؤمنون به، لذلك؛ الطائفية هي سلوك صادر عن بعض المتدينين الذين لا يفقهون حقيقة دينهم وتعاليمه، فاتّجهوا نحو العصبية وانهجوا طريق الحقد والكراهية تبعاً لتفسيرهم النصوص الدينية بما يتناسب واتجاهاتهم وسلوكهم، وهذا ما أعطاهم الشرعية لما يعملون به فوقعوا بين فكّي الجهل والتخلف.

(1) في الرابع عشر من شباط العام 2005، اغتيل رئيس وزراء لبنان رفيق الحريري؛ ما أدى إلى استشهاده مع مجموعة من المواطنين، وتبع ذلك حال من الانقسام السياسي الحاد في لبنان لا تزال تبعاتها مستمرة حتى يومنا هذا.



الجدول الرقم (2)

توزع الطلاب بحسب طوائفهم
تبعاً لأرائهم حول اعتبار دينهم أفضل من الأديان الباقية

المجموع	آراء الطلاب حول تفضيلهم لدينهم على الأديان الأخرى		الطائفة
	كلا	نعم	
45	3	42	شيوعي
100.0%	6.7%	93.3%	
39	3	36	سني
100.0%	7.7%	92.3%	
30	19	11	درزي
100.0%	63.3%	36.7%	
29	8	21	ماروني
100.0%	27.6%	72.4%	
2	1	1	روم ارثوذكس
100.0%	50.0%	50.0%	
10	3	7	روم كاثوليك
100.0%	30.0%	70.0%	
1	0	1	السريان ارثوذكس
100.0%	0.0%	100.0%	
156	37	119	المجموع
100.0%	23.7%	76.3%	

يُظهر الجدول الرقم (2) أنَّ (76.3%) من الطلاب باختلاف طوائفهم يقرّون بأنَّ دينهم هو الأفضل مقارنةً بباقي الأديان، وقد توزّعت هذه النسبة على الشكل الآتي:

(93.3%) من الشيعة، (92.3%) من السنة، (72.4%) من الموارنة، (70%) من روم الكاثوليك، (36.7%) من الدروز. كذلك أقرّ (23.7%) من الطلاب باختلاف طوائفهم ومذاهبهم باستبعاد الأفضلية لديّهم على حساب الأديان الأخرى، إذ برزت نسبة (63.3%) عند الطلاب الدروز نسبة وحيدة مرتفعة، وقد يكون السبب في ذلك اقتصار التعليم الدينيّ لديهم على الجانب الأخلاقيّ والقيميّ للطلاب، من دون الدخول في صلب العقيدة الدينيّة، وهذا ما أكّده المشرف الدينيّ في ثانوية العرفان الشيخ سلمان شيّا، وهم يعتمدون استراتيجية قيمية تكاملية جامعة في التوجيه الدينيّ للطلاب، والذي يقيّم الجناح نحو التطرّف لأفكارهم بطريقة غير عقلانية؛ لأنّ جوهر التدين هو الاتحاد لا التفرقة، وهذه القيم التكاملية تجتمع حولها الأديان السماوية كلّها.

وإذا ما عدنا إلى الطلاب الذين فضّلوا دينهم على الأديان الأخرى بنسبة مرتفعة بلغت (76.3%)، فإننا نجد، تبعاً لآرائهم الواردة في خانة (اذكر لماذا)، أنّ السبب قد يكون في القناعة المترسّخة لديهم بفعل التنشئة الأسرية والمجتمعية، والتي تعطي الأفضلية لديّهم مقارنةً بالأديان الأخرى لناحية الحقائق المطلقة والتكامل والشمولية لمجالات الحياة كافّة. وهناك، أيضاً، فرصة وقدرة للمعلّم بتعزيز هذه المفاهيم المتطرّفة لدى الطلاب، لا سيّما عبر مقارنة الخصائص الدينيّة التي يسعى إلى ترسيخها لدى طلابه مع خصوصيات الأديان الأخرى؛ فيحاول أن يثني على صوابيّة دينه، وبالتالي يعطي الأفضلية لمعتقداته على حساب الأديان الأخرى؛ ما يؤثّر سلبيّاً على الخلفيّة الفكرية والثقافية للطلاب؛ وهذا ما ظهر بشكل بارز في استماراتهم، إذ نجد لدى الطلاب المسلمين (السنة والشيعة) رفضاً قاطعاً للمعتقدات المسيحية، لا سيّما في ما يرتبط بقصّة يسوع المسيح من وجهة نظر المسيحيين.

كما نجد، أيضاً، لدى الطلاب المسيحيين بعض الاتجاهات السلبية تجاه الدين الإسلاميّ، كونه ذا عقيدة متطرّفة تدعو إلى القتل وتعدّد الزوجات وارتفاع مستوى التعصّب والتشدّد فيه، وهذا ما ظهر جليّاً في إجاباتهم المفسّرة لتفضيلهم لديّهم على



الأديان الأخرى. وهنا أيضًا يؤدي معلم التربية الدينية المنفتح الحامل لقيم التسامح وتقبل الآخر دورًا أساسيًا في تعديل تلك الصور النمطية لدى الطلاب تجاه الأديان الأخرى باختلافها.

6. مخرجات التعليم الديني

تبعًا للأهداف التربوية والتعليمية والسلوكية المرتبطة بالتعليم الديني، وفي ظلّ النماذج المتعددة للتنشئة الدينية في لبنان؛ ولأنّ التعليم الديني لا يعبر عن مخرجاته الفعلية إلا في سياق ما يحدث على أرض الواقع، فمن الضروري رصد المؤشرات الناتجة عنه، لا سيما في تأثيرها في الطلاب وفي المجتمع.

لا مناص من القول إنّ هوية المدرسة تؤثر مباشرة في تحقيق التعليم الديني لأهدافه المعرفية؛ خاصة في المدارس ذات الخلفية الدينية، كونها تركز على مجموعة منطوقات وأهداف إجرائية داخل الصفوف التعليمية وخارجها، وصولاً إلى بناء الشخصية الناضجة والواعية المثقلة بالفضائل والأخلاق السامية والمتكاملة مع المعطيات الروحية.

هذا بالإضافة إلى ضبط السلوك الإنساني في كلّ عمل يقوم به الطالب، وذلك عبر ربطه بمفهوم الرقابة الدائمة للإله، من ثمّ الرقابة المجتمعية بأشكالها المتعددة. كما يحقق التعليم الديني مخرجات مجتمعية سلوكية، تسهم في تعزيز الوحدة الوطنية والارتقاء بقيم العيش المشترك، وذلك من خلال قيمه وشرائعه الإنسانية الضامنة للاستقرار وتقبل الآخر، إضافة إلى نبذ التعصب والتطرف الذي يؤدي بدوره إلى تدمير الحضارة الإنسانية (المنى، 2012، صفحة 259).

الجدول الرقم (3)

توزّع الطلاب بحسب طوائفهم
تبعاً لآرائهم حول إمكان الحدّ من التطرّف المذهبيّ في لبنان

الطائفة	إلغاء التعليم الديني	توحيد التعليم الديني في مادة مخصصة لتاريخ الحضارات والأديان وآثارها	التوجّه نحو العلمنة	قيام الدولة المدنية
شيوعي	5	11	4	1
	11.9%	26.2%	9.5%	2.4%
سني	3	8	3	1
	8.3%	22.2%	8.3%	2.8%
درزي	9	10	1	1
	32.1%	35.7%	3.6%	3.6%
ماروني	3	6	4	1
	12.0%	24.0%	16.0%	4.0%
روم أرثوذكس	0	1	1	0
	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%
روم كاثوليك	1	2	3	1
	11.1%	22.2%	33.3%	11.1%
السريان أرثوذكس	0	0	0	0
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
المجموع	21	38	16	5
	14.7%	26.6%	11.2%	3.5%



المجموع	التركيز على روحية الأديان السماوية الداعية الى الارتقاء بالقيم الإنسانية	تعزيز دور الإعلام الوطني في نشر قيم التسامح والحوار والمحبة	إبراز مخاطر إثارة الفتنة بين الناس وتطبيق القانون الصارم على من يؤججون الخلافات بين الأفرقاء في الوطن	تعزيز الارتباط بين الجماعات وذلك عبر تشجيع الزواج بين المسلمين والمسيحيين
42	0	2	18	1
100.0%	0.0%	4.8%	42.9%	2.4%
36	3	3	13	2
100.0%	8.3%	8.3%	36.1%	5.6%
28	0	3	4	0
100.0%	0.0%	10.7%	14.3%	0.0%
25	1	4	6	0
100.0%	4.0%	16.0%	24.0%	0.0%
2	0	0	0	0
100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
9	0	0	0	2
100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	22.2%
1	0	0	0	1
100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
143	4	12	41	6
100.0%	2.8%	8.4%	28.7%	4.2%

يظهر الجدول الرّقم (3) مجموعة عبارات مقترحة للحدّ من التّطرّف المذهبيّ في لبنان، وبناء على نتائجه يمكن تحليل هذه العبارات تبعاً للإجابات الصّادرة عن الطّلاب باختلاف طوائفهم على الشّكل الآتي:

في ما يخصّ عبارة (إلغاء التّعليم الدينيّ) فقد أفاد (14.7%) من الطّلاب باختلاف طوائفهم أنّها تمثّل بالنّسبة إليهم الوسيلة الأمثل للحدّ من التّطرّف المذهبيّ في لبنان، وقد سجّلت النّسبة الأعلى للطّلاب الدّروز بنسبة (32.1%). أمّا عبارة (توحيد التّعليم الدينيّ في مادّة مخصّصة لتاريخ الحضارات والأديان وآثارها)، فقد أفاد (26.6%) من الطّلاب باختلاف طوائفهم ومذاهبهم أنّها تمثّل بالنّسبة إليهم الوسيلة الأنجح للحدّ من التّطرّف المذهبيّ في لبنان.

كما أبدى (11.2%) منهم أنّ عبارة (التّوجّه نحو العلمنة) تمثّل بالنّسبة إليهم الحلّ الأنجح للحدّ من التّطرّف المذهبيّ في البلد، إذ لاحظنا أنّ النّسبة الأعلى سجّلت لدى المسيحيّين، وفي ما يخصّ عبارة (إبراز مخاطر إثارة الفتنة بين النّاس وتطبيق القانون الصّارم على من يؤجّجون الخلافات بين الأفرقاء في الوطن) أعرب (28.7%) منهم أنّها تمثّل بالنّسبة إليهم الوسيلة الأمثل للحدّ من التّطرّف المذهبيّ؛ فسجّلت النّسبة الأكبر عند الشّيعة بنسبة (42.9%).

كذلك أيّد (8.4%) من الطّلاب باختلاف طوائفهم أنّ تعزيز دور الإعلام في نشر قيم التّسامح والحوار والمحبة يؤدّي إلى الحدّ من التّطرّف المذهبيّ، في مقابل العبارة المقترحة حول (قيام الدّولة المدنيّة وتعزيز الارتباط بين الجماعات وذلك عبر تشجيع الزّواج بين المسلمين والمسيحيّين، والتّركيز على رويّة الأديان السماويّة الدّاعية إلى الارتقاء بالقيم الإنسانيّة)؛ فقد حصلت الأخيرة على نسب ضئيلة جدّاً، وذلك تبعاً لاختيارات الطّلاب لجهة كونها وسائل ناجحة للحدّ من التّطرّف المذهبيّ في لبنان.

وفقاً لما ظهر في الاستمارة أعلاه، يتبيّن لنا أنّ الاتّجاه الأكثر قوّة لدى الطّلاب؛



خاصة الشيعة منهم ثم السنة ثم الموارنة؛ هو في إبراز مخاطر إثارة الفتنة بين الجماعات، ودعوة أجهزة الدولة إلى الاقتصاص ممن يؤججون الخلافات بين الأفرقاء في الوطن؛ لأن ما يجمع اللبنانيين أكثر بكثير مما يفرقهم، وبالنتيجة من الضروري العمل على تقصّي منابع الفتنة في الوطن وإسكاتهما للحدّ من التطرف المذهبي.

برز اتجاه آخر أشار إليه الطلاب وهو توحيد مادة التعليم الديني، لتصبح مادة واحدة تُدرّس في المدارس اللبنانية، والجديد بالذكر أنّ هذا الطرح ليس بجديد؛ فقد دعا الدكتور «أديب صعب» في دراسته المرتبطة بالتعليم الديني (صعب، 2003، صفحة 95)، إلى تغيير وجهة التعليم الديني بتوحيده وتحويله إلى مادة تقارب بين مختلف اللبنانيين. وأشار إلى كيفية عرض العقائد الدينية عرضاً محايداً، إضافة إلى متابعة نشأتها وتطورها عبر التاريخ، بهدف مساعدة الفرد في تكوين نظرة نقدية عميقة ومنفتحة على دينه والأديان الأخرى؛ وبالإفادة من هذا الطرح يمكن لمناهج التعليم الديني المعدلة أن تحدّ من التطرف المذهبي والفكري في لبنان، بعيداً من فكرة إلغائه مطلقاً.

ما لاحظناه، أيضاً، ثمة فئة اقترحت إلغاء التعليم الديني للحدّ من التطرف المذهبي، وكان معظمهم من الدروز، وقد يكون السبب في ذلك التركيز التام على الجانب الأخلاقي القيمي في التوجيه الديني الذي تلقّوه في مدرستهم بعيداً من الدخول في العقائد؛ الأمر الذي يتطابق والمعلومات التي أقرّ بها المشرف الديني في ثانوية العرفان الشيخ سلمان شيا.

أمّا الطلاب الذين فضّلوا قيام الدولة المدنية والاتّجاه نحو العلمنة بصفة وسيلة للحدّ من التطرف المذهبي في لبنان، فقد يُعزى السبب في ذلك إلى اعتقادهم بقدرة القوانين المدنية على منع ممارسة الشعائر الدينية في المدارس والأماكن العامة⁽¹⁾،

(1) خلال الاجتماع الدوري لحركة التجدد التي أُسست بعد أحداث 17 تشرين الأول 2019، أقرّت الحركة الخطة الإجرائية التي تمثّل خارطة طريق بالنسبة إليها بعنوان «خريطة الطريق إلى الدولة المدنية في لبنان»، والتي تتألف من 80 بنداً، وقد أودعتها لدى كتلة النواب التغييريين. ومن أهمّ النقاط الواردة في الخطة هي «منع ممارسة الشعائر الدينية في المدارس والأماكن العامة، والعمل على تنقيح المنهج التربوي في لبنان وإزالة كلّ ما له صلة بالأديان والمذاهب».

هذا بالإضافة إلى استبدال مادة جديدة تخصّ التربية المدنيّة بمادّة التربية الدينيّة، وقد غاب عن هؤلاء الطّلاب أنّ لبنان يتشكّل من مجموعات طائفية ومذهبية.

الخاتمة

شكل التّعليم الدينيّ إشكاليّة تربويّة كبرى في لبنان، فهو ركن أساسي من أركان التّعليم العام؛ خاصّة أنّه يخضع لرعاية السّلطة الدينيّة المحليّة في معظم الحقبات التي مرّت بلبنان. وقد وجدنا ذلك بدايةً عند المسيحيين، حين كانت رغبة الدّول الغربيّة في إيجاد مواقع اجتماعيّة وثقافيّة وسياسيّة لها داخل المناطق التّابعة للإمبراطوريّة العثمانيّة واضحة؛ فترسّخت بدعمها لإنشاء المدارس الخاصّة لا سيّما عند الموارنة الذين رفضوا الدّراسة في المدرسة الرّسميّة التّابعة للسّلطة العثمانيّة آنذاك. إذاً، جرى ترسيخ دور الإرساليّات الأجنبيّة في التّعليم العام في لبنان، واستمرّ مع الانتداب الفرنسيّ على النّهج نفسه؛ ما يسهم في تعزيز الانتماء للطوائف وتكريس المدرسة الخاصّة بأبعادها الطّائفية، والتي تشكّل إطاراً أيديولوجياً توجّه من خلاله أبناء الطّوائف.

وبعد أن نال لبنان استقلاله في العام 1943م، عملت الجهات الرّسميّة التّابعة للطّوائف على تكريس التّعليم الدينيّ في المناهج التّعليميّة والتّربويّة اللّبنانيّة، وبرزت محاولات عدّة لإلغائه؛ لكنّها باءت بالفشل، واستمرّ التّعليم الدينيّ في إطار المرجعيّات الدينيّة الإسلاميّة والمسيحيّة، لا سيّما في المدارس الرّسميّة. وقد تقاسمت الطّوائف الكبرى تلك المدارس بحسب غالبيّة الطّلاب المتّمنين لهذه الطّائفة أو تلك، من دون أيّ تدخل للدولة اللّبنانيّة بأيّ أمر يرتبط بالتّعليم الدينيّ.

لاحظنا، أيضاً، أنّ الطّائفة الدرزيّة التي كانت في الأمس القريب بعيدة من أيّ تعليم ديني، لا سيّما في المدارس الرّسميّة الكائنة في مناطق انتشارها الديموغرافي، قد وضعت مناهج تعليميّة خاصّة مرتبطة بأهداف وكفايات حدّدها المجلس الأعلى



للطائفة الدرزيّة في لبنان؛ فركّزت في مضامينها على القيم الأخلاقيّة والإنسانيّة المستوحاة من القرآن الكريم وسير الأولياء الصّالحين؛ فعَمّمت تلك الكتب على المدارس الخاصّة، بالإضافة إلى المدارس الرّسميّة الكائنة في مناطق نفوذهم.

لابدّ من الإشارة أيضًا إلى أنّ مناهج التّعليم الدينيّ المعتمدة في المدارس لا تخضع سنويًّا للتّدقيق والتّجديد، وهذا ما وجدناه في المدارس الأربعة المعتمدة في الدّراسة؛ بل اكتفّت بالأمر المستجّد على السّاحة الاجتماعيّة والثّقافيّة في لبنان ومحيطه، لا سيّما تلك المؤثّرة في سلوك الطّلاب وإدخالها بشكل رديف ضمن الموضوعات المستهدفة للتّربية الدينيّة.

تبدّى لنا، أيضًا، أنّ الأهداف العامّة للتّعليم الدينيّ ارتكزت على مجموعة من القيم الإنسانيّة والأخلاقيّة والتّربويّة التي سعت إلى ارتقاء المجتمع بأفراده وجماعاته إلى أعلى درجات الكمال الإنسانيّ. ولأنّ التّعليم الدينيّ يُعدّ جزءًا من المكوّنات الأساسيّة للمنهج التّعليمي في المدرسة، أسوةً ببقية المواد الدّراسيّة، فهو بحاجة إلى التّحديث والتّنفّيح باستمرار لمواكبة التّطورات المستجّدة في السّاحة المجتمعيّة بأشكالها المختلفة؛ إضافةً إلى ضمان استمراريّته وتحقيق أهدافه المرجوّة.

إذا، لمّا كانت العمليّة التّعليميّة بمكوّناتها بحاجة إلى تضافر الجهود من أجل أن تؤتي أكلها نجاحًا وتميًزًا وتقدّمًا، أصبح المعلّم قطب الرّحى وأحد الأركان الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة؛ فهو صاحب رسالة إنسانيّة متعدّدة الأبعاد والاتّجاهات تربويًّا وثقافيًّا وقيميًّا وسلوكيًّا وتكنولوجياً. وبوصفه حلقة الوصل بين المتعلّم ومحور العمليّة التّعليميّة والمنهج، فهو يسعى إلى استثمار كلّ ما لديه من إمكانيات ووسائل وأساليب ومخزون معرفي غنيّ في سبيل بناء شخصيّات المتعلّمين في مختلف جوانبها العقليّة والاجتماعيّة والمهاريّة وحتى الفيزيولوجيّة، مع الأخذ بالحسبان مختلف الأهداف التّربويّة والتّعليميّة والسلوكيّة، لا سيّما تلك المرتبطة بالتّربية الدينيّة. ولا يخفى عليه أسلوب الحوار والنّقاش في صلب العمليّة التّعليميّة، في الصّفوف الدّراسيّة وخارجها؛



ذلك أنه ينعكس إيجاباً في تنمية شخصية المتعلمين معرفياً ومهارياً واجتماعياً؛ ما يؤدي إلى اكتساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد، واتساع رقعة معارفهم الدينية كمّاً ونوعاً؛ أي في ما يرتبط بدينهم وبالآديان الأخرى، ويسهم أخيراً في نبذ التطرف الفكري والمذهبي وتعزيز قيم التعايش وتقبل الآخر.

هذا وقد شدّد المعلمون والمنسقون في مادّة التربية الدينية في المدارس الأربعة المعتمدة في الدراسة على ربط مخرجات التعليم الديني بالاستراتيجيات المتبعة لديهم؛ إذ إنّ أهميّة تلك الخطوات تكمن في تعزيز الجانب الروحي والأخلاقي والقيمي والسلوكي لدى المتعلم، بالإضافة إلى انعكاسها إيجاباً على المجتمع من خلال تعزيز قيم العيش المشترك ونبذ التطرف والتعصب فيه.

في الختام، وجدنا أنّ كتب التربية الدينية المعتمدة في المدارس الأربعة لا تكفي وحدها لتلافي التطرف الفكري والمذهبي المؤدّي للصراع الطائفي؛ بل أصبح ضرورياً تعاضدها واستراتيجيات التربية في المدرسة والأسرة. هذا بالإضافة إلى الدور الرئيس الذي يتولاه معلّم التربية الدينية في غرس قيم الانفتاح والتسامح بفضل طرائقه التعليمية في حصة التربية الدينية، والتي تُعنى بتشغيل التفكير الناقد البناء لديهم. ويظهر ذلك جلياً في ما لو أهمل المعلمون هذا الدور، فمنهم من يتعمّد استعمال ألفاظ متطرفة ومجحفة بحق الأديان والمذاهب الأخرى؛ ما يفضي نهايةً إلى اشتعال نزعة التطرف الفكري والمذهبي لدى الطلاب وإيصالهم إلى ما لا تُحمد عقباه.



المصادر والمراجع

1. أبي المنى، سامي. (2012). التثقيف الديني و التربية على العيش المشترك. جونية: مؤسّسة أديان.
2. إسماعيل، عادل. (1996). الحوار مادّة الحياة في بناء لبنان الجديد/ الحوار والحياة المشتركة بين الطوائف والأديان. بيروت: مؤسّسة الحريري. (دراسات لبنانيّة 1).
3. حتّي، فيليب. (1950). تاريخ لبنان و سوريا و فلسطين الجزء الأوّل و الثاني. بيروت: دار الثقافة.
4. حوراني، ألبرت. (1977). الفكر العربيّ في عصر النهضة. بيروت: دار النهار.
5. خالدي، مصطفى؛ فروخ، عمر. (1975). التبشير والاستعمار في البلاد العربيّة. بيروت: المكتبة العصريّة.
6. سارانتاكوس، سوتيريوس. (2017). البحث الاجتماعيّ، ترجمة شحدة فارح. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
7. صعب، أديب. (2003). وحدة في التّنوع، محاور وحوارات في الفكر الدينيّ. بيروت: دار النهار.
8. الصّليبي، كمال. (1991). تاريخ لبنان الحديث. بيروت: دار النهار للنشر.
9. علويّة، هلال. (1998). التربية الدينيّة من خلال مادّة التعليم الدينيّ في مدارس الطوائف اللبنيّة. بيروت: رسالة دبلوم.
10. العلي، غالب. (2019). التعليم الدينيّ في لبنان من منظور العيش المشترك. بيروت: دار البلاغة.
11. عماد، عبد الغني. (2009). التعليم الدينيّ في لبنان (الإشكاليّات و المحدّدات). لبنان: دراسة جامعيّة أكاديميّة.
12. غروي، مهدي. (2004). واقع التعليم الدينيّ لدى المسلمين الشيعة في لبنان.



- بيروت: أطروحة دكتوراه، جامعة القديس يوسف.
13. فروخ، حسن. (1948). *التنهضة التعليمية اللبنانية في مطلع القرن العشرين*. بيروت: محاضرات الندوة اللبنانية العدد 8-9.
14. فريحة، نمر. (2003). *المركز التربوي في 1017 يومًا*. بيروت: غير موجود.
15. قيسي، حسان. (1999). *الدولة والتعليم الرسمي في لبنان*. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي الأول.
16. قسطنطين، نبيل. (2000). *مسار التعليم الديني المدرسي في تاريخ لبنان*. بيروت: الجامعة الأميركية.
17. كوثراني، وجيه. (1989). *الفقيه والسلطان*. بيروت: دار الراشد.
18. الهاشم، بسام. (2023). *الطوائف والمواطنة في لبنان (الحاضر والمرتبج)*. بيروت: دار الفرابي.

الدوريات:

1. الربيعي، عمّار. (2014). *الانقسام الوطني اللبناني في عهد الانتداب الفرنسي*. العراق، البصرة: دراسات تاريخية العدد 16.

المواقع الإلكترونية:

- 1- *Etablissement(vision et message)*. (2023, 1 1). Retrieved from college des saints coeurs - ain najem : <https://ainnajm.sccc.edu.lb/>
- 2- Saint coeur, c. (2023, 1 1). *Présentation du Collège*. Retrieved from college des saint coeur ain najem: <https://www.ainnajm.sccc.edu.lb/pages?id=11>
- 3- الإيمان، مدرسة. (2023, 1 1). من نحن؟ تم الاسترداد من <http://imansch.net/ar/default.asp?MenuID=14>
- 4- التعريف و الهدف. (2023, 1 1). تم الاسترداد من مدارس المهدي: <https://>



www.almahdischools.edu.lb/index.php/%D8%AE%D8%B1%D9%8A

5- الرؤية و الرسالة. (2023, 1 1). تم الاسترداد من مدارس الايمان: <http://imansch.net/ar/default.asp?MenuID=15>

6- الرؤية و الرسالة و القيم. (2023, 1 1). تم الاسترداد من مؤسسة العرفان التوحيدية: <http://www.datatech.me/arabic/index.html#>

7- المهدي، مدارس. (2023, 1 1). مدارسنا. تم الاسترداد من <https://www.almahdischools.edu.lb>



2. Bonte, P. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. PUF.
3. Comte, F. (1999). *Dictionnaire de la civilisation chrétienne*. Larousse.
4. Gresle, F. (1994). *Dictionnaire des sciences humaines sociologie/anthropologie*. Nathan.
5. Larousse. (2005). *Grand Larousse Encyclopédique*. Paris.
6. Lenoir, F. (1997). *Encyclopédie des religions, Thèmes 2*. Bayard.
7. Morel, C. (2005). *Dictionnaire des symboles, mythes et croyances*. L'Archipel.

21. Feuillet, M. (2004). *Lexique des symboles chrétiens*. PUF.
22. Henry, P. (1991). *Leçons sur le baptême*. Institut Catholique de Paris.
23. La Sainte Bible. (1993). Société Biblique.
24. Laplantine, F. (1987). *L'anthropologie*. Payot.
25. Lauriot Prévost, A. M. *Mariage, mystère trinitaire*. Sarment.
26. Leon-Dufour, X. (1970). *Vocabulaire de théologie biblique*. Cerf.
27. Maisonneuve, J. (1988). *Les conduites rituelles*. PUF.
28. Mauss, M. (1967). *Manuel d'ethnographie*. Payot.
29. Otto, R. (1949). *Le sacré*. Payot. (Nouvelle édition, 2001).
30. Rajeh, A. (2003). *Code de procédure ecclésiastique dans les procès matrimoniaux catholiques*. Sader.
31. Rajeh, A. (2003). *L'ignorance, la contrainte et la condition*. Sader.
32. Rajeh, A. (2001). *La Simulation*. Sader.
33. Quivy, R., & Campenhout, L. V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
34. Rivière, C. (1999). *Introduction à l'anthropologie*. Hachette.
35. Saad, J. (2006). *Les chrétiens d'Orient et l'indissolubilité matrimoniale*. Roma.
36. Tomajean, J. (Mgr). (1969). *Rites et cérémonies du cycle liturgique*. Kaslik.
37. Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Picard.
38. Xavier, L. (1994). *Le mariage*. Atelier.

Dictionnaires et encyclopédies

- 1 Albin, M., & Encyclopédie Universalis. (1998). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris.



Bibliographie

1. Al Rawajiba, A. (2001). *La culture sexuelle chez l'homme et la femme*. Lib. Culturel.
2. Beaux, D. (2006). *Se marier*. Bréal.
3. Caillois, R. (1950). *L'homme et le sacré*. Gallimard.
4. Catéchisme de l'Église catholique. (1998). Pocket.
5. Cazeneuve, J. (1971). *Sociologie du rite*. PUF.
6. Cocagnac, M. (1994). *Les symboles bibliques : Lexique théologique*. Cerf.
7. Conférences. (1993). *Revue des lois de l'Église orientales* (2). Kaslik.
8. Conférences. (1992). *Revue des lois de l'Église orientales*. Kaslik.
9. Congrès de l'Association des théologiens pour l'étude de la morale. (1971). *Divorce et indissolubilité*. Cerf-Desclée.
10. Crimer, R. (1984). *L'institution du mariage*. Paris.
11. Crouzel, H. (1971). *L'Église primitive face au divorce*. Beauchesne.
12. De Harden, J. (1999). *Le guide pratique pour la préparation du mariage*. Chicago, USA.
13. Defoor, A. (1999). *Manuel méthodologique de recherche*. CRISS.
14. Desserpit, A. (1981). *Le mariage, un sacrement*. Centurion.
15. Diel, P. (1984). *Le symbolisme dans l'Évangile de Jean*. Payot.
16. Diel, P. (1984). *Le symbolisme dans la Bible*. Payot.
17. Eliade, M. (1952). *Images et symboles*. Gallimard.
18. Eliade, M. (1959). *Initiations, rites, sociétés secrètes*. Gallimard.
19. Eliade, M. (1965). *Le sacré et le profane*. Gallimard.
20. Eliade, M. (1949). *Traité d'histoire des religions*. Payot.

Enfin, l'ouverture d'un débat public sur la **place de la famille dans la société libanaise moderne** pourrait également permettre de repenser les notions de sacré et de profane dans le contexte du mariage. En s'inspirant d'approches interculturelles et interreligieuses, il serait possible de promouvoir une société où les choix matrimoniaux sont respectés tout en affirmant les valeurs fondamentales du respect mutuel, de la dignité et de la liberté individuelle.

Ainsi, à travers ces perspectives, il est possible d'envisager un avenir où les défis du mariage, de la dissolution du mariage et des rapports entre le sacré et le profane trouvent des réponses.



son pouvoir sur tous les aspects de la vie communautaire : social, juridique et économique. Ainsi, l'Église maronite, bien qu'elle puisse soutenir l'introduction du mariage civil, reste attachée à son autorité dans ces domaines et continue de préserver ses prérogatives au sein de la communauté, tant sur le plan spirituel que matériel. La question du mariage et de sa dissolution, qu'elle soit religieuse ou civile, reste une question complexe, où se croisent des enjeux sociaux, moraux et économiques.

En dépit des défis actuels, plusieurs perspectives émergent pour enrichir le débat sur le mariage et la dissolution du mariage dans le contexte maronite et au Liban en général. Une première ouverture pourrait concerner l'**évolution des mentalités sociales**, avec un appel croissant en faveur de l'introduction du mariage civil, indépendamment des croyances religieuses, afin de garantir des droits égaux pour tous les citoyens, quelle que soit leur appartenance confessionnelle. Ce changement pourrait contribuer à créer une société plus inclusive et équitable, tout en respectant les choix spirituels des individus.

Une autre perspective se trouve dans l'**évolution des pratiques religieuses** au sein de l'Église maronite. L'Église pourrait envisager un dialogue plus ouvert et moderne concernant la réconciliation entre le sacré et le profane, notamment par l'introduction de réformes théologiques qui reconnaissent la pluralité des formes d'union matrimoniale, tout en conservant la sacralité du mariage. Ce processus pourrait inclure une réflexion plus profonde sur l'accompagnement pastoral des couples en difficulté, avec une attention particulière aux réalités sociales contemporaines.

En outre, l'introduction de **lois de protection des droits des femmes**, notamment en ce qui concerne la dissolution du mariage, reste un enjeu majeur. Il serait judicieux d'explorer des réformes légales qui offrent un équilibre entre les considérations religieuses et les droits individuels, permettant ainsi aux femmes de se libérer des liens matrimoniaux dans des conditions respectueuses de leur dignité et de leur autonomie. Cela pourrait inclure l'intégration de mécanismes législatifs plus accessibles et moins stigmatisants pour les femmes désireuses de divorcer ou de demander l'annulation de leur mariage.

la découverte d'horizons nouveaux. Fondé sur l'anthropologie des sexes, le mariage est avant tout un phénomène humain universel, une réalité socio-culturelle profane. Toutefois, les théologiens ont choisi de le sacraliser, en le faisant passer soit pour une institution divine, soit pour un sacrement. Les croyants se marient comme tout le monde, mais dans la foi en leur Seigneur Jésus-Christ, et l'Église a ainsi intégré le mariage, probablement pour mieux contrôler la moralité sexuelle de ses membres, lui conférant un statut privilégié.

Les Réformateurs, pour leur part, considèrent le mariage comme une réalité terrestre et profane. Il relève de l'ordre de la création, et non de la rédemption. C'est à partir de cette affirmation théologique que le protestantisme développera sa critique de la conception catholique romaine du mariage-sacrement. Il est sans doute plus juste de parler du mariage des chrétiens plutôt que du mariage chrétien. En effet, ce mariage, d'origine naturelle, devient un sacrement chez les chrétiens. L'Église reconnaît toujours la valeur de l'union entre l'homme et la femme, soulignant que ce qui touche au corps est bon, car voulu par le Créateur. Ce principe s'oppose aux tendances manichéennes et gnostiques qui considéraient le corps comme mauvais. Le Premier Concile de Braga affirme que tout ce qui existe, y compris le monde corporel, est bon, puisque créé par Dieu. L'Église défend fermement le corps humain et ses rapports : « Si quelqu'un condamne le mariage humain et abhorre les enfants, comme Mani et Priscillien l'ont fait, qu'il soit anathème. Si quelqu'un dit que la formation du corps humain est l'œuvre du diable, qu'il soit anathème » (Premier Concile de Braga, vers 561). « Jamais personne n'a méprisé son propre corps ; au contraire, on le nourrit, on en prend soin. C'est ce que fait le Christ pour l'Église, parce que nous sommes les membres de son Corps ». (Ép. 5, 35-38)

La communauté maronite est invitée à jouer un rôle majeur en tant que réformatrice, notamment pour introduire le mariage civil dans la société libanaise tout en respectant la sacralité du mariage religieux. Elle pourrait être particulièrement efficace dans l'encouragement de cette réforme, tout en restant consciente que l'acceptation du mariage civil répond au désir des fidèles. Toutefois, l'Église semble également satisfaite de conserver



de mieux comprendre les mécanismes de pouvoir, d'argent et de statut qui traversent les relations matrimoniales au Liban.

Synthèse et Perspectives

Au fond, en ce qui concerne le sacré en général, il est possible d'affirmer de manière valable que le terme même implique une opposition au profane. Cependant, dès que l'on cherche à préciser la nature et les modalités de cette opposition, on se heurte à des obstacles majeurs. L'Église catholique définit précisément les rapports entre le sacré et le profane à travers ses rituels et cérémonies. Le mariage est ainsi inscrit dans le domaine du sacré, tandis que la dissolution du mariage appartient au monde profane. Comment, dès lors, l'Église parvient-elle à unir ces deux mondes, le sacré et le profane, sous l'égide du mariage ?

Lorsque l'on se marie à l'église, en remplissant toutes les formalités officielles et spirituelles, l'on est accepté au sein de la communauté religieuse et jouit d'une vie confortable et saine dans le monde sacré. Cependant, dès lors qu'une demande d'annulation du mariage est faite pour des raisons légitimes, cette démarche devient un acte profane, souvent perçu avec humiliation et mépris, et soumise à des procédures longues et bureaucratiques qui s'étendent sur plusieurs années.

Dans toute vie humaine, l'échec est une possibilité. Si l'espérance ne connaît pas de bornes, il est aussi vrai que l'homme n'est pas tout-puissant. La vie spirituelle n'est pas un remède magique et la faiblesse demeure. L'échec est donc possible. Les limites humaines et notre condition pécheresse font en sorte que ce qui semblait porteur des plus belles promesses puisse, à terme, se révéler catastrophique. Ainsi, dans certaines situations, la séparation peut être considérée comme le moindre mal, une solution préférable à une situation dévastatrice, dégradante ou violente.

Le sentiment amoureux, bien qu'il puisse sembler pur et transparent, est en réalité complexe et se caractérise par de multiples facettes. Il mêle des éléments aussi variés que le désir sexuel, l'idéalisation de l'autre et de la relation, le narcissisme, une forme d'extase, des rêves de fusion, ainsi que

Conclusion

En conclusion, l'étude menée sur le tribunal ecclésiastique maronite révèle des dynamiques sociales et économiques complexes qui influencent la perception du mariage et les procédures de nullité de mariage au sein de la communauté chrétienne libanaise. Bien que les femmes aient historiquement été placées dans une position subordonnée dans une société patriarcale, les résultats de cette étude montrent un changement significatif dans leurs aspirations et leur désir d'indépendance. Les femmes libanaises, plus conscientes de leurs droits, luttent pour préserver leur dignité et leur indépendance au sein du mariage, en défendant activement leurs droits et en s'affirmant dans divers aspects de la vie sociale, économique, et professionnelle.

Les données des jugements de 1997 montrent des tendances révélatrices dans les causes invoquées pour la demande de nullité de mariage, notamment la simulation, l'impuissance psychique, et d'autres motifs tels que la violence, le dol, et la crainte grave externe. La simulation, en particulier, ressort comme la cause la plus fréquente, ce qui peut être interprété comme une manifestation des conflits sous-jacents dans les relations conjugales, où des attentes divergentes entre les époux, comme la question de la procréation, de la monogamie ou de la communion de vie, jouent un rôle prépondérant dans la dissolution du mariage.

L'évolution des rôles des femmes dans la société libanaise, conjugée à une plus grande prise de conscience de leurs droits au sein du mariage, semble contribuer à ce phénomène. Toutefois, ces transformations doivent être contextualisées dans un cadre sociétal où les inégalités persistantes et la domination masculine continuent d'influencer les rapports de pouvoir au sein des familles. Une réflexion plus approfondie sur les tensions entre les valeurs traditionnelles et les aspirations modernes des individus pourrait éclairer davantage ces évolutions sociales et leurs implications dans le domaine juridique. Ainsi, il est essentiel de poursuivre l'analyse des effets sociaux et économiques de ces procédures judiciaires sur les individus, notamment à travers des études sociologiques et anthropologiques plus ciblées, afin

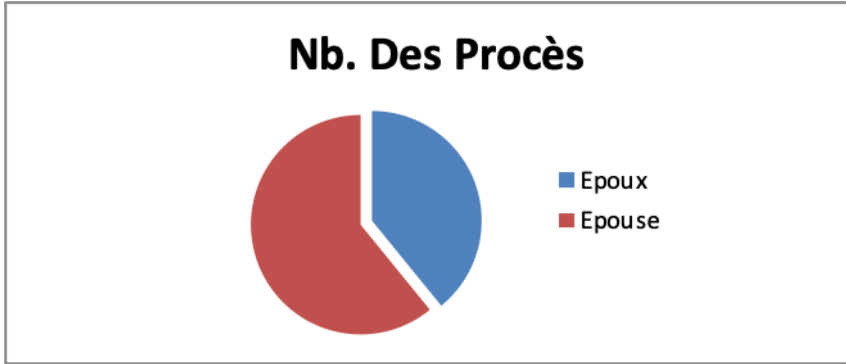


Jugements	Nombre de procès	Pourcentage %
L'erreur	25	21%
L'impuissance psychique	26	22%
La simulation	38	32%
La violence ou la crainte grave externe	12	10%
Le dol	17	15%
Total	118	100%

Fig.4: Jugements des procès intentés par les époux en 1997

La figure 4 représente la moyenne des jugements des procès intentés par les époux auprès du tribunal ecclésiastique maronite pendant l'année 1997. La simulation prend la plus grande moyenne par rapport aux autres, et cela revient à plusieurs raisons, d'après les entretiens réalisés auprès des divorcés pendant 5 mois :

- La procréation : l'un des époux ne voulait pas avoir des enfants.
- La monogamie : l'un des époux voulait la polygamie.
- L'un des époux qui nie à son partenaire le droit perpétuel à la communion de vie ou à la communauté de vie.



Taux des procès intentés par chacun des époux pendant 1997 selon la fig.3

Par conséquent, nous remarquons que, à première vue, ces valeurs sont bien significatives (malgré l'absence d'une étude directive, orientée vers les facteurs principaux du procès judiciaire). En effet, la moyenne des épouses est bien élevée en dépit du fait que nous vivons dans une société patriarcale où le système politico-juridique dans lequel l'autorité et les divers droits sur les personnes et les biens coïncident avec la règle de filiation patrilinéaire pour se concentrer entre les mains de l'homme occupant la position de père fondateur dans la famille étendue. Noter qu'une société patrilinéaire concerne des règles qui décident que tout individu recevra automatiquement de son père les principaux éléments de son statut et notamment qu'il appartiendra au même groupe de filiation que son père et le père de son père. Suivant cette réalité au Liban, les femmes se sentent toujours placées au deuxième degré, dépendante de leurs hommes et soumises à leurs décisions. Mais selon ces résultats (g.2), nous remarquons un certain changement au niveau social au Liban dans la communauté chrétienne maronite, d'où les femmes voudraient vivre leur vie conjugale tout en gardant leur indépendance, leur dignité. La femme libanaise est devenue indépendante sur tous les plans : économiques, culturels, sociaux, et professionnels. Elle fut introduite dans le champ du travail tout en croyant à l'égalité entre homme et femme (droits et devoirs). Elle est plus consciente de son cas et de ses droits au sein du mariage, et les défend.

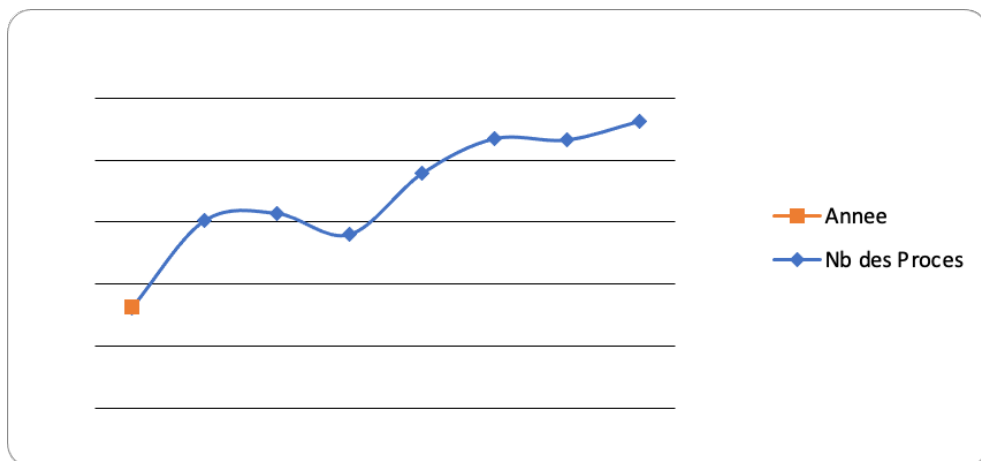


Fig.2 : Taux des procès de l'année 2000 à 2007

Nous remarquons dans la figure 1 une croissance du taux des procès intentés, et cela revient à plusieurs facteurs :

- Les structures sociales et économiques protègent moins de nos jours la stabilité du mariage. La famille, de plus en plus réduite aux couples et aux enfants, se fonde essentiellement sur l'amour personnel des époux.
- Les jeunes gens se marient souvent avant d'avoir atteint la majorité légale : leur mariage revêt fréquemment, dit-on, l'aspect d'un mariage à l'essai. Cela entraîne une augmentation des divorcés.

Sexe	Nombre de Procès	Pourcentage %
Homme	53	45 %
Femme	65	55 %
Total	118	100 %

Fig.3 : Nombre des procès intentés par chacun des époux en 1997

Les hommes ont intenté 53 procès, soit une moyenne de 45%, alors que les femmes une moyenne de 65 procès, soit une moyenne de 55%.

- Les lois canoniques, qu'ils considèrent comme obsolètes, ne répondant plus aux besoins contemporains.

Après avoir recueilli les avis des juges, des avocats et des divorcés, une contradiction flagrante apparaît tant sur le plan économique que professionnel. L'enjeu économique au sein du tribunal ecclésiastique est délicat et soulève de nombreuses questions. Une étude sociologique et anthropologique sur la relation entre l'argent et l'Église pourrait être intéressante pour mieux comprendre ces dynamiques. Il est également à noter que l'accès à l'information pour cette étude a été semé d'embûches. Les juges ont affirmé que c'était la première fois qu'ils recevaient une demande d'étude à ce sujet, et ont donc été particulièrement prudents et économes dans la diffusion des informations. Par exemple, ils ont fourni des informations datant de 1997 à titre d'exemple, mais ont été réticents à partager des données récentes.

Statistiques présentées par le Tribunal Ecclésiastique Maronite au Liban

ANNÉE	NOMBRE DE PROCÈS
2000	81
2001	151
2002	157
2003	140
2004	189
2005	217
2006	216
2007	231
TOTAL	1382

*Fig.1: Nombre de procès enregistrés par les époux
au tribunal ecclésiastique maronite tout au long de sept ans.*



Les juges, défenseurs des lois canoniques et des principes de l'Église, s'efforcent de limiter le rôle du tribunal à l'accompagnement des époux en difficulté, afin de préserver la sacralité du mariage tout en leur offrant une vie meilleure. Ils expliquent que le tribunal, comme toute institution, nécessite des financements pour rémunérer ses fonctionnaires (juges, avocats, administrateurs) et assurer sa pérennité. De leur côté, les avocats, à l'exception de quelques-uns, imposent des honoraires élevés, offrant souvent plusieurs options aux clients :

- Une somme importante, avec la promesse de clôturer le procès dans un délai très court (par exemple, un an).
- Une somme modérée, avec un déroulement plus routinier, pouvant durer plus de trois ans, l'avocat ne travaillant pas de manière efficace.
- Une conversion à un autre rite, moyennant un coût de 5000 \$, permettant de contourner les formalités et d'obtenir une forme de divorce rapide.

Lors de discussions avec certains avocats, il a été révélé que, bien que seuls les juges soient habilités à rendre des jugements, le grand nombre de jours fériés dans leur calendrier contribue à des retards dans la prise de décisions. Certains juges, selon ces avocats, accepteraient même des «pots-de-vin», accélérant ainsi le jugement en retour. Les personnes divorcées, quant à elles, se plaignent de la situation économique et dénoncent ce qu'elles considèrent comme une «spoliation» systématique. Selon leurs témoignages, les coûts sont élevés à chaque étape de la procédure, avec des «taxes» pour chaque cause de divorce, des «pots-de-vin» pour certains juges, et des honoraires excessifs pour les avocats. Face à ces obstacles, certains préfèrent se convertir à un autre rite afin de s'affranchir de cette situation et retrouver leur liberté. Parmi les difficultés majeures qu'ils soulignent figurent :

- La durée excessive du procès.
- Les avocats qui gèrent un grand nombre de dossiers simultanément.
- Les juges qui ne travaillent pas tous les jours, avec une vacance d'été de trois mois, ce qui ralentit le déroulement des affaires.

plusieurs questions, notamment concernant sa durée, ses coûts, et les pratiques économiques qui y sont associées.

Durée du Processus. Selon le Canon 1453 du Code de droit canonique, les juges et tribunaux doivent veiller à ce que, dans la mesure du possible, la justice soit rendue rapidement. En première instance, les affaires doivent être résolues dans un délai d'une année, à partir de l'envoi de la requête à l'officialité, tandis qu'en deuxième instance, la durée maximale est de six mois.

Coût du Processus. Le fonctionnement du tribunal ecclésiastique entraîne des frais qui sont assumés par la communauté chrétienne, notamment pour le personnel, les locaux, les fournitures de bureau, les télécommunications, et les déplacements. Il est normal que la partie demanderesse contribue à ces frais en fonction de ses moyens. Ainsi, des frais de 750 000 L.L. sont demandés pour l'ouverture d'un dossier en enquête préliminaire, et un acompte de 200 000 L.L. est exigé au moment de l'introduction de la cause. Si la procédure nécessite la nomination d'un expert ou d'un avocat, ou encore des indemnités de déplacement, ces frais sont également à la charge du demandeur. Toutefois, des aides judiciaires, totales ou partielles, peuvent être accordées en cas de besoin. La question de l'argent n'étant pas le principal moteur de la justice ecclésiastique, des arrangements pour les modalités de paiement peuvent être pris.

Malgré ces frais, des questions demeurent, notamment concernant les disparités économiques observées dans le traitement des demandes de nullité de mariage. Pourquoi les époux issus de classes sociales plus aisées, qui payent des sommes importantes, voient-ils leurs demandes traitées plus rapidement ? Pourquoi, lorsque 15 000 \$, sont versés, le procès peut se conclure en une année, alors que la durée habituelle est d'au moins un an et demi ? Où se situe la valeur sacramentelle du mariage dans ce cas ? Où sont les principes et les conditions du sacrement ? Ces interrogations ont été soulevées lors d'entretiens avec les juges, les avocats, et les personnes divorcées, et les réponses fournies sont parfois contradictoires.



Le secrétaire général supervise la gestion des procurations des avocats. Les avocats doivent remplir les conditions légales pour plaider, notamment en matière d'éthique professionnelle, d'expérience en droit canonique, et de respect des procédures judiciaires.

2.9. Le Déroulement du Procès Judiciaire Ecclésiastique

Les procès judiciaires ecclésiastiques maronites traitent principalement des demandes de nullité de mariage, de séparation et de cohabitation. Ces procédures suivent des étapes communes, comprenant l'enquête préliminaire et le procès judiciaire proprement dit.

2.9.1. L'Enquête Préliminaire :

- La demande de nullité de mariage est confiée au chancelier, qui recueille les informations nécessaires et les dépose dans un dossier numéroté.
- Le conjoint demanderesse présente les faits, les circonstances, les documents et les témoins. Un avocat ecclésiastique peut assister la partie demanderesse.

2.9.2. Le Procès Judiciaire :

- L'Officialité reçoit le dossier, et un tribunal est constitué pour instruire l'affaire. Les époux sont entendus séparément, et des témoins peuvent être appelés.
- Le défenseur du lien est chargé de défendre la validité du mariage.
- Après avoir examiné le dossier, le collège des juges rend une sentence qui doit être confirmée par une Officialité de deuxième instance pour devenir définitive.

Cette procédure est caractérisée par sa confidentialité, visant à protéger la vie privée des parties et la paix familiale. Seuls les juges, avocats, et parties prenantes ont accès aux documents du dossier. Le processus de traitement des demandes de nullité de mariage dans le tribunal ecclésiastique soulève

La chancellerie du tribunal est composée du chancelier, des notaires, de l'archiviste, du secrétaire général, du trésorier et de l'huissier. Elle tient plusieurs registres :

- Le registre principal des procès et des résumés des jugements.
- Le registre des procurations.
- Le registre des actes, documents et consignations.
- Le registre des frais et émoluments.
- Le registre des correspondances et commissions rogatoires.
- Le registre des notifications.
- Le registre des expertises.

2.8.2. Le Notaire

Le notaire accomplit son rôle sous la supervision du juge. Il se charge de l'organisation des dossiers, de la circulation entre la chambre d'instruction et la chancellerie, ainsi que de la conservation des dossiers dans des armoires sécurisées. Les photocopies des actes judiciaires et documents ne peuvent être effectuées sans l'ordre du juge. Le notaire assiste à toutes les audiences et rédige avec fidélité et clarté les actes stipulés par le juge. Il doit également respecter la confidentialité des dossiers et des informations personnelles.

2.8.3. L'Archiviste

L'archiviste organise les dossiers et appose le sceau du tribunal sur chaque page sans cacher l'écriture. Il est également responsable de l'enregistrement de la circulation des dossiers et de la préservation de leur confidentialité.

2.8.4. L'Économe

L'économe, assisté du trésorier, gère la comptabilité et la caisse du tribunal, et présente un rapport comptable mensuel au comptable du patriarcat.

2.8.5. Le Secrétaire Général



- Contrôler les comptes et proposer les frais judiciaires, les émoluments et les rémunérations.
- Convoquer des réunions du tribunal et inviter le Modérateur Général de l'Administration de la Justice à y participer.
- Présenter un rapport annuel sur l'activité du tribunal à Sa Béatitude le Patriarche et aux évêques concernés.
- Soumettre au Saint-Siège les rapports requis.

2.7. Les Offices Judiciaires et les Fonctionnaires Non Judiciaires

L'organisme du tribunal comprend des ministres de justice et des fonctionnaires non judiciaires, comme suit : **Ministres de justice :**

- Neuf juges ou plus, dont l'un exerce la fonction de vicaire judiciaire et cinq autres sont vicaires judiciaires adjoints, présidant chacun un tribunal collégial, conformément aux dispositions du Canon 1091.
- Trois promoteurs de justice et défenseurs du lien.
- Un chancelier et six notaires.

2.8. Fonctionnaires non judiciaires :

- Un archiviste, un secrétaire général et un trésorier.
- Un économiste, un comptable, un huissier, un portier, un employé aux renseignements et un employé d'entretien et de nettoyage.

Le Patriarche nomme, avec le consentement du Synode permanent et sur proposition du modérateur du tribunal, le vicaire judiciaire, les vicaires judiciaires adjoints, les juges, les promoteurs de justice, les défenseurs du lien et le chancelier pour un mandat de cinq ans. Pour être nommé vicaire judiciaire ou adjoint, la personne doit avoir exercé au moins deux ans comme juge, promoteur de justice ou défenseur du lien dans un tribunal de première instance.

2.8.1. Chancellerie

- Délivrer aux jugements la forme « Bon pour exécution » (صالح للتنفيذ), par délégation de Sa Béatitudo le Patriarche, avec le consentement du Synode permanent, si l'évêque éparchial refuse de signer ce document.
- Participer aux réunions et séminaires organisés par le tribunal sur des sujets canoniques ou juridiques.
- Présenter un rapport annuel au Synode des évêques de l'Église Patriarcale sur la marche de la justice dans les tribunaux maronites du territoire patriarcal.
- Soumettre au Saint-Siège les rapports et comptes rendus requis.

Le Modérateur du tribunal unifié de première instance est un évêque éparchial ou un vicaire général patriarcal, élu pour un mandat de cinq ans, conformément au canon 1067, par les évêques éparchiaux et les vicaires patriarcaux généraux ayant accepté l'unification des tribunaux éparchiaux. Ses compétences incluent :

- Assurer l'application des mesures pastorales pour éviter les litiges et promouvoir la réconciliation.
- Examiner et accepter la procuration des avocats habilitant à plaider et défendre devant le tribunal.
- Révoquer les avocats et radier leurs noms du rôle des avocats du tribunal si nécessaire.
- Nommer les notaires et les fonctionnaires non judiciaires nécessaires au tribunal.
- Proposer à Sa Béatitudo une liste de noms de juges et de ministres judiciaires nécessaires au tribunal.
- Veiller à l'application des statuts du tribunal.
- Fixer les jours fériés ordinaires et extraordinaires.



sur leur libre consentement, comme souligné dans le Catéchisme de l'Église Catholique. Cependant, cette liberté de choix ne signifie pas une totale autonomie ; le mariage est une institution divine qui transcende les désirs individuels des époux, les guidant vers une relation d'amour inconditionnel, à l'image de l'amour du Christ pour l'Église.

2.5. Le Tribunal Ecclésiastique Maronite

L'Église maronite au Liban dispose d'un Tribunal Maronite Unifié de Première Instance, fondé le 2 août 1956 par le Synode Patriarcal, pour toutes les éparchies situées sur le territoire de la République Libanaise. Ce tribunal applique le droit canonique et civil en vigueur, notamment la loi libanaise du 2 avril 1951 qui définit les compétences des instances confessionnelles des communautés chrétiennes, la loi sur le statut personnel des Églises catholiques (1952), et le Code des Canons des Églises Orientales, promulgué le 18 octobre 1990. Ce tribunal dispose de statuts spécifiques, approuvés en vertu des canons 1070 et 1335, ainsi que de l'article 101 du droit particulier de l'Église maronite, par les évêques concernés, sous la présidence de sa Béatitude le Patriarche. Les évêques ont le droit d'amender et d'interpréter ces statuts si nécessaire. Le siège officiel du tribunal se trouve à Zouk-Mosbeh, dans le district du Kesrouan. Le tribunal est compétent pour traiter toutes les affaires relevant du droit canonique, ainsi que d'autres litiges qui lui sont soumis par les évêques éparchiaux.

2.6. L'Organisme du Tribunal Ecclésiastique Maronite

Le Synode des évêques de l'Église Patriarcale élit, parmi ses membres, un Modérateur Général de l'Administration de la Justice, pour un mandat de cinq ans, conformément au Can.1062. Ses compétences sont les suivantes :

- Veiller sur tous les tribunaux maronites situés sur le territoire de l'Église Patriarcale.
- Contrôler la bonne application des lois et de l'administration de la justice.
- Trancher les demandes de récusation d'un juge du tribunal ordinaire de l'Église Patriarcale Maronite.

2.4. Interprétation Théologique et Anthropologique du Mariage Maronite

Le mariage maronite, comme rituel chrétien, peut être compris à travers la lentille des rites de passage, un concept théorisé par Arnold Van Gennep. Selon ce cadre, le mariage peut être vu en trois étapes distinctes mais interconnectées :

- **Le rite de séparation:** La personne se sépare de son ancien monde, celui du célibat, pour entrer dans une nouvelle phase de la vie.
- **Le rite de marge:** Période transitoire, représentée par les fiançailles, où la personne est dans une phase de transition, suspendue entre deux mondes.
- **Le rite d'agrégation:** Une fois le mariage consommé, l'individu est intégré dans la nouvelle structure familiale, celle de l'union conjugale.

Cette structure souligne que le mariage n'est pas simplement une union sociale, mais un événement sacré marquant une transition fondamentale dans la vie des individus impliqués. Comme l'indique Mircea Eliade dans *Le sacré et le profane*, le mariage représente une transformation métaphysique, une évolution vers un statut plus élevé dans la hiérarchie sociale et spirituelle, particulièrement pour les hommes et femmes religieux. Le mariage est ainsi perçu comme un passage vers un engagement plus profond avec le divin et une participation au sacré. Eliade et Otto soulignent tous deux que le sacré n'est pas simplement un aspect symbolique ou rituel, mais qu'il porte en lui une puissance qui transforme profondément les individus. Dans cette logique, le mariage maronite est beaucoup plus qu'un simple contrat civil ou social ; il est une sacramentelle, une manifestation de la volonté divine dans la vie des croyants. Pour les catholiques maronites, l'indissolubilité du mariage trouve son fondement dans la parole divine, telle que présentée dans l'Évangile selon Matthieu (19:6), où Jésus déclare que ce que Dieu a uni, l'homme ne doit pas le séparer. La reconnaissance religieuse du mariage dans l'Église maronite implique une démarche consciente de la part des époux, une démarche fondée



c) L'absence d'empêchement au mariage. Divers empêchements peuvent rendre un mariage invalide, tels que :

- La parenté naturelle ou par alliance (jusqu'au quatrième degré),
- L'âge minimum requis pour se marier (16 ans pour l'homme et 14 ans pour la femme),
- L'impuissance (perpétuelle ou antécédente),
- L'ordination ou le vœu de chasteté dans un institut religieux,
- La polygamie ou l'existence d'un mariage précédent non dissous.

2.3.2. Les Chefs de Nullité du Mariage

Les motifs de nullité du mariage sont définis par le Code de Droit Canonique. Ils sont principalement fondés sur l'absence de consentement valide. Parmi ces motifs figurent :

- **L'incapacité matrimoniale.** Cela peut résulter d'un grave défaut de discernement, ou de l'incapacité à assumer les obligations essentielles du mariage.
- **L'erreur.** Une erreur sur la personne ou sur une qualité essentielle de la personne rend le mariage invalide.
- **Le dol.** Le mariage est invalide si l'un des conjoints a été trompé dans le but d'obtenir son consentement.
- **La violence ou la crainte grave externe.** Un mariage contracté sous l'effet de la violence ou d'une crainte grave peut être déclaré invalide.
- **L'exclusion d'une propriété essentielle du mariage.** L'exclusion de l'indissolubilité, de la fidélité ou de la procréation dans le cadre du mariage rend celui-ci nul.
- **La simulation.** Lorsqu'un conjoint rejette explicitement l'engagement matrimonial, le consentement est dit simulé. Une simulation totale ou partielle peut rendre le mariage invalide.

2.2.4.1. Motifs Physiques

Chez l'homme, plusieurs motifs peuvent empêcher la consommation du mariage, tels que : l'impuissance, l'incapacité sexuelle, la dysfonction érectile, l'éthylisme chronique, l'éjaculation précoce, l'absence d'éjaculation, l'abus de drogues, les maladies vénériennes, le travestissement, ou encore la violence et la brutalité dans l'acte sexuel. Chez la femme, on retrouve des motifs physiques tels que l'impuissance, les malformations des organes génitaux externes, l'absence de vagin, ou l'infantilisme des organes génitaux.

2.2.4.2. Motifs Psychiques

Chez l'homme, les motifs psychiques peuvent inclure : l'impuissance psychologique, le refus de l'acte, l'homosexualité, la perversion sexuelle, des troubles mentaux tels que la schizophrénie, ou la frigidité. Chez la femme, ces motifs incluent également l'impuissance psychique, l'aversion ou le refus de la copulation, le vaginisme, la frigidité, le lesbianisme, et des troubles tels que l'hystérie.

2.3. La Déclaration en Nullité du Mariage

Une déclaration en nullité de mariage signifie que, après étude, le Tribunal ecclésiastique déclare que le mariage, bien qu'apparemment célébré, est invalide car il lui manque une condition essentielle pour sa validité. Cette déclaration n'est pas un divorce, car, selon l'Église, le mariage ne peut être dissous.

2.3.1. Conditions de Validité du Mariage

Pour qu'un mariage soit valide, trois exigences doivent être remplies :

a) Le consentement donné et reçu devant l'Église. Selon le canon 1101, le consentement intérieur est présumé conforme aux paroles et signes utilisés lors de la célébration du mariage. Toutefois, si l'un ou l'autre des conjoints exclut expressément l'essence même du mariage ou l'un de ses éléments essentiels, le mariage sera invalide.

b) L'accomplissement des formalités requises par le droit canonique.

Certaines formalités sont impératives pour la validité du mariage.



relation physique ou biologique ; elle doit être une véritable communication humaine, un acte d'amour où l'homme et la femme se donnent mutuellement, dans le respect de leur identité et de leurs valeurs humaines profondes. Selon l'Église catholique, un mariage ne peut être consommé que par une union d'amour pleinement vécue, librement et pleinement accomplie par les époux. Cela explique pourquoi, dans un procès en tribunal ecclésiastique, le juge enquête minutieusement sur certains détails anatomiques ou physiologiques, ce qui peut déranger les personnes concernées. La consommation du mariage ne réside pas seulement dans l'acte physique ; elle implique également la réussite de la vie commune, tant sur le plan des relations interpersonnelles que sur le plan de l'union corporelle. Ces deux aspects sont intimement liés et se nourrissent mutuellement.

2.2.3. La Copulation Comme Acte Humain

La copulation doit être réalisée de manière consciente, volontaire et libre par les deux conjoints. La conscience des faits, la volonté de l'action, et la liberté de décision sont des éléments indispensables pour que l'acte soit véritablement humain. La connaissance, en tant que prise de conscience des faits, et la volonté, en tant que moteur de l'action, sont des aspects fondamentaux de l'acte humain. La liberté, qui permet de choisir et de décider d'agir, est une condition nécessaire à la responsabilité morale.

2.2.3.1. Qu'elle Soit Sans Violence Physique

L'acte doit être réalisé sans aucune forme de violence physique, garantissant ainsi le respect de l'intégrité physique et psychologique des conjoints.

2.2.3.2. Qu'elle Soit Réalisée Avec un Esprit Marital

L'acte de copulation doit se réaliser dans le cadre d'un esprit marital, où la relation est fondée sur l'amour et le respect mutuel, conformément à l'engagement pris par les époux.

2.2.4. Les Motifs du Non-Consommation du Mariage

Les motifs de non-consommation du mariage peuvent être physiques ou psychiques, et affectent soit l'homme, soit la femme.

aucune cause, sauf par la mort ». La consommation est l'acte par lequel les conjoints, déjà unis par un mariage valide, ratifié, concrétisent leur union dans un acte conjugal naturel.

2.2.2. La Copulation Conjugale

Pour que la copulation conjugale soit considérée comme consommant le mariage, il est nécessaire de préciser les éléments qui la constituent.

2.2.2.1. Les Éléments Constitutifs de la Copulation Conjugale

Afin de mieux comprendre le concept de consommation du mariage, il convient d'expliquer celui de la copulation. Dans le cadre d'une copulation consommant le mariage, il existe des éléments à la fois anatomiques, physiologiques et psychologiques. Ces deux aspects sont nécessaires pour appréhender correctement l'acte copulatoire consommant le mariage, lequel est perçu comme un acte juridique ayant des effets significatifs d'ordre psychologique, théologique et juridique. (P. A. Rajeh, *Le mariage ratifié et non consommé*, p. 39)

2.2.2.2. Les Éléments Anatomiques et Physiologiques

La copulation est considérée comme authentique lorsque le rapport sexuel entre l'homme et la femme se déroule de manière naturelle, c'est-à-dire dans le cadre de l'union biologique naturelle. Chez l'homme, trois actions sont requises : l'érection, la pénétration et l'éjaculation. Chez la femme, les conditions nécessaires sont la réception du membre viril dans le vagin et la rétention de l'éjaculé. L'union entre l'homme et la femme est dite naturelle lorsque le pénis est introduit dans le vagin féminin. En revanche, une copulation sans pénétration ne constitue pas la consommation du mariage, même si des enfants peuvent naître de l'union par d'autres moyens.

2.2.2.3. Les Éléments Psychologiques de la Copulation Consummatrice du Mariage

Les éléments psychologiques jouent un rôle de plus en plus important dans le Droit Canonique, donnant à la consommation du mariage une dimension humaine plus profonde. La consommation du mariage ne peut se limiter à une



le CIC (Can. 853) : « Le mariage conclu et consommé ne peut être dissous par aucune puissance humaine, ni pour aucune cause, sauf par la mort. » Cela signifie qu'aucune autorité, civile ou ecclésiastique, ne peut rompre le lien matrimonial d'un mariage consommé entre baptisés.

2.1. Le droit canonique

Le droit canonique régit l'Église et ses fidèles. Il vise à favoriser la progression des chrétiens dans la foi, l'espérance et la charité, tout en exprimant la sacramentalité de l'Église. Les normes canoniques doivent répondre à deux exigences : fidélité à la parole de Dieu et prise en compte des besoins des temps présents. Elles doivent être réalistes et souples, éclairant la vie des fidèles tout en témoignant de la miséricorde divine (*CATEM, Divorce et Indissolubilité du mariage*, p. 16).

2.2. La dissolution du mariage de rite maronite

La dissolution concerne deux cas précis :

- a) **Les mariages non consommés.**
- b) **Les mariages non sacramentels.**

La dissolution relève d'une grâce accordée uniquement par le Pape. Un mariage valide est indissoluble, sauf dans les cas suivants :

- a) **Mariages non consommés** : Si aucune relation conjugale n'a eu lieu après le mariage, et pour des raisons graves, le Pape peut accorder une dispense.
- b) **Privilège paulin** : Inspiré de 1 Corinthiens 7, 15, ce cas concerne les mariages entre deux personnes non baptisées, lorsque l'une se convertit et l'autre refuse de continuer la vie commune.

Dans ces cas, on parle de dispense, et non de nullité.

2.2.1. La consommation du mariage

Selon le CIC (Can. 1141) : « Le lien sacramentel du mariage, une fois consommé, ne peut être dissous par aucune puissance humaine, ni pour

sacrement ». De même, le Code des Canons des Églises Orientales (CCEO, Can. 776 §1) affirme : « Par l'institution du Christ, le mariage valide entre baptisés est, par le fait même, un sacrement, à l'image de l'union indéfectible du Christ avec son Église. Les conjoints sont unis par Dieu et, pour ainsi dire, consacrés et fortifiés par la grâce sacramentelle ». Ces canons établissent que le mariage entre baptisés est un véritable sacrement, générant une grâce sanctifiante. La qualité sacramentelle du mariage ne dépend que du baptême et non de l'appartenance à la foi catholique. Ainsi, un mariage valide entre deux baptisés non catholiques (orthodoxes ou protestants) est également considéré comme un sacrement. Plusieurs questions se posent quant aux conditions du mariage catholique :

- **Faut-il être baptisé pour se marier à l'Église?** En principe, oui. Cependant, une personne non baptisée peut se marier avec un baptisé à condition d'obtenir une dispense de «disparité de culte » auprès de l'évêché. Cette dispense est généralement accordée, à condition que la personne non baptisée accepte les principes essentiels du mariage chrétien (liberté, fidélité, indissolubilité, et ouverture à la fécondité).
- **Si aucun des deux partenaires n'est baptisé,** il est impossible de se marier à l'Église, car le baptême est une condition essentielle pour recevoir un sacrement.

Ainsi, une personne non croyante peut se marier à l'Église à condition de respecter les éléments fondamentaux du mariage chrétien et la foi de son conjoint. Toutefois, dans ce cas, le mariage n'est pas sacramentel, même pour la personne baptisée, car l'union des époux chrétiens est une expression de l'union entre le Christ et l'Église (Éphésiens 5, 23-32). Bien que non sacramentel, ce mariage reste néanmoins indissoluble.

II. DISSOLUTION: CONCEPTS ET CARACTÉRISTIQUES DU MARIAGE CHRÉTIEN DE RITE MARONITE

L'indissolubilité du mariage est une propriété essentielle découlant du droit naturel. L'Église catholique l'a toujours proclamée avec conviction. Bien que soutenue par le magistère, cette conviction n'est pas un dogme de foi. Selon



acteurs. Jean Maisonneuve définit le rituel religieux comme « un système ordonné de comportements, impliquant une relation au sacré, une mise en jeu du corps et une transcendance » (*J. Maisonneuve*, p. 12).

1.3. Le sacrement du baptême

Le baptême est le premier et le plus fondamental des sept sacrements dans l'Église catholique. Considéré comme un sacrement d'initiation, de foi et de vie nouvelle, il ne représente pas seulement une régénération spirituelle individuelle. Il marque également l'entrée de la personne dans le peuple de Dieu et son intégration dans l'histoire du salut. Le baptême est généralement célébré à l'église, dans un cadre familial ou social. Les parents jouent un rôle central, car ce sont eux qui demandent ce sacrement pour leur enfant, dans le but de l'intégrer à la communauté chrétienne. Par le baptême, l'enfant devient chrétien. Il entre dans la grande famille de Dieu et rejoint la communauté de l'Église, vivant ainsi en union et en solidarité avec Jésus-Christ.

1.3.1. Le baptême chrétien

Le mot « baptême » signifie « bain » ou « immersion ». Ce terme dérive du grec *baptein* ou *baptizen*, qui veut dire plonger ou laver. Ainsi, le baptême est une immersion ou une ablution symbolique. Selon Mircea Eliade, le baptême représente « un symbolisme immémorial et œcuménique d'immersion dans l'eau, utilisée comme instrument de purification et de régénération. Ce symbolisme, accepté par le christianisme, a été enrichi par de nouvelles variantes religieuses » (*Traité d'histoire des religions*, p. 171).

1.3.2. La signification du baptême chrétien

Le baptême symbolise la participation à la mort et à la résurrection du Christ. Il incarne la conversion, le pardon, la purification, le don de l'Esprit Saint, l'intégration au corps du Christ et le signe du Royaume de Dieu. Ce sacrement unit le baptisé au Christ et à son peuple, offrant une vie nouvelle en Jésus-Christ. Ce rituel, une fois accompli, ne peut être répété. Tout acte pouvant être interprété comme un « re-baptême » doit être évité. Dans le Code de Droit Canonique (CIC 1055 §2), il est précisé : « Entre baptisés, il ne peut exister de contrat matrimonial valide qui ne soit, par le fait même, un

union nuptiale reflète le dessein divin ultime : s'unir aux hommes et réaliser une intimité profonde et durable. Le mariage chrétien invite les couples à une vie intime, sociale et religieuse, où le sacrement joue un rôle fondamental en les appelant à vivre leur union dans le Seigneur. Ainsi, il ne transforme pas magiquement les conjoints mais les soutient dans leur cheminement à travers les hauts et les bas de la vie conjugale. Le sacrement de mariage symbolise l'amour de Dieu manifesté en Jésus-Christ et établit les croyants dans une alliance sacramentelle, unissant leur union à celle du Christ avec l'Eglise.

1.2.1. Le mariage: sacrement de l'amour et de l'alliance

« Ce n'est que depuis le XVIII^e siècle que le mariage par amour s'est imposé et, au début du XX^e siècle, que l'amour est devenu la valeur centrale du mariage » (Xavier Lacroix, *Le Mariage*, p. 12). Cette évolution peut être divisée en trois modèles conjugaux :

- Le mariage traditionnel, où l'institution prime sur les sentiments.
- Le mariage alliance, où amour et institution sont également importants.
- Le mariage romanesque, où l'amour prime sur l'institution.

Le christianisme a joué un rôle décisif en mettant en avant le salut apporté par Jésus-Christ. Le mariage devient alors le signe de la création divine et de l'alliance renouvelée par la rédemption, symbolisée par l'eau et le sang jaillis du côté du Christ lors de sa mort sur la croix.

1.2.2. Un rite sacramentel du mariage

Le sacrement du mariage est un acte sacré, par lequel le croyant reçoit une grâce invisible à travers un signe visible. Les rites sacramentels, bien codifiés, occupent une place essentielle dans la vie communautaire, permettant une participation active au monde sacré. La cérémonie du mariage, qui inclut les fiancés, les témoins et le prêtre, bénéficie de la présence de Jésus-Christ. Selon J. Cazeneuve, le rite est une action suivie de conséquences réelles, « un acte individuel ou collectif, fidèle à des règles immuables qui constituent son essence » (J. Cazeneuve, p. 12). Dans le domaine religieux, le rituel constitue un système de pratiques codifiées ayant une valeur symbolique pour ses



Dieu par le Christ, mais qu'il faut également pratiquer la charité. Cette vie de charité n'est pleinement possible qu'à travers le lien quasi physique avec la mort et la résurrection du Christ, rendu possible par le sacrement. Le sacrement du mariage intègre les époux dans le mystère du salut, en tenant compte de leur réalité d'homme et de femme. Pour comprendre pourquoi l'Église reconnaît le mariage comme sacrement, il est utile de revenir à la notion de sacrement. Selon la tradition catholique, les sacrements sont des signes efficaces de grâce. Trois éléments leur sont intrinsèques: l'élément historique (l'institution par le Christ), l'élément théologique (la nécessité absolue des sacrements pour le salut) et l'élément spirituel (l'efficacité du rite). D'après l'*Encyclopædia Universalis*, « le terme sacramentum est reçu dans le vocabulaire chrétien depuis Tertullien (seconde moitié du II^e siècle). En latin, sacramentum désignait un engagement judiciaire ou militaire [...]. Cet engagement rendait sacré, sacralisait l'acteur, le consacrant ou l'exposant à la justice divine en cas de parjure. Tertullien a progressivement transformé le sens initial pour faire de sacramentum l'équivalent du mot grec mystérion, mystère » (*Universalis*, p. 582). Concernant le nombre des sacrements, Pierre Lombard, au XII^e siècle, a réduit à sept les rites sacramentaux, chiffre confirmé par le Concile de Florence (1439) et définitivement consacré par le Concile de Trente (1545-1563). Ce chiffre, symbolique de perfection, reflète la plénitude de la grâce conférée par les sacrements. Ils se divisent en sept : le Baptême, la Confirmation, l'Eucharistie, la Pénitence, l'Onction des malades, le Mariage et l'Ordination. Ils se distinguent ainsi:

- **Sacrements d'initiation:** Baptême (intégration à l'Église), Confirmation (renforcement du baptême), Eucharistie (nourriture spirituelle réelle, substantielle, corps et sang du Christ).
- **Sacrements de guérison:** Pénitence (réconciliation du pécheur), Onction des malades (guérison de l'âme et du corps).
- **Sacrements du service:** Mariage (sanctification de l'union conjugale), Ordination (ministère sacré).

Le mariage est présenté comme une image de l'union entre Dieu et son peuple, entre le Christ et l'Église, ou encore entre Dieu et l'humanité. Cette

De plus, l'enfant né de l'union révèle le visage de Dieu créateur, soulignant l'importance de la Sainte Famille.

1.1.3. Le mariage chrétien

Le mariage chrétien ne diffère des noces païennes ou juives que par le fait que les époux sont baptisés. Selon le théologien R. Crimer (« L'institution du mariage », p.110), l'amour désintéressé et fidèle existe également chez les non-chrétiens. L'Église ne prêche pas un mariage « chrétien », mais proclame à tous l'amour et la fidélité de Dieu. Dans le Code de droit canonique (1983), le mariage est défini comme une alliance par laquelle un homme et une femme forment une communauté de vie ordonnée au bien des conjoints, à la génération et à l'éducation des enfants. Contrairement à 1917, où la procréation était prioritaire, le mariage est désormais centré sur l'assistance mutuelle des époux. Le Concile Vatican II définit le mariage comme une communauté intime de vie et d'amour fondée par le Créateur et stabilisée par un pacte conjugal. Ce lien, ordonné au bien des époux et des enfants, est établi par Dieu et exige la pleine fidélité et l'unité indissoluble.

1.1.3.1. L'Église catholique

L'Église catholique, universelle et apostolique, reconnaît le Pape comme successeur de Saint Pierre. Elle prêche l'Évangile et administre les sacrements, instruments de la grâce divine. Elle propose une vie spirituelle et des règles inspirées de l'Évangile, régies par le droit canonique.

1.1.3.2. L'Église maronite

L'Église maronite, issue de l'ancienne Église syrienne d'Antioche, suit les traditions orientales tout en confessant la foi catholique. Elle conserve des pratiques propres, telles que le mariage des prêtres et l'administration conjointe des sacrements de baptême et de confirmation. Principalement présente au Liban et en Syrie, elle reconnaît l'autorité du Pape.

1.2. Le sacrement du mariage

Le sacrement occupe une place essentielle dans la vie de l'Église. Celle-ci enseigne qu'il ne suffit pas de savoir que l'homme est devenu fils de



mariage et l'Alliance entre Dieu et son peuple, renforçant ainsi la dimension sacrée de l'union conjugale.

1.1.2.2. Nouveau Testament

La conception du mariage dans le Nouveau Testament (NT) est marquée par le paradoxe de la vie de Jésus : bien qu'il soit né d'une femme vierge et ait vécu dans la virginité, il confère une valeur sublime au mariage.

1.1.2.2.1. La nouvelle Loi: Le Christ et le mariage

«Ce que Dieu a uni, que l'homme ne le sépare pas». Cette parole de Jésus souligne que Dieu ne modifie pas la beauté intrinsèque de l'amour humain, mais lui donne un sens nouveau et sacré. Par la foi en Jésus-Christ, l'amour conjugal devient le signe du mystère de l'alliance entre Dieu et l'humanité. Les époux sont non seulement témoins, mais aussi acteurs de cette alliance. En effet, ce n'est pas le prêtre qui marie les époux, mais son ministère représente la présence de l'Église et le don de Jésus-Christ. Les évangiles synoptiques, notamment Matthieu (Mt 19,2-9), insistent sur l'indissolubilité du mariage, une nouveauté alors que la Loi juive autorisait la répudiation (Dt 24,1-4). Matthieu nuance cependant en mentionnant une exception : « Que l'homme ne sépare pas ce que Dieu a uni ».

1.1.2.2.2. Le sacré dans le mariage

L'exigence monogame présente dans le NT est l'un des piliers de la catéchèse chrétienne du mariage. Le Concile de Trente (1563) déclare : « Si quelqu'un dit qu'il est permis aux chrétiens d'avoir plusieurs épouses, qu'il soit anathème. » Cette exigence s'enracine dans la nature humaine et dans l'amour fidèle. Ce n'est pas l'institution monogamique qui fonde l'amour conjugal, mais l'inverse. Jésus confère au mariage une signification religieuse dans le Royaume de Dieu. Par l'alliance qu'il fonde dans son propre sang (Mt 26,28), il devient l'Époux de l'Église. Pour les chrétiens, temples du Saint-Esprit depuis leur baptême (1 Co 6,19), le mariage est un grand mystère qui reflète l'union entre le Christ et l'Église (Ep 5,32). La célébration de l'eucharistie dans un mariage souligne le lien étroit entre ces deux sacrements. Le « oui » des époux devient le signe de l'alliance de Dieu avec l'humanité.

- L'exogamie favorisait les mariages en dehors du groupe social pour encourager les échanges,
- L'endogamie renforçait la cohésion au sein d'un groupe social restreint.

L'Église s'est opposée à des pratiques comme l'union libre ou la prostitution, en influençant la conception du mariage. Inspirée par saint Augustin et saint Thomas d'Aquin, elle a affirmé que les buts du mariage étaient exclusivement la procréation et la prévention de la fornication. L'amour conjugal fut ainsi longtemps exclu des idéaux matrimoniaux.

1.1.2. Le mariage dans la société religieuse

Dès la création, Dieu a voulu l'union de l'homme et de la femme. Jésus a déclaré : « Au commencement de la création, Dieu fit l'homme et la femme. C'est pourquoi l'homme quittera son père et sa mère, et s'attachera à sa femme, et les deux deviendront une seule chair » (*Mc 10:6*). Le Christ a fait du mariage un sacrement, lui conférant une dimension spirituelle unique. Le mariage dans le bassin méditerranéen du 1er siècle était très diversifié, mais le mariage «à la romaine» dominait symboliquement. Bien que rarement pratiqué en dehors des élites, ce modèle influença les premiers chrétiens, qui le modifièrent selon leurs valeurs.

1.1.2.1. L'Ancien Testament

La Genèse présente le mariage comme une institution voulue par Dieu: « Il n'est pas bon que l'homme soit seul. Je vais lui faire une aide qui lui corresponde » (*Gn 2:18*). Le mariage y est décrit comme une union monogamique où l'homme et la femme deviennent « une seule chair » (*Gn 2:24*). Dans les sociétés anciennes, les mariages étaient souvent arrangés par les familles, sans consultation des enfants. Parfois, ces unions répondaient à des impératifs communautaires, comme la perpétuation de la race (*Dt 25:5-10*). Cependant, certains récits bibliques relatent des unions basées sur des sentiments amoureux (*Gn 24, 62-67*). La polygamie, bien que pratiquée, contraste avec l'idéal monogamique défendu par l'auteur yahviste (*Gn 2:18-24*). Par ailleurs, l'Ancien Testament établit un lien symbolique entre le



Toutefois, cette institution ne répond pas uniquement au besoin de fournir un cadre stable pour les enfants, mais également à celui des couples eux-mêmes.

1.1.1. Le mariage dans la société traditionnelle

Une définition traditionnelle et universelle du mariage stipule que « le mariage est l'institution qui légitime la procréation et les relations sexuelles » (Xavier Lacroix, *Le Mariage*, p. 65). Toutes les sociétés ont cherché à réglementer ces aspects essentiels de la vie sociale.

Le mariage remplit historiquement quatre fonctions sociales majeures :

- Prévenir la violence,
- Garantir la filiation,
- Célébrer le mystère de la société,
- Traduire des valeurs partagées.

Dans l'Antiquité et les civilisations traditionnelles, le mariage était principalement un arrangement entre familles, visant à prolonger la lignée, assurer la transmission du patrimoine et du nom. Contrairement à l'idée contemporaine de l'union amoureuse entre un homme et une femme, le mariage dans l'Antiquité servait davantage des intérêts politiques, économiques et sociaux. Le fondement juridique du mariage reste flou dans les premiers textes juridiques romains. Ces derniers définissaient surtout des règles conférant au mari un pouvoir accru sur sa femme mariée, principalement pour accroître sa richesse et son influence politique. Le mariage était souvent un outil économique pour les classes dirigeantes de Rome. Jusqu'au 12^e siècle, l'Église se préoccupait essentiellement de la messe nuptiale. Mais en 1215, lors du 5^e concile de Latran, le mariage fut élevé au rang de sacrement. Dans le système féodal, le mariage avait pour objectif principal d'éviter le morcellement des terres, réservant ainsi cette institution à l'aîné des fils.

Les alliances dans les sociétés traditionnelles variaient selon les normes sociales :

Structure de l'étude

Notre recherche est divisée en deux parties :

1. Concept du mariage :

- a) Évolution historique : des sociétés primitives à l'Ancien et au Nouveau Testament.
- b) Perspectives théologiques et ecclésiastiques.

2. Dissolution du mariage maronite :

- a) Analyse théologique, juridique et canonique.
- b) Étude du tribunal ecclésiastique de Zouk Mosbeh : fondement, objectifs, causes d'annulation et procédures.

Cette approche permet de répondre aux questions soulevées, tout en proposant une analyse anthropologique nuancée du sujet.

I. LE MARIAGE ET DISSOLUTION, CONCEPTS ET CARACTÉRISTIQUES

Cette partie explore le concept du mariage dans la société religieuse. Elle examine les notions fondamentales de cette institution, notamment le sacrement du mariage et le rôle du baptême dans la communauté chrétienne maronite, la dissolution du mariage chrétien et ses spécificités, ainsi que la déclaration de nullité et les causes associées à cette nullité.

1.1. LE MARIAGE : CONCEPTS FONDAMENTAUX DE L'ÉTUDE

Le mariage est-il une institution civile ou religieuse ? Est-il destiné à assurer la pérennité de l'espèce humaine ou simplement à remédier à la concupiscence ? À travers une approche anthropologique, canonique, juridique et historique, de nombreux écrits traitent du mariage, une institution intrinsèquement liée à celle de la famille, considérée à la fois comme un pilier et une résultante de la société. Par essence, le mariage est une institution hétérosexuelle, excluant les unions de même sexe, souvent jugées instables et non procréatives.



Objet de l'étude et choix du terrain

Notre recherche porte sur la dissolution du mariage dans la communauté maronite, avec une étude approfondie du tribunal ecclésiastique maronite à Zouk Mosbeh. Ce choix s'explique par plusieurs raisons:

- L'ambiguïté entourant le « divorce » chez les maronites.
- Le rôle déterminant du tribunal ecclésiastique dans le sort des conjoints.
- Une curiosité scientifique : comprendre les détails des procédures d'annulation et les enjeux anthropologiques qu'elles impliquent.

Méthodes et techniques

Notre étude repose sur trois axes principaux :

- 1. Recherche documentaire :** Cette phase exploratoire consiste à consulter les études antérieures, les travaux académiques, les archives des bibliothèques et les bases de données en ligne. Elle fournit la base théorique de notre analyse.
- 2. Observation participante :** Adaptée à l'approche anthropologique, cette technique implique une observation directe des procédures devant le tribunal ecclésiastique maronite, en notant les interactions entre les couples, les juges et les avocats.
- 3. Entretiens semi-directifs :**
 - a) 30 divorcés: Pour comprendre leurs expériences et les détails des procédures.
 - b) Professionnels religieux:
 - Père Maroun Nasr : Pour les références bibliques.
 - Père Ghassan Aoun : Pour les procédures judiciaires au tribunal.
 - Père Boutros Atallah : Pour des informations sur le rôle du tribunal.
 - Me Selim Madi : Pour les aspects canoniques.

établi entre Dieu et l'institution du mariage, c'est dans le cadre de la vocation. Dieu nous appelle à vivre notre sexualité et notre mariage en harmonie avec ce que nous savons de Lui. C'est donc l'appel évangélique qui est divin et transcendant, et non l'institution qui le reçoit.

Problématique

Le mariage chrétien de rite maronite est confronté à une tension entre doctrine et pratique. D'une part, il existe une volonté chez les chrétiens de se marier religieusement. D'autre part, le nombre croissant de demandes de dissolution de ce mariage devant les tribunaux ecclésiastiques est éloquent. Comment peut-on harmoniser la sacralisation du mariage avec la vie quotidienne, marquée par des problèmes sociaux et des évolutions constantes? L'Église catholique a élevé le mariage au rang de sacrement, alors que dans sa dimension civile, le mariage est un contrat entre deux individus qui souhaitent vivre ensemble. Ce contrat peut être dissous pour des raisons valables et logiques. La dissolution du mariage reste un phénomène sensible et complexe dans la société libanaise, en particulier dans la communauté maronite. L'Église maronite ne reconnaît pas le divorce, car le mariage religieux ne peut être dissous que par la mort d'un des époux ou par une annulation prononcée par ses juridictions compétentes. Toute violation de ces règles entraînerait une excommunication ipso facto et rendrait le sacrement nul. Avec une approche anthropologique, et plus précisément en mobilisant l'anthropologie religieuse, nous souhaitons examiner l'impact des représentations rituelles sur la vie quotidienne, sociale et psychologique des fidèles, souvent marquées par des souffrances profondes.

Questions de recherche:

- Comment le mariage chrétien maronite passe-t-il d'un acte sacré à un acte profane lors de sa dissolution?
- Pourquoi le mariage maronite est-il élevé au rang de sacrement?
- Les classes sociales aisées ont-elles plus de facilités à obtenir une dissolution que les autres au sein de la communauté maronite?



INTRODUCTION

« Ce que Dieu a uni, que l'homme ne le sépare pas » (Mc 10,9). Dans la religion catholique, s'il est possible de se marier devant Dieu, il est en revanche impossible de divorcer devant Lui. Au Liban, le statut personnel est régi par la communauté religieuse, et ce sont les tribunaux confessionnels qui sont compétents pour la plupart des affaires familiales : mariage, divorce, garde des enfants, héritage, etc. Les tribunaux maronites, en particulier, refusent toute possibilité de divorce ou de séparation des époux. Ainsi, les maronites ont deux solutions pour se libérer de leur mariage :

1. **L'annulation** : Actuellement, l'Église maronite développe et élargit les causes d'annulation, offrant ainsi des solutions possibles aux nombreux cas d'échecs de vie conjugale.
2. **La conversion** : Bon nombre de Libanais changent de rite ou de communauté dans le seul but de mettre fin à leur mariage.

Ainsi, au Liban, le mariage est à la fois une institution sociale et religieuse. Seule la famille fondée sur le mariage est reconnue, et seul le mariage religieux est considéré comme valide en droit interne. Chez les chrétiens, le mariage est le seul sacrement qui ne laisse pas de place à l'erreur. L'Église, au nom du Christ, essence même de l'Amour, demande à deux êtres pécheurs, marqués par le péché originel, de s'engager à vie avec foi et confiance. Cependant, beaucoup de ceux qui se marient ne comprennent pas pleinement l'idée que l'Église se fait du mariage : deux personnes prennent librement et solennellement Dieu comme témoin de leur amour et s'engagent « pour la vie ». Pour l'Église, cet engagement est si sérieux qu'elle en a fait un sacrement, c'est-à-dire un engagement définitif et non provisoire.

Dans cette perspective, il semble difficile d'affirmer que le mariage est une institution divine. Seule une interprétation positiviste de certains textes bibliques pourrait être avancée pour appuyer cette thèse. Et encore, car l'Écriture ne parle pas explicitement de l'institution du mariage. Certes, on peut dire que Dieu est le créateur de la sexualité humaine (et animale), mais les institutions sont des constructions culturelles et humaines. Si un lien doit être

but d'expliquer objectivement l'importance du sacrement de ce mariage chez les catholiques et la « malédiction » du divorce ou de l'annulation, l'Église catholique ne reconnaissant pas le divorce et ses conséquences. Les enseignements élargissent la diffusion de la culture du sacrifice et de la miséricorde entre les époux dans l'intérêt du mariage en tant que mariage éternel.

Mots-clés: Divorce, Sacré, Profane, L'Eglise Catholique, le sacrement de mariage.

ملخص

الطلاق في المسيحية هو أمر مرفوض وغير مقبول، ويُعرف بالطلاق وليس الطلاق، هذا المصطلح له دلالات كثيرة في عمق الدين المسيحي والعقيدة المسيحية وبالتحديد الكاثوليكية التي تبارك بدورها الزواج، وتعطيه صفة قانونية واجتماعية ودينية، وتحاول منع الطلاق بشكل كبير وتدرجه تحت إطار مدّس وخارج طاعتها.

الزواج عند المسيحيين هو سرّ من أسرار الكنيسة، هو يرمز بحسب اللاهوتيين إلى اتّحاد المسيح والكنيسة، ويولي الزوجين أن يحب أحدهما الآخر كما أحب المسيح كنيسته.

نعمة هذا السر يغمر الزوجين وترسّخ وحدتهما التي لا تنفصم، وتقّدّسهما في طريق الحياة الأبدية. وفي سياق دراستنا هذه من المقاربة الانثروبولوجية الدينية بهدف تفسير موضوعي عن أهمية سرّ هذا الزواج عند الكاثوليك وعن «لعنة» الطلاق أو البطلان. إن الكنيسة الكاثوليكية لا تعترف بالطلاق وتقوم بتعاليمها بتوسيع نشر ثقافة التضحيات والرحمة لدى الزوجين في سبيل هدف الزواج بأنه زواج أبدي.

كلمات مفتاحية: الطلاق، المقدس، المدنس، الكنيسة الكاثوليكية، سرّ الزواج.



Le «divorce» entre le sacré et le profane :chez les chrétiens de rite Maronite Approche anthropologique

Dr. Thérèse Seif⁽¹⁾

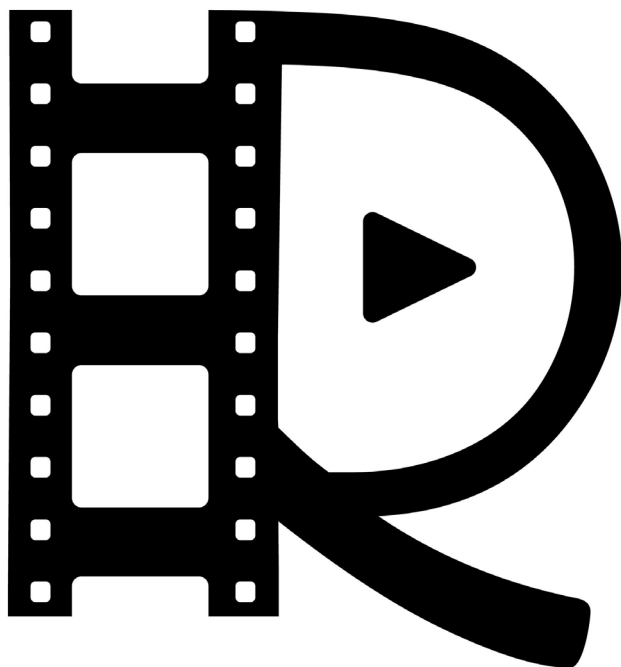
Résumé

Le divorce dans la communauté chrétienne est strictement interdit. Il est connu sous le nom d'annulation et non de divorce. Ce terme a de nombreuses connotations au plus profond de la religion chrétienne et de la doctrine chrétienne, en particulier le catholicisme, qui bénit le mariage et lui donne une valeur légale, sociale et religieuse, et tente d'empêcher grandement le divorce et de le placer dans un cadre profane et en dehors de son obéissance.

Le mariage pour les chrétiens est l'un des sacrements de l'Église. Selon les théologiens, il symbolise l'union du Christ et de l'Église.

Il confie aux époux de s'aimer comme le Christ a aimé son Église. La grâce de ce sacrement bouleverse les époux, consolide leur unité indissoluble et les sanctifie sur le chemin de la vie éternelle. Dans le cadre de notre étude, nous nous appuyons sur l'approche anthropologique religieuse et sur notre

(1) Professeur en socio-anthropologie - Institut des Sciences Sociales, Branche 2, Université libanaise.
Directrice de l'Institut des Sciences sociales 2- UL depuis 2023 jusqu'à présent.



Rast Media

[Social Media - Ads - Short Films]

0 0 9 6 1 3 9 7 3 9 8 3



EUROPUB Publishing Company LTD, UK



CheckinCertificate

CERTIFICATE OF ACHIEVEMENT

THIS CERTIFICATE IS PROUDLY PRESENTED TO

Sada Al - Oulum

(ISSN: 2959-9423)

has been successfully indexed in **EuroPub Database** in year **2024**, a prestigious repository of scientific literature and research. "**Sada Al - Oulum**" has met the rigorous standards and criteria set forth by EuroPub Database for inclusion in EuroPub database, demonstrating excellence in scholarly content, editorial quality, and relevance to the scientific community.

This indexing acknowledgment is a testament to the dedication and commitment of the editorial board, authors, and contributors of "**Sada Al - Oulum**" to advancing knowledge and innovation in *Arts, humanities and social sciences*.

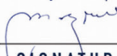
This certificate is issued under the cover of EuroPub Publishing Company, Ltd., UK.

Euro Code: 1655739804

Issue on: 2024-09-14

Validity: 1 Year

Please check it as online with Euro Code: <https://cms.europub.co.uk/qc-check>


SIGNATURE

Database: <http://europub.co.uk/>



INTERNATIONAL
Scientific Indexing

Fresh Ideas for Growing your Citations

Certificate

This is to certify that **Sada Al-Oulum** is indexed in International Scientific Indexing (ISI). The Journal has Impact Factor Value of **0.623** based on International Citation Report (ICR) for the year **2023-2024**.

The URL for journal on our server is

<https://isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23574>



Editor ICR Team
(ISI)



International Scientific Indexing
(ISI)

موقع المجلة الإلكتروني: www.sadaloulum.com

البريد الإلكتروني: sadaloulum@gmail.com

الرقم التسلسلي المعياري الدولي لتعريف الدوريات الإلكترونية: ISSN 2959-9431